SPÉCIAL

REPÈRES

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

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

Grammaire

Recherche sur le système des déterminants

Jean CAMBON UNIVERSITE DE TOULOUSE
Suzette GAZAL UNIVERSITE DE TOURS

1978

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

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

Français 1er degré

RECHERCHE SUR LE SYSTEME DES

DETERMINANTS

par JEAN CAMBON - U.E.R. des Sciences du Comportement et de l'Education -
Université de Toulouse le Mirail

et SUZETTE GAZAL - Section de Linguistique
Université F. Rabelais de Tours.

N D L R. - Pour diverses raisons, indépendantes de notre volonté, il n'a pas été possible de publier ce rapport dans des délais opérationnels : la 1ère partie a été envoyée à l'Unité de Recherche en 1974, la seconde en 1976. Le décalage entre l'évènement et la publication est donc très important, et nous nous en excusons auprès des auteurs, qui ont fait ce travail dans le cadre de l'équipe I.N.R.P. de l'Ecole Pilote de Montauban.
Quoi qu'il en soit, il eût été dommage de laisser ce document plus longtemps dans les tiroirs de l'Unité de Recherche, et de ne pas le verser au dossier des nécessaires discussions sur l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire. La question demeure en effet largement ouverte.

SOMMAIRE

1° PARTIE :

CONSIDERANTS THEORIQUES

0 - Organisation de la recherche

1 - Pourquoi avoir choisi l'étude du système des déterminants pour cette recherche ?

2 - L'ensemble des exposés théoriques faits aux maîtres

3 - Les remarques d'ordre pédagogique et psychologique.

Nous ne pouvons porter à l'attention des lecteurs cette recherche sans mentionner le nom de Monsieur Jacques GLORIS qui a bien voulu en prendre la responsabilité pédagogique

0 - L'ORGANISATION DE CETTE RECHERCHE

0-1 Elle a débuté en 69-70 d'une façon informelle sous forme d'échanges d'informations entre plusieurs instituteurs et deux enseignants de l'Enseignement Supérieur.
Les échanges étaient centrés sur trois thèmes :
- critique de la grammaire scolaire au travers des réactions d'enfants
- critique de la grammaire scolaire à partir de textes théoriques (linguistiques)
- comparaison de divers manuels de grammaire.

0-2 Cette recherche a été poursuivie les années suivantes dans le cadre des recherches sur programme de l'I.N.R.D.P. Nos recherches ont alors pris trois directions

1°) l'étude des problèmes de l'acquisition et du développement du langage - en particulier l'étude du raisonnement verbal

2°) les problèmes posés par l'apprentissage de la langue écrite

3°) la recherche dont il va être question dans ce numéro :
l'étude de l'acquisition des catégories grammaticales, et éventuellement, de leur enseignement, ou plutôt du rôle de l'enseignement dans la prise de conscience de la langue de l'enfant.

./.

0-3 Deux années ont été consacrées à la formation théorique des maîtres et à des essais pédagogiques.
Ces années ont été suivies par l'expérimentation d'une progression d'exercices mises au point dans le courant de l'année 71-72 par les responsables scientifiques de l'expérience.

0-4 Par rapport à l'équipe initiale, l'équipe de cette recherche s'est élargie à une quinzaine de participants dont quelques professeurs de l'enseignement secondaire.

0-5 Ce qu'il faut cependant noter, c'est que les réunions de formation ont été profitables à tous les maîtres sur le plan de l'éveil à une nouvelle approche des faits de langue, de la possibilité de critiquer (au moins partiellement) sa propre pratique mais que seuls deux d'entre eux ont pu s'impliquer au niveau du passage à la pédagogie

0-6 Etant donné l'étalement de cette recherche dans le temps, on peut formuler quelques remarques concernant les problèmes posés par la recherche dans le cadre du système actuel d'enseignement.

a) érosion des énergies à force de réunions tenues en dehors des heures de classes - pour ne parler que des instituteurs

b) difficulté d'insérer et de développer ce type de recherche dans le cadre toujours existant

1) des anciens programmes

2) des manuels qu'ils soient anciens ou nouveaux, plus centrés sur la "connaissance" que sur l'acquisition, plus centrés sur la morphologie (niveau superficiel) que sur les structures profondes.

c) niveau de formation de base des instituteurs insuffisant dans le domaine de la linguistique mais aussi celui de la psychologie. La formation est ici en cause mais le cadre institutionnel renforce cette non formation (manuels, type de relations pédagogiques)

d) l'impression de "bâtir sur du sable", tant les contenus scolaires et les méthodes pédagogiques traditionnels, une certaine façon de considérer les enfants, une certaine attitude à l'égard du savoir sont enracinés et déterminent le comportement de l'enseignant à l'égard de sa propre formation et de l'innovation.

e) En conclusion un certain pessimisme sur la possibilité même d'une recherche dans les conditions matérielles actuelles ou de formation des diverses catégories de participants.

./.

1 - POURQUOI AVOIR CHOISI L'ETUDE DU SYSTEME DES DETERMINANTS POUR CETTE RECHERCHE ?

1.1. Justification linguistique

I - Une de nos hypothèses de travail -hypothèse de la théorie linguistique - est qu'une langue a pour constituants fondamentaux, au niveau profond, des concepts et des opérations. Par conséquent, I) l'apprentissage d'une langue par un enfant signifie acquisition d'opérations linguistiques et de concepts. 2) lorsque l'adulte "pratique" une langue, c'est-à-dire lorsqu'il émet des énoncés (1) (lorsqu'il est dans la situation de locuteur) ou lorsqu'il reçoit des énoncés (c'est-à-dire lorsqu'il est dans la situation d'interlocuteur), il associe à ces énoncés certaines opérations.

Une autre hypothèse est que les énoncés contenant des conjonctions de coordination ou de subordination, des locutions conjonctives, mais aussi les "phrases simples" et les "propositions relatives", sont associés à des opérations formelles sous-jacentes, à des opérations mentales, qui constituent la signification même des énoncés et dont on peut rendre compte au moyen de concepts définis. En effet, aux énoncés simples appelés traditionnellement "phrases simples" - en particulier à leurs déterminants ("articles", "pronoms" ou "adjectifs" "possessifs" ou "démonstratifs" ou "indéfinis" ou "pronoms personnels"), ainsi qu'aux propositions dites traditionnellement "relatives", sont associées des opérations qui seraient essentiellement de trois types : extraction, visée, parcours (2). Ainsi, en anticipant sur le chapitre 2 nous dirons que

- "j'ai acheté <u>une</u> voiture" est associé à une opération sous-jacente d'extraction.
- "<u>la</u> voiture est rouge" est associé à une opération sous-jacente de visée.
  "j'ai acheté la voiture " " " " "
- "<u>la</u> voiture est un danger public" (sont associés à une opération sous-jacente
  "<u>une</u> voiture est un danger public" de parcours (d'un type différent dans (les deux cas).

On voit que la nature des articles joue un rôle déterminant dans la nature de l'opération associée globalement à l'énoncé.
C'est pourquoi le thème des "articles" et des "relatives" a été choisi en début d'expérience, conjointement avec celui des articulations dites "logiques" du langage (étude du raisonnement à travers l'emploi des conjonctions de subordination, de coordination, et des locutions conjonctives (3)).

./.

(1) Nous donnerons de l'énoncé la définition suivante : "toute suite de signes (oraux ou graphiques) délimités à droite et à gauche par des opérateurs de démarcation, eux aussi oraux ou graphiques.
Cette définition s'inspire de A. Culioli, "A Propos du Genre en Anglais Contemporain", <u>Les Langues Modernes</u>, n° 3, Mai - Juin 1968, page 328

(2) Voir l'exposé théorique du chapitre 2, et la définition de ces notions.

(3) cf J. Cambon, "Etude du raisonnement verbal", dans "Linguistique et Pédagogie", "Expérience sur l'Enseignement du Français à l'Ecole Primaire : Etude du raisonnement verbal" dans <u>Linguistique et Pédagogie</u>, I.N.R.D.P. 1971. S. Gazal, "Recherches Interdisciplinaires", <u>Etudes de Linguistique Appliquée</u>, n° 5, 1972.

II. Il peut en effet paraître surprenant de privilégier à l'école des phénomènes linguistiques qui jusqu'alors étaient considérés comme secondaires : ainsi l'article n'était que "le petit compagnon du nom" ; ou "le (petit) serviteur du nom", et qui "annonce le nom" (G. Galichet et G. Mondouaud, "Je Découvre la Grammaire", C.F. 2° année).
Mais si l'on se donne pour objectif une analyse du discours, (4), on s'aperçoit que ces faits de langue jouent en réalité un rôle fondamental. C'est autour d'eux que semblent s'organiser tout discours, toute pensée, disons tout processus mental au cours de l'énonciation ou de l'interprétation d'énoncés. Ces opérations semblent être les éléments essentiels de l'articulation entre les jugements, éléments essentiels du mécanisme de discours et de sa cohérence (5)/Nous renvoyons là encore le lecteur au chapitre 2.7/

III. Cependant, et comme nous le disons ci-dessus, les "articles" et les "propositions relatives" ne sont pas seules à être associées à des opérations sous-jacentes et c'est là un troisième fait qui justifie notre choix pédagogique (6)
En effet, de nombreuses autres catégories grammaticales traditionnelles semblent devoir être interprétées également en termes d'opérations sous-jacentes et en particulier en termes d'extraction, de visée et de parcours. Ainsi, les "pronoms possessifs", les "pronoms personnels", les "pronoms démonstratifs", les "pronoms indéfinis", les "adjectifs", "démonstratifs", et "indéfinis"; ainsi les "compléments de nom", les "adjectifs épithètes"; ainsi les expressions "nominalisées" (exemple : "la venue de Pierre").

a) le complément de nom, dans "le chapeau de mon père est troué", est associé à une opération sous-jacente d'extraction.

b) la proposition dite "indépendante", grâce au pronom démonstratif, dans "ce chapeau est troué", est associée à une opération sous-jacente de visée.

c) la proposition dite "indépendante", grâce au pronom personnel, est associée dans "mon chapeau est troué", à une opération sous-jacente de visée.

./.

- - - - - - - - - - -

(4) Nous désignerons par discours de production d'un énoncé, c'est-à-dire conjointement :

a) l'énoncé lui-même

b) son référent (que nous assimilerons ici à "signification")

c) les conditions dans lesquelles il a été produit, c'est-à-dire :

i) son contexte verbal proche ou lointain (à droite ou à gauche)
ii) la situation dans laquelle il a été produit, c'est-à-dire l'ensemble des traits non-verbaux (= ni oraux ni graphiques) qui caractérisent son émission : par exemple, la présence d'un locuteur et d'un interlocuteur, leur situation socio-économique objective, leurs formations imaginaires, (5), etc...

(5) cf. M. Pêcheux, "Analyse Automatique du Discours", Dunod, chapitre I. § II. Pour un locuteur donné X, ses formations imaginaires seront l'image qu'il se fait de lui-même, l'image qu'il se fait de son interlocuteur, l'image qu'il se fait de l'image que se fait de lui son interlocuteur, etc... Ces traits pourraient donc être qualifiés de traits d'ordre psychologique .

(6) cf chapitre 2.6, conclusion, et chapitre 2.7. pour un tableau récapitulatif des opérations associées à ces catégories grammaticales.

Il est certain que ces faits de langue se démarquent, par certains côtés, des "articles" et des "propositions relatives", mais il est non moins certain qu'ils sont liés aux opérations d'extraction, visée, et parcours.
Par conséquent, une analyse du phénomène des "articles" et "relatives" constitue une approche de nombreux autres phénomènes.

1.2. Justification psychologique et pédagogique

D'un point de vue pédagogique et psychologique, nous disons que :

I. a) les exercices conçus pour stimuler l'acquisition des opérations d'extraction, visée, parcours, chez les enfants de moins de 7-8 ans, ou chez les enfants de plus de 7-8 ans, servent plus ou moins indirectement l'acquisition de ces autres faits de langue, dans la mesure où ils ressortissent de mécanismes psycho-linguistiques identiques. Par conséquent, sans embrasser, comme le font les manuels de grammaire, et comme le demandent les programmes, l'ensemble des faits de langue en une seule année et ceci quasiment tous les ans, nous pensons favoriser le développement linguistique de l'enfant au moyen d'exercices portant sur un nombre limité de faits.

b) les exercices que nous proposons dans la 2e partie visant à la consolidation ou à la prise de conscience des opérations linguistiques sous-jacentes aux "articles" et aux "propositions subordonnées relatives", doivent permettre à l'enfant d'analyser beaucoup d'autres faits de langue.
En d'autres termes, nous pensons que ces exercices, portant sur un nombre limité de faits de langue, doivent a) non seulement permettre à l'enfant d'appréhender et d'analyser ces faits de façon approfondie et progressive
b) mais également lui donner les outils conceptuels et techniques qui lui permettent d'appréhender et d'analyser quantité d'autres phénomènes nouveaux.
Une telle conception de la leçon de français coïncide tout à fait avec les principes qui guident l'expérience globale qui est menée à l'Ecole Expérimentale de Montauban : donner aux enfants les moyens d'analyser et de comprendre des phénomènes sans cesse nouveaux (phénomènes de leur vie quotidienne, phénomènes historiques, géographiques, linguistiques, etc...), c'est-à-dire leur fournir des outils conceptuels et techniques qui leur permettront de le faire (7).

II. Un dernier fait enfin justifie le choix que nous avons fait d'une progression grammaticale axée sur les "articles" et les "propositions relatives", et à travers eux, sur les opérations linguistiques d'extraction, visée et parcours, Ce fait est d'ordre génétique.
En effet, guidés par un certain nombre d'observations, et reprenant des hypothèses psychologiques nous faisons l'hypothèse que ces opérations ont une réalité psychologique, en ce sens que leur développement chez l'enfant semble nettement lié à l'acquisition et au développement de notions mathématiques et logiques qui jouent un rôle capital dans le développement de l'intelligence : par exemple les notions d'inclusion et réunion, la notion de variable, etc...(8)
Il semble par conséquent qu'un effort de la part du maître pour mettre l'enfant dans les conditions d'acquérir ces opérations linguistiques ou pour lui donner les moyens d'en prendre conscience, de les expliciter, et de les analyser, ce

./.

(7) Voir.J.Cambon, "Logique, Linguistique, Psychologie et Pédagogie", Etudes de Linguistique Appliquée, n°5, 1972
J. Cambon, S. Gazal, "Noms Concrets, Noms Abstraits" : la grammaire à l'école élémentaire et la formation du jugement de l'enfant", 1968, non publié.

(8) Nous renvoyons le lecteur à la discussion des exercices réalisés aux Cours Moyen 1e et 2e années, en particulier celle des exercices 3 et 56.

sera aussi créer les conditions d'une acquisition ou d'une prise de conscience des notions logico-mathématiques qui jouent un rôle dans le développement de l'intelligence : ce sera donc créer les conditions du développement intellectuel de l'enfant.

1.3. Récapitulation

Quatre faits, par conséquent, justifient le choix que nous avons fait, d'une progression grammaticale portant sur les "articles" et les"propositions relatives" :

I) Ces éléments de surface sont associés à des opérations linguistiques : l'extraction, la visée; le parcours.

2) Les opérations linguistiques en question sont des éléments clés de l'organisation d'un discours, de tout processus mental verbalisé.

3) Elles sont sous-jacentes à un nombre considérable de faits de langue ("pronoms", etc..).

4) Leur acquisition semble liée à des notions essentielles dans le développement de l'intelligence : les notions mathématiques d'intersection, réunion, variable, etc...

Nous signalons au lecteur que les exposés qui suivent ont été remis pour la première fois aux enseignants au cours des années 69-70 et 70-71. Nous ne formulerions plus aujourd'hui certains points comme ils l'ont été alors.

2 - / INFORMATION ET FORMATION DES MAITRES /

2.1. Considérations générales

L'analyse théorique présentée ci-dessous constitue un aspect d'une théorie plus élaborée, la Théorie des Déterminants du Nom.
En effet, et nous avons précisé ce point au chapitre 1 ci-dessus, si nous nous limitons à l'étude d'un nombre limité de faits de langue, quantité d'autres faits de langue relèvent d'une analyse faisant intervenir les mêmes concepts (voir également les chapitres 2-6 conclusion et 2-7, 2-8 ci-dessous). C'est volontairement que nous avons limité notre objet d'étude, pensant qu'il était préférable de fournir aux maîtres et aux enfants les moyens conceptuels voire techniques nécessaires pour aborder ultérieurement d'autres faits, plutôt que de survoler un grand nombre de phénomènes de façon superficielle.
D'autre part, l'exposé ci-dessous est également volontairement naïf, c'est-à-dire non-formalisé. Il s'agit d'une approche descriptive des processus sémantiques sous-jacents à des énoncés et non de l'exposition d'une théorie formalisée.
Ceci répond à deux exigences :

a) l'état des recherches linguistiques actuelles

b) l'objet même de cet exposé : <u>donner aux maîtres une formation tournée</u> dans un premier temps <u>vers l'exploitation pédagogique</u>, c'est-à-dire permettant aux maîtres de faire réfléchir les enfants.

De plus, nous avons, au cours de cette description, opéré un certain nombre de réductions sur la langue. Ainsi, nous avons assimilé les énoncés composés d'une "proposition indépendante" avec "le" + "proposition relative" non précédée d'une pause (sans virgules) aux énoncés composés de deux "propositions indépendantes", l'une avec "un", et l'autre avec "le". Ce faisant, nous avons négligé le phénomène de la pré-assertion, (1), qui distingue pourtant la "relative" de la "proposition indépendante" avec "un".
Il n'est pas exclu que dans une deuxième phase de la formation des maîtres, ces distinctions ne soient pas introduites dans l'exposé théorique.

Note (1) : cf définition, chapitre 1.1., et 2.8.

2.2. BIBLIOGRAPHIE

Cet exposé s'inspire d'un certain nombre de travaux. Nous en citerons certains :

- A. Culioli : "les Articles en Anglais Contemporain", Cours 1964-65, Paris-Sorbonne.
- A. Culioli, C. Fuchs, M. Pecheux : "Considérations Théoriques A Propos du Traitement Formel du Langage", Documents de Linguistique Quantitative, n° 7, diffusion Dunod.
- S. Gazal : "Remarques sur le système des articles et des relatives en français contemporain" : la notion de présupposition", E.R.P.A.S.S. 1969, non publié
- J. Cambon, S. Gazal : "Le Symposium d'Austin : A propos des Universaux dans la Théorie Linguistique", Homo Annales de l'Université de Toulouse, nouvelle série, tome VII, 1971, fascicule 4,
- G. Frege : "Sense And Reference" (paru dans la traduction anglaise de P. Geach et M. Black "Translations from the philosophical Writings of Gottlob Frege", Basil Blackwell, Oxford), traduit depuis par Gl. Imbert aux éditions du Seuil dans G. Frege : "Ecrits Logiques et Philosophiques".

"The Thought" Mind, Juillet 1956, vol VX, n° 259 - E.BENVENISTE "La Nature des Pronoms" dans Problèmes de Linguistiques Générale "Gallimard".

Travaux de Logique traitant de la question des "descriptions définies" :

- H. REICHENBACH, "Eléments of Symbolic Logic, Newyork, Mac Millan, 1947
- B. Russell : "On Denoting", Mind, 1950, pages 478-93.
- P.F. Straxson : "On Referring", Mind, 1950, pages 320-44.

2.3. Objectifs de cette information

Cet exposé a pour fonctions :

I - De donner aux maîtres une formation linguistique, c'est-à-dire :

a) d'une part l'acquisition du langage par l'enfant

b) d'autre part la réflexion de l'enfant sur sa propre langue, d'une façon simple, non-contradictoire (cohérente) et dans la mesure du possible exhaustive.

Il est évident que cet exposé se situe à un niveau descriptif, et que la formation des maîtres demande à être poursuivie et approfondie.

./.

2.4. L'article UN(E) / LE (LA)

Remarque : dans le chapitre 2, nous parlerons de l'opération de "sélection". Il s'agit de ce que nous désignons par ailleurs par le terme d'"extraction". Ces deux termes sont équivalents

Exemples utilisés dans la situation précise (celle du jeudi matin) où ce travail est exposé et discuté. Sont soulignés les articles analysés.

A 1 La voiture est dans mon garage. Je l'ai rentrée hier soir.

B 2 La voiture est un danger public.

3 La voiture, on ne peut plus s'en passer de nos jours.

4 Le chien est un quadrupède.

C 5 La viande est servie ! A table !

D 6 L'or est un métal

7 La viande est bonne pour la santé

E 8 J'ai acheté un pain

9 Une voiture s'est arrêtée devant la porte

10 J'ai envie d'aller voir un film ; je ne sais pas encore lequel.

11 Une de ces 3 couleurs me plaît. Peux-tu deviner laquelle ?

F 12 Une maison doit être entretenue sinon elle tombe en ruines.

13 Un chat, ça n'aime pas l'eau.

G 14 Je viens d'acheter une voiture... La voiture est dans mon garage

15 J'ai vu deux robes, une bleue et une rouge ; la robe rouge me plaît plus que la bleue.

16 J'ai acheté de la viande et des légumes ; j'ai mis la viande au frigo.

Si nous ouvrons un manuel de grammaire scolaire les articles soulignés dans les exemples (1) à (16) sont analysés de la façon suivante (2)

1) UN (E) article indéfini masculin/féminin singulier

Traduisons :

il s'applique à des êtres, choses, mâles ou femelles lorsqu'il s'agit des êtres animés (cf. df. de masc/fem,) et uniques (singulier, en tant qu'il s'oppose à pluriel).

2) "LE(LA) : article défini, masculin/féminin - Traduisons : il "dit ce que désigne le nom", il désigne des êtres, des choses, mâles/femelles pour les êtres animés, et uniques (singulier s'opposant à pluriel lequel désigne une pluralité).

3) DE LA (DU) article partitif féminin/masculin singulier. Traduisons :
On se limite à une partie seulement de ce que désigne le nom auquel s'applique l'article ; "cette partie" est femelle/mâle lorsqu'il s'agit d'êtres animés (???) (cf.df. de fém/masc) et unique puisqu'il existe paraît-il un partitif "Pluriel" qui lui désignerait une pluralité d'objets).

./.

(2) Ceci sera repris de façon plus approfondie ultérieurement.
Nous nous appuyons ici sur les données dans le manuel de Galichet et Mondouaud, Grammaire Structurale, CE2

Une observation très simple nous conduit à nous interroger sur ces définitions, sur cette classification des articles "singuliers".

En effet, 1) si je dis sans autre préambule au cours de la séance de Français du jeudi 9 octobre 1971 la phrase (1), mes interlocuteurs vont immédiatement ouvrir de grands yeux, et, s'ils l'osent, me demander :

"Quelle voiture" ?

2) Si je dis (4), "LE" ne désigne pas un objet (au sens d'"individu", de "chose") unique, mais bien toute la classe des chiens de ce monde. De plus, je ne peux pas dire qu'il désigne seulement des mâles, comme pourrait le laisser croire sa qualification scolaire de "masculin". En me fondant sur ces 3 observations je conclus qu'il est erroné d'affirmer que l'article "LE" (le problème serait le même pour "LA").

1) "dit ce qu'il désigne" ("défini").

3) désigne des êtres masculins c'est-à-dire du sexe mâle, ("masculin")

2) désigne un objet unique ("singulier").

Nous nous proposerons donc d'observer les phrases (1)-(16) énumérées ci-dessus d'1 double point de vue :

(1) leurs conditions d'apparition, c'est-à-dire ce qui conditionne leur apparition, leur énonciation.

(2) le sens que prennent les articles soulignés lorsque ces phrases (Je vaillant) sont émises dans des conditions données.

1 - Nous avons vu plus haut que si je dis, si j'émets la phrase (1) dans des conditions données (celles du jeudi matin...) mes interlocuteurs ne me comprennent pas et me répondent "quelle voiture" ? ou "de quoi parles-tu ? ou bien encore peuvent penser que je rêve ou que je délire. Il est d'ailleurs fort probable que je ne dirai jamais (1) dans de telles circonstances !!! (je ne l'ai fait que pour les besoins de l'exposé). Par contre, je peux dire (1) et mes interlocuteurs peuvent tout à fait le comprendre, c'est-à-dire de savoir de quelle voiture je parle et ce que j'en dis, si les circonstances sont autres, par exemple : lieu : chez moi ; date : un matin donné ; autres circonstances : il y a dans la maison un garage, mon interlocuteur le sait ; j'ai une voiture, il le sait également ou l'apprend.

Conclusion : Un énoncé quel qu'il soit ne peut être dit dans n'importe quelles circonstances, dans n'importe quelle situation. Une situation donnée (par exemple celle du jeudi matin 9 octobre 1971 , dans la cantine de l'EP., avec une assemblée d'enseignants réunis pour y traiter des questions de linguistique, dans un but donné, eux-mêmes avec une expérience personnelle, des connaissances, un cadre de vie etc... donnés) est compatible avec certains énoncés et incompatible avec d'autres (1). On appelle conditions de production d'1 énoncé l'ensemble des situations dans laquelle un énoncé donné (par ex. (1)) est susceptible d'être émis (= produit par le locuteur).

Ce point étant clarifié, nous en retiendrons que lorsque nous analysons le sens d'une phrase, nous serons obligés de replacer mentalement cette phrase dans le cadre d'une situation dans laquelle la phrase est susceptible d'être dite ; car la phrase ne prend un sens que dans le cadre d'une telle situation.

./.

2 - Analyse de la valeur des articles des phrases 1-13

A - Soit la phrase (1)

Conditions de production : cf ci-haut.

Valeur de "LA" : "est dans le garage" est affirmé de "la voiture". Dans la situation donnée, "la voiture" par l'intermédiaire de "LA" désigne

- 1 objet unique (et non une pluralité d'objets par exemple)
- pas n'importe quel objet (ce n'est pas la voiture de la voisine)

Conclusion : "LA" est l'élément de la phrase qui contribue à ce que le groupe nominal "la voiture", dans la situation donnée renvoie dans notre pensée à un objet unique et non-quelconque.

B - Les phrases (2), (3), (4)

Conditions de production : a) si je dis l'une de ces phrases jeudi matin 9/10/71 au cours du travail de français, mes interlocuteurs ne se demanderont plus de quelle voiture ou de quel chien je parles Chacun acquiescera ou niera, ou demandera pourquoi telle phrase est dite dans telle situation, mais il y aura compréhension.

b) Je girai par exemple (2)(3) au cours d'une discussion portant sur l'automobile, et (4) au cours d'une leçon de sciences naturelles. Il y aura toujours compréhension de la phrase

Valeur de l'article "LA (LE)" : le groupe nominal : "la voiture/"le chien" désigne non plus un objet/individu unique mais une classe d'objets/d'individus : dans (2)(3) "la voiture" renvoie à la classe de toutes les voitures

dans (4) "le chien" renvoie à la classe de tous les chiens (et chiennes). On dira que "LA (LE)" contribue à désigner une classe d'objets (nous entendrons dorénavant "objet" dans le sens mathématique de ce terme). On parlera d'une opération de parcours.

C - Phrase (5)

Conditions de production a) Si je dis (5) dans la situation du jeudi matin à l'E.P., la réaction sera identique à la réaction provoquée par (1) dans la même situation : "Quelle viande ?"
"de quoi parles-tu ?" Il y a incompréhension de la part des interlocuteurs

b) conditions de production de la phrase (5)

lieu : chez-soi, dans la cuisine ou la salle à manger ; date : heure du repas ; circonstances : il y a au moins 1 personne dans la maison ; je prépare le repas pour elle (et moi) ; cette personne le sait etc...

Valeur de "LA" : le groupe nominal "la viande" désigne un objet unique (un morceau de viande) qui n'est pas quelconque (c'est celui que j'ai fait cuire, et non celui de la voisine).

Conclusion : "LA" est l'élément de la phrase qui contribue à ce que le groupe nominal "la viande" dans la situation donnée, renvoie à l'objet unique non quelconque.

./.

D - Phrases (6) et (7)

Conditions de production : a) je dis l'une de ces phrases jeudi matin 9/10/71 au cours du travail de français, mes interlocuteurs ne se demandent pas de quel argent je parle, ni de quel or : si l'on trouve que (6) ou (7) sont inopportunes dans la conversation, il y a compréhension.

b) je dirai par exemple (6) lors d'un cours de chimie, et (7) au cours d'une conversation portant sur la diététique. Mes interlocuteurs comprennent mes 2 phrases.

Valeur de "LE (L') (LA)" : les groupes nominaux "l'or", "la viande" désignent respectivement la classe de l'or et celle de la viande et non plus un objet.

E - Phrases (8), (9), (10), (11), (14A), (15A)

Conditions de production : a) là encore, je peux dire l'une de ces phrases le jeudi matin 9/10/71 au cours de notre réunion ; mes interlocuteurs comprennent la phrase prononcée (qu'ils soient ou non d'accord, ce qui est un autre problème) ; tout au plus trouvent-ils l'intervention mal venue...

Valeur de "UN(E)" : le groupe nominal "un pain", "une voiture", "un film" : "une de des trois couleurs" désigne un objet unique ;

Conclusion : dans la situation donnée, "UN(E)" contribue à ce que le "groupe nominal dans lequel il apparaît désigne un objet unique de la classe des pains, des voitures, des films, des 3 couleurs respectivement.
En utilisant les notions de la logique des propositions, on pourrait dire que "UN(E)" contribue, dans une situation et un énoncé donnés (8) à (11) à désigner une disjonction exclusive d'éléments : en effet, dans (3) par exemple, le groupe nominal dans lequel se trouve "UN" désigne un élément unique et quelconque de l'ensemble des films, c'est-à-dire, si F = l'ensemble des films qui existe, et $f \in F$ ($f_1 \vee f_2 \vee f_3 \vee \ldots \vee f_n$). Ou en d'autres termes, "j'ai envie d'aller voir "est vrai de $f_1 \vee f_2 \vee f_3$

F - Phrases (12) et (13)

Conditions de production : cf "conditions de production E".

Valeur de "UN (E)" : "une maison", "un chat...ça"... ne renvoient pas comme ci-haut (E) à un objet unique, mais indifféremment à chaque objet de la classe pris individuellement. Ou autrement dit, "doit être entretenues sinon elle tombe en ruine", "n'aime pas l'eau" sont affirmés, l'un de n'importe quel objet appartenant à la classe des maisons, l'autre de n'importe quel objet appartenant à la classe des chats.

On pourrait utiliser les notions de la logique des propositions, et dire que "doit être entretenue sinon elle tombe en ruines" et "n'aime pas l'eau" sont vraies, d'une disjonction inclusive d'éléments : l'une de la disjonction inclusive de tous les objets de la classe des maisons, l'autre de la disjonction inclusive des objets de la classe des voitures.

Ceci s'écrirait ainsi : "doit être entretenue sinon elle tombe en ruines" (symbolisé par exemple par E) est vrai de $(m_1 \vee m_2 \vee m_3 \vee \ldots \vee m_n)$

"n'aime pas l'eau" (symbolisé par exemple par A) est vrai de $(c_1 \vee c_2 \vee c_3 \vee \ldots \vee c_n)$
où E = doit être entretenue sinon elle tombe en ruines"

- A = "n'aime pas l'eau"
- M = l'ensemble des maisons
- $m_i \in M$
- C = l'ensemble des chats
- $c_i \in C$

./.

. Indice i = n'importe lequel des éléments considérés (le 1e : c_1, ou m_1, le 2e : c_2, ou m_2, etc...) de l'ensemble des chats C ou de l'ensemble des maisons M

Conclusion : dans une situation donnée, étant données les phrases (12) et (13), "UN (E)" contribue à ce que le groupe nominal "une maison" "un chat... ça" dans lequel il apparaît désigne une disjonction inclusive d'éléments. La forme "ça" n'apparaît que dans les énoncés de type F. Elle y est dans certains cas, nécessaire.

On parlera encore ici d'une opération de parcours, d'un type différent du parcours associé à "LE (LA)" en B.

III - Conclusions :

- Dans une première étape

Nous avons mis en évidence l'existence de deux valeurs pour l'élément "LA (E)" selon les situations et les phrases dans lesquelles il apparaît (cas A et C d'une part - Cas B et D d'autre part).

De la même façon, "UN (E)" prendra deux valeurs distinctes selon les situations et les énoncés dans lesquels il apparaît (cas E d'une part - Cas F d'autre part).

Nous pouvons provisoirement et en simplifiant notre description, qualifier ces deux valeurs, l'une de "particulière" (quand le groupe nominal renvoie à un objet unique), l'autre de "générique" (quand le groupe nominal qui contient l'article en question renvoie à une classe d'objets).

- Tout ceci peut apparaître sous la forme d'un schéma :

Particulier	Générique
LE/LA + nom → - objet unique - objet non-quelconque A-C	LE/LA + nom → une classe d'objets B-D
E UN/UNE + nom → - objet unique - représentable sous forme d'une disjonction exclusive d'éléments	F UN/UNE + nom → une classe d'objets représentable sous-forme d'une disjonction inclusive d'éléments. (ça)

- Il est nécessaire dans une deuxième étape,

d'une part de caractériser en quoi le cas A-C se distingue du cas E - et en quoi le cas B-D se distingue du cas F

d'autre part, mettre en évidence le rapport qui existe dans tout acte d'énonciation (= chaque fois qu'un énoncé donné est dit par un sujet dans une situation donnée) entre l'énonciation de "UN" et celle de "LE" (ou UNE/LA).

./.

- Enfin, dans une troisième étape, nous verrons que "UN" ("particulier" aussi bien que "générique") est compatible avec certains types de noms et incompatible avec d'autres. Nous verrons qu'il existe un autre élément qui a exactement la même valeur que "UN" particulier, mais qui lui est complémentaire en ce sens qu'il est compatible avec les noms incompatibles avec "UN" particulier et incompatible avec les noms compatibles avec "UN" particulier : le "partifif" : cas C.

IV - Distinction entre LE (LA) "générique" et UN (E) "générique"

1) Nous avons vu que dans le cas F, on pouvait considérer que le groupe nominal désignait une disjonction inclusive d'éléments, et que ce fait est consécutif d'une part à la situation dans laquelle la phrase est employée, d'autre part au contexte verbal dans lequel elle est employée, et à la phrase elle-même (par exemple le type de groupe verbal employé), enfin au type d'article, qui figure dans le nom : un générique.

2) Peut-on dire la même chose du groupe nominal type B ou D, ~~c'est-à-dire~~ contenant l'article "LE (LA)" "générique" ?
Il semble plutôt que l'on désigne dans ce cas la notion de "voiture", ou la notion de "chien", la notion d'or ou celle de métal.

Un rapprochement serait intéressant à effectuer

1) entre la valeur du "UN" générique et le concept ensembliste d'extension d'un ensemble (c'est-à-dire l'énumération de ses éléments).

2) d'autre part entre la valeur du "LE" générique et le concept ensembliste de compréhension d'un ensemble (c'est-à-dire ce qui caractérise l'ensemble des éléments de cet ensemble)

Distinction et relations entre LE (LA) "particulier" et UN (UNE) "particulier" (14,15)

1) UN (E) "particulier" semble avoir pour valeur spécifique de faire désigner au groupe nominal auquel il appartient une disjonction exclusive, c'est-à-dire un élément quelconque mais un seul (cf. E(11)).

Par contre, LE (LA) "particulier" a pour fonction de faire désigner au groupe nominal auquel il appartient un élément unique mais non-quelconque. Cette valeur ne peut donc être représentée par une disjonction exclusive ;

2) En fait, "UN et "LE" particuliers ont 2 valeurs distinctes l'une de l'autre, mais sont l'un par rapport à l'autre dans des rapports parfaitement descriptibles.

Soit en effet les énoncés (1) et (14).

- Si je dis (1) dans la situation du jeudi matin, sans faire précéder (1) d'une explication verbale, (1) est incompréhensible (cf. I et II A).
- Par contre, si dans la même situation, je dis (14), la phrase est parfaitement compréhensible, même si elle est parfaitement incongrue "ou sur la soupe".

Or qu'est-ce qui fait la différence entre (1) et (14) ? La seule variable (les conditions dans lesquelles l'énoncé étant produit restant les mêmes) est la présence d'un contexte verbal, d'un énoncé supplémentaire, à la gauche de (1) et surtout d'un énoncé contenant le groupe nominal "UNE voiture" :

./.

Ceci n'est pas fortuit : toute phrase du type de (1), par exemple le 2e membre de (15), incompréhensible si elle est dite dans des conditions données, prend subitement un sens si on la fait précéder d'une phrase contenant UN + le même "nom" que celui qui apparaît avec "LE" dans la phrase de l'énoncé (par exemple le 1er membre de (15).

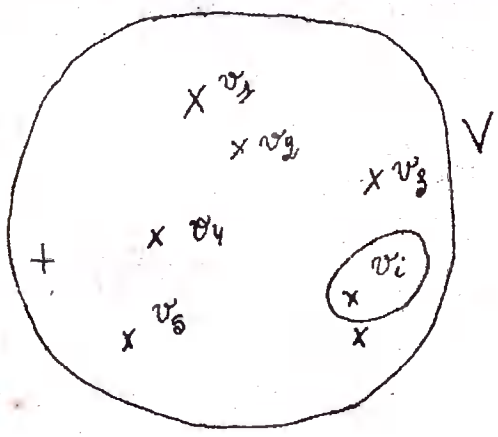
Conclusion : Dans une situation donnée, l'utilisation de "LE "particulier" Présuppose que l'on vient d'utiliser "UN" particulier (cas (14).

Ou en d'autres termes, la phrase contenant LE "particulier" présuppose pour avoir un sens pour être compréhensible, que l'on vient de prononcer (à l'instant, ou il y a déjà un certain temps) une phrase contenant UN "particulier", et où le Nom qui l'accompagne (par exemple "voiture") est le même que celui qui accompagne LE "particulier".

