REPÈRES

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

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

44

1977

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

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

Français 1er Degré

S O M M A I R E

GROUPE LANGUE ORALE (GLO)

/ RECHERCHE-INNOVATION /

Des comptines à la libération de la parole
Claude BRUNNER - E.N.G Colmar p.1

Parlers régionaux
. Enseignants francophones et élèves dialectophones
Nicole HOLIN - Université d'Amiens p.25
. L'enseignement de l'occitan au CE - CM
Equipe de l'E.N.F de Nîmes p.29
. La prise en compte des parlers régionaux à l'école élémentaire : Un faux problème ?
Yvonne BIANCO - E.N.F d'Aix-en-Provence p.39

/ RECHERCHE-DESCRIPTION /

Analyse d'une séquence d'oral à fonction référentielle en activité mathématique
Raymond DIAZ, Henri PAGES - E.N.G de Nîmes p.43

Essai de recherche-description : langue orale et situation de communication
André SEGUY, Gilles MORA - E.N.M d'Agen p.62

Savoir comment les enfants de CP manient la langue
Equipes de l'Académie de Montpellier
. E.N.M Carcassonne
Henriette AURES-DUCHESNE p.66
. E.N.F Nîmes
Marie-Henriette CHABERT, Sylvette FABRE p.71
. E.N.F. Montpellier
Jean-Luc COUSQUER - Michel VERDELHAN p.78

/ FONCTIONNEMENT DES EQUIPES /

Orientations générales du GLO pour l'année 1977-1978
Claude BRUNNER - E.N.G Colmar p.88

Equipe de l'E.N.G de Nîmes (1975-1976)
Equipe de l'E.N.G de Nîmes p.90

/ DANS LE COURRIER DE "REPERES" /
Cf pages 95

o O o

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

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

DROITS DE REPRODUCTION ET DE TRADUCTION RESERVES POUR TOUS PAYS.

/ RECHERCHE-INNOVATION /

DES COMPTINES A LA LIBERATION DE LA PAROLE

Claude BRUNNER
Equipe de l'E.N.G.de Colmar

Année 1975 - 1976

1. PRINCIPES GENERAUX DE NOTRE ACTION

Nous renvoyons à notre précédent rapport publié dans "Repères" n° 35.

2. LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

2.1. Objectifs :

Eprouver dans chaque classe les conditions susceptibles de favoriser la prise de parole par l'ensemble des enfants indépendamment de leur niveau de réussite scolaire évalué à partir de leurs acquisitions instrumentales.

Chercher à améliorer la qualité de la parole dans une adéquation à la situation. A cet effet :

- explorer les divers apports des maîtres concernant le langage en dehors des acquisitions instrumentales, en particulier, mise en contact de l'enfant avec des productions culturelles.
En prenant comme production culturelle les comptines, on se met en position d'observer un aspect de la culture éventuelle des enfants : connaissances, type d'activité verbale familiers et qui ne leur viennent pas de l'école.
- analyser les interventions du maître (contenus et modalités) et repérer leurs effets, au cours d'activités de création et d'expression verbale. A cet effet, prise en compte du plus de paramètres possibles (situation scolaire, place dans la classe, façon d'introduire l'activité...)

2.2. Hypothèses :

Un enfant n'est prêt aux acquisitions et à l'usage de la langue écrite que s'il se sent à l'aise dans son maniement de la langue parlée et s'il participe aux échanges linguistiques en classe.

La mise en contact de l'enfant avec des textes poétiques ou littéraires, indépendamment de toute visée normative, constitue de la part du maître un investissement du langage dans la diversité de ses fonctions et de ses formes, susceptibles d'éviter que l'école ne contribue à entériner et à accentuer les inégalités liées à la diversité des milieux socio-culturels d'origine.

../...

Une pratique (contact avec, exploration, création) du matériau verbal dans la réalisation des diverses fonctions du langage permet d'étayer sur elle les apprentissages systématiques concernant la langue et de leur donner un sens.

2.3. Description des actions de recherche pédagogique :

Nous donnerons ici le compte-rendu aussi complet que possible d'un certain nombre d'essais qui nous ont permis de formuler un certain nombre de conclusions. Nous décrivons les productions obtenues et nous en ferons le commentaire.

2.3.1. Jeux verbaux à partir de comptines :

2.3.1.1. M. B. (CE 1) et M. F. (CE 1 et CE 2) avaient déjà utilisé la comptine en classe en s'inspirant du livre "Comptines" (Seghers). Ils présentaient eux-mêmes les comptines et ils s'étaient aperçus que leur façon de les lire était très pauvre à côté de la diction rythmée des élèves lorsqu'ils disent une comptine dans une situation réelle de jeu. Ils ont donc essayé de recréer une telle situation ; ils ont en outre sollicité le répertoire des comptines connues des enfants.

"On va jouer à cache-cache ; il faut désigner celui qui cherchera". Spontanément le rituel s'est installé : le cercle magique, les gestes appropriés à la comptine (se mettre à genoux, observer le silence, se tenir immobile). La séquence a été enregistrée au magnétophone.

Nous donnons le relevé des différentes comptines dites au cours de cette séquence dans l'ordre où elles sont apparues :

- Dans le CE 1 de M. B.:

a) Enlève ton pied
car il est sale

b) Une grenouille dans un bocal
éclatait de rire
Le docteur qui l'a soignée
est un imbécile
comme toi.

c) Un deux trois
j'irai dans le bois
quatre cinq six
cueillir des cerises
sept huit neuf
dans mon panier neuf
dix onze douze
elles seront toutes rouges

d) Plouf, plouf
c'est toi le loup

Ce sont d'abord des comptines connues plus ou moins complètes.

a) se dit à genoux

b) imbécile : apparition d'un mot qu'on n'a pas le droit de dire normalement.

c) C'est une bonne élève qui donne cette comptine (peut-être apprise à la Maternelle)

../...

e) Pic et pic et colégramm bouré, bouré ratatam am stram gram	Incomplète, mais ça n'a aucune importance
f) Ma grand-mère avait trois vaches une qui pue une qui pète une qui fume la cigarette	Mots prohibés
g) Crocodile mouche ton nez dans la farine	
h) Un, deux, trois ... dix	Simple comptage
i) Le petit tambour revenait de guerre le grand tambour s'en allait en guerre	Inspiré de la chanson ?
j) Une vache qui pisse dans un tonneau c'est rigolo mais c'est salaud	Mots prohibés
k) Tché uno piccolo tché uno piccolo dentro la casa	en italien
l) Una doïch trech kuat cinq seïch set oït nov dech	en portugais (comptage)
m) Mama kom hera s'Kend het bubt bub bub bub	en alsacien bube : faire caca, chier mot prohibé

Remarques sur ce premier temps de la séquence :

- utilisation de comptines existantes
- arrangements assez libres de comptines ou chansons connues
- utilisation de la langue maternelle (italien, portugais, alsacien) : la comptine est donc un genre littéraire oral et vivant
- apparition dans ces comptines de mots qu'on n'a pas le droit de dire à cause de leur caractère agressif ou scatologique. On se défoule, dans la comptine.

Apparaissent ensuite des comptines improvisées :

a) Maman va acheter z'un chien
mais ce n'est qu'un chien
z'en plastique

../...

b) Bonjour cochon
bonjour mouton
bonjour la vache
qui a des titines

Mot prohibé

c) Une poule sur un mur
qui picote du pain dur
lève la queue en l'air
et pète en l'air

Introduction, à la fin, d'un mot prohibé dans une comptine connue

d) Papa travaille
maman fait la soupe
les enfants jouent
.....
Le soleil arrive
il pleut déjà

d) commence par un récit (thème : la famille) à allure logique. Soudain blocage. Il ne se sauve qu'en se lançant dans l'invention libre.

e) Trois petits lapins qui z'étaient au bois
quand ils revenaient
ça faisait trois fois
atchoum atchoum atchoum

f) Hélèna et sa maman et son papa
va chercher une pince
mais y'a que des pinces en or

f) comme en d) récit qui se termine dans le merveilleux

g) Un grand'père sort de sa cabane
à cent mètres il voit un dinosaure

Envie de placer un mot rare qu'il connaît.

h) Un cochon qui revient de la guerre
a la tête au parterre

Rime : guerre - terre

i) Mireille Véronica gueulent
le chef vient et dit
vous allez vous taire

Est-ce la transposition d'une situation scolaire ?

j) Michel rent(re) dans un ...
voulait z'attraper des papillons
mais la route n'était pas bonne
et Michel tombait tous les jours
alors Michel a dit
main(te)nant j'attrape plus
de papillons
ils veulent vivre comme moi
toujours quand (il) se levait de
son lit
il voyait tout plein d (e)
papillons
au bord de sa fenêtre
il était content

Véritable gargouillis verbal à débit rapide.

k) Anita va au lit
elle fait caca au lit

k) agression contre une fillette.

Remarques sur ce deuxième temps de la séquence :

- le récit logique et réaliste n'est guère possible à soutenir ; il faut alors le rompre et se lancer à corps perdu dans la fantaisie, le merveilleux.
- le gargouillis verbal produit un texte que l'auteur serait incapable de répéter
- le désir de placer ses connaissances de mots rares
- apparition de mots prohibés que le genre comptine permet d'utiliser
- apparente facilité de l'invention.

Sur les 26 élèves présents, 4 n'ont pas dit de comptine. Les bons élèves ont eu du mal à s'y mettre ; le maître percevait leur envie de participer, mais aussi leur gêne qui les empêchait de se lancer.

- Dans le CE 1 - CE 2 de M. F.

a) Un deux trois
qui est le roi
Quat(re) cinq six
qui est le fils
Sept huit neuf
qui est le boeuf

La plupart de ces comptines sont chantées ; c'est une sorte de chantonnement avec balancement du corps (à la manière des juifs en prière).

b) Une grenouille dans un bocal
éclatait de rire
on la mit à l'hôpital
pour trente six piqûres
le docteur qui l'a soignée
est un imbécile
comme toi

Mot prohibé

c) Un deux trois
j'irai dans les bois
quatre cinq six
j'cueillerai des c'rises
sept huit neuf
dans mon panier neuf
dix onze douze
toutes sont rouges

(chantée)

d) Ma grand'mère a trois cochons
un qui pue
un qui pète
un qui fume la cigarette

(chantée)

e) Enlève ton pied
car il est sale

L'enfant chante à genoux devant ses camarades

f) Am stram gram
etc...

(chantée)

../...

g) Es-tu déjà monté sur une
échelle ?
quelle couleur avait-elle
en regardant le ciel ?
- vert -
as-tu du vert sur toi ?
- oui -
eh bien montre le moi
avec ton petit doigt
chinois

h) Un deux trois ... dix (chantée)

i) Maman a dit
que c'est toi le loup
mais le roi
ne voudra pas

j) O-to-rhi-no-la-ryn-go-lo-giste (chantée)
si tu sais le répéter
tu seras dehors

k) Imbécile, crocodile (chantée)
mouche ton nez dans la farine
comme c'est toi le loup
tu auras une claque Mots prohibés

l) Un petit cochon pendu au plafond (chantée)
tire-lui la queue
il pondra des oeufs
tirez-lui la plus fort
il pondra de l'or

m) Une poule sur un mur (chantée)
qui picotait du pain dur
picoti, picota
lève la queue et puis s'en va

n) Deux poules qui pondent des oeufs (chantée)
combien elles en pondera inventée

o) Comptage en portugais portugais

p) C'est un loup italien
mais je ne veux pas

q) Hesch Butter ouf dinem Kopf ? alsacien
Nei, nei

Dans cette première série des comptines, on relève :

- un mélange de comptines connues (la majorité) et de comptines inventées spontanément
- les comptines en portugais, italien, alsacien attestent le genre familier et la tradition orale de la comptine
- apparition de mots défendus.

../...

	Les comptines inventées deviennent ensuite plus nombreuses dans ce deuxième temps de la séquence.
a) Au bord de la mer je plonge dans l'eau et je me cogne la tête	(chantée) avec fort accent alsacien emprunté exprès pour marquer le rythme
b) Pouf, pouf qui sera le loup attention je vais parler en italien mais je ne vais pas parler car j'ai peur que je suis le loup	(chantée)
c) Ne suce pas ton <u>pouce</u> autrement tu auras des <u>puces</u>	Jeu de mots
d) C'est qui qui va avoir son bébé toi ou ta femme ? - ma femme - (l'auteur donne alors un coup de poing dans le ventre de son camarade et répond) - non c'est toi puisque tu as mal -	La question : comment naissent les enfants ?
e) Le roi voulait trouver son palais mais il ne l'a pas trouvé alors il s'est envolé	
f) Combien de route un garçon peut-il faire ?	
g) <u>Abaissez vos culottes</u>	Curiosité sexuelle
h) Ferme les yeux sinon le loup va te manger et te faire en poulet rôti avec son ami le dragon	Cet enfant produit fréquemment des textes où tout brûle (batailles où les soldats sont transformés en poulets rôtis...)
i) Une armoire qui est cassée c'est toi qui l'as cassée t'auras deux, trois <u>baffes</u>	agression
j) Un deux trois micro ouvrez la bouche	Le maître comptait "Un deux trois" avant d'ouvrir le micro.

- Les deux expériences décrites attestent la vitalité de la comptine dans le monde enfantin. C'est un genre de production linguistique qui leur est familier, qu'ils utilisent spontanément, dont ils connaissent un répertoire important. La tradition orale est évidente dans l'utilisation de la langue maternelle (portugais, italien, alsacien).

Elles sont accompagnées de tout un rituel (gestes, postures, rythmes, chant...) qu'ils connaissent.

../...

Enfin, les enfants semblent spontanément tentés par l'invention soit partielle par modification d'une comptine connue, soit totale d'une comptine personnelle. Est-il besoin d'insister sur le plaisir pris par les enfants à ce genre d'activité langagière? Sur quoi cette invention s'appuie-t-elle ?

- sur la situation : c'est en situation (besoin de désigner) qu'ils inventent
- sur un aspect linguistique formel :
  - . le rythme (passer d'un camarade à un autre)
  - . l'accent alsacien (qui se prête à l 'accentuation du rythme)
  - . l'assonance ou la rime
  - . la répétition
  - . les jeux de mots
  - . les personnages traditionnels : loup, roi.
  - . sur des éléments non linguistiques :
    - + extérieurs : par exemple ; le comptage du maître avant l'ouverture du micro est repris en comptine.
    - + intérieurs : ce sont les phantasmes personnels et les désirs profonds de l'enfant (et de l'enfance en général) (scatologie, agressivité, sexualité).

.2.3.1.2. Une autre expérience de création prenant appui sur ce travail des comptines consistait à jouer sur les rimes à partir des nombres et des prénoms.

- Dans le CE de M. B. voici les productions :

avec les nombres :

Trois, c'est toi le roi de trois
Trois, c'est toi qui dois le boire
un, deux trois, nous avons une oie.
un, deux trois, c'est mon droit.
un, deux trois, nous avons trois oies.
un, j'ai une bouteille de vin
un, deux ... sept, j'ai cassé une assiette
huit, c'est pour toi le puits
neuf, c'est toi le boeuf
un, deux ... six, j'ai mangé la cerise
quat(re), c'est pour toi la claque
quinze, c'est toi le coquin
treize, c'est toi Louis XIII
un, c'est toi le pingouin
vingt-neuf, j'ai mangé un oeuf
sept, c'est ma chaussette
six-sept, j'ai perdu mes chaussettes
huit, nous avons cuit
sept, t'as une charrette
sept, c'est pour toi le cep
sept, c'est toi qui m'as cassé la charrette
sept, j'ai perdu ma zézette
onze, c'est toi qui te bronzes
dix-huit, c'est toi le vite
sept, c'est toi la poussette
sept, j'ai cassé ma chemisette

../...

Après ces inventions individuelles, le maître propose une création collective qui sera écrite au tableau :

un, j'ai du vin
deux, j'ai une queue
trois, j'ai un mât
quatre, j'ai une claque
cinq, j'ai un bassin
six, j'ai une saucisse
sept, j'ai une zézette
huit, j'ai une huître
neuf, j'ai un boeuf.

avec les prénoms :

Georges a une bosse
Laurent a mal à la dent
William pèse un kilo de grammes (J.CL.)
Jean-Claude c'est des Claudettes (W.)
Fabien a un chien
Clo Clo est une cloche
Sandra est un drap (J. CL.)
Paola joue avec Paola
Fernando a mal au dos
J. Claude est un glo
Coco devient une noix de coco
J. Claude est un clocher (W.)
William est un âne (J. CL.)
Hélêna joue avec Paola
Laurent ne va pas dans les rangs (remarque du maître)
Sylvia est une scie
Jacqueline est une câline
Paola embrasse Paola
William a une lame
Célia est une salie (remarque du maître)
Antonio C. embrasse Antonio G. (J. CL.)

Savez-vous ce qui est rigolo ?

Une souris qui porte une baleine
Une souris qui rigole
un chat qui mange un crocodile
un garçon qui s'appelle Paolo
une souris qui chante faux
un âne qui boit de l'eau
un chien qui devient un veau
un crocodile qui boit de l'eau
une balle qui casse un carreau
un petit pingouin qui regarde un petit esquimau
une craie qui écrit au tableau
une souris qui boit 60 litres d'eau
une baleine qui casse un carreau
une maison qui saute dans l'eau
J. Claude qui patine dans l'air
un chien et un héron et le héron fait glouglou - gloglo
une petite souris qui roule sur une grande moto
un clown qui n'est pas rigolo

../...

Antonio qui fait une photo
un marin qui regarde par un hublot
une puce qui conduit une auto
Aïe Pépito !
une souris à grand chapeau

Ces jeux de structure formelle extrêmement simple ont donné lieu à une libération:

- de l'agressivité (dans le jeu sur les prénoms, presque toutes les productions ont un caractère agressif ; souvent l'agressé répond du tac au tac à l'agresseur ; les plus agressif est aussi le plus agressé)
- de la sexualité (dans le jeu sur les nombres lorsqu'on passe à la production collective, toutes les trouvailles ont une connotation sexuelle ; si ce n'est pas le cas, c'est qu'il était impossible de trouver un mot adéquat)
- de l'anti-logique (dans le jeu "savez-vous ce qui est rigolo" ? on s'en donne à coeur joie).

- Dans le CE de M. F., on a travaillé en outre sur des inventions de mots ; le départ est donné et on invente la suite.

Exercices collectifs :

a) papi papo
jiji jojo
guigui gogo
pipi popo

b) copie - copo
chami - chameau
popi - popo
mami - mamo
chapi - chapo

Productions individuelles :

a) Ma grand-mère
Mon pépère
Mon filsère
Cherchent des vers de terre

b) titine
bobine
montre tes nichons
sinon papa te grondera

Avant de la dire, l'enfant s'est assuré que "maintenant on pouvait dire ce qu'on voulait".

c) kiki koka
cherche un lapin
coco

d) Un chaman jouant du balan
tombe du balcan
a cassé son joban
sa culan
et son tablan

e) J'ai une pomme de terre
toute fourrée de vers de terre
mangez-la
ca fera du kiafa

../...

f) Maman rélal
Maman réla
Ba égal Barbapapa

g) Pépé va faire Kikui à mémé
et mémé va faire kikui à pépé

Sous ces mots fabriqués, outre le plaisir de jouer avec des sonorités et de "casser" le langage, se cache sans doute encore du défoulement ; ce plaisir verbal n'est pas si gratuit : ou bien parmi les mots inventés se glisse un mot défendu (pipi), ou le mot défendu est travesti (culan), ou encore le mot inventé entre comme un blanc dans une phrase, et libre à l'auditeur de lui donner la signification qu'il veut (pépé va faire kikui à mémé).

Dans cette deuxième série d'exercices, on proposait à l'invention un support formel simple et précis, alors que pour l'invention des comptines, seule la désignation rythmée des camarades guidait l'émission de la parole. Ici une sonorité appelle des mots de leur vocabulaire : lesquels leur viennent le plus rapidement à l'esprit ? Et de plus, ils ont le droit de les dire. Rien d'étonnant alors à ce qu'ici leurs désirs secrets se soient exprimés avec encore plus de vigueur.

2.3.2. Jeux verbaux à propos de chansons et de poèmes :

Nous comparerons encore les productions obtenues dans différentes classes.

2.3.2.1. Mme S. présente à ses enfants du C.P. des chansons et des poèmes. Elle leur a suggéré l'idée d'imiter ces chansons et ces poèmes.

- Le premier essai s'est fait sur la chanson : "Il était un avocat ... ". Il suffisait de trouver une phrase simple et courte ayant le nombre de syllabes que demande la mélodie. Voici les trouvailles :

il allait dans la forêt tire lire lire
il alla chercher du bois
il y avait beaucoup de pierres
il trouva un brin de muguet } a
il alla dans la montagne
il tomba de l'escalier
il a vu un beau chalet } b
il a vu un restaurant
il est monté sur un arbre
il a mangé une pomme } a
il a jeté le trognon
il a vu un perroquet } b
il a vu une belle biche

Toutes ces phrases sont construites sur un modèle unique

il + V + SN prép.

(une seule fois : il y avait + SN)

../...

L'invention se fait selon deux axes :

+ l'axe de la syntaxe narrative (a)
+ l'axe paradigmatique par commutaticn (b)

- Un autre exercice est emprunté à un poème du "Premier livre d'or des poètes" (G. Jean)

"Quand la vie est un collier
Chaque jour est une perle"

Voici les productions :

Quand la vie est une fleur
Chaque jour est un pétale

Quand la vie est une pomme
Chaque jour est un pépin

Quand la vie est un toit
Chaque jour est une tuile

Quand la vie est une maison
Chaque jour est une brique

Quand la vie est la mer
Chaque jour est une vague

Quand la vie est une peinture
Chaque jour est une couleur

Quand la vie est un soleil
Chaque jour est un rayon

Quand la vie est la terre
Chaque jour est un pays

Quand la vie est une poule
Chaque jour est un oeuf

Quand la vie est un gâteau
Chaque jour est une < bougie / tranche

Quand la vie est un singe
Chaque jour est une < grimace / bêtise

- On trouve ici des productions dont on doute que les enfants puissent en sentir toute la saveur. Ainsi les associations à double sens qui amusent l'adulte :

Quand la vie est une pomme
Chaque jour est un <u>pépin</u>

Quand la vie est un toit
Chaque jour est une <u>tuile</u>.

../...

Il en va de même des visions optimistes et souriantes de la vie :

Quand la vie est un soleil
Chaque jour est un rayon

(de même : la poule et l'oeuf
la peinture et la couleur)

ainsi que des visions ironiques :

Quand la vie est un singe
Chaque jour est une grimace

et des visions nostalgiques :

Quand la vie est un gâteau
Chaque jour est une bougie

- L'important nous paraît ici qu'à l'occasion de cette production verbale collective s'élabore une véritable anthropologie : les enfants construisent le monde, l'ordonnent autour d'eux, se situent dans l'univers. Il est primordial que le langage puisse accomplir cette fonction à l'école. Ainsi, lorsque cela se produit, est-il utile de le signaler.

- Un autre jeu a consisté à imiter les questions de la vache au chien de C. Roy (p. 81 du "Ier Livre d'or des poètes")

Du poème on retient le modèle formel (les mots soulignés)

Pourquoi les chiens sont-ils velus ?
Pourquoi disent-ils woua woua avec l'accent anglais ?
Pourquoi remuent-ils la queue quand il n'y a pas de mouches ?
Pourquoi portent-ils un collier ?
Pourquoi flairent-ils tout d'un air intéressé ?
Qui le sait ?

Voici deux textes produits :

-"Questions au chat :

Pourquoi le chat a-t-il des oreilles pointues ?
Pourquoi miaule-t-il avec un accent circonflexe ?
Pourquoi a-t-il des moustaches ?
Pourquoi a-t-il des pattes avec des griffes ?
Pourquoi boit-il du lait quand il a déjà mangé une souris ?
Pourquoi regarde-t-il l'oiseau d'un air effronté ?
Qui le sait ?"

- "Questions à l'éléphant :

Pourquoi l'éléphant a-t-il des défenses ?
Pourquoi fait-il mm avec un accent grave ?
Pourquoi lève-t-il sa trompe quand il barrit ?

../...

Pourquoi a-t-il de si grandes oreilles ?
Pourquoi marche-t-il d'un air toujours fatigué ?
Qui le sait ?"

L'imitation reste près du modèle. Cependant, les propositions pour chaque commutation sont plus nombreuses que ne le laisse supposer la transcription d'un texte. Par exemple, pour l'éléphant, à la dernière phrase, on a proposé :

- d'un air intéressé
  gentil
  lourd
  méchant
  louche
  heureux
  fou
  triste
  amusé
  amusant

Remarques de la maîtresse :

- Certains enfants n'utilisent pas les mots familiers ou grossiers ="godasse", "y en a marre", mais s'amusent beaucoup à les dire lorsqu'ils apparaissent dans des poésies ; ils demandent alors à les apprendre.
- Ce qui reste un problème avec ces jeux, c'est que ce sont toujours les mêmes enfants qui travaillent (les enfants plus âgés et ceux qui parlent beaucoup).
- La maîtresse constate aussi : "Il n'y a pas eu de libération ; c'est toujours très correct".

Le terme de libération mérite un commentaire. En effet, il y a toujours ambiguïté sur ce mot. La maîtresse du CP a comparé les productions verbales de ses élèves à celles des autres classes et constate qu'il n'y a ni agressivité (sauf un exemple très bénin), ni manifestation d'une curiosité sexuelle , ni grossièreté. D'autre part, elle remarque aussi que seulement certains enfants participent à ces jeux, ceux qui parlaient déjà. On peut donc dire qu'il n'y a pas encore déblocage, libération de la parole, c'est-à-dire que la prise de la parole par les enfants n'est pas encore assurée.

Il n'y a ni libération de la parole, ni libération de l'expression des désirs profonds, réprimés par la censure adulte ; nous sommes tentés d'affirmer la liaison intime de ces deux types de libération ; ce qui revient à dire qu'il ne saurait y avoir de libération de la parole sans libération des désirs réprimés. Il semble donc illusoire de vouloir libérer la parole (c'est-à-dire vouloir que tous les enfants prennent la parole) si l'on ne peut en même temps accepter une libération de l'expression des désirs profonds de l'enfance.

../...

2.3.2.2. Nous présentons maintenant les productions d'autres classes sur un même texte inducteur.

Le poème : "Questions de la vache au chien" a été proposé aussi bien par M. B. dans son CE 1 que par Mme P. dans une classe de Perfectionnement -initiation -.

- Classe de M. B. (CE 1)

- La règle du jeu était qu'on poserait des questions à un animal.

Voici les productions :

Pourquoi le cheval a-t-il peur de la souris ?
Pourquoi la souris ne sort-elle pas le jour ?
Pourquoi le lapin ne mange-t-il pas du bois ?
Pourquoi le chat poursuit la souris ?
Pourquoi la girafe est si grande ?
Pourquoi la souris poursuit le chat ?
Pourquoi la souris n'a-t-elle pas de sabots ?
Pourquoi le mammouth a peur d'une souris ?
Pourquoi les couleuvres mordent et les vipères mordent pas ?
Pourquoi un éléphant est si grand qu'une patate ?
Pourquoi la buse attaque en volant ?
Pourquoi la tortue ne mange-t-elle pas de carottes ?
Pourquoi les dinosaures mangeaient de l'herbe ?
Pourquoi le cochon a une queue en tire-bouchon ?
Pourquoi le serpent est si long ?
Pourquoi le chat mange tellement de souris, pourquoi pas autre chose ?
Pourquoi Laurent fait-il caca au lit ?

Là, les enfants réagissent ; la règle du jeu n'a pas été respectée.

- On continue, mais en précisant que les questions devaient s'adresser au lapin.

Pourquoi les lapins ont des grandes oreilles ?
Pourquoi les lapins remuent-ils leur nez ?
Pourquoi les lapins n'invitent pas des éléphants ?
Pourquoi les lapins ne font-ils pas cuire leurs carottes ?
Pourquoi les lapins ont une belle fourrure ?
Pourquoi les lapins mangent-ils la salade ?
Pourquoi les lapins ne ressemblent pas aux canards ?
Pourquoi les lapins n'ont-ils pas d'oreilles rondes ?
Pourquoi les lapins ne mangent-ils pas de fleurs ?
Pourquoi les lapins n'ont pas de petites oreilles ?
Pourquoi les lapins ont-ils un grand chapeau ?
Pourquoi les lapins habitent dans un terrier et non pas dans une maison ?
Pourquoi les lapins ne boivent pas de lait ?
Pourquoi les lapins n'ont pas de lunettes ?

.../...

Pourquoi le lapin, ne cuit pas sa queue ?
Pourquoi les lapins n'apprennent pas le calcul ?
Pourquoi les lapins écoutent si bien ?
Pourquoi les lapins mangent-ils pas de dinosaures ?
Pourquoi les lapins ne vont-ils pas à l'école ?
Pourquoi les lapins ne sont-ils pas habillés ?

Cette fois-ci pas de transgression directe de la règle. Mais elle est tournée à nouveau à la suite d'une réflexion peut-être seulement fantaisiste :

Pourquoi les lapins ont-ils un grand chapeau ?

L'humain est réintroduit, et toute la série qui suit transpose la situation de l'enfant ; ce sont bien des questions au lapin, mais ayant trait à leur situation d'enfant et d'écolier.

- Classe de Mme P. - Perfectionnement (initiation)

La présentation du poème a provoqué peu de réactions. Ce n'est qu'après avoir observé des images (de la vache et du chien) que le poème a accroché : les enfants se sont étonnés avec la vache. Et ils ont réclamé d'autres images d'animaux ; ils leur ont posé des questions sur le même modèle.