3) Explication

- Nous dirons que la phrase avec UN "particulier" a pour fonction de nous faire imaginer qu'un élément de la classe considérée (les voitures) se distingue des autres par telle propriété (avoir été achetée par moi). Ce que je représenterai ainsi :

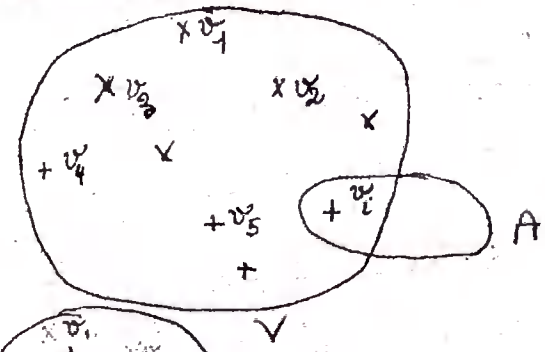
(1) Soit :



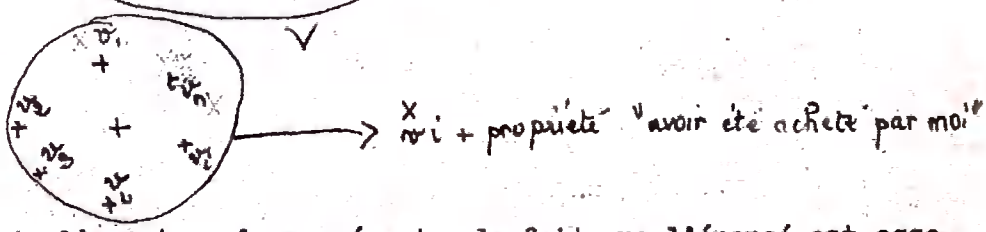
V ⇒ l'ensemble de toutes les voitures

(2)

Je peux aussi considérer que cette phrase a pour fonction de me faire imaginer l'intersection de l'ensemble des voitures avec l'ensemble A des choses que j'ai achetées ; ce que je représenterai ainsi :



(3) soit :



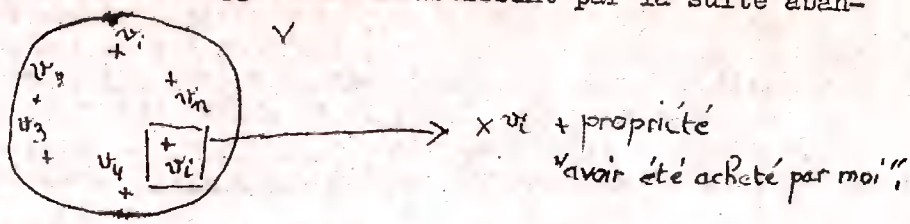
Ce dernier schéma présente l'avantage de représenter le fait que l'énoncé est associé à un processus, à une opération : à gauche de la flèche, l'état des représentations du locuteur et de l'interlocuteur avant l'énonciation de A_1, à savoir le concept de "voiture" transformé en classe distributive, où aucun objet n'est distinct des autres ; à droite, l'état des représentations du locuteur et de l'interlocuteur après l'énonciation de ici (les 1ers mots de la phrase) : voiture distincte des autres (par une propriété particulière). La flèche symbolise le passage de l'un à l'autre.

./.

[illegible] alors une voiture [illegible] particulière). La flèche symbolise le passage de l'un à l'autre.

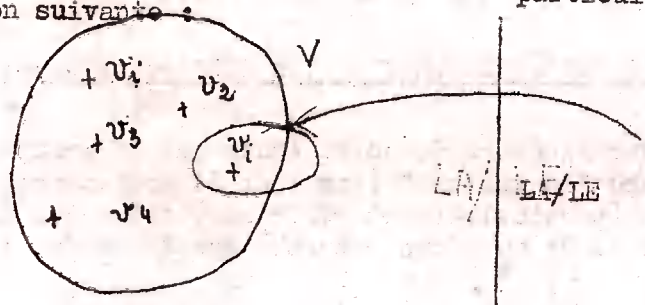
Pour cette raison, les deux premières représentations seront par la suite abandonnées.

(4) soit



où la flèche symbolise le processus qui consiste à extraire un élément d'un ensemble.

- "LE" "particulier" quant à lui a pour fonction dans un énoncé de "désigner", de "viser" de "montrer" (comme on montre du doigt) un objet unique que nous sommes censés déjà nous représenter, celui-là même que nous nous sommes imaginés grâce à la phrase contenant "UN" "particulier". Nous représenterons ceci de la façon suivante :



Ce qui s'est produit avec la phrase contenant "UN" particulier (1er type de représentations ci-dessus)

Ce qui se produit avec la phrase contenant "LE" particulier".

Nous dirons qu"UN..." a pour fonction de distinguer un élément d'une classe, et "LE..." celle de le viser.

- On observe que la relation de présupposition qui existe entre "LE" particulier d'une part, et "UN" "particulier" d'autre part, n'est pas réversible. Ceci veut dire deux choses :

a) Si "LE" présuppose "UN", "UN" ne présuppose absolument pas "LE". Ou pour être plus exact, une phrase contenant "UN" "particulier" (par exemple (9) ne présuppose absolument pas, pour être comprise, d'être précédée par une phrase contenant "LE" "particulier".

b) Cette même phrase contenant "UN" "particulier" n'exige absolument pas d'être suivie plus ou moins loin dans le discours (dans un contexte à droite plus ou moins proche) par une phrase contenant "LE" "particulier" suivi du même nom qui accompagnait "UN". Autrement dit, si dans (9) je parle "d'une voiture" particulière, il se peut fort bien que je ne reparle pas par la suite de "la voiture" (ni de "elle", ni de "celle-ci", ni de "cette voiture").

La relation pourrait-être ainsi représentée :

LE particulier + Ni ⟶ UN particulier + Ni
* UN particulier + Ni ⟶ LE particulier + Ni

où * signifie "il est faux que". "λ" = "quelconque"

"$\Rightarrow$" = "implique"

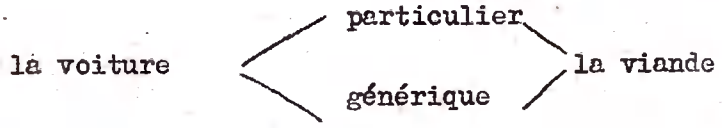
./.

4) Nous avons vu que (1) devient compréhensible dès lors qu'elle est dite dans une certaine situation (différente de celle du jeudi matin). Ceci ne contredit pas du tout ce qui vient d'être développé, bien au contraire. En effet, le premier membre de (14) a eu pour fonction de nous faire nous représenter un objet de la classe des voitures, distinct des autres en cela qu'il a une propriété particulière "avoir été acheté par moi". Cet objet n'existait pas dans la situation du jeudi matin dans laquelle la phrase (1) était émise ; il ne faisait pas partie de cette situation. D'où la nécessité de nous le faire représenter à l'aide d'un énoncé pour pouvoir ensuite en parler (avec "LE" "particulier").

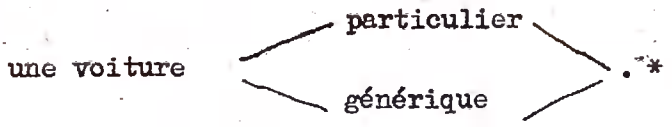
Mais dans la mesure où nous nous représentons déjà cet objet (ce qui est le cas dans la situation décrite en 1 II : nous avons dit : l'interlocuteur sait que j'ai une voiture) il n'est plus besoin d'une phrase avec "UN" pour nous faire nous représenter cet objet. La situation elle-même y suffit. Elle joue le même rôle que la phrase avec "UNE" "particulier".
L'objet préexiste dans notre "conscience"(3), il est "pré-distingué", il est déjà distingué.

V - Les articles "UN" (E), "DU (DE LA)," "LE (LA)" et les différents types de Noms. (15, 16)

1) Nous avons pu remarquer au cours de notre étude que le groupe "la viande" (cas C et D) tout comme le groupe "la voiture" (cas A et B) sont susceptibles de prendre deux valeurs distinctes (particulière et générique) selon les situations dans lesquelles elles sont émises. Ce que nous représentons de la façon suivante :



- Par contre, seul "une voiture" (cas E et F) est attesté et susceptible de prendre les valeurs particulières et génériques, alors que "une viande" n'est pas, dans nos exemples, attesté.
En effet, il ne ferait guère de sens de dire
* 17. J'ai acheté une viande
* 18. Une viande, c'est bon pour la santé.
Ce que nous représenterons ainsi :



2) Par ailleurs, on observe qu'il est possible de dire "... de la viande" (ainsi (15), premier membre de phrase et que ceci est présupposé par le 2e membre de la phrase.).
(En effet, pour prendre un sens, pour être compréhensible, ce deuxième membre "j'ai mis la viande au frigo" doit, si on le dit le jeudi matin 9/10/71 par exemple, être précédé d'une phrase avec "DE LA viande").
Mais on observe qu'il peut prendre la valeur particulière, mais non la valeur générique.

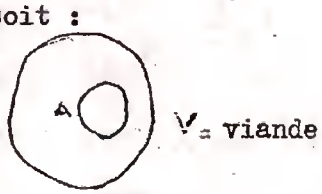
3) Explication : "UN (E) opère sur un ensemble d'objets distincts, c'est-à-dire sur un ensemble dénombrable. Il a pour fonction d'isoler un objet de la classe considérée.

(3) A défaut d'un concept élaboré, nous avons employé ce terme, bien qu'il soit extrêmement connoté, et partout, impropre. ./.

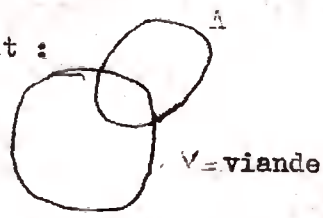
Mais certains noms comme "beurre", "viande", "or", "argent" (au sens de "monnaie") etc... désignent-ils, lorsqu'ils sont utilisés dans l'énoncé et une situation donnés, ce type d'ensemble ? Il semble qu'il y a référence à autre chose qu'un ensemble d'objets distincts ; à une sorte de "masse", de "bloc". Nous parlerons d'ensemble indénombrable (= où on ne peut pas dénombrer d'objets).
Si on ne peut isoler un objet d'un ensemble, on peut par contre en isoler une partie. Et ce au moyen de l'élément "de la (du")."

Nous représenterons ainsi cette opération :

(1) soit :

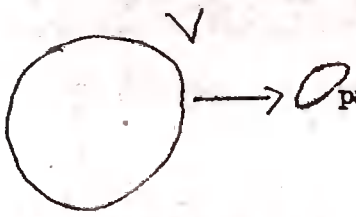


(2) soit :



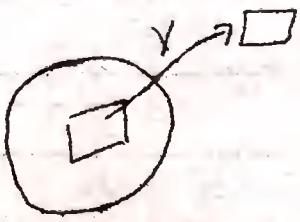
Où A = l'ensemble des objets ou des parties d'ensembles que j'ai achetés.
Ici, l'intersection A ∩ V = la partie de V que l'on "isole", que l'on se "représente" au moyen de "DE LA (DU)"...

(3) soit :



partie de viande + proppiété "avoir été acheté par moi".

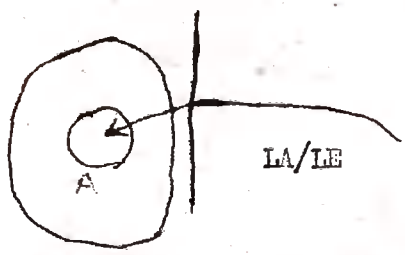
(4) soit :



partie de viande + propriété "avoir été acheté par moi".

Conclusions : (1) "UN" et "DU" ont la même valeur (isoler, repérer respectivement un objet ou une partie d'un ensemble). Nous parlerons plus tard d'"extraction".
Ainsi s'explique que si j'ai acheté "UNE viande", n'existe pas, "la viande" etc, sont "vides" elles, est une phrase attestée... En effet, une fois une partie de l'ensemble de toute la viande qui existe isolée au moyen de "de la", il est très normal d'en parler, c'est-à-dire de la "viser", et ce, au moyen de "LE" "particulier". Nous parlerons plus tard de "visée".

Ce que nous représenterons :



Ce qui s'est produit grâce à la phrase contenant "DELA" (1er type de représentation ci-dessus)

Ce qui est effectué par la phrase contenant "LE" "particulier".

./.

Remarque : l'opération sous-jacente à "le/la" est peut-être plus complexe, à savoir :

a) la "partie" sélectionnée change de statut et devient objet

b) il y a visée de cet objet - nous ne développerons pas ce point ici.

2) le rôle de la phrase contenant "DELA (DU)" peut-être joué, comme nous l'avons vu pour "UN" "particulier", par la situation dans laquelle la phrase "j'ai mis la viande au frigo" est dite.

3) Non seulement l'explication ci-haut nous permet de comprendre pourquoi *17, mais elle nous permet également de comprendre pourquoi *19. De la voiture s'est arrêtée devant la porte. En effet, si "DELA" opère sur des ensembles indénombrables, il est incomparable avec "voiture" qui lui, renvoie à un ensemble d'objets dénombrables.

Nous pouvons représenter ainsi les fonctions spécifiques à "UN (E)" "particulier" et à DU (DELA).

DU (DELA) ⟺ Nom désignant un ensemble indénombrable UN (E) particulier ⟺ Nom désignant un ensemble dénombrable.

4) Dans la mesure où UN (E) générique effectue une disjonction inclusive sur l'ensemble d'objets, on présuppose que cette ensemble est dénombrable. (4)

Notre étude sur les articles singuliers ("isolateurs" UN et DU, "viseur" LE) peut donc se résumer dans le schéma ci-dessous.

		Particulier	Générique
Dénombrables	LE	la voiture	La voiture
	UN	Une voiture	Une voiture
Indénombrables	LE	La viande	La viande
	DU	DE LA viande	*

Ou la voiture < Particulier / générique > la viande

une voiture < particulier / générique * > de la viande

./.

- - - - - - - - - -

(4) Il s'ensuit que lorsqu'on a affaire à des Noms désignant des ensembles indénombrables, ils ne peuvent être soumis à ce genre d'opération. "UN" générique et les Noms renvoyant à des ensembles indénombrables sont donc incompatibles, et ce en raison de la valeur même du "UN" générique.

5) Ce qui vient d'être dit est valable d'une part pour tous les noms d'ensembles dénombrables ("voiture", "maison", "chien","film","couleur","pain","robe") et tous les noms d'ensembles indénombrables ("viande", "or", "argent"...) mentionnés dans les exemples (1) à (19).

Nous vous proposerons, à la suite de ce travail,

(1) une analyse des articles dits "pluriels" DES/LES.

(2) d'étendre cette analyse à d'autres catégories "grammaticales" (les propositions subordonnées, les adjectifs, les compléments de noms, les pronoms).

(3) de faire la critique de ce que nous proposent sur ces questions un certain nombre de grammaires scolaires.

2-5 LES ARTICLES DES/LES

Exemples utilisés dans la situation précise (celle du jeudi matin) où ce travail est exposé et discuté. Sont soulignés les articles analysés.

A 1. Hier, des enfants sont entrés dans la classe du CM1 pour demander un renseignement.

2. Hier, des amis et des parents sont venus chez moi, pour l'apéritif

3. J'ai acheté des eaux minérales ce matin au marché : de la Vittel et de l'Evian.

B 4. Des enfants sont entrés dans la classe du CM1 pour demander un renseignement. Les enfants étaient intimidés.

5. Hier, des amis et des parents sont venus chez moi pour l'appéritif. Les amis sont repartis trés tard.

6. J'ai acheté des eaux minérales ce matin au marché : de l'Evian et de la Vittel. Elles/les deux eaux sont également bonnes.

C 7. Les amateurs de choucroute vont en Allemagne

8. Les enfants doivent être polis envers leurs parents

9. Les guérilléros sont plus efficaces qu'une armée traditionnelle

10. Les hommes sont nombreux

D 11. Des amateurs de choucroute vont en Allemagne et ne se contentent pas d'une Brasserie Toulousaine.

11' De vrais amateurs de choucroute, ça va en Allemagne, et ça ne se contente pas d'une Brasserie Toulousaine.

12. Des enfants, ça doit être poli.

I - Nous soulignons le rôle fondamental de la situation non verbale et du contexte verbal dans

(1) la possibilité d'énoncer les phrases (1) - (12)

(2) le fait / la possibilité d'associer à chacune des phrases (1) (12) telle ou telle interprétation

(3) la possibilité même d'associer à chacune de ces phrases, au moins une interprétation

Pour cela, se reporter à l'article sur UN/LE, pages 1 à 3

./.

II - On dit traditionnellement que "les" est le "pluriel" de "le" (ou de "la"), et que "des" est le "pluriel" de "une, un" et de "du" ("de la")

Nous nous proposons 2 objectifs :

(1) bien que ne sachant précisément ce qu'il faut entendre par "être le pluriel de", nous constatons que les grammaires traditionnelles posent l'existence d'une symétrie entre d'une part, "un(e)" et "des", et d'autre part entre "le(la")et "les"les".

Compte tenu de l'analyse que nous avons pu faire des articles "un(e)" et "le(la)", nous nous demanderons si une symétrie existe véritablement entre "un(e)" - "le (la)" et "des-les", c'est-à-dire :

(a) si à l'extraction (sous-jacente à "un") et au fléchage (sous-jacent à "le"), il correspond une extraction (sous-jacente à "des") et un fléchage (sous-jacent à "les") qui seraient d'un autre type

(b) si au parcours sous-jacent à "un" (= référence à l'ensemble des objets de la classe) et au parcours sous-jacent à "le" (= référence à la classe), il correspond 2 autres façons de renvoyer à (désigner) la classe, qui seraient "symétriques" des premières de quelque façon.

(2) Peut-on dire qu'à l'extraction sous-jacente à "du (de la)", il correspond une opération symétrique sous-jacente à "des" ? - En d'autres termes l'opération sous-jacente à A (3) est-elle différente de l'opération sous-jacente à A (1) et A (2) ? - S'agit-il d'un autre "type" de "des", y-a-t-il un "des" qui correspond à "du (de la)" et qui diffère du "des" correspondant à "un" ?

III - ANALYSE DES VALEURS DES ARTICLES DES PHRASES 1-12

/ A. soient les phrases (1), (2), (3) /

(α) Conditions de production : il suffit que ces phrases soient émises dans la situation du jeudi matin. Il y a compréhension. Mes interlocuteurs ne me demandent pas "lesquels". Tout au plus les énoncés apparaîtront-ils déplacés, ce qui est tout à fait autre chose que la non-compréhension.

Valeur des "DES" : contribue à isoler de l'ensemble des objets désignés par le substantif qui suit l'article, un sous-ensemble dont les objets ont une propriété spécifique et en cela se distinguent des autres ("être entré dans la classe du CM1 pour demander un renseignement", "être venu chez moi hier pour l'apéritif", "avoir été acheté par moi").

On dira dans ce cas qu'il y a sélection (= extraction) d'un sous-ensemble quelconque d'objets de la classe désigné par le nom.

Le cardinal de ce sous-ensemble est quelconque, en ce sens que ce n'est pas pour le locuteur et l'interlocuteur une information qui soit pertinente.

Si C^A le cardinal de l'ensemble d'arrivée (= obtenu par application de l'opération de sélection) et C^D le cardinal de l'ensemble de départ (celui auquel s'applique l'opération de sélection)

$$1 < C^A \leqslant C^D - 1$$

(β) nous pouvons essayer de répondre à la question II(2) et partiellement à la question II(1)(a).

./.

1) II 1a.

Nous avons analysé A(1)-(2)-(3) en des termes voisins de l'analyse de E(8) à E(11) comportant l'article "UN".

Dans les 2 cas, l'opération sous-jacente au déterminant

(a) s'applique à une extension d'objets
(b) isole certains des objets de cette extension

A(1) à (3) et E(8) à (11) diffèrent sur un point :

dans le cas de E(8) à (11), nous n'isolons jamais qu'un objet unique, alors que dans le cas de A(1) à (3), nous isolons une collection d'objets.

Dans le cas de A(1) à (3), l'hypothèse d'une extraction est vérifiée par :

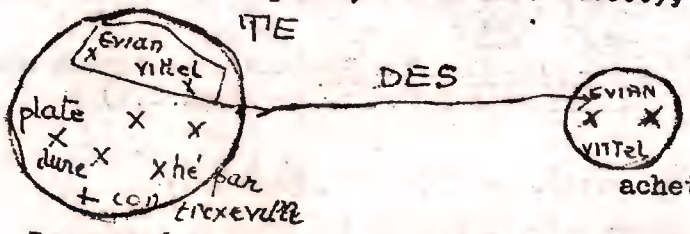
un critère d'ordre syntaxique : de même qu'il était indispensable dans la situation du jeudi matin, de dire les phrases E(8) à (11) pour dire "le pain était bon"(8), "la voiture était rouge" (9), "cette couleur me tente" (11),

de même A(1), (2),(3), sont nécessaires pour pouvoir dire"... les enfants étaient intimidés" (B4), "les amis sont repartis très tard" (B^5), "les deux eaux sont également bonnes" (B^6). (cf. point B).

2) II.2.

L'analyse de l'exemple A(3) va nous permettre de répondre à cette question.

En effet, le sens associé à A(3) est la sélection de deux types d'eaux (de la Vittel et de l'Evian) parmi l'ensemble T^E, de tous les types d'eaux (Vittel, Evian, Vichy etc... l'eau plate, l'eau dure etc...), que nous représenterions ainsi :



acheté par moi au marché ce matin

Par conséquent, dans ce cas, à "eau" est associé une notion qui n'est plus la notion d'eau, mais celle de type d'eau. La classe distributive correspondante n'est pas la classe indénombrable de l'eau, mais la classe dénombrable de tous les types d'eaux.

Nous dirons que l'ensemble (la notion), associé au substantif a changé de statut (ensemble non-dénombrable ⟶ ensemble dénombrable).

Par conséquent, cette opération de sélection n'a rien à voir avec la sélection associée à "j'ai acheté de l'eau" puisque les ensembles de départ sont différents dans chacun des deux cas.

Nous pourrons exprimer cela de deux manières différentes :

a) l'opération de sélection exprimée par "des" peut être mise en parallèle avec celle exprimée par "un", en ce sens que dans les 2 cas l'ensemble de départ, est un ensemble dénombrable et que le résultat de l'opération est un objet ou un ensemble d'objets distincts.

./.

Elles sont d'un type très différent de l'opération de sélection exprimée par "du(de la)" où l'élément de départ est un ensemble non-démombrable et où par conséquent, ce qui est sélectionné n'est ni un objet ni un ensemble d'objets distincts.

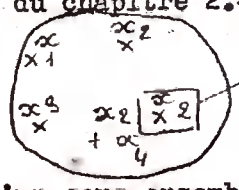
Autrement dit, "des" n'est pas" le pluriel de "du (de la)" la notion de pluralité et d'unicité étant liée à celle d'ensemble dénombrable. "Du/de la" serait en dehors de cette opposition.

Et quand un "même" substantif (= même signifiant), se trouve précédé tantôt de "du (de la)" tantôt de "un" ou "des" (exemple : "eau"), c'est que dans le 1er cas il renvoie à un certain ensemble (l'eau en général = non dénombrable) et dans le 2ème, il a changé de statut, et renvoie à tout autre chose (les types d'eaux = un ensemble d'objets distincts, du même type que l'ensemble auquel s'applique l'opération de sélection dans par exemple B(8), (9) ou A(1), (2).

b) "des" n'est le "pluriel de" rien du tout.

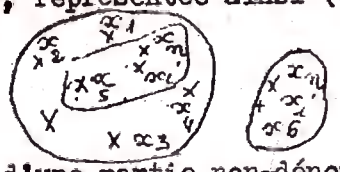
On a affaire à trois types d'extraction distincts :

- Extraction d'un objet unique dans un ensemble dénombrable, représentée ainsi (cas E du chapitre 2.4):



x i + propriété Y

- Extraction d'un sous-ensemble d'objets dans un ensemble également dénombrable, représentée ainsi (cas A (1)(2)(3) ci-dessus)



x + propriété Y

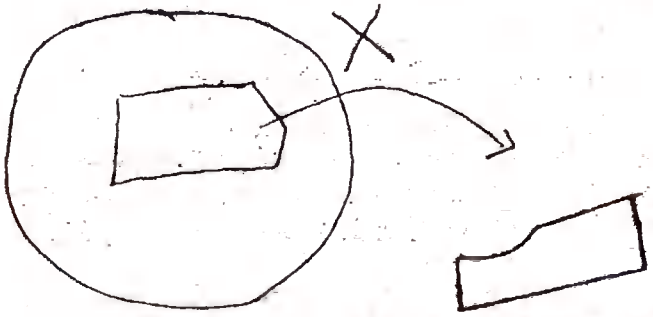
- Extraction d'une partie non-dénombrable dans un ensemble nondénombrable, représentée ainsi (cas G (16 A) de chap. 2.4) :

(γ) Nous aurions pu avoir, au lieu de A(1) à (3),

A' 1. hier, deux enfants sont entrés ...
2. hier, cinq amis et des parents sont ...
3. j'ai acheté trois eaux minérales...

Dans ce cas, "deux", "cinq", "trois", sont respectivement la manifestation d'une opération de sélection d'un sous-ensemble d'objets sur un ensemble d'objets distincts.

Seule différence entre les phrases A' et les phrases A = dans A (1), (2) (3), l'énoncé explicite le cardinal du sous-ensemble sélectionné, information qui n'était pas pertinente dans le cas de A(1), (2), (3).

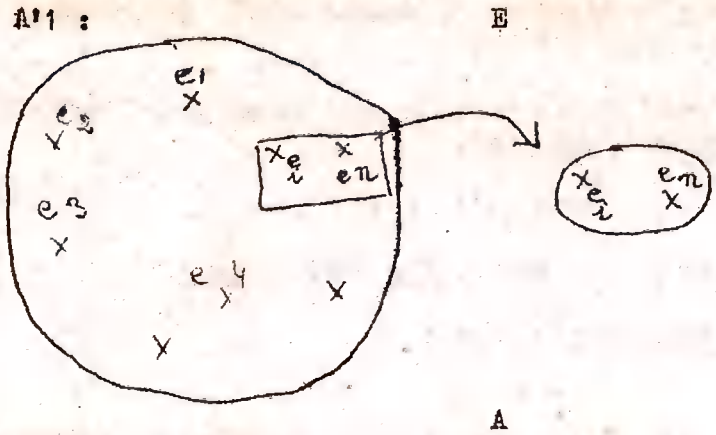


+ propriété Y

./.

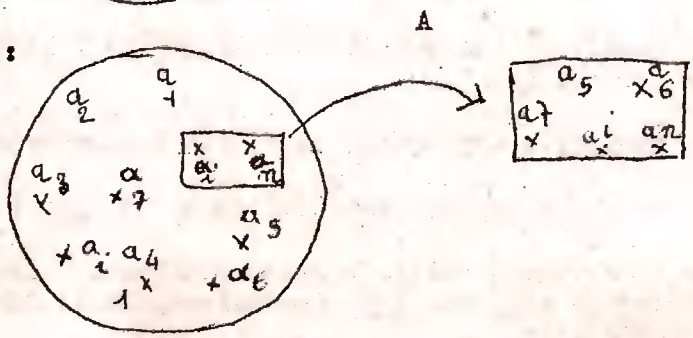
Représentation graphique

A'1 :



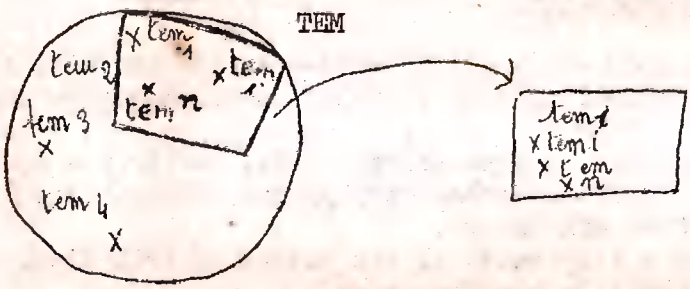
+ propriété "être entré hier dans lacclasse du CM1, pour demander un renseignement".

A'2 :



+ propriété "être revenu chez moi hier pour l'apéritif.

A'3



+ propriété "avoir été acheté par moi ce matin au marché.

("TEM" := types d'eaux minérales")

/ B - Soient les phrases (4), (5), (6), / et en particulier la 2ème proposition qui comportent (4), (5), (6).

Conditions de production

Dans chacune de ces phrases,
la 2e proposition ne peut être dite dans la situation du jeudi matin, à moins de modifier son contexte verbal, c'est-à-dire par exemple de le faire précéder respectivement par les phrases A(1), (2), (3), (= le 1er membre de B(4), (5) (6)).

Si celles-ci ne précèdent pas celles-là, il y aura incompréhension de la part de l'interlocuteur, qui posera au locuteur la question "quels enfants/amis/eaux minérales".

Valeur de "les" : (α) le groupe nominal "les enfants", "les amis", "les eaux/celle-ci" désigne non plus un objet unique, mais une collection d'objets. Cette collection n'est pas quelconque : c'est celle qui vient d'être "sélectionnée". Nous dirons qu'il y a visée.

(β) On pourra cependant se poser un problème : de quelle façon s'effectue la "visée" du sous-ensemble sélectionné ? sous quelle forme le sous-ensemble sélectionné est-il visé ? Autrement dit, quel va être le nouveau statut du sous-ensemble sélectionné ?

1. On peut viser chacun des éléments du sous-ensemble sélectionné ; cela pourra être le cas de A (1), où chacun des enfants est timide : "être timide" est vrai de e_1 et de e_2 et de e_3 et... de de e_n

./.

2. On peut viser le cardinal du sous-ensemble sélectionné : ainsi, si A (2) avait la forme A'' (2).

"hier, des amis et des parents sont venus pour l'apéritif. les amis étaient nombreux".

ou : A''' (2)

"hier, des amis sont venus. Ils étaient deux."

Rm : je ne pourrai pas dire :

A" " (2)

"hier, des amis et des parents sont venus pour l'apéritif. les amis étaient deux".

"nombreux", "deux", s'appliquent au cardinal du sous-ensemble sélectionné.

3. On peut viser l'ensemble considéré comme un bloc :

(13) Nous nous sommes battus pendant plusieurs heures. Nous avons eu beaucoup de mal, car les adversaires, étant fort nombreux, étaient très puissants.

Nous pourrions dire que le sous-ensemble extrait, étant donné son cardinal, était puissant, et non les hommes pris individuellement (5).

Remarque : 3. pourra être une interprétation de 2., différente de la première, mais également valable. Notons de plus que l'énumération ci-dessus ne prétend pas être exhaustive.
Nous donnons simplement là des pistes de réflexion, et nous ne prétendons nullement le problème résolu.

(X) Nous pouvons cependant tirer de ceci, trois conclusions :

1) nous avons affaire ici à une opération d'un type assez particulier

(*) il y a visée -

Cette visée présuppose nécessairement une sélection

(2) outre cette visée, il y aurait une opération qui aurait pour effet
- ou bien de mettre en évidence le cardinal de l'ensemble sélectionné,
- ou bien de constituer l'ensemble sélectionné en un objet (l'objet, le bloc X). Dans ce cas, il y aurait changement de statut de la chose sélectionnée.
- ou bien d'énumérer les objets du sous-ensemble de telle sorte que s'applique à chacun des objets successivement, la propriété contenue dans la proposition contenant "les".

./.

(5) J.D. M.C Cawley aborde ce problème dans "Nouns and Noun - Phrases", dans "Universals in linguistics" edts Bach et Harms.

Nous aurions donc une multiplicité de fléchages : autant qu'il y aurait d'objets dans le sous-ensemble.

Nous pourrions parler du parcours de l'ensemble par la visée.

Dans chacun des cas énumérés, nous avons une composition d'opérations : la visée + (antérieurement ou simultanément) une autre opération.

2) Par conséquent, on n'a pas, entre l'opération sous-jacente à "le" particulier et celle sous-jacente à "les" (cas B), une différence identique à celle qui existe entre l'opération sous-jacente à "un" particulier et celle sous-jacente à "des".

Il n'y a donc pas "symétrie" entre les opérations sous-jacentes au couple "un/le" (particuliers) et celles sous-jacentes au couple "des/les" (cas A et B).

3) La valeur des déterminants est tributaire des propositions dans lesquelles ces éléments apparaissent : en effet, dans le cas B, on a affaire à différents types d'opérations selon que dans le groupe verbal on a "être nombreux", "être puissant" ou "être venu chez moi".

/ C Phrases (7), (8), (9), (10) /

Conditions de production : ces phrases peuvent être dites telles qu'elles, dans la situation du jeudi matin. Il y a compréhension. Il suffit que pour chacun des interlocuteurs, la classe des "amateurs de choucroute", et celle des "enfants" aient une réalité socio-culturelle.

Valeur de "les" - Le groupe nominal renvoie manifestement ici à la classe de tous les objets associée au substantif. L'élément sur lequel va être effectuée une opération serait la classe distributive constituée sur la notion.

/ D - Phrases (11), (11'), (12) /

Conditions de production : les mêmes que pour C.

Valeur de DES : le groupe nominal contenant "des" semble renvoyer successivement à tous les sous-ensembles de l'ensemble, des éléments de départ : il "balaie" l'ensemble des parties de l'élément de départ, comme "un" générique "balayait" les éléments de l'ensemble de départ.

Conclusion : On pourrait dire que "des" D(11), D(12) introduit par rapport à "un" "générique" une différence du même type que celle qui existe entre "un" "particulier" et "des" B(4), (5), (6).
Mais là s'arrête le "parallèle" entre ce qu'on appelle traditionnellement le "singulier" et le "pluriel".
A noter la présence de "ça", incompatible avec les déterminants de type A. Dans beaucoup de cas, cette présence est même nécessaire.

./.

2-6 / Les propositions relatives /

I - Exemples qui vont servir de base à notre réflexion (6)

A.I) le manteau a coûté cher. (= exemple A de 2.4) (2)

2) l'instituteur a demandé la parole.

3) les chaussures ont été achetées chez Bally.

4) les instituteurs ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner

B.5) le manteau que je portais hier a coûté cher. (oralement : intonation type 1, pas de pause avant la relative)

6) l'instituteur qui est près de la fenêtre a demandé la parole.

7) les chaussures que je portais ce matin ont été achetées chez Bally.

8) les instituteurs qui sont assis à ma droite ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner.

C.9) la voiture est un danger public (= exemple B de 2.5)

10) le chien aime la viande crue.

11) l'homme est mortel.

D.12) un instituteur a demandé la parole (= exemple E de 2.4).

13) des instituteurs ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner

E.14) un instituteur qui est assis près de la fenêtre a demandé la parole : (oralement : intonation type 1, pas de pause avant la relative).

15) des instituteurs qui sont assis à ma droite ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner.

F.16) le manteau, que je portais hier, a coûté cher.(oralement : intonation type 2, pause de part et d'autre de la relative).

17) l'instituteur, qui est assis près de la fenêtre, a demandé la parole.

18) les chaussures, que je porte ce matin, ont été achetées chez Bally.

19) les instituteurs, qui sont assis à ma droite, ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner.

G.20) un instituteur, qui est assis près de la fenêtre, a demandé la parole. (oralement : intonation type 2, pause de part et d'autre de la relative)

21) des instituteurs, qui sont assis à ma droite, ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner.

./.

(1) Les pages qui suivent ne mentionnent, pour plus de clarté, que les caractéristiques graphiques des énoncés ci-dessous, mais il est évident que les observations sont vraies également et au premier chef des énoncés oraux et de leurs caractéristiques (cf tableau au chap. 2.7).

(2) L'indice I ou II signifie que l'exemple cité est le nom numéro apparaissant soit en I, soit en II (cf tableau [illegible])

II A. Dans un manuel de grammaire traditionnelle

a) D'une part, les énoncés I à 4 et 9 à 13 seront qualifiés de "propositions indépendantes".

Or G. Galichet et G. Mondouaud ("Je découvre la grammaire", Fin d'études et CM2, Charles-Lavauzelle) page 106, définissent ainsi la proposition indépendante :

"La proposition créée par la fonction sujet est la plus simple de toutes. Elle comprend deux parties ou "termes" : le sujet et le verbe qui précise le sujet en disant ce qui lui arrive.
... Qu'elle soit à deux ou trois termes, la proposition que nous venons d'étudier constitue une phrase simple, qu'on appelle aussi proposition indépendante".
et M. Picard, G Foex, E. Leroy ("Grammaire", Cours Moyen, Bourrelier-Colin), page 206:
"Elle ne dépend d'aucune autre, et aucune autre ne dépend d'elle".

b) d'autre part, les énoncés (5) à (8), et (14) à (21) seront analysés comme la combinaison d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée.

Or G. Galichet et G. Mondouaud définissent ainsi pages 118 et 127

- la proposition principale :

i) "c'est ce qui reste de la phrase lorsqu'on retire la proposition subordonnée".

ii) "on l'appelle proposition principale parce qu'elle contient le verbe principal de la phrase"

- la proposition subordonnée relative :

i) "elle n'est pas un élément essentiel : (7) on pourrait souvent la supprimer".

ii) "elle ne fait qu'apporter des précisions plus ou moins importantes".

iii) "c'est une proposition qui s'introduit dans un terme pour préciser un nom.

Par exemple, si je dis : "les oiseaux arrivent", le terme sujet est vague, j'ignore le rôle de ces oiseaux. Si j'ajoute "qui annoncent le printemps", ce rôle est "précisé".

iv) "on la reconnaît dans l'énoncé au fait qu'elle est introduite par le mot "qui" ou "que".

v) "ce mot remplace le nom, par exemple "oiseaux".

- - - - - - - - - -

(7) [illegible] soi[illegible]

./.

- - - - - - - - - -

(7) dans les citations les traits de soutien sont de nous.

B. Or que constatons-nous ?

a) Nous constatons que si effectivement, dans la situation d'énonciation du jeudi matin, les énoncés (9) à (13) peuvent être émis et compris sans être précédés d'un contexte verbal, il n'en va pas de même pour les énoncés (1) à (4).

Et qu'en outre, si on insère une "proposition subordonnée relative" dans les dits énoncés (I) à (4), ils deviennent parfaitement compréhensibles dans la même situation d'énonciation.

Par conséquent, on ne peut dire que (I) à (4) répondent à la définition de la proposition indépendante citée ci-dessus, puisque la possibilité de les énoncer et de les comprendre dépend d'une autre proposition.

b) Toutefois l'observation ci-dessus (a)) n'est valable que pour les exemples I à 4, dont les substantifs sujets (4) sont précédés de "le" ou "la"/"les" (8) en effet :

- elle n'est pas valable pour des exemples (12) et (13), dont les substantifs sont précédés de "un(e)"/"des".

- de plus, il existe des exemples (9 à 11), où les substantifs sont précédés de "le" ("la"), mais qui sont tout de même parfaitement compréhensibles.

Pourquoi cette différence de comportement entre, d'une part, "un(e)" et "le" ("la"), et d'autre part, entre deux types de "le" ("la"). ?

c) Il découle de a) que si je peux émettre les énoncés (5) à (8) et être comprise de mes interlocuteurs dans la situation du jeudi matin, c'est grâce et grâce uniquement à la présence de la "proposition relative" qu'ils contiennent.
Celle-ci est donc un élément essentiel à l'énonciation et à la compréhension de la phrase.

Par conséquent 1) les parties des énoncés (5) à (8) que l'on appelle "propositions relatives" ne répondent pas à la définition de la proposition relative ("elle n'est pas essentielle", "on peut la supprimer").

2) par contrecoup, le reste des éléments contenus dans les énoncés (5 à 8) ne correspondent pas à la définition de la "proposition principale", puisque (a) dans la situation donnée on ne peut supprimer la proposition relative : on ne peut donc obtenir ce qui est défini plus haut comme "proposition principale".

(b) ce n'est pas lui qui contient les éléments essentiels de l'énoncé, et qu'on ne peut par conséquent pas dire que son verbe est "le verbe principal de la phrase"

d) Dans (14) et (15) et (20) et (21), il semble que l'on puisse supprimer sans dommage ce qu'on appelle la "proposition relative", autrement dit, que l'énoncé qui reste après suppression de la "proposition relative" soit parfaitement compréhensible (cas des énoncés (12) et (13)).

./.

---

(8) les mêmes observations valent dans le cas où les substantifs en question sont "compléments du verbe".

e) Par contre, dans les cas des énoncés (16) à (19), on a eu beau insérer des relatives dans la "proposition indépendante", l'énoncé se heurtera, dans la situation du jeudi matin, à la même incompréhension que dans le cas des énoncés (1) à (4).

C - CONCLUSION

a) Si l'analyse que fait la grammaire traditionnelle en termes de "proposition indépendante" ne semble pas contestable pour certains énoncés, elle l'est par contre pour d'autres, où la notion de "proposition indépendante" se trouve absolument inadéquate.

b) Si l'analyse de la grammaire traditionnelle en termes de "proposition principale" + "proposition subordonnée relative" ne semble pas contestable dans le cas de certains énoncés, elle l'est pas contre dans d'autres, où les définitions des notions "proposition principale" et "proposition subordonnée relative" ne s'appliquent pas à des propositions que l'on baptise pourtant traditionnellement ainsi.

c) "le" ("la") et "un(e)" ont, vis à vis de la "proposition relative" un comportement différent.

Nous allons tenter d'émettre des hypothèses qui expliqueraient chacune de ces trois conclusions, et nous permettraient de donner des énoncés 1 à 21 une analyse cohérente et plus satisfaisante.

Nous allons tenter d'émettre des hypothèses qui auront pour fonction d'expliquer chacune des observations faites à propos de ces exemples, observations qui contredisent l'analyse que fait la grammaire traditionnelle du phénomène des "propositions subordonnées relatives".

Nous nous proposons pour cela d'analyser les phrases (1) à (21) d'un double point de vue :

a) leurs conditions d'apparition.
b) la valeur que prennent les "propositions relatives" selon la valeur de l'"article" dont est affecté l'"antécédent" (9).

III - I) Rôle de la situation d'énonciation et du contexte verbal : voir développement sur "un" et "le".

2) Analyse de la fonction sémantique (= de la valeur) des propositions relatives contenues dans les phrases (1) à (21) (10)

./.

---

(9) L'usage des guillemets signifie que, si ces catégories nous sont utiles pour désigner certaines réalités morphologiques, nous n'en contestons pas moins leur réalité linguistique.

(10) Nous n'étudierons ici que les "propositions subordonnées relatives" insérées dans une "proposition principale" où le déterminant de l'"antécédent" est associé soit à une opération d'extraction, soit à une opération de visée. Nous laissons provisoirement de côté les cas où ces déterminants sont associés à des opérations sous-jacentes de parcours.

/ (A) Phrases A(1), (2), (3) /

- Conditions de production : dans la situation du jeudi matin, mes interlocuteurs ne me comprendront pas (voir ci-dessus l'analyse des phrases (A(1) de 2.4 et (B(4), (5), (6) de 2.5 deuxièmes membres de phrases).

- Valeur de "le"/"la"/"les" : ces éléments sont associés, dans leurs énoncés respectifs, a) à la visée d'un objet unique (cas de A(1) et A(2))

  b) à la visée d'un sous-ensemble d'objets (cas de A(3) et A(4))

(cf. analyses menées en 2.4 et 2.5 respectivement des énoncés (A(1) et (B(4), (5), (6) deuxièmes membres de phrases)(6).

Or pour qu'il puisse y avoir visée, il faut qu'il y ait eu extraction préalable. Or ici, ni le contexte verbal de l'énoncé (le contexte verbal immédiat est supposé nul), ni la situation d'énonciation ne donnent lieu à cette extraction.
Par conséquent, je ne dirai pas ces énoncés, ou si je les dis, il y aura incompréhension de la part de mes interlocuteurs, parce qu'ils prétendent viser un objet/sous ensemble d'objets qui n'a/n'ont pas été préalablement sélectionné(s).

/ (B) Phrases (5), (6), (7), (8). /

- Conditions de production : dans la même situation du jeudi matin, je pourrai émettre ces énoncés : je serai comprise de mes interlocuteurs. De plus, "les" et "les" désignent respectivement ici un élément unique ((5) et (6)), et un sous-ensemble d'éléments : ils sont le signe d'une opération de visée. Or le contexte à droite du groupe nominal a changé, du fait de l'insertion d'une "proposition relative" non entourée de virgules graphiquement, et oralement non précédée d'une pause et associée à une certaine intonation que nous symbolisons par "1".

- Valeur de la "proposition relative" : la "proposition relative" a pour fonction d'isoler, d'extraire, respectivement, un élément (B5 et B6) et un sous-ensemble d'éléments (B7 et B8), à partir de l'ensemble des manteaux ((5)), des chaussures ((7)), des instituteurs ((6), (8)).

- Conclusion : la "proposition relative" est le signe d'une opération sous-jacente qui est soit identique à l'opération sous-jacente à une proposition avec "un" ((5), (6) / (E8), (E9), (E11)), de 2.4

  soit identique à l'épération sous-jacente à une proposition avec "des" ((7), (8) / (A 1)) de 2.4.

/ (C) Phrases C(9), (10), (11) /

- Voir l'analyse de B(2), (3), (4) de 2.4.
- Valeur de "le/la" :

Il s'agit d'un générique. Par conséquent l'énonciation de ces énoncés ne présuppose pas d'extraction. En effet, C(9) à (11) sont comprises par l'interlocuteur dans la situation du jeudi matin, et n'exigent la présence ni d'une proposition avec "un" comme contexte gauche, ni d'une "proposition relative", ni de tout autre type de contexte.

./.

/ (D) Phrases D.(12) et D.(13) /

- Conditions de production : dans la même situation du jeudi matin, ces deux énoncés n'exigent pas un changement de contexte, tel que la pré-position d'une proposition dite "indépendante", ou une "proposition relative".

  Il y a compréhension.

- Valeur de "un(e)" et de "des" : "un(e)" et "des" sont ici comme dans un des paragraphes précédents (analyse des énoncés (E.(8),(9),(11)) de 2.4) à (A ⊃ de 2.5) le signe d'une opération sous-jacente d'extraction. Les conditions d'énonciation de (12) et (13) sont donc remplies, puisque cette extraction ne présuppose pas une autre opération. Ceci explique pourquoi la modification du contexte verbale évoquée ci-dessus ne s'impose pas.

/ (E) Phrases E.(14) et E.(15) /

- Conditions de production : dans la situation du jeudi matin, il y aura compréhension

- Valeur de "un", "des" et de la "proposition relative" dépourvue de virgules graphiquement, et oralement non précédée d'une pause et associée à une certaine intonation 1. On distingue trois interprétations.

(A) a) "un" a la même valeur que dans D.(12) (ci-dessus)

Il en est de même pour "des" (D.(13)).

Ils contribuent à l'extraction, respectivement, d'un élément et d'un sous-ensemble d'éléments.

b) la "proposition relative" ayant pour fonction de modifier l'ensemble auquel s'applique l'opération (ou élément de départ de l'opération) : dans (14) il y a extraction d'un élément du sous-ensemble des instituteurs qui se distinguent des autres instituteurs en ceci qu'ils ont la propriété "être près de la fenêtre", alors que dans (D.(12) , il y avait extraction d'un élément de l'ensemble des instituteurs.

De plus, dans (14), l'extraction ci-dessus liée à la présence de "un" , présuppose une autre extraction, extraction qui est sous-jacente à la "proposition relative". La "proposition relative" pourrait d'ailleurs être paraphrasée par : "Il y a des instituteurs assis près de la fenêtre, par "Des instituteurs sont assis à ma droite". Cette extraction n'est pas non plus présente dans l'énoncé (12).

Ceci signifie que, lorsque dans la situation du jeudi matin, j'insère dans (12) une "proposition relative", je fais précéder l'extraction sous-jacente à "un" d'une autre extraction, qui a pour fonction de sélectionner un sous-ensemble d'éléments de l'ensemble des instituteurs.

- Il en est de même dans l'exemple (15), à ceci près que

  a) les éléments du sous-ensemble extrait ont pour propriété "être assis à ma droite" et non plus "être assis près de la fenêtre" (modification non pertinente, liée à une modification du contenu de la "proposition relative").

  b) la deuxième extraction (liée à la présence de "des") est également extraction d'un sous-ensemble d'éléments (cf D.(13)).

./.

c) Conclusion : (α) la "proposition relative", dans le contexte

a) "un"/"des" + substantif ——> (= contexte gauche immédiat)

b) absence de virgules de part et d'autre

est associée à une opération d'extraction plurielle

(β) D'autre part, les énoncés (14) et (15) pourraient être ainsi paraphrasés :

(14) : "Il y a des instituteurs assis près de la fenêtre. (L')un(d'eux) a demandé la parole".

(15) : "Il y a des instituteurs assis à ma droite. Certains (d'entre eux) ont demandé la parole".

Nous voyons déjà ici le rapport qui existe entre les valeurs non seulement des "articles" et des "propositions subordonnées relatives", mais également entre les valeurs des "pronoms indéfinis" et celle des "articles". Et partant le lien sémantique entre les "pronoms indéfinis" et les "propositions subordonnées relatives".

(B) Le groupe "un/des instituteurs" + "proposition relative" est associé à une extraction sous-jacente, extraction d'un objet unique pour (14), et d'un sous-ensemble d'objets pour (15) ; "le reste de l'énoncé", à une visée. Ces énoncés auraient pour paraphrase :

(14') Y a un instituteur qui est assis près de la fenêtre.

Il a demandé la parole.

(14") Un instituteur est assis près de la fenêtre. Il a demandé la parole.

(15') Y a des instituteurs assis à ma droite. Ils ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner.

(15") Des instituteurs sont assis à ma droite. Ils ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner.

Notons que cette interprétation est assez surprenante, en ce sens que le groupe "un/des instituteurs" semble en fait "appartenir" à la "proposition relative", en ce sens qu'elle est une partie de la manifestation de l'extraction. De ce fait, la classification traditionnelle en propositions "principale" et "relative" se trouve remise en question.

(C) La "proposition principale" avec Un est associée, comme en (A), à une extraction sous-jacente.

Par contre, la "proposition relative" n'a pas pour fonction de modifier l'ensemble auquel s'applique l'opération d'extraction. Elle est associée à la visée de l'objet (ou du sous-ensemble) extrait.
Ces énoncés auraient pour paraphrase :

14') Un instituteur a demandé la parole. Il est assis près de la fenêtre.

15') Des instituteurs ont demandé la parole. Ils sont assis près de la fenêtre.

Cette interprétation des énoncés de type "proposition principale" avec UN + "proposition relative" non précédée d'une pause (d'une virgule) est donc identique à celle proposée pour les énoncés de type "proposition principale" avec UN + "proposition relative" précédée d'une pause (d'une virgule) (exemples G(20) et (21)).

./.

Conclusion : Dans les énoncés de type E, la "principale" et la "relative" ne sont pas toujours associées aux mêmes opérations sous-jacentes. Il est même impossible (cas(b)) de conserver le découpage morphologique en propositions "principale" et "relative". Il découle de ceci que l'absence de virgule avant la relative est, selon que le contexte gauche comporte UN ou LE, la manifestation de phénomènes différents. Par contre, la présence d'une virgule avant la "relative" est la manifestation du fait que, quelque soit le contexte gauche, cette "relative" est associée à un fléchage.

/ F. Phrases F(16),(17),(18),(19)/

- Conditions de production : dans la situation du jeudi matin, ces énoncés, tout comme A (I),(2),(3), seront incompréhensibles.
- Valeur de "le"/"les" et de la "proposition relative", entourée de deux virgules graphiquement ; oralement précédée d'une pause et associée à une autre intonation type 2.

a) l'"article" correspond à une opération de visée

- d'un élément unique dans (16) et (17)
- d'un sous-ensemble d'éléments dans (18) et (19).

Mais, comme dans (I), (2), (3), aucune extraction n'a préalablement été effectuée, ni dans le contexte verbal, ni par la situation d'énonciation (extraction d'un élément/d'un sous-ensemble d'éléments). D'où l'incompréhension à laquelle se heurtent ces énoncés dans la situation du jeudi matin.

b) la "relative" avec virgules : graphiquement, ou oralement précédée d'une pause et associée à une intonation 2.
elle ne contribue pas à cette extraction (puisque l'énoncé est incompréhensible). C'est pourquoi sa présense n'est pas nécessaire à l'énonciation du reste de l'énoncé (en d'autres termes, à l'énonciation de (I),(2),(3)). Nous dirons qu'elle correspond également à une opération de visée, a) de l'élément unique qui dans (16) et (17) est visé également par la "proposition principale" contenant "le", b) du sous-ensemble d'éléments qui dans (18) et (19) est visé, "au moyen de" la "proposition principale" contenant "les". On peut formuler l'hypothèse que ces deux opérations sont successives, mais rien n'autorise, dans le cadre de l'exposé ci-dessus, à affirmer qu'elles sont ordonnées.

c) Les énoncés F(16), F(17),F(18),F(19) pourraient être ainsi paraphrasés

(au niveau où nous avons volontairement limité notre analyse)

(16) : "Le manteau a coûté cher. Je portais le manteau cet hiver".

(ou vice-versa).

(17) : "L'instituteur a demandé la parole. L'instituteur était assis près de la fenêtre" (ou vice-versa).

(18) : "Les chaussures ont été achetées chez Bally. Je portais les chaussures ce matin". (ou vice-versa)

(19) : "Les instituteurs ne sont pas d'accord avec les explications que je viens de donner. Les instituteurs sont assis à ma droite".
(ou vice-versa)

/G. Phrases G(20), G.(21)/

- Conditions de production : comme les énoncés D et E, G(20) et G(21) seront compris s'ils sont énoncés dans la situation du jeudi matin.
- Valeur de "un(e)" /"des" et de la "proposition relative" dépourvue de virgule graphiquement, et oralement non précédée d'une pause et dite avec une intonation 1.

a) "un(e)" /"des" correspondent à une extraction identique respectivement à D(12) et D(13) : extraction respectivement d'un élément/d'un ensemble d'éléments de l'ensemble des instituteurs.

./.

b) la "proposition relative" correspond à une opération sous-jacente de visée (11)

- de l'élément extrait "derrière" la "proposition principale" en (20)
- du sous-ensemble extrait "derrière" la "proposition principale" en (21).

Les énoncés G(20) et G (21) auraient pour paraphrase :

(20) : "Un instituteur a demandé la parole. (Il est assis près de la fenêtre".
)... l'instituteur """
(

(21) : "Des instituteurs ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner. (Ils sont assis à ma droite".
)... les instituteurs """

Ces deux paraphrases mettent en évidence le caractère ordonné des deux opérations sous-jacentes à chacune des deux phrases.

C. Conclusions.

1) Dans les situations non verbales et les contextes verbaux tels que ceux que nous nous sommes donnés ci-dessus, seule la "proposition relative" "dépourvue de virgules graphiquement, et oralement non précédée d'une pause et associée à une intonation 1 peut être nécessaire à l'énonciation d'un énoncé.

Elle est nécessaire à deux conditions :

a) quand la proposition dans laquelle elle se trouve insérée est associée à une opération sémantique sous-jacente de visée (soit d'un élément unique, soit d'un ensemble d'éléments, considérés disjonctivement ou comme un bloc) et comporte par conséquent dans le groupe nominal "antécédent" "l'article" "le"/"les".

Remarque : comme nous le mentionnions dans le chapitre 1 de nombreuses formes linguistiques autres que les "articles" et les "relatives" relèvent du phénomène étudié dans ce chapitre B et en tant que telles figurent dans une théorie des déterminants (pronoms indéfinis, démonstratifs.., compléments de noms).

---

(11) On ne peut faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une extraction car :
- l'hypothèse d'une extraction d'élément unique (pour G(20)), se heurterait au fait que l'identité des deux objets extraits (la "proposition principale" est également associée à une extraction) ne serait pas posée dans l'énoncé ; les deux objets extraits seraient conçus comme différents, ce qui va contre l'intuition du sens de la phrase et de ses paraphrases.

- l'hypothèse d'une extraction de sous-ensemble, pour G (20) et G (21), irait à l'encontre a) de l'intuition linguistique des sujets parlants, pour lesquels l'existence d'un sous-ensemble d'instituteurs "assis près de la fenêtre" G (20), ou celle d'un sous-ensemble d'instituteurs "assis à ma droite" G(21) différents de ceux dont il est question dans la "principale" n'est absolument pas ni posée, ni présupposée par cet énoncé.

b) de l'intuition qu'ont les sujets parlants des paraphrases de G (20). et G (21).

b) quand, simultanément, l'extraction préalable à toute opération de visée n'a été effectuée ni dans le contexte verbal de l'énoncé, ni dans/par la situation d'énonciation.

Autrement dit, "on peut supprimer la relative" (pour adopter une expression et le point de vue des grammaires scolaires) lorsqu'elle n'est pas associée à une opération sous-jacente d'/extraction/ nécessaire à la réalisation de l'opération sous-jacente de visée associée à la "proposition principale" dans laquelle elle est insérée.

2) La "relative" peut aussi correspondre à une opération d'/extraction/, lorsque les conditions suivantes seront satisfaites :

a) elle n'est pas entourée de virgules graphiquement, et oralement elle n'est pas précédée d'une pause et est associée à une intonation 1.

b) α) la "proposition principale" dans laquelle elle est insérée est associée à une opération sous-jacente d'extraction (d'un élément unique ou d'un sous-ensemble d'éléments).

β) Ou bien : elle est associée à une visée sous-jacente, et de plus, le groupe "un + substantif" ne semble pas faire partie de la dite "principale".

Dans ce cas, a) l'extraction sous-jacente associée à la "proposition relative" est toujours extraction d'un sous-ensemble d'éléments.

b) l'extraction sous-jacente à la "proposition relative" est première par rapport à l'extraction sous-jacente à la "proposition principale" dans laquelle est insérée la "proposition subordonnée relative".

3) La "proposition relative " peut également être associée à une /visée/ sous-jacente quand

a) "UN" est dans le contexte gauche

b) elle n'est pas précédée d'une pause (ou virgule).

4) Lorsque la "proposition relative" est entourée de virgules graphiquement, et oralement précédée d'une pause et associée à une intonation 2, et quelle que soit l'opération (extraction ou visée) sous-jacente à la "proposition principale", elle correspond à une opération sous-jacente de /visée/.

Il y a visée d'un objet uniquement si au groupe nominal "antécédent" est associée l'opération sous-jacente d'extraction (présence de "un(e)" dans la forme de l'énoncé) ou de visée (présence de "le"/"la" dans la forme de l'énoncé) d'un objet unique. Il y a visée d'un ensemble d'éléments (du cardinal de ce sous-ensemble, ou de chacun des éléments de l'ensemble, ou de l'ensemble considéré comme un bloc, selon le contenu de la "proposition relative"), uniquement si au groupe nominal "antécédent" est associée l'opération sous-jacente d'extraction (présence de "des" dans la forme de l'énoncé) ou de visée (présence de "les" dans la forme de l'énoncé) d'un sous-ensemble d'objets.

Ces conclusions peuvent être systématisées dans le tableau ci-dessous

 Voir page suivante. ./.

formes graphiques ou orales, désignées par le nom de la catégorie dans laquelle les verse la grammaire traditionnelle.	Opérations psycho-sémantiques dont on fait l'hypothèse qu'elles sont sous-jacentes à ces formes.
- [yn], [œ̃] "UN(E)" article indéfini singulier - Proposition subordonnée relative : non entourée de virgules graphiquement/ avec intonation 1 pour l'ensemble de l'énoncé et absence de pause après le groupe nominal contenant l'antécédent, oralement et + insérée dans une proposition principale où le déterminant de l'antécédent du pronom relatif est ("LE/LA" [la] / [la]	EXTRACTION D'UN OBJET UNIQUE
- [d ə la], [dy] "DE LA"/"DU" : article partitif singulier - proposition subordonnée relative : + non entourée de virgules (= avec intonation 1 pour l'ensemble de l'énoncé et absence de pause après le groupe nominal contenant l'antécédent) et + insérée dans une proposition principale où le déterminant de l'antécédent du pronom relatif est ("LE"/"LA". [la]/ [la]	EXTRACTION D'UNE PARTIE D'UN ENSEMBLE NON-DENOMBRABLE
- [dɛ] "DES" : article indéfini pluriel - proposition subordonnée relative : + non entourée de virgule [illegible] + insérée dans une proposition principale où le déterminant de l'antécédent du pronom relatif est soit "UN", soit "DES", soit "LES" [œ̃] [dɛ] [lɛ]	EXTRACTION D'UN SOUS-ENSEMBLE D'ELEMENTS

./.

- ([l.] [lə])"LE" : article défini singulier. [lɛ] ("LES" : article défini pluriel - Proposition subordonnée relative : - (si le contenu de la proposition est d'un certain type) + entourée de deux virgules (= avec intonation 2 pour l'ensemble de l'énoncé, et pauses de part et d'autre de la proposition relative) et + insérée dans une proposition principale où le déterminant de l'antécédent du pronom relatif est soit ("UN", soit ("LE", soit ("LES" [œ̃] ([lə] ([lɛ] (certains cas uniquement), soit ("DES", (certains cas seulement) ([dɛ] soit ("DU" /"DE LA. ([dy] /[dəla]	VISEE D'UN OBJET UNIQUE (ce qui inclut un sous-ensemble considéré comme un bloc).
- ([lɛ])"LES" : article défini pluriel - Proposition subordonnée relative : + entourée de deux virgules (= avec intonation 2 pour l'ensemble de l'énoncé, et pauses de part et d'autre de la proposition relative) et + insérée dans une proposition principale où le déterminant de l'antécédent du pronom relatif est soit "LES" /[lɛ] , soit "DES" /[dɛ], (certains cas seulement) et qui contient des expressions nominales et verbales déterminées.	VISEE DE L'EXTENSION D'UN SOUS-ENSEMBLE. ou VISEE DU CARDINAL D'UN SOUS-ENSEMBLE.

./.

2 - 7 / CONCLUSION GENERALE /

(1) L'enchaînement des propositions semble correspondre à un phénomène singulier au niveau des opérations significatives qui leurs sont associées.

En effet, "discourir" ("dire") serait faire, à un certain niveau, des opérations successives de découpage (sélection) au sein de notre univers de référence (nos "connaissances", notre "expérience vécue") puis de visée, de prise totale de ce qui a été ainsi découpé, puis découpage au sein même de ce qui a été visé, etc...

"dire" reviendrait à faire des emboîtements d'ensembles les uns dans les autres.

(2) Les catégories grammaticales traditionnelles se trouvent mises en cause en effet

(a) des catégories posées comme homogènes recouvrent des opérations différentes. :

catégories grammaticales traditionnelles	opérations sous-jacentes
"article défini"	- visée (le) - visée + parcours (les) - référence à la compréhension (le)
"article indéfini"	- sélection (un) - sélection (des) - balayage de la classe (un) - balayage des parties de la classe (des)
"relatives"	- sélection (précédé de "le" + pas de virgule (graphiquement) ni de pause (oralement). - visée (précédé de "le" + virgules pauses oralement) - visée (précédé de "un" + virgules pauses oralement) etc...
"pronon indéfini (on)"	- sélection ("on est venu" = "quelqu'un est venu"). - visée ("on s'est bien amusés" = "nous-visée d'un groupe de personne

./.

(b) réciproquement, des catégories posées comme <u>distinctes</u> recouvrent en fait des <u>opérations identiques</u>

catégories grammaticales traditionnelles	Opérations sous-jacentes
- article indéfini "singulier" - article indéfini "pluriel" - situation (extra-linguistique) - relative (sans pause (ou virgule), et précédée de "le") - adjectif épithète (précédé de "le") - complément de nom (précédé de "le") - pronom "on" - numéraux ("deux",...) - adjectifs indéfinis etc...	sélection
- article défini "singulier" - article défini "pluriel" - pronoms personnels - relative (précédée de "le" avec pauses (ou virgules)) etc... - pronoms démonstratifs - pronoms possessifs - adjectifs possessifs etc...	visée

(3) au cours de l'analyse, la situation non-verbale et le contexte verbal se sont trouvés avoir des fonctions analogues : permettre à certaines opérations sémantiques de s'effectuer.

En ce sens, il y a entre situation/contexte et énoncés, un lien <u>organique</u>.

(4) <u>exercice</u>

Analysez en termes des opérations définies ci-haut :

"j'ai invité quelques amis. Certains sont venus. D'autres ont écouté de la musique. D'autres ont dansé".

(sg) : singulier

(pl) : pluriel

./.

2 - 8 /NOTIONS LINGUISTIQUES FONDAMENTALES QUE LES EXERCICES VISENT A FAIRE DECOUVRIR/

A) Les concepts fondamentaux qui doivent guider le travail du maître et qu'on doit donner à l'enfant les moyens de découvrir.

I. Forme et sens : structure superficielle et structure profonde d'un énoncé (12)

Le langage et le discours : c'est une réduction que de l'assimiler à sa forme (graphique ou orale). Le discours consiste fondamentalement en un processus ; ce processus n'est pas "visible", mais relèverait du niveau mental du "signifié", de l'"idée" saussurienne (13) ; ce processus est raisonnement. Ce qui est visible n'est que l'indication plus ou moins partielle des phénomènes profonds qui se produisent dans l'esprit du locuteur et de l'interlocuteur, concurrement à l'énonciation/l'audition de la forme d'un énoncé.

./.

- - - - - - - - - - - - - - -

(12) La distinction "structure superficielle"/"structure profonde" entendue non au sens chomskien du terme, mais au sens où la Grammaire de Port-Royal oppose la proposition au(x) jugement(s) qu'elle comporte. (page 50, réédition Paulet, 1969).
La définition que nous avons donnée de l'énoncé au chapitre 1, serait à rapprocher de "la forme sensible que nous percevons" ; lorsque nous parlons de structure superficielle et de structure profonde d'un énoncé, nous entendons respectivement l'énoncé, ou forme sensible, et la signification qui lui est sous-jacente mais n'est jamais totalement explicitée dans la forme sensible.

"Forme" et "sens" sont à assimiler ici respectivement à un énoncé en tant qu'il est donné morphologique, forme sensible, et à la signification qui lui est sous-jacente.

En effet, dans la conception de la structure d'une langue qu'expose N. Chomsky dans "Aspects de la Théorie de la Syntaxe", 1965, la structure profonde d'un énoncé est une certaine étape de la genèse par l'individu d'un énoncé et du sens global qui lui est associé, où forme et sens sont encore indifférenciés. La structure superficielle en serait une autre, ultérieure à la précédente, et concernerait essentiellement l'énoncé lui-même, c'est-à-dire la genèse de la partie visible de l'acte d'énonciation : une suite de sons ou de lettres.
Nous précisons qu'une telle approche des deux concepts chomskiens est évidemment discutable, dans la mesure où leur présentation en quelques lignes est nécessairement superficielle.
Pour les grammairiens de Port-Royal, A. Arnauld et P. Lancelot (1660) , un énoncé serait une forme sensible que nous percevons, à laquelle sont associés d'une façon plus ou moins explicite différents jugements.
"Cette union de plusieurs termes dans le sujet et dans l'attribut est quelquefois telle, qu'elle n'empêche pas que la proposition ne soit simple, ne contenant en soi qu'un seul jugement ou affirmation, comme quand je dis : "La valeur d'Achille a été cause de la prise de Troie", Ce qui arrive toujours toutes les fois que des deux substantifs qui entrent dans le sujet ou l'attribut de la proposition, l'un est régi par l'autre.
Mais d'autres fois, aussi, ces sortes de propositions dont le sujet ou l'attribut sont composées de plusieurs termes, enferment, au moins dans notre esprit plusieurs jugements, dont on peut faire autant de propositions, comme quand je dis : Dieu invisible a créé le monde visible. : il se passe trois jugements dans mon esprit, renfermés dans cette proposition ; car je juge premièrement que Dieu est invisible ; 2° qu'il a créé le monde ; 3° que le monde est visible. Et de ces trois propositions, la seconde est la principale et l'essentiel de la proposition : mais la première et la troisième ne sont qu'incident et ne font que partie de la principale, dont la première en compose le sujet et la dernière l'attribut.
Or ces propositions incidentes sont souvent dans notre esprit, sans être exprimées par des paroles, comme dans l'exemple proposé. Mais quelquefois aussi on les marque expressément ; et c'est à quoi sert le relatif, comme quand je réduis le même exemple à ces termes : Dieu, QUI est invisible, a créé le monde, QUI est visible". La Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal, pages 49 et 50.

./.

2. Opération linguistique (b4) : la description des faits de langue tels les articles ou les relatives comme des phénomènes statiques revient à effectuer une autre réduction du discours. En effet, le discours est un enchaînement d'opérations, un processus, psycho-sémantique (chapitre 2.7).

Il s'agit a) d'assurer, dans les premières classes de l'école élémentaire, une stabilisation des acquisitions commencées dans la famille.

b) d'en assurer la fixation.

c) de faire prendre conscience à l'enfant, une fois ces processus acquis et fixés, de leur existence et de leur nature.

3. La présupposition : tout énoncé comporte a) certaines informations qui sont nouvelles pour l'interlocuteur, b) et d'autres qui étaient déjà connues et du locuteur et de l'interlocuteur, et sont articulées d'une façon déterminable avec les informations du type a). Elles constituent le fond commun des connaissances du locuteur et de l'interlocuteur, à partir duquel le dialogue peut s'établir.
Nous précisons que "présupposition" ne signifie pas "opération".
En effet, par "présupposition", nous entendons deux choses :

a) une relation d'ordre entre deux opérations : ainsi l'opération de visée présuppose l'opération de sélection.

b) le fait que la vérité d'une information est censée avoir été affirmée préalablement à l'énonciation d'un énoncé donné, alors que cette information est présente dans l'énoncé en question de façon partiellement explicite, ou implicite. Ainsi, "Il pleut encore !", qui contient deux informations

α) l'assertion du fait qu'il pleut au moment de l'acte de parole

β) le rappel d'un fait préalablement asserté : "il pleuvait avant le moment de l'acte de parole".

4. L'ancrage d'un énoncé/d'un discours dans une situation

Tout acte d'énonciation présuppose

a) la connaissance commune de certaines notions. Exemple : la notion de "renégat", si on dit à quelqu'un "Ton frère est un renégat".

./.

(a5) Pour le linguiste F. de Saussure (Cours de Linguistique Générale, Payot, 1913) la "langue" était définie comme un ensemble de signes, chaque signe étant l'association d'un "concept," d'une "idée", le Signifié, et d'une image acoustique, le Signifiant. Mais cette idée ne relevait pas d'une façon claire, de la mise en oeuvre de la langue, c'est-à-dire de la "parole". En effet, bien que Saussure dise : "Comment s'aviserait-on d'associer une idée à une image verbale, si l'on ne surprenait pas d'abord cette association dans un acte de parole "(Cours de Linguistique Générale, Payot, p. 37), la "parole" de Saussure semble ne jamais inclure explicitement la signification (*). Elle serait plus proche, de par son caractère physique en particulier, de ce que nous avons défini comme l'"énoncé", bien qu'en différant tout de même par un autre côté : l'aspect physique de la parole consiste en une suite acoustique (si la langue est orale), et comprend aussi bien des traits linguistiquement pertinents que des traits qui ne le sont pas.

(b4) cf. chapitre 2.4 à 2.6 - On définira ainsi ici le concept d'opération linguistique : "Une ou plusieurs transformations faisant passer d'un état d'un concept à un autre état de ce concept, ou d'un état de plusieurs concepts à un état d'un seul concept.

(*) associée à l'énoncé dans tout acte de discours (terme défini au chapitre 1.1.)

./.

b) la connaissance commune de certaines opérations.

ces opérations pouvant être présupposées

(a) soit dans le contexte verbal d'un énoncé

(b) soit dans la situation d'énonciation ((45))

Ainsi, si un matin un mari dit à sa femme "Peux-tu me sortir la voiture ?", il effectue une opération linguistique de visée. Cet énoncé n'a pas de contexte verbal proche (ce monsieur n'ayant rien dit avant, et n'ajoutant rien après), et pourtant sa femme le comprendra si la situation d'énonciation est telle qu'un seul élément de la classe des voitures est privilégié dans leur univers de connaissance : la voiture qu'ils possèdent. Dans ce cas, l'opération présupposée par l'énoncé ci-dessus est une extraction, et elle est effectuée dans et par la situation.
Par contre, si ce couple possède deux voitures, il y a de fortes chances, (exception faite du cas où le mari utilise toujours la même voiture, et donc où, là encore l'extraction est "dans" la situation d'énonciation) pour que le monsieur doive modifier le contexte verbal de l'énoncé ci-dessus de telle façon qu'il contribue à l'extraction, puisque ce rôle n'est plus assumé par la situation d'énonciation.

B) Les concepts qui constituent une approche des concepts précédents.

I. Extraction et visée.

- Séquence d'opérations Extraction-Visée. On a vu que le discours s'articule autour de deux opérations fondamentales, l'extraction et la visée.

- Opérations ordonnées. Ces deux opérations sont, comme on l'a vu, ordonnées

Ainsi, lorsque je dis à un instituteur "j'ai dans mon cartable un livre et une revue de linguistique. Le livre est fort intéressant", j'effectue mentalement, d'abord une opération de sélection, et ensuite seulement une opération de visée. D'une part la visée est postérieure à la sélection. D'autre part, la visée présuppose nécessairement la sélection, alors que l'inverse n'est pas vrai : une sélection peut ne pas être suivie d'une visée.
C'est pourquoi nous disons que ces deux opérations sont ordonnées.
Toute visée présuppose une extraction, alors que l'extraction ne présuppose aucune visée.

- Dépendance de la visée par rapport à l'extraction, mais indépendance totale de l'extraction à l'égard de la visée : l'extraction ne présuppose ni n'implique aucune visée.

((45)) Afin de favoriser une meilleure compréhension du problème de l'énonciation, on distingue ici entre (a) et (b). Ces deux concepts sont en fait réductibles l'un à l'autre (voir M. Pêcheux, "Analyse Automatique du Discours", Chap. I, § 2).

2. Différents types d'extraction.

A chacune des trois propositions par exemple : Dans ch. 2.4 (B'8)

Dans ch.2.5,(E'8) "J'ai acheté un poulet ce matin au marché" (g)

Dans ch. 2.5. (A'1) "J'ai acheté des fruits ce matin au marché"

Dans ch. 2.5 (G'16) "J'ai acheté du beurre ce matin au marché"

sont associées trois types d'extraction distinctes (voir cha. 2.5,III A) p.2)

3. Changement de statut des substantifs

a) Cas de l'extraction.

Soient les deux propositions

(2) "Je préfère de l'eau minérale à n'importe quoi" (situation d'énonciation : au restaurant, le serveur prend les commandes, la personne qui invite le locuteur insiste pour qu'il prenne une boisson alcoolisée).

(3) "Je préfère une eau minérale à n'importe quoi" : la Vichy" (situation d'énonciation : une discussion avec un ami sur la gastronomie)

Les extractions associées à chacune de ces propositions sont de deux types distincts, en ce sens qu'elles s'appliquent, respectivement, à l'ensemble non-dénombrable "de l'eau". (5) et à l'ensemble dénombrable des différents ~~type~~ types d'eaux minérales.
Si l'on fait l'hypothèse que la forme graphique "eau" est la trace morphologique de la notion,qui, en combinaison, se transforme en une classe (en un ensemble), on peut dire que "eau" renvoie à deux notions distinctes et en combinaison à deux types d'ensembles distincts. Par conséquent, la substitution de "de" l'" à "une" entraîne un changement du statut de l'ensemble auquel est associé "eau" (voir chap. 2.4, II D), et ch. 2.5, III,A, p.2).

b) Cas de la visée précédée d'une extraction de sous-ensemble. (voir chap.2.5 B)

(4) (1) "Il y avait des moustiques dans la chambre. Ils étaient énormes".

(5) (2) "Il y avait des moustiques dans la chambre. Ils étaient nombreux".

(6) (3) Il y avait des moustiques dans la chambre. Ils ont bourdonné toute la nuit".

Dans chacun des énoncés,on (a) l'extraction d'un sous-ensemble d'objets

(b) dans (4), la visée de chacun des éléments du sous-ensemble ;
dans (6), la visée de l'ensemble considéré comme un bloc ;
dans (5), on peut considérer : soit qu'on vise le cardinal du sous-ensemble extrait, en lui attribuant la valeur "nombreux", soit qu'on vise le sous-ensemble comme un bloc en lui attribuant la propriété "avoir un cardinal élevé".

Dans le cas des énoncés (5) 1° interprétation et (6), ce qui est visé provient, par une transformation, de ce qui avait été extrait.
Le/les éléments associé(s) au substantif précédé de "les" ont subi une modification. Nous dirons que le substantif a changé de statut.

./.

4. Extraction et visée.

a) Séquence de deux extractions successives (cf. chap. 2.6).

A l'énoncé (E.14) de chap. 2.6 "Un instituteur qui est près de la fenêtre a demandé la parole", on avait associé une suite de deux opérations (interprétation (A) :

- extraction d'un sous-ensemble à partir d'un ensemble
- extraction d'un élément à partir de ce sous-ensemble.

Et à l'énoncé (E.15) de chap.2.6 "Des instituteurs qui sont près de la fenêtre ont demandé la parole", on avait associé la suite d'opérations : (5)

- extraction d'un sous-ensemble à partir d'un ensemble
- extraction d'un sous-ensemble à partir de ce sous-ensemble

On voit comment, dans chaque cas, la deuxième opération d'extraction est liée à la première : ce qui résulte de la première opération (ou transformation) est ce à quoi va s'appliquer la deuxième.
c'est en cela que nous les disons ordonnées.

b) Séquences de deux visées.

A l'énoncé (F.16) de chap. 2.6 "Le manteau, que je portais cet hiver, a coûté cher", on avait associé deux visées :

- visée d'un élément extrait
- visée d'un élément extrait.

A l'énoncé (F 18) de chap.2.6 "Les chaussures, que je portais ce matin, ont été achetées chez Bally", on avait associé deux visées :

- visée d'un sous-ensemble extrait, considéré comme un bloc
- visée des éléments d'un sous-ensemble extrait.