- "Questions de la vache au chat

Pourquoi les chats se lèchent ?
Pourquoi ils font "miaou" au lieu de faire "meu" ?
Pourquoi ils lèvent la queue près d'un matou ?
Pourquoi crachent-ils quand ils se marient ?
Pourquoi ils ont pas de cornes ?
Qui le sait ?"

- "Questions d'un enfant à un chien

Pourquoi les chiens remuent les oreilles quand ils sont contents ?
Pourquoi ils lèvent la patte pour faire pipi ?
Pourquoi ils sentent toujours le derrière des autres chiens ?
Pourquoi ils aiment pas les chats et aiment les gens ?
Qui le sait ?"

- "Questions d'un chat à un enfant

Pourquoi les enfants font pipi et caca dans le cabinet ?
Pourquoi ont-ils peur de se montrer tout nus ?
Pourquoi les enfants n'ont-ils pas de queue ?
C'est la question d'un garçon. Une fille ajoute : "si quand même , les garçons un peu".
Pourquoi les enfants doivent toujours se laver avec du savon ? et obéir à tous les gens ?
Qui le sait ?"

../...

- "Questions des enfants à une dame

Pourquoi les femmes ont-elles des poitrines ?
des mamelles ?
des seins ?
et pourquoi les hommes en ont pas ?
Pourquoi les parents ils commandent ?
Pourquoi les hommes travaillent et gagnent de l'argent et pas nous ?
Qui le sait ?"

-"Questions de la maîtresse aux enfants

Pourquoi les enfants doivent aller à l'Ecole ?
Réponse des enfants :
Les chats doivent aussi apprendre à chasser les souris
Les chiens doivent aussi apprendre à mordre les bandits
C'est normal ça, parce que c'est obligé".

Deux jours plus tard, les enfants réclament : "On veut jouer à demander des choses".
(Il n'y a plus d'images)

Pourquoi les parents des fois nous aiment ?
Pourquoi les papas travaillent ?
Pourquoi ils aiment le vin et pas la limonade ?
Pourquoi ils font la bagarre avec le couteau ?
Pourquoi ma maman me tape ?
Pourquoi mon papa est mort et pas ma mère ?
Pourquoi mon papa veut pas travailler ?
Pourquoi ma mère n'aime pas coucher avec mon père ?
Pourquoi papa se fâche avec ma maman ?
Pourquoi ils crient ensemble ?
Pourquoi les hommes aiment se bagarrer avec les femmes ?
Pourquoi ma mère dort sur le divan ?
Pourquoi ils me font pas de visite ?

- On perçoit sans peine les différences entre ces productions dans les diverses classes. Il est évidemment très difficile de savoir à quoi les attribuer exactement, car trop de variables entrent en ligne de compte. Cependant ces différences ne sont pas des différences de nature, seulement des différences de degré. Au CP, très peu de libération des désirs cachés, au CE ils pointent et au Perfectionnement ils s'étalent. On peut admettre d'une part que les enfants du Perfectionnement vivent leurs problèmes avec plus d'acuité du fait de leur situation familiale et d'autre part que la nature du travail dans le Perfectionnement a habitué les maîtres depuis plus longtemps, à plus d'ouverture et de tolérance à ces questions restées tabou dans les classes dites normales.

2.4. Analyse des effets produits sur les enfants :

2.4.1. Le fait d'admettre la comptine en classe en lui conservant son aspect ludique et sa fonction d'expression des intérêts profonds des enfants a ouvert un vaste champ culturel. La comptine, on l'a un peu oublié, et les réactions des enfants nous le rappellent,

../...

est un élément de la culture enfantine qui leur permet de traiter sous une forme socialisée tous les sujets tabous, mais qui sont si importants à leurs yeux : la sexualité (orale, anale, génitale), la découverte du corps (le sien et celui des autres), l'agression, les rapports familiaux, les rapports avec les adultes, l'école. Les adultes ont eux aussi leur façon de traiter certains sujets tabous (la sexualité par exemple) sous forme de blagues salaces. Et voici donc que ce genre de production est invité à se manifester à l'école. D'abord défilent les comptines connues qui contiennent déjà des mots défendus et des agressions contre l'adulte ; là, nulle inquiétude ; ils ne font que répéter des textes connus, donc admis. Mais la tentation est forte, et il suffit d'une invite du maître, d'en inventer d'autres. Ce goût de l'invention peut s'expliquer par le plaisir pris aux jeux verbaux (rimes, répétitions) constaté par tous leurs éducateurs, et par l'envie de donner libre cours à leurs désirs en ce lieu où ils s'innocentent.

2.4.2. Parmi les effets observés, l'un des plus évidents et des plus positifs est la constatation que les enfants les plus taciturnes se lancent dans l'invention et participent à ce jeu de langage. Il semble donc bien que la comptine soit en prise directe sur le monde enfantin. Cette participation accrue à l'expression verbale, véritable déblocage de la parole pour certains enfants, grâce à la comptine peut se déduire des différences des productions dans les diverses classes. La maîtresse du CP a exprimé ses réticences à l'introduction de la comptine en classe (elle craint que l'intonation si particulière de la comptine ne passe dans la lecture) ; elle dit aussi ne pas aimer les comptines : aussi n'a-t-elle pas fait de comptines en classe. Mais elle aime la poésie ; elle a présenté des poèmes aux enfants, et à partir de ces poèmes, ils ont joué et produit des textes. Or il apparaît une nette opposition entre le CP et les CE.

	CP	CE
nature des apports de langage	pas de comptines mais des poèmes et des chansons	comptines (et aussi des poèmes ensuite)
Effets produits	1. Participation des plus âgés et de ceux qui parlent d'habitude, donc pas de libération de la parole. 2. Pas de libération sur le plan des désirs refoulés	- Participation des plus taciturnes et réticence des bons élèves à participer. Libération de la parole. - Forte libération des désirs refoulés. Apparition des sujets tabous.

Même en tenant compte de la variable "maître", on peut supposer que c'est le non passage par les comptines qui n'a pas permis de créer cette ouverture, cette facilitation de la prise de parole.

2.4.3. D'ailleurs cette réticence des bons élèves à participer à la fête des comptines pose problème aux maîtres. Ils constatent l'envie de ces enfants de "faire plaisir au maître" en essayant de participer; leurs productions sont alors très sages ; on les sent gênés. Comment expliquer ce phéonmène ? Les bons élèves sont ceux

../...

qui se sont adaptés au système scolaire. Chez eux, il y a conformité entre ce qui est permis ou défendu dans leur famille et à l'école. Ils ont donc réussi à étouffer leurs questions, issues de leurs propres désirs pour correspondre à ce que les éducateurs attendaient d'eux. Or, tout à coup, ce qui était défendu est non seulement permis, mais leur apparaît même souhaitable, étant donné leur conditionnement éducatif qui leur fait désirer satisfaire les attentes du maître. Ce trouble, cette inquiétude, fort compréhensibles, se manifestent par leur besoin d'être rassurés. Ainsi, par exemple, le maître d'un CE a instauré, bien involontairement un rituel : pour lancer le jeu verbal, il s'assied sur la table ; c'est pour les enfants le signal, mais il leur arrive d'avoir besoin d'une confirmation verbale plus explicite : "C'est maintenant qu'on peut dire ce qu'on veut ?". Ou à propos de la fourmi de dix huit mètres (Desnos), on a relevé ce raisonnement d'un enfant qui cherchait ainsi à se rassurer : "Ca n'existe pas, donc on peut dire ce qu'on veut". Voilà pour ceux qui malgré tout osent se lancer dans l'invention verbale. Mais il reste les bons élèves trop troublés par ce renversement des valeurs. A ces faits se dévoile le travail de l'éducation (famille et école) : l'enfant refoule ses interrogations personnelles et s'adapte, se soumet, se normalise. C'est à ce prix et par là seulement qu'il peut devenir un "bon élève". Il est conditionné à répondre à des attentes de l'adulte. Il apprend à se méfier de ses propres désirs et finit par les méconnaître lui-même. Il s'adapte avec souplesse à ses maîtres, tous différents. Mais il ne construit pas sa personnalité.

2.4.4. Parmi les effets indésirables de ces jeux verbaux, on peut relever le passage à l'acte. Certains élèves ne se contentent pas de prendre la parole, mais ont des comportements inquiétants. Tel élève devient effronté, alors qu'avant il se tenait très bien. Au Perfectionnement, on a pu assister à des actes d'exhibitionisme (se déshabiller). Le désir d'agresser l'adulte (le maître) est évident. Si les enfants le sentent mal à l'aise devant les effets de cette libération qu'il a introduite, craignant toujours que l'un ou l'autre n'aille trop loin, ils ont un pouvoir sur lui ; ils essaient de voir jusqu'où il ira dans son attitude libérale. On comprend l'inquiétude des maîtres, mais que dire si en même temps on relève, au Perfectionnement surtout, que les enfants prennent intérêt aux mots nouveaux et à toutes formes d'acquisition du langage, alors que l'année dernière nous signalions dans notre rapport le refus absolu de ces enfants d'acquérir du vocabulaire ou de perfectionner leur langage? Et ces enfants, qui ne savent pas encore lire, ont envie de copier les comptines et de les illustrer. La question se pose ainsi : faut-il accepter le désagrément de se voir contester son autorité ou celui d'assister dans la classe, et donc d'en assumer la responsabilité, à des comportements non autorisés par les bonnes moeurs, pour obtenir en contrepartie des déblocages décisifs sur le plan du langage ? Ne peut-on éviter ces débordements tout en préservant l'aspect bénéfique de la libération ?

Une différence de réaction entre les enfants du Perfectionnement et les enfants des classes dites normales mérite réflexion. Au CP et au CE, les enfants demandent à entendre leurs créations verbales enregistrées au magnétophone ; au Perfectionnement, ils refusent de se réécouter : "C'est un peu bête", disent-ils. Les uns sont contents d'entendre une fois de plus sonner dans leur bouche impunément les

../...

mots prohibés ; les autres sentent trop intensément combien tout cela les trahit. Ou bien ils se sentent agressés par leurs propres questions.

2.4.5. Nous reprenons, pour terminer, une communication de M. B. qui a vu, pendant une séquence d'invention sur les prénoms, un déchaînement d'agressivité réciproque et qui, en revanche, a constaté, lors d'un travail d'éveil un esprit tout à fait remarquable. Chaque enfant avait dessiné un plan de la classe et il fallait choisir le meilleur. Les critiques formulées étaient toutes pertinentes ; aucune remarque du type : "c'est sale", ou "ce n'est pas bien collé" qu'on avait l'habitude d'entendre et trahissent l'agressivité. Les enfants dont le travail est critiqué ne se sentent pas attaqués non plus ; ils répondent gentiment, calmement. Ce comportement a paru si nouveau au maître qu'il a fait part de son étonnement aux membres de l'équipe. On peut penser avec lui que les jeux verbaux ont permis de libérer l'agressivité, et de ce fait les relations de travail s'en trouvaient déchargées.

2.5. Impact sur les maîtres

Le compte-rendu des activités, le repérage des effets produits sur les enfants sont effectués par les maîtres eux-mêmes. Communication en est faite aux réunions d'équipe. C'est à travers le dire de chacun que se transmet, et son expérience, et la façon dont il la vit. Signalons tout de suite que les maîtres ont manifesté leur étonnement et leur satisfaction devant les effets de déblocage de la parole et la facilitation des relations. Mais d'autres effets ont fait naître une inquiétude légitime sur laquelle nous allons nous interroger. Elle peut se formuler ainsi :

- peur de décevoir les bons élèves
- peur de perdre l'autorité
- peur que ça déborde des moments consacrés à ces activités
- peur de ce que les enfants peuvent dire à la maison
- peut-on faire ça à l'école ?

Cette inquiétude se manifeste par la tentation d'interrompre ces activités ou d'imposer des règles du jeu qui empêchent le surgissement de certains thèmes. Les enfants perçoivent l'inquiétude du maître et le maître s'en rend compte : "Les enfants sentent que je ne suis pas tellement d'accord".

De fait, on trouve maintenant à des degrés divers les différentes attitudes possibles :

- acceptation de ce qui se produit sans inquiétude
- acceptation de ce qui se produit avec inquiétude
- jugement et censure : il y a des limites, on ne peut pas admettre telle ou telle parole.

Cette inquiétude est difficile à vivre et elle cherche à se rassurer. C'est ainsi qu'on doit comprendre la demande formulée en fin d'année par certains maîtres d'élaborer des intruments de mesure objectifs pour évaluer les effets positifs de ces activités sur le langage des enfants. On veut savoir si ce qu'on fait sert vraiment à quelque chose.

../..

Cela rassurerait si de l'extérieur quelqu'un ou quelque chose comme un appareil de mesure objectif nous confirmait ce que nous savons parce que nous l'avons constaté, à savoir que les effets produits sont réels et bénéfiques. L'inquiétude est quelquefois si insupportable qu'elle fait douter de ses propres observations. On appelle l'introduction d'éléments rationnels pour suppléer l'implication personnelle. La peur aussi de savoir "où ça mène".

3. LA FORMATION DES MAITRES

3.1. Dans les "Principes généraux", nous avons déjà insisté pour ne pas séparer dans la pratique formation des maîtres et recherche. Ce qui précède (2.5) révèle suffisamment combien les actions entreprises débouchent sur la prise de conscience de problèmes, jusque là ignorés.

3.2. La formation dans le cycle de travail ordinaire

Ce cycle de travail peut se décomposer en 4 phases :

- Détermination d'une orientation commune de la recherche pour une période à venir
- Action personnelle de chaque maître dans sa classe
- Analyse de cette action en réunion d'équipe
- Retour en classe avec facultés d'innovation et d'observation renouvelées.

Les enseignants sont les maîtres d'oeuvre de leur recherche. Cette responsabilité est essentielle pour leur formation. Partant de leurs difficultés propres, rencontrées dans leur classe, ils apprennent à interroger la complexité de la réalité et à mettre en oeuvre l'appareil d'investigation approprié qui leur permettra de saisir cette réalité. De ce fait, la première étape (détermination d'un axe commun de recherche) a été longue à se mettre en place. Le rapprochement, la conjonction des différentes actions est maintenant assez bien réalisé.

En réunion d'équipe, chaque maître fait le compte-rendu de son action et des résultats obtenus. Il analyse cette action avec l'aide des collègues. Ce processus répété permet une prise de conscience progressive des vrais problèmes et du lieu où ils se situent. Seul ce travail en équipe permet de supporter les inquiétudes que font naître les effets des actions qu'on engage et d'appréhender plus objectivement les faits dans lesquels nous sommes impliqués.

3.3. Les actions spécifiques de formation

Dans le cadre du recyclage des instituteurs, tous les maîtres de l'école (ceux de l'équipe et les autres) ont suivi un stage d'une semaine dont voici le programme et un rapide bilan :

Programme du stage :
Lundi (1.12.75) et mardi (2.12.75)

Expression verbale :
Exercices de libération et de création verbales
Attitude face aux textes : essai de prise de distance vis-à-vis de notre attitude habituelle de lecteur.

../...

Mercredi (3.12.75) et jeudi (4.12.75)

Expression corporelle :
Choix d'un thème
Exercices de découverte des possibilités (et impossibilités) de notre corps
Improvisations sur le thème choisi

Vendredi (5.12.75)

La communication :
- la communication en classe
  Observation et analyse de séquences filmées en classe
- la communication entre adultes
  Réactions à des séquences de travail filmées pendant le stage.

Bilan du Stage :

- Prise de conscience du lien organique entre libération de la parole et libération corporelle. La libération doit se faire en "amont" du verbal. Le même cycle de réactions a pu être observé pendant les deux jours d'expression verbale et les deux jours d'expression corporelle : d'abord une période euphorique (aisance et facilité avec beaucoup de rire) puis, inexplicablement, un blocage. Ce qui a commencé dans le jeu, tout à coup, a été perçu comme sérieux, parce que nous avons été menés à nos limites.

- Prise de conscience des limites de notre libération ; surprise de se trouver aussi bloqué. La nature de ces blocages , celle des réactions que nous avons , a été quelque peu élucidée : angoisse devant les autres, peur de dévoiler quelque chose de nous-mêmes que nous ne connaissions pas bien, attitudes d'agression, de séduction ou de fuite. En fait, dans ces situations de jeu, nous nous comportions en fonction de notre situation dans la vie, en fonctionnaires dépendant d'une institution qui nous nourrit et envers laquelle nous réagissons avec une remarquable tolérance à l'absurde.

- Prise de conscience de la distance entre l'image intérieure que nous avons de nous-mêmes et celle que les autres ont de nous.

- Humanisation des rapports entre collègues ; on est surpris de se connaître si peu comme homme alors qu'on se côtoie depuis si longtemps dans la cour d'une école. Les barrières hiérarchiques sont aussi fortement inscrites en nous et font obstacle à des relations simples.

4. BILAN

4.1. Dans le domaine de la formation des maîtres :

- Voir bilan du stage en 3.3.
- Prise de conscience de la naissance d'un axe commun de recherche. Depuis que les actions personnelles des maîtres concourent, le travail d'analyse se trouve grandement facilité.
- Prise de conscience de la nécessité de dépasser l'inquiétude présente en proposant d'autres activités verbales qui permettront de parler aussi, mais autrement, les thèmes soulevés par les comptines et qui sont apparus comme révélateurs de la réalité enfantine (anti-logique, anti-morale, anti-autorité).

../...

4.2. Dans le domaine de la recherche pédagogique :

Les résultats de la recherche, cette année, ont été remarquables et significatifs. Nous en reprenons l'essentiel.

4.2.1. Pour libérer la parole, pour permettre aux enfants de se servir du langage de façon intime et vraie, pour débloquer ainsi certains enfants révoltés à qui les travaux sur le langage que proposait l'école apparaissaient comme une autre manière de les intégrer, de les normaliser, il faut interroger leur être profond, leurs désirs réels mais méconnus. Or la comptine est une de ces voies privilégiées d'accès à une culture enfantine vivante. Avec elle, rentre à l'Ecole un rituel magique, avec elle s'officialise une pratique secrète, en elle s'innocentent toutes tendances réprimées par les adultes. La conclusion qu'on peut en tirer est que libérer la parole (c'est-à-dire faire en sorte que les enfants puissent prendre la parole) nécessite l'acceptation pleine et entière (dans quelle mesure un maître le peut-il ?) d'une libération de l'expression des désirs profonds et qui manifestent des tendances souvent effrayantes pour l'adulte, et parce qu'il n'a pas l'habitude d'accepter de les voir chez l'enfant (mythe de la pureté et de l'innocence de l'enfance), et parce que ces manifestations réveillent en eux l'écho de tendances semblables mais soigneusement refoulées.

Libérer la parole ne va pas non plus sans une remise en cause de l'autorité que le maître exerce sur les enfants et de celle à laquelle il se soumet. Donner aux enfants le pouvoir de parler, c'est leur donner du pouvoir. Peut-on donner du pouvoir tout en le gardant ?

Donc Libérer la parole,
(c'est-à-dire donner le pouvoir de parler)
c'est libérer ;
Libérer en l'enfant autre chose
en amont de la parole sociale ;
le parler, le parler vrai est à ce prix

et libérer l'enfant de l'emprise étouffante d'un système d'éducation qui cherche à intégrer l'individu par son abdication à lui-même.

4.2.2. Une autre leçon que nous avons apprise est que pour faire utiliser le langage, le maître doit introduire des formes de langage. Ce n'est pas la richesse du vécu de l'enfant qui le fera parler. L'enfant utilise et explore les formes linguistiques qui sont adaptées à ses besoins réels, c'est-à-dire qui lui permettent d'explorer ses propres questions.

L'affirmation centrale du "Plan de Rénovation" que la langue est essentiellement un moyen de communication prend alors tout son sens. Communiquer suppose une écoute authentique de ce que l'enfant a à dire.

Si l'enfant parle (ou écrit), c'est pour explorer les différentes possibilités d'un outil linguistique qu'il vient d'acquérir. Il joue des variations lexicales d'une même forme syntaxique, des variations thématiques d'un même genre littéraire. Nous rejoignons

../...

en cela les constatations faites par Le Bohec ("Les Compagnons de Rémi") qui signale l'exploration jour après jour de ce qu'il appelle "la phrase de référence" et par P. Clanché ("Le texte libre, écriture des enfants") qui met en évidence que le texte libre est pour l'enfant le lieu d'une exploration de structures narratives propres. Ce besoin de parler, le "plaisir du parler" pour paraphraser R. Barthes, ne réside pas dans la communication d'un message (vécu, expériences, rêve ...) à un tiers, mais dans la conjonction de deux conditions; d'une part, l'emploi des matériaux du langage, tant du côté du signifiant (sons, rythmes) que du côté du signifié (connotations), dans les formes (structures formelles) syntaxiques, narratives, poétiques - avec le plaisir propre à ce genre de manipulation (répétition du même avec variation des éléments)- , d'autre part, et se réalisant dans ces manipulations linguistiques, la possibilité de libérer en elles tout l'impossible auquel la société réduit l'enfant (les rêves, ses désirs, ses pulsions, ses peurs, ses angoisses, tous ses plaisirs et déplaisirs défendus).

4.3. Ce bilan nous permet de confirmer nos hypothèses concernant notre mode de travail (liaison de la formation des maîtres et de la recherche). En effet, nous pouvons faire état de résultats de la recherche, transmissibles par compte-rendu des expériences à d'autres enseignants et de résultats propres à l'équipe, non transmissibles, en ce qu'elle a acquis une maturité plus grande dans la mise en oeuvre et l'analyse de l'action pédagogique. Ainsi se renforce notre conviction que formation des maîtres et recherche pédagogique ne peuvent se mener séparément.

o O o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

7. ACTIVITES DE GRAMMAIRE

Claudine GRUWEZ, Louise MALOSSANE

Collection I.N.R.P, Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN, F. Nathan, 1977.

Le premier sorti, dans la série des 12 livres consacrés par les équipes I.N.R.P, au Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation.

Des documents pédagogiques, des réflexions théoriques élaborés à partir de travaux effectivement réalisés dans des classes, et contrôlés collectivement.

Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres pour la formation des maîtres.

Au sommaire :

1. Quelle grammaire ? 2. Quels objectifs ? 3. Grammaire implicite. 4. Grammaire explicite. 5. Pistes de recherche. 6. Des textes pour la formation des maîtres. Des textes pour la reconstitution, du CE 1 au CM 2.

N.B. Les droits d'auteur, perçus intégralement par l'I.N.R.P, seront affectés en priorité au financement de "Repères".

/ RECHERCHE-INNOVATION /

/ PARLERS REGIONAUX /

ENSEIGNANTS FRANCOPHONES ET ELEVES DIALECTOPHONES

Nicole HOLIN
Linguistique, Université d'Amiens

Notre communication pourra ne pas paraître directement rattachée au thème de ce colloque (1) ; et pourtant, face aux problèmes pédagogiques que nous rencontrons et que nous allons exposer rapidement ici, il nous semble que peut-être, la réalisation de certains enregistrements et leur exploitation dans les classes pourraient apporter des réponses, voire des remèdes aux enseignants de l'école élémentaire.

Nous enseignons dans les Ecoles Normales d'Amiens et nous sommes constamment sollicités par les maîtres en recyclage et en formation initiale qui se trouvent en situation d'échec face à un certain nombre de "fautes de langue" (enfin, de ce qu'ils considèrent comme tel), fautes de haute fréquence, difficiles à corriger pour arriver à un usage dit "correct".

Les quelques exemples choisis parmi d'autres que nous allons citer ont pour caractéristique commune d'être considérés par les enseignants qui nous les soumettent comme des "picardismes" même si les formes spécifiquement dialectales sont rares. En fait, la plupart correspondent, soit à un usage qui n'est pas limité à la région, soit à un usage familier. Mais que ces formes soient considérées comme des picardismes est important. En effet, les maîtres réagissent souvent par une action normative excessive, les conduisant à imposer trop tôt un usage étranger à leurs élèves : usage qui n'est d'ailleurs pas toujours le leur lorsqu'ils ne sont plus en situation pédagogique - sans qu'ils en soient toujours conscients - puisqu'ils sont pour la plupart originaires du même milieu géographique. C'est cette attitude normative que nous nous efforçons de modifier en insistant d'une part sur le fait qu'il est délicat de couper trop brutalement l'enfant de son milieu géographique et socioculturel en privilégiant un usage qui s'écarte du sien (mieux vaudrait l'initier à la prise de conscience, puis à la maîtrise de différents usages phonologiques, morphosyntaxiques, etc...) ; en faisant remarquer, d'autre part, que si certaines productions perturbent gravement la communication, d'autres n'affectent pas le sens du message et qu'elles méritent, par conséquent des traitements différents.

Il peut être utile de préciser les circonstances dans lesquelles ont été recueillis les exemples cités :

- observations personnelles dans les classes
- remarques faites par les maîtres en recyclage ou par les élèves-maîtres de retour de stage
- enquêtes demandées par les inspecteurs.

../..

---

(1) Colloque de dialectologie organisé à Amiens en 1977 par Jacqueline Picoche - Société d'Etudes Picardes, auquel Nicole Holin a participé. Elle a bien voulu autoriser "Repères" à reproduire sa communication.

A. Quelques exemples d'abord sur les plans phonétique et phonologique.

1) Des particularités régionales assez vastes, qui débordent largement la Picardie, mais qui préoccupent les maîtres. En effet, ceux qui veulent initier les enfants à l'apprentissage de la lecture/écriture doivent utiliser des manuels qui sont en divorce avec la réalité phonique locale (comme le "Sablier" diffusé par Hatier, ou l'"Eveil aux sons" édité chez Nathan etc...)

Exemple 1 : neutralisation de l'opposition entre /e / et / ɛ / en syllabe ouverte accentuée. Les couples de mots thé et taie, fait et fée, sont prononcés de façon identique. De même que : (il) chantait, (je veux) chanter, (il a) chanté.

Exemple 2 : un seul phonème /A/ dont les réalisations varient suivant le contexte syllabique, mais ne fonctionnent pas en opposition phonologique. En syllabe fermée, réalisation d'un /A/ moyen ; en finale absolue (me voilà, il n'est pas là) réalisation très postérieure, moins ouverte, tendant vers /O/ fermé.

Exemple 3 : le /O/ ouvert généralisé en position de syllabe fermée accentuée (rose, chaude, jaune, il saute, un saule).

Exemple 4 : le /OE/ généralisé en position de syllabe fermée accentuée (feutre, heureuse).

Ces différences de prononciation régionale concernent la plupart du temps des variantes libres qui ne gênent pas la communication. Dans les cas rares où les différences de prononciation pourraient être considérées comme ayant des implications phonologiques (couples de mots qu'on ne distingue plus, distinctions morphologiques), il faut noter que le contexte syntaxique et situationnel est généralement suffisant pour éviter toute erreur d'interprétation.

2) Quelques phénomènes plus localisés, plus spécifiques à la région qui peuvent perturber la communication et l'accès à la langue écrite.

Exemple 1 : assourdissement des consonnes finales (confins du Pas-de-Calais): mon village [vilaʃ]
de l'herbe [ɛRp]

Exemple 2 : phénomènes de palatalisation dans des mots comme cafetière, pitié, adieu ...

Exemple 3 : enfin un phénomène très courant observé avec le maximum de densité dans le Santerre. Il s'agit de la fermeture du /a/ devant /R/ dans des mots comme noir, soir, canard, la gare, etc... [nwɛR] [swɛR] [KanɛR]

En conclusion sur ce point, on peut se demander s'il ne serait pas souhaitable de réaliser des enregistrements contrastifs qui permettraient de faire prendre conscience aux maîtres et aux enfants des différences qui opposent leur propre prononciation à la prononciation "standard", notée dans les dictionnaires utilisés par les enseignants dans le doute (comme le Petit Robert ou le D.F.C. qui leur servent exclusivement de référence). Une telle démarche aurait l'avantage de conserver les particularités régionales tout en favorisant l'accès à d'autres usages.

../...

B. Voici maintenant quelques exemples, parmi les plus typiques, relatifs à la morphologie et à la syntaxe.

Dans un souci de transition avec le développement qui précède, nous examinerons d'abord des phénomènes de "segmentation" où se marque une certaine indécision entre phonie et syntaxe.

1. Le problème des liaisons : il semble révéler une tendance profonde à éviter le phénomène de l'hiatus entre deux mots.

- attitude très nette chez les petits qui n'ont pas encore découvert l'écrit. Exemple : des hommes qui z'ont des barbes
deux qui z'étaient masqués.

On peut se demander si l'hiatus ne nécessite pas un effort d'articulation accru, ce qui expliquerait la production d'un " Z " épenthétique, ou bien s'il s'agit d'une systématisation analogique avec ils étaient, par exemple (liaison en "Z").

- extension de cette habitude avec recours à d'autres consonnes. On note un "gros succès" du /N/. Exemple : je sais n'en faire des dessins
mon frère, i(l) n'en a une, de moto.

N.B. On peut placer ici un cas "original" (peut-être plus localisé : j'en aime [ʒanɛm] : forme affirmative. On comprendrait plus aisément cet usage à la forme négative : je n'en aime pas. Il semble qu'il y ait eu dénasalisation de / ã / et apparition d'un phonème /N/ se géminant au /n/ habituel de liaison devant voyelle.

- nouvelle extension même avec des consonnes /n/ ou /Z/ présentes : exemples : une l'étoile, une l'antenne, des n'avions.