Ces deux opérations ne sont pas ordonnées entre elles comme le sont les opérations d'extraction dans a) ci-dessus.

5. Notion de "classe" et de référence à la classe : cas de "un" et "le" : Le Parcours.

a) Dans des situations et des contextes différents, mais aussi parfois dans une même situation et un même contexte, un énoncé comportant un syntagme nominal avec l'article "un" pourra être interprété

- soit comme étant associé à une extraction
- soit comme référent à la classe des objets correspondant à la notion désignée par le nom (56)

Ainsi : (7) "Un homme est courageux" pourra avoir, dans certaines situations, deux paraphrases : - soit (E'9) de chap.2.4 "Y a un homme qui est courageux"
- soit (F'12) de chap.2.4 "Un homme, c'est courageux".

b) De même, un énoncé comportant un syntagme nominal avec l'article "le" pourra être interprété - soit comme une surface associée à une visée
- soit comme une surface associée à la notion désignée par le nom et non à un élément ou un sous-ensemble d'éléments, ni à une partie d'un ensemble.

Ainsi : (8) "L'homme est courageux" pourra être paraphrasé

- dans certaines situations par (A' 1) de chap.2.4 Homme/hommes/il/ous courageu
- dans certaines situations par (B'4) de chap.2.4 "L'homme est une espèce courageuse"
- dans certaines situations par les deux interprétations ci-dessus.

Pour ce qui est de cette autre valeur de "un" et de "le", nous nous sommes volontairement limités, dans ces recherches, aborder dans le détail niveau d'analyse, et ne l'avons pas affirmée.

(56) Question qui n'est pas, dans ces recherches, abordée dans le détail.

6. Indépendance de la forme par rapport au contenu des énoncés.

a) Ordre des opérations sous-jacentes et ordre du niveau superficiel

- L'ordre des propositions superficielles peut coïncider avec l'ordre des opérations sous-jacentes qui leur sont associées.

Exemples : (1) Cas des séquences Extraction-Visée, réalisées en surface au moyen de ce que la grammaire traditionnelle qualifie de "propositions indépendantes", comportant, l'une l'article "un", la seconde, l'article "le" (ou "des"/"les" voir chap.2.5 III B).

Ainsi : (G'15) de chap. 2.4 "J'ai vu une robe et un manteau. La robe me plaît"

(2) Cas des séquences Extraction-Extraction, réalisées en surface au moyen de deux "propositions indépendantes", l'une comportant l'article "des" la seconde l'expression "l'un d'eux" (ou "certains d'entre eux"), ou "un" (ou "des").

Ainsi : (9) "Des instituteurs sont assis près de la porte. L'un (d'eux) n'est pas/Certains (d'entre eux) ne sont pas d'accord avec les explications que je donne".

(10) "Des instituteurs et des étudiants sont assis près de la porte. Un instituteur n'est pas/des instituteurs ne sont pas d'accord avec les explications que je donne".

- Mais il arrive aussi fréquemment que l'ordre des propositions superficielles ne coïncide pas avec l'ordre des opérations sous-jacentes qui leur sont associées.

Exemples : (1) Cas des séquences Extraction-Visée réalisées en surface par un énoncé complexe, constitué d'une "proposition principale"(17) et d'une "proposition subordonnée "relative" dépourvue de virgules. L'antécédent du "pronom relatif" comporte l'article "le", de telle sorte que la "proposition principale" est associée à une visée.
Alors que l'extraction associée à la "proposition relative" précède la visée associée à la "proposition principale", la "proposition relative" elle-même ne précède pas la "proposition principale", elle y est enchâssée.

Ainsi : (5) de chap. 2.4 "Le manteau que je portais hier est à la teinturerie"

Ou bien l'antécédent du "pronom relatif" comporte l'article "un", de telle sorte que la "relative" + l'antécédent en question sont associés à une extraction alors que le reste de l'énoncé est associé à une visée sous-jacente. Cas de E (14) de chapitre 2.6 "Un instituteur qui est assis près de la fenêtre a demandé la parole" (interprétation (B)).

./.

(17) L'utilisation des guillemets signifie que les termes employés (qui appartiennent à la grammaire traditionnelle (philosophique et scolaire)) le sont pour les besoins de l'exposé, mais que nous remettons en question leur pertinence linguistique.

(2) Cas des séquences Extraction-Extraction, réalisées en surface par un énoncé complexe constitué d'une "proposition principale" et d'une "proposition relative" dépourvue de virgules ; "l'antécédent" du "pronom relatif" de la "proposition relative" comporte l'article "un" (ou "des"), et la relative est associée à l'extraction sous-jacente d'un sous-ensemble d'éléments. Alors que l'extraction associée à la "proposition relative" précède l'extraction associée à la "proposition principale", la "proposition relative" elle-même ne précède pas la "proposition principale" mais y est insérée.

Ainsi : (E 14) de chap.2.6 "Un instituteur qui est près de la fenêtre a demandé la parole"

(E 15) de chap.2.6 "Des instituteurs qui sont à ma droite ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner".

(interprétation (A)).

b) A) Formes identiques et opérations (raisonnements) différent(e)s.

- Forme graphique de deux propositions quasi-identique, forme syntaxique identique, et opérations associées différentes.

Exemples : (1) Une proposition avec "un" et la même proposition avec "le" correspondent respectivement à une opération d'extraction et de visée.

Ainsi :(D 12) de chap.2.6 "Un instituteur a demandé la parole".

(A 1) de chap.2.6 "L'instituteur a demandé la parole".

(2) Une "proposition relative" sans virgules insérée dans (A 1) de chap.2.6 (c'est-à-dire ayant pour "antécédent" "le" + substantif") donne la proposition (B 6) de chap 2.6 et correspond à l'extraction d'un élément.

Une "proposition relative" sans virgules insérée dans (D 12) de chap.2.6 (c'est-à-dire ayant pour "antécédent" "un" + substantif) donne la proposition (E 14) de chap.2.6 et correspond à l'extraction d'un sous-ensemble d'objets.

- Séquences de deux propositions syntaxiquement identiques et graphiquement (ou oralement) très proches, associées à des séquences d'opérations différentes.

Ainsi : (B 6) de chap. 2.6 "L'instituteur qui est près de la fenêtre a demandé la parole".

(E'14) de chap.2.6 "Un instituteur qui est à ma droite n'est pas d'accord avec l'explication que je viens de donner" (18) voir errata.

dans le premier cas : Extraction d'un élément, suivie de la visée de cet élément

dans le deuxième cas : Extraction d'un sous-ensemble d'éléments, suivie de l'extraction d'un élément de ce sous-ensemble (interprétation (A)).

Cette thèse est également vraie pour l'interprétation (C) de (E'14) de chap.2.6, mais elle est fausse pour leur interprétation (B).

./.

B) Formes différentes et opérations (raisonnements) identiques.

- Forme graphique (ou orale) et syntaxique de deux propositions différentes, et opérations associées identiques.

Exemples : (1) Une proposition avec "un" et une "proposition relative" sans virgules, ainsi les propositions soulignées dans (G'15) de chap. 2.4"J'ai vu une robe et un manteau. La robe me plaît".

et dans (B'6) de chap.2.6 "La robe que j'ai vue me plaît".

(2) Une proposition avec "des" et une "proposition relative" sans virgules. Ainsi, les propositions soulignées dans :

(11) "Des instituteurs et des étudiants sont assis près de la porte. Des instituteurs ne sont pas d'accord avec l'explication que je viens de donner".

et (E 15) de chap.2.6 "Des instituteurs qui sont assis près de la porte ne sont pas d'accord avec les explications que je viens de donner". (interprétation (A)).

(3) Une proposition avec "le" et une "proposition relative" avec virgules.

Ainsi, les propositions soulignées dans :

(F''16) de chap.2.6 "Hier je portais le manteau : Il m'a coûté très cher" (19)

ou (F''16) de chap.2.6 "Hier je portais le manteau et la robe. Le manteau m'a coûté très cher".

et (F 16) de chap. 2.6 "Le manteau, que je portais hier, m'a coûté très cher"(19)

- Forme graphique (ou orale) et syntaxique de deux séquences de deux propositions différentes, et opérations associées identiques.

(4) Une proposition avec "le" et une "proposition relative" sans pauses (sans virgules). Ainsi les propositions soulignées dans :

(E 14) "Un instituteur qui est assis près de la fenêtre a demandé la parole" (interprétation (C)).

(E 14') "Un instituteur a demandé la parole. Il est assis près de la fenêtre".du chap.2.6

(5) Une "proposition relative" sans pauses et une "proposition relative" avec pauses (ou virgules) dans un même contexte gauche ("UN"). Ainsi, l'interprétation (C) de (E 14) ci-dessus, et (G 20) "Un instituteur, qui est assis près de la fenêtre, a demandé la parole" de chap. 2.6.

./.

---

(19) Enoncé dans une situation ou un contexte verbal gauche comme par exemple : "J'ai un beau manteau, une belle robe, et un joli sac neufs".

(6) Une "proposition relative" sans pause, et une "proposition relative" sans pause ayant respectivement pour antécédent "le" et "un" substantif. Ainsi, l'interprétation (B) de (E 14) ci-dessus, et de (B'6) ci-dessus en (1).

Exemples : (1) (G'15) et (B'5) de chap. 2.6 : ils consistent respectivement en une suite de une "proposition indépendante" + une "proposition indépendante" et une "proposition principale" à l'intérieur de laquelle est insérée une "proposition subordonnée relative" dépourvue de virgules. De même pour les exemples (F'15) et (F 16 de chap. 2.6.

(2) exemple (10) ci-dessus et (E 15) de chap.2.6 : ils consistent respectivement en une suite d'une "proposition indépendante" + une "proposition indépendante", et une suite d'une "proposition principale" + une proposition subordonnée relative" avec deux virgules insérée dans la "proposition principale".

C - Conclusion.

I. La présentation de la théorie des déterminants, et l'analyse des exemples proposés sont naïves en ce sens qu'elles ne sont pas formalisées.
La raison en est la fonction pédagogique de ce travail.
Nous renvoyons les lecteurs, pour une présentation formalisée de la théorie des déterminants, aux travaux de A. Culioli, C. Fuchs, M.Pêcheux, Considérations Théoriques à propos du Traitement Formel du Langage, d'une part, d'autre part à J. Cambon et S. Gazal "Le Symposium d'Austin : à propos des Universaux dans la Théorie Linguistique HOMO, Nouvelle série, Tome VI - 1971, Fascicule 4 (annales de l'Université de Toulouse), et à M. Pêcheux Analyse Automatique du Discours .

2. Les concepts exposés ci-dessus occupent dans le développement intellectuel de l'enfant une place privilégiée.
C'est ce point qui sous-tendra la discussion ci-après.

3 - INTRODUCTION A LA PROGRESSION DES EXERCICES

3.1 - REMARQUES PSYCHOLOGIQUES

I - Quelles sont les difficultés les plus importantes auxquelles le maître va être confronté ?

Ces difficultés sont de deux ordres.

1 - D'une part, des conditions extérieures à l'exercice déterminent l'attention de l'enfant, et donc le profit qu'il tirera du travail.

2 - D'autre part, des conditions internes déterminent ce profit. Elles sont de divers ordres.

a) les différents niveaux de développement cognitif.

Des enfants d'un même âge, et donc, dans le cadre d'une école où le redoublement n'existe pas, les enfants d'une même classe, se sont développés à des rythmes différents. Et ceci sur tous les plans. La chose est d'ailleurs parfaitement normale.

./.

Il s'ensuit que des enfants d'un même âge n'atteignent pas en même temps les mêmes stades du développement verbal. De sorte que si, à un âge donné, on peut proposer à certains enfants un exercice de réflexion sur la langue, parce que ces enfants ont acquis les faits de langue à analyser, il sera exclu de proposer des exercices de ce type à d'autres enfants, qui n'auront pas au préalable acquis les faits de langue qu'on veut leur faire analyser. Ainsi, dans un groupe d'enfants du même âge, 10 ans par exemple, certains auront acquis les opérations verbales d'extraction et de visée en tant qu'opérations différenciées, alors que chez les autres, elles ne seront pas acquises (les manifestations en seront, respectivement, une utilisation différenciée et indifférenciée des articles "un(e)" et "le" ("la"), par exemple). De sorte que certains exercices de la progression proposée dans la 2e partie sont des exercices de type réflexif, et qui en tant que tels, supposent acquis les phénomènes linguistiques qu'ils ont pour objet d'analyser, sont appropriés aux enfants du premier type, mais non à ceux du second type. C'est le cas par exemple, des exercices 3, 30, 56. Autrement dit, les activités proposées aux enfants par le maître doivent être fonction du stade de développement atteint par l'enfant au moment de l'exercice. Nous revenons sur cette question d'une façon systématique ci-dessous.

b) la mauvaise acquisition de notions mathématiques scolaires.

Il s'avère en effet que la non-acquisition de certaines opérations linguistiques ou l'incapacité à les analyser va de pair avec la non-acquisition de certaines notions mathématiques, sans que nous soyons encore en mesure de déterminer si l'acquisition de l'une présuppose celle de l'autre, ou si toutes deux dépendent d'un troisième facteur.

Ainsi, lors des exercices du type de l'exercice 3., il est apparu que la majorité des enfants de 9-11 ans ne parvenaient pas à représenter, au moyen des outils techniques utilisés lors du cours de mathématiques pour représenter des concepts mathématiques, les opérations sous-jacentes d'extraction. On posera alors le problème de la façon suivante :
Lorsqu'on dit, par exemple "Paul a acheté un vélo", il s'agit dans la langue d'un vélo quelconque c'est-à-dire que le locuteur ne présente à travers son énoncé que les éléments d'information qui paraissent nécessaires à ce moment là: un vélo dénué de tout autre propriété ormi celle d'appartenir à la classe des vélos. Les informations présentées dans un énoncé sont toujours en deça de la réalité vécue. Mais les enfants se refusaient à l'admettre parce que, pour eux, chaque élément de l'ensemble des vélos représente un vélo donné muni de propriétés supplémentaires, et qu'effectivement on ne peut dans ces conditions en privilégier un plutôt que l'autre. En d'autres termes, les enfants se refusaient à choisir arbitrairement un élément de l'ensemble des vélos représenté au tableau par une "patate", parce que pour eux, les éléments de cet ensemble ne sont pas des variables mais des constantes. Ceci est sans doute explicable par la difficulté des enfants à se détacher de leur expérience propre.
On posera le problème de la façon suivante :

1) est-ce à dire que l'enfant ne distingue pas encore les représentations issues d'un énoncé, représentations limitées, définies, de la réalité vécue (son expérience propre, l'expérience d'autrui..)?

2) Si cela est, le postulat de l'"entreprise" grammaticale traditionnelle se trouve remise en question : pourquoi prétendre faire analyser la langue à un enfant dont le développement (mental-social-linguistique) est tel qu'il ne distingue pas le domaine de la langue comme distinct du domaine de la pensée?

Il est dans ces conditions permis de penser que la capacité de l'enfant de réfléchir sur le phénomène de l'extraction linguistique, voire peut-être l'acquisition de cette opération, est liée à l'acquisition de la notion mathématique de variable : ou tout au moins, que l'acquisition de l'une et de l'autre dépend de facteurs identiques.(voir discussion autour de l'exercice 3. en particulier) 2e Partie, chap.B. ./.

c) les niveaux provenant d'un manque d'utilisation du langage dans la famille

Comme nous l'écrivons au chap.3.2, une condition fondamentale de l'acquisition des opérations linguistiques semble être le dialogue, la communication verbale, et dans la communication verbale, la nécessité pour l'enfant d'expliciter son propre point de vue par l'argumentation, de prendre conscience du point de vue des autres, et de se placer de ce point de vue.(1)
Au niveau de l'acquisition des opérations mentionnées ici, cela se manifeste par une absence d'entraînement à la langue du récit, où l'enfant doit nécessairement, pour être compris, expliciter pour son interlocuteur les opérations de sélection avant d'effectuer des opérations de visée, c'est-à-dire où il se trouve dans une situation qui stimule l'acquisition de ces deux opérations en tant qu'opérations distinctes.
Or il est évident qu'une majorité d'enfants sont de ce point de vue défavorisés parce que à la maison, les conditions sociales et psychologiques objectives sont telles que cette communication s'établit rarement.
Par conséquent, une majorité d'enfants ne rencontrent pas en dehors de l'école (dans la famille, ou dans des structures d'accueil inexistantes) une des conditions élémentaires de leur développement verbal et intellectuel)(2)

d) les problèmes relatifs au symbolisme

Le symbolisme sous-jacent aux représentations mathématiques, par exemple la représentation de la variable au moyen d'une petite croix, pose des problèmes spécifiques non réductibles à des difficultés mathématiques ou linguistiques.
"La représentation imagée... soulève comme telle une série de problèmes, qu'il convient de discuter pour eux-mêmes" J. Piaget ; "La Formation du Symbole chez l'Enfant", Delachaux et Niestlé.
Nous nous devons donc d'étudier ce problème lors de l'interprétation des réponses d'enfants aux exercices de la progression, qu'il s'agisse de la représentation de la notion de variable au moyen d'une croix, ou de l'intersection de deux ensembles au moyen de la superposition des deux parties communes aux ensembles.
Ces difficultés ne sont évidemment pas spécifiques à ces exercices. Mais disons que ceux-ci permettent de les mettre en évidence, et c'est d'ailleurs un des objectifs que nous poursuivions.
En effet, nous nous proposons comme objectif de cerner le problème des déficits et des différences dans l'apprentissage des connaissances scolaires et d'y apporter une solution, en essayant d'aider l'enfant à constituer l'ensemble des conditions motrices, intellectuelles, affectives, sociales nécessaires,sous-jacentes aux apprentissages scolaires.

./.

---

(1) Un article à paraître sur ce point : la place du sujet parlant et l'acquisition des opérations linguistiques extraction et visée
(2) Voir C. Chiland "L'enfant de six ans et son avenir", Coll. Psychiatrie, PUF.

II - Nature et fonction des exercices

A) Outre leurs caractéristiques communes (cf chap 2.8), ces exercices présentent des différences. Le projet de progression comporte en effet trois types d'exercices distincts :

I. Des exercices de compréhension, où l'enfant manifeste ou non son incompréhension de certains énoncés, entendus ou lus dans une situation donnée — la situation vécue par l'enfant — , et dont le contenu semble naturellement lié à cette situation et au contexte verbal dans lequel il se trouve inséré.

Exemples : les exercices 1a, 2a, 3a, 7a, 14a, 20a, 27a...

2. Des exercices de type méta-linguistique, ou "réflexifs", au cours desquels l'enfant procède à une réflexion sur certains énoncés et leur situation d'énonciation et/ou leur contexte verbal, ces énoncés étant produits dans les conditions naturelles du dialogue ou du récit. C'est le cas, d'une part des prolongements donnés aux exercices mentionnés ci-dessus (1b), 1c) 2b), 2c) ..., 14b), 14c), 20b, etc...), 23e), 24a), 24e), 24f), 25), etc... d'autre part des exercices de suppression de passages (exercices 8), 21a), 23a), des exercices de "complétion" proprement dits (où il s'agit de compléter un texte ou de modifier une situation de façon que le texte devienne compréhensible (exercices 25d), 26, etc...), d'autre part des exercices de "suppression de passages" (exercices 9, 25a, 27a, 27e, 30a, 30b, 30f), 31), etc...), enfin des exercices dits de "paraphrase" (exercices 32, 40, 58, etc...).

3. Des exercices de type méta-linguistique, ou "réflexifs", où l'enfant procède à une explicitation de la signification associée à des énoncés entendus ou lus dans des conditions naturelles, au moyen de la représentation graphique et de la discussion.

Exemples : les exercices 4, 5, 21, 72, etc...

La diversité que nous avons introduite dans la nature même des exercices répond à plusieurs raisons.

1. La raison proprement linguistique.

Les exercices de type (a) ci-dessus semblent être la meilleure façon pour l'enfant.

1) de prendre conscience du fait que des formes linguistiques renvoient à des réalités différentes.

2) par cette sensibilisation, de s'acheminer vers une conscience des liaisons qui existent entre un énoncé, sa situation d'énonciation et son contexte verbal, par l'intermédiaire des déterminants et des opérations qui leur sont associées.

Quant aux exercices des types (b) et (c) ci-dessus, ils relèvent d'une démarche différente, dans la mesure où ils font appel à la conscience explicite et verbalisée des relations.

Il ne s'agit donc pas dans ces exercices de remplacer un contenu par un autre contenu plus moderne, mais I) d'aider concrètement le maître à discerner ce que peut être une opération intellectuelle, logique, linguistique et quelle est son importance dans l'ensemble du processus de développement de l'enfant.

2) de confronter l'enfant non à ce qu'il doit ou devrait savoir, c'est-à-dire à un contenu défini par rapport à une échelle sociale et des valeurs qui lui sont extérieures, mais à des notions centrées sur son âge réel ; de lui permettre de les approcher, et peut-être de les expliciter

./.

2. La raison psycho-linguistique.

Les exercices de cette progression sont proposés à des enfants de 8-9 ans et plus. Mais il est bien évident que tous les enfants d'un même âge (10-11 ans par exemple) ne sont pas parvenus au même stade de leur développement intellectuel (opérations formelles notamment) au même moment. (cf I ci-dessus)
Nous ferons donc l'hypothèse que chez des enfants auxquels les exercices s'adressent

a) ou bien les opérations linguistiques Extraction/Visée ne sont pas différenciées.

b) ou bien les opérations linguistiques Extraction/Visée sont différenciées, mais le sujet est encore incapable de prendre conscience et d'expliciter cette différenciation (au terme d'une réflexion sur la langue).

c) ou bien les opérations linguistiques Extraction/Visée sont différenciées, et l'enfant est en mesure d'en prendre conscience et de les expliciter.

Autrement dit, les enfants d'une même âge ne sont pas tous nécessairement en mesure - et c'est chose parfaitement normale - de procéder à des exercices de type "méta-linguistique" (= "réflexifs"), dans la mesure où, soit ils n'ont pas acquis des éléments de la langue (les deux opérations linguistiques "extraction" et "visée") et ne peuvent à fortiori réfléchir et parler dessus, soit ils les ont acquis, mais ne sont pas encore capables de les expliciter, car le niveau de l'explicitation met en cause des phénomènes de représentation du donné linguistique qui posent des problèmes spécifiques, de type graphique, verbal, etc.. (cf I.d)

B. Ici se pose alors le problème de l'objet de ces exercices.

1. Pour les enfants du type (a) défini ci-dessus, les exercices "(b) et (c)" ne seront pas proposés de façon systématique
Ils serviront de révélateur à l'équipe enseignante, révélateur du stade de développement linguistique atteint à ce jour par l'enfant.
Nous pensons qu'ils ne participent que peu au processus d'acquisition linguistique pour deux raisons :

a) ils présupposent tous la maîtrise des faits de langue au développement desquels ils seraient censés contribuer.

b) l'échec de l'enfant à ces exercices inhibe ses facultés d'acquisition linguistique, mais également comporte un risque de perturbation de l'évolution de son développement linguistique

Quant aux exercices de type (a), ils participent à l'acquisition des deux opérations linguistiques "extraction"et "visée", en ce sens qu'ils constituent un entraînement à l'élaboration du récit.

2. Pour les enfants du type (b), les exercices des types (b)et(c)posent (*) au type d'explicitation demandée. Ils peuvent servir de révélateurs de la non compréhension par les enfants de certaines notions mathématiques (notions d'ensemble, de variable, d'inclusion, etc...), ou des difficultés que rencontre l'enfant dans l'acte de la représentation graphique. Il s'agira alors, préalablement à l'explicitation des opérations linguistiques, de favoriser l'acquisition des notions mathématiques que l'enfant ne possède pas, et de développer ses capacités de représentation graphique, préalablement à l'explicitation des opérations linguistiques.
Quant aux exercices du type (a), ils nous semblent hautement souhaitables pour renforcer l'acquisition de ces opérations linguistiques, et stimuler l'apparition des conditions de leur explicitation.

(*) des problèmes spécifiques

./.

3. Pour les enfants du type (c) défini ci-dessus, les exercices (a), (b), et (c) sont souhaitables, dans la mesure où l'enfant semble avoir acquis non seulement les opérations linguistiques d'extraction et visée, mais également les moyens de les expliciter et partant, d'en prendre conscience.

Nous appuyant : a) sur des observations et enquêtes d'ordre génétique

b) sur les résultats de l'exploitation de ces exercices avec des enfants de 7 à 12 ans. (3)

c) sur des données classiques concernant la psychologie de l'enfant,

il nous est apparu que dans leur majorité, les enfants de 7 à 12 ans, et surtout de 7 à 9 ans, n'ont pas acquis

1) la possibilité d'expliciter la distinction entre les deux opérations linguistiques Extraction et Visée, voire dans certains cas, ces deux opérations elles-mêmes

2) les opérations linguistiques sous-jacentes aux déterminants que nous avons qualifiés de "génériques", particulièrement celle associée au "générique" "un".

Il est donc fondamental que les exercices qui suivent ne leur soient pas proposés dans discernement. Il semble cependant que jusque vers 11-12 ans, les exercices des types (b) et (c) ne puissent être proposés aux enfants que dans le cadre d'une étude préalable des niveaux de développement génétique de ces enfants et du contrôle précis de l'acquisition des notions de mathématiques enseignées dans les classes primaires à partir du C.M.1. Nous prévoyons de faire connaître, pour les sujets de moins de 8-9 ans (sujets de 8-9 ans voir 8-10 ans, et sujets de moins de 8-9 ans) un autre projet, fondé non sur l'attitude méta-linguistique, mais sur la pratique linguistique uniquement, pratique mettant en oeuvre l'utilisation en situation des différents types de déterminants et leurs relations.

(3) Les exercices de la progression chap.4.1 ont été réalisés au cours de l'année 1971-72 par Monsieur Jacques Gloris, instituteur au Cours Moyen 1° année de l'Ecole Elémentaire Expérimentale de Montauban (Tarn et Garonne) dans les classes des Cours Moyens 1° et 2° années de cette Ecole? ~~(voir paragraphe ci-dessous (*))~~ [illegible]

Les classes des Cours Moyens 1° et 2° années sont des classes où la quasi-totalité des sujets n'ont pas de retard scolaire : en effet, lors de leur séjour à l'école, aucun enfant n'a subi de redoublement. Ceci est un des principes sur lesquels prend appui l'expérience.
Il est donc important de noter que, si d'un côté les classes sont homogènes en ce qui concerne l'âge des enfants, alors que ce n'est pas le cas dans les classes qui pratiquent le redoublement, d'un autre côté elles comportent un éventail d'enfants ayant atteint des niveaux de développement intellectuel et linguistique différents plus large que dans les classes pratiquant le redoublement.

(*) Nous exposerons ci-dessous (2e partie, chap. B) les résultats obtenus au terme de la réalisation de certains de ces exercices. L'ensemble des exercices effectivement réalisés n'ayant pu, pour des raisons matérielles, être présentés et commentés dans le cadre de cette publication. ./.

3.2. REMARQUES PEDAGOGIQUES

Les exercices proposés dans la progression du chap. 4.1 présupposent, pour avoir une quelconque efficacité, la réalisation d'un certain nombre de conditions.

I - Tout d'abord, et comme nous le développons ci-dessus en 3.1 II, ces exercices sont de différents types : ils vont du jeu, où on pratique la langue dans des situations naturelles, à l'exercice de type réflexif, où il s'agit de réfléchir sur la langue.

Etant donnée la disparité du niveau de développement intellectuel atteint par des enfants d'un même âge, il est nécessaire d'adapter pour chaque enfant, le type d'exercice proposé à son niveau de développement verbal. Ainsi, si au cours des premiers exercices, qui ont valeur de test, il s'avère que tel ou tel enfant ne semble pas avoir acquis la distinction entre les deux opérations linguistiques d'extraction et de visée, il est inutile, voirenéfaste de les lui proposer à nouveau dans l'immédiat à l'exception des parties a) de ces exercices.
Il s'agit au contraire de lui proposer d'autres types d'exercices qui peuvent être des exercices figurant dans la progression, ou des exercices de mathématiques, ou tout simplement et surtout un entraînement à la communication et au récit oral, comme avec les enfants de moins de 8-9 ans. Exercices visant à soutenir l'acquisition de ces opérations verbales.

II - Ces exercices d'autre part sont en situation. Qu'est-ce que cela signifie ? Nous avons vu que la possibilité d'énoncer ou de comprendre (= attribuer un sens) à un énoncé dépend de sa situation d'énonciation. En effet, les opérations sous-jacentes aux énoncés présentés pour analyse ou pour compréhension, ou bien figurent au sein d'un texte plus vaste, ou bien sont directement liés à la situation vécue par la classe. Dans un cas comme dans l'autre, leur énonciation est organiquement liée à un contexte verbal et à une situation non verbale. Sans eux, la compréhension ou l'analyse sont faussés, voire impossibles.

C'est pourquoi nous disons qu'il est inconcevable de proposer aux enfants des faits de langue indépendamment de leur situation d'énonciation et de leur contexte verbal.

III - Ces exercices sont par ailleurs une adaptation de l'exposé théorique du chap.2., adaptation au niveau de développement verbal et mental de l'enfant.

En effet, une certaine terminologie, et parfois les notions qu'elle recouvre leur sont inconnues, voire inaccessibles : ainsi la notion de "générique". Si l'on entend par "générique" le fait de renvoyer à la classe totale ou au concept, il est bien évident que pour les enfants n'ayant pas acquis la notion de "classe", ou même les concepts en question dans l'énoncé eux-mêmes (par exemple le concept de "voiture", de "maison", dans certains des exemples proposés aux enfants), il est vain de vouloir y faire référence.
Certains points de l'exposé théorique seront également inaccessibles à des enfants ayant entre 7-8 ans et 12-13 ans : ainsi l'opposition entre le parcours associé à "un(e)" et le parcours associé à "le"("la").
Quant au plan même de l'exposé, s'il nous a semblé démonstratif pour des adultes dont le langage est constitué, il est également peu approprié pour des enfants ayant entre 7-8 ans et 12-13 ans.
Ainsi par exemple, l'acquisition de l'extraction et de la visée semble préalable à celle du parcours associé à "un" qu'il s'agisse d'exercices visant à l'acquisition de cette dernière autant qu'à son analyse. L'expérience a sur ce point confirmé (voir chap.5.) les observations effectuées en psychologie de l'enfant (4)

(4) Voir références citées : J. Piaget, "Le Jugement et le Raisonnement chez l'enfant", "le Langage et la Pensée",

./.

Par conséquent, l'"article" "un(e)" dans son sens "générique" doit intervenir très tard dans la progression, et non simultanément à "un(e)" dans son sens "particulier", comme cela est fait dans le chap. 2.4.
En conclusion, nous dirons que la progression du chap. A. et l'exposé théorique ne remplissent pas la même fonction. L'objet de la progression a été défini au chap. 3.1 comme essentiellement a) l'acquisition b) la prise de conscience, puis c) l'analyse par l'enfant, d'opérations verbales. L'exposé théorique par contre

a) s'adresse à des adultes

b) est un élément de la formation des maîtres, et en tant que tel

α) doit embrasser la totalité des phénomènes et en donner une description cohérente

β) doit éviter la schématisation, la vulgarisation (ce qui n'exclut pas que nous nous maintenions au niveau de la description dite "naïve", par opposition à une explication formalisée).

L'important pour le maître est de dominer l'aspect théorique, alors que pour l'enfant, l'important est de réfléchir. Pour cela, il doit n'utiliser que le minimum de termes "techniques", qui risqueraient d'ailleurs de rendre impossible un contrôle des acquisitions de l'enfant par le maître. Il est préférable à cet effet de favoriser les descriptions précises (mêmes si elles sont développées), à l'utilisation d'un terme qui, s'il est correct en lui-même et abrège l'explication, ne dénote pas nécessairement une compréhension de la part des enfants.

IV - D'autre part, ces exercices présentent un certain nombre de caractères singuliers par rapport aux exercices de grammaire traditionnels.

I. Ils sont oraux. En effet, nous pensons que l'acquisition des opérations verbales est le produit de la communication. Or la communication enfantine est essentiellement orale (en tant qu'"oral" s'oppose à "écrit").
"Le langage et le raisonnement discursif sont un produit des échanges interindividuels" J. Piaget, "Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant", Delachaux et Niestlé, page 165.
D'autre part, les exercices doivent être également écrits lorsque, mais lorsque uniquement, l'enfant a acquis une certaine maîtrise de la langue écrite et bien sûr orale. En effet, nous pensons que pour la majorité des enfants entre 8 et 13 ans (et parfois plus), la langue écrite n'est pas parfaitement maîtrisée, et que la prendre pour objet de réflexion ou comme moyen d'expression peut être un élément perturbateur. Par ailleurs, il n'est pas exclu, comme F. Bresson en fait d'ailleurs l'hypothèse dans "Langue Orale, Langue Ecrite" (dans "La Dyslexie en Question", A. Colin), que cette maîtrise de la langue écrite ne soit précisément liée à la capacité d'organiser le récit et de verbaliser les opérations spécifiques d'extraction et de visée.

"L'enfant, en effet, apprend d'abord le langage de l'action et apprend à parler par le langage de l'action /qui caractérise donc le langage oral/, mais les enfants rencontrent très inégalement dans leur environnement le langage du récit (qui se trouve être une caractéristique essentielle du langage oral). On n'enregistrera jamais, en situation, des énoncés tels que : "Il voit une vache dans un pré ; la vache broute l'herbe", énoncé qui ne peut se rencontrer que dans un récit. Au contraire, on entendra des énoncés tels que : "Regarde la vache dans le pré, elle broute l'herbe".

./.

Dans le premier cas, le changement de déterminant : une vache ..... la vache, est de type anaphorique, le défini n'est possible que parce-qu'il est précédé par l'indéfini ; il aurait été incorrect, dans un discours effectif de récit, de dire "il voit la vache?..", le défini impliquant soit que la vache en question ait été précisée par un discours antérieur, soit qu'elle apparaisse unique. Dans le langage de l'action, l'énoncé "Regarde une vache..." impliquerait à la fois qu'il y a plusieurs vaches présentes et qu'il est indifférent, pour un usage qui devrait être précisé par la suite de l'énoncé, de regarder l'une ou l'autre. Les énoncés sur lesquels on glose dans les discours grammaticaux, que l'enseignement français prodigue aux enfants, ne sont pratiquement jamais des énoncés du langage de l'action : ce sont des énoncés détachés arbitrairement de discours de récits, sans que l'on attire jamais l'attention des enfants sur les raisons de cette variation du style". Ainsi, au cours d'un dialogue entre deux personnes assises à une terrasse de café, on entendra par exemple :

> "La dame a été servie avant nous, pourtant elle est arrivée après nous", alors qu'il n'a jamais été question d'une quelconque dame dans la discussion qui a précédé l'énoncé en question.

Pourtant les deux interlocuteurs se comprennent parfaitement.
Nous sommes dans le langage de l'action, où l'extraction étant situationnelle ; il est inutile de l'expliciter (les deux interlocuteurs savent, pour l'avoir vue, qu'une dame est assise à côté d'eux).
Par contre, si l'un des deux consommateurs raconte par la suite dans une lettre à un ami comment s'est déroulé son après-midi, et en particulier le séjour à la terrasse du café, il devra nécessairement dire :

> "Il y avait une dame assise à côté de nous..... La dame a été servie avant nous, pourtant elle était arrivée après nous".

Nous sommes dans le langage du récit, où l'extraction considérée doit nécessairement être explicitée, n'étant pas pour l'interlocuteur situationnelle, elle est contextuelle.

2. Ils portent sur la langue de l'action et sur le langage du récit (5).

---

(5) F. Bresson définit ainsi la langue de l'action et le langage du récit: "Le langage de l'action se caractérise par le fait qu'il est énoncé hic et nunc, par rapport à une situation et à un interlocuteur présents. En ce sens, les énoncés de ce discours sont référés à la situation par l'utilisation de termes appelés embrayeurs (Jakobson : shifters) Par exemple : je, tu, ici, là-bas, aujourd'hui, hier, demain, ceci, cela, etc... On voit que ces termes ne possèdent aucun contenu sémantique propre : ils indiquent des relations entre l'énoncé et certains aspects de la situation : ils ne peuvent pas avoir d'utilisation directe en dehors de cette relation qu'ils indiquent. Ainsi, "aujourd'hui" réfère à une date précise : le moment du discours ; "ici" à un lieu déterminé : celui où se trouve le locuteur; "je" réfère au sujet de l'énonciation, etc.. A l'opposé, le récit est une forme de discours qui ne se réfère pas à la situation où se trouve le locuteur qui raconte le récit. Par conséquent, le récit exclut l'utilisation de ces embrayeurs, si ce n'est sous forme de citations de discours d'actions ; nous verrons les difficultés des opérations cognitives qu'impliquent l'utilisation d'embrayeurs comme "je" dans le récit. Le récit ne peut être référé qu'à lui-même. Le sens d'un énoncé est lié au contexte du discours lui-même. Aussi, les embrayeurs sont-ils remplacés dans ce cas par ce qu'on appelle des anaphores (c'est-à-dire "qui renvoient vers l'amont du discours"). Ces anaphores peuvent d'ailleurs être morphologiquement identiques aux embrayeurs mais, fonctionnellement, elles s'en distinguent très nettement. La forme du recit, correspondant à une utilisation du langage très distincte du langage de l'action, est différente de la forme de ce dernier langage. L'absence de distinction entre ces deux fonctions et ces deux formes (et a fortiori avec des formes plus complexes), entraîne la méconnaissance de difficultés pédagogiques. ./.

Ces deux formes peuvent être orales ou graphiques, mais ne sont pas réductibles à l'un ou l'autre de ces deux modes.
Il est nécessaire de travailler dans les deux domaines (langue de l'action, langue du récit), dans la mesure où les opérations linguistiques n'y sont pas mises en jeu de la même façon : dans la langue de l'action, la situation se substitue à certaines opérations linguistiques, alors que ce phénomène est beaucoup moins généralisé dans la langue du récit.