N.B. Attitude courante en milieu rural, même chez les adultes, exemple : un l'évier.

2. Indécision d'emploi entre AVOIR et ETRE.

On semble assister à un emploi intensif de avoir au détriment de être. Cette indécision se marque aussi chez certains adultes dans les campagnes.

Exemples courants à la 3ème personne du singulier :

- on a parti en petites foulées
- il a resté un moment debout
- à midi, il a tombé des neiges.

Exemples plus rares à la 1ère personne :

- moi, j'y ai passé
- j'ai pas arrivé à fermer la fenêtre.

Exemples très fréquents qui illustrent un cumul de deux divergences par rapport à la norme :

- je vais aller coucher (absence du réfléchi)
- j'ai été coucher (emploi de être pour aller et absence du réfléchi).

Ces formes sont considérées par les maîtres comme particulièrement rebelles à la correction ; ce qui semble normal puisqu'elles font partie de l'environnement linguistique de l'enfant.

3. Morphologie verbale :

Les exemples les plus marquants concernent la 3ème personne du pluriel du présent de l'indicatif et du subjonctif.

La désinence "nt" est en français contemporain une marque purement graphique qui n'a pas de réalisation phonique. Par contre, régionalement

../..

on observe fréquemment, chez les enfants comme chez les adultes, la réalisation de cette marque graphique sous la forme d'un phonème /t/. Exemples : i(n') vienn'ə t pas, i(n') donn'ə t rien.

4. Formules interrogatives :

En français, l'interrogation semble d'un maniement délicat, pour les enfants, (pour les adultes aussi d'ailleurs). Les élèves éprouvent de réelles difficultés à formuler leurs questions. On peut en voir la raison dans le fait que, dans la pratique de la classe, c'est le maître qui interroge le plus souvent. Il semble indispensable d'inverser parfois la situation et de permettre à l'enfant de retrouver son rôle de "questionneur", celui qu'il peut jouer dans la vie familiale, par exemple, dans la cour de récréation, etc... Il ne peut y avoir d'ailleurs, de véritable communication que si les interlocuteurs savent se faire comprendre, s'interroger.

- tendance à un emploi systématique de d'où pour indiquer le lieu, quelle que soit la nuance à préciser (origine, provenance ou destination).

exemples : à partir de l'emplci logique (origine) : d'où qu'tu viens ?, on est passé à des réalisations comme : d'où qu'tu vas ? tu vas d'où ? d'où qui sont partis ? d'où qu'tu l'as mis ?

- tendance à un emploi systématique de /y/ pour les personnels.

exemples : y as tu dit de venir ? (pour : lui as tu dit de venir ?)
j'y serai pas attrapé. (pour : je ne le serai pas).
tu y as pris son crayon ? (pour : tu le lui as pris)

N.B. (1) : il y a chute du régime direct (le) en picard moderne[1], ce qui peut peut-être expliquer cet usage.

- emplois montrant un "allègement" de la forme interrogative :

exemples : c'est qui qu'a fait ça ?
la dame m'a demandé quoi qui voulait ...
c'est quoi que je prends ?
c'est quand que je pars ?
c'est quoi qui y a d'écrit ?
c'est qui qui l'a arraché, mon pantalon ?

Avant de conclure, nous nous poserons la question suivante : en ce qui concerne la morpho-syntaxe, ne pourrait-on songer aussi à utiliser des enregistrements contrastifs à des fins pédagogiques ? Ici le problème semble se poser différemment. En phonétique et en phonologie, on peut opposer une à une des unités faciles à isoler, en des points précis et identiques de la chaîne parlée. Par contre, dans la phrase standard et dans la phrase qu'on veut lui opposer, la distribution des éléments constituants apparaît totalement divergente : elle ne permet pas de comparaisons terme à terme. Peut-être faudrait-il, là encore, distinguer les cas de productions linguistiques, différentes suivant les situations de communication mais toutes recevables, de celles qui ne sont absolument pas acceptables.

Nous terminerons notre bref propos par un paradoxe : les enseignants ne sont pas aussi "francophones" qu'ils le pensent (en raison de leur origine géographique notamment). Par une sorte de réflexe, sans en être toujours bien conscients, ils s'efforcent de l'être et plus particulièrement en situation pédagogique. Quant à leurs élèves, ils ne sont pas vraiment "dialectophones", mais la plupart sont surtout confrontés à des pratiques scolaires de la langue, trop éloignées de celles de leur milieu familial.

"L'ENSEIGNEMENT DE L'OCCITAN AU CE-CM"

Equipe de l'E.N.F. de Nîmes

UN ASPECT DE L'"EVEIL" AUX MILIEUX DE VIE

L'activité de notre équipe (2 P.E.N et 1 maître d'application) a surtout été centrée cette année sur la place accordée aux patrimoines culturels locaux à l'Ecole Elémentaire, en particulier aux interférences entre le "parler occitan" et le français familier des enfants au niveau de l'oral. Ce travail a donné lieu à deux documents :

- un document présenté au séminaire national du Groupe Langue Orale (Mai 1977) analysé et discuté (reproduit ci-après)
- un document magnétoscopé.

Les discussions que le premier document a fait naître, appellent un certain nombre de précisions.

Rappel des objectifs.

Il ne s'agit nullement de se donner pour objectif l'apprentissage d'une langue, mais dans le cadre des activités d'éveil de permettre à l'enfant une prise de conscience d'un réel patrimoine culturel. Or, et c'est là un point qui nous paraît fondamental : le langage est le fait culturel par excellence et ce, à plusieurs titres ; il appartient à la culture, tout en étant le moyen privilégié par lequel nous assimilons la culture de notre groupe; enfin il est caractéristique de la culture. Ces raisons conduisent inévitablement à affirmer que l'éveil au patrimoine culturel passe par l'explicitation de ce qui, dans la langue, est souvent implicite. Il nous paraît difficile de retrouver une culture régionale sans retrouver un parler régional.

L'éveil au milieu local fait retrouver la langue locale.

La recherche du patrimoine culturel n'est pas une mode, mais une réalité vivante. Le milieu dans lequel se trouvent les enfants, même si 50 % d'entre eux ne sont pas d'origine occitane, est conditionné par des influences qui, pour être souvent implicites, n'en sont pas moins réelles. Et nous reconnaissons, maintenant, après avoir longtemps refusé d'en tenir compte, que l'unité est faite de la richesse des diversités locales. Cette découverte favorise l'équilibre social de l'enfant et l'acceptation de ses origines. Ce qui, à côté d'un objectif lié aux activités d'éveil, est l'objectif plus général d'enrichissement affectif et social. Enfin, ce travail de redécouverte d'une culture jusqu'à et y compris à travers la pratique d'une langue locale, nous semble présenter aussi un intérêt linguistique.

Précisions de méthode

La découverte du milieu local et de la langue locale est une initiative du maître, compte tenu des besoins de sa classe et de l'influence de l'environnement.

../...

Notre équipe a choisi de suivre pas à pas ce travail pour s'interroger ensuite sur l'interférence des deux langues (oc et français) dans la parole familière des enfants. Notre projet est, dans un premier temps, d'inventorier la plupart des occitanismes, et les difficultés qu'ils entraînent pour les enfants dans l'apprentissage de la langue française, dans une perspective de prise en compte par l'école de la langue réelle des enfants, et conformément aux principes du Plan de Rénovation.

Les étapes de notre travail ont été les suivantes :

. Mise au point des objectifs, travail avec le maître.
. Enregistrement de séquences de classes au magnétoscope, décryptement et établissement du script.
. Analyse et dépouillement de documents pédagogiques, tout ceci aboutissant à un document de travail qui a été présenté au séminaire national du Groupe Langue Orale (Mai 1977) et discuté au plan régional avec l'équipe de l'E.N.M de Carcassonne.

UNE DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Classe de Georges Gros, Ecole d'Application de l'E.N.F de Nîmes

I. Les données de l'expérience

1.1 L'école de "La Planette" : petite école à deux classes, dans la garrigue urbanisée de Nîmes ; ex-quartier Le "Mazets" évoluant vers l'aspect résidentiel.

1.2. La classe : 25 enfants, du CE1 au CM 2, en classe mixte, gardée pendant quatre ans (cette année trois ans) par le même maître. Origine entre 50 et 100 % occitane. Les anciens "mazetiers" sont actuellement minoritaires. Aucun enfant ne comprend l'occitan (nîmois) mais on constate des occitanismes parlés ou écrits.

Les premières phrases en Oc du maître ont provoqué des réactions de gêne : pouffées de rire, regards circulaires...

1.3. Le maître : pratique la pédagogie Freinet (1).

Ses ascendants parlaient Occitan au niveau des grands parents (en zone urbaine et rurale) et au niveau des parents (en zone rurale proche de Nîmes).

En 1974, lui-même peut :

- comprendre
- lire silencieusement en graphie félibréenne, puis occitane
- lire à haute voix
- parler dans des échanges simples

Il lui manque alors :

- une pratique orale fréquente par les échanges
- des précisions syntaxiques et orthographiques.

Il bénéficie de l'aide constante d'un professeur et écrivain de l'Institut d'Etudes Occitanes, Monsieur SERRE.

N.D.R.L Il n'a pas été possible en raison des limites matérielles imposées à "Repères" de reproduire le document de l'équipe intégralement. Nos collègues voudront bien nous en excuser. La version intégrale figure dans le Commentaire du Plan actuellement en chantier (à paraître, chez Nathan)

(1) Qu'il ne s'agit aucunement d'annexer ... Pourquoi l'équipe INRP ne s'appuierait-elle pas sur une expérience existante, même si elle procède d'une autre dynamique pédagogique que celle du Plan de Rénovation ? H.R.

Son effort portera donc parallèlement

- sur son enrichissement personnel : participation régulière au "Talher Occitan" de Nîmes, lectures, documentation, étude grammaticale.
- sur l'enrichissement de son enseignement : recherches sur les traditions orales, observation de noms de lieux, quête de chansons traditionnelles, et modernes, pour enfants et adultes ...

1.4 Les motivations

a) des enfants :

. étude du milieu (autour de l'école) → Jeu dramatique spontané en récréation:

la journée au Mazet en 1820 → Histoire : Céline apporte un journal de 1890.

. Besoin d'amélioration du niveau de langue, demande par les enfants de formules, de chansons : cris des marchands de la rue, chants "lo boier" "la font de Nîmes".

. Mise au point d'une "fête".

b) des parents :

De nombreux parents comprennent l'occitan dans son vocabulaire courant. Quelques grands-parents le parlent. Un père d'élève l'enseigne dans le 1er Cycle. Beaucoup de familles ont des disques de chanteurs occitans contemporains. Les parents participent à l'improvisation des costumes de la "fête" des élèves. Ils animent la fête occitane du comité de quartier, demandent l'ouverture d'un atelier occitan (ce qui se fait en octobre 76). Ils demandent aussi l'organisation d'une séance d'information sur l'occitan.

II. Les objectifs de l'expérience

A ces interactions entre la pédagogie Freinet, le lieu où elle s'exerce, les motivations du maître et des enfants, est venue s'ajouter la réflexion pédagogique élaborée à partir du Plan de Rénovation.

Une attention plus grande à la langue orale des enfants fait prendre conscience des problèmes nés de l'interférence entre le français "correct" (2) et les vocables ou expressions francisés de la langue locale.

Une écoute de l'enfant en situation de parole spontanée (cours de récréation, corridors, etc...) permet de relever de très nombreux énoncés typiques d'une situation linguistique bâtarde : ce n'est pas de l'occitan, ce n'est pas du français.

Par exemple :

- "tu as fini de bader" ("badar" = regarder bouche bée)
- "elle rampèle dans le couloir" ("rampelar" = lambiner, s'attarder)
- "il me fait bisquer" ("biscar" = enrager)
- "il a davalé à toute bombe" ("davalar" = descendre)

---

(2) Concept ambigu ... H.R.

../...

- "maîtresse, ça pègue"("pegar" = coller, poisser)
- "ça va rabiner" ("rabinar" = brûler)
- "attention, tu vas l'esquinter" ("esquintar" = déchirer, abîmer)
- "qu'est-ce qu'il laudait" ! ("laudar" = courir)
- "tu as fini de bouléguer ?" ("bolegar" = bouger).

(N.B. : même si certains de ces mots sont d'un emploi familier plus large que régional, ils sont tous donnés par Dauzat comme emprunts au Provençal. Par exemple : bisquer, esquinter ...).

Il est certain que pour ces enfants, la maîtrise de la langue passe dans ce cas par :

- la prise de conscience de ce qui appartient à chaque domaine linguistique.
- la déculpabilisation envers l'emploi de la langue régionale, maniée correctement et située à sa place exacte.

Le problème de la "langue à enseigner" implique donc que l'on intègre à l'étude des "registres de langue" la composante importante constituée ici par les emprunts au parler régional.
(Pour toutes ces réflexions, cf. "Repères" N° 6 Octobre 70, pages 5 à 10, et en particulier la page 9) (3).

Rapidement, il apparaît également qu'une initiation systématique à l'occitan offrira en outre les avantages - si souvent prônés - de toute expérience d'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire (des expériences d'enseignement de l'Anglais et de l'Espagnol ont été entreprises à l'école annexe de l'E.N.F.).

Comme dans ces expériences, on peut espérer pour l'enfant, de l'enseignement d'une autre langue, des avantages linguistiques divers. Avantages phonologiques : sans être très différente de la phonologie française, celle de l'occitan permettra à l'enfant des expériences nouvelles - notamment au niveau de la diphtongaison, ("aucèu" [aʊsɛʊ] ; "biou" [bjɔʊ] ; "ieu" [jɛʊ]) très fréquente, et de la nasalisation (puisqu'en occitan "n" final nasalise toutes les voyelles). D'où une incitation à délier le système phonatoire, favorable à tous les débloquages, et à toute acquisition ultérieure dans le domaine des langues vivantes en général.

En outre, l'enfant est confronté directement aux problèmes de structure linguistique. Il expérimente ressemblances et différences des systèmes concrètement. Ainsi, un enfant fera remarquer, lors de la révision des terminaisons du présent des différents groupes en français (à propos de la 1ère personne) : "en occitan, c'est plus simple, c'est toujours "i" - remarque spontanée qui témoigne d'une prise de conscience intéressante, d'un début de réflexion linguistique. L'enfant est également confronté à la diversité des structures syntaxiques (construction de la forme négative, emploi des pronoms, cf. infra.) et prend conscience, par le maniement, de la relativité de certaines classifications : le genre, par exemple, dont l'inversion le frappe toujours vivement - et demeure souvent pour les petits nîmois source de confusions diverses :

../...

(3) L'analyse de contenu du Plan de Rénovation publiée dans "Repères" n° 6 (épuisé) a été reproduite dans "Recherches Pédagogiques" n° 61.

"la lebre" = le lièvre → d'où pour l'enfant "la lièvre"
"une lièvre"
"la platana" = le platane → d'où "la platane", voire "l'aplatane" !

Cette expérience est d'autant plus enrichissante qu'elle peut se faire aisément au niveau de la pratique ; l'occitan est beaucoup plus proche des enfants que n'importe quelle autre langue, il n'y a pas de barrière à franchir, mais plutôt une prise de conscience à effectuer, et les enfants arrivent très vite, comme en témoigne cette expérience, à parler et communiquer, expérimentant au niveau du maniement la mise en place intuitive des différents systèmes linguistiques - ce qui ne serait pas forcément le cas avec une autre langue.

III. Les techniques pédagogiques

L'ensemble de la pédagogie de l'occitan a d'ailleurs été conçu d'abord dans le cadre d'une recherche de situations de communication authentiques (cf. les motivations au départ).

3.1. L'enseignement est oral : on apprend une langue en la parlant. Pour aider à la compréhension, le maître utilise tous les recours que peut offrir la situation de communication orale : référents, contexte situationnel, éléments suprasegmentaux du discours (intonation, mimiques ...) et favorise largement les activités de mime, de jeu théâtral.

Le souci est au départ d'évacuer l'écrit et les problèmes afférents (orthographe) qui ne pourront être pris en charge que plus tard.

Est toujours présent également dans les séquences pédagogiques, le souci de distinguer les situations de communication, très ouvertes, incitant à débloquer la parole, des moments d'apprentissage proprement dits, plus directifs, conçus pour apporter à l'enfant les outils linguistiques qui lui sont nécessaires. (Cf "Repères" n° 6 page 21)

Dans cette perspective, les exercices structuraux sont largement utilisés pour l'acquisition des mécanismes de base :

Jeu des questions : de que ... ? (que ? ...)
ount... ? (où ? ...)
quau ... ? (qui ? ...)

Jeu des temps : de que portas ? → porti
de que fasiàs ier ? portavi

Jeu des négations : parla ? → non, parla pas
parla paspus ... Etc.

3.2. Assez vite, cependant, le support de l'écrit s'avère nécessaire à certaines activités et au désir de mémorisation des enfants. Le maître présente donc après qu'ils aient été longuement oralisés, l'écrit des textes autour desquels ont été organisées les séquences. On introduit ainsi l'activité de lecture (toujours après que le texte ait été écouté, compris, et "redit" longuement : cf. la leçon témoin). Les difficultés du décodage étant ainsi gommées, les enfants ne sont pas bloqués par le décalage entre le code écrit et le code oral, aussi considérable en occitan qu'en français.

Dans le cadre des situations d'acquisition, on introduit alors un fichier (4) très simple, dont les enfants ont la libre disposition

../...

---

(4) N.D.L.R. : Extraits du fichier
(Cf le Commentaire du Plan, en chantier).

parmi les autres fichiers de la classe, et qui leur permet de travailler à leur gré et à leur rythme.

Conçu dans une perspective dynamique, il s'efforce de les inciter à produire seuls, peu à peu, de petites phrases simples, puis à structurer de brefs récits. C'est une situation d'apprentissage, mais aussi de création.

3.3. La progression de l'année 1975 - 76 a été centrée sur les thèmes suivants :

Septembre : comptine "lei cinc dets" (les cinq doigts)
Octobre : chant "lo boiez" (le bouvier)
(chant populaire très ancien remontant sans doute au moyen âge, très concret, très simple).
Novembre : conte : "lo gripet" (le diable)
Décembre : fable : "la cigala e la formiga", E. Bigot
Janvier : fable mimée à trois
Février : chant "lo conte Arnau"
Mars : poème "lo dieudama" (le chathuant), Charles Camproux
Avril : conversation pour deux personnages "la serp e lei cagaraulas" (le serpent et les escargots), à partir des apports des enfants.
Mai : conversation pour trois "lei pichotas dameiselas" (les petites demoiselles), idem
Juin : poème "dins lo bartas", E. Bigot (dans le buisson)
chant : "papet", C. Marti. (Grand-père)

Elle s'est pliée à la fois aux intérêts des enfants et au souci d'une progression dans la longueur des séances, la difficulté des thèmes et du vocabulaire. Elle s'est efforcée aussi de faire participer les enfants de plus en plus activement (de la comptine et du chant au mime, puis à l'invention des "conversations"...)

Il serait fastidieux de présenter la progression grammaticale : la séquence suivante et son analyse montreront comment elle est prise en charge et dosée.

IV. Une séquence pédagogique d'occitan (5)

D'après l'enregistrement magnétoscopé effectué dans la classe de Georges Gros le 18.2.77.

Durée : ½ heure environ

La règle du jeu : parler occitan, sans un mot de français

Aspects de la séquence :

. Conversation de mise en train sans intervention du maître (6mn)
. Exercice structural de conjugaison (5 mn)
. Retour à la conversation (4 mn)
. Présentation d'un texte nouveau : "Jean le Sot" (10 mn) (le maître lit / dit le conte puis s'assure de sa compréhension)
. Traduction du texte (5 mn)

../...

(5) Résumé. Version intégrale dans le Commentaire du Plan (à paraître)

Commentaire pédagogique de cette séquence

Cette séquence nous paraît illustrer assez bien la préoccupation majeure du maître : faire vivre cette initiation comme une prise de parole.

La conversation de la 1re partie est axée autour de situations de communication simples. C'est à partir d'un vocabulaire quotidien que se fait l'échange entre les enfants, ou lorsque l'occasion s'en présente, à partir de textes déjà connus et aimés des enfants (le corbeau et le renard).

Parallèlement, l'exercice structural est un moment complémentaire d'apprentissages plus directifs destinés à donner aux enfants l'autonomisme de certains outils grammaticaux (ici : révision du maniement de l' imparfait, avant d'aborder le passé-simple).

L'exploitation du document nouveau que constitue le conte est aussi axée sur la communication : ici, communiquer, c'est comprendre le message d'autrui et "renvoyer la balle". C'est un dialogue permanent qui permet d'accéder à la compréhension par la communication elle-même.

Il faut noter que le choix d'un conte populaire présente ici plusieurs avantages :

- celui du thème : un enfant est le héros du conte, l'anecdote est comique, sa structure traditionnelle ne peut déconcerter.
- celui du registre de langue, qui est celui de la langue courante et concrète.
- celui de la répétitivité liée à la structure du conte, qui facilite la mémorisation et la compréhension.

Le texte lui-même a été mis au point pour servir à quelques objectifs précis :

. Au point de vue du vocabulaire : toute une série de mots n'est pas connue des enfants, mais elle sera éclairée soit par le contexte, soit par la mimique du maître, enfin par l'explication. Ce sont : crompar (acheter), agulhas (aiguilles), bedigàs (nigaud), espillar (épingler), mandar (envoyer), agusaire (aiguiseur).

Deux de ces mots (crompar, mandar) enrichiront de manière intéressante le vocabulaire courant.

D'autres mots appartiennent au fameux "fond occitan francisé" sur lequel le maître travaille. Ils seront aisément compris des enfants, mais c'est la mise au point de la "traduction" qui sera intéressante : dans quelle mesure les enfants sentiront-ils la nécessité de leur donner un équivalent français différent de leur simple "francisation" ? Ce sont : "petassar" : repriser, souvent employé sous la forme "pétasser" ; "bragas" : culottes souvent employé sous la forme "brailles" ; "desvariat" : hâté " " " " " "dévarié" ; "bosegar" : fouiller " " " " " "bousiguer" ; "estrifat" : déchiré " " " " " "estriffé" ; "empegat" : saôul " " " " " "empégué" ; "de pertot" : partout " " " " " "de partout".

Quelques tournures connues seront revues :

"lo joan" = Jean
"pas pus" = plus

../...

. Au point de vue grammatical ; deux objectifs essentiels :

- Une sensibilisation au passé simple, temps très employé en occitan comme temps du récit au passé. Perspective à longue échéance : constater qu'il correspond plus à notre passé composé qu'au passé simple français. [...]

Des exercices structuraux prendront le relai dans les séances suivantes.

- Une imprégnation au niveau de l'emploi des pronoms compléments. Leur construction pose des problèmes aux enfants lorsqu'ils essaient d'en introduire dans leurs phrases (cf les textes libres, infra) parce que leur place est différente. Il faut donc répondre à ce besoin

→ m'anaras crompar : tu iras m'acheter
te lei falià espillar : il te fallait les épingles Etc...

Ici encore, les exercices structuraux devront prendre le relai.

- Par ailleurs, il y a une révision de la forme négative (= "t'amuses pas") et un maniement intéressant du "que" au sens causal, dont l'emploi contamine souvent le français de nos élèves !

Il faut noter enfin que durant toute la leçon, rien n'est écrit, mais on lit le texte polycopié distribué par le maître quand la conversation collective a permis de l'avoir bien compris et suffisamment entendu.

V. Premiers bilans (6)

5.1. Après six mois environ de prise en charge de l'occitan dans son enseignement, le maître a proposé aux enfants un "test" rapide de sept phrases simples. Son dépouillement a permis quelques observations intéressantes :

.Les phrases 1 et 5, qui reprennent le vocabulaire récemment introduit par le fichier, n'ont posé de problème à personne, ce qui semble confirmer l'efficacité de ce type de travail.

. Les enfants ont toujours perçu correctement la structure des phrases, même dans leurs plus délirantes inventions au niveau du vocabulaire, ce qui témoigne d'une aisance importante au niveau du "sens de la langue".

. Si les enfants ont parfois tendance à se laisser emporter par leur imagination à partir de la phonie suggestive d'un mot inconnu (cf "joines" par exemple), il n'en demeure pas moins qu'ils laissent très souvent "en blanc" ce qu'ils ont conscience de ne pas connaître, ce qui est également très positif.

. Enfin la traduction révèle encore qu'un bon nombre d'occitanismes passent en français, tels quels, sans l'ombre d'un remords de la part des jeunes traducteurs :

Exemple : la "drolle", le vent "boulègue" l'arbre, le "veston" noir.

D'où l'intérêt persistant du travail de mise en place qui demeure un des objectifs importants.

../...

---

(6) Cf un relevé d'erreurs dans le Commentaire du Plan, à paraître

5.2. Au mois de novembre 1976, un phénomène nouveau apparaît dans la classe : sans y avoir été le moins du monde incités, les enfants ont soudain envie d'écrire en occitan. A vrai dire, cela relève chez eux d'une démarche habituelle : ils s'expriment quotidiennement dans leurs textes libres, alors pourquoi pas en occitan ?

Un des garçons, favorisé par son milieu, et qui parle déjà avec aisance, se lance seul dans l'aventure. Son texte, "lo conte de rainard", a beaucoup de succès. D'autres alors se groupent pour écrire collectivement une histoire. (7).

Entre novembre 76 et février 77 (date à laquelle nous avons cessé nos relevés) huit enfants sur vingt et un s'attèleront à cette entreprise dans l'enthousiasme, et réclameront la publication de leurs textes dans le journal de la classe.

Ces activités posent évidemment d'un seul coup de façon plus épineuse le problème de la graphie - très complexe - de la langue que les enfants parlent souvent maintenant avec une certaine aisance. Afin de ne pas déborder les limites de l'expérience, le maître s'est alors contenté de corriger les erreurs, et d'indiquer les graphies correctes, le plus souvent en reproduisant correctement le texte face à la production de l'enfant, sans entreprendre un travail méthodique d'enseignement orthographique.

D'ailleurs, il faut noter que les ambitions des enfants se mesurent en général, avec une sagesse instinctive, à l'aune de leurs capacités. Les thèmes choisis (histoires d'animaux, de chasse) permettent d'exploiter le vocabulaire appris dans les fiches, ou les fables. Ceux qui, ayant une expérience extra-scolaire de l'occitan, se lancent dans des textes plus complexes et plus personnels (Céline, Delphine) ont recours au maître en cas de nécessité.

A l'analyse, tous ces textes, se sont révélés, pour le maître d'un extrême intérêt.

Ils sont un excellent révélateur des difficultés des enfants : on peut les voir rencontrer au niveau de la graphie occitane le même type de difficultés qu'au niveau de celle du français. La plupart des fautes sont dues, par exemple, à la présence de lettres non prononcées notamment en finale.

Exemple :	Un còp	[kɔ]	est	écrit	"un co"
	l'amic	[ami]	"	"	"l'ami"
	bruch	[bry]	"	"	"bru"
	trauc	[trau]	"	"	"trou"
	fuoc	[fjɔ]	"	"	"fio"

Parfois aussi, c'est l'orthographe française qui contamine la graphie occitane !

verd	[vɛR]	est	écrit	"vert"
pè	[pe]	"	"	"ped"
arrapar	[arapa]	"	"	"atrapar"

../...

(7) Cf des textes libres recueillis dans la classe, dans le Commentaire du Plan, à paraître.

(de même que bien sûr, le vocabulaire français contamine parfois le vocabulaire occitan, lorsqu'on écrit "apprendre" pour "aprener", "alluma" pour "atuba" (= allume), "apela" pour "sona" (= appelle) etc...).

Mais surtout ces textes révèlent les difficultés de maniement de la syntaxe - donc les besoins en ce domaine - des enfants. Lorsque sur une dizaine de textes apparaissent cinq fois des erreurs sur l'emploi du pronom complément, trois fois des erreurs dans l'emploi de la négation, il est clair que ces erreurs doivent être des signaux d'urgence !

D'autres erreurs, concernant la concordance des temps ou l'emploi des prépositions, suggèreront de nouveaux objectifs pour les séances à venir.

Dans tous les cas, seul face à sa feuille, l'enfant s'est avéré révéler beaucoup plus nettement ses manques et ses besoins qu'à l'oral où l'on se contente souvent d'énoncés moins complets, et à ce titre, les textes libres ont été un apport d'une richesse irremplaçable pour l'enseignant.

VI. En manière de conclusion

Il est impossible de conclure sur une expérience en pleine gestation : étant donnée la structure de la classe, c'est trois ans qui constitueront un cycle complet pour les enfants, en ce qui concerne cette prise en compte de l'occitan, et nous n'en sommes qu'au milieu de la seconde année.

Deux points nous paraissent cependant positifs. Tout d'abord, la curiosité linguistique a été éveillée chez les enfants : sans cesse des remarques fusent, des questions jaillissent, pour comparer français et occitan dans leur vocabulaire, leur morphologie, leur syntaxe. Fût-ce implicitement, beaucoup d'enfants auront eu sans doute, par ces contacts enrichissants, l'intuition qu'une langue est un système cohérent dont il faut respecter les règles, comme celles d'un jeu.

Mais surtout la dynamique des enfants a été une confirmation sur un point essentiel : la pratique de l'occitan a bien été perçue dans une optique de communication, puisqu'ils ont eu très vite "envie de dire", comme en témoignent leurs textes.

C'est peut-être ce qui serait, au-delà des objectifs pédagogiques pensés par l'équipe, la meilleure justification de l'entreprise.