- Nos exercices contiennent sur cette distinction entre langue orale/ langue écrite une hypothèse que nous sommes en train d'étudier :

La réflexion méta-linguistique écrite ou orale donne des résultats différents au niveau de la performance des enfants selon que le texte oral ou écrit à analyser relève du "langage du récit" ou du "langage de l'action".
La vérification et l'étude différentielle des difficultés auxquelles l'enfant est confronté dans les deux types de langages devrait permettre d'approcher la nature des opérations différentes mises en oeuvre dans le langage du récit et celui de l'action.
Du point de vue pédagogique, il convient de noter l'insuffisance de la distinction entre langue orale et langue écrite (entre "l'oral" et "l'écrit").
En effet, l'oral peut être la traduction du langage du récit, et réciproquement, l'écrit la traduction du langage de l'action (dans la correspondance par exemple).
C'est pourquoi il y a deux types de difficultés à ne pas confondre :
- D'une part les difficultés de l'enfant liées à l'écriture, au fait d'écrire, à son manque de maîtrise de l'instrument écrit.
- D'autre part, les difficultés propres au langage du récit, qui sont distinctes de celles du langage de l'action, et que l'on retrouve fréquemment dans l'expression écrite.
On doit bien dire que dans la majeure partie des situations scolaires, lorsqu'il y a exercice oral, il n'est que la traduction du langage du récit. Que par conséquent les opérations d'extraction et visée y sont verbalisées, ce qui est pour l'enfant une situation artificielle, impropre à l'acquisition, à la compréhension, et à l'explicitation de ces opérations. Le langage des exercices oraux à l'école est codifié, normalisé du triple point de vue syntaxique, phonologique et sémantique.
La régularité de ce langage, son impact sociologique et idéologique lui confèrent une prégnance dont les maîtres et tout individu "cultivé" a de la peine à se défaire et qui fait qu'il a du mal à ne pas utiliser ce langage comme norme.
La notion de correction est toute entière liée au langage du récit écrit. Si un enfant, dans un texte libre ou une rédaction, utilise une forme orale du langage de l'action, la correction n'est pas directe ; elle se déroule en deux étapes et vise à ramener au langage écrit un élément du langage oral :
- ce n'est pas du langage écrit. Et comme on présuppose implicitement que le bon français est écrit, on en déduit que "ce n'est pas du bon français".
- en langage écrit, on dirait ...
Il n'y a pas de canon du langage oral, et encore moins du langage oral enfantin perçu dans son évolution.

3. Ces exercices sont à exécuter certains collectivement, d'autres individuellement ~~par petits groupes~~ par petits groupes
Il est en effet évident que si les exercices de la progression doivent s'intégrer, pour les raisons indiquées en II ci-dessus, à un processus de communication, ils font intervenir le groupe social et non les individus en tant qu'unités qui seraient autonomes
Tous les éléments ci-dessus sont indissociables et aussi essentiels les uns que les autres. ./.

Tout d'abord, ils revêtent rarement le caractère d'un exercice proprement dit, c'est-à-dire limité dans son objet et dans le temps. En effet, ils sont intégrés à la vie de la classe et revêtent même assez souvent la forme d'un jeu (exercices 54, 58,...), pouvant se greffer sur toute activité fournissant une situation ou un énoncé favorable. D'autre part, ces exercices se décomposent toujours en plusieurs phases, certaines étant travaillées par petits groupes, d'autres étant i) soit la mise en commun des travaux des groupes, ii) soit une réflexion collective. Dans ces conditions, dans nombre d'exercices, les phases effectuées en groupes peuvent être réalisées par chaque groupe au moment voulu et en accord avec l'emploi du temps qu'il s'est lui même fixé, ainsi qu'avec son rythme de travail propre (exercices 54, 58)..
Enfin, ces exercices sont conçus comme des exercices d'approche.
En effet, il est souvent inutile d'expliciter totalement un phénomène approché par l'enfant. Peut être conviendra-t-il mieux, souvent, de ne pas mener les analyses ou les confrontations à terme, et de se contenter d'orienter et d'amorcer la réflexion de l'enfant (exercices 58,...)
Ainsi tout en privilégiant des formes de travail fort diverses (collectif, de groupe, individuel), se trouve rompu le "temps" de grammaire traditionnel.

5. Pour réaliser ce type d'exercices et leur garantir leur caractère oral en particulier, il est nécessaire d'utiliser abondamment le magnétophone, pour effectuer les enregistrements pendant la classe, ou en dehors de la classe (montages de textes par les enfants destinés à être exploités collectivement, etc... cf. l'exercice 50 par exemple).

6. De même, comme nous le précisons au cours de la progression, il est hautement souhaitable de mener cette expérience en équipe, et que plusieurs adultes participent aux exercices effectués dans les classes, afin d'aider le maître, d'observer les enfants et de diriger leurs débats.

V - Enfin, les modalités mêmes de la correction de ces exercices appellant quelques précisions.

Tout d'abord, la parole et l'initiative sont laissés à l'enfant (à l'enfant individuellement ou au groupe) :

- Il prépare des textes pour ses camarades et les enregistre, ou dans certains cas, les tape à la machine et les tire à la machine à alcool.

- Il expose le résultat de ses travaux, il les justifie, il argumente.

C'est là que la magnétophone occupe une grande place : il permet à l'enfant ou au groupe d'enregistrer les textes qu'il prépare, il fournit donc la matière à d'autres exercices, il permet la ré-audition de textes, il permet à l'enfant ou au groupe de se ré-écouter lui-même ou de ré-écouter ce qu'ont pu dire certains, de se corriger , de corriger ses camarades.

D'autre part, le maître et les personnes de l'équipe de recherche ont un rôle particulièrement délicat : ils aiguillent l'enfant sur un problème, aident à sa résolution; mais ils se gardent d'apporter des réponses (que ce soit de façon explicite ou sous une forme voilée — en posant des questions par exemple —)pour n'apporter à l'enfant que des éléments de réflexion.

./.

VI - En conclusion, nous ne saurions trop insister sur le fait que le type de relation existant dans la classe est très important en ce qui concerne l'assurance d'une réflexion linguistique maximum.

Ce type de relation concerne essentiellement la transmission des informations de base, qui doivent présenter les aspects suivants :

I. Il est souhaitable d'utiliser dans tous les cas possibles une méthode naturelle c'est-à-dire une méthode qui permette d'appréhender une notion à son rythme propre. . C'est la méthode utilisée dans la présentation des exercices ou dans leurs réalisations, mais cette méthode n'en reste pas moins à parfaire dans le sens d'une plus parfaite union entre ce que l'enfant peut comprendre et ce qu'on lui propose.

2. Nous répétons que ces exercices sont plus des exercices de réflexion linguistique qui doivent aboutir à l'acquisition effective de notions fondamentales pour le développement de l'enfant, que des exercices visant à l'acquisition de connaissances scolaires (remplaçant les anciennes) à mémoriser sous forme de définitions verbalement explicites.

Nous refusons en effet le débat idéologique portant sur la différence entre ce qui serait profondément utile à l'enfant, et ce qu'il doit savoir pour réussir au cours des différentes étapes de son cursus scolaire. Cette opposition simpliste et conservatrice nous semble faire fi des développements scientifiques des divers contenus d'enseignement et des méthodes d'enseignement qui permettent de penser ces deux termes en une unité profitable à l'enfant et non plus à la conservation du système scolaire.
Il reste cependant que la grande majorité des maîtres n'a pas accès à ces développements scientifiques. Notre tâche est de les aider dans la mesure de nos moyens.

3. Le travail de groupe (groupes de niveaux, groupes d'affinités, groupes imposés par le maître en fonction de raisons perçues par lui) nous semble également à promouvoir ou/et à développer, car il donne lieu à des confrontations de points de vues extrêment féconds et riches entre les enfants, et favorise donc l'expression de ces points de vue.

Dans une classe traditionnelle, faute de disposer du temps nécessaire pour interroger tous les élèves, on leur propose des contrôles de grammaire sur lesquels les enfants doivent développer des points de vues identiques. Il n'en reste pas moins que le travail individuel, c'est-à-dire la confrontation individuelle, écrite, est également un élément important dans la réflexion et doit faire l'objet de soins attentifs de la part du maître, de façon à aider les enfants qui éprouvent des difficultés par rapport à ce mode d'expression, mode d'expression qu'ils doivent cependant posséder.

./.

2° PARTIE : PROGRESSION

A - PRESENTATION DES EXERCICES

EXERCICES 1 à 6 : LA RELATION UN/LE ET PROPOSITION RELATIVE SANS PAUSES (SANS VIRGULES) /LE

I. Objet de l'exercice : il est double : a) faire expliciter à l'enfant les conditions nécessaires à l'énonciation d'une proposition associée à une opération sous-jacente de visée (présence de "le" dans la forme de l'énoncé). Ceci peut même mener, chez les enfants parvenus, en raison de leur âge, ou d'autres facteurs, à un certain stade de leur évolution psycho-linguistique, à une prise de conscience du phénomène.

b) discriminer dès le début de l'année scolaire les enfants qui ne sont pas en mesure de satisfaire à ce type d'exercice, c'est-à-dire dont on peut faire l'hypothèse qu'ils ne distinguent pas, au niveau de la performance verbale, les deux opérations d'extraction et de visée. Cette discrimination permettra de différencier les exercices proposés à ces enfants. Différenciation des exercices ayant pour fonction de renforcer le processus d'acquisition des deux opérations extraction/visée et de la relation dans laquelle elles se trouvent.

Nature de l'exercice :

Ayant terminé avec les enfants une activité scolaire, le maître fait mine de leur raconter une histoire, à titre d'intermède. Au cours de son récit, donc dans la situation de la classe, que nous symboliserons par S_1, et un contexte verbal C_1, le maître dit un énoncé associé à une opération sous-jacente de visée, de telle sorte que l'extraction préalable n'ait été effectuée ni dans S_1 ni dans C_1. Par exemple l'énoncé : "Savez-vous que la voiture vaut un million" ?

L'activité des enfants va ensuite se dérouler en trois temps :

a) Ils vont réagir, essentiellement verbalement. Exemples de réactions possibles : "quelle voiture" ?

Attendre donc que ces réactions se soient exprimées, puis conclure avec les enfants à l'incompréhension de l'énoncé dit par le maître.

b) Le maître demande aux enfants de pallier par n'importe quel moyen à cette incompréhension, de modifier ce qui ne va pas,

- soit oralement
- soit par écrit
- soit au moyen d'un dessin

./.

- soit de toute autre façon (= en modifiant S_o : en apportant par exemple dans la classe un objet du type cité dans l'énoncé du maître, ce qui revient à faire une extraction situationnelle).

Autrement dit, le maître demande à l'enfant d'apporter à S_o ou à C_o une modification qui corresponde à la réalisation d'une extraction.
Le travail se fait soit individuellement, soit par petits groupes (constitués selon les affinités personnelles ou la nature des groupes dans les autres matières).

c) Chacun/chaque groupe présente et justifie pour son camarade ses propositions. Discussion entre le présentateur, éventuellement son groupe si le travail est collectif, et le reste de la classe.

Remarque : les deux phases a, et b de l'exercice illustrent deux types de démarches évoquées dans les pages précédentes : il s'agit d'un exercice de compréhension verbale (a) et d'un exercice de réflexion sur la langue (b).

2. Objet et nature de l'exercice : les mêmes que précédemment. Mais l'histoire s'inscrit dans le cadre d'un univers du discours, d'une situation d'énonciation qui n'est pas la situation quotidienne, mais une situation de fiction S_o' exprimée graphiquement par une bande dessinée. (le maître aura par exemple fait disparaître toutes les images où figurait un et seul objet correspondant à l'élément de l'énoncé ; autrement dit, le maître aura fait disparaître les images qui constitueraient une extraction situationnelle de l'objet visé). D'autre part, l'histoire n'est pas nécessairement contée, il peut s'agir d'un dialogue entre les personnages de la bande dessinée. Ce dialogue peut être soit graphique (journal d'enfant), soit oral (cas de la projection collective de films fixes et du passage simultané d'une bande magnétique). Et si il s'agit d'une histoire contée, elle peut l'être par l'un des personnages de la bande dessinée.

3. Objet de l'exercice : le même que précédemment

Mais il s'agit d'une consigne, d'un ordre, alors que dans l'exercice précédent, il s'agissait d'un récit. Par conséquent, l'incompréhension éventuelle des enfants se manifestera non seulement verbalement, comme dans l'exercice 1a., mais aussi dans leur comportement non-verbal (non-exécution de la consigne).
Ceci présente l'intérêt considérable d'obtenir sur les enfants qui ont échoué à l'exercice I. et éventuellement 2. des indications complémentaires extrêmement précieuses : tel enfant pourra réagir négativement à tel exercice de type 1, mais positivement à l'exercice de type 3 en ce sens qu'il n'exécutera pas la consigne contenant une visée dont l'extraction préalable n'a pas été réalisée ; ou au contraire, il répondra négativement aux deux exercices ; dans le premier cas, la deuxième réponse constituera la preuve que la différenciation entre les deux opérations extraction/visée est constituée puisque l'enfant les distingue au niveau de sa réponse non-verbale ; dans le deuxième cas, l'échec à l'épreuve de type 3 (consigne contenant une visée dont l'extraction préalable n'a pas été réalisée) viendra renforcer l'hypothèse selon laquelle ces deux opérations ne sont pas encore distinctes, n'ont pas encore de réalité pour l'enfant.

Nature de l'exercice : dans une classe dont un mur est décoré, par exemple, de masques africains, le maître pourra donner la consigne suivante :

"Bon maintenant, on va faire un jeu : quel est celui qui va aller me chercher le masque et le poser sur mon bureau" ?

ou bien

"Bon maintenant, on va faire une lecture. Vous allez prendre le livre et lire à voix haute toute la page".

./.

L'exercice va ensuite se décomposer selon les trois phases des exercices I. et 2.

a) Une remarque en ce qui concerne la première phase : l'observation des réactions des enfants. C'est au cours de cette phase que les enfants dont on fait l'hypothèse qu'ils ne distinguent pas encore extraction et visée vont se précipiter sans hésitation, qui sur un des masques, qui sur un livre et une page de ce livre, alors qu'aucun masque et aucun livre (et par conséquent aucune page !) n'a été privilégié par la situation d'énonciation ou le contexte verbal gauche. C'est aussi au cours de cette phase que se démarqueront un groupe d'enfants (en principe la majorité des enfants de 11-12 ans)(N.B.): en n'exécutant aucune action ou en marquant un temps d'interrogation, ce qui constituera pour le maître la preuve qu'ils sont gênés par l'absence d'extraction, et que donc ils ont acquis les deux opérations d'extraction et de visée en tant qu'opérations spécifiques.

b) Une autre remarque, concernant la deuxième phase de l'exercice : la modification proposée par les enfants pourra être soit non-verbale, soit verbale. Mais comme pour les exercices précédents, des enfants peuvent réussir à la phase a mais échouer à la phase b, qui est d'ordre réflexive. Nous renvoyons à ce propos à l'analyse que nous avons faite de l'exercice tel qu'il s'est déroulé dans une classe du CM1.
D'autre part, les enfants pourront par exemple modifier la situation d'énonciation de la façon suivante : décrocher tous les masques sauf un et les poser à l'écart, ou en montrer un du doigt, etc...

N.B. : voir résultats obtenus lors de la réalisation des exercices dans les CM1 et 2.

4. <u>Objet de l'exercice</u> : là encore, il est double : a) faire expliciter aux enfants la nature de l'opération sous-jacente d'extraction.
b) discriminer, aux mêmes fins que dans les exercices précédents, d'une part les enfants qui réussissent à ce type d'exercice purement réflexif, d'autre part les enfants, qui, tout en ayant réussi l'exercice I., échouent à celui-là.(N.B.)

<u>Nature de l'exercice</u> : il se divise en trois phases.

a) Choisir une des réponses verbales avec "un" proposées dans un des trois premiers exercices, et dire à nouveau oralement l'ensemble du texte ainsi constitué.

b) Demander aux enfants de faire le dessin de la proposition avec "un".
Le travail est individuel, ou se fait par petits groupes.

c) Présentation à la classe et justification de son dessin par chacun des groupes d'enfants. Discussion.

(N.B.): cette appréciation vaut uniquement pour le moment où l'exercice est effectué. Elle a pour fonction, comme nous le précisons dans la description de l'exercice 5, de nous permettre de fournir aux enfants qui échoueraient à ce type d'exercice, et dont nous faisons l'hypothèse qu'ils ne sont pas parvenus au dernier stade du processus de diversification des deux opérations extraction/visée, des exercices autres qui stimulent cette acquisition.

./.

5. Objet de l'exercice : exercice 4 : et ci-dessous

Nature de l'exercice : très proche du précédent :

a) choisir une autre des réponses proposées par les enfants au cours des exercices 1., 2., et 3., dire oralement l'ensemble du texte ainsi constitué.

b) demander aux enfants de faire le dessin de la proposition avec "un". Le travail se fait par petits groupes.

c) discussion au sein de chacun des groupes avec un psychologue connu des enfants, le maître, un parent volontaire qui participe aux réunions de français, ou un autre membre de l'équipe (une personne ayant une autre fonction dans l'équipe, ou un autre maître de l'école dont les enfants sont occupés à une activité).

Objet de cette discussion : a) créer les conditions favorables pour que chacun des membres du groupe s'exprime effectivement à l'intérieur du groupe (ce qui est parfois difficile.)

b) permettre à l'équipe de recherche de connaître la façon dont chaque enfant aborde l'analyse réflexive du fait de langue proposé et les difficultés qu'il rencontre. Ces difficultés seront pour l'équipe une mesure de la plus ou moins grande maîtrise du fait de langue lui-même par l'enfant.

c) ainsi, l'équipe, s'appuyant sur les observations qui auront déjà été faites par le maître au cours des exercices 1., 2., 3., et 4., s'appuyant sur une étude des enregistrements qu'aura fait le maître, du déroulement de ces exercices, sera en mesure de savoir chez quels enfants les opérations mentales d'extraction et visée liées aux déterminants, sont acquises d'une part, et d'autre part chez quels enfants elles ne sont pas ou sont mal structurées.
Cette connaissance permettra aux membres de l'équipe de savoir quels enfants sont prêts pour un travail de réflexion sur la langue et lesquels ne le sont pas.
Les exercices de type réflexif de la progression ci-dessous, où on demande à l'enfant une représentation d'opérations psycho-sémantiques, ne seront pas, pendant un trimestre, proposés aux enfants du 2° groupe de façon systématique mais uniquement à titre de sondage.

Les exercices du type 1, conjointement avec ceux du type 9, continueront à être proposés à ces enfants d'une façon régulière. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'ils jouent un rôle dans le processus d'acquisition linguistique.

6. Objectif de l'exercice : le même que celui de l'exercice 5.

Nature de l'exercice : il se décompose, comme l'exercice 5, en trois phases.

a) Le maître choisira une phrase du compte-rendu collectif (si possible oral et enregistré au magnétophone) d'une enquête effectuée par les enfants sur un thème de leur choix, et selon des modalités déterminées par eux.

b) et c) : comme en 5, c'est-à-dire que chaque groupe d'enfants travaille, en la présence d'un adulte, sur un énoncé associé à une opération sous-jacente d'extraction, énoncé extrait d'un compte-rendu fait par lui d'une enquête menée par lui.

Hypothèse sous-tendant cet exercice : le comportement linguistique des enfants risque d'être modifié, du fait que d'une part, l'énoncé travaillé, provenant d'un texte rédigé par eux, est valorisé, et constitue de ce fait une forte motivation, et que d'autre part, la signification qui lui est associée s'intègre dans un univers de référence plus complexe, mieux défini, que celui dans lequel s'intègre la signification d'un énoncé appartenant à un texte fabriqué par le maître pour les besoins de l'exercice.

EXERCICES 7 à 55 : LA PROPOSITION RELATIVE AVEC PAUSE (VIRGULE) LE

7. Objet de l'exercice : montrer que la relative avec pauses ou virgules et intonation 2 insérée dans une proposition où l'"antécédent" est déterminé par "le", "la" ne contribue pas à la réalisation de l'extraction quand celle-ci ne préexiste ni dans la situation d'énonciation symbolisée par S_0 , ni dans le contexte verbal C_0 .

Nature de l'exercice : il se déroule selon le même processus que les exercices I., 2., et 3. Sans le présenter aux enfants comme étant un exercice, le maître énonce, dans la situation S_0 et le contexte verbal C_0 , un énoncé constitué d'une proposition dans laquelle est insérée une "proposition relative" entourée de virgules, et où "le"/"la" est préposé à l'"antécédent" du "pronom relatif" : sous-jacentes à ces deux propositions, deux opérations de visée, alors que l'extraction préalable nécessaire n'a pas en fait été réalisée, ni dans S_0 ni dans C_0 . Cet exercice se déroule en trois phases :

a) voir exercice I.

b) voir exercice I.

c) voir exercice I.

8. Objet de l'exercice : la représentation graphique par l'enfant de la signification associée à un énoncé, et en particulier de l'opération sous-jacente d'extraction.

Nature de l'exercice : même exercice qu'à l'exercice 4., mais sur un exemple choisi dans les réponses à l'exercice 7.

9. Objet de l'exercice : montrer que la suppression de la relative ci-dessus n'est pas un obstacle à la compréhension de l'énoncé, étant donnés S_0 et C_0 .

Nature de l'exercice : Le maître bâtit un texte contenant un certain nombre de propositions relatives avec virgules ayant pour "antécédent" un terme précédé de "le"/"la".

OU il cherche un passage d'un livre, d'une revue, ou un article de journal motivant pour l'enfant de par son thème, le raisonnement qui là sous-tend et sa formulation.
Le maître enregistre le texte au magnétophone (ou le fait enregistrer par une personne dont les enfants connaissent moins la voix et l'intonation), en lui donnant l'intonation qui convient.

./.

L'exercice proprement dit se déroulera à l'école en trois phases :

a) Audition collective de la bande magnétique.

b) Puis le maître donne une consigne : "on va réécouter la bande. Quand vous pensez que certaines phrases ou certaines expressions pourraient ne pas figurer dans le texte, vous direz "stop" !

c) Suit la ré-audition de la bande magnétique. Lorsqu'un élève dit "stop" !, l'élève responsable de la manipulation du magnétophone l'arrête et l'élève fait sa proposition. Mais là, deux cas peuvent se présenter :

- l'élève affirme à tort que telle proposition ou expression peut être supprimée. Une discussion entre les enfants va spontanément s'établir pour savoir si le texte ne pose pas de problèmes de compréhension une fois le passage en question supprimé. Si cette discussion s'égare, le maître interviendra en posant le problème tel que nous venons de le poser.

La discussion ayant pour fonction de faire prendre conscience à l'enfant qui est intervenu la raison pour laquelle il a affirmé quelque chose de faux, et de permettre à tous les enfants d'expliciter cette raison en apprenant à poser les vrais problèmes.

- l'élève affirme avec raison que telle ou telle proposition peut être supprimée : on en cherche également la raison, puis un enfant écrit au tableau la phrase en question.

d) Discussion sur les phrases inscrites au tableau : mise en évidence de la présence en grand nombre de "relatives"

N.B. : La discrimination entre deux types de propositions relatives (intonation différente/présence ou absence de pauses) est réservée à des exercices ultérieurs, en particulier 10. Dans ce dernier exercice, la discrimination porte sur les phénomènes oraux. Il est en effet prématuré de la faire porter sur la langue écrite avec des enfants de 9-12 ans. Par contre, pour les enfants ayant acquis une parfaite maîtrise de la langue écrite (une minorité d'enfants de moins de 12 ans, plus après 12 ans), il est souhaitable d'étudier les deux ordres de phénomènes et de les mettre en parallèle : à une intonation donnée et à l'absence de pause avant la "relative", il correspond dans la langue écrite une "relative" non entourée de virgules ; à une autre intonation et à la présence d'une pause avant la "relative", correspond une "relative" entourée de virgules dans la langue écrite. Pour ce second type de "relative" cependant, une tendance se dessine dans le sens de la suppression des deux virgules. La langue écrite n'en reste pas moins un objet d'étude pertinente : nous pensons qu'elle reflète au moins partiellement les phénomènes de la langue orale, qu'il s'agisse des "relatives" ou d'autres faits de langue comme les propositions subordonnées conjonctives ou les indépendantes liées par coordination. Cette position est renforcée par les observations effectuées par F. BRESSON sur le langage enfantin, selon lesquelles "les marques elles-mêmes que l'écriture surajoute à la parole pouvaient avoir une valeur fonctionnelle" (Langage oral, langage écrit", La Dyslexie en question). Enfin, les enfants qui ont acquis une parfaite maîtrise de la langue écrite maîtrisent également vraisemblablement le langage du récit et sont du type c, ou b défini dans les chapîtres précédents. Mais ils ne sont pas du type a, type qui ne maîtrise pas le langage ou récit (cf exercices 11, 57).
Voir également exercices 27-28.

./.

10. Objet de l'exercice : a) entraînement à la discrimination des phénomènes intonationnels et prosodiques : mise en évidence de l'intonation particulière aux énoncés contenant des "relatives" associées à une visée sous-jacente ainsi que de la présence de pauses de part et d'autre de la "relative". N.B.

N.B. : cf chapîtres précédents : pertinence syntaxico-sémantique des phénomènes intonationnels et prosodiques.

b) synthèse des résultats de l'exercice 9.

Nature de l'exercice : il se déroule en 4 phases.

a) celui (l'enfant/le groupe d'enfants/le maître) qui a consigné sur un cahier les propositions ou expressions écrites au tableau lors de l'exercice 9c), les relit à l'ensemble de la classe.

b) on décide de ne retenir que celles qui commencent par qui/que/dont/lequel

c) chacune de celles-ci est ensuite relue lentement de telle sorte que les enfants les mémorisent et puissent les retrouver sur le magnétophone.

d) les enfants les repèrent sur le magnétophone, et repèrent en même temps le numéro indiqué sur le compteur de tours.

e) chaque proposition est ensuite réécoutée indépendemment des autres, et mise en parallèle avec une "relative" figurant en un point donné du texte, "associée à une opération d'extraction d'objet unique (et à ce titre d'ailleurs ne figurant pas dans la liste obtenue au terme de l'exercice 9).

Mise en évidence i) de l'intonation spécifique aux "relatives" étudiées, c'est-à-dire aux "relatives" que l'on peut supprimer".

ii) de la présence de pauses de part et d'autre de ces "relatives".

11. Objet et nature de l'exercice : les mêmes qu'en 9 et 10. Mais son objet est la langue écrite. C'est un entraînement à la discrimination entre deux types de relatives, l'une entourée de virgules, l'autre non, cette différence morphologique étant le signe d'une différence sémantique sous-jacente.
Mise en parallèle de l'opposition orale entre relative précédée d'une pause et insérée dans un énoncé avec intonation donnée et relative non précédée d'une pause et insérée dans un énoncé avec une autre intonation d'une part, et d'autre part de l'opposition graphique entre relative entourée de virgules et relative non entourée de virgules.

12. Objectif de l'exercice : Le rapprochement des observations faites au cours des exercices 1 et 7. Il va s'agir de faire prendre conscience à l'enfant du fait que chaque fois qu'on a une proposition contenant "le"/"la", ou "le"/"la" + "proposition relative" avec pauses, elle doit être précédée, par exemple, d'une proposition avec "un (e)", c'est-à-dire d'une proposition associée à une opération sous-jacente d'extraction.
Cet exercice peut être du type développé ci-dessous, ou du type de l'exercice 21. De plus, il constitue une approche de l'exercice 16.

Nature de l'exercice : le maître trouve dans un livre motivant (parce-que par exemple il a déjà été lu par l'ensemble des enfants à titre d'exercice d'apprentissage de lecture), ou dans un texte libre d'enfant : d'une part, des suites comportant chacune une proposition avec "un(e)" et une proposition avec "le"/"la", autrement dit, des suites de deux propositions associées à la succession de deux opérations : extraction et visée ; d'autre part, des suites comportant chacune trois propositions : une proposition avec "un(e)", suivie d'une proposition avec "le" "la", dans laquelle est insérée une "proposition relative" entourée de deux pauses : autrement dit, des suites associées à des successions trois opérations sous-jacentes : une extraction, deux visées.

./.

des suites [illegible] ciées à des successions sous-jacentes : [illegible] raction, [illegible] visées.
Le maître enregistre ce texte au magnétophone.
L'exercice proprement dit se déroule en quatre temps :

a) Audition collective de la bande magnétique.

b) Les passages décrits ci-dessus sont sélectionnés au cours de la deuxième audition par le maître (arrêt du magnétophone) et le jeu consiste, étant données deux colonnes dessinées au tableau

i) à répartir oralement les propositions constitutives des passages selectionnés au magnétophone entre les deux colonnes.

Le découpage de l'énoncé et la répartition entre les deux colonnes seront guidés par les questions et les conventions suivantes :

(a) Qu'est-ce qu'on aurait pu ne pas dire ?" (à mettre dans la colonne de droite)

(b) Qu'est-ce qu'on ne pouvait pas ne pas dire ?" (à mettre dans la colonne de gauche).

ii) à inscrire dans les colonnes du tableau les énoncés découpés sur la base des critères ci-dessus.

c) Mettre en évidence le fait que

i) la colonne de gauche ne comporte que des propositions avec "un(e)".

ii) la colonne de droite comporte - tantôt des propositions avec "le"/"la"
- tantôt des propositions avec "le"/"la" ET
des "propositions relatives" avec de part et d'autre deux pauses.

d) Un groupe d'enfants reporte sur un cahier ce tableau.

13. <u>Le jeu des paraphrases</u>.

<u>Objet de l'exercice</u> : exercice axé sur la notion de transformation morphologique d'un énoncé complexe, et de conservation

a) des opérations sémantiques sous-jacentes qui leur sont associées

b) de leur ordre.

Les enfants vont donc avoir à découvrir que les énoncés du type proposition avec "le"/"la" + "proposition relative" entourée de deux pauses, ont pour paraphrase une suite de deux propositions contenant chacune "le"/"la". Autrement dit, on va essayer de faire découvrir aux enfants que, même si la forme de chacune de ces deux suites diffère, il leur est associé dans les deux cas les deux mêmes opérations successives de visée.

<u>Nature de l'exercice</u> :

a) Audition du texte enregistré à l'exercice 12,

b) Deuxième audition : à l'occasion de chaque énoncé du type proposition avec "le"/"la" + "proposition relative" entourée de deux pauses, le maître demande "comment aurait-on pu dire cela autrement ?".

./.

c) Les enfants répondent oralement. On a deux types de réponses :

i) les réponses fausses : elles ne sont pas rejetées d'emblée, mais font l'objet d'une discussion où le maître doit faire intervenir - les possibilités de suppression de l'énoncé original et de l'énoncé proposé par l'enfant. Ainsi, si l'enfant propose comme paraphrase une proposition avec "le"/"la" dans laquelle est insérée une "proposition relative" non précédée d'une pause : on montrera à l'enfant que, alors que la "relative" d'origine (= avec pauses) peut être supprimée, celle-ci ne le peut pas (on anticipe ainsi sur les exercices 22 et suivants). Que par conséquent, les deux "relatives" n'ont pas le même rôle dans l'énoncé et ne sont pas synonymes.

- l'incompatibilité éventuelle de l'énoncé proposé avec le contexte dans lequel s'insérait l'énoncé primitif. Ainsi, dans par exemple une proposition avec "un(e)" dans laquelle est insérée une "relative" précédée ou non de pauses, on désignera un objet différent de l'objet désigné dans le contexte gauche de la proposition primitive (explication théorique : ayant deux extractions successives d'un élément unique, il ne peut s'agir du même objet ; or dans le texte original, l'élément visé par la proposition avec "le"/"la" est précisément l'élément extrait par le contexte gauche de la dite proposition).

La discussion pourra porter également sur le même fait, si la paraphrase proposée par l'enfant est du type évoqué plus haut, à savoir : une proposition avec "le"/"la" dans laquelle est insérée une proposition relative non précédée d'une pause

ii) les réponses justes feront elles aussi l'objet d'une justification : on mettra en évidence que - la deuxième proposition avec "le"/"la" peut être supprimée tout comme la relative qu'elle est censée remplacer dans l'énoncé primitif - l'objet visé dans les deux propositions est bien l'objet dont il était déjà question dans le contexte gauche de l'énoncé.

d) Mise en évidence du fait que les énoncés du type "proposition avec "le"/"la" + "proposition relative" entourée de deux pauses" ont systématiquement pour paraphrase une suite de deux propositions du type "proposition avec "le"/"la" + proposition avec "le"/"la".

e) Si le reste de l'exercice s'est déroulé rapidement, on peut aussi insister sur le fait que dans les suites de deux propositions avec "le"/"la", la deuxième proposition peut, comme la relative de l'énoncé primitif, être supprimée.

(Il semble préférable de ne pas faire remarquer que la première peut l'être seule, alors que dans l'énoncé initial, la "principale" ne peut être supprimée seule.

De plus, nous réservons pour un autre exercice la remarque selon laquelle l'ensemble de l'énoncé peut être supprimé, ce que nous expliquons par le fait que la visée n'est pas nécessaire à la réalisation de l'extraction).

14. Objet de l'exercice : introduire l'exercice 15.

Nature de l'exercice : le même que l'exercice I.

./.

15. Objet de l'exercice : la représentation d'une succession de deux opérations sous-jacentes à deux "propositions indépendantes" successives : extraction et visée. Autrement dit, il s'agit de faire expliciter graphiquement aux enfants la nature des opérations sous-jacentes à ce type de suites de phrases.

Nature de l'exercice :(NB):il se déroule en trois temps.

a) choisir une des réponses verbales de l'exercice 14. b). qui soit une proposition "indépendante" avec "un", et la relire, suivie de la proposition que le maître avait énoncée en 14 a).

b) Demander aux enfants de représenter graphiquement l'énoncé ci-dessus.

Le travail se fait par petits groupes.

c) Exposé des travaux des groupes ; justification de leurs représentations graphiques.

N.B :Il s'agit d'un exercice de type c défini dans les chapitres précédents, exercice de type méta-linguistique consistant en la représentation non plus d'une opération, mais d'une suite de deux opérations. A ce titre, il est à forciori décommandé de le proposer aux enfants entrant dans le type a, sinon à titre de test. Il en sera de même pour les exercices 19, 43, 46, 49, 52, 61, 65 d'une part, et 4, 5, 24, 33, 34, 47, 53, 64 d'autre part.

EXERCICES 16 - 17 : "LE" ET SITUATION D'ENONCIATION: L'EXTRACTION SITUATIONNELLE

16. Objet de l'exercice : mise en évidence du fait que la situation peut jouer le rôle linguistique de la proposition avec "un". Ce phénomène a pu être déjà ressenti d'une façon plus ou moins inconsciente lors des exercices I.b), 2.b) et 3.b). Il s'agit ici de le faire expliciter aux enfants.

Nature de l'exercice : il se déroule en quatre temps.

a) Dans une situation et un contexte donnés, que nous symboliserons respectivement S_0 et C_0 , qui comportent des traits communs à d'autres exercices, par exemple la présence de masques africains accrochés sur un des murs de la classe, et une seule armoire dans un coin, le maître va donner une consigne aux enfants par exemple, "Est-ce que quelqu'un peut me mettre le masque dans l'armoire" ?

Remarque : un énoncé très semblable a volontairement été proposé dans l'exercice 3.

b) Attendre la réaction des enfants : "lequel" ?

Conclure avec les enfants que l'énoncé est incompréhensible.
Souligner quelque chose que les enfants ont déjà vu : l'énoncé incompréhensible est une proposition dont le syntagme nominal à propos duquel les enfants ont posé leur question contient "le".

c) Demander à toute la classe ce qu'on pourrait faire pour que cet énoncé devienne compréhensible : le maître s'attend à des réponses telles que :

- proposer une proposition avec "un".
- modifier la situation de telle façon qu'on ait manipulé un des masques auparavant
- montrer un des masques du doigt.

d) C'est cette phase de l'exercice qui fait l'originalité de l'exercice par rapport aux exercices I., 2., et 3.

Le maître va essayer de faire expliciter aux enfants, et donc de leur faire prendre conscience de la raison pour laquelle il y a incompréhension. Pour ce faire, il va mettre en parallèle le fait que les deux groupes nominaux avec "le" contenus dans son énoncé (chacun étant censé désigner un objet unique) ne sont pas tous les deux incompréhensibles. En effet, les enfants savent-ils de quelle armoire il est question ? Oui. Pourquoi ?
Parce qu'il n'y en avait qu'une dans la classe.
Or il y a plusieurs masques dans la classe, et l'énoncé avec "le" est incompréhensible : pourquoi ? Parce que la situation à elle toute seule ne nous permet pas de savoir duquel il est question, alors qu'elle nous le permettait pour l'armoire. Et si, comme le propose tel ou tel enfant, on enlève tous les masques du mur sauf un, les choses autour de nous seront telles qu'elles nous suffiront pour savoir ce dont il est question.

17. Objet de l'exercice : il s'agit de faire comprendre aux enfants que la situation ne se limite pas à l'entourage physique visible. (c'est-à-dire à ce que l'on voit au moment où l'on parle ou au moment où l'on écoute), mais qu'elles comprend entre autres l'ensemble de toutes les connaissances d'un individu et de toutes ses croyances.

Nature de l'exercice : il consiste en quatre phases, comme l'exercice précédent.

a) Comme dans l'exercice précédent, sinon que le maître substitue à "armoire" un substantif du type "escalier", ou "couloir", ou "cour", etc... Ceci de telle sorte que l'objet visé, tout en ayant été préalablement extrait, ne soit pas visible par les enfants au moment de l'énonciation et de la discussion.

b) comme dans l'exercice précédent.

c) comme dans l'exercice précédent.

d) l'objectif et la démarche poursuivis par le maître sont les mêmes que dans l' l'exercice précédent en d) : le maître va mettre en évidence que pour les enfants il existe un couloir/une cour/un escalier priviligié (pour lui distinct des autres), alors qu'il n'existe pas de masque particulier, distinct de tous les autres.
Le maître souligne que l'escalier/le couloir/la cour sont pour les enfants bien différents de tous les autres, bien qu'ils ne les aient pas sous les yeux au moment de la discussion.
Et le maître fait remarquer parallèlement que "l'escalier"/"le couloir"/"la cour" est compréhensible, alors que "le masque" ne l'est pas.

EXERCICES 18 à 30 : TRAVAIL SUR LES NOTIONS DEJA MISES EN JEU DANS LES EXERCICES PRECEDENTS

18. Objet de l'exercice : introduire l'exercice 19.

Nature de l'exercice : voir exercice 7.

./.

19. Objet de l'exercice : il s'agit de permettre à l'enfant de représenter les opérations sous-jacentes à l'énoncé complexe dit en 18. par le maître, au moyen d'une représentation graphique.

Nature de l'exercice : il se déroule en quatre temps.

a) Le maître aide l'enfant à décomposer la 2° proposition avec "le"/"la" + "proposition relative" entourée de pauses en deux "propositions indépendantes" avec "le"/"la", comme il l'a fait en 13.

b) Le maître demande aux enfants de dessiner l'énoncé ainsi découpé. Le travail se fait par petits groupes.

c) Exposition du travail de chacun des groupes, et justification de leur représentation. Discussion.

d) Insistance sur la successivité des opérations : "tout ceci, vous l'apprenez simultanément, ou ce sont deux informations que vous apprenez successivement ?"