LA PRISE EN COMPTE DES PARLERS REGIONAUX A L'ECOLE ELEMENTAIRE : UN FAUX PROBLEME ?

Equipe de l'E.N.F d'Aix en Provence (1)

Notre groupe a eu du mal à cerner son objet de travail et à définir des objectifs, un projet, depuis le début de cette année scolaire.

Dès le début de l'année en effet, l'intitulé de notre recherche nous a posé problème. Il s'agit de travailler sur la "langue régionale". Nous nous sommes demandé ce que c'est que la langue régionale dès notre première réunion.

Il nous a semblé que le terme "langue régionale" était très ambigu. Il nous a semblé en particulier que c'était une idée bien "parisienne" que de parler de langue régionale pour notre région et surtout précisément pour notre ville : Aix. Non pas que nous n'ayons ressenti le besoin de nous pencher sur des problèmes de langue régionale mais enfin ... n'y avait-il pas l'idée sous-jacente en parlant de langue régionale, que les enfants de notre région étaient bilingues en quelque sorte ?

Il nous faut reconnaître et dire qu'il n'y a pas de langue régionale ici. Le provençal - l'occitan - n'est pas parlé dans notre région. Des vieux, peut-être, dans certains villages des Bouches-du-Rhône et du Vaucluse parlent une autre langue. Et encore ! Il faudrait y aller voir de près. Des gens affirment - dans maintes revues, publications de toutes sortes que ce bilinguisme existe - et il n'y a aucune raison de ne pas les croire - mais ça ne correspond pas à notre expérience quotidienne, non seulement en ville mais à la campagne ; mais y aller voir de près, suppose faire une enquête type "atlas linguistique" et nous n'en avons de toute façon pas les moyens. D'ailleurs serait-ce du ressort de l'I.N.R.P ? Est-ce à dire cependant que nous, enseignants de Provence, n'avons jamais l'impression - dans des situations variées - que notre interlocuteur, notre élève use d'une tournure régionale ? d'une syntaxe "non standard" ? d'un vocabulaire particulier ? Bien sûr que non. Notre expérience de tous les jours, c'est que nous "corrigeons" des expressions, des tournures en disant que c'est "régional", voire incorrect ! ... (Quelle que soit l'attitude adoptée - et elle est extrêmement variée - variant en particulier avec l'origine géographique des enseignants).

Oui, il y a du "régional" quelque part - c'est un fait - on a même des listes. Et après ? Faut-il pour autant parler de langue régionale ?

../...

(1) Equipe d'Aix : Daniel BAGGIONI - linguiste
Yvonne BIANCO - linguiste
Juliette MANZON - P.E.N
Hélène MESLIAND - P.E.N

Nous avons, quant à nous, dans le groupe d'Aix, après discussion, reconnu que ces problèmes de "correction" évoqués plus haut, sur lesquels nous butons constamment, sont en fait les mêmes que ceux que nous rencontrons en général quand il faut "corriger" la langue dite incorrecte des enfants : c'est-à-dire un problème de norme, d'écart par rapport à un modèle de français véhiculé par l'école. En fait, les problèmes de français régional sont à situer dans les problèmes du français populaire. Nous avons décidé de parler désormais, non plus de langue régionale, mais de français populaire régional. Nous reconnaissons qu'il existe des problèmes dans l'enseignement du français du fait du décalage existant entre le modèle normatif proposé, imposé par l'école (si on ne possède pas le modèle, il y a sanction sociale) et le français spontané des enfants des milieux populaires (et c'est la grande masse). Il nous a paru, d'ailleurs, qu'il serait infiniment plus urgent de travailler sur la norme et les écarts à la norme et à la description éventuelle d'un français populaire que sur les détails que constituent à nos yeux les éléments de langue régionale employés par nos élèves. En tout cas, sur le plan pédagogique, il ne nous semble y avoir qu'un problème : celui de la norme. Les enfants qui ont le moins conscience de leurs régionalismes, ceux à qui il en est le plus fait reproche sont également ceux qui ont la pratique linguistique la plus éloignée du modèle normatif véhiculé par l'école.

Nous reconnaissons, bien entendu, qu'il y a toute une série d'attitudes face à ce français populaire régional qui mériterait une étude, mais nous avons cependant le sentiment d'être face à un faux problème, ce qui n'est sans doute pas le cas partout. Certes, notre expérience est limitée et nous ne voulons pas trancher sur l'intérêt de cette recherche pour d'autres régions et peut-être pour d'autres parties de l'Occitanie, bien que nous ayons l'impression d'un manque de réflexion théorique et que nous pensions qu'il serait urgent de bien voir la hiérarchie : 1. problèmes du français populaire
2. seulement → français populaire régional
le 2. étant en fait une partie de 1.

Nous nous sommes alors demandé quelle était l'attitude générale (est-ce que ça existe ?) des enseignants - de notre groupe en particulier - face aux régionalismes. Notre impression est qu'on oscille entre une répression systématique et un attendrissement non moins systématique (lié à toute une imagerie pagnolesque et autre sur la Provence). Insistons aussi sur l'attitude différente selon l'origine géographique des maîtres - les instituteurs étant de la région, il n'est pas du tout évident -leur formation ne les y ayant pas préparés - qu'ils perçoivent à chaque fois ce qu'il y a de régional - aux oreilles des autres ! - dans ce qu'eux-mêmes disent ; ce qui rend notre recherche encore plus difficile, car comment se mettre d'accord sur ce qui est "régional" ?

En tout cas, il y a une attitude générale : on est beaucoup plus indulgent face à un régionalisme dans une copie où l'enfant montre qu'il possède le français normatif appris à l'école (ce qu'on appelle un "devoir correct") que devant des régionalismes éparpillés (et au même titre pour l'enfant) au milieu de mots, de tournures, d'expressions propres au français populaire, ce qui nous ramène à un problème de norme, le problème du français populaire régional nous apparaissant décidément comme un sous-problème de ce grand problème (peut-être le seul ?).

../...

A partir de là, nous avons tout de même essayé de mettre au point un projet de recherche. Nous l'avons conçu comme une enquête à mener auprès des maîtres. Cette enquête serait bâtie de la façon suivante :

- dans un premier temps, enregistrer des enfants en situation très libre ; c'est très facile à obtenir bien que ça se fasse en classe ; il suffit de quelques minutes en général pour que les enfants oublient la classe quand ils racontent quelque chose (mais, là aussi nous avons eu des surprises)
- transcrire les énoncés obtenus (selon un mode de transcription adopté à Aix, en sociolinguistique)
- repérer (les professeurs et les linguistes) sur les transcriptions, ce qui nous paraît régional.

Arriver donc, à une liste - pas seulement de mots (ça, ça existe déjà) mais aussi de tournures syntaxiques.

- ensuite établir un questionnaire (qu'on soumettrait à des enseignants) comportant des phrases contenant des tournures de français populaire régional et d'autres seulement populaires (national ?).
- noter et classer les réactions.

Nous n'avons pas rempli tout ce plan, il va sans dire. Le début a été fait, encore que difficilement. Les maîtres (y compris ceux avec qui nous travaillons) ont eu du mal à comprendre ce que nous cherchions et certains nous ont proposé des enregistrements où manifestement les enfants soit se censurent, soit "s'appliquent". (Pour ma part j'ai fait dans une classe de 6ème allégée - ici pas question de censure ! deux enregistrements qui répondaient assez bien - je crois - aux conditions fixées).

Puis nous avons écouté ... Un nombre de bandes tout de même important. Et nous n'avons guère récolté que 3 ou 4 tournures régionales par bande ! La question qui s'est alors posée à nous (notre temps d'enregistrement et d'écoute ayant des limites ; il faut écouter beaucoup pour trouver un tout petit peu) a été : est-ce qu'il allait falloir les inventer, ces phrases à tournure régionale pour notre enquête ?

Nous nous sommes réunis à la fin du 2è trimestre pour examiner les choses.

Nous constatons que si nous n'avons pas avancé, ce n'est pas par manque de travail ou par indifférence. Il nous faut signaler notre <u>impuissance théorique</u> à poser correctement le problème du français populaire régional.

DES QUESTIONS AUX EQUIPES

Ces réflexions de l'équipe d'Aix me paraissent soulever d'importantes questions.

Il faut prendre en compte, à l'école, les parlers, les expériences des enfants, tels qu'ils sont effectivement. Faute de quoi on bâtit sur du sable. Et dialectiquement, élargir la gamme des parlers, des expériences, compris et pratiqués. Telle est l'une des options fondamentales du "Plan de Rénovation". Le problème est donc à poser, non

../...

par rapport à la norme, mais par rapport à des normes d'ordre socio-culturel, en relation aux diverses situations de communication que met en jeu l'école (del'entretien familier aux jeux de "libération" verbale que pratique l'équipe de Colmar, de la discussion de groupe en mathématique à l'exposé historique construit, etc. etc.). Sommes-nous bien d'accord sur ce point ?

Si tel est bien le cas, les faits de langue spécifiques à telle ou telle région n'existent-ils que dans l'imagination des "Parisiens" ? La recherche des modalités d'intégration de tels faits de langue aux activités scolaires centrées sur les échanges avec les milieux où s'inscrit l'école et sur des analyses d'ordre métalinguistique est-elle donc de ce fait une bataille d'arrière-garde ?

Dans un autre ordre d'idées, l'activité des équipes de recherche peut-elle se limiter aux classes d'application des Ecoles Normales, dont la population, nous le savons, appartient souvent aux catégories socio-culturelles les plus favorisées et de toute façon en zone urbaine ?

La parole est aux équipes, aux lecteurs de "Repères".

H. Romian.

"Mais pourquoi, pourquoi
Ne m'a-t'on rien dit à l'école
De la langue de mon pays ?"

chante Claude Marti

/ RECHERCHE-DESCRIPTION /

ANALYSE D'UNE SEQUENCE D'ORAL A FONCTION REFERENTIELLE EN ACTIVITE MATHEMATIQUE

R. DIAZ, H. PAGES
E.N.G Nîmes.

La séquence pédagogique, dont nous proposons quelques relevés ci-après, s'est déroulée dans une classe de CM 2 de l'Ecole du Mont Duplan (école d'application, E.N.G Nîmes), dont le maître est Roger Gonzalez (maître d'application) (1). Cette séquence a eu lieu dans la deuxième quinzaine de mai 1976.

Les rédacteurs du présent document sont :
- Raymond DIAZ (P.E.N, psycho-pédagogie)
- Henri PAGES (P.E.N, anglais)

tous deux membres de l'équipe de recherche INRP de Nîmes E.N.G, avec l'aide de Magali PAGES (P.E.N lettres, membre de l'équipe) et de Roger Gonzalez, maître de la classe.

1. RENSEIGNEMENTS COMMUNIQUES PAR R. GONZALEZ

1.1. Classe

Ecole : Ecole du Mont Duplan (application E.N.G Nîmes)
Niveau : Cours Moyen 2e année
Milieu social: il est remarquable :
- par sa diversité : officier de marine, médecin, professeur de faculté ... mais aussi menuisier, chauffeur, maçon, peintre ...
- par la proportion plus forte d'élèves issus de milieux modestes (environ 3/4)
- par la facilité avec laquelle les enfants se sont fondus dans le groupe-classe
- par le soin constant manifesté par les parents (y compris ceux qui ne pratiquent pas couramment la langue française) à l'égard de tout ce qui touche l'éducation.

1.2. Le groupe-classe

Il entre dans un fonctionnement qui se voudrait total :

1.2.1. Le groupe-classe : les échanges se font dans les trois directions : maître⟨...⟩élève⟨...⟩élèves ..., avec des changements de direction constants au gré des souhaits ; le maître est un élément parmi les autres; cependant rien n'empêchera que c'est lui qui connaît les objectifs à atteindre. Dans ce sens, il ne doit pas faillir, et doit ORGANISER pour tendre vers le but proposé. Dans le groupe-classe il existe des règles :

../..

(1) R. Gonzalez, maître d'application à l'Ecole du Mont Duplan jusqu'en juin 1976, a été nommé directeur de l'Ecole d'application Jean Moulin (une des autres écoles d'application de l'E.N.G de Nîmes) à compter de septembre 1976.

. on ne s'interrompt pas,
. on prévient de son intention d'intervenir,
. une fois son intervention terminée, l'élève lui-même passe la parole à l'un de ceux qui la sollicitent. Le maître a par ailleurs une obligation : laisser à chacun, si celui-ci le désire, le temps qu'il lui faut pour exprimer son point de vue. Cela permet d'installer les valeurs éducatives suivantes (entre autres) :
. attention à l'opinion de l'autre
. effort de communication
. sens critique

1.2.2. L'équipe : elle comprend de 3 à 5 éléments. Il y a cinq équipes dans la classe, disposées en cercle, laissant au milieu de la classe une plage d'évolution que chacun peut occuper quand il a une communication à faire, un poème à dire ou une démonstration à faire.

L'équipe repose sur des affinités, tant que ces affinités ne viennent pas contrarier l'efficacité. L'équipe n'est pas obligatoirement stable tout au long de l'année : soit qu'ils le souhaitent, soit que le maître le juge profitable, certains élèves changent d'équipe après négociation ou accord.

Ainsi ce brassage permet aux enfants une connaissance mutuelle plus riche. Si une amitié se privilégie, elle n'écarte pas pour autant les autres. L'expérience affective se renforce.

L'équipe n'est pas fixe dans la géométrie de la classe. En effet, points concentriques, elles deviennent elles-mêmes CERCLES, à chaque retour à la réflexion concertée.

Chaque semaine, à l'intérieur de chaque équipe, s'opère une rotation : le partenaire de gauche ou de droite n'est plus le même, d'où une meilleure connaissance réciproque ; en outre, l'angle de vision de la salle a changé, donc des découvertes naissent sur le plan matériel. Ainsi, au fil des semaines, la classe, de ce point de vue, se construit, avec tous ses détails sur le plan perceptif et affectif. De plus, le fait de "déménager" ainsi contraint à mettre de l'ordre dans le matériel personnel qui suivra l'élève d'une place à l'autre (ce qui permet un inventaire régulier des manques et des surplus).

1.2.3. L'élève en tant qu'individu : il aura régulièrement à intervenir personnellement sur sollicitations du maître ou de ses camarades, à certains moments de la journée. Ainsi :
. il prend des responsabilités,
. il apprend à se connaître :
  + sur le plan des connaissances
  + sur le plan de son adaptation à une situation devant laquelle il est placé
  + sur le plan des rythmes (quand il s'agit notamment de sollicitations écrites),
. il se trouve en situation vraie de SOCIETE : LUI parmi LES AUTRES.

../...

1.3. Démarche d'ensemble :

Aucune règle n'est donnée en tant que telle. Les connaissances sont, chaque fois que cela est possible, une conquête, une DECOUVERTE (pour l'enfant). Par exemple, en français, le fonctionnement de la langue est senti, avant d'être étiqueté, classé, inventorié ; une règle orthographique n'est décrétée qu'après un constat (favorisé par des conditions particulières), puis énoncée dans la forme choisie par chacun des élèves.

L'acquisition devrait être d'autant plus durable et disponible qu'elle est construite et forgée, et non proposée ou imposée du dehors. L'investigation :

. mobilise les matériaux en dépôt,

. fait appel aux capacités habituellement en fonction, et réveille celles qui pourraient être en situation de virtualités,

. permet, par la progression, un agencement réfléchi, justifié, qui aboutit à une installation mieux acceptée d'une connaissance - et, partant, à son utilisation plus efficace.

Ce qui précède traitait de l'ATTITUDE générale.

Nous envisagerons la DEMARCHE au niveau de la situation pédagogique, et de la progression :

1.3.1. La situation est (bien entendu) proposée par le maître. Elle pourrait s'apparenter à un jeu ; il est sans doute bon qu'elle évoque des conditions réelles : l'intérêt aurait ainsi de meilleures attaches (un problème est posé, une énigme est à éclaircir).

Il est nécessaire de poser clairement les règles du jeu ; par exemple, pour la séquence dont il est question dans le présent document, pour le repérage d'un point dans un plan, il fallait communiquer la position d'un oiseau afin de savoir, en retour, si cet oiseau ne court aucun risque à rester sur telle branche qui porte un point de glu (cf. plus bas, "notes de préparation" et "prétexte pédagogique").

Rien ne sera encore entrepris sur le plan de la recherche tant que tout ne sera pas clair dans les données :

. les enfants posent donc des questions concernant le mécanisme du jeu (ainsi des besoins sont satisfaits, et la structure de la communication interrogative trouve une pleine motivation) ;

. les échanges dans la mise en place de ces données s'établissent dans les sens ELEVE / MAITRE / ELEVES.

1.3.2. La progression :

a) Part du maître : il collationne les informations reçues, en fait un inventaire.

Il fait le même chemin que les enfants, pas à pas, c'est-à-dire qu'il reste comptable :

. du temps de travail (attention au seuil de l'intérêt)

. de l'efficacité de l'activité de recherche,

. des risques d'égarements qu'il est seul à pouvoir contrôler.

Il retiendra en fin de compte les hypothèses qui permettront au groupe-classe d'avancer, après avoir passé en revue tous les apports. En cela, on ne peut nier la trace d'une DIRECTIVITE. Mais cette

../.

directivité n'intervient :
. qu'avec délicatesse,
. qu'après que chacun se soit exprimé,
. qu'après l'aval du groupe.

Il procède par une maïeutique patiente
Il doit savoir se mettre en retrait, chaque fois que le faisceau de communication ELEVE / ELEVES peut s'installer.

b) Part des élèves :
A eux, les émissions d'hypothèses.
La critique leur appartient.
Les amendements sont de leur ressort.

En fait, nous sommes dans la création, par une série d'approches : toutes sont nécessaires, elles permettent la mise en évidence d'une conclusion. Ce sont des tâtonnements : ils mènent à des confrontations génératrices de décisions.

1.4. "Amont" et "aval" spécifiques de la séquence considérée
- Amont : . repérage d'un point sur une ligne : là encore, nous avons cherché les moyens de préciser la position d'un point sur une ligne ; diverses propositions de codage ont été faites.
Point de départ : une situation de jeu (retrouver la place précise d'une station de bus sur une ligne familière).
- Aval : la démarche s'inscrit dans celle qui nous a déjà permis d'aborder la mesure d'une longueur, d'une surface, de la masse d'un objet, d'une capacité.
C'est celle qui permettra d'aboutir à un essai de mesure d'une durée, d'un volume.

C'est une pédagogie de la REDECOUVERTE. C'est davantage une attitude de l'esprit, que la recherche d'une recette, que nous nous proposons de saisir.

1.5. Notes de préparation de R. Gonzalez, pour l'ensemble de la séquence

1.5.1. Objet : repérage sur un plan
Après avoir recherché les moyens qui nous permettent le repérage d'un point sur une ligne, il s'agira cette fois de RECHERCHER ENSEMBLE une TECHNIQUE qui va nous permettre de repérer un signe figurant sur un plan.

1.5.2. Démarche,
1.5.2.1) les enfants seront placés devant une situation bien précise ; objet de la réflexion :
- d'abord un signe de dimension assez importante,
- puis un signe de moindre importance,
- enfin un signe qui pourrait être simplement un point.
1.5.2.2) recherche des moyens qui pourraient nous permettre de communiquer la position d'un signe figurant sur un plan. Tâtonnements. Essais de communication : c'est évidemment à la clarté et à la rapidité de cette transmission que l'on pourra juger de l'efficacité du moyen, dont le critère premier reste l'efficacité. Moyens oraux essentiellement : indications parlées (à droite de ..., près de ... au-dessus de ...) Mais aussi moyens graphiques (quadrillages, nature des cases).

../...

1.5.2.3) transmission des renseignements permettant de situer le signe : c'est le CODAGE.

Il peut se condenser : il n'y aurait qu'un seul renseignement et qui suffirait ;

Il peut se faire par . une paire de renseignements
. un couple de renseignements. Dans ce dernier cas, il conviendra de s'attacher à une règle. Pour les coordonnées, (couple de renseignements), le premier de ces renseignements chiffrés sera bien déterminé.

1.5.2.4) nécessité d'un affinement des moyens de repérage pour situer un signe très petit (un point).

1.5.3. Situation

Chaque groupe de travail dispose de la représentation d'un dessin identique pour tous. Sur ce dessin, figure un arbre.

JEU : il s'agira de placer un oiseau sur l'une des branches de cet arbre (collage) ; mais attention ! l'une des branches de l'arbre porte de la glu. Il faudra donc communiquer la position de l'oiseau pour savoir s'il ne court aucun risque.

Cette communication se fera de groupe à groupe : l'un d'eux détenant le document qui indique le danger. (1)

GROUPE A —— Communication ⟶ Groupe B contrôle et réponse.

L'activité réciproque se déroulera tout de suite après, c'est-à-dire communication de B vers A.

SUITE DU JEU : un autre oiseau s'approche de l'arbre, mais il court le danger du chasseur caché là, tout près : il y a donc un endroit où il peut être aperçu par le chasseur.

Même contrôle de groupe à groupe.

FIN DU JEU : il reste une feuille sur cet arbre dénudé, mais à une extrémité. Laquelle ? On a droit à trois positions.

Même contrôle de groupe à groupe.

RECHERCHE DES MOYENS Des indications parlées : au-dessus de .. près de ... Moyens graphiques : quadrillages. Pour un signe assez important, tel l'oiseau, les quadrillages pourront être larges. Ce peut être même de larges cases. Mais, au fur et à mesure que se présentent des signes de plus en plus petits, ces moyens s'avèreront insuffisants. La recherche pourra reprendre.

TRANSMISSION DES RENSEIGNEMENTS . Seront vraisemblablement abordées par les enfants les notions de paires et de couples.

CODAGE : les coordonnées.

NECESSITE D'UN AFFINEMENT Il viendra du besoin de situer un signe de dimension réduite, un point par exemple.

1.6. Organisation pédagogique et matérielle de la séquence

1.6.1. Organisation pédagogique de la séquence (élèves)

- travail en équipe
- le réseau de communication est circulaire (au niveau de l'équipe, et au niveau des équipes en relation).

../..

(1) N.D.L.R : moment pris en compte, pour relevés et commentaires.

- il y a un seul document par équipe, identique pour toutes les équipes :
  . 1 feuille de papier non ligné sur laquelle le maître a tracé un arbre avec ses branches
  . 1 oiseau découpé par les enfants (dans une bande contenant plusieurs oiseaux pré-dessinés) et colorié par eux.
- chaque équipe dispose de :
  . un tube de colle
  . une règle
  . un double décimètre
  . un crayon
- les équipes sont couplées pour le "jeu" (cf. plus bas)

1.6.2. Organisation pédagogique de la séquence (maître)

1) Le maître est au centre de la classe (qui est vide), et s'adresse aux équipes qui l'entourent, sous la forme d'un réseau étoilé.
2) Le maître circule d'équipe à équipe, et peut prendre la parole pour s'adresser aux autres équipes.

1.6.3. Le prétexte pédagogique de la séquence

- l'arbre
- l'oiseau
- la glu (colle)
- la mise en place des équipes, et les relations inter-équipes (selon des principes généraux de fonctionnement habituels, car utilisés précédemment dans des activités de même forme)
- la tâche de chacune des équipes (les règles du "jeu") avec deux moments successifs :

1er moment : positionner une tache de glu quelque part (au choix) sur l'arbre, puis positionner ailleurs l'oiseau sur l'arbre (où l'on veut)

2è moment : chaque équipe, s'adressant à l'équipe partenaire, doit signaler (c'est-à-dire "expliquer en parlant mais sans montrer" - directives mêmes du maître) la position de son oiseau pour savoir si celui-ci est pris ou non par le point de glu de l'autre équipe ; et vice-versa.

1.6.4. Finalité pédagogique de la séquence

Cette séquence d'éveil/mathématique, entièrement parlée entre les enfants et régulée par les interventions orales du maître, a pour but de faire découvrir aux enfants la nécessité de passer par le repérage d'un point dans un plan (repérage orthonormé, ou cartésien), selon un code commun à tous.

L'oral débouche sur un affinement du concept mathématique que le maître veut faire découvrir. Cette finalité fondamentale passe par un second affinement, ou affinement médiation, d'ordre spécifiquement linguistique (fonction référentielle).

../...

2. RELEVES (scripts et résumés)

2.1. Introduction aux relevés

Les relevés suivants des productions orales du maître et des enfants ont été réalisés à partir de l'enregistrement intégral de la séquence (au magnétoscope et magnétophone).

Les productions dont le script est donné ci-après se situent dans la première partie de la séquence, après la mise en train et le démarrage, au moment où les enfants (après avoir positionné leur point de glu et leur oiseau, après avoir discuté à l'intérieur de chacune des équipes du moyen pour signaler "en parlant" la position dudit oiseau - cf ci-dessus "Prétexte pédagogique") vont exposer, une équipe après l'autre, la solution envisagée.

Pour les relevés, nous avons retenu la démarche suivante :

1) script complet des diverses propositions formulées par les porte-parole des équipes ;

2) à titre documentaire, le script de la première proposition est intégral, comprenant le démarrage de cette partie de la séquence par le maître, la proposition de la première équipe, la discussion inter-équipes de cette proposition, la conclusion donnée par le maître, et l'amorce de la deuxième proposition ;

3) pour les autres propositions, nous avons seulement fait le relevé des productions (élèves et/ou maître) dans lesquelles apparaît la formulation des diverses propositions ;

4) entre les relevés des diverses propositions, est placé un résumé des moments intermédiaires (forme et/ou contenu) ;

5) la durée respective de chacun des relevés ci-après (script et résumés) est indiquée chaque fois ;

6) du début du script de la 1re proposition à la fin du résumé concluant la 5e proposition ; l'ensemble constitue un tout sans coupure dont il est intégralement rendu compte (sous forme de scripts et de résumés), soit environ 8 minutes 9 secondes au total ;

7) dans le relevé écrit de ces productions orales, nous n'avons volontairement utilisé ni majuscule ni marque de ponctuation de l'écrit ; (restitution de l'oral sans interprétation) ;

8) nous n'avons utilisé de transcription phonétique que très ponctuellement :

- pour des prononciations défectueuses (ex. ((pask)))
- pour des dérapages phonétiques dus à une langue en train de se structurer : ex : "on on on ((presiz)) on a précisé" ...
- pour des noms propres dont nous ignorions l'orthographe
- pour des bruits, onomatopées, ou morceaux de mots.

Par contre, nous avons utilisé le code orthographique pour des productions telles que "y a" pour "il y a", etc...

9) dans les scripts ci-après, nous avons utilisé les symboles suivants :

/ ... (x") ... /	pause avec indication de durée entre parenthèse
//	pause énonciative de structuration (moins de 1")
(x)	top par 10"
(( ))	crochets pour transcription phonétique

../...

mot ou partie de mot en majuscule	accent d'intensité (ex. "beauCOUP")
(EXC)	ton exclamatif
(INT)	ton interrogatif
(((	chevauchement de productions effectuées par des locuteurs différents (parfois indéchiffrables).

Remarque :

Les relevés ci-dessus correspondent à un premier moment fort de la séquence (celui de la découverte d'un repérage cohérent). Il existe un deuxième moment fort (celui de la découverte de la nécessité d'un repérage cohérent commun - nécessité d'ailleurs déjà évoquée deux fois à la fin du premier moment fort -, donc nécessité d'un code commun).

Pour une question de limite matérielle à cette analyse, et faute de temps, nous n'avons fait que le relevé du premier moment fort et laissé de côté le second moment, qui avait tout autant d'intérêt (linguistique et pédagogique) que le premier.

2.2. Script de la première proposition

Durée : 2 minutes
(X) = top par 10"

le maître	vous écoutez à nouveau vous écoutez à nouveau /... (2 1/2") .../ n'oubliez pas que le point de glu /... (4 1/2")..../(X) qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure /...(2")..../ le petit point de glu vous savez les enfants il est très réduit ne croyez pas qu'on a badigeonné toute une branche hein alors il faut être le plus précis possible (X) /...(1")..../ l'oiseau // on doit savoir où il est exactement hein // alors qui a un moyen (INT) il va nous en parler // bien // alors on va écouter // le moyen do(X)nné par chaque groupe // qu'est-ce que vous en pensez hein (INT) /...(3")..../
Fabrice	ben nous on // on avait trouvé de // de dire // sur une mince branche de bois /...(4")..../ (X)
le maître	qui voudrait répondre pour savoir si ce moyen est bon s'il est précis si on le retient ((s s s)) /...(2")..../ alors maintenant je vous laisse discuter entre vous vous vous passez la parole // fabrice passe la parole (X)
élève A	il est pas TROP // correct ((p a s kə:)) // y peut y avoir plusieurs minces branches
Fabrice	oui mais /...(2")..../ y peut y en avcir plusieurs mais // y en a pas beaucoup (X) de ((m m)) // de minces minces y en a qui sont un peu plus grosses // martine
Martine	oui mais seulement y a /...(1")..../ ça ça dépend ((p a s-kə)) tu as (X) // tu en as plusieurs de // de minces // t'en as beaucoup
élève A	oui vers le haut aussi y en a beaucoup
Fabrice	oui mais on on on ((p r e s i z)) on a précisé vers la gauche
élève A	eh bé (X) oui mais quand même

../...

Fabrice	beauCOUP (EXC) // vers la gauche y en a pas beaucoup // de minces
élève B	oui mais je trouve que c'est pas dit ((p a s k ə)) // tout à l'heure on va mettre les oiseaux qui voleront alors // y a pas de branches dans l'air // (X)
élève C	eh (EXC)
élève B	eh oui alors on pourra pas le dire /...(1")..../ eh oui
élève C	mais oui // dans l'air y a pas de branches
Fabrice	mais on en a pas mis
élève D	et quand on va placer les p'tits oiseaux on pour(X)ra pas les //
le maître	bien ce // le moyen que tu nous as donné c'est un moyen // on vient de l'entendre // qui manque de précision c'est vrai e(X)t puis alors tu as entendu la remarque de ((v i m)) // si l'oiseau est dans l'air // comment vas-tu dire // (l'endroit où il se trouvera (INT) (voix d'enfants (
élève E	monsieur
le maître	alors attendez // là-bas tu as un moyen (INT)
élève E	oui (X)

Première proposition

Commentaire psycho-pédagogique . Idée-force : proposition de repérage de l'oiseau à partir de la taille relative des branches (plus précisément, de leur section).

ex : cf " ... une mince branche de bois ..."

La perception des enfants composant l'équipe est sensible, qualitative et globale, bien que déjà orientée vers une première comparaison : le mince / le gros (morphologie de la branche).

2.3. Script de la deuxième proposition Durée : 17 1/2"

élève 1	c'était en comptant les branches	
élève 2 (même équipe)	oui //	) (durée = 3")
le maître (voix off)	euh // pardon	)
élève 1	eh ben voilà euh à partir de // mettons // de la droite // à // la troisième branche // et à /... (2")..../ au deuxième embranchement /...(1")..../ eh ben c'est qu'y a notre oiseau	

Résumé du moment immédiatement suivant durée = 30"

Critique par les élèves de cette deuxième proposition, et questionnement par le maître pour faire avancer la réflexion à partir de cette critique.

../...

Deuxième proposition

Commentaire psycho-pédagogique . Idée-force : proposition de repérage à partir :

- de la droite (ou de la gauche)
- d'un embranchement donné dans cette partie droite (ou gauche)
- de la place de la branche à partir de cet embranchement

Exemple : cf " ... à partir de la droite la troisième branche au deuxième embranchement... "

Proposition déjà plus intéressante car elle se réfère à la notion implicite d'espace partagé (la droite et la gauche) et de positionnement relatif des branches et embranchements.

Ici les enfants ont quitté le support concret des branches, pour se situer plus abstraitement dans un plan à deux dimensions (la droite et la gauche du tronc, bien sûr par rapport à soi).

La perception sensible a quitté le support immédiatement concret des branches, pour être remplacée par une perception plus intellectuelle, celle d'une division du plan en droite et gauche.

La comparaison n'est plus qualitative (cf 1ère proposition) mais spatiale.

Donc passage d'une perception globale à une perception plus analytique.

2.4 Script de la troisième proposition Durée 16 1/4"

le maître	je te passe la parole
un élève A	je crois qu'y // qu'il faudrait // faire des carreaux sur la feuille // puis des carreaux et puis on mettrait 1 2 3 4 5 sur le carreau et puis où y aurait un point eh ben là y aurait l'oiseau // ou le point de glu
autre élève B	passe la parole
élève A	toi
autre élève C	entre les carreaux // là // ce serait plus précis

Résumé du moment immédiatement suivant Durée : 37"

- discussion et critique de cette proposition par les élèves, qui la jugent meilleure que la précédente, mais encore imprécise (le tout sans intervention du maître dans le contenu de l'échange).
- résumé de la deuxième proposition par le maître qui, non plus interrogativement, mais par affirmation, revient sur l'imprécision de cette proposition n° 2.

Troisième proposition

Commentaire psycho-pédagogique . Idée-force : proposition de repérage de l'oiseau à partir de bandes numérotées divisant le plan dans une seule direction (ou verticale ou horizontale). L'enfant parle bien de "carreaux", mais ne propose de repérage que sur une seule dimension.

Exemple : cf "... je crois qu'il faudrait faire des carreaux sur la feuille puis des carreaux puis on mettrait 1 2 3 4 5 sur le carreau et puis où y aurait un point eh ben là y aurait l'oiseau ...".

../...

Ici, la division du plan s'affine : passage de deux régions (droite et gauche) à une grande quantité de régions délimitées (les "carreaux" sous forme de bandes) et repérés mathématiquement par l'introduction du nombre.

C'est la découverte du repère simplement "normé" et non encore orthonormé, puisqu'une seule dimension est prise en compte. Les régions proposées ne sont plus indéfinies (droite et gauche), mais évoquées sous une forme géométrique précise (la suite de carreaux) repérable par un code numérique.

2.5. Script de la quatrième proposition Durée : 26"

le maître	vous aviez quelque chose // patrick
Patrick	une grille de mots croisés //
élève A	oui // ce serait quand même mieux //
des voix	(oui) (euh) durée : 2" (eh oui //)
Patrick	en mettant en // verticalement des lettres et en horizontalement des // des chiffres
élève A	oui ce serait pas mal
élève B	patrick // patrick
Patrick	et // il faudrait // aussi // dire // la // l'aire // du carré qu'y a /...(1")..../ oui // ((p a s k ə)) autrement // on pourrait pas le trouver

Résumé du moment immédiatement suivant Durée : 46"

- courte discussion inter-équipes au cours de laquelle se manifeste un accord sur cette solution.
- le maître indique qu'il va y avoir retour au petit groupe, et ensuite échange inter-équipes pour voir si on "a évité le piège de la glu" (cf le "Prétexte pédagogique" ci-dessus) - mais un porte-parole d'une équipe non encore entendue veut faire une nouvelle proposition de repérage.

Quatrième proposition

Commentaire psycho-pédagogique . Idée-force : proposition de repérage de l'oiseau à partir d'une grille "de mots croisés".

C'est le repère orthonormé explicitement nommé et défini.

C'est un progrès de plus : on passe de l'intuition des carreaux (sous forme de bandes numérotées) à leur ordonnance et leur organisation, sous forme de grille orthonormée, grâce à des lettres et des chiffres dans les deux dimensions verticale et horizontale du plan.

Remarquer aussi que, à la fin de cette proposition, apparaît pour la première fois l'intuition de la nécessité d'une norme commune pour que communication et échanges soient possibles : cf "... il faudrait aussi dire l'aire du carré ... autrement on pourrait pas le trouver...".

../...

2.6. Script de la cinquième proposition Durée : 46"

le maître	Rémi
Rémi	on a un autre moyen // on a pris // on a pris notre règle et on a // à partir du tronc // on a mesuré jusqu'à la la // à partir du tronc cn a mesuré jusqu'à la dernière branche // entre la dernière branche à gauche /...(1")..../ on a pris // on a mis le le // le dernier petit morceau de branche à zéro puis on a mesuré le tronc et on a pris // on a pris trois centimètreset demi // et trois centimètres et demi ça nous a donné juste la place de // de l'oiseau
des voix	(en chevauchement, indéchiffrables, durée : 2")
Rémi	philippe
Philippe	la branche à gauche // y peut y en avoir plusieurs au même //
Rémi	il faut partir du tronc et on tourne toujours à gauche

Résumé du moment immédiatement suivant durée : 2' 30"

- le maître (sans discussion par les élèves sur cette cinquième proposition) prend la parole pour rappeler trois propositions parmi les cinq faites par les équipes, et rappelle que cela doit aboutir au choix par les équipes de l'une de ces propositions (la première n'est pas reprise en compte dans le résume du maître - : a priori pédagogique ? à cause de la volonté d'aboutir au repérage orthonormé ?).
- le maître répète les trois solutions soumises au choix :
1) "à droite ? à gauche ? au-dessus ? au-dessous ?"
2) " on mesure avec un double décimètre (? 5è proposition déformée)"
3) "la grille de mots croisés"
- le maître rappelle que chaque équipe doit choisir un moyen (qui peut être différent d'équipe à équipe)
- un élève pose le problème de "la taille des carreaux" (problème déjà évoqué à la fin du script de la quatrième proposition).
- le maître fait "retourner" les élèves dans leur équipe pour discussion.

Cinquième proposition

Commentaire psycho-pédagogique . Idée-force : proposition de repérage de l'oiseau à partir d'un repère circulaire dans lequel "il faudrait tourner toujours à gauche" : c'est peut-être l'intuition du cercle trigonométrique (bien que la notion d'angle ne soit pas mentionnée).

Cependant, restriction, à propos de cette hypothèse, de la part du maître de la classe, qui reconnaît malgré tout que le cercle a été observé précédemment, et que "pi" a été retrouvé par les élèves comme constante, à l'issue de mesures successives : l'image du cercle a donc été liée à la notion de mesure.

Remarquons que, dans la proposition faite par le porte-parole de l'équipe :

../...

1) le centre du cercle a été matérialisé ("... le dernier petit morceau de branche..." de "... la dernière branche à gauche ..."),
2) le rayon de ce cercle a été mesuré ("... 3 1/2 cm..."),
3) le mouvement circulaire dans un même sens a été proposé ("... on tourne toujours à gauche...").

Cependant, il est vrai que les enfants paraissent n'avoir pas perçu la notion et la nécessité d'une valeur angulaire : en effet, ils n'avaient à déterminer que la position d'un seul oiseau.

Si notre analyse est exacte, les enfants auraient peut-être pensé, dans cette hypothèse, à cette nécessité avec au moins deux oiseaux différents à repérer.

3. COMMENTAIRE LINGUISTIQUE (synthétique)

3.1. Au cours de la séquence dont quelques minutes ont été relevées ci-dessus (et qui, rappelons-le, suivait la démarche de la méthode de la découverte reposant sur le prétexte du jeu), le référent matériel (arbre, tronc, branche, feuilles, oiseau, ciel, glu, ...) et le référent ludique (règles et buts du jeu immédiatement perceptibles pour les enfants) sont présents jusqu'au bout, implicitement ou explicitement, dans le discours du maître ou des élèves.

Seul, le script de la 4è proposition montre dans la langue une distance par rapport au référent matériel. Par contre, la langue des quatre autres propositions utilise explicitement des unités lexicales se rapportant directement au référent matériel.

Un tel exercice qui, par son déroulement et sa finalité, conduit à évacuer la fonction poétique et la fonction expressive (à peu près totalement absente, sauf peut-être dans la première proposition où la solution proposée par le porte-parole de l'équipe laisse transparaître la "personnalité mathématique" de l'équipe), permet de voir à l'oeuvre la fonction référentielle, la fonction conative et la fonction phatique. Il va sans dire que, parlant des fonctions du langage, nous nous situons dans la perspective des "Essais de Linguistique générale" de Roman Jakobson.

Quant à la fonction métalinguistique, elle semble absente. Il ne paraît pas juste de penser que, la séquence ayant pour but l'élaboration d'un code cohérent et commun, cette fonction apparaît dès le moment où les enfants prennent le code qu'ils proposent comme objet de description et de discours. Même dans cette perspective, la frontière serait étroite entre fonction métalinguistique et fonction référentielle - le code à élaborer relevant du contexte référentiel de la séquence pédagogique. De toute façon le code / objet de discours est le code proposé par l'intermédiaire du langage, et non le langage lui-même (conçu comme code).

3.2. Les trois fonctions évoquées plus haut (conative, phatique et référentielle) sont présentes dans le discours du maître. Le maître, régulateur, organisateur et animateur/leader du groupe-classe, met un accent important sur la nécessité de l'écoute d'autrui. Ces appels à l'écoute répétés, ces répétitions ou rappels de consignes sont l'indice de la présence des fonctions phatique et conative. La spécificité de la séquence d'une part, le statut et le rôle du maître d'autre part, font que ces deux fonctions sont dominantes, parce que les plus fréquemment à l'oeuvre.

../...

Dans ce même discours du maître, la fonction référentielle se manifeste aussi, souvent en liaison avec la fonction conative, lorsque le maître rappelle une consigne ou fait le point du travail en cours (feed-back pédagogique sans lequel il y aurait difficulté pour l'intercompréhension et la progression du groupe).

Si l'on considère le script de la première proposition, il nous semble y avoir une différence entre la première et la seconde intervention du maître d'une part, et la troisième intervention du maître en fin de proposition, d'autre part. Le discours du maître qui est au début de ce script (environ 35" + 10" presqu'immédiatement après, sur un total de 2' pour l'ensemble de ce moment de la séquence), malgré ses aspects phatiques, conatifs, et référentiels le cas échéant, nous paraît être un "time filler" utilisé par le maître pour laisser aux enfants (qui, jusque là, travaillaient à l'intérieur de chacune des équipes) un temps d'adaptation avant le démarrage d'une autre forme d'activité en échanges inter-équipes. Au contraire, l'intervention finale du maître (dans ce même script) n'est pas un "time filler" ; faisant le point de la discussion précédente, elle a pour but d'éviter tout dysfonctionnement (utilité de ce feed-back).

On peut se demander dans quelle mesure les fonctions phatique et conative dans le discours d'un enseignant, outre leur rôle spécifique connu, ne sont pas utilisées souvent, volontairement ou pas, pour faire apparaître des "time fillers" dans le "speech flow" pédagogique.

3.3. Dans le <u>discours des enfants</u>, la fonction phatique paraît peu présente -sauf peut-être dans un certain nombre de connecteurs et d'embrayeurs "vides" (jouant par ailleurs le rôle de "balises du discours" selon la terminologie de D. Weil), dont le but pourrait être, dans l'échange duel ou dans l'échange en série, de permettre que le contact précédemment établi entre deux locuteurs ait le temps de s'établir avec un nouveau locuteur qui s'intègre dans le réseau : cf par exemple dans le premier script tous les "Oui", "mais", "seulement" "ben", "eh ben", "eh oui", "alors", etc...

Là aussi, la spécificité de l'activité et le rôle des élèves font que les deux fonctions qui apparaissent sont la fonction conative, et la fonction référentielle, celle-ci étant la fonction dominante.

La fonction conative n'est manifeste que dans les énoncés qui actualisent les consignes de fonctionnement du grand groupe et de l'équipe : cf tous les vocatifs destinés à demander ou à passer la parole, ou des énoncés tels que "Passe la parole"...

La fonction référentielle est indéniablement dominante (référent matériel, consignes, contenu et réflexion sur le contenu, etc...) L'on peut dire que c'est autour de cet axe que s'organise la séquence. Chacun des statuts et rôles individuels étant accepté et intégré, le discours des élèves s'articule presqu'exclusivement sur l'élaboration de la solution commune au problème de repérage. D'ailleurs, l'on peut constater que, au fur et à mesure que l'objet que l'on veut construire se précise, certaines prises de parole, du type "time filler" tendent à se réduire quantitativement, l'essentiel de l'effort linguistique étant porté sur l'échange référentiel (avec une économie sensible des aspects conatifs du langage).

../...

3.4. Plus que les fonctions du langage, nous paraissent intéressantes, dans les divers scripts, les modalités d'énonciation. Dans ce type d'exercice, les enfants sont parvenus à une totale décentration, dont la presque complète absence des fonctions expressive ou poétique paraît témoigner. Le "je", rarement employé, et le "tu", présent dans la première proposition, cèdent la place à "on" (= nous), au fur et à mesure de l'affinement conceptuel, et pendant que progresse la communication sur le référent. Il y a parallèlement changement de registre de langue : on passe d'une langue commune dans la proposition n° 1 à une langue technique, plus précise, au fil des autres propositions (jusqu'à la 4è inclus). En même temps que s'affine l'approche conceptuelle, s'affine et se précise le lexique utilisé pour rendre compte de cette progression conceptuelle :

- 1ère proposition : "mince" / "gros"
- 2ème proposition : "droite" / "gauche"
- 3ème proposition : "carreaux", "point", "chiffres"
- 4ème proposition : "grille", "verticalement", "horizontalement", "aire", "carré"...

De la même façon, les structures linguistiques évoluent, d'une forme tâtonnante (proposition n° 1) à une forme maîtrisée (proposition n° 4). Dans cette proposition n° 4, le porte-parole de l'équipe énonce la solution proposée avec une économie de moyens certaine, et le dernier énoncé du script n° 4 est structuralement organisé ; les pauses énonciatives manifestent la réflexion du locuteur qui, tout en maîtrisant la structure d'ensemble de son énoncé, avance dans sa production au rythme de la relation dialectique qui existe entre lui et l'objet dont il parle (cette notion, qui y apparaît, de dimension du carreau pour le repérage orthonormé avec un code commun, est nouvelle dans l'échange inter-équipes, mais logique dans la progression).

Cette relation dialectique est en fait double : de même qu'elle existe pour l'individu entre la langue et l'objet dont il parle, elle existe aussi pour lui entre la langue et les autres, d'où toutes les formes de "ratures" orales, de répétitions, de redondance, en fonction des micro-situations de production.

Revenons, de ce point de vue-là, sur la 5ème proposition : elle a été formulée alors que le maître s'apprêtait à faire le point du déroulement du travail, car, dans la perspective de la finalité de la séquence, il disposait alors de tous les éléments, fournis par les enfants, pour faire une première synthèse avant la poursuite du travail. Dans ces conditions, la 5ème proposition n'eut droit à aucune discussion ou critique (au contraire des quatre autres), alors que l'originalité de la solution intuitivement envisagée demandait, pour une formulation plus claire, un échange qui n'a pas eu lieu. Il faut préciser ici un point qui n'apparaît pas dans le relevé de la séquence : avant que nous ne démarrions le relevé, nous avons pu voir, sur la bande magnétoscopée, un enfant (de l'équipe qui allait formuler ultérieurement cette 5ème proposition) venir en parler au maître ; celui-ci connaissait donc la forme de cette proposition. Si, par souci de "démocratie", il laisse la parole pour cette 5è proposition, l'équipe qui la formule se trouve placée dans des conditions particulières ; et l'on constate que, la communication inter-groupale n'ayant pas eu lieu sur cette 5ème proposition, il n'y a pas eu conquête d'une meilleure maîtrise dans l'énonciation - alors que cette double dialectique évoquée plus haut l'avait permis pour les autres propositions au cours du déroulement de la séquence. ../...

D'ailleurs, la langue de cette 5ème proposition nous paraît aussi montrer combien il y a parallélisme entre l'affinement conceptuel d'une part et l'affinement lexical, la maîtrise structurale de l'autre. Alors qu'il y avait progression dans la structuration linguistique (de la proposition 1 à la proposition 4), avec la proposition 5, on remarque une chute de cette structuration, qui retrouve une forme tâtonnante, dans la mesure où la complexité de la proposition à formuler en rend dialectiquement la formulation hésitante, redondante ou équivoque.

3.5. Remarque des rédacteurs (reprise en compte par l'équipe E.N.G Nîmes).

Pour un commentaire plus fin, énoncé par énoncé, nous avons craint de faire trop souvent référence à des concepts particuliers à l'équipe de Nîmes, car relevant de l'état actuel de nos recherches propres.

Les productions linguistiques des élèves, avec leurs pauses énonciatives, leurs répétitions d'unités ou de phonèmes, leurs autorectifications (lexicales ou morphologiques), leurs structures abandonnées, témoignent d'une langue en train de se structurer en même temps que les enfants se structurent par rapport au référent et maîtrisent leur référent (dans la mesure où ils l'ont structuré).

Cf par exemple :

- "y en a pas beaucoup de ((m m)) // minces minces..." (script 1)
- "oui mais seulement y a /...(1")..../ ça ça dépend..." (script 1)
- "oui mais on on on ((p r e s i z)) on a précisé..." (script 1)
- "et // il faudrait // aussi // dire // la // l'aire // du carré qu'y a /...(1")..../ oui // ((p a s k ə)) autrement // on pourrait pas le trouver ..." (script 4)
- cf aussi toute la proposition de Rémi (script 5)

4. COMMENTAIRE SOCIOLOGIQUE (synthétique)

Cette analyse est faite dans la perspective des travaux de Piaget, Wallon, K. Lewin, J.L.Moreno, Lippitt et White, Rogers, et R. Linton.

Cette analyse sociologique est esquissée dans l'équipe, entre les équipes, et entre les enfants et le maître. Il y a là trois relations intersubjectives possibles intervenant simultanément ou à tour de rôle. On peut envisager leur analyse au niveau des 6 paramètres suivants, actifs dans le groupe restreint :

- 1) les réseaux d'affinités
- 2) la motivation
- 3) la taille du groupe
- 4) les communications à l'intérieur du groupe
- 5) le style du commandement ou du leadership
- 6) le statut et le rôle.

4.1 Les réseaux d'affinités

Le maître n'a pas pratiqué de sociogramme, mais il a respecté le libre choix des enfants, cependant qu'il a aidé, par son intervention mesurée et réfléchie, les enfants à trouver leur place dans les équipes, et parfois à mieux s'ajuster les uns aux autres.

../...

D'autre part, les équipes ne sont pas fixes, ni dans le temps ni dans l'espace. La pratique du travail en équipe est déjà bien connue des enfants (séquence présente enregistrée au milieu du troisième trimestre de l'année scolaire) ; les enfants et le maître peuvent convenir d'un changement d'équipe, mais surtout, à l'intérieur des équipes, les enfants occupent des places différentes. On finit ainsi par trouver sa vraie place, et le moment opportun à une action optimum.

Le comportement affectif général est bien intégré : il est vrai que la séquence dont il est ici rendu compte a lieu fin mai, et que la classe tourne bien.

Les réseaux d'affinités fonctionnent donc positivement, et la cohésion des équipes paraît excellente.

Toutes les équipes ont produit au cours de la séquence, ce qui est un signe certain de leur cohésion interne.

De même, les échanges entre équipes témoignent d'un bon rapport intersubjectif. L'esprit n'est pas à la compétition, mais à la complémentarité, à la recherche mutuelle, à l'écoute véritable des uns et des autres par tous.

Enfin, la relation maître/élèves est encore ici significative : le maître n'a jamais prononcé le mot "non" au cours de la séquence ; il n'a jamais découragé une équipe ou un enfant, mais au contraire tenté de saisir le sens de la démarche, ayant confiance dans la possibilité de ses élèves sans toutefois perdre de vue la finalité mathématique fondamentale qu'il a donnée à la séquence.

4.2. La motivation

La finalité première, mathématique, n'est pas connue des enfants. Le maître opte pour une pédagogie de la découverte (faire ressentir à l'enfant la nécessité qui va le conduire à l'hypothèse mathématique) reposant sur le jeu (cf "prétexte pédagogique" ci-dessus).

Cette référence au jeu de l'oiseau et de la glu va être présente pendant toute la séquence. Jusqu'au dernier moment, le référent matériel (arbre, tronc, branches, feuilles, glu, oiseau, ciel) sera utilisé par le maître et les enfants.

S'il n'y a pas pour les enfants choix de la tâche à accomplir, il y a pour eux liberté d'action et d'initiative :

a) dans l'exploration des moyens de repérage possibles,

b) dans l'utilisation de ces moyens laissée à leur choix, par où ils arrivent à la nécessité d'un code cohérent, puis commun, pour le repérage.

4.3. La taille du groupe

La complexité de la tâche :

- matériel à la disposition des enfants
- recherche d'un repère indépendant du support matériel concret
- expression de ce moyen en langage clair

nécessitait des équipes suffisamment fournies.

Le rendement obtenu a montré l'efficacité de la taille du groupe (les équipes sont de 3 à 5 membres) choisie par le maître.

Rappelons que le groupe de trois est généralement le plus efficace pour la résolution d'un problème précis comportant une bonne solution.

../..

4.4. Les communications à l'intérieur du groupe

Elles sont bonnes.

Le bruit général de fond n'a jamais atteint (et a fortiori dépassé) le seuil critique.

Existence du libre échange (au niveau de l'équipe et entre les équipes) qui entre dans le climat démocratique de cette classe.

Les réseaux sont circulaires (cf "Organisation pédagogique de la séquence" ci-dessus).

Les élèves paraissent globalement du même niveau ; ils travaillent au même rythme : remarquer que chaque proposition de moyen de repérage se situe dans une durée qui va de 15 à 26", sauf la dernière, plus complexe à notre avis, qui demande 46".

Les statuts (interne et externe) paraissent acceptés, car il s' agit toujours d'un leader momentané, qui passera son leadership à un camarade pour une autre séquence.

Le feed-back est très important : importance énorme de l'écoute d'autrui. Dans le script relevé ci-dessus, on note la présence d'au moins 15 appels à cette écoute et à ce feed-back. Cela est à mettre en corrélation avec les fonctions conative et phatique du langage, toujours présentes dans le discours du maître.

Il y a à ce niveau un constant échange parlé au cours duquel, pendant que l'un parle, l'autre écoute pour répondre (critiquer ou accepter). Il y a donc bien présence d'un feed back, condition absolue de la communication. Ce feed-back se manifeste également dans les interventions du maître résumant les diverses propositions et les critiques ou accords manifestés à leur propos.

4.5. Le style du commandement ou du leadership

Il s'agit ici du pôle démocratique, avec sans doute quelques restrictions.

Le maître n'est pas un leader autocratiquement directif ; il a orienté la formation des équipes, il a proposé une tâche dont la finalité fondamentale n'est pas révélée. Cependant, le travail est libre, à l'intérieur des équipes et entre les équipes (cf ci-dessus ici même : "la motivation"), de même que nulle proposition n'a été rejetée sans l'accord fondé des enfants (analyse du critère proposé, critique des arguments, choix et vote final) ; cependant la cinquième proposition n'est pas discutée par les enfants (car le maître passe directement au résumé des autres propositions) et elle n'est reprise que de façon tronquée dans ce résumé du maître (cf ci-dessus, script de la 5ème proposition et résumé du moment suivant).

En conséquence, l'agressivité ne se manifeste pas par décharges explosives dans les moments creux (comme par exemple dans les climats autocratiques ou "laisser-faire"), mais au fur et à mesure du développement de la tâche et à l'occasion de ce développement : cette agressivité est canalisée (critique des points de vue).

4.6. Statuts et rôles

Il est vrai que le maître occupe ici une position centrale et qu'il remplit par son rôle actuel son statut potentiel de maître de la classe comme :

../...

- animateur/leader
- organisateur
- régulateur
- observateur

du groupe des équipes qu'il dirige.

Mais les enfants ne se sentent pas écrasés par la présence du maître qui permet précisément l'apparition de statuts et de rôles au niveau des enfants :

- il y a les équipes différentes, avec des points de vue différents
- il y a, pour chaque équipe :
  . un rapporteur
  . celui qui a découpé, mesuré, tracé, manipulé
  . ceux qui ont parlé
  . celui qui a proposé la solution retenue
  . celui ou ceux qui ont eu la parole pour critiquer ou apprécier les propositions des autres équipes.
- il y a une décision à prendre par un vote final.

Par tous ces caractères, le maître a tenté de reconnaître chez l'enfant le droit et la nécessité d'un statut social :

- droit à une part d'initiative dans la tâche
- droit à la critique
- droit à la divergence.

Il est également sûr que, les membres de l'équipe assumant à tour de rôle les responsabilités, ce n'est jamais le même élève qui se voit reconnu comme leader par le maître et par les autres. On tente de donner ici à chaque enfant sa chance d'intégrer sa personnalité à travers l'actualisation de son rôle.

Ce type de pédagogie a permis une réelle progression dans la découverte, avec la participation de tous, leaders actuels et potentiels.

o O o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"ENCRES VIVES"

N° 83 : hiver, printemps 77 :

Des textes de Michel BUTOR, Jean-Marie LE SIDANER, Michel DUGUE, Charles DOBZINSKI, Michel DUCOM, Pierre GARNIER, Werner LAMBERSY, Alain DUAULT, Robert MARTY, Raymond BOZIER, Jacques ANCET, Hélène MOZER.

S'adresser à Michel COSEM, ENGOMER - 09800 - CASTILLON EN COUSERANS

Ce numéro : 20 F Abonnement à 4 volumes : 50 F

/ RECHERCHE-DESCRIPTION /

ESSAI DE RECHERCHE-DESCRIPTION : LANGUE ORALE, ET SITUATIONS DE COMMUNICATION

André SEGUY, P.E.N
Gilles MORA, P.E.N.
Dominique GAIGA, Psychologue scolaire

Equipe d'AGEN

1. FORMULATION DES HYPOTHESES

1.1. Rappel de l'hypothèse de travail

Notre équipe a jusque là travaillé sur l'hypothèse :
"En améliorant le niveau d'élaboration de la langue orale en Maternelle/CP, on améliore l'apprentissage de la lecture et sa pratique ultérieure".
(Voir rapports de recherche 1973-74, 1974-75)
Les diverses expériences et réflexions du groupe ont affiné cette hypothèse et ont introduit un glissement vers l'analyse de la langue orale en fonction des situations de communication. Une seconde hypothèse, nous a paru plus conforme à la tournure prise par nos travaux.
B 2 : "L'efficacité de l'entraînement à l'expression orale pour une maîtrise de plus en plus grande de la langue est fonction de l'origine des situations et des motivations utilisées, situations, motivations spontanées et/ou situations, motivations suscitées par le maître. (1)

1.2. Extension et spécification des hypothèses de départ

La conclusion du rapport 74-75 des travaux menés par notre équipe autour de ces thèmes, faisait apparaître la nécessité d'une réduction du champ d'investigation et d'une orientation vers la description explicite du langage de l'oral. Nous formulions alors un thème de recherche plus étroit et plus spécifique qui était "l'étude des tournures syntaxiques et lexicales orales en fonction de diverses situations de communication et de situations contraignantes, d'interrogation, aux situations libres, performances dites spontanées".

2. PROBLEMES THEORIQUES

Le champ d'investigation n'est pas neuf et a été fragmentairement défriché. La revue "Repères" porte de nombreuses traces de ces travaux, notamment les articles :

- "Repères" n° 8/9 : Yves Madouas : "Le langage de l'enfant de CP"
- "Repères" n° 20 : Anne-Marie Houdebine : "Indices de maîtrise de la langue orale".