20. Objet de l'exercice: Mettre en évidence la nécessité de l'extraction préalable à la visée, et introduire le phénomène de la "relative" non précédée d'une pause.

Nature de l'exercice : il s'agit pour les enfants de lire un texte où soit toutes, soit certaines des formes graphiques associées à une extraction sous-jacente, auront été supprimées.
Le texte sera un texte extrêmement motivant pour l'enfant (article de journal sur un problème d'actualité, texte libre d'enfants, passage d'un livre dont il a été question en classe, lettre de correspondants, etc...).
D'autre part, certaines propositions avec "le"/"la" associées à une visée sous-jacente contiendront également une "proposition relative" associée à une visée (= "relative"avec pauses de part et d'autre).

L'exercice se déroule en quatre temps :

a) Les enfants vont réagir à la lecture du texte.

b) Le maître pose la question aux enfants : "que manque t-il ?"

c) Les enfants vont proposer des solutions, dont vraisemblablement :

- la préposition de "propositions indépendantes" avec "un(e)".
- l'insertion de "propositions relatives" non précédées d'une pause.

d) Le maître ne retiendra que les deux dernières et les mettra en parallèle.

Il soulignera que les deux solutions ont la même fonction, bien qu'il n'ait jamais été question de la deuxième en classe.

Cet exercice peut aussi bien être oral (NB) : le maître a enregistré un texte (ou a fait enregistrer un texte) au magnétophone.

Les différentes phases de l'exercice deviennent alors :

a) audition de l'enregistrement en classe.

b) deuxième audition, au cours de laquelle les enfants doivent demander l'arrêt du magnétophone quand ils ne comprennent pas ce qui est dit.

c) ils doivent à chaque arrêt (et si bien entendu l'arrêt se justifie par l'absence d'une extraction) proposer des solutions telles que l'énoncé enregistré au magnétophone devienne compréhensible.

./.

d) mettre en parallèle les solutions proposées et qui auront été écrites au tableau ; en particulier, mettre en parallèle les "propositions indépendantes" avec "un(e)" et les "propositions relatives" non précédées d'une pause qui auront été proposées pour chaque énoncé incompréhensible.

(*) Dans la mesure où cet exercice est déjà relativement long et complexe (de "propositions relatives" insérées dans des propositions "indépendantes" avec "un(e)" d'une part, et d'une certaine "proposition relative" d'autre part), et même si certains de ses aspects ne sont pas nouveaux il n'est pas certain qu'il faille dès cet exercice faire un travail de discrimination auditive ayant pour but de mettre en évidence que la "relative" associée à une extraction d'objet unique n'est pas précédée d'une pause, alors que les "relatives" rencontrées jusqu'à présent étaient entourées de deux pauses. Cette question fait, quoiqu'il en soit, l'objet des exercices suivants.

N.B : l'exercice ayant pour objet la langue écrite présuppose comme l'exercice 11, que les sujets auxquels on le propose ont une parfaite maîtrise de la langue écrite. Dans les cas contraires, l'exercice devra prendre pour objet la langue orale.

21. Objet de l'exercice : le même que l'exercice I. Cet exercice introduisant l'exercice 22. ci-dessous

Nature de l'exercice : la même que celle de l'exercice I.

Les réponses sont enregistrées au magnétophone.

22. Objet de l'exercice : mettre en évidence que l'énoncé complété avec une "proposition indépendante" avec "un(e)" l'est de la même façon avec l'insertion d'une "proposition relative" non précédée d'une pause.

Nature de l'exercice : (NB): il se déroule en six phases.

a) Audition de la bande magnétique enregistrée au cours de l'exercice 21.

b) Au cours d'une deuxième audition, le maître demande aux enfants d'inscrire ces énoncés au tableau, et en particulier les propositions avec "un(e)" et les "relatives" proposées comme compléments aux énoncés incompréhensibles.
Les enfants doivent les inscrire dans la colonne de gauche d'un tableau à deux colonnes dessiné à cet effet.

c) D'autre part, le maître demande aux enfants d'inscrire dans la colonne de droite l'énoncé qui, à l'origine, était incompréhensible.

d) On ne mènera pas encore dans cet exercice la comparaison de l'intonation et des pauses des deux types de relatives. Certains enfants feront peut être d'ailleurs eux-mêmes et inconsciemment le cheminement ; cette comparaison se fera ultérieurement, dans l'exercice 26.
On se contentera de mettre en évidence que les propositions avec "un(e)" et les relatives qui sont dans la même colonne au tableau ont ici la même fonction.

e) Un groupe d'enfants consigne le tableau sur le même cahier qu'aux exercices précédents.

(N.B.): Cet exercice constitue le pendant de l'exercice 9 en ce sens que dans l'exercice 9 on a mis en évidence que certaines "propositions relatives" pouvaient être supprimées sans nuire à la compréhension du texte, et que dans l'exercice 22, on met en évidence que certaines "propositions relatives" peuvent permettre de rendre compréhensible un énoncé qui ne l'était pas.
Dans les deux cas, ce phénomène a été consigné dans un tableau, mais l'opposition morphologique (orale ou graphique) qui distingue ces deux types de relatives n'a pas été étudiée. Cette étude fera l'objet des exercices 27 et 28.

(*) (voire errata page 114).

./.

23. (NB) Objet de l'exercice

Etude auditive des relatives associées à des extractions sous-jacentes. Il va s'agir de mettre en évidence, en écoutant le magnétophone, que les "relatives" qui ont été proposées à titre de solutions ne sont pas précédées d'une pause et sont dites, ainsi que la proposition dans laquelle elles sont insérées, avec une certaine intonation.

Nature de l'exercice

a) le maître enregistre les textes complétés par les enfants, et complétés dans la mesure du possible par des propositions relatives associées à des extractions

b) Ces textes sont écoutés collectivement en classe

c) Mise en évidence de i) l'absence d'une pause immédiatement avant la "relative"
ii) la forme de la courbe intonationnelle de l'énoncé dans lequel est insérée la "relative".

N.B. : Cet exercice est facultatif. Il est réalisé ultérieurement (exercice 28).

24. Objet de l'exercice : faire expliciter aux enfants la nature de l'opération sous-jacente à la relative non précédée d'une pause.

Nature de l'exercice : voir exercice 4. (à ceci près que tout porte sur une "relative" non précédée de pause, et non sur une proposition "indépendante" avec "un(e)").

25. Objet de l'exercice : Donner aux enfants les moyens de prendre conscience des rapports de dépendance entre divers types d'opérations sous-jacentes au discours, et par conséquent entre les propositions superficielles qui leur sont associées elles-mêmes.

Nature de l'exercice : comme dans l'exercice 20, il va s'agir de compléter un texte de telle façon que certains énoncés incompréhensibles deviennent compréhensibles. Mais l'exercice présente des variantes par rapport à l'exercice 20.

a) Chaque groupe d'enfants prépare un texte de la même façon que l'avait fait le maître en 20 : on leur recommande de supprimer dans un texte écrit ou oral certaines phrases de telle sorte que cela entraine l'incompréhension d'autres énoncés.

Le choix du texte est laissé libre. Il y a fort à parier que les enfants dirigeront leur choix sur un texte motivant, c'est-à-dire, un texte libre rédigé par le groupe, ou un article de journal sur lequel le groupe a travaillé, etc...

b) Les textes ainsi "préparés" sont enregistrés au magnétophone par chaque groupe.

c) Audition collective d'un des textes.

d) Jeu qui va consister à essayer de réintroduire là où il y a incompréhension et où le groupe-auteur du texte a supprimé quelque chose, précisément ce qui avait été supprimé par le groupe d'enfants.

Ceci est naturellement enregistré sur un autre magnétophone.

./.

26. Suite de l'exercice précédent.

Nature de l'exercice : se déroule en trois phases.

a) Audition des autres textes, au cours de laquelle les enfants interviennent pour faire arrêter le magnétophone et proposer des solutions à des énoncés pour eux incompréhensibles.

b) Toutes les solutions sont écrites sur le tableau, selon le principe décrit à l'exercice 22.

c) Un groupe d'enfants consigne sur cahier ou enregistre au magnétophone le contenu du tableau. [illegible]

27. Objet de l'exercice : mise en évidence de la différence morphologique qui sépare les deux types de "relatives" orales : elles ne sont pas toutes les deux précédées d'une pause, l'énoncé complexe qu'elles constituent avec la proposition dans laquelle elles sont insérées n'a pas la même intonation.

Nature de l'exercice :

a) les enfants choisissent un texte par groupe. Le maître leur donne la consigne suivante :

i) Il faut que les textes choisis contiennent beaucoup de "relatives".

ii) barrer (ou effacer, s'il s'agit d'un enregistrement) ce dont on peut se passer pour comprendre le texte.

Il n'est pas nécessaire que le travail se fasse à un moment déterminé : chaque groupe ayant organisé son travail comme il le juge bon, ne réalisera pas nécessairement son exercice au même moment que les autres groupes.

b) La moitié des groupes d'enfants, une fois le travail terminé, enregistre au magnétophone et son texte original, et le texte tel qu'il vient de le modifier.

Cette phase du travail n'a pas non plus à être réalisée au même moment par tous les groupes concernés.

c) Chaque groupe fait écouter son texte modifié, puis le texte original.

d) Les enfants de chaque groupe précisent, en fin d'audition de leurs textes, ce qu'ils ont supprimé, et qui était dans le texte original.

e) Intervention du maître : il demande systématiquement pourquoi telle ou telle "proposition relative" (en fait associée à une extraction sous-jacente et nécessaire) n'a pas été supprimée.
La justification donnée pour les enfants s'appuiera entre autres sur les critères suivants :

i) l'incompréhension qui découlerait de telle ou telle suppression

ii) la substitution possible de ces propositions "relatives" avec une "proposition indépendante" avec "un(e)".

f) Audition des parties de la bande où figurent des "relatives" que l'on ne peut supprimer. Mise en évidence :

- de l'absence d'une pause avant la "relative"
- de l'intonation particulière à l'ensemble de l'énoncé contenant une telle relative.

./.

28. Suite de l'exercice 27.

Remarque : cet exercice peut d'ailleurs débuter en f), si le maître a jugé nécessaire de ne pas faire l'exercice f) en même temps que les exercices c), d), et e). Nous précisons que a) et b) ont été réalisés antérieurement à c), d) e).

g) Audition des textes originaux enregistrés, sur lesquels les enfants ont les jours précédents, effectué des ablations.

Mise en évidence (à nouveau, si 23 a été réalisé) :

i) de la présence de pauses de part et d'autre des relatives que l'on peut supprimer, et qui en principe l'on été par les enfants.

ii) de l'intonation particulière de l'énoncé dans lequel est insérée la "proposition relative".

h) Comparaison de l'intonation respectivement associée aux énoncés contenant les deux types de "relatives" : mise en évidence d'une différence.

Mise en évidence de l'absence d'une pause avant la "relative" (associée à une opération sous-jacente d'extraction d'un objet unique) "que l'on ne peut pas supprimer", et de la présence d'une pause de part et d'autre des "relatives" "que l'on peut supprimer" (c'est-à-dire des "relatives" associées à une opération sous-jacente de visée).

29. (N.B) Objet de l'exercice : montrer que dans la langue écrite, un élément d'ordre morphologique distingue souvent les deux types de "relatives" : la "relative" entourée oralement de deux pauses est entourée graphiquement de deux virgules et la "relative" non précédée d'une pause n'est pas, graphiquement, entourée de virgules.
La tradition écrite semblant d'ailleurs évoluer dans la direction suivante :

- chaque fois qu'une "relative" est entourée de virgules, elle correspond à la "relative" entourée de pauses (celle que "l'on peut supprimer").
- quand une "relative" n'est pas entourée de virgules, il s'agit soit de la "relative" entourée de pauses, soit de la "relative" non précédée d'une pause (= celle que "l'on ne peut supprimer").

Nature de l'exercice : exercices 27 et 28, où les textes travaillés sont des textes écrits, dont l'original et le texte modifié ne sont pas enregistrés au magnétophone, mais imprimés par les enfants eux-mêmes à l'aide d'une imprimerie, ou tapés à la machine puis tirés à la machine à alcool si la classe ne peut disposer d'une imprimerie.
Les textes sont distribués aux autres enfants par les groupes responsables. (les textes sont distribués à chaque enfant, ou à chaque groupe).
Même déroulement que les exercices 27 et 28.

Remarque : il peut sembler intéressant qu'une moitié de la classe travaille sur des textes oraux (exercices 27 et 28), et l'autre moitié sur des textes écrits (exercice 29).

N.B. : Contrairement à l'exercice 10, nous pensons que, venant à la suite d'un travail de discrimination orale systématique des deux types de relatives, l'exercice 29 peut constituer, pour les enfants n'ayant pas une maîtrise parfaite de la langue écrite, une approche de celle-ci. Pour les autres enfants, 29 mène à la prise de conscience et à l'explication d'un phénomène graphique.

.../...

EXERCICES 31 à 41 : LA RELATION UN/RELATIVE (AVEC ET SANS PAUSE). MISE EN PARALLELE AVEC LA RELATION LE/RELATIVE SANS PAUSE.

30. Objet de l'exercice : Montrer que si une proposition avec "le"/"la" associée à une visée présuppose une opération sous-jacente d'extraction, qui peut être réalisée en surface par exemple, aucune proposition avec "un(e)" ne présuppose une visée, c'est-à-dire par exemple une proposition avec "le"/"la".

Nature de l'exercice : Même exercice qu'en 27. Travail de l'autre moitié des groupes d'enfants.

a), b), c) d) : comme en 27.

e) : Intervention du maître : il demande systématiquement pourquoi telle ou telle "proposition indépendante" avec "un(e)" qui précède une proposition avec "le"/"la" n'aurait pas pu être supprimée (proposition en fait associée à une opération sous-jacente d'extraction nécessaire). La justification à laquelle le maître essayera de conduire les enfants (si tant est que le maître ait besoin d'intervenir), s'appuiera, comme en 27.e) sur les critères suivants.

i) l'incompréhension découlerait d'une telle suppression.

ii) ces propositions peuvent être remplacées par des "propositions relatives" non précédées d'une pause, lesquelles "ne peuvent pas être supprimées".

f) Autre type d'intervention du maître : il demande si certaines "propositions indépendantes" avec "le"/"la" ne pourraient pas être supprimées (si les enfants ne l'ont pas fait d'eux-mêmes dans le point a) de l'exercice). Il s'agit de propositions associées à des opérations sous-jacentes de visée, qui ne sont, en tant que telles, pas nécessaires, et qui de plus, n'introduisent pas simultanément d'autres extractions par l'éventuelle présence d'un autre groupe nominal avec "un(e).

g) Conclusion : les "propositions indépendantes" avec "un(e)" sont nécessaires lorsqu'elles sont suivies de "propositions indépendantes" avec "le"/"la", alors que ces dernières ne le sont pas lorsqu'elles sont précédées des premières.

31. Objet de l'exercice : mise en évidence de la spécificité de l'opération sous-jacente à la "relative" non précédée d'une pause, dans le contexte d'une "proposition indépendante" avec "un(e)" (extraction d'un sous-ensemble d'éléments). Mise en évidence de la façon dont cette opération s'articule à l'opération sous-jacente à "un(e)".

Nature de l'exercice :

a) le maître choisit (ou fabrique) un texte avec le type d'énoncé évoqué ci-dessus : "propositions indépendantes" avec "un(e)" dans laquelle est insérée une proposition "relative" non précédée d'une pause, et d'autre part, des énoncés du type : "proposition indépendante" avec "le"/"la" dans laquelle est insérée une proposition "relative" non précédée d'une pause.

OU le maître demande aux enfants d'en trouver dans des textes. Si les textes sont oraux, la consigne qu'il donne aux enfants est ce que nous venons d'expliciter ci-dessus. Si les textes choisis par les enfants sont écrits, le maître donnera la consigne en termes de présence ou absence de virgules.

.../...

Remarques: comme nous l'avons mentionné dans l'exercice 29, ce critère n'est respecté dans tous les textes d'une façon systématique. C'est pour le maître devra conseiller les enfants dans le choix de leur texte

b) Le texte ainsi choisi est enregistré au magnétophone (par un adulte qu donnera l'intonation conforme à la signification des déterminants).

Remarque : si le texte est un texte oral, il n'y a pas lieu de l'enregistrer nouveau ; cette phase est donc inutile.

c) Audition collective de l'enregistrement.

d) Deuxième audition : les enfants doivent, au cours de l'audition, propo de supprimer des propositions du texte.

Seule la "relative" non précédée d'une pause, et dans le contexte d'une"p position indépendante" avec "un(e)", peut être supprimée.

Dans l'hypothèse où des enfants proposeraient des solutions fausses, en d cuter selon les principes énoncés dans les exercices 9. et 13.

Remarque : les parties a) et b) de cet exercice ne sont pas à exécuter juste avant les parties c) et d), mais peuvent très bien l'être longtemp c'est une phase de préparation d'exercice.

32. <u>Objet de l'exercice</u> : suite du précédent. Mise en évidence des trois inte tations que les énoncés de ce type sont susceptible recevoir :

<u>Nature de l'exercice</u> : jeu de paraphrases.

e) Il s'agit de trouver des paraphrases aux deux types d'énoncés complexe avec "un" ci-dessus. Elles sont d'abord trouvées oralement, puis inscrites dans un tableau à trois colonnes par un élève (cf déjà tableau à deux colonnes dans l'exercice 13), de la façon suivante : 1° colonne inscription des énoncés associés à une opération sous-jacente d'extrac tion d'un sous-ensemble d'éléments ; 2° colonne : inscription des énon cés associés à une opération sous-jacente d'extraction d'un objet unique ; 3° colonne : inscription des énoncés associés à une opération so jacente de visée d'un objet unique.

f) Conclusion : Chaque paraphrase n'occupera que 2 des 3 colonnes disponi Mais elle se répartira tantôt dans les colonnes 1 - 2 (pa phrase de l'interprétation (A) des énoncés 14 et 15 présentés et anal dans la partie théorique — chapitres précédents) tantôt dans les colon 2 - 3 (paraphrases des interprétations (B) ou (C)). Il ne semble pas né saire à ce point de réfléchir sur la nature de la différence entre les deux types d'interprétations (B) et (C), sauf bien entendu si les enfa abordent ce sujet.

33. <u>Suite de l'exercice 32.</u>

g) Le maître reprend, d'une part les différentes paraphrases données pou un énoncé du type "proposition indépendante" avec "un(e)" + "propositio relative" non précédée d'une pause,

h) Il demande aux enfants d'en dessiner une au choix. Ils les redit.

i) Le travail se fait par petits groupes.

j) Chaque groupe expose sa représentation graphique, et la justifie. Discussion.

34. Suite de 33 et introduction à 35.

Objet des exercices 34 - 35 : mettre en évidence le fait que selon leur contexte verbal gauche (présence de UN ou de LE), les "relatives" sans pause (sans virgules) peuvent ou non avoir des paraphrases identiques :

- les paraphrases seront identiques pour l'interprétation (B) des énoncés de type E (14) de chap. 2-6
- elles seront différentes pour ses interprétations (A) et (C)

Nature de l'exercice : Recherche de paraphrases pour les énoncés de type "LE...+ proposition relative".

Transcription dans le tableau à trois colonnes ci-dessus, où seules les deux colonnes de droite seront occupées : faire expliciter ce fait par les enfants.

35. Suite de l'exercice 34.

k) Le maître relit une paraphrase retenue en 34.

l) il demande aux enfants d'en donner une représentation graphique.

Le travail se fait par petits groupes.

m) Chaque groupe présente sa représentation, et la justifie. Discussion.

n) Comparaison des dessins de i) et de m).

36. Suite des trois exercices précédents.

o) le maître reprend deux paraphrases retenues en 32 et 33 respectivement (de type (A) pour la première).

Il les relit.

p) questions aux enfants :

i) Peut-on supprimer, dans une des deux paraphrases, de la forme "proposition indépendante" avec "un(e)" + "proposition indépendante", avec "le"/"la", la première des deux propositions ?

Non. (cf exercices I, 2, 3, etc...).

ii) Peut-on supprimer, dans l'autre paraphrase de la forme "proposition indépendante" avec "des" + "proposition indépendante" avec "un(e)", la première de ces deux propositions ?

Oui

37. Objet de l'exercice : Montrer que la suppression est possible en ii), mais qu'elle peut entraîner une modification de l'ensemble d'éléments auquel s'applique l'opération d'extraction (cas de l'interprétation (A).

q) Le maître demande aux enfants de dessiner la deuxième proposition (avec "un(e)") qu'il lit.

r) Chaque groupe présente son dessin et le justifie.

s) Le maître lit cette même proposition, précédée de la proposition avec "des". Il demande aux enfants de la dessiner.

t) Chaque groupe présente et justifie son dessin.

u) Comparaison des deux dessins ainsi obtenus : mise en évidence du fait que l'élément de départ (un ensemble) est différent dans les deux cas.

./.

38. Objet de l'exercice : montrer que la relative entourée de deux pauses dans le contexte d'une "proposition indépendante" avec "un(e)" est aussi peu nécessaire que dans le contexte d'une "proposition principale" avec "le"/"la" : leur suppression est aussi peu gênante dans les deux cas.

Nature de l'exercice : même exercice qu'en 9 et 10 mais avec un texte où figurent également des énoncés du type "proposition indépendante" avec "un(e)" + "proposition relative" entourée de pauses (ou de deux virgules).

39. Objet de l'exercice : mise en évidence de l'identité des trois opérations sous-jacentes à i) une "proposition indépendante" visée), ii) une "proposition relative" entourée de deux pauses, dans le contexte d'une "proposition principale " avec "le"/"la", et iii) une "proposition relative " entourée de deux pauses, dans le contexte d'une "proposition relative" avec "une)" : il s'agit dans les trois cas d'une visée d'objet unique.

Nature de l'exercice : le maître cherche/fabrique un texte (oral ou écrit), où ces trois types d'énoncés figurent en nombre important.

Il l'enregistre au magnétophone.

a) Audition du texte ainsi enregistré.

b) Consigne : la même que la consigne de l'exercice 9 b) : "Nous allons réécouter la bande. Quand vous penserez que certaines phrases ou certaines expressions pourraient ne pas figurer dans le texte, vous faites arrêter le magnétophone"

c) voir exercice 9 c).

d) Conclusion : les relatives avec pauses, dans le contexte d'une "proposition indépendante" avec "un(e)", peuvent être supprimées sans que l'on supprime la "proposition principale", de même que la "proposition relative" avec pauses dans le contexte d'une "proposition principale avec "le"/"la" peut être supprimée sans que l'on supprime la "proposition principale de même que la "proposition principale avec "le"/"la" précédée d'une "proposition indépendante avec "un(e)" peut être exprimée sans que soit supprimée la proposition avec "un(e)".

40. Objet de l'exercice : mettre en évidence que les deux types de phrases, "proposition indépendante" avec "un(e)" + "proposition relative" avec pauses, d'une part, et "proposition indépendante" avec "un(e)" + "proposition indépendante avec "le"/"la" d'autre part, sont associées à la même suite d'opérations sous-jacentes (extraction + visée), alors que l'énoncé du type "proposition principale" avec "le/"la" +"proposition relative" avec pauses, correspond à une suite différente d'opérations sous-jacentes (visée + visée).

Nature de l'exercice :

a) Audition du texte enregistré en 39.

b) Le maître demande aux élèves de dire comment on aurait pu dire les phrases des trois types ci-dessus autrement qu'elles ne sont dites.

c) Les réponses sont discutées selon les principes énoncés en 9. et en 13.

d) Les réponses acceptables sont inscrites par un enfant au tableau, dans un tableau à trois colonnes :

./.

- colonne I : on y inscrira les propositions associées à une extraction d'objet unique. (celles que l'on ne peut supprimer sans supprimer également l'autre proposition de l'énoncé)

- colonne 2 : on y inscrira les propositions associées à la visée d'un objet unique préalablement extrait. (celles que l'on peut supprimer sans supprimer une proposition antérieure avec UN)

- colonne 3 : on y inscrira les propositions associées à la visée d'un objet que l'on vient déjà de viser : (idem).

41. Objet de l'exercice : mettre en parallèle les paraphrases avec ce dont elles sont paraphrases.

Nature de l'exercice :

a) le maître relit les énoncés des trois types du texte de l'exercice 39.

b) les énoncés sont inscrits par un élève au tableau, dans un tableau à deux colonnes, de la façon suivante :

- colonne 2 : les propositions qui apparaissent en second

- colonne 1 : l'autre proposition de l'énoncé, celle qui apparaît en premier.

c) Comparaison des deux tableaux obtenus respectivement en 40 et 41 : établissement de relations entre les propositions constituantes de deux énoncés. synonymes.

EXERCICES 42 à 49 : LA RELATION DES/LES ET PROPOSITION RELATIVE SANS PAUSE/LES

42. Objet de l'exercice : Le déterminant "les", et l'extraction d'un sous-ensemble d'éléments associés à "des". Le lien de présupposition entre le premier et le deuxième.

Nature de l'exercice : même processus que l'exercice I.

43. Objet de l'exercice : comme l'exercice 5. En effet, non seulement cet exercice aura pour but de permettre aux enfants d'expliciter les significations associées aux énoncés analysés, mais il aura également pour nous valeur de test, et test d'autant plus intéressant qu'il intervient environ quatre ou cinq mois après la passation des exercices 4 et 5 ; il nous permet donc de mesurer l'évolution de l'acquisition linguistique des enfants, et en particulier des enfants qui, en début d'année, n'avaient pas encore acquis les deux opérations extraction/visée. Nous n'affirmons pas que le problème de ce que l'on appelle traditionnellement le "pluriel" est strictement identique à celui du "singulier" : il se peut effectivement que l'extraction d'un sous-ensemble fasse intervenir des facteurs linguistiques ou psycho-linguistiques qui n'interviennent pas dans l'extraction d'un objet unique, et invalide par conséquent les observations effectuées au cours de cet exercice.

Nature de l'exercice : son déroulement est le même que celui de l'exercice 5.

Il se fait également dans les mêmes conditions que l'exercice 5.
Les propositions dessinées sont du type "proposition indépendante" avec "des".

./.

44. Objet de l'exercice : mettre en évidence que la "proposition relative" sans virgule (non précédée d'une pause) est aussi nécessaire à l'énonciation d'une proposition du type "proposition indépendante" avec "les", si l'extraction préalable nécessaire n'a été réalisée ni dans la situation, ni dans le contexte verbal.

Nature de l'exercice : jeu des suppressions d'éléments superflus dans un texte.

a) Le maître ou un groupe d'enfants proposent un texte enregistré au magnétophone ou imprimé par les enfants ou tapé et ronéoté à la machine à alcool par les enfants eux-mêmes.

Ce texte doit contenir de nombreuses propositions avec "les", soit précédées de propositions avec "des", soit comportant une "relative" non précédée d'une pause. Il doit contenir également, insérées dans des propositions avec "des", des "relatives" entourées de pauses (ou de virgules).

b) si le texte est oral : i) audition du texte

ii) puis ré-audition collective, avec pour consigne de faire arrêter le magnétophone lorsqu'on juge que certaines propositions pourraient être supprimées.

iii) constatation que l'on ne peut jamais supprimer de "relatives" non entourées de virgules, et insérées dans une "proposition indépendante" avec "les".

c) si leatexte est écrit et distribué aux groupes d'enfants :

i) chaque groupe réfléchit sur son propre texte, et effectue les suppressions qui lui semblent possibles.

ii) chaque groupe présente ensuite son travail à la classe et justifie les suppressions qu'il propose. Discussion.

45. Objet de l'exercice : mise en évidence du fait que la "proposition relative" non entourée de virgules (de pauses) insérée dans une proposition principale avec "LES" d'une part, et la "proposition indépendante" avec "des" d'autre part, a la même valeur sémantique.
Constitue une approche de l'exercice 46.

Nature de l'exercice : le maître ou un enfant relit les énoncés constitués en 42. par les propositions proposées par les enfants et les énoncés qui étaient incompréhensibles.

a) Pour les énoncés pour lesquels les enfants ont proposé plusieurs solutions, en particulier, plusieurs types de phrases, chacune associée à une extraction de sous-ensemble, un enfant va les inscrire dans la colonne de droite d'un tableau à double colonne. Et on placera à gauche les différentes propositions qui ont été proposées par les enfants (Ainsi, pour tel énoncé associé à une visée, et contenant "les", mais incompréhensible faute d'extraction préalable, un enfant aura proposé une "proposition relative" non entourée de pauses et un autre, une "indépendante" avec "des").

b) conclure au rôle identique des propositions inscrites dans la colonne de gauche.

c) pour les énoncés pour lesquels une seule proposition aurait été proposée: demander aux enfants de dire l'ensemble de l'énoncé ainsi constitué (extraction+visée) "autrement".

Puis suivre la même démarche qu'en a) et b).

./.

46. Objet de l'exercice : mettre en évidence la nature de l'opération sous-jacente à la "relative" non précédée d'une pause (non entourée de virgules) et insérée dans une "proposition indépendante" avec "les". Ce travail ayant été "préparé" par l'exercice 45.

Nature de l'exercice : comme l'exercice 5. Seule diffère la forme étudiée. Ceci est d'ailleurs la raison pour laquelle nous pensons qu'il est bon de maintenir autour de cet exercice le même dispositif qu'autour de l'exercice 5. En effet, il nous a semblé nécessaire d'étudier les réactions des enfants à l'égard de la "relative" non précédée de pauses, dont la signification semble plus difficilement accessible aux enfants ; tout au moins leur est-il plus difficile de l'expliciter.

47. Objet de l'exercice : la comparaison des opérations sous-jacentes à la proposition avec "des" et à la proposition avec "un(e)".

Nature de l'exercice : cet exercice peut revêtir plusieurs formes : Nous suggérerons les deux formes suivantes.

A. ou bien le maître demande aux enfants de choisir dans la bibliothèque ou d'apporter en classe des bandes dessinées

a) La consigne est la suivante : trouver des images où quelqu'un dise des "propositions indépendantes" avec "des" et d'autres avec "un(e)".

b) le maître demande aux enfants de décrire les images qui représentent la signification de la proposition.

c) les enfants se constituent en petits groupes, recherchent de telles phrases et se mettent d'accord sur la description des images correspondantes.

d) chacun des groupes présente oralement aux autres enfants de la classe le résultat de ses recherches.

OU BIEN : chaque groupe reproduit le dessin sur papier spécial de telle sorte qu'il puisse le reproduire, accompagné de la phrase correspondante, à la machine à alcool. Les feuilles ainsi obtenues sont distribuées à chaque autre groupe et discutées.

e) conclusion : mise en évidence du fait, que, aux propositions avec "des" sont associés des pluralités d'objets, alors qu'aux propositions avec "un(e)" sont associés des objets uniques.

B. ou bien

a) le maître relit deux énoncés tirés d'un texte écrit en commun par les enfants, l'un une proposition avec "des", l'autre une proposition avec "un", et leur demande de dessiner la première, qu'il relit seule, puis la seconde, qu'il relit seule.

b) présentation des différentes représentations proposées pour chaque phrase, et comparaison des deux types de représentations associées respectivement à chaque phrase.
Mise en évidence du fait que la seule variable est le résultat de l'opération d'extraction : tantôt un élément unique ; tantôt un sous-ensemble d'éléments.

./.

48. Objet de l'exercice : le rapprochement des deux types d'énoncés suivants : "proposition indépendante" avec "des" + "proposition indépendante" avec "les", et "proposition principale" avec "les" dans laquelle est insérée une "proposition relative" non précédée d'une pause (et non entourée de virgules), sont associés à une même suite d'opérations sous-jacentes.

Nature de l'exercice ; il se déroule en deux temps

a) Recherche de séquences des deux types dans un texte oral ou écrit, par les enfants

Travail par petits groupes.

Remarque : les séquences du premier type ne sont pas toujours consécutives. L'exercice présente donc l'intérêt de faire appel à la réflexion de l'enfant et de ne pas être mécanique, puisqu'il ne peut pas choisir n'importe quelle proposition avec "les" après avoir choisi une proposition avec "des" (la première étant visée de ce qui a été extrait dans la seconde).

b) Présentation des travaux des groupes, et discussion.

Remarque : des enfants auront peut-être relevé des séquences du type "proposition indépendante" avec "certains" + proposition avec "les", ou "ils". S'ils les considèrent comme analogues à des séquences du type propositions avec "des" + proposition avec "les", leur demander de justifier leur point de vue (possibilités ou non de suppression d'une des deux propositions, extractions de sous-ensembles...).

49. Objet de l'exercice : mettre en évidence que les opérations sous-jacentes à chacun des deux énoncés du type "proposition indépendante" avec "des" + "proposition indépendante" avec "les", et "proposition principale" avec "les" dans laquelle est insérée une "proposition relative" non précédée d'une pause (non entourée de virgule), sont ordonnées, et que l'ordre des éléments de surface est indépendant de l'ordre des opérations qui leur sont sous-jacentes.

Nature de l'exercice :

a) le maître ou les enfants choisissent dans un texte oral ou écrit deux séquences du type "proposition indépendante" avec "des" + "proposition indépendante" avec "les", et "proposition principale" avec "les" dans laquelle est insérée une "proposition relative" non précédée d'une pause.

b) le maître leur demande de dessiner la première

c) chaque groupe présente et justifie son dessin. Discussion

d) si les deux points précédents sont exécutés rapidement par les enfants, qui auront déjà fait un exercice du même type peu de temps avant, le maître leur demandera de dessiner la deuxième suite de propositions.

e) exposé et justification des différentes représentations

f) comparaison des deux représentations.

Remarque : si les trois premiers points sont exécutés plus lentement que prévu, le maître fera exécuter les trois derniers à un autre moment.

EXERCICES 50-51 : DES, LES ET PROPOSITION RELATIVE AVEC PAUSES :

50. Objet de l'exercice : mise en évidence de la non nécessité des "relatives" précédées d'une pause (entourées de virgules), lorsqu'elles sont insérées dans une "proposition principale" avec "les" ou "des".

Nature de l'exercice : là encore, plusieurs formes possibles.

A. ou bien

a) le maître choisit un texte écrit qu'il fait enregistrer, ou un texte oral déjà enregistré, contenant de nombreuses propositions du type décrit ci-dessus

b) audition collective de la bande magnétique

c) ré-audition de la bande magnétique, précédée de la consigne : "si vous pensez que certaines propositions ne sont pas nécessaires pour comprendre l'énoncé, faites arrêter le magnétophone". Travail collectif.

d) les propositions de suppressions, justes ou fausses, sont discutées.

e) une fois une proposition de suppression acceptée par la classe, un enfant au tableau noir inscrit dans un tableau à deux colonnes, d'une part l'énoncé initial dans la colonne de gauche, d'autre part l'énoncé terminal (= l'énoncé obtenu après suppression de certaines parties de l'énoncé initial) dans la colonne de droite.

f) un groupe d'enfants consigne ce tableau sur le même cahier que lors des exercices précédents

B. ou bien

a) les enfants choisissent un texte contenant de nombreux énoncés du type décrit ci-dessus ; ces textes sont oraux ou écrits ; les enfants les font enregistrer ou non (par des adultes) au magnétophone, c'est-à-dire qu'ils vont eux-mêmes travailler sur un matériau soit oral, soit écrit.

b) chaque groupe supprime dans le texte qu'il a choisi, les propositions qui ne lui semblent pas nécessaires à la compréhension de l'énoncé.

c) le travail terminé, chaque groupe, soit enregistre le texte tronqué à la suite du texte initial sur une bande prévue à cet effet, s'ils ont travaillé sur un texte oral, soit imprime (ou tape et ronéote à la machine à alcool) le texte initial et le texte tronqué, à l'intention des autres enfants de la classe.

Remarque : là encore, le travail ne se fait pas nécessairement à un moment déterminé par le maître et identique pour tous les groupes d'enfants : chaque groupe peut l'exécuter dans le cadre de l'emploi du temps qu'il s'est fixé.

51. Suite de l'exercice 50 B.

d) Audition collective des textes enregistrés sur magnétophone, et distribution des textes tirés à la machine à alcool, ou imprimés par les enfants.

e) Discussion collective des suppressions effectuées par chacun des groupes.

f) Résultats à reporter dans un tableau à 2 colonnes comme en 50 A.

g) un groupe d'enfants consigne ce tableau sur le même cahier que lors des exercices précédents. Chaque groupe écoute les enregistrements et se procure les textes imprimés par les autres groupes.

./.

ou bien :

d) Discussion des suppressions effectuées par chacun des groupes au sein de chaque au trou groupe, là encore, le travail ne se fera pas nécessairement pour tous les groupes d'enfants à un moment déterminé par le maître et identique pour tous, mais sera placé par le groupe dans l'emploi du temps qu'il s'est fixé. Un groupe peut même fort bien ne pas examiner tous les textes en même temps

e) Discussion collective des points de vues auxquels sont parvenus chacun des groupes au cours de la phase d).

f) Résultats à reporter dans un tableau à 2 colonnes comme en 50 A.

g) un groupe d'enfants consigne ce tableau sur le même cahier que lors des exercices précédents.

EXERCICES 52 à 57 : LA RELATION DES/RELATIVES SANS PAUSE ET LA RELATION LES/ RELATIVE SANS PAUSE (VIRGULES).

52. Objet de l'exercice : mise en évidence du rôle joué par la "relative" non entourée de virgules (non précédée d'une pause) insérée dans une proposition avec "des" in

Introduire l'exercice 53.

Nature de l'exercice :

a) le maître relit les énoncés de ce type éventuellement inscrits dans la colonne de gauche du tableau, en 50. (et 51). Sinon, réunir le matériau nécessaire.

b) il en relit un particulièrement, et demande aux enfants de le dessiner.

c) exposé des représentations de chaque groupe d'enfants, ou de chaque enfant.

Discussion.

Les trois types d'interprétations (A), (B), (C) seront bien entendu acceptées. Mais il ne semble pas nécessaire d'insister sur un phénomène qui a déjà été approfondi à propos du singulier.

53. Suite de l'exercice précédent : Mise en évidence du rôle de la relative dans la transformation de l'ensemble auquel s'applique l'opération d'extraction (interprétation (A)). Distinction entre éléments nécessaires, éléments dont la présence est indifférente (et non nécessaire), et éléments dont la présence n'est pas indifférente mais pas nécessaire.

d) Relecture par le maître d'une des propositions avec "des" à laquelle on a supprimé la "relative" non précédée d'une pause.

e) le maître demande aux enfants de la dessiner

Travail individuel ou en groupe.

f) Exposé des représentations de chaque groupe/ des enfants. Discussion.

g) Comparaison des ensembles dont on extrait un sous-ensemble dans chaque dessin respectivement.