../...

---

(1) cf "Recherches Pédagogiques" n° 61

- "Repères" n° 23 : Anne-Marie Houdebine : "Description de la langue orale".
- "Repères" n° 26 : Mme T.H. Blondel : "Etude syntaxique du langage de l'enfant à deux niveaux de l'Ecole Elémentaire".
  Jean Caron : "Etude sur le langage d'enfants du CP".
- "Repères" n° 35 : Equipe de Poitiers : "Pour une typologie des discours dans une situation scolaire".

D'autres réflexions théoriques nous ont été inspirées d'après l'excellent article de Jean-Pierre Tétard : "Le statut pédagogique de l'oral" (Revue "Pratiques" n° 6). Regrettons simplement que son argumentation laisse de côté la distinction si productive d'oral vernaculaire, d'oral de verbalisation (ou oral dit de "récit" au sens où l'entend Laurence Lentin) et d'écrit verbalisé.

Par contre, nous avons trouvé décevants eu égard au travail considérable accompli, les résultats de la revue "Annales de l'Université Toulouse Le Mirail" Tome II, fascicule 15. (Etude de A. Borrel et J. L. Nespoulous : "La linguistique à la croisée des chemins : de la neuro-linguistique à la psycho-linguistique, une application : le circuit de la communication").

Notre réflexion a tiré profit des concepts et classification vigoureux du livre canadien de Cl. Germain : "La notion de situation en linguistique" (Editions de l'Université d'Ottawa) qui tente de systématiser les travaux menés jusque-là, et souvent de façon parfois fragmentaire, autour des problèmes de la communication implicite et explicite, des problèmes du langage.

Mais ce sont surtout les articles si suggestifs d'E. Benveniste qui nous ont fait avancer dans l'éclaircissement des rapports entre énoncé et énonciation. Le concept d'indicateurs de la "deixis" découlant des marques de l'énonciation dont parle Benveniste permet de repérer dans le langage oral les éléments linguistiques référentiels (conditions de production et de référence du discours à l'extra-linguistique).

Il se constitue actuellement une grammaire de l'énonciation, dont nous avons trouvé un bon exemple dans J. Dubois "Grammaire structurale du français : le verbe".

Une partie importante de notre travail de l'année a donc été consacrée à l'élucidation de ces problèmes théoriques dont l'importance n'a échappé à aucun des membres de notre groupe.

3. DISPOSITIF

3.1. Etablissement d'un corpus

Dans l'esprit de notre démarche, le corpus vise bien moins à retenir une masse considérable d'énoncés qu'à produire des situations permettant de définir une typologie du discours oral.

Nous avons voulu que le référent choisi dans notre situation de communication puisse servir à la fois comme support de communication implicite et de communication explicite. A partir de là, tout consistait pour nous à promouvoir un système d'enregistrement capable de rendre compte à la fois des données linguistique et extra-linguistique de l'acte de communication ainsi observé. C'est ce corpus que nous nous efforçons actuellement d'analyser.

../...

. Le choix de l'inducteur (film super 8 mm en couleurs) s'est porté sur un dessin animé "Tom et Jerry en croisière". Ces personnages, bien connus des enfants, devaient permettre une attention active de leur part, d'autant plus que le film choisi ne durait que 3 minutes.

. Les variables situationnelles se situaient au niveau des participants. 4 groupes de 4 enfants du CE 1 Ecole Annexe (A 1, A 2, A 3, A 4) étaient impliqués dans l'expérience, suivant une organisation matérielle qui était la suivante :

1° - A 1 visionne le film en l'absence de tout autre groupe
A 1 discute (5 minutes) sur le film.
2° - On introduit A 2 (qui n'a pas vu le film), après avoir donné comme consigne à A 1 de raconter le film à A 2.
On fait sortir de là A 1 / A 2, sans qu'ils aient pu communiquer avec les 2 groupes à venir.
3° - A 3 visionne le film.
4° - On fait entrer immédiatement A 4. Discussion A 3 / A 4, A 3 racontant le film à A 4.

Nous avons choisi ce dispositif pour les raisons suivantes.

1) - 1er échange enregistré : groupe A 1. Les 4 enfants intervenant dans cet échange possèdent en commun le référent filmique.

2) - 2ème échange (A 1 + A 2) : A 1 possède ici un double référent :

- référent filmique extra-linguistique (film muet)
- référent linguistique constitué par l'échange précédent.

3) - 3ème échange (A 3 + A 4) : similaire au second échange, à la différence que le groupe A 3 ne possède que le référent filmique.

De plus, cette organisation place les enfants en position de langage implicite et explicite, et dans le second cas, en position de récit (au second degré, par rapport à la diégèse du film).

3.2. Conditions matérielles de l'enregistrement du corpus

L'Ecole Normale d'Agen dispose d'un bloc audio-visuel fourni, dont nous avons pu tirer tout le parti. Grâce à une collaboration étroite avec les maîtres-formateurs, Lucien Bana et J.Y Deschaud, tous deux spécialisés dans l'utilisation et la maintenance d'équipements électroniques.

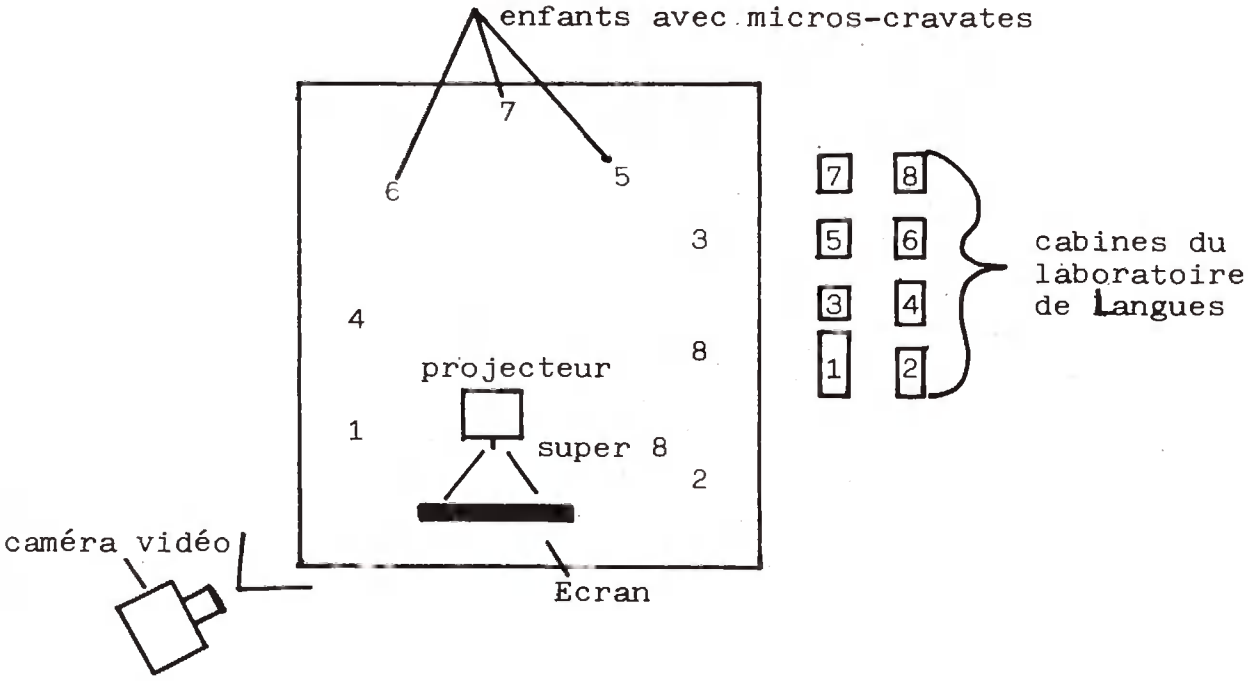
Un dispositif spécial a été mis sur pied qui combine l'enregistrement optique magnétoscopique et l'enregistrement sonore individualisé grâce à un système unique de micros-cravates, branchés sur les cabines individuelles du laboratoire de Langues Vivantes. Ainsi nous était fournie une sélection affinée des productions orales de chaque enfant aisément identifiables et séparables du reste du champ de communication. Le croquis ci-joint sera plus explicatif. (cf. page suivante).

L'efficacité de notre système nous a semblé satisfaisante.

3.3. Dépouillement et premiers résultats

Il n'est pas possible de présenter dès maintenant des résultats exhaustifs, le dépouillement du corpus étant actuellement en cours et présentant de nombreuses difficultés (tâche très lourde nécessitant du personnel et des compétences adéquates).

../...



Cependant, quelques linéaments semblent se dessiner et qui confirment, en général, les intuitions qui guidaient notre travail.

- Rôle important de l'extra-linguistique, notamment au niveau de la mimique, du silence, des onomatopées (très fréquentes et susceptibles d'une véritable codification) et des éléments prosodiques, notamment des intonèmes.

- Nous avons été frappés par les situations de discours, où entrent en jeu les déictiques : les 3 enregistrements semblent comporter des structurations syntaxiques divergentes selon qu'il y a récit ou référence implicite. Nous faisons actuellement porter notre analyse sur les éléments de structuration spatiale et temporelle dans le discours et surtout sur les jeux de personne. (pronoms et leur référence, noms, personnels, actualisation par recours à des proformes lexicales - chose, truc, machin, ça, etc... - structuration des phrases, jeux des temps verbaux).

Nous comptons tirer un certain nombre de conclusions au plan théorique et pédagogique, à partir de ce dépouillement et de son analyse.

N.D.L.R. A PROPOS DES TRAVAUX DES EQUIPES DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER (E.N.G de Nîmes, E.N.M de Carcassonne, E.N.F de Nîmes, E.N.F de Montpellier) présentés dans les pages suivantes :

Ces travaux réfèrent à des documents élaborés par l'E.N.G de Nîmes, et présentés dans "Repères" 40 (1977). Or, la diffusion de ce numéro de "Repères" a été très restreinte en raison des compressions budgétaires qui nous ont contraints à passer ensuite d'une diffusion gratuite à l'abonnement.

Les lecteurs qui désireraient disposer de la grille de Nîmes, voudront bien le signaler à l'Unité de Recherche dans les délais les plus brefs.

SAVOIR COMMENT LES ENFANTS DE C.P MANIENT LA LANGUE

EQUIPES DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER

EQUIPE DE L'E.N.M. DE CARCASSONNE
ANNEE 1975-76

Henriette AURES-DUCHESNE

1. THEME DE LA RECHERCHE (rappel) (1)

Etude descriptive de la langue orale spontanée de l'enfant à son entrée à l'école élémentaire, afin d'éclairer l'action pédagogique visant à parfaire l'apprentissage de la langue.

Ce thème de recherche est commun aux quatre équipes de l'Académie de Montpellier depuis septembre 1974. Les équipes de l'E.N.M. de Carcassonne, de l'E.N.F. de Montpellier, de l'E.N.F de Nîmes se sont ralliées à cette étude que poursuivait l'E.N.G de Nîmes ; elles travaillent désormais de concert, grâce à des regroupements trimestriels au C.R.D.P de Montpellier, sur l'initiative de M. Orieux, professeur d'Ecole Normale à l'E.N.G de Nîmes qui orchestre cette recherche collective.

2. HYPOTHESE (telle qu'elle a été définie par l'équipe de l'E.N.G de Nîmes) (1).

2.1. La situation détermine le langage. Cette détermination a pour médiateur un facteur que nous avons appelé dans un premier temps "la distance à" et que nous préférons appeler maintenant "la langue se structurant". La langue formellement structurée constituant elle-même un troisième facteur. Ces trois facteurs : situation, langue se structurant, langue structurée, forment une totalité dynamique.

La distinction entre "langue se structurant" et "langue structurée" est purement linguistique ; elle passe par l'observation de la chaîne parlée ; nous retenons comme indice de la langue se structurant toute interruption de la chaîne parlée : hésitations, reprises, phrases inachevées, etc.. ; certes, il n'est pas possible de dire à l'avance si ces interruptions sont des distances à la langue, ou des distances au référent, ou toute autre chose ; mais on les entend, on peut remarquer leur présence ou leur absence chez des enfants différents , dans des circonstances différentes, voire chez le même enfant quand les situations varient. 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.

2.2. Il est probable que la situation ne détermine pas intégralement la production linguistique, qui garderait une certaine autonomie.

3. METHODE DE TRAVAIL (1)

3.1. Trouver des "situations de production linguistique spontanée" telles que des groupes de trois à quatre enfants soient placés dans des conditions d'expression et de communication.

---

(1) Cf "Repères" n° 40 page 29 et suivantes.

../...

Nous excluons :

- l'entretien avec l'adulte ou l'interview ;
- l'intervention de l'adulte dans la conversation entre enfants ;
- la reformulation demandée par l'adulte ;
- des situations d'apprentissage commandées par l'adulte.

3.2. Diversifier les milieux géographiques, socio-économiques, culturels.

3.3. Enregistrer ces conversations, de 15 à 20 minutes, au moyen du magnétophone ou du magnétoscope.

3.4. Respecter pour ces enregistrements les périodes suivantes : juin pour la Section des Grands (à l'école maternelle) ; septembre-octobre pour des enfants de Cours Préparatoire.

3.5. Décrypter très fidèlement ces enregistrements, afin de constituer un corpus dont l'écriture interprèterait le moins possible la parole des enfants.

3.6. Observer les trois champs : situation, langue se structurant, langue structurée à l'aide d'une grille qui se veut maniable, limitée à la saisie du manifesté, en vue d'une recherche opérationnelle, et dont une proposition faite par l'équipe de Nîmes est à l'étude en ce moment.

3.7. Dans une étape ultérieure, mettre cette observation sur cartes perforées.

4. BILAN DE L'ANNEE 1975-76 (et analyse du fonctionnement des équipes).

4.1. L'équipe de l'E.N.F de Montpellier dont les membres renouvelés jetaient un regard neuf sur nos travaux s'est employée principalement à contester leurs fondements ; leur analyse critique des objectifs, de l'hypothèse, de la grille d'observation, a été reçue comme une leçon d'humilité, toujours opportune ; elle n'a cependant guère modifié notre course, bien qu'elle l'ait inévitablement ralentie, car, si elle remettait tout en cause, elle ne reconstruisait rien.

Elle a permis toutefois de mieux nous approprier les "concepts" de l'équipe de l'E.N.G de Nîmes appelée à les redéfinir, en particulier en ce qui concerne les notions de "situation", de "langue se structurant" et de "langue structurée" que beaucoup d'entre nous acceptent sans les reconnaître comme évidents. La nécessité d'un lexique commun bien maîtrisé s'est imposée à propos de termes tels que : discours, récit, énoncé, embrayeurs, modélisateurs, distance à, etc...

4.2. L'équipe de l'E.N.G. de Nîmes s'est confirmée dans son rôle de concepteur ; son projet : hypothèse et grille d'observation a le mérite d'exister ; le mettre en oeuvre, c'est, à notre sens, se donner l'occasion de l'apprécier et d'apercevoir, à l'expérience, ses points faibles ; c'est pourquoi l'équipe de Carcassonne a cherché à provoquer sans tarder sa mise au banc d'essais, ce qui, de plus, instaurait une trêve des "querelles de théoriciens", nous centrait sur une action pratique plus propice à restaurer un climat coopératif.

../...

4.3. L'équipe de Carcassonne a effectué huit enregistrements (voir tableau en annexe) :

- cinq (G 101, G 102, G 103, G 201, G 202) dans une situation de jeu collectif dite de type A rigoureusement semblable, en milieu rural ou urbain, au CP ou en SG, auprès d'enfants d'origine socio-culturelle et de niveau intellectuel variables.
- un enregistrement (G 401) dans une situation très voisine, A' a été effectué en Lozère, dans une école de village.
- un enregistrement (G 301) dans une situation assez semblable, type B, a été effectué dans la région parisienne, à Thorigny.

Ces deux derniers enregistrements nous ont permis de vérifier la lisibilité et praticabilité de nos consignes d'enregistrements pour des expérimentateurs extérieurs à notre équipe.

- un enregistrement (G 501) a été effectué récemment dans une situation plus naturelle : à l'école maternelle, des conversations d'enfants de Grande Section ont été captées, lors d'activités et jeux libres, par un seul observateur, à l'improviste, ceci afin de le comparer, quant au "produit", aux enregistrements conformes à ceux du projet qui impose la présence contraignante des observateurs et opérateurs, des appareils, et risque de peser sur la spontanéité du langage des enfants.

4.4. Nous avons, pour chacun de ces enregistrements, établi le corpus, minuté et numéroté selon les énoncés. Ce faisant, nous avons recensé un certain nombre de difficultés parmi lesquelles les deux suivantes nous paraissent essentielles :

- comment écrire, sans l'interpréter, la langue orale des enfants, sans la ramener à l'écriture normalisée de l'adulte ?
- comment représenter toutes les caractéristiques du discours oral vivant : silences, accents d'énergie, variations de débit, ... ?

Nous considérons le document oral comme le seul miroir authentique du langage oral, et c'est sur ce document oral que devrait directement porter notre observation ; or, il s'avère que nous sommes incapables, sans doute de par nos habitudes de travail qui nous ont dressés à lire plus qu'à écouter, de procéder à cette observation et analyse directe de l'oral. Il nous est très vite apparu que nous ne pouvions nous dispenser d'établir un corpus écrit quels que soient les risques et difficultés que comporte la transcription.

L'écriture de ce corpus a été normalisée selon les conventions suivantes :

phrase rythmée ↗ ↘ ↗
pause brève /
pause longue // / 5 mn /
énoncé chanté "moi j'ai des cocottes ..."
superposition (2 enfants parlent en même temps) } un loup"
interruption au milieu d'un énoncé "té t'as vu
mot inaudible ( )
accent d'énergie " là, un éléPHANT"

../...

débit syncopé "un / pe / tit / ar / bre "
accélération de débit
débit ralenti
absence de liaison "un petit arbre" etc...

Si les corpus correspondant aux situations de type A, A' ou B, contiennent peu d'énoncés inaudibles (car nous avions choisi la situation en fonction des commodités d'enregistrement), celui qui, transcrit les conversations libres captées à l'improviste présente une plus grande déperdition. Il paraît difficile de concilier les exigences de l'observation maximale et notre souci de capter des échanges "spontanés".

4.5. Sur les 5 premières minutes de 7 corpus (G 101, G 102, G 103, G 201, G 202, G 401, G 301) l'équipe de Carcassonne a appliqué les trois champs de la grille d'observation (2) ; ce qui nous a amenés à constater :

1) qu'elle est peu maniable en raison du très grand nombre d'items qu'elle comporte ;
2) que certains items et les cases correspondantes sont rarement utilisés ; exemples :

"Langue se structurant" :
A. Les phonèmes. 1. auto-modification d'un phonème
2. Modification d'un phonème par intervention d'autrui
3. Phonème corrigé par explicitation d'une norme.
C. Les structures :
9. Structure auto-modifiée
10. Structure corrigée par intervention d'autrui
11. Structure corrigée par explicitation d'une norme.

"Langue structurée" :
1. Enoncé isolé du contexte du discours.
9. Récit (un seul locuteur).

Ce constat a convaincu les autres équipes de recherche de l'Académie de procéder, pour leur propre compte, à cette expérimentation de la grille, sur leurs corpus, afin de convenir, lors de notre prochaine réunion prévue les 25 et 26 novembre 1976, d'allègements, ou d'aménagements, peut-être fondamentaux.

C'est sur la mise au point de cette grille qu'il importe désormais que toutes les équipes de notre académie se penchent. Le fastidieux relevé de corpus et l'expérimentation non moins laborieuse des grilles a occupé la plus grande part de notre temps au cours de cette année 75-76 ; travail de tâcheron peut-être, mais indispensable, car un outil, quel qu'il soit, se juge à l'usage, c'est du moins notre point de vue.

Nous devrons également mieux cerner la notion de situation, établir une typologie des diverses situations, mais le coeur de notre problème se situe, sans aucun doute, au niveau de la grille d'observation qu'il faudra "remettre sur le métier".

../...

---

(2) Cf "Repères" n° 40 page 53.

Groupes enregistrés et code	âge		type de situation	milieu	région	niveau scolaire	milieu socio-culturel	date
	S.G. 5 ans½ 6 ans	CP 6 ans	A, A', B ou C.	urbain ou rural	Aude Lozère Seine et Marne	Très bon *** bon ** moyen *	élevé moyen faible	CP oct. nov.
G. 101 (3 enfants)		X	A construction de villages	urbain Ecole Annexe Carcassonne	11	***	professeurs	25.10.74
G. 102 (3 enfants)		X	A id.	urbain Ecole Annexe Carcassonne	11	**	ouvriers employés	25.10.74
G. 103 (3 enfants)		X	A id.	urbain Ecole Annexe Carcassonne	11	*	ouvriers employés	25.10.74
G. 201 (4 enfants)	X (5 ans)		A id.	rural Classe enfantine Villegly	11	*	ouvriers petits exploitants agricoles	28.10.75
G. 202 (4 enfants)		X	A id.	Rural Cl. enfantine Villegly	11	*	ouvriers petits exploitants agricoles	28.10.75
G. 301 (4 enfants)		X	B Loto d' animaux	urbain Ec. Gambetta Thorigny/Marne	77	**	employés SNCF et banque	18.11.75
G. 401 (4 enfants)		X	A' construction de villages	rural Ecole de Barjac	48	**	restaurateur employé routier cultivateur	17.11.75
G. 501 (5 enfants)	X		C conversations libres	urbain Ec. Maternelle Cité Carcassonne	11	**	harkis ouvriers employés	15.06.76

EQUIPE DE L'ECOLE NORMALE D'INSTITUTRICES DE NIMES
ANNEE 1975-76

Marie-Henriette CHABERT
Sylvette FABRE

Marie-Henriette Chabert, P.E.N de Psycho-Pédagogie, Sylvette Fabre, P.E.N. Lettres, travaillant avec la collaboration des maîtres et maîtresses des écoles annexes et d'application de l'Ecole Normale d'Institutrices.

C'est la première année de fonctionnement de notre équipe et son caractère squelettique, tant du point de vue du nombre de professeurs que du point de vue des décharges, nous a invités à travailler en collaboration avec l'équipe de l'Ecole Normale d'Instituteurs, beaucoup plus nombreuse, tout en nous réservant une certaine indépendance dans l'analyse et la perspective.

Le thème de la recherche est commun à l'équipe académique (Montpellier, Carcassonne, Nîmes) : "Etude descriptive des productions linguistiques de l'enfant dans un réseau de communication d'où l'adulte est exclu comme locuteur", et se situe dans le secteur de recherche de l'I.N.R.P : étude descriptive de la langue de l'enfant à son entrée au CP.

L'objectif à long terme est de mieux connaître le langage réel de l'enfant avant d'entreprendre une action pédagogique sur l'apprentissage réel de la langue.

L'objectif à court terme est, pour l'Ecole Normale d'Institutrices, de se limiter cette année 1975-76 à expérimenter les grilles d'observation de la langue orale de l'enfant, et d'utiliser comme moyens d'enregistrements des enfants de Grande Section Maternelle : le magnétoscope.

1. LE TRAVAIL DE L'EQUIPE

Durant l'année scolaire 1975-76, comme les autres équipes de l'Académie, celle de l'E.N.F. a consacré le premier trimestre scolaire à participer à l'enquête phonologique du Groupe Langue Orale. Enregistrement et codage des performances de six enfants et bilan général effectué en collaboration avec les autres équipes.(1)

A partir de Janvier 1976, la "mini" équipe de l'E.N.F, en accord avec l'équipe académique, se propose de mettre à l'épreuve les grilles d'observation de la "langue" orale de l'enfant, en fonction des "situations" de productions, établies l'année précédente par l'équipe de l'E.N.G. de Nîmes. Nous avons pensé que le fait de n'avoir pas participé à leur mise au point serait peut-être un élément favorable à l'objectivité de notre démarche.

D'autre part, nous avons choisi d'observer les enfants en Grande Section de Maternelle, en respectant les consignes communes à l'équipe académique.

../...

---

(1) Cf "Repères" n° 32

Le travail suivant a donc été accompli :

a) enregistrement au magnétoscope, début Février, d'une séquence de langage oral "spontané" préparée selon les consignes définies dans le cadre de notre recherche, dont nous rappelons brièvement l'essentiel :

- groupe de 3, 4 enfants maximum (ici 4)
- situation ouverte permettant au maximum l'induction à un langage libre non scolaire : ici, les 4 enfants, groupés sur un tapis, dessinent collectivement sur une vaste feuille. La consigne donnée étant à peu près : "Nous avons du travail, amusez-vous à dessiner tous ensemble pendant que nous travaillons. Vous pouvez parler, ça ne nous gêne pas. Monsieur Nel s'amusera à vous filmer un peu pour essayer sa caméra, après on regardera peut-être si c'est joli. Voilà du papier et des feutres, amusez-vous et ne vous occupez pas de nous".
- enregistrement de 20 à 30 mn de corpus au magnétoscope, en essayant de réunir les meilleures conditions techniques possible (micros, tapis, etc...)
- non intervention de l'adulte, mais présence d'observateurs qui notent au fur et à mesure tout ce qui leur paraît intéressant, en vue d'aider éventuellement au décryptage de la bande magnétoscopée.

b) décryptage intégral de cet enregistrement de 20 mn (à l'exception de la première minute et des minutes 5 à 8, pendant lesquelles les enfants dessinent en n'échangeant guère que des monosyllabes, des exclamations, des remarques brèves : "je peux venir de ton côté"... Le dialogue n'est pas encore bien amorcé.

On obtient ainsi un corpus de 225 énoncés définis selon les hypothèses de recherche :

c) écriture du corpus selon les normes fixées par le groupe de recherche.

d) tentative d'expérimentation des grilles de langage à partir de ce corpus.

e) tentative de bilan parallèle avec l'E.N.F. de Carcassonne, qui, de son côté, avait entrepris le même type d'expérience sur d'autres corpus.

2. BILAN DU TRAVAIL EFFECTUE EN 1975-76

2.1. Bilan comparatif de l'E.N.F de Nîmes et de l'E.N.F de Carcassonne.

Les deux équipes ont chacune de leur côté, et toujours en s'efforçant de respecter les normes fixées par les équipes de recherche au niveau académique, enregistré et décrypté des corpus à partir desquels elles ont essayé de faire fonctionner les grilles de langage de l'E.N.G de Nîmes.

Leur expérience commune s'est révélée intéressante dans la mesure où elle a fait apparaître des constantes dans les problèmes de maniements des grilles, dont les principales sont les suivantes :

../...

- certaines rubriques prévues dans les grilles demeurent presque toujours vides ⟶ sont apparemment de peu d'utilité. Exemple : les phonèmes : auto-correction, correction par intervention d'autrui, etc.. ; les structures : auto-correction, etc...

- certaines rubriques font double emploi : comment distinguer nettement : . mot réintroduit
. mot répété ?

- certaines rubriques sont d'un maniement difficile : "mot abandonné". Comment et pourquoi le noter s'il n'y est plus ? Tout mot non répété est à la limite un "mot abandonné" ! "Mot qui remplace" : à partir de quel critère peut-on décider qu'un mot en "remplace" un autre, surtout aux yeux de l'enfant !

- certaines notions ne sont claires pour personne : exemple : les "embrayeurs-prétexte".

- au cours de l'analyse du corpus, il arrive par contre souvent que l'on éprouve la nécessité de rubriques nouvelles, qui n'ont pas été prévues. Par exemple : des écarts dans la prononciation des phonèmes existent sans être pour autant corrigés par les enfants. Or, rien n'est prévu pour les noter.

Est-il indifférent de constater que certains écarts semblent perçus comme "archiphonèmes" et ne troublent en rien les enfants qui accepteront sans sourciller [blãsnɛz] aussi bien que [blãʃnɛʒ] alors que d'autres sont parfois le départ de toute une séquence : sans les "corriger" les enfants les perçoivent et les utilisent parodiquement. [aRblə] est repris par [əblo] (énoncés 94-96) ;
[Kjasʀə] induit deux interprétations → [Kjɔsʀə] (énoncés 157 à 159).
↘ [Kasʀə]

Rien n'est prévu au niveau du jeu sur les mots ou les sons : or dans notre corpus, justement, ils abondent, et il est certain qu'ils représentent une caractéristique d'un langage enfantin "en liberté" qui s'essaie à toute sorte de pirouettes, dans la mesure même où il est à la fois apprentissage et plaisir perceptivo-moteur.

On en vient donc nécessairement à s'interroger sur la difficile situation du chercheur, qui éprouve à la fois l'impression de traîner une grille trop lourde et le besoin d'y ajouter de nouvelles rubriques. Est-ce une simple question de mise au point des grilles, ou nous heurterons-nous aux mêmes difficultés à chaque nouveau corpus ? Les situations de parole seraient-elles irréductibles les unes aux autres ?

2.2. Bilan spécifique de l'équipe de l'E.N.F de Nîmes.

2.2.1. En ce qui concerne l'enregistrement du corpus, nous avons rencontré des problèmes matériels souvent insolubles, faute de crédits : il est certain qu'une salle spécialement équipée et notamment parfaitement insonorisée semble un préalable nécessaire à tout travail sérieux.

2.2.2. Le décryptage de l'enregistrement nous a posé de nombreux problèmes qui découlent en partie des précédents. La qualité très imparfaite de la piste sonore (bruits, parasites venant de la cour de récréation, excessive sonorité de la classe) ne facilite pas la tâche du chercheur.

../...

Mais certains problèmes nous paraissent inhérents à l'entreprise : laisser des enfants parler librement dans les conditions les plus proches possibles d'un "langage spontané" entraîne d'innombrables difficultés : les enfants parlent trop fort ou trop bas, trop rapidement, souvent simultanément. Ils se déplacent, tournent le dos obstinément aux micros. Le résultat technique n'est pas brillant, mais n'est-ce pas la rançon de la liberté ?

Malheureusement, dans ces conditions, le déchiffrement du corpus devient une entreprise de longue patience. Entendre correctement 18 mn d'échanges demande plus d'une dizaine d'heures d'écoute à deux auditeurs, et la mise au point n'est virtuellement jamais achevée : il reste toujours des zones d'ombre.

La présence de la maîtresse, qui a l'habitude des voix des enfants, mais surtout connaît les intérêts des petits et la vie de la classe, s'avère absolument nécessaire à cette entreprise. Elle seule, par exemple, pouvait "entendre" certaines répliques, parce qu'elle seule pouvait les comprendre :
exemple : "c'est la voiture de Montesimo" (141) est une allusion à la voiture du mari de la femme de service ou (138) "c'est le glougui-bouilla de Casimir" : qui est une allusion à un dessin animé cher aux enfants et dont ils parlent souvent en classe... Etc..

L'écriture du corpus elle-même n'est pas simple. Là encore on a eu l'impression que respecter toutes les exigences théoriques définies dans les textes du groupe était impossible (noter toutes les courbes d'intensité des voix par exemple) et nous avons pris le parti de simplifier, en ne marquant que les repères indispensables (pauses, énoncés chantés) : le recours à la bande est toujours possible pour toute approche un peu fine de l'intonation et permet de préciser la <u>situation</u> de <u>jeu</u> dans laquelle se trouve l'enfant au moment de l'énoncé. Il reste néanmoins que la distorsion perpétuelle entre code oral et code écrit se fait sans cesse cruellement sentir au niveau de la graphie à adopter face aux productions sans préjugés des enfants.
Faut-il écrire :

{qu'est-ce (ki) fait ?
{qu'est-ce qu'i(l) fait ?

{i-z-étaient ?
{izétaient ?

Il est certain que seule une transcription phonétique serait exacte et pleinement satisfaisante (2) et qu'il est très arbitraire de vouloir contraindre à tout prix des productions orales à entrer dans des normes graphiques. Nous ne dirons rien du travail de minutage du corpus par tranches de 10 secondes, ni de la numérotation des énoncés, sinon que ces petits travaux de pure routine prennent eux aussi un temps certain... de l'ordre de 2 heures pour 3 à 4 minutes d'énoncé.

Ce travail de bénédictin aboutit cependant à un résultat passionnant : l'impression de plus en plus affirmée de se trouver enfin

../...

---

(2) Oui et non. Plusieurs équipes étudient actuellement la question.
H.R.

en mesure de réfléchir sur le langage réel de l'enfant, et non sur ce que nous en retenons habituellement. A quel point notre écoute le censure, le restructure, en retient exclusivement les éléments pour nous "pertinents", nous l'avons touché du doigt en comparant ce que nous avons relevé de l'entretien avec la technique du "papier / crayon" et ce que l'écoute attentive de la bande nous a restitué - comparaison vraiment passionnante pour l'adulte et l'enseignant.

2.2.3. Le fonctionnement des grilles. Cela nous semblait être un travail mécanique qui ne demande, en principe, que de la constance : mais dans la réalité, il ne cesse de poser à l'expérimentateur des problèmes qu'il résout dans l'angoisse : en effet, il se trouve sans cesse en situation "d'interpréter" un codage fait pour éliminer justement les variantes individuelles, et avec le sentiment gênant qu'une autre équipe aurait probablement abouti à un résultat différent.

Nous pouvons essayer d'en donner quelques exemples. Soit l'échange des répliques (65 à 70)

A. Tu as pas vu le machin là bas
R. Quel / quel machin
E. Quel machin / c'est du machin
R. Le machin / le machin carabi
A. Le machin scarabé
R. Oh le machin scarabé // ...

Comment allons-nous analyser ces énoncés ? Il y a certes répétition du mot "machin" : importante, parce que voulue (—— rubrique D 13) mais à la fois "par le même enfant" (A.R.) et "par d'autres" (D.14). Et il y a aussi "reformulation" puisque la formule est reprise dans des énoncés modifiés (mais devons-nous estimer que la reformulation est au niveau d'un signifiant, d'un segment, de l'énoncé ou du constituant de phrase ? Le passage de "le" à "quel" à "c'est du" puis à nouveau à "le" nous a semblé caractéristique du changement du constituant tel qu'il est défini dans les documents (p. 9 - 2.3.4.). Mais il comporte tout aussi bien une variation de l'énoncé et d'un segment.. Qu'aurait décidé une autre équipe ?

Certains collègues, consultés, sembleraient ne pas admettre déjà le principe de la double ventilation dans les rubriques répétition et reformulation !

Plus grave encore pour nous, et plus gênant : il nous semble y avoir dans cette utilisation du mot bien plus encore que tout cela : une volonté de jeu à partir du mot, bien avérée dans l'apparition de "carabi" modifié en "scarabé" - et qu'il est impossible de faire apparaître nettement dans la grille. Si ce n'est de façon insuffisante à la rubrique "jeu sur les phonèmes" que nous avons ajoutée pour les besoins de la cause ...

Par ailleurs, comment classer les innombrables "mots vides" qui ponctuent le langage de l'enfant : "eh" "eh bé" "eh ben" "eho"

Exclamations ? Interjections ? cris ? L'intonation fait passer une même expression de l'un à l'autre, mais souvent aussi leur donne une valeur complexe, difficilement interprétable ...

../...

En ce qui concerne la structure des énoncés, le problème est encore plus crucial. Il a d'ailleurs été bien posé par Laurence Lentin : évaluer selon les normes de la syntaxe adulte un langage qui, justement, n'est pas celui de l'adulte est totalement absurde. Mais alors selon quels critères l'évaluer ?

L'équipe de l'E.N.G de Nîmes avait établi une grille des "temps" de la phrase. Mais la perception en est si intuitive que l'on a l'impression de remplir les colonnes un peu au hasard et tout à fait subjectivement, (cf confrontation avec Carcassonne).

Ayant soif de repéres plus précis, et partant du principe que le langage de l'enfant est destiné à devenir un langage adulte, et doit donc tendre vers lui dans son évolution, nous avons essayé, quant à nous, de repérer trois données plus objectives pour évaluer le degré de structuration syntaxique des énoncés :

- la présence de structures d'enchaînements juxtaposés
- la présence de structures d'enchaînements coordonnés
- l'apparition des "introducteurs de complexité" étudiés par Laurence Lentin (ajout en fin de grille - tout ce qui n'est ni coordonné ni en structure complexe, est juxtaposé).

Toutefois, rien ne peut nous empêcher de penser que, justement dans ce qui fait leur vie et leur coloration propre, de nombreux énoncés défient toute analyse. Exemple : "tu as vu ?' d'un peu plus, alors, l'autre !" (154).

Nous avons essayé aussi, sur une partie du corpus, de chercher, en partant des analyses de Jakobson, à évaluer les énoncés en les rattachant aux fonctions du langage. Il nous a semblé là encore, qu'en essayant de classer les énoncés dans une grille, on n'avançait pas beaucoup par rapport aux intuitions premières que l'on peut avoir au contact du corpus. Peut-être même avons-nous fait un travail tautologique : nous aurions alors établi une grille qui, au fond, n'avait pour mission que de confirmer nos impressions spontanées.

2.3. Tentative de conclusion

Tout ce travail n'est pas très satisfaisant.

Nous avons délibérément choisi de ne pas utiliser pour le moment les grilles de situation, tâche qui incombait à l'équipe de Montpellier. Mais il ne nous semble pas qu'on puisse les mettre immédiatement en corrélation avec les grilles d'observation de la langue.

Ainsi, la grille d'observation des réseaux de communication, grille 1 (3), apparaît inutile dès lors qu'on enregistre la situation au magnétoscope; on peut retrouver "en différé" qui parle à qui. Il faut noter toutefois que l'on peut facilement identifier l'enfant qui parle, mais sans savoir à qui il s'adresse et sans être sûr qu'il s'adresse au groupe.

../...

---

(3) cf. "Repères" n° 40 page 52 et suivantes.

D'autre part, la grille n° 2 (3) permettant de décrire le matériel utilisé par l'enfant, l'espace occupé, les déplacements effectués et les rôles qu'ils se donnent, est à notre avis à reconsidérer, car elle ne permet de préciser que ce qui est encore extérieur à la situation de communication vécue par les enfants. Enfin, nous ne pouvons appréhender avec cette grille que l'aspect global de la situation, et encore a posteriori, car il n'est pas possible de noter les déplacements de l'enfant par exemple alors qu'il ne parle pas, et que l'on est en train donc de noter ce qui est dit par un autre enfant. Il ne peut y avoir à notre avis qu'interprétation de la part de l'expérimentateur, qui juge de l'importance ou de la non importance d'éléments de la situation à un moment donné sur la production linguistique.

Etant donné ces difficultés, nous avons essayé sur une partie du corpus de retrouver ce qui, dans les énoncés de l'enfant, pouvait se rattacher aux différentes fonctions décrites par Jakobson (par exemple : "eh Béné ! Bénédicte"(fonction phatique)). Mais ce n'est encore qu'une interprétation de l'expérimentateur. Des moyens pour décrire plus précisément les variables de cette situation (ou typologie des situations) sont encore à chercher. Toutefois, et malgré les réserves déjà émises, les grilles d'observation de la langue nous paraissent bien plus satisfaisantes même si elles doivent subir des modifications.

Mais ayant travaillé avec des normaliennes ou des institutrices recyclées sur certaines parties du corpus, à un travail plus vaste et plus synthétique d'observation de la langue de l'enfant, il nous a semblé aboutir à des résultats beaucoup plus riches, et plus justes parce que plus nuancés, et nous n'avions pas l'impression desséchante de voir s'évaporer tout ce qui fait la vie de la séquence (notamment au niveau subtil du rebondissement des termes et des thèmes) que laisse par ailleurs le maniement de la grille.

En tout cas, le travail entrepris par l'ensemble des groupes de recherche de l'Académie, nous a semblé, à l'usage, déborder largement les possibilités matérielles et humaines qui sont les siennes. Il demanderait, pour être probant, le décryptage, contrôlé par plusieurs équipes d'un grand nombre de corpus —— entreprise titanesque, dans nos conditions de travail. Le labeur absolument abrutissant, au fil des heures, auquel nous nous sommes acharnées de notre côté pour décrypter et essayer d'analyser 18 malheureuses minutes de langage, et qui nous avait presque persuadées de renoncer à la recherche, nous en convainc absolument.

Mais par ailleurs, l'intérêt de la description du langage "spontané" de l'enfant nous semble évident pour le pédagogue. Savoir comment effectivement les enfants manient la langue, permettrait sans doute de repenser sur bien des points un enseignement qui a sans doute trop tendance à se fonder exclusivement sur la langue que les enfants sont censés parler.

Il nous a semblé aussi à la lumière de l'étude du corpus, et ce pourrait être une hypothèse de recherche pour l'année à venir, qu'il y aurait sans doute un travail intéressant et fructueux à entreprendre à partir des notions de "langage implicité" et "langage explicité", en s'appuyant sur l'étude des embrayeurs grammaticaux (dont l'abondance est frappante dans le corpus). Ne trouverait-on pas là encore un outil apte à aider à la description de la langue enfantine, et permettant de modifier la pratique de la langue par l'enfant ? Autant de questions auxquelles nous a amenées le travail effectué cette année.

EQUIPE DE L'ENF DE MONTPELLIER
ANNEE 1975-76

Rédacteurs pour l'équipe :
Jean-Luc COUSQUER
Michel VERDELHAN

L'impossibilité de décrypter correctement et de soumettre aux grilles d'analyse élaborées par l'équipe académique les enregistrements au magnétoscope des séquences, qui devaient constituer le corpus sur lequel porterait le travail propre à l'équipe de l'ENF de Montpellier. nous a conduits à un réexamen des objectifs et des concepts.

1. LES OBJECTIFS

Au cours du travail de recherche des années précédentes, dans le cadre de l'étude du langage spontané de l'enfant à son entrée au CP, il semble que l'on ait glissé, d'un but "descriptiviste", à l'étude globale des relations entre la situation et les productions linguistiques des enfants. Ce passage d'un but à un autre maintenait la recherche dans une finalité pédagogique. La connaissance du langage spontané de l'enfant à son entrée au CP permettrait, tout comme la connaissance des relations entre les situations et les types de production, une adaptation de la stratégie pédagogique.

Mais ces deux objectifs s'accommodent difficilement d'une même méthode de recherche. Il semble, en effet, que pour le premier objectif descriptiviste, il suffise de fixer la situation pour toutes les équipes départementales, pour ensuite ne plus s'en occuper ; l'objet de l'étude étant le corpus obtenu. Le travail de recherche consiste bien alcrs à élaborer une grille opératoire. Pour que les productions linguistiques des enfants puissent être soumises à une grille analytique, il importe de choisir une situation qui rend possible et assuré le travail de décryptage des enregistrements. Il convient donc d' éliminer les situations qui entraînent des échanges confus, voire inaudibles.

Pour le deuxième objectif, la mise en relation entre des situations et des productions implique au contraire qu'on fasse varier les situations. Mais il s'agit alors de maîtriser ces situations, pour pouvoir les analyser et éventuellement tenir compte de la représentation de ces situations. Dans cette deuxième perspective, on ne peut plus véritablement parler de "situation spontanée". Et la définition de la situation par l'absence d'entretien, d'intervention, de la part de l'adulte devient insuffisante.

Nous pensons donc qu'il convient de choisir entre les deux objectifs. Le deuxième nous paraît être le plus nouveau et le plus riche en possibilités d'applications pédagogiques.

2. DEUX CONCEPTS : langage se structurant / langage structuré

Les mêmes difficultés pratiques évoquées précédemment, nous ont conduits à renoncer provisoirement au travail de perfectionnement des projets de grilles d'observation de la langue des enfants, au profit d'une remise en cause des concepts et des distinctions qui fondent

../..

ces grilles. C'est vers une consolidation théorique des fondements de l'outil d'analyse que nous nous sommes orientés plutôt que vers un affinement de grilles déjà bien complexes.

Lorsque ce travail de recherche entreprit d'étudier les productions linguistiques des enfants à leur entrée au CP, la linguistique n'offrait pas de concepts élaborés, directement utilisables ou même aisément transposables dans ce domaine d'étude. Il était donc légitime de forger les concepts indispensables à ce travail. Ainsi l'équipe académique, partant de la notion de "distance", "facteur de la médiation entre la situation et le langage" en est venue à distinguer ce qui fut appelé "le langage se structurant" et "le langage structuré".

A cette distinction correspond le partage de la grille en deux parties intitulées : "projet de grille d'observation de la langue se structurant" et "projet de grille d'observation de la langue structurée". Peu assurés, forgés dans et par la recherche, ces deux concepts nous paraissent actuellement devoir être remis en cause.

On a cru pouvoir, à partir d'un certain nombre de faits assimilables à une rupture de la structure énonciative, établir une différence entre ce qui appartiendrait à la langue se structurant et ce qui relèverait de la langue structurée. Les pauses, les reprises, les mots inachevés, les corrections, les structures interrompues seraient les manifestations de la langue se structurant. Cette dichotomie correspondait à la volonté d'analyser le langage enfantin en dehors de toute la norme de la langue de l'adulte, autrement dit sans tomber dans le piège de l'opposition Correct / Incorrect. Mais, finalement, il semble que tous les faits qui peuvent être ainsi classés comme relevant de la "langue se structurant" correspondent aux efforts de structuration de l'énoncé en train de se faire. Les mêmes critères appliqués aux productions verbales de l'adulte, livrent sans doute des faits identiques. Par le biais de cette distinction théorique, on s'acheminait vers une description des productions orales dans laquelle s'opposaient deux types de faits : ceux correspondant véritablement à l'oral, caractéristiques de l'oral, et ceux correspondant à ce que nous pourrions appeler de "l'écrit oralisé" (marqué par l'absence de pause, de rupture, de correction) = (de rupture, de reprise inutile...). Et il n'est pas alors sûr que l'opposition théorique initiale ne recouvre pas celle qu'on voulait éviter.

Il est probable que certains des faits relevés en appliquant les critères qui définissent "la langue se structurant", s'expliquent sur le processus d'acquisition en cours, par les structures en voie d'intégration et encore mal établies chez l'enfant. Et la connaissance de ces faits est évidemment utile au pédagogue. Mais comment distinguer ces éléments qui relèvent d'une structure en voie d'acquisition, des autres qui sont inhérents à toute production orale saisie sur le vif ?

La grille d'observation de "la langue se structurant" retient des faits hétérogènes, d'origines différentes et indéterminées. Nous pensons donc qu'il faut revenir sur le concept qui sous-tend cette grille, plutôt que de chercher à l'affiner.

../...

La critique de la notion de "langue se structurant", se répercute sur celle de la "langue structurée". Cette deuxième notion n'était d'ailleurs définie que négativement ("la langue structurée n'est pas définie par les structures de la langue écrite de l'adulte") et par opposition à la "langue se structurant".

NOTE : Nous avons repris ici l'essentiel de la réflexion critique sur les fondements des grilles d'observation, présentée oralement par l'équipe de l'Ecole Normale d'Institutrices de Montpellier au stage de recherche académique qui s'est tenu les 11 et 12 mars 1976. Cette réflexion fut communiquée par écrit aux différentes équipes départementales (Cf document annexe auquel on se reportera pour une critique des notions de situation spontanée et de langage spontané).

3. VERS UNE AUTRE PROBLEMATIQUE

Les difficultés méthodologiques et pratiques évoquées précédemment nous paraissent pouvoir être contournées si nous retournons à la problématique théorique initiale.

En effet l'hypothèse générale selon laquelle les énoncés de l'enfant - comme ceux de l'adulte - devraient être mis en relation avec deux facteurs non linguistiques, la situation d'énonciation et les relations nouées entre les locuteurs mérite d'être retenue mais doit être précisée.

L'expérience nous a montré l'impossibilité de pratiquer une articulation (même si l'Unité de liaison est à 30') entre les observations des énoncés, de la situation, des relations. Il est pratiquement impossible de repérer un énoncé, à ce qui, dans la situation et dans les relations où se trouve pris son énonciateur est effectivement déterminant. Cela dépasse le problème des moyens d'observation. L'illusion de la caméra et du magnétophone à qui rien n'échapperait, où tout serait visible, audible, semble le recours fragile d'un parti pris empiriste.

L'équipe de Montpellier ENF estime qu'il serait plus urgent et nécessaire de déterminer ce qu'est une situation de langage, son rapport et sa différence d'avec une situation d'expérience, de déterminer enfin une hypothèse globale sur la conjugaison interne de ce que l'abstraction désigne par énoncés / situation / relation, comme s'il s'agissait de pôles hétérogènes entre eux. Car sans prétendre alors mesurer à la minute près l'intervariation et l'interdétermination des énoncés / situation / relation, ce qui nous paraît hors d'atteinte et, à la limite, sans intérêt fondamental, il faudrait plutôt parvenir à une analyse générale et sans doute grossière des processus d'énonciation eux-mêmes, dont les aspects énoncés / relation / situation sont partie intégrante, éléments constitutifs et non facteurs externes de conditionnement.

Avant d'exposer nos objectifs expérimentaux, évoquons les cadres théoriques où nous voudrions nous situer.

../...

3.1 Hypothèses

La langue est un système "universel", sans individualité, caractérisée par un ensemble de signes (arbitraires, sociaux, équivoques) et un ensemble de règles propres à les développer dans le temps de la parole (en détail, phonologie, morphologie, lexique, syntaxe). Ce système "universel" n'a pas d'existence extérieure à la totalité des discours qu'elle permet de tenir. La langue n'est réalisée qu'au travers des discours.

Ces discours sont déterminés par la langue à laquelle ils appartiennent mais plus profondément par des conditions non spécifiquement linguistiques. Ils sont, par le biais de l'idéologie dont ils dépendent, connectés à la matérialité économique et sociale de la société.

La modalité particulière du fonctionnement de l'instance idéologique, quant à la reproduction des rapports de production consiste dans ce que Althusser a pu appeler l'assujettissement du sujet comme sujet idéologique " en sorte que chacun soit conduit sans s'en apercevoir à prendre sa place dans les rapports de production".

La parole est la mise en fonctionnement du discours par un sujet qui dans le procès lui-même devient énonciateur. Pour repérer les conditions de la prise de parole, pour l'étude des productions, il faut définir trois pôles : situation, position, représentation.

Situation : complexe de rapports sociaux (ou personnels) définis de plus ou moins loin par les conditions propres de la formation sociale qui la détermine. Ce qui compte là, c'est l'analyse des modes et les degrés de détermination et d'articulation de chaque situation à la formation sociale dans laquelle elle advient.

Exemple : activités économiques : l'école - entretien
débat à l'assemblée : discussion (coopérative)
: l'entretien psychologique.

Position : place, statut, fonction attribuées aux locuteurs par la situation, ou par le jeu des deux (exemple : patron / ouvrier ; partie de pétanque, échanges dans le travail manuel ...).

Représentation : l'idée que se font les locuteurs de leur position dans la situation, de celle des autres, de la situation elle-même, et l'idée qu'ils prêtent aux autres de ces mêmes images.

L'énonciation sera fonction de ces trois facteurs, déterminants dans l'ordre où ils ont été exposés.

Il reste que la langue est le lieu matériel où se produisent tous les discours qu'elle autorise. Elle n'est pas enfermée dans l'ordre de l'idéologie, car la possibilité même du langage est corollaire de la possibilité de toute organisation sociale. Et cela pour la raison fondamentale que, s'il y a rapports et productions sociales, la reproduction des uns et des autres passe par leur transmission culturelle, donc linguistique. Il y a là une relation, non pas du manifesté au caché, mais du produit aux conditions de production. En l'occurrence,

../...

la première condition - essentielle - à l'apparition du langage est l'existence d'échanges et de relations sociales - (du point de vue historique et du point de vue individuel). Nous sommes là au point où s'organisent : Situation / Position / Représentation.

- la situation : se référer à l'objectivité économique et sociale.
- la position : correspondant à la place des individus dans les relations et les échanges qu'elle détermine.
- la représentation : venant du fait que le sujet se met, en parlant, à la source du sens de ses interventions, alors même qu'elles lui sont imposées de l'extérieur. Mais en se mettant à cette place, il confectionne un sens qui n'est pas la reconstitution fidèle de la coordination des plans de détermination objectifs.

L'apprentissage de la langue exige ce déplacement, cette mise de soi à l'origine de la parole par quoi l'on devient sujet.

Ce que l'enfant acquiert, c'est l'ensemble des discours et leur interconnexion elle-même discursive, nécessaire et suffisante, à l'appartenance à une formation sociale déterminée. Peut-on là, réintroduire ce que Bernstein appelle code restreint, commun à tout individu parlant par opposition à code élaboré définissant les situations / positions / représentations propres à la classe déterminante et à ces enfants, érigée en Norme et fonctionnant comme système de reconnaissance et de différenciation (identification et sélection sociales)?

3.2. Objectifs :

Cet aperçu, qui n'est pas exempt d'approximation et d'éclectisme, constitue le contexte de références possibles (Pécheux, Althusser et Bernstein) à partir duquel nous nous proposons de tenter d'évaluer la validité des hypothèses de Bernstein comme ensemble explicatif - au moins partiellement - des structures de la langue orale de l'enfant de 6 ans.

Il s'agirait de définir, en les construisant, une typologie de situations nettement différenciées et d'évaluer le type de discours qui y est produit par les enfants en fonction de leur origine sociale.

Ces références nous permettraient peut-être d'éviter les exigences et les contradictions, au moins méthodologiques, d'une recherche purement descriptive tout en nous fournissant des moyens d'approche plus directement maniables. Quatre types de situations pourraient être retenues :

1) cour de récréation
2) entretien (dirigé)
3) travail de groupe (sur une observation)
4) séance de délibération (conseil de classe).

Si l'on reprend la configuration :

langue discours parole	situation position représentation	qui définit la problématique de l'énonciation,

il faut tout de suite ajouter deux points :

../..

1) à 6 ans l'enfant est en position, outre celle déterminée par les situations successives où il vit, d'être en train d'acquérir.
2) le point de vue de la représentation est modifié, car sujet en voie de structuration, il disposera d'un point de vue propre sur lui, les autres, le monde. Nous pouvons ici évoquer l'égocentrisme et/ou le narcissisme tous deux justement en l'absence d'égo et/ou de narcisse.

On pourrait apprécier :

1) quels types de situation, provoquent chez quels enfants, quels types de discours. Exemple : énoncés durant une séance de coopérative, une séance d'observation
2) Dans ces types discursifs, il reste des manifestations propres, semble-t-il, au langage de l'enfant. Que sont-elles comme énoncés, dans la situation, la représentation ?

Car nous avons, ces dernières années, incontestablement appris la réalité du triptyque/énoncé / situation / relation/sans mettre à jour le pourquoi et le comment de son fonctionnement.
- les situations "non contraignantes" du type : quelques enfants laissés avec un matériel souple, donc une situation non structurante des conduites actives et sociales, provoque un flot d'énoncés, eux-mêmes peu structurés, sans communication prolongée. Ainsi on peut voir que si la situation est "faible", les positions sont incertaines, la représentation floue, surtout quant à autrui, d'où fréquence des affirmations de soi comme locuteur, indépendamment de la visée du contenu des énoncés.
- il semble que d'autres "situations" engagent des énoncés autres. Il n'y a pas encore d'étude systématique faite, c'est ce que nous nous proposons. Exemple : séance de coopérative scolaire. Abondance du conditionnel, subjonctif et références aux individus. Je / on / nous.

4. ANNEXE : ANALYSE CRITIQUE DES FONDEMENTS DE LA GRILLE utilisée pour "l'étude du langage spontané de l'enfant à son entrée au C.P", par l'équipe de recherche de l'E.N.G de Nîmes, à partir du document de travail de juin 75 et des précisions apportées en Mars 76 (1).

4.1. Les objectifs (2)

3.1.1. Connaissance du langage réel de l'enfant, pour articuler sur cette connaissance une pédagogie de la langue.
4.0.0. Un travail antérieur a permis de "formuler directement l'hypothèse suivante : la situation détermine le langage".
4.1.1. " L'hypothèse permet aussi de préciser les objectifs pédagogiques". En quoi ? Quelles précisions ? Rien
4.2.0. "Par ailleurs, 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.

../..

(1) Cf "Repères" n° 40.
(2) La numérotation renvoie à la grille dite de Nîmes.

Commentaires :

1. Les objectifs ne sont pas nettement dégagés ni formulés avec précision. On glisse d'un but "descriptiviste" - description linguistique du langage réel de l'enfant à partir d'un corpus de productions "spontanées" - à l'étude d'une relation entre la situation et les productions linguistiques de l'enfant, les deux, description et étude de la relation, ayant une finalité pédagogique.

2. Or il faut choisir nécessairement car pour le premier objectif, il suffit de fixer la situation pour toutes les équipes pour ensuite ne plus s'en occuper, l'objet de l'étude étant le "corpus" obtenu.

Pour le deuxième objectif, on ne fixe pas la situation mais des situations. Dans ce cas peut-on encore se contenter de "situations de productions spontanées" ? Ce qui était possible pour le premier objectif ne convient plus pour le second. Le choix du deuxième objectif appelle un examen critique de la notion de "situation de production spontanée".

Raisons de choisir le deuxième objectif :

a) la description du langage enfantin a déjà été faite par d'autres. Elle a également déjà été faite par l'équipe de recherche de Nîmes pendant trois ans dans le cadre de la pré-enquête.

b) intérêt pédagogique très grand : leçon de langage structuré en situation

- réintroduire la situation dans la pédagogie quand les exercices structuraux empruntés hâtivement à l'enseignement du français langue étrangère l'avaient évacuée (3).
- connaissance de cette relation indispensable pour créer en classe les situations adéquates pour produire tels types de "productions" utiles à l'enfant.

4.2. Les hypothèses

4.0.0. La "détermination" (du langage par la situation) a pour médiateur 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".

4.1.0. "Cette hypothèse permet de : construire des situations expérimentales (exemple : nos grilles ci-jointes) qui visent à déceler les relations entre la situation, la langue se structurant et la langue structurée".

Avant d'étudier ces concepts, il faut noter que la grille d'analyse proposée en découle directement au moins dans ces deux parties :
"Projet de grille d'observation de la langue structurée"
"Projet de grille d'observation de la langue se structurant".

Si ces concepts sont solides, si la distinction "la langue se structurant" et "langue structurée" est établie sur un critère indiscutable, net, l'affinement de la grille peut la rendre plus opérante et ses résultats fiables. Sinon on perfectionne une machine à fournir "n'importe quoi".

../...

(3) Assertion fort contestable :

- d'une part l'emprunt a été mûrement réfléchi (cf "Recherches Pédagogiques" n° 44 et 46)
- d'autre part les exercices structuraux ne sont qu'un aspect - très limité dans le temps - d'une pédagogie de la communication orale en situation fonctionnelle (cf le Plan de Rénovation) H.R.