Mise en rapport de ce fait avec la présence ou l'absence de la "relative" non précédée d'une pause, et la présence ou l'absence d'une double extraction de sous-ensemble (certains dessins de 52).

./.

54. Objet de l'exercice : Voir objet de l'exercice 7. Seule différence : l'"antécédent" est ici déterminé non par "le"/"la", mais par " "les".

Préparation de l'exercice 55.

Nature de l'exercice :

A. ou bien

a) le maître ou un groupe d'enfants choisissent un texte (oral ou écrit), contenant beaucoup d'énoncés du type "proposition principale" avec les, dans laquelle est insérée une "proposition relative" précédée d'une pause (entourée de virgules).

b) le texte est imprimé pour chaque groupe d'enfants par le groupe qui l'a choisi ou par le maître.

c) chaque groupe reçoit pour consigne de faire deux suppressions de propositions de telle sorte que ce qui subsiste dans le contexte de cette proposition devienne incompréhensible.

B. ou bien

a) chaque groupe d'enfants choisit un texte composé comme ci-dessus.

b) chaque texte est modifié par les enfants des groupes qui ont choisi le texte, selon les modalités indiquées en c) ci-dessus, à la seule différence qu'ils peuvent effectuer plus de deux suppressions.

c) le texte ainsi modifié est imprimé par les groupes responsables du texte.

55. Suite de l'exercice précédent.

A.d) les textes modifiés changent de mains : le nouveau propriétaire du texte doit modifier le texte de telle sorte qu'il devienne parfaitement compréhensible.

OU B. d) Même processus (à la seule différence donc que les textes sont tous différents).

56. Suite des deux exercices précédents.

A. e) lecture par les groupes des textes complets ainsi rétablis.

Confrontation avec le texte original, qui peut revêtir une forme de jeu : le groupe qui aura rétabli le texte le plus proche du texte initial sera le groupe gagnant.

Remarque : par proximité, nous entendons similarité morphologique des types de propositions proposés, et non similarité de contenu.

OU B. e) lecture par chaque groupe du texte qu'il a reconstitué, et confrontation avec le texte initial

f) N.B. (A. et B) : dans le texte initial tronqué, il subsistait de nombreuses "relatives" précédées d'une pause, et insérées dans les propositions avec "les" devenues incompréhensibles à la suite de suppressions; ces "relatives" ne permettaient absolument pas une meilleure compréhension de l'énoncé.

Les propositions avec "les", dépourvues de ce genre de "relatives", n'étaient pas plus incompréhensibles que les précédentes l'étaient toutes au même titre.

N.B. Cette partie de l'exercice est facultative, son objet étant précisément celui de l'exercice 57.

./.

57. N.B Objet de l'exercice : comparaison des deux types de "relatives" dans le même contexte d'une "proposition principale" avec "les"

Nature de l'exercice :

a) reprendre le (s) texte(s) de l'exercice 54. , et relire toutes les phrases devenues incompréhensibles à la suite des suppressions effectuées.

b) mettre en évidence que certaines contiennent une "relative" entourée de deux pauses (ou de deux virgules), et que ceci n'atténue ni ne s'oppose à l'incompréhension qui découle de la suppression de la proposition "indépendante" avec "des"

c) mettre en évidence que certains énoncés par contre, ne sont pas précédés d'une proposition avec "des", mais contiennent une "relative" non précédée d'une pause, ou virgule et sont compréhensibles.

N.B. : Cet exercice portera soit sur la langue écrite, soit sur la langue orale, selon (1) que les sujets ont/n'ont pas acquis l'opposition extraction/visée (enfants du type a) (2) et que les sujets ont/n'ont pas une bonne maîtrise de la langue écrite.
En effet, selon notre hypothèse, qui est aussi celle de F. BRESSON ("Langue Orale, Langue Ecrite"; La Dyslexie en question), ces deux phénomènes seraient liés : la capacité d'écrire serait essentiellement capacité d'organiser un récit, où les extractions ne sont plus situationnelles mais doivent être verbalisées, explicitées de façon spécifique.

EXERCICES 58 à 62 : LA RELATION DES/RELATIVE AVEC PAUSES (VIRGULES) ET LES/RELATIVE AVEC PAUSES (VIRGULES)

58. Objet de l'exercice : mettre en évidence, par le jeu des paraphrases, que la suite d'opérations sous-jacentes aux énoncés du type : "propositions indépendante" avec "des" + "proposition principale" avec "les", dans laquelle est insérée une "proposition relative" entourée de deux pauses (ou virgules), est identique à la suite d'opérations sous-jacente aux énoncés du type "proposition indépendante" avec "des" + "proposition indépendante" avec "les" + "proposition indépendante" avec "les" : une extraction suivie de deux visées. Prépare aux exercices 59 et 61.

Nature de l'exercice :

a) le maître demande aux enfants de relire/réécouter le(s) texte(s) cidessus (54) et repérer les énoncés de ce type.

b) puis le maître demande aux enfants d'indiquer une autre façon de dire la même chose

c) Si le texte est enregistré au magnétophone, l'exercice sera collectif.

Chaque réponse sera discutée selon les principes évoqués dans l'exercice 13. Qu'elles soient justes ou fausses.

Si le texte est écrit, chaque groupe d'enfants discutera des possibilités de paraphrase, et ce n'est qu'une fois le travail fait par l'ensemble des groupes que les réponses seront mises en commun et discutées.

./.

d) Inscrire au tableau noir dans un tableau à trois colonnes, d'une part les énoncés soumis à transformation, d'autre part les énoncés transformés, en disposant dans les deux premières colonnes "ce qui ne change pas", c'est-à-dire respectivement les propositions "indépendantes" avec "des", associées à des extractions sous-jacentes, et les propositions "indépendantes" avec "les", associées à des visées sous-jacentes, et dans la troisième colonne "ce qui a changé" c'est-à-dire la relative avec virgules, et en dessous, la proposition "indépendante" avec "les".

e) mise en évidence du fait que les deux dernières propositions citées ci-dessus ont même valeur sémantique.

59. Objet de l'exercice : mettre en évidence le caractère "non nécessaire" des relatives entourées de pauses (virgules), quel que soit le contexte dans lequel elles apparaissent.

Prépare aux exercices 60 et 61.

Nature de l'exercice :

a) le maître choisit ou fabrique un texte contenant de nombreuses formes du type ci-dessus, et du type "proposition principale" avec "des" + "proposition relative" entourée de pauses.

b) ce texte est soit enregistré au magnétophone, puis auditionné collectivement soit ronéoté ou imprimé puis distribué à chacun des groupes.

c) le maître demande aux enfants de supprimer ce qui ne leur semble pas nécessaire à la compréhension du reste de l'énoncé.

d) chaque groupe présente le résultat de son travail, et le justifie.

e) mettre en évidence que dans tous les cas où il y a suppression de "relative" on a affaire à une "relative" avec pauses (virgules).

N.B. exercice à ne proposer qu'à des enfants du type b ou c s'il porte sur la langue écrite (cf note exercice 29).

60. Objet de l'exercice : même fonction que l'exercice 58., à ceci près qu'il s'agit des énoncés du type "proposition principale" dans laquelle est insérée une "proposition relative" entourée de pauses (de virgules).
Prépare à l'exercice 67.

Nature de l'exercice : jeu des paraphrases, qui se déroule de la même façon que l'exercice 58.

Remarque : le tableau d) comportera seulement deux colonnes, puisque la "relative" est insérée dans la proposition "principale" avec "des" elle-même.

D'autre part, une même proposition pourra recevoir deux types de paraphrases, ce qui ne s'était vraisemblablement pas trouvé en 58. : ce sont les énoncés du type "proposition indépendante" avec "des" + "proposition principale" avec "les", mais surtout, celles du type "proposition indépendante" avec "les" (correspondant à la "relative" de l'énoncé d'origine) dans laquelle est insérée une "relative" non précédée d'une pause (sans virgule) - (correspondant à la "proposition principale" avec "des" de l'énoncé d'origine). Les paraphrases proposées seront donc réparties dans le tableau selon le critère suivant :

./.

- colonne de gauche : les "relatives" (lorsqu'il y en a une dans l'énoncé) qui ne peuvent être supprimées sans compromettre la signification du reste de l'énoncé.
  Celle des deux propositions "indépendantes" d'un énoncé à deux "propositions indépendantes" qui ne peut être supprimée sans compromettre la signification du reste de l'énoncé.

- colonne de droite : les "relatives" qui, lorsque l'énoncé en comporte une, peuvent être supprimées sans compromettre la signification du reste de l'énoncé.
  Celle des deux "propositions indépendantes" qui dans un énoncé qui peut être supprimée sans que soit compromise la signification du reste de l'énoncé.

Les deux ou trois énoncés (ou plus de trois) qui sont paraphrases l'un de l'autre étant inscrits les uns sous les autres.

e) mise en évidence du fait que les propositions citées les unes sous les autres dans un même groupe de paraphrases ont même valeur sémantique.

61. <u>Objet de l'exercice</u> : mettre en évidence l'enchaînement des opérations sous-jacentes aux deux types d'énoncés suivants :

- "proposition principale" avec "des" dans laquelle est insérée une "proposition relative" entourée de deux pauses (ou de deux virgules).
- "proposition principale" avec "les", dans laquelle est insérée une "proposition relative " entourée de deux pauses (ou de deux virgules).

<u>Nature de l'exercice</u> :

a) choisir un énoncé du premier type dans le texte de l'exercice 59.

b) relire l'ensemble du texte aux enfants (ou le faire réécouter).

c) demander aux enfants de dessiner cet énoncé

d) exposé de sa représentation par chaque groupe et justification

Remarque : le dispositif de cet exercice sera le même que celui de l'exercice 5, ceci afin de mesurer l'évolution du développement psycho-linguistique des enfants précédemment assignés aux types a, b ou c en fonction de leurs réactions aux différents ~~tests~~ "tests"

62. <u>Suite de l'exercice 61</u>.

e), f), g), : même processus qu'en a), b), c), mais pour un énoncé du deuxième type.

<u>EXERCICES 63 à 69</u> : <u>LES ENSEMBLES NON DENOMBRABLES : LA RELATION "DU" ou "DE LA"/"LE" ou "LA"</u>

63. <u>Objet de l'exercice</u> : sensibilisation des enfants au processus sous-jacents aux énoncés du type : "proposition indépendante" avec "du"/""de la" + "proposition indépendante" avec "le"/"la".

<u>Nature de l'exercice</u> :

a) le maître a préparé un texte avec plusieurs "propositions indépendantes" avec "le"/"la", alors que les propositions associées à une opération sous-jacente d'extraction à partir d'un ensemble non dénombrable manquent, et que la situation ne comporte pas encore plus de extractions.

./.

b) le texte est enregistré au magnétophone, ou raconté aux enfants.

c) réactions des enfants (cf exercices I, 2, 3 etc).

d) le maître demande aux enfants de proposer des solutions, de telle sorte que le texte devienne compréhensible

Le travail se fait par petits groupes ou individuellement.

e) les groupes rendent compte de leurs travaux à l'ensemble de la classe.

f) les solutions proposées sont écrites dans la colonne de gauche d'un tableau à deux colonnes, et les propositions incompréhensibles dans la colonne de droite de ce tableau.

Remarque : il est hautement souhaitable que cet exercice puisse être réalisé dans les conditions des exercices 5, 43 et 62, et pour les raisons mentionnées en 5 et en 43.

64. (NB) Objet de l'exercice : l'explicitation par les enfants de l'opération sous-jacente aux "propositions indépendantes" avec "du"/"de la".

Nature de l'exercice :

a) le maître lit une des réponses données par les enfants, de la forme : "proposition indépendante" avec "du"/"de la".

b) il demande aux enfants de la dessiner

c) chaque groupe (ou certains enfants) exposent et justifient sa(leur) représentation graphique.

N.B. : cf la remarque, exercice 63.

65. Objet de l'exercice : sensibiliser les enfants à l'enchaînement des opérations d'extraction et de visée sous-jacentes à la suite "proposition indépendante" avec "du"/"de la" + "proposition indépendante" avec "le"/"la". (ou "il"/"elle")

Nature de l'exercice :

a) ou bien relire un des énoncés du texte complété au moyen d'une "indépendante" avec "du"/"de la".

ou bien lire aux enfants un passage d'une histoire d'une bande dessinée comportant cette séquence.

b) leur demander de la dessiner.

Le travail se fait par groupes .

c) chaque groupe présente et justifie sa représentation.

66. Objet de l'exercice : mise en correspondance des réponses données, d'une part aux exercices I, 2, 3, 42 et 63, d'autre part aux exercices 4, 5, 43 et 64.

Nature de l'exercice : principe de ces exercices, à savoir, choix d'un texte où les formes associées aux opérations d'extraction des trois groupes ont été supprimées.

./.

a) audition du texte au préalable enregistré au magnétophone, ou réflexion de chacun des groupes sur un texte imprimé ou ronéoté.

b) chaque groupe doit proposer des solutions pour que les parties du texte qui étaient incompréhensibles deviennent compréhensibles.

c) chaque groupe propose ses solutions, qui sont discutées.

d) les propositions acceptées par la classe sont inscrites dans la colonne de gauche d'un tableau à deux colonnes ; dans la colonne de droite sont inscrits les énoncés incompréhensibles correspondants.

e) mise en évidence de la nature voisine des fonctions des propositions se trouvant dans la première colonne.

67. Suite de l'exercice précédent.

a) les enfants sont répartis en trois groupes.

b) chaque groupe devant effectuer la représentation graphique d'une proposition associée à une extraction sous-jacente d'un type différent, proposition lue au préalable par le maître.

c) les groupes présentent leurs représentations.

La discussion va vraisemblablement s'annoncer acharnée, dans la mesure où certains enfants auront du mal à discuter la représentation de phrases autres que celles sur lesquelles ils viennent eux-mêmes de travailler, et à se détacher de leur propre travail.

d) confrontation des trois types de représentations.

68. Objet de l'exercice : mettre en évidence la non-substituabilité de "un(e)" à "du"/"de la" devant certains substantifs, et vice-versa. Modification du type d'extraction effectuée lorsque cette substitution est possible.

Nature de l'exercice : Il s'agit d'un exercice du même type qu'en 63. Mais cette fois , c'est le maître qui propose des solutions, et les enfants qui les acceptent ou les rejettent.

Exemple : peut-on dire "... ce matin j'ai acheté un beurre et une flûte de pain. Le beurre est délicieux" ? NON

(le maître regarde par la fenêtre) "..? Je viens de voir passer de la voiture et une moto. La voiture était rouge" ? NON

"... Pierre X (= un élève de la classe) a mangé du gâteau et de la glace. Le gâteau était bon" ? OUI

"... Pierre X a mangé un gâteau et une glace. Le gâteau était bon" ? OUI.

" ... Pierre X a mangé un gâteau et du fromage" ? OUI.

".... Pierre X a mangé du gâteau et un fromage" ? OUI.

" ... Pierre X a bu une eau minérale et du vin" ? OUI, dans le sens "une ration/une bouteille de"="de la".

" ... J'ai acheté une eau minérale et un vin" ? NON, car dans ce contexte, cela peut difficilement signifier "une bouteille d'eau" et 1/4 de vin".

./.

69. Objet de l'exercice : montrer que une proposition avec "les" (sens particulier) présuppose toujours l'extraction sous-jacente à une proposition avec "des", mais jamais l'extraction sous-jacente à une proposition avec "du"/"de la".

Nature de l'exercice : cet exercice s'inspire à la fois des exercices du type 42 et 68.

a) préparation d'un texte comme en 42, où figureront également des propositions avec "le"/"la" qui présupposent l'extraction d'une partie d'un ensemble

b) le maître propose d'insérer des "propositions indépendantes" avec "du"/"de la", ou avec "des" avant les aux propositions incompréhensibles avec "les".

c) les enfants acceptent où refusent les propositions du maîtres.

d) les réponses du maître sont inscrites par les enfants au tableau noir de la façon suivante : dans la colonne de droite d'un tableau à deux colonnes, les enfants inscrivent les propositions incompréhensibles de a) ; dans la colonne de gauche ils inscrivent les bonnes solutions, et en regard de celles-ci, à l'extérieur du tableau, les solutions refusées.

e) même processus les propositions avec "le"/"la" qui dans le texte sont incompréhensibles et qui exigent la présence d'une préposition associée à une extraction de partie d'un ensemble non-dénombrable.

EXERCICES 70 à 74 : NOTIONS DE "CLASSE" VERSUS OBJET"

70. Objet de l'exercice : sensibilisation à la notion de "classe" et au fait qu'une "proposition indépendante" avec "le"/"la" peut, selon la situation d'énonciation, correspondre soit à la visée d'un élément unique, soit à la référence à la "classe" associée à la notion correspondant au substantif.

Nature de l'exercice : le maître fabrique un texte qu'il enregistre au magnétophone Ce texte contiendra au moins deux fois la même proposition superficielle dans des contextes différents, de telle sorte que tantôt elle présuppose une extraction et tantôt elle n'en présuppose pas. (Exemple : "l'homme était courageux" dans un contexte adéquat). D'autre part, l'extraction, lorsqu'elle est présupposée par l'opération associée à la proposition avec "le"/"la", n'est pas réalisée : la proposition avec "le"/"la" est dans ce cas incompréhensible.

a) audition collective de la bande.

Réactions des enfants(cf exercice Ia)).

b) N.B Demander aux enfants de pallier à cette incompréhension par le moyen de leur choix (cf exercice I).

L'exercice est collectif et oral.

c) N.B Les propositions des enfants sont inscrites immédiatement au tableau (propositions verbales ou non), selon les modalités décrites dans l'exercice 66.

d) mettre en évidence que :

i) toutes les propositions incompréhensibles avaient la forme "proposition indépendante" avec "le"/"la".

.../...

ii) il existe dans le texte des propositions du type "propositions indépendantes" avec "le"/"la" strictement linguistiques, aux précédentes et accompagnées d'une proposition "relative", et non précédées d'une "proposition indépendante" avec "un(e)", ou de toute autre déterminant, qui ne sont pas dites dans une situation où l'objet désigné a été extrait mais qui sont cependant parfaitement compréhensibles.

Découverte de la notion de "classe" et de conjonction d'éléments.

N.B : parties de l'exercice facultatives, dans la mesure où elles sont la réitération des exercices 1, 2, 3.

71. Objet de l'exercice : faire expliciter aux enfants les significations associées respectivement au premier type dénoncé ci-dessus, et au type d'énoncé évoqué en 70 d) ii). Approche du concept logique de "conjonction" d'éléments.

a) relire le texte remanié de l'exercice 70.

b) relire plus précisément une proposition "indépendante" avec "le"/"la" renvoyant à la classe

c) demander aux enfants de la dessiner

d) confrontation des dessins proposés par les différents groupes d'enfants et discussion.

72. Objet de l'exercice : sensibilisation au fait qu'une "proposition indépendante" avec "un(e)" peut, selon la situation d'énonciation et le contexte verbal, (et même parfois dans une même situation et un même contexte), correspondre soit à l'extraction d'un élément unique, soit à la référence à la "classe" associée à la notion correspondant au substantif. (NB)

Approche du concept logique de "conjonction" d'éléments.

Nature de l'exercice : le maître fabrique ou trouve un texte qu'il enregistre au magnétophone.

Ce texte contiendra au moins deux fois une même proposition superficielle en des points différents, de telle sorte que tantôt elle soit associée à une opération d'extraction d'un objet unique, et tantôt elle corresponde à une "classe" d'objets. (dans ce cas, elle pourra être de la forme "un(e)"... ç'/ça...").

a) audition de la bande magnétique

b) le maître demande aux enfants de dessiner la proposition du deuxième type évoqué ci-dessus (référence à la classe).

Le travail se fait par petits groupes.

c) chaque groupe expose sa représentation graphique et la justifie. Discussion.

NB : Ce qu'on nomme "le" "générique" et "un" "générique" sont présentés ici d'une façon volontairement superficielle. Nous ne les différencierons pas avec les enfants de 8 à 12 ans, étant donnés (1) les réactions des enfants de CM1 et CM2 lors des exercices de type méta-linguistique 70 et 72 (2) les conclusions des travaux de psychologie génétique portant sur la formation de la notion et l'apparition des propositions générales dans le raisonnement (J. PIAGET, Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant, La formation du Symbole chez l'Enfant, DELACHAUX et NIESTLE).
Ceci n'exclut pas (1) que les enfants aient une attitude différente à l'égard des énoncés avec "le" "générique" et avec "un" "générique" (cf réalisation de l'exercice 72) (2) que les enfants abordent ce problème explicitement : dans ce cas, il est souhaitable de réfléchir avec eux sur la distinction entre les opérations sous-jacentes respectivement à chacune des deux formes génériques "le" et "une".

./.

73. Objet de l'exercice : comparer avec les enfants les dessins effectués en 72. et en 4. (représentation d'une extraction).

74. Objet de l'exercice : montrer que de la même façon que les "propositions indépendantes" avec "le"/"la" ne présupposent pas toutes les mêmes types de propositions, les deux types de "propositions indépendantes" avec "un(e)" ne sont pas suivies des mêmes types de propositions.

Nature de l'exercice :

a) le maître fabrique ou trouve quatre textes conçus de la façon suivante :

i) les deux premiers textes (courts) se terminent sur une "proposition indépendante" avec "un(e)" qui, étant donnés son contexte verbal et la situation d'énonciation, ne peut qu'être associée à une opération d'extraction. Ces deux propositions diffèrent naturellement dans leur contenu.

ii) les deux autres textes (courts également) se terminent respectivement sur les mêmes "propositions indépendantes" avec "un(e)" qu'en i), mais étant donné leur contexte verbal, elles ne peuvent que désigner une "classe" d'objets.

b) ces quatre textes sont ronéotés et distribués aux enfants, avec pour consigne : "complétez ces histoires".

L'exercice peut être individuel.

c) mise en commun des résultats et discussion.

d) le maître demande aux enfants qui ont poursuivi les deux premiers textes par des "propositions indépendantes" avec "le"/"la" associées à la visée de l'objet extrait dans la proposition avec "un(e)", s'ils auraient pu poursuivre de la même façon les deux derniers exercices.

e) même question pour les énoncés complétant les deux derniers textes.

f) conclusion : si la chose était possible en e), elle ne l'était pas en d).

EXERCICES 75-76 : SYNTHESE

75. Objet de l'exercice : exercice de suppression faisant intervenir tout ce sur quoi l'enfant a travaillé jusqu'à présent.

Nature de l'exercice :

a) un texte oral ou écrit est travaillé collectivement ou en groupes : il s'agit d'y supprimer tout ce qui n'est pas nécessaire à la compréhension du reste du texte.

b) les réponses mauvaises sont discutées avant d'être rejetées. Les réponses retenues sont inscrites au tableau noir dans un tableau à deux colonnes, où figureront

i) les contextes des éléments supprimés dans la colonne de gauche.

ii) les éléments supprimés eux-mêmes, en regard de leurs contextes, dans la colonne de droite.

./.

Remarques : (1) le texte sera choisi de façon à ce que des "propositions indépendantes" avec "un(e)" associées à des extractions sous-jacentes soient nécessairement suivies de propositions associées à la visée de l'élément extrait ; dans le cas, inverse en effet, les enfants pourraient également les supprimer, si bien qu'elles figureraient dans la même colonne que les propositions associées à des visées.

De même, le maître prendra soin de faire distinguer aux enfants ce qui ne peut être supprimé pour des raisons profondes (propositions associées à des extractions nécessaires à une opération de visée), des propositions qui ne peuvent être supprimées pour des raisons superficielles (une "principale" avec "le"/ "la" dans laquelle est insérée une "relative" avec pauses - virgules - ne pourra être supprimée sans que disparaisse également la relative, bien que toute deux soient associées à des opérations sous-jacentes de visées : la raison en est qu'une "relative" n'est pas une proposition qui, syntaxiquement, peut apparaître sans être insérée dans une autre proposition). Nous touchons ici à une des limites de la méthode qui consiste à mettre en évidence un système de différences au moyen de cette technique de substitution qui est la suppression suppression. Les propositions qui ne peuvent être supprimées pour la deuxième raison ne seront ni retenues ni inscrites dans le tableau.

(2) Cet exercice présente l'intérêt suivant : les enfants vont pouvoir généraliser leurs observations aux énoncés du type "proposition indépendante" avec "DES" dans laquelle est insérée une relative entourée de pauses (virgules), énoncés qui ne sont pas intervenus dans les exercices précédents.

76. Objet de l'exercice : il s'agit d'un exercice de complétion faisant intervenir tout ce sur quoi l'enfant a travaillé jusqu'à présent.

Nature de l'exercice :

a) un texte a été préparé par le maître : il a supprimé les propositions ou expressions associées à des extractions nécessaires, rendant une partie du texte incompréhensible.

b) il s'agit pour les enfants de compléter ce texte de telle sorte qu'il devienne compréhensible.

Le travail se fait collectivement.

c) chaque propositions retenue est inscrite au tableau noir dans la colonne de gauche d'un tableau à deux colonnes.

Les énoncés incompréhensibles sont inscrits dans la colonne de droite.

d) conclusion sur la valeur sémantique des propositions inscrites respectivement dans la colonne de gauche et dans celle de droite.

./.

D - PRESENTATION DE CERTAINS EXERCICES FAISANT INTERVENIR DES CONCEPTS-CLES, REALISES DANS UN COURS ELEMENTAIRE 2° ANNEE, UN COURS MOYEN 1° ANNEE ET UN COURS MOYEN 2° ANNEE (1), (2).

1. REALISATION DE L'EXERCICE 1.

Objet de l'exercice : Cet exercice a été effectué avec les enfants des cours moyens 1e et 2e année. Nous présenterons le déroulement de l'exercice au Cours Moyen 1e année, en précisant que les résultats que nous y avons obtenus sont représentatifs des résultats obtenus au Cours Moyen 2e année.

Cet exercice était oral. La phase (a) étant collective et les phases (b) et (c) étant réalisées au sein des petits groupes d'enfants, le maître a proposé des phrases aux enfants ; elles leur ont été présentées à différentes reprises, et chaque fois sous la forme d'une information qui concerne la vie de la classe ou intéresse les enfants (livres, journaux, etc.)
soit par exemple :
"J'ai quelque chose à vous annoncer. Savez-vous que la voiture est une R.10 ?"

a) Réactions des élèves.

Elles ont été de deux types :

(α) des enfants ont manifesté une demande d'extraction, soit en demandant :

- "quelle voiture" ? (F).

soit en disant :

- "on ne sait pas laquelle" (P).
- "il faudrait que les gens sachent quelle R.10" (nous soulignons les formes emphatiques) (A).
- "il faut la montrer" (C).
- "il faut une précision" (PH).

Autrement dit, la première réaction est une demande d'extraction, pourrait-on dire, verbale ; dans la deuxième réaction, l'élève pense que, par quelque moyen que ce soit (grâce au contexte verbal ou à la situation), une voiture doit être sélectionnée dans l'esprit des interlocuteurs pour que la visée sous-jacente à l'énoncé"... la voiture est une R.10" soit réalisable, c'est-à-dire que l'énoncé soit compréhensible.

(β) Des enfants ont demandé des renseignements à propos de la voiture mentionnée dans l'énoncé. Ainsi :

- "comment est-elle" ? (M).
- "combien a-t-elle coûté" ? (G)
- "à qui est-elle" ? (B)

Les élèves de cette catégorie formulent des questions concernant les propriétés de la voiture ; mais si le maître avait répondu à leurs questions, en disant par exemple "elle est à moi", ou "elle est rouge", l'énoncé initial n'en serait pas moins resté sans référence et donc incompréhensible.

./.

Analyse et Constat Linguistiques

On a donc considéré que les enfants du premier groupe, réagissant verbalement à une phrase d'un discours qui leur était adressé comme l'aurait fait un adulte, c'est-à-dire en formulant une "demande d'extraction", ont acquis les opérations linguistiques d'extraction et de visée, et leurs rapports de dépendances. Par contre, les enfants du deuxième type n'ont pas fourni la preuve qu'ils avaient acquis ces opérations et leurs rapports.

Analyse et Constat Pédagogiques.

Ces observations se sont renouvelées à l'occasion d'autres exercices. Elles ont également été confirmées par les observations effectuées au cours d'un exercice où les adultes animaient les groupes d'enfants (groupes de réflexion), selon le principe de l'exercice 5 proposé dans le projet de progression. C'est pourquoi nous avons pris la décision de distinguer dans la classe deux types d'enfants :

(α) les enfants du premier type, auxquels on a proposé par la suite l'ensemble des exercices présentés ci-dessous, qui sont de deux sortes :

- des exercices de pratique de la langue (essentiellement de compréhension) du type ci-dessus.
- des exercices de type "méta-linguistique" ou "réflexif", où l'enfant analyse, réfléchit sur sa propre langue.

(β) les enfants du deuxième type, à qui ont été proposés par la suite essentiellement des exercices du type a) ci-dessus, jusqu'à ce que nous constations une évolution des réponses aux autres exercices, proposés périodiquement aux enfants (tous les 2 mois) à titre de test. Ajoutons que des activités orales fondées sur l'opposition extraction/visée, et ayant pour fonction de stimuler le processus de différenciation de ces opérations ont été parallèlement proposées aux enfants de ce type.

En effet, nous pensons pouvoir émettre deux hypothèses :

1) Les opérations d'extraction et de visée (et donc la relation dans laquelle elles se trouvent) se sont constituées dans le cerveau de l'individu dès lors qu'il réagit à un énoncé avec visée dont l'extraction nécessairement présupposée n'a pas été effectuée.
2) A partir de ce moment et à partir de ce moment seulement on peut espérer que l'enfant, d'une part réalise, d'autre part profite, des exercices linguistiques de type "réflexif".

b) Après cet échange entre le maître et les enfants, celui-ci leur demande de réfléchir au sein de leur groupe à ce que l'on pourrait faire pour que la phrase énoncée ci-dessus devienne intelligible.
Les enfants disposeront d'environ cinq minutes pour réfléchir et s'il y a lieu écrire leurs idées.

c) Chaque groupe propose ses solutions(3).

Groupe I : "si on sait que la classe a gagné le gros lot qui est <u>une voiture</u> à une tombola..."

Groupe 2 : "si on sait qu'il y a une voiture dans la cour, et qu'on a parié que c'était une D.S."

Groupe 3 : "si vous avez dit que vous avez acheté une voiture".

Groupe 4 : "il faut que vous disiez par exemple qu'une voiture a gagné les 24 heures du Mans"

Groupe 5 : "il faudrait que vous nous disiez à qui elle est, comment elle est".

./.

Analyse et Constat Linguistiques

On distingue trois groupes de réponses.

I. Les réponses données par les groupes I et 2 : les enfants pensent que si dans la situation même, une voiture se trouve distinguée des autres voitures, l'énoncé initial est compréhensible. Les enfants de ce groupe ont bien senti qu'en modifiant la situation d'énonciation, l'énoncé dit par le maître était compréhensible. Nous poserons alors l'hypothèse que ces enfants ont acquis la distinction entre extraction situationnelle et visée.

2. Les réponses données par les groupes 3 et 4 : les enfants proposent une modification du contexte verbal de l'énoncé. Ils ont donc acquis les deux opérations distinctes "extraction verbale" et "visée". Nous ferons à leur sujet les mêmes hypothèses qu'à propos des groupes I et 2.

3. La réponse donnée par le groupe 5 : elle manifeste la même incompréhension du phénomène linguistique que les réactions discutées ci-dessus en a). On y retrouve d'ailleurs les enfants classés dans le groupe (β) en a).

2. REALISATION DE L'EXERCICE 4.

2. Cet exercice a été effectué avec les enfants des classes du Cours Moyen 1° année et ceux du Cours Moyen 2° année.

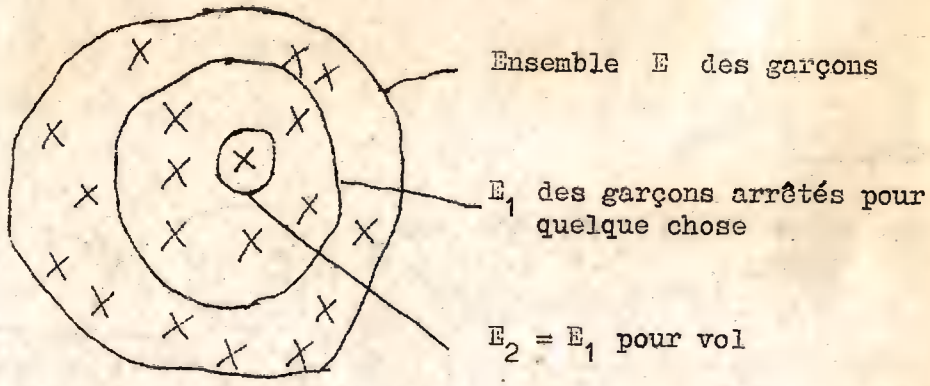
Les résultats que nous commentons ici concernent le Cours Moyen 1° année. Nous remarquerons simplement que nous avons tiré au Cours Moyen 2° année les mêmes conclusions qu'au Cours Moyen 1° année (4).

Nature et déroulement de l'exercice :

a) Le maître reprend la proposition qu'avait fait un groupe lors d'un exercice de type 1, de modifier le contexte verbal à gauche de l'énoncé "Le garçon ira en prison" de la façon suivante : "Un garçon a été arrêté pour vol".
(Ces éléments étaient une partie des informations données dans un article du journal local "La Dépêche du Midi").
Il demande à chacun des groupes de dessiner la phrase proposée par ce groupe (3).

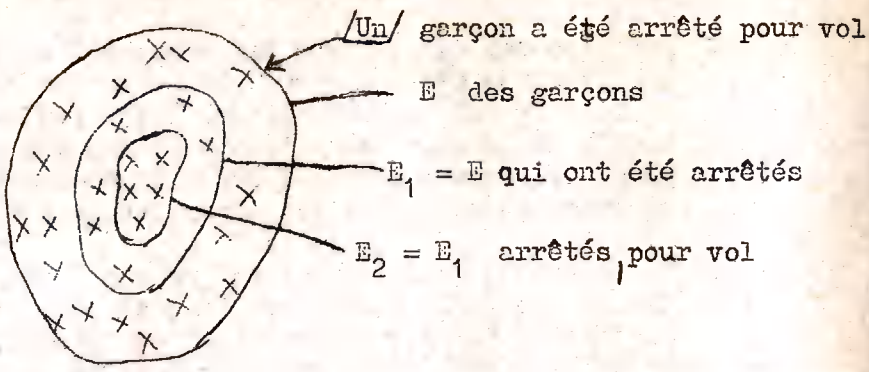
b) Réponses proposées au tableau par chacun des groupes ou leurs rapporteurs :

- Groupe I

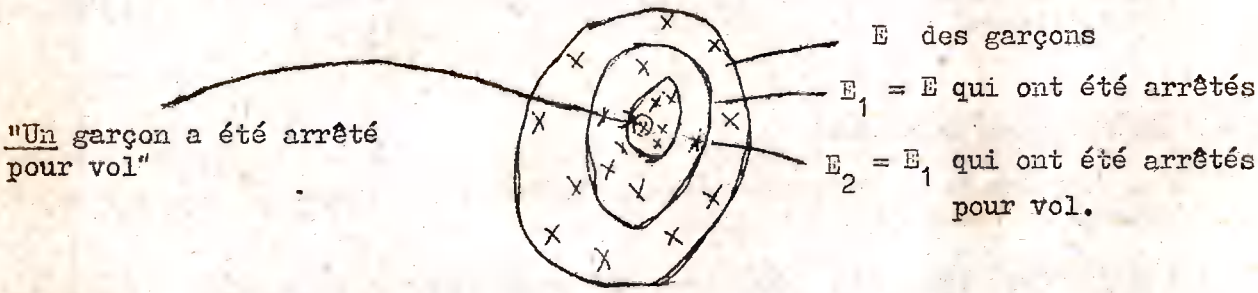


./.

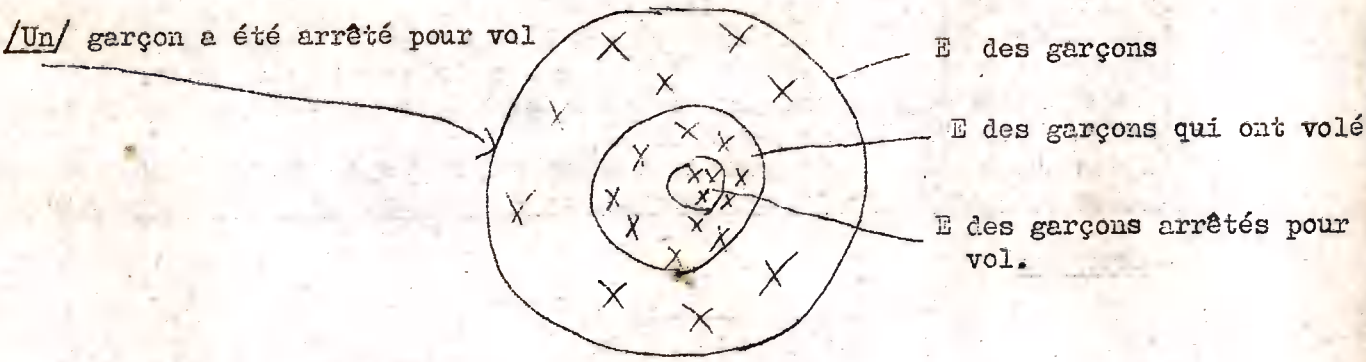
Groupe 2



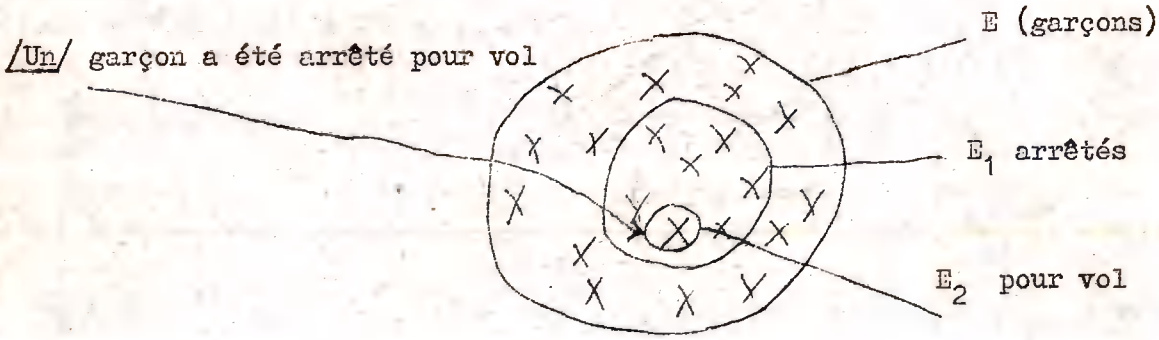
Groupe 3



Groupe 4

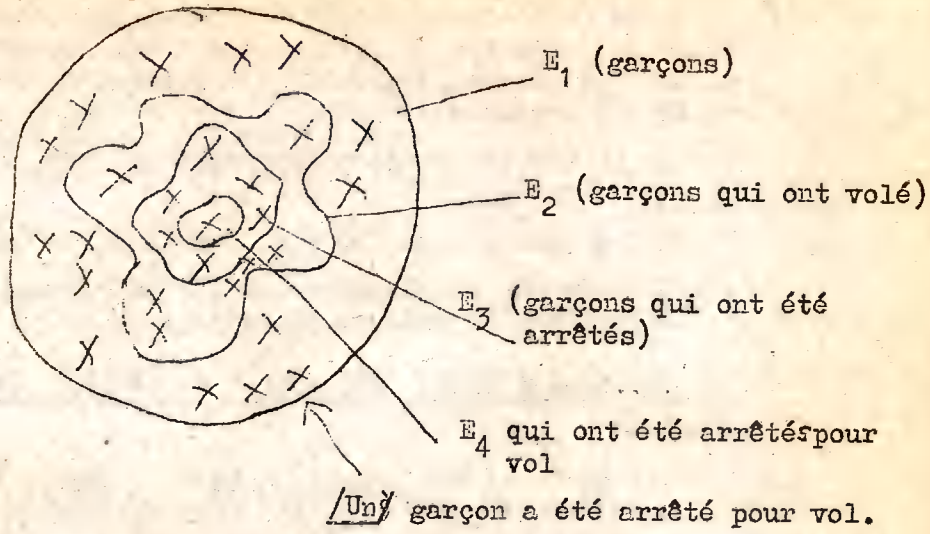


Groupe 5



./.