La logique voudrait qu'on approfondisse les concepts avant de chercher à améliorer la grille qui en découle. Une attitude scientifique exige qu'on ne perfectionne pas la grille sans approfondir ces concepts. Les difficultés rencontrées dans l'expérimentation, le remplissage de la grille appellent ce retour sur ces concepts. Cela ne peut conduire :

- qu'à une consolidation théorique des fondements de la recherche
  . c'est très intéressant pour l'équipe de Nîmes puisqu'il faut bien admettre qu'au début de l'enquête, il n'existait pas de concepts opératoires (les concepts à utiliser restaient à forger)
  . un concept scientifique pour étudier un objet nouveau ne se donne pas tout achevé, il se forge, se précise au cours d'une recherche. Non assuré puisque nouveau, il peut et doit être remis en question.
- ou à une révision déchirante : l'abandon de ces concepts au profit d'autres concepts élaborés après cet abandon.

Examen critique du concept de "langue se structurant"

Pour l'équipe de Nîmes, on doit faire une différence entre un énoncé structuré et un énoncé qui présente des efforts de structuration ayant leurs traces dans l'énoncé lui-même : pause, mot inachevé, correction d'un phonème, structure entamée puis coupée, reprise, etc. Ces faits caractérisent l'effort du sujet parlant dans sa progression vers la structuration. Ils peuvent, toujours dans cette perspective, être regroupés sous la notion de "rupture du schème énonciatif". Cette rupture serait le critère permettant de séparer ce qui appartient à la langue structurée et ce qui appartient à la langue se structurant. Autrement dit quand je note une pause, une reprise, une correction, etc.., cela devrait me renseigner sur la"langue se structurant".

Remarques :

1) Il s'agit bien d'élaborer des concepts permettant l'étude objective du langage enfantin, dans une première hypothèse, sans relation avec la situation, dans une deuxième hypothèse en relation avec une situation, en dehors de toute référence au modèle linguistique de l'adulte et à une "norme adulte".

Mais il n'est pas sûr que la dichotomie "langue structurée / langue se structurant" ne soit pas le camouflage de "correct / incorrect".

2) Les critères (qui peuvent se ramener à la notion de rupture) utilisés pour classer des faits relevant de "la langue se structurant" livrent des faits qui correspondent aux efforts de structuration de l'énoncé en train de se faire.

Les mêmes critères appliqués aux productions orales de l'adulte livreraient des faits identiques. Ce que l'on va recenser ainsi, ce sont les caractéristiques de toutes productions vraiment orales (par opposition à "écrit oralisé").

De ce point de vue, l'énoncé oral de l'enfant ne diffère peut-être de celui de l'adulte que par le nombre de ces faits (pauses, corrections, etc...)

Mais c'est un peu comme si sur un brouillon écrit, on comptait les ratures, les corrections, les "pannes sèches".

Parmi ces faits (corrections, reprises de construction), il est possible que certains s'expliquent effectivement par une structure linguistique mal établie, mal intégrée, instable, en cours d'acquisition

../...

à cet âge. La connaissance de ces structures est d'un intérêt évident pour le pédagogue. Mais rien dans la grille ne permet de distinguer dans l'énoncé oral ces faits qui relèvent d'une structure en voie d'acquisition de ceux inhérents à toutes productions orales.

3) 5.3.2. "Observation de la langue se structurant"

5.3.2.1.0. "Nous retenons comme indice de la langue se structurant toute interruption de la structure de la chaîne parlée".

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 tout autre chose".

5.3.2.3. "La grille de la langue se structurant retient donc tous les éléments qui n'entrent pas dans la chaîne parlée ou plus exactement dans le procès de communication, qui ne sont pas retenus dans la communication qui sont sélectionnés comme non opératoires et non signifiants par celui qui écoute".

Ces observations :

- reconnaissent que le critère choisi permet de noter n'importe quoi, des choses hétérogènes,
- ajoutent un élément de définition du critère en changeant de point de vue : en gros les éléments que retient la grille "langue se structurant" ont en commun de ne pas être fonctionnels", de ne pas remplir de fonction dans la communication (si l'interprétation de la formulation ambigüe est juste). Comment savoir que ces éléments "sont sélectionnés comme non opératoires et non signifiants par celui qui écoute" ?

Si on se reporte au projet de grille, cette dernière précision ne paraît pas très cohérente : cf. partie B - "Les unités signifiantes" 4. Mot ajouté, 5. Mot inachevé, 6. Mot abandonné, 7. Mot qui remplace, 8. Mot réintroduit.

La contradiction n'est peut-être que dans les termes ?

Examen critique du concept de "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".

Commentaires :
Deux parties dans la définition de la "langue structurée"

1) Ce qu'elle n'est pas : elle n'est pas définie par les structures de la langue écrite de l'adulte.

2) Ce qu'elle est : définition circulaire.

Les précisions, le renvoi à la définition de l'énoncé n'éclairent rien.

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".

Ce qui ne fait que rappeler qu'on reste dans l'oral.

Finalement est langue structurée, ce qui n'est pas langue se structurant. Le premier concept n'étant pas clair...

../...

La perspective structurale" (3.2.4. Thème C) n'interdit-elle pas cette distinction entre "langue se structurant" et "langue structurée" ? Si perspective structurale signifie que l'on admet que la langue est une structure (comme à peu près tout le monde) cela exclut théoriquement la possibilité de l'existence d'une "partie", d'une "zone" de quelque chose qui ne serait pas structuré dans la langue, coexistant avec une partie structurée. Dans cette perspective, c'est tout ou rien, c'est le tout qui est une structure, ensemble de systèmes solidaires. La distinction paraît "fondamentalement" en contradiction avec cette "perspective structurale". Les énoncés de l'enfant au C.P ne témoignent pas d'une langue se structurant et d'une langue structurée mais d'une "structure évolutive" ou en pleine évolution. (La structure est dès le début, pendant l'acquisition et après).

La démarche choisie : étude du langage de l'enfant dans telle et telle classe, G.S. puis C.P ..., conduit à se ranger dans le cadre d'une théorie des grammaires successives qui jalonneraient (cf. stades d'acquisition en psychologie) l'histoire de l'acquisition (perspective qui n'est pas celle de Laurence Lentin).

Autrement dit, la langue de l'enfant c'est du structuré se structurant.

La situation

"Spontané" qualifie tantôt la situation, tantôt le langage.

Langage spontané : celui de la situation spontanée.
Définition de cette situation : par le jeu, par la non-intervention de l'adulte, comme ouverte, non contraignante ...
Conséquence : elle est évolutive, dynamique, c'est une suite de micro-situations : la situation de jeu s'oppose à l'activité scolaire.

Mais ambiguïté de cette situation : non scolaire mais à l'école, adultes présents (comme observateurs) mais absents (comme participants).

Autre aspect de cette ambiguïté : situation objective (décor) voulue par l'expérimentateur ; situation subjective : telle qu'elle est vécue par les locuteurs, laquelle est déterminante pour les productions linguistiques émises.

Le choix de ce type de situation semble interdire la maîtrise de cette variable qu'est la situation. Sans cette maîtrise comment mettre en relation situation et productions orales ?

/ FONCTIONNEMENT DES EQUIPES /

ORIENTATIONS GENERALES DU TRAVAIL DU GROUPE LANGUE ORALE (GLO) POUR L'ANNEE 77-78

Claude BRUNNER (1)

H. Romian fait les propositions suivantes :

1) En priorité : PUBLIER
- le Commentaire du Plan
- les travaux du GLO

2) POURSUIVRE LES TRAVAUX PONCTUELS ENGAGES sur certains terrains (Nîmes, Laon).

Une direction importante reste à explorer : l'intégration des parlers régionaux dans la dialectique : libération / structuration (recherche-innovation).

H. Romian pose le problème de l'intégration des divers travaux dans une problématique commune. A cet effet, il faudrait :
- expliciter la problématique commune
- se poser la question de la spécificité de la recherche pédagogique INRP. Il ne s'agit pas de mener des travaux qui sont déjà en cours dans les milieux universitaires.

H. Romian fait deux propositions de directions de travail qui permettraient de faire se rencontrer les travaux des différentes équipes.

3) 1re proposition : DESCRIPTION DES PEDAGOGIES DE L'ORAL.

Ce serait l'étude des relations entre les objectifs et les pratiques pédagogiques des maîtres en matière d'oral. On rencontrerait les réalisations et les projets d'autres équipes INRP :
- les travaux de Toulouse sur l'apprentissage de la lecture/écriture (Cf "Repères" n° 31)
- le projet de travail élaboré par le GLE : élaborer une grille d'analyse des diverses pédagogies de l'écrit au CM.

Cette description se voudrait (comme le sondage d'ailleurs) à la fois outil de recherche et outil de formation. Elle serait descriptive et non prescriptive.

Elle n'entrerait pas dans le cadre d'une pédagogie par objectifs. Elle vise la mise en relation des objectifs et des pratiques pédagogiques ; elle essaie de théoriser les représentations correspondantes pour permettre d'aller vers une plus grande cohérence des démarches par l'explicitation des principes même de la démarche.

4) 2ème proposition : TROUVER DES PASSERELLES AVEC LES TRAVAUX DU GLE (Groupe Langue Ecrite).

Quelques pistes :
- les situations scolaires de production verbale orale
- s'intégrer au groupe Langue Poétique,

../..

(1) Synthèse des discussions du séminaire du GLO (mai 77)

- intégrer des équipes du GLO au groupe "Français-Eveil" où il y a pour le moment prédominance de l'écrit. On pourrait étudier le rôle de la verbalisation orale dans les différentes étapes des activités d'éveil.
- Un groupe du GLE étudie le fonctionnement de la coordination dans les textes écrits d'enfants. Un groupe du GLO pourrait s'attaquer à un travail parallèle sur le fonctionnement de la coordination dans les énoncés oraux.
- Un projet de recherche est déposé : la formation des maîtres en didactique du français ; or un tel projet ne peut être traité que par un groupe commun au GLE et au GLO.

Une telle perspective permettrait, au prochain séminaire (mai 78), de travailler sur un programme de recherche pluri-annuel commun au GLO et qui se décomposerait en sous-recherches.

D'autres propositions sont esquissées et discutées :

A.M. Houdebine préconise un travail empirique:
- repérer sur des bandes déjà enregistrées des indices d'oralité
- cerner ce qu'on entend par objectifs d'une pédagogie de l'oral
- préciser les liens entre les situations de production et les productions en collaboration avec le GLE.

G. Teste formule la proposition ainsi : "faire le départ entre traits d'oralité et traits d'une langue en voie d'acquisition".

Objections faites : c'est un projet immense. L'étude des étapes d'acquisition est le souci majeur du GLO ; c'est son objectif ultime ; on voit mal comment cette question si vaste peut faire l'objet de la recherche d'une équipe.

P. Lassalas propose l'étude du langage oral des maîtres en situation scolaire et selon les générations ; l'influence aussi du discours du maître sur le discours des enfants ; apprendre à des maîtres à contrôler leur discours en situation pédagogique.

Discussion: il existe des recherches universitaires sur le discours des maîtres. Il en ressort que les instituteurs sont la catégorie de la population qui varie le moins son langage dans les diverses situations de la vie. Ils contrôlent donc leur langage, mais en référence à une norme, la langue de prestige. Reste la question : en est-il de même dans la dernière génération de maîtres ? Il faudrait pouvoir faire prendre conscience aux enseignants des possibilités de variation de discours dans la classe selon les divers moments pédagogiques. L'analyse des discours des maîtres dans les diverses situations scolaires de communication devrait être de toute façon, une dimension majeure de notre recherche.

Y. Madouas met l'accent sur la nécessité d'une spécificité de la recherche pédagogique par opposition à la recherche universitaire ; la recherche-description étudierait les pratiques pédagogiques en relation avec les objectifs ; la recherche-innovation devrait permettre aux enseignants de jeter un regard sur leur pratique et leur donner des perspectives afin qu'ils puissent réaliser les mutations nécessaires dans leur pratique.

/ FONCTIONNEMENT DES EQUIPES /

Equipe de l'E.N.G. de Nîmes
1975-1976

1. COMPOSITION DE L'EQUIPE de Nîmes (Ecole Normale d'Instituteurs)

1 directeur d'Ecole Normale, 1 directeur d'Ecole Annexe, 3 professeurs de Lettres, 3 professeurs de Psycho-Pédagogie (philosophie, psychologie, sociologie), 2 professeurs d'Education Physique (participant aux travaux de psycho-motricité), 1 professeur d'Anglais (bénévole pour l'année 1975-76), 1 psychologue scolaire, 5 maîtres d'école annexe (dont la présence aux réunions de l'équipe en 75-76 dépendait, faute de décharge spécifique (1) des sujets ponctuellement abordés, et des remplaçants éventuellement disponibles).

2. FONCTIONNEMENT

a) L'équipe de Nîmes est une équipe INRP engagée dans la recherche en français. Elle appartient au sous-groupe travaillant sur la "Langue Orale" (avec les équipes de Poitiers, de Périgueux, de Caen). Elle appartient enfin à l'équipe académique de Montpellier (qui regroupe les équipes de Carcassonne, de Nîmes E.N.F, de Nîmes E.N.G., de Montpellier E.N.F.).

b) Un des professeurs de Lettres est animateur académique et comme tel participe aux réunions de groupe "Langue Orale" et aux réunions nationales (les autres équipes de l'académie ont pu cette année être représentées à la réunion du Groupe Langue Orale).

L'équipe participe aux réunions de l'équipe académique qui se réunit au C.R.D.P une fois par trimestre (2).

c) Les tâches de l'équipe sont de trois ordres :

- d'une part à l'intention de l'Unité de Recherche en vue de la recherche-innovation en pédagogie (par exemple observation d'une séquence au CE 2 centrée par le maître sur un des aspects de la communication)
- d'autre part à l'intention du Groupe Langue Orale (3).

En l'année 75-76, toutes les équipes du Groupe Langue Orale ont travaillé sur la question : quel est l'état du système phonologique des enfants à leur entrée au CP ?

Enfin l'équipe a son thème de recherche propre en accord avec le Groupe Langue Orale. Le thème initial proposé il y a quatre ans portait sur l'étude des rapports entre la psycho-motricité et le langage de l'enfant au CP. La phase de pré-enquête a porté sur les Grandes Sections Maternelle, le CP, le CE 1 ; elle a permis de proposer des hypothèses et des outils à mettre à l'essai, elle a conduit à reformuler le thème de la façon suivante : étude des relations entre la situation et la structure de la langue de l'enfant à son entrée au CP.

../...

---

(1) Aucune décharge n'est prévue pour les instituteurs, au titre de la recherche.
(2) Grâce à la sympathie agissante du Directeur du C.R.D.P
(3) L'un des groupes de l'Unité de Recherche.

Il se trouve que les trois autres équipes de l'académie ont trouvé ce thème intéressant et ont désiré travailler dans cette direction. L'année 1975-76 a donc été une année importante, toutes les équipes concourant à la clarification et la cohérence des hypothèses, et à la mise à l'épreuve des outils.

3. ACTIVITES

Périodicité des réunions de l'équipe : 3 heures par semaine scolaire, au minimum, pour tous les membres de l'équipe (le mardi après-midi, d'ailleurs dégagé à cette fin dans l'emploi du temps de l'Ecole Normale).

S'ajoutent par ailleurs, des réunions facultatives, en fonction des libertés individuelles et des urgences. (1)

3.1. Sondage phonologique (participation à la première enquête du Groupe Langue Orale), l'année 1976 ayant été la phase d'élaboration des outils d'observation (2).

. passation des épreuves individuelles et enregistrement des réponses (40 minutes par enfant)

. dépouillement des résultats (au moins deux mois et demi)

3.2. Collecte de documents pour la recherche propre à l'équipe

. enregistrement de séquences de communication entre enfants par des moyens divers : au magnétophone, au magnétoscope, avec notation manuelle et magnétophone,

. avec magnétoscope, magnétophone et notation manuelle

. les enregistrements ont été réalisés en Grande Section Maternelle et au CP.

. emprunt de documents enregistrés par des professeurs (par ailleurs membres de l'équipe).

3.3. Collecte de documents pour l'Unité de Recherche (3)

. enregistrement au magnétophone de séquences centrées chacune sur une des diverses fonctions du langage (dans tous les cours)

. décryptement

. analyse des documents.

3.4. Décryptement de tous les documents collectés
Tâche longue et fastidieuse.

De ce point de vue il faut distinguer les documents enregistrés (3.3.) où les réseaux de communication sont organisés, où le maître dirige sa classe, où les enfants sont plus âgés et s'écoutent les uns les autres, des documents enregistrés (3.2), où les enfants sont rassemblés en structures informelles, où les réseaux de communication sont ouverts, où le maître est absent, où les prises de parole sont libres et la plupart du temps simultanées. Dans le premier cas un enregistrement d'une heure peut être décrypté en 2 ou 3 heures.

Dans le deuxième cas, il faut environ une heure par minute d'enregistrement (d'autant plus que nous avons le souci méthodologique

---

../...

(1) Conditions nettement plus favorables que dans la plupart des autres équipes.

(2) cf. "Repères" n° 32 et 40.

(3) A publier dans "Repères" et dans le Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation en préparation chez Nathan (12 livres prévus)

d'obtenir un script aussi fidèle que possible). Notre expérience nous montre que pour réaliser un décryptement acceptable, il faut au moins 2 personnes et le plus souvent 3.

Le script de ces bandes constitue la base de travail indispensable, mais pour les constituer il faut y consacrer du temps (cette année approximativement 200 heures).

Les rencontres académiques nous ont bien montré que les autres équipes rencontraient ces mêmes problèmes et consacraient au moins autant de temps que nous à ce travail.

Notre corpus, relevé dans ces conditions, s'élève maintenant à 5 000 énoncés environ. Ce qui est considérable et unique dans le domaine français. Si on veut bien ajouter à ces corpus ceux que les différentes équipes ont pu relever, on comprendra l'importance de la tâche entreprise par l'équipe académique de Montpellier, même dans les cas où ses analyses ne seraient pas finalement retenues.

3.5. Travail sur le thème de recherche propre à l'équipe.

3.5.1. L'année 75 nous avait conduit à publier un document édité par les soins du C.R.D.P. Document dans lequel nous donnions les hypothèses, les objectifs et les méthodes de travail comme éléments de discussion mis à la disposition de l'équipe académique.

Ce document présentait deux aspects : le niveau théorique et son application expérimentale. Il fallait, tout en conservant une perspective unificatrice (décrire la langue de l'enfant à son entrée au CP sans postuler qu'elle est une image de la langue de l'adulte), passer au crible les deux champs de recherche qui étaient proposés. Il a donc fallu envisager

- l'examen de l'outil : constitué d'un double jeu de grilles, il demandait à être mis à l'épreuve (au niveau de l'école, et par confrontations au niveau académique)

Ces grilles portent, comme l'hypothèse l'indique,

- d'un côté sur la situation
- d'un autre côté sur la production linguistique.

Le problème était de se donner les moyens de suivre et d'analyser la situation, et de s'entendre sur les critères de classement des productions linguistiques (voire même d'établir la grammaire de l'enfant de 6 ans, d'établir le modèle grammatical par lequel sont passés les énoncés du corpus).

Ces réflexions et ces discussions nous ont conduits, à la demande de l'Unité de Recherche, à reformuler le document de travail en l'assortissant d'ajustements nécessaires et de commentaires explicatifs. (1)

3.5.2. Essai de croisement des grilles. Essais qui ont révélé de nouvelles difficultés d'ordre méthodologique. Il faut faire en sorte que les grilles que l'on se propose de croiser soient toutes du même ordre de précision. C'est une tâche que nous proposons de résoudre en 1976-77.

---

(1) Cf "Repères" n° 40

.../..

3.5.3. L'équipe a poursuivi l'analyse des productions linguistiques à partir des corpus relevés dans l'année.

3.5.4. Enfin elle a mis à l'étude un nouveau document de travail qui ajouterait aux éléments antérieurement présentés, la prise en compte du fait de la double distance

Adulte regardant une situation dont l'enfant fait partie	/	Enfant en situation
Langue de l'adulte	/	Langue de l'enfant

Double distance qui pose un important problème de la communication et peut-être d'analyse linguistique.

3.6. Informations données à l'équipe locale à partir des séminaires du Groupe National Langue Orale.

4. RELATIONS DE L'EQUIPE AVEC L'EXTERIEUR

4.1. Des écoles non expérimentales nous ont ouvert leurs portes, nous permettant d'enregistrer les enfants dans des conditions précises, et à des horaires choisis par elles. Il est bien entendu que nous leur communiquons l'état des recherches, à chaque fois que nous publions un document.

4.2. Le groupe académique ayant travaillé sur le même thème que l'équipe de Nîmes E.N.G, l'occasion nous était donnée de mettre en place une méthode de travail particulière, les 5 équipes se répartissant un certain nombre de variables, par exemple :

milieu socio-culturel "défavorisé" } (1)
même situation de départ }

milieu socio-culturel "favorisé" }
même situation de départ }

milieu socio-culturel "défavorisé" }
situation de départ différente } etc...

Malheureusement nous n'avons pas eu le temps de faire le tour de toutes les possibilités. Par ailleurs, nos instruments d'analyse étaient encore trop imparfaits. Mais il est hors de doute que cette façon de diviser les tâches entre les différentes équipes correspond à une des démarches de la méthode expérimentale et nous espérons bien pouvoir la reprendre en 1976-77.

Parallèlement à cette étude des variables, le groupe académique a mené une réflexion critique sur les concepts et la manipulation des outils envisagés, chaque équipe étant engagée dans un double processus :

- d'une part un aller-et-retour constant qui va du travail local à la mise en commun lors des réunions académiques

---

../...

(1) Défavorisé / favorisé : formulation rapide qui n'implique aucun jugement de valeur.

- d'autre part chaque équipe conservant l'indépendance de ses travaux à l'égard de l'Unité de Recherche qui garde la responsabilité de l'ensemble (il ne serait pas sain que l'équipe de Nîmes impose ses points de vue et vienne se substituer au niveau national !).

Nous insistons sur cette double articulation qui donne satisfaction aux différentes parties envisagées. Elle pourrait paraître lourde si des équipes s'enfermaient exclusivement dans une attitude critique. Mais elle fonctionne dès lors qu'une ventilation des démarches expérimentales peut être instaurée sur les différents terrains (comme nous venons de le signaler plus haut).

Les réunions ont eu lieu une fois par trimestre au C.R.D.P de Montpellier, et sur des crédits mis à la disposition des équipes par le C.R.D.P ; c'est une décision qui avait été prise par M. Comet, Inspecteur d'Académie (1). Nous ne saurions trop insister sur le fait que sans la présence du C.R.D.P l'articulation des équipes, la répartition du travail, l'examen des problèmes méthodologiques, la mise en commun des résultats ne pourraient se faire.

Le C.R.D.P ne s'est pas contenté d'accueillir les réunions, il a mis aussi ses moyens techniques à la disposition du groupe (magnétoscope, photocopies ...). Il a aussi assuré l'édition du document de travail des équipes (édition à tirage limité naturellement puisqu'il est interne aux équipes, qu'il doit être remis en cause, réajusté, travaillé). Etape indispensable dans un travail de recherche de ce genre.

Enfin, la présence d'un membre du C.R.D.P à toutes nos réunions témoignait du souci qu'on prenait des travaux du groupe. L'intérêt pédagogique qu'il y a à savoir comment fonctionne la langue de l'enfant à son entrée au CP n'échappe à personne, mais l'ampleur des questions soulevées par cette étude peut inciter au découragement et la stimulation que peut nous donner Mme Comet et ses adjoints va plus loin que le simple soutien technologique.

Lors des trois réunions de l'année, l'équipe académique a pu
- s'entendre sur les techniques de décryptement des enregistrements :
  . en mettant au point collectivement un fragment de corpus (pris au magnétophone)
  . en mettant au banc d'essai des grilles de situation (à partir d'enregistrement au magnétoscope)
  . en faisant fonctionner les grilles de production linguistique.
- travailler sur les grilles (et les réajuster)
- mettre au clair les concepts fondamentaux de la recherche
- préciser les hypothèses
- se donner des plans de travail
- faire les bilans d'activité
- examiner les corpus enregistrés.

../...

(1) Directeur du C.R.D.P dès la création des équipes en 1967, et qui a été renouvelée par Mme Comet, Inspectrice d'Académie, Directeur du C.R.D.P.

4.3. Relations avec le Groupe National Langue Orale

. participation aux séminaires nationaux
. retour de l'information et éventuellement ré-orientation des travaux locaux en fonction de ces informations (définition des priorités, affinement conceptuel et théorique).

4.4. Relations avec l'E.D.R.A.P.

L'équipe de Nîmes n'est pas représentée es-qualité à l'E.D.R.A.P. Le directeur de l'Ecole annexe fait partie à la fois de l'E.D.R.A.P et de l'équipe. Mais au cours de l'année 75-76, un professeur de Lettres par ailleurs membre de l'équipe, y a été invité comme observateur, il a fait partie (avec deux autres professeurs de l'équipe de Nîmes E.N.F également invités, deux inspecteurs, un conseiller pédagogique, un directeur d'école d'application) d'une sous-commission chargée de rédiger les recommandations de l'E.D.R.A.P à propos de la nomenclature.

L'équipe.

o O o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"BREF"

Bulletin de Recherche sur l'Enseignement du Français.

Directeur : Emile GENOUVRIER

Quelques articles à paraître en 1977 - 78 :

E. GENOUVRIER : "Un séminaire de formation permanente d'instituteurs"
S. DELESALLE : "Connaissance du lexique"
T. HORDE : "Les emprunts dans la langue"
J. HELD : "Comment travaille un écrivain pour enfants"
M. TISSERAND : "La représentation de l'histoire dans la littérature enfantine"
PH. LEJEUNE : "Vécu, parlé, écrit" etc...

Diffusion et abonnements : Librairie Larousse
Le numéro : 14 Francs
Abonnement spécial enseignants (4 numéros) : 43 Francs

NOUVEAU DICTIONNAIRE DES SYNONYMES

Emile GENOUVRIER, Claude DESIRAT, Tristan HORDE (Université de Tours), Larousse, 1977.

Des choix méthodologiques :

Travail sur la synonymie des mots et non sur l'analogie au niveau des choses, des notions - Prise en compte du contexte linguistique et sociolinguistique - Le lexique du français écrit, contemporain, courant, selon ses registres:plus ou moins courant, familier, soutenu, etc... - Exclusion du purisme et des tabous - Prise en compte des fréquences d'emploi - Recours aux exemples plutôt qu'aux définitions - Regroupement des séries dérivationnelles et dégroupement des termes homonymes.

CHANTE PAGES

Le Français au CP, nouveau programme

Monique DIAZ-GARCIA, Chantal LE BAS, avec la collaboration de Louis PORCHER, préface de Jean PEYTARD, Bordas, 1977.

Méthode semi-globale, à départ phonétique.

Pour le maître : un coffret de disques regroupant les chansons et comptines utilisables pour mettre en évidence chaque son étudié (Anne Sylvestre, Georges Brassens, Jacques Douai, Steve Waring etc...) ; un guide pédagogique comportant entre autres, des exercices de psychomotricité, d'attention auditive, de graphisme, d'identification des sons de la langue parlée, de discrimination phonologique, d'initiation grammaticale.

Quelques textes du 1er livret :

1ère leçon [A] : "Papa est en bas qui fait du chocolat"
"Mon oeuf est tout neuf. Je le pose la pointe en bas. Ha ! Ha ! Ha ! Ha !"

13ème leçon [OE] [ə] : "Encore un tout petit peu, je n'ai pas fini mon jeu. Mon oeuf est tout neuf".

PRATIQUES

Numéro 17 - Octobre 1977 : L'ORAL

Avec des contributions de Pierre LEON, Jean PEYTARD, Denise FRANCOIS, Dominique WEIL, Hélène ROMIAN, Anne-Marie HOUDEBINE, Christian NIQUE.

S'adresser à André PETITJEAN, 2 bis, rue des Bénédictins - 57000 - METZ

Le numéro : 25 F Abonnement : (4 numéros) : 85 F

/ DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

/ "PSYCHOMOTRICITE ET JEUNES ENFANTS" /

Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS)

Au sommaire "RECHERCHES PEDAGOGIQUES" n° 82, I.N.R.P, 1976

- Les recherches en psychomotricité du CRESAS — M. VIAL
- Observation d'activités spontanées chez les jeunes enfants — E. GILBERT
- Textes officiels commentés
- Psychomotricité à l'école (Maternelle - Elémentaire)

Une évolution intéressante : de l'adaptation / inadaptation, à la "compensation", puis à la "prévention-éducation"

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

- I.N.R.P -

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

Allez aux sources :

- "Plan de Rénovation" (dit Plan Rouchette), dans "La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent". (Les Cahiers de la F.E.N), 1971.

- "Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique" - "Recherches Pédagogiques" n° 61, I.N.R.D.P, 1973, (analyse de contenu du Plan)

- "7. Activités de grammaire", C. GRUWEZ, L. MALOSSANE, Collection I.N.R.P, Nathan, 1977, (séquences de classe commentées).

CONNAISSEZ-VOUS "REPERES" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré

Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange.

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

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

Une directrice d'Ecole Annexe:
"Un stimulant (...). Donne envie de se lancer dans l'innovation"

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

Un I.D.E.N:
"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifique"

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

ABONNEZ-VOUS A "REPERES"

60 F — 6 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 70 F — Vente au numéro : 12 F

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

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN
I.N.R.P - E.R.P.A
Unité de Recherche Français 1er Degré
29, rue d'Ulm
75230 - PARIS Cedex 05

Achevé d'imprimer le : Décembre 1977
Dépôt légal : 4e trimestre 1977
Directeur de la publication : I.N.R.P.

Imprimerie du Centre Régional de Documentation Pédagogique Amiens.