Groupe 6



Remarque : les enfants se sont constitués en groupes plus étroits et donc plus nombreux que lors de l'exercice 1.

Analyse et Constat Linguistiques.

a) Deux groupes d'enfants isolent, parmi l'ensemble des enfants, qu'ils ont représenté à l'aide d'une "patate", un seul élément ayant pour propriété "avoir été arrêté pour vol" (groupes I et 5).

b) Deux groupes ont isolé un sous-ensemble étiqueté "l'ensemble des garçons arrêtés pour vol", au lieu d'isoler un garçon unique ayant pour propriété "avoir été arrêté pour vol" (groupes 2 et 4).

c) Un groupe a isolé un sous-ensemble comme en b), mais a distingué dans son dessin un des éléments de ce sous-ensemble au moyen d'une flèche qui part de l'énoncé entier, qui avait été écrit au tableau. (groupe 3).

d) Un groupe a bien isolé un élément de l'ensemble des garçons, mais on relève des incohérences d'ordre mathématique sur lesquelles nous reviendrons ci-dessous.(groupe 6) Par conséquent, seuls deux groupes d'enfants semblent avoir été en mesure d'expliciter par le dessin le fait que quand on énonce "un garçon a été arrêté pour vol", on isole, dans l'esprit de l'interlocuteur, un et un seul individu "garçon", qui se distingue des autres par ceci qu'il "a été arrêté pour vol".
Un groupe a hésité (c)) entre une représentation du sens de l'énoncé (comme les groupes ci-dessus), et une représentation de la réalité vécue : les enfants savent ou supposent que beaucoup de garçons ont été dans le passé/sont actuellement arrêtés pour vol.(5)
Enfin, deux groupes (b)) ont représenté leur connaissance du réel, et l'énoncé leur a échappé en tant qu'objet d'analyse propre.
Les enfants ont fait d'autres exercices du même type, au terme desquels ces observations se sont trouvées confirmées.
Ceci pose un problème d'ordre psychologique à notre avis fondamental : celui du choix de l'objet à extraire et de sa connaissance préalable par l'enfant.

---> Analyses et Constats Psychologiques et Psycho-linguistiques : (4)Le problème du choix et de la connaissance personnelle de l'objet à extraire. La non-polarisation de la réflexion sur son objet, le discours, et la substitution du réel vécu à l'objet linguistique. Le lien avec l'enseignement des mathématiques et la notion de variable(2)Les notions de relation d'inclusion et de complémentaire.

./.

(1) Au cours de la discussion qui accompagnait les exposés des enfants, nous nous sommes aperçus que le refus des enfants des groupes 2 et 4 de privilégier un élément unique de l'ensemble des garçons dessiné au tableau était le fait de plusieurs facteurs :

a : La non-connaissance personnelle de l'objet auquel l'énoncé correspond dans la réalité

b : Une mauvaise compréhension (une incompréhension ?) de la notion de variable.

c : Le refus de l'enfant de limiter sa réflexion, ses investigations, à l'objet défini par le maître, et en tant que tel, limité.

1.1. <u>La non-connaissance personnelle de l'objet auquel l'énoncé correspond dans la réalité</u>.

1.1.1. A la question que pose le maître au groupe 4 : "Mais duquel s'agit-il, et duquel ai-je parlé ensuite, dans votre dessin, lorsque j'ai ajouté : "Le garçon ira en prison" ?, on obtient les réponses suivantes :

- "On ne sait pas lequel c'est, mais eux /les garçons ? la police ? .../ ils le savent" (M).

- "le pauvre garçon, alors, si c'est n'importe lequel qui va en prison" ! / : si on envoie en prison dans notre dessin n'importe lequel, c'est-à-dire vraisemblablement un innocent, et si - sous-entendu - notre dessin est une représentation de la réalité/ (PH).

On remarque l'anxiété des enfants devant le choix que le maître leur demande de faire, comme si leur acte méta-linguistique avait pour correspondant <u>et corollaire</u> un acte équivalent dans la réalité qui les entoure.

- "c'est un de ceux-là, mais on ne sait pas lequel, donc on ne peut en entourer aucun".

Le maître insiste et essaie de ramener la réflexion de l'enfant sur l'objet linguistique, c'est-à-dire sur l'énoncé dont il leur a demandé de dessiner le sens : "Mais, A., quel est le message [6] que je veux te faire passer" ?.

Réponse d'un des enfants du groupe : "que un garçon a été arrêté pour vol".
Le maître : "mais quel garçon dans ce dessin ? N'y en a-t-il qu'un parmi tous ceux du dessin, ou est-ce tous les garçons" ?.

Réponse : d'un des enfants du groupe 2 : "non ! c'est celui-là <u>ou</u> celui-là <u>ou</u> celui-là.., mais on ne sait pas lequel" !.
Le maître : "est-ce que cela pourrait-être celui-là <u>et</u> celui-là <u>et</u> celui-là .. ? Tolé dans la classe : "Non ! ça serait /alors/ tous les garçons ; or il n'y en a qu'un : c'est celui-là <u>ou</u> celui-là <u>ou</u> celui-là <u>ou</u> celui-là..".

Par conséquent, on peut affirmer que l'enfant accepte que l'énoncé ne concerne qu'un seul garçon, mais il se refuse catégoriquement à représenter celà graphiquement.

1.1.2. Dès que le groupe 2 eut présenté son dessin, il fut pris à partie par un élève du groupe I et il s'en est suivi la discussion suivante :

Groupe I : "mais il n'y en n'a qu'un seul" ! (A).
Groupe 2 : "c'est un garçon parmi tant d'autres" ! (Ca.)
"plusieurs sont recherchés pour vol" ! (PH).
Groupe I : "Mais <u>lequel</u> est ici recherché pour vol" ? (A).
Groupe 2 : "celui-là" ! (G).

./.

Le maître : "Et pourquoi pas celui-là" ?

Groupe 2 : "Parce-que celui-là, on voit comment il est" ! (G) (7)

Nous reformulerons la conclusion ci-dessus de la façon suivante : l'enfant des groupes 2 et 4 accepte que l'énoncé ne concerne qu'un seul garçon, mais il se refuse à le représenter graphiquement, soit parce-que l'énoncé ne révèle pas son identité (cf 1.1.1. I° réplique), soit parce que les enfants eux-mêmes n'en ont pas eu une connaissance personnelle, physique. (cf "on voit comment il est"). Mais ils n'hésite pas à choisir un des éléments de l'ensemble, si, d'une part il se représente mentalement la personne physique à laquelle renvoie dans son dessin l'élément, et si d'autre part, l'image qu'il s'en fait correspond à l'image qu'il se fait de l'individu dont il est question dans l'énoncé (cf "on voit comment il est") (8)

Ce faisant, l'enfant n'hésitera pas à se contredire, affirmant tantôt qu'il ne peut pas dire de quel élément de son dessin on parle (: c'est-à-dire ne saura pas représenter l'extraction) parce qu'on "ne le connaît pas", tantôt que c'est tel ou tel, parce que on "sait comment il est".

1.1.3. Nous avons également fait ces observations lorsque le groupe 5 a présenté sa représentation graphique du sens de l'énoncé "un garçon a été arrêté pour vol". Le groupe 5 est un de ceux qui ont donné de l'énoncé une représentation satisfaisante pour l'adulte : ils ont sélectionné non un sous-ensemble de garçons "arrêtés pour vol", mais un élément unique de l'ensemble des garçons, qui se distinguait des autres en ceci que lui seul "avait été arrêté pour vol".

Ce dessin a été à son tour critiqué par les groupes 2 et 4, et notre conclusion ci-dessus se trouve confirmée par le dialogue qui s'est instauré entre les enfants.

- Groupe 4 : "pourquoi une seule croix alors que les autres en ont mis plusieurs [à l'intérieur de la dernière "patate"] "? (CH).
- Groupe 2 : "ils auraient pu en marquer plusieurs, et en mettre lequel, en désigner un, puisque J.J. [un des enfants du groupe 5] le connaît" (9) (G)

Les enfants du groupe 5 ont été d'ailleurs ébranlés par cette critique, qui s'est trouvée l'emporter sur la représentation spontanée qu'ils avaient donnée.

1.2. La notion de variable et son acquisition.

L'enfant des groupes 2 et 4 n'ayant pas une connaissance directe (visuelle) ou médiate (par la télévision notamment) de l'objet désigné dans l'énoncé, considère qu'il ne peut se prononcer sur aucune des croix qui symbolisent dans la "patate" les éléments de l'ensemble des garçons qui ont été arrêtés pour vol, et dire laquelle des croix représente le garçon dont nous parlons au moment de l'énonciation.
Ceci signifie que l'enfant considère chaque croix comme le symbole d'une constante ($x1$ = Pierre, $x2$ = Paul, etc...) et non comme le symbole d'une variable.
L'instrument mathématique dont il s'est servi pour représenter le sens de l'énoncé n'est par conséquent pas lui-même élaboré, puisque l'enfant n'a pas encore acquis la notion de variable.
Ceci nous permet de faire deux remarques.

1.2.1. A l'occasion d'un exercice d'analyse d'un objet linguistique, l'équipe de recherche a pris conscience du fait que la plupart des enfants présentaient une lacune sur le plan de la structuration de notions mathématiques fondamentales.

./.

Deux hypothèses sont ici possibles :

(a) L'enseignement des mathématiques modernes, où les notions d'ensemble et d'éléments d'un ensemble ont toujours été matérialisées par des objets, a conduit l'enfant à associer systématiquement dès le Cours Préparatoire un objet concret et déterminé à tout élément d'un ensemble, de telle sorte que le développement, au niveau mental, de la notion de variable, c'est-à-dire le passage à l'abstraction, s'est trouvé contrariée.

(b) Ce phénomène s'observe chez tous les enfants de 9 à 11 ans ou 12 ans, quelque soit le type de mathématiques enseignées, c'est-à-dire quelque soit le contenu de l'enseignement des mathématiques (mathématiques "traditionnelles" ou "modernes" et la pédagogie du maître (ses relations aux enfants, sa façon de faire passer un certain "savoir", et donc aussi l'individualisation de son enseignement).

Ces hypothèses ont donné lieu à des recherches nouvelles en cours, au sein de l'équipe des psychologues et de l'équipe de Français.

1.2.2. Nous nous expliquons maintenant tout à fait pourquoi, tout en admettant que la notion de disjonction exclusive décrite fort bien son dessin, l'enfant se refuse à trancher et à choisir un élément de l'ensemble : le garçon dont il est question dans l'énoncé est en effet, soit Pierre, soit Paul, soit Jacques, etc..., mais l'enfant, ayant ainsi personnalisé ses variables, ne peut aller plus loin que l'énoncé et choisir parmi tous ces garçons, puisque l'énoncé, lui, n'a donné aucune indication à ce sujet !
Dans la mesure où cette explication est valable, elle signifie que l'enfant a, d'une certaine façon, cerné de très près son objet linguistique, et s'est limité à l'analyse de cet objet, excluant de l'analyse sa connaissance du réel.

1.3. <u>Le refus de l'enfant de limiter sa réflexion, ses investigations, à l'objet défini par le maître</u>, et en tant que tel, limité.
Pour représenter l'énoncé en termes d'un sous-ensemble de garçons qui ont été arrêtés pour vol ; les groupes 2, 4 et 5 ont présupposé que plusieurs garçons avaient été arrêtés pour vol. Or cette information n'est contenue à aucun titre (présupposé, posé, ...) dans l'énoncé, bien au contraire : il ne doit y avoir qu'un seul garçon qui ait été "arrêté pour vol", pour qu'il se distingue des autres garçons de l'ensemble des garçons.
Cette hypothèse sur la démarche suivie par les enfants est justifiée par le dialogue suivant qui s'est établi entre le maître et les enfants.

Le maître : "Pourquoi y-a-t-il plusieurs garçons dans l'ensemble des garçons arrêtés pour vol" ?

- Groupe 4 : "ils sont peut-être plusieurs" : (G)

Le maître : "qu'est-ce qui te permet de dire cela" ?

- Groupe 2 : "je ne sais pas, moi, on peut l'avoir vu à la télévision" (N).

- Groupe 4 : "ou dans la Dépêche ! ..." (PH)

Donc au lieu de limiter son analyse à l'objet linguistique proposé, l'enfant introduit des données imaginaires ou de la réalité vécue ; en d'autres termes, il introduit des données qui appartiennent non à l'énoncé mais à sa perception de la réalité. Il se produit donc dans l'esprit des enfants un curieux amalgame entre les explications des différents types : - tantôt l'enfant des groupes 2, 4, 5 ne veut pas privilégier un élément de l'ensemble des garçons parce qu'il <u>imagine</u> ou, il sait que dans le passé, il y en a eu plusieurs "qui ont été arrêtés pour vol"; pourquoi privilégier alors un élément unique puisque l'énoncé, tel que l'enfant l'interprète, en concerne plusieurs ?
- tantôt l'enfant accepte que l'énoncé ne concerne qu'un élément unique, mais étant donné le présupposé qu'a introduit à tort l'enfant, comment savoir lequel des éléments du sous-ensemble des garçons qui ont été arrêtés pour vol est concerné par cet énoncé ?

./.

Ici intervient la non-connaissance personnelle de l'enfant et l'obstacle de la notion de variable.

- de même lorsque les enfants ne p présupposent pas que plusieurs garçons ont été arrêtés pour vol, information non contenue dans l'énoncé, ils sont arrêtés, comme ci-dessus, par le fait que les éléments de l'ensemble représente pour eux des constituts, et qu'ils ne sont pas en mesure de choisir, n'ayant pas de la personne concernée une connaissance personnelle (cf 1.1.).

Remarque : les enfants ont semblé présupposer tantôt que d'autres garçons que ceux arrêtés pour vol ont été arrêtés, tantôt que d'autres garçons que ceux q qui pour eux ont été arrêtés pour vol ont volé. Ces présupposés sont-ils effectivement présents dans l'énoncé, où sont-ils projetés dans le dessin par l'enfant lui-même ? Ce type de problème surgira à nouveau, au cours de la réalisation des exercices 21 et 72 en particulier.

1.4. Les deux explications données respectivement en 1.1, 1.3 et 1.2, semblent au demeurant contradictoires :

- la première consiste à dire que l'enfant ne peut limiter arbitrairement un objet d'analyse, et que les éléments, les évènements de la réalité vécue interfèrent constamment.

- la seconde, que l'enfant limite son analyse à l'objet linguistique, mais que l'instrument qu'il a choisi pour ce faire n'est pas adéquat.

(a) la seconde attitude, celle qui consiste à rendre l'outil conceptuel utilisé par l'enfant responsable de son incapacité à rendre compte du phénomène sous-jacent à l'utilisation de "un" dans une proposition, paraît à la fois séduisante et critiquable.

En effet, le choix d'un autre outil conceptuel ne va-t-il pas s'opposer à la nature même des processus linguistiques dont il s'agit de rendre compte ? La notion de variable n'est-elle pas un des éléments fondamentalement caractéristiques de ces processus ? Et le fait que l'enfant ne la possède pas ne signifie-t-il pas que le processus de l'opération d'extraction n'est pas acquis lui non plus ?
Ces hypothèses nous conduisent à une autre hypothèse, plus forte et lourde de conséquences pédagogiques : si la notion de variable intervient à titre de constituant dans la constitution de l'opération linguistique d'extraction, l'acquisition de la notion d'extraction ne peut précéder l'acquisition de la notion de variable. L'acquisition des opérations linguistiques, du langage serait donc liée à l'acquisition de certaines notions mathématiques. Peut-être même (mais rien ne nous autorise à l'affirmer), l'acquisition de la notion de variable et celle de l'opération d'extraction sont-elles concomitantes ? ction ?
On mesure ici l'urgence d'une collaboration sérieuse entre chercheurs et enseignants de Mathématiques, de Français, et Psychologues.

(b) les deux explications résumées ci-dessus ne font-elles pas finalement appel au même phénomène ?

En effet, la seconde s'appuie sur l'observation du fait que l'enfant n'a pas acquis la notion de variable d'objet, qu'il n'est pas parvenu à ce niveau d'abstraction, qu'il ne s'est pas encore abstrait du réel, qu'il en est au stade de la représentation des objets eux-mêmes, c'est-à-dire de la notion de constante.
Ces deux explications sont par conséquent fondées sur l'omni-présence du réel vécu par l'enfant, réel omni-présent dans les activités intellectuelles de l'enfant. On remarquera d'ailleurs qu'elles sont toutes deux simultanément présentes dans les réactions ou les justifications des enfants, en particulier en 1.1.3. et 1.1.2. ci-dessus.

./.

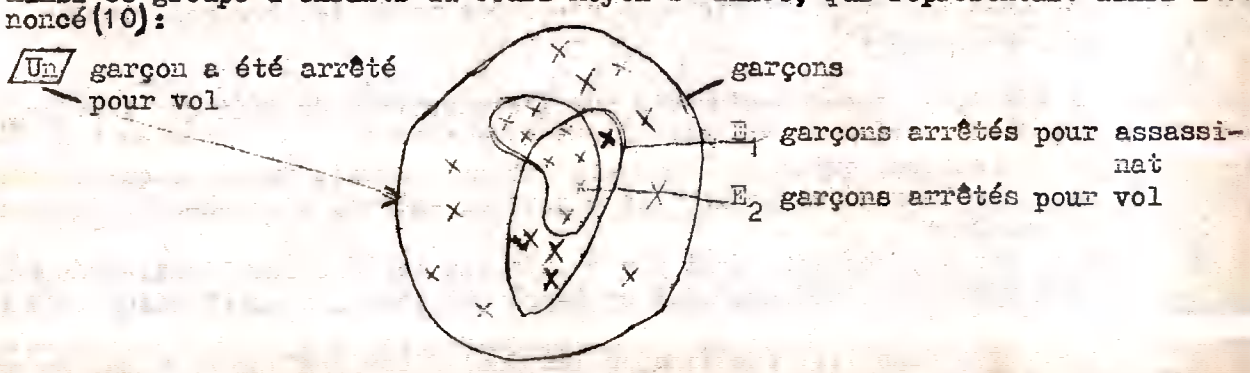
1.1.2. : "on ne peut en désigner aucun (explication de type 1.1), mais on peut dire que c'est celui-là, parce qu'on voit comment il est"(explication de type 1.2.).

1.1.3. : "il aurait dû en marquer plusieurs /puisque nous imaginons bien que ça n'est pas arrivé qu'à un seul/ (explication de type 1.3), et en désigner un tout de même, puisque J.J. le connaît (explication de type 1.1.)" /: J.J. en a une connaissance physique/

Ce phénomène serait à l'origine de l'incapacité de certains des enfants de 9-12 ans à analyser le phénomène linguistique de l'extraction.
Nous allons d'ailleurs dans le sens de J. Piaget, qui écrivait en 1923 à propos des enfants de 3 à 7 ans. (Le Langage et la Pensée chez l'Enfant p.168-169) :
"L'enfant commence par dessiner uniquement ce qui l'entoure : bonshommes maisons, etc... En ce sens, il est réaliste. Mais au lieu de les dessiner tels qu'il les voit, il les complète par la pensée, /...] il les dessine tels qu'il les connaît /en effet, les enfants n'ont pas dessiné les garçons dont ils savaient qu'ils avaient été arrêtés pour vol, mais ceux dont ils imaginaient qu'ils avaient été arrêtés pour vol/ ... La pensée de l'enfant est toujours attachée aux choses/ les enfants ont dessiné des constantes d'objets/, au contenu des raisonnements bien plus qu'à leur forme... L'enfant se contredit plutôt que de quitter le réel. En ce sens, il est réaliste /cf 1.1.2/. Mais d'autre part, cette réalité à laquelle il est constamment attaché, elle est beaucoup plus construite par son esprit que livrée par l'observation pure /cf ci-dessus et 1.1.2/ ... Sa pensée est réaliste, mais d'un réalisme intellectuel".

(2) Un autre aspect du constat psycho-linguistique et psychologique : les notions d'inclusion et de complémentaire. Analyse de la représentation graphique proposée par le groupe 6.

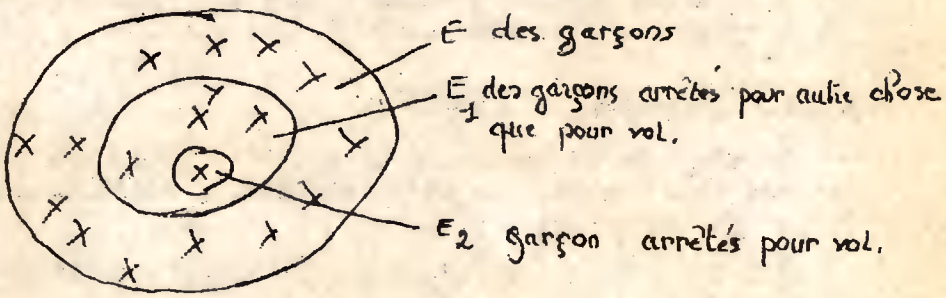
Ce groupe a inclus l'élément extrait (garçon qui a été arrêté + garçon qui a volé) dans l'ensemble des garçons qui ont été arrêtés. Cette représentation serait intéressante, si l'ensemble des garçons qui ont été arrêtés n'était à son tour inclus dans l'ensemble des garçons qui ont volé, mais sans en avoir la propriété. Autrement dit, pour les enfants de ce groupe, lorsqu'un ensemble est inclus dans un autre ensemble, ils sont disjoints, alors que nous dirions que leur intersection est identique au plus petit de ces deux ensembles. Les enfants prennent donc le complémentaire d'un ensemble par rapport à un autre ensemble pour ce dernier ensemble lui-même. De ce fait, les rapports d'inclusion disparaissent.
Nous précisons que ces observations n'ont pas porté sur un seul exercice, mais qu'elles ont été renouvelées au cours d'autres exercices portant sur les articles et les "relatives" (cf exercice 72 en particulier) au Cours Moyen 1° année, et également au Cours Moyen 2° année, et au Cours Elémentaire 2° année (10).
Ainsi ce groupe d'enfants du Cours Moyen 2° année, qui représentait ainsi l'énoncé (10) :



./.

où E_2 n'est pas pour les enfants inclus dans E_1, où E_1 et E_2 n'ont pas non plus une intersection non vide ; mais où E_2 est juxtaposé à E_1, celui-ci étant réduit à ce que nous considérons comme le complémentaire de E_2 dans E_1. Il est évident que les enfants n'ont pas assimilé la signification des traits délimitant ce qu'il est convenu de nommer des "patates" ; au dépend de la représentation de la notion d'inclusion.

Cette observation s'est trouvée renforcée par le phénomène suivant : le groupe d'enfants n° 5 du Cours Moyen 2° année a, après la présentation à la classe de son dessin initial, proche du précédent, modifié son dessin de la façon suivante :



Par conséquent nous pouvons faire les hypothèses suivantes : <u>ou bien</u> l'enfant a juxtaposé deux sous-ensembles, E_1 et E_2 dont l'intersection est vide (E_1 étant identique à ce que nous considérons comme le complémentaire de E_2), <u>ou bien</u> les enfants ont représenté l'inclusion des deux sous-ensembles E_1 et E_2 mais aussi leur disjonction et se satisfont de la contradiction ainsi posée : $(E_1 \subset E_2) \wedge (E_1 \not\subset E_2)$ (11) (puisque tous les éléments de E_1 sont non-voleurs et que tous ceux de E_2 sont voleurs).

Dans la première des hypothèses, l'enfant n'a pas acquis la signification de la représentation ensembliste de la relation d'inclusion. Mais rien ne peut nous autoriser à en inférer que les enfants n'ont pas acquis la notion même d'inclusion.

Dans la deuxième des hypothèses, nous posons que <u>ou bien</u> l'enfant n'a pas acquis la signification de la représentation de la relation d'inclusion <u>parce qu'</u>il n'a pas acquis cette relation elle-même. Il ne distingue pas dans ces conditions entre intersection et non intersection. Ou bien il a acquis la notion d'intersection, mais il ne craint pas de se contredire (cf 1.4 (b)). Mais revenons au groupe 6 : par quel mécanisme peut-il y avoir à l'intérieur de ces deux sous-ensembles un autre sous-ensemble ("garçon qui a volé et qui a été arrêté") qui est l'intersection des deux précédents, intersection en même temps niée dans la représentation de E_1 et de E_2 ?

Nous ferons ici aussi deux hypothèses :

- ou bien l'enfant se contredit lui-même (cf enfants du Cours Moyen 2° année)
- ou bien nous sommes face à ce que Piaget dénommait la "juxtaposition" ou "incapacité synthétique" (<u>Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant</u>) : l'enfant ne s'est pas contredit, mais a <u>juxtaposé</u> trois dessins :

(a) E_1 = ensemble des garçons qui ont été arrêtés (confondu avec ce que nous appelons le complémentaire de E_2 dans l'ensemble des garçons)

(b) E_2 = ensemble des garçons qui ont volé.

./.

(c) à l'intérieur de E_2 = la représentation de l'intersection de E_1 et E_2.

"L'incapacité synthétique subsiste dans la pensée beaucoup plus tard encore [que 7-8 ans : jusque vers 11 ans] si du moins on étend ce concept à tous les phénomènes similaires, que nous désignerons sous le nom de phénomène de "juxtaposition". C'est ainsi que le raisonnement enfantin témoigne d'une tendance à juxtaposer les classes logiques ou les propositions, ou les propositions, plutôt que de trouver leur hiérarchie exacte" Piaget, Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant (12), republication Delachaux et Niestlé, 1967, p. 177.

On mesure bien ici les problèmes que peuvent poser des programmes qui s'adressent à des groupes d'enfants dont les différents éléments n'atteignent jamais en même temps le même stade de maturité.

Analyse et Constat Pédagogiques.

La tâche de l'enseignant et de l'équipe de recherche dont il fait partie est donc essentielle mais extrêmement délicate : savoir détecter, au moyen d'exercices appropriés

(a) les enfants qui n'ont pas acquis l'opposition extraction/visée (cf. exercice

(b) les enfants qui l'ont acquise au niveau de l'expression verbale, mais ne disposent pas des notions logiques nécessaires à leur représentation ou à leur explicitation : ici, la non-structuration de la relation logique d'inclusion exclurait toute représentation de l'énoncé en termes ensemblistes.

Il va sans dire que nous présupposons en (a) et (b) que l'acquisition proprement dite de deux opérations extraction/visée est indépendante de l'acquisition des notions d'inclusion, complémentaire et intersection.
Or à cette hypothèse nous pourrions en substituer une autre : les notions d'inclusion, complémentaire, intersection, sont nécessaires à la représentation de l'opération linguistique d'extraction parce qu'elles interviennent dans la genèse de cette opération.
Nous serions alors amenés à reformuler la tâche de l'équipe de recherche de la façon suivante : savoir détecter, au moyen d'exercices appropriés,

(a) les enfants qui n'ont acquis ni les opérations linguistiques d'extraction/visée, ni la relation logique d'inclusion, et les concepts d'intersection et complémentaire.

(b) les enfants qui ont acquis la relation logique d'inclusion les concepts de complémentaire et intersection mais n'ont pas acquis les opérations linguistiques d'extraction/visée.

(c) les enfants qui ont acquis les opérations linguistiques d'extraction/visée ainsi que la relation logique d'inclusion, et les concepts de complémentaire et d'intersection. Il apparaît très nettement, au terme de cette discussion, qu'il était prématuré de demander à certains enfants du groupe 6 une représentation de l'énoncé qui ferait intervenir les concepts mathématiques d'inclusion, complémentaire, intersection.

Il apparaît également qu'il était sans doute prématuré de proposer cet exercice aux enfants des groupes 2 et 4, en leur laissant utiliser des éléments de la théorie mathématique des ensembles. La question qui se pose bien sûr étant de savoir si chez ces mêmes enfants des groupes 2, 4 et 6, l'opération d'extraction a une réalité mentale, à cette question nous avons (à titre d'hypothèse) répondu par la négative en ce qui concerne les enfants des deux groupes 2 et 4, hypothèse qui se trouve renforcée par le fait que nous retrouvons dans ces groupes les enfants qui au cours du premier exercice avaient rencontré des difficultés, et à propos desquels nous avions formulé l'hypothèse de la non-différenciation des deux opérations extraction/visée.

./.

N O T E S

I. Il sera intéressant de noter que les observations effectuées dans la classe du Cours Moyen 2° année coïncident avec celles effectuées au Cours Moyen 1° année. Nous serions même tentés de préciser que ceux du Cours Moyen 1° année se sont prêtés au jeu de la réflexion linguistique beaucoup plus naturellement que les enfants du Cours Moyen 2° année.

2. Ces exercices n'ont pas été effectués cette année dans l'ordre proposé par la progression. C'est précisément sur la base des résultats obtenus dans les classes des Cours Moyens I° et 2° année, et du Cours Elémentaire 2° année, que cette progression a été modifiée sous la forme qu'elle revêt dans cet ouvrage.
Signalons de plus que tous les exercices présentés dans le chapitre précédent ont été réalisés dans les classes ; mais étant données les dimensions de la présente revue, nous ne pouvons en faire figurer ici tous les compte-rendus, ce que nous regrettons, en particulier pour 7,17,21,22,24,25,43,70,72.

3. Nous les avons présentés d'une façon ordonnée pour faciliter la discussion.

4. On peut ici se demander pourquoi les enfants des deux classes de Cours Moyens, donc des enfants d'âge différent, présentent à ces exercices des réactions sensiblement identiques. Les conflits et l'agressivité extrêmes, qui existaient au sein de la classe du Cours Moyen 2° année ont-ils joué dans le développement des opérations linguistiques et de la capacité de raisonner sur un objet concret un rôle de frein ?

5. On remarque que les enfants de cet âge représentant des données d'ordre réel ou imaginaire, représentent toujours des évènements passés ou présents (en train de se dérouler), mais jamais des évènements futurs : ceux-ci ne semblent pas appartenir au domaine du vécu (réel ou imaginaire). C'est pourquoi l'ensemble des garçons arrêtés pour vol représenté par les enfants ne contient que les garçons qui ont été/sont en train d'être arrêtés pour vol.

6. Le maître utilise ce terme extrêmement ambigü de "message", à défaut d'un autre terme difficilement compréhensible par tous les enfants semble-t-il : le terme d'"information".

7. "Comment" n'a pas été dit ici sur un ton emphatique. c'est nous qui l'avons souligné à dessein.

8. A ce propos, cf. dessous § 1.2.

9. J.J., un des garçons du groupe, connaît en effet un garçon qui est dans ce cas.

10. Le maître avait, dans la classe du Cours Moyen 2° année, proposé lui-même cette réponse, et demandé aux enfants de la représenter graphiquement.

11. Symbolisation faisant intervenir des concepts et une écriture de la logique des propositions. Se lirait ainsi : "(E_1 est inclus/une partie de E_2) et (E_1 n'est pas inclus/n'est pas une partie de E_2)".

12. C'est nous qui soulignons

./.

C- SITUATION DU THEME PAR RAPPORT AU PROJET DE PROGRAMME EN FRANCAIS ET A L'ENSEMBLE DES RECHERCHES MENEES A L'ECOLE EXPERIMENTALE DE MONTAUBAN IMPORTANCE PEDAGOGIQUE

En guise de conclusion, nous situerons le thème des "articles", "propositions indépendantes" et "propositions subordonnées relatives", par rapport au projet de programme en Français, et à l'ensemble des recherches menées à l'école expérimentale de Montauban, et essayerons de souligner son importance pédagogique.
Nous avons présenté dans les pages qui précèdent un aspect de la recherche en français qui est menée à l'école expérimentale et au C.E.S. Bourdelle de Montauban, et qui a fait d'autre part l'objet d'études théoriques dans le Département de Linguistique de l'Université de Besançon et de Tours, ainsi qu'à l'UER des Sciences du Comportement et de l'Education de l'Université de Toulouse-le-Mirail. Les travaux effectués ne sont pas décrits et analysés ici. Ils concernent : a) une analyse comparative du système des déterminants et de son acquisition au cours de la succession des classes dans les établissements scolaires (de la Moyenne Section des Maternelles au Cours Moyen 2° année), où nous avons observé un net fléchissement de l'acquisition du système des déterminants au Cours élémentaire 1° année, observation que nous avons mise en relation avec l'apprentissage systématique de la langue écrite (en tant qu'elle est liée, entre autres, à l'apprentissage de la grammaire traditionnelle) b). une critique de l'enseignement de l'article "défini" et "indéfini", des "propositions subordonnées relatives" et des "propositions ou expressions conjonctives" c) une étude du système des déterminants dans plusieurs langues appartenant à des familles très différentes.

1. L'étude qui précède, et qui a inspiré la progression grammaticale proposée, prend pour objet un fait de langue : les énoncés contenant différents types d'articles, les énoncés dits "propositions relatives" essentiellement et les significations qui leur sont associées.
   Or il se trouve que ces faits de langue constituent une des deux manifestations essentielles du raisonnement verbal.
   En effet, aux catégories traditionnelles ci-dessus sont sous-jacentes des opérations proprement linguistiques, opérations définissables formellement au moyen de l'outil mathématique (opérateurs, classes distributives,...) et faisant intervenir des notions d'ordre cognitif telles que le "concept".
   De sorte que les exercices que nous proposons dans la progression visent, ou bien à stimuler ou à renforcer la formation, le développement de ces opérations, ou bien à permettre aux enfants de prendre conscience des opérations verbales qu'ils effectuent lorsqu'ils sont locuteurs ou interlocuteurs, et à leur donner les moyens de les analyser.
   En ce sens, le thème que nous avons choisi est complémentaire par rapport aux faits de langue qui recourrent des raisonnements verbaux d'un type différent : ce qu'il est convenu traditionnellement de nommer "les articulations logiques du langage", c'est-à-dire les conjonctions, locutions conjonctives, etc... et les raisonnements qui leur sont associés. Ce thème constitue un autre pilier de notre recherche de français en liaison avec la recherche "Organisation de la Classe".
   Tous deux ont en effet pour objet de stimuler le développement du raisonnement verbal chez l'enfant, dans une deuxième étape, de permettre aux enfants de prendre conscience des véritables liaisons entre les propositions d'un discours, de prendre conscience des véritables processus mentaux associés à l'énoncé de surface, et de donner aux enfants, dans une troisième étape, les moyens de les analyser. Car il nous semble que la pratique et la découverte des liaisons interpropositionnelles sont des éléments essentiels de la formation de l'intelligence.

./.

2. D'autre part, ce thème est lié à une recherche que nous menons également, qui porte sur l'acquisition et l'analyse des "adjectifs possessifs" et des opérations sous-jacentes qui leur sont associées.
Nous disions en effet ci-dessus (1) que si l'enfant a acquis les opérations sous-jacentes aux "articles" et aux "relatives", et partant, la distinction entre ces formes, et s'il est capable de les analyser, et bien alors

a) il a acquis d'autres formes qui sont associées à ces mêmes opérations

b) surtout, il est capable, avec les outils et la démarche préalablement acquis, de les analyser.

De plus, et nous le mentionnions déjà en 1., ces phénomènes se différencient cependant entre eux par certains aspects. L'"adjectif possessif " de "1°" et "2°" "personnes du singulier" quant à lui semble s'opposer aux "articles" et aux "adjectifs de 3° personne" en ceci que dans le cas des premiers, le Sujet Parlant (adjectifs de 1° personne)ou l'Interlocuteur (adjectifs de 2° personne) sont nécessairement présents dans l'énoncé, plus précisément dans l'adjectif lui-même, alors que dans le cas des seconds, ils en sont nécessairement exclus.
Il est par conséquent intéressant de se demander si, et de quelle façon, l'acquisition des adjectifs de 1° et 2° personne du singulier, et celle des adjectifs de 3° personne et des "articles", ainsi que celle des opérations qui leur sont respectivement associées, est liée à l'absence ou à la présence dans l'énoncé du Sujet Enonciateur (= du sujet qui énonce l'énoncé en tant qu'il énonce précisément cet énoncé et uniquement à ce moment), ou de l'Interlocuteur (= de la personne à qui, dans la situation, est destiné l'énoncé, uniquement au moment où et en tant que l'énoncé s'adresse à lui).
Là encore, les deux thèmes sont organiquement liés, aux niveaux linguistique, génétique et pédagogique(1)

3. Par ailleurs, ce travail doit permettre à tous les enfants d'acquérir, et de la plus rapidement et le plus complètement possible, les éléments du raisonnement verbal, du raisonnement mis en jeu dans tout acte de communication. En ce sens, le thème développé ici est lié à une autre recherche que nous menons sur l'entraînement systématique au raisonnement verbal (dont un bref exposé a été présenté dans "Linguistique et Pédagogie" de Juin 1971, I.N.R.D.P.), qui permet aux enfants de manier sous forme de jeux, d'énigmes, de problèmes, de manipulations concrètes, des structures opératoires et la verbalisation qui leur correspond. Nous pensons pouvoir ainsi étudier, en utilisant les travaux de l'Ecole de Genève et de psychologues américains, le développement du langage et de la pensée de l'enfant de 2-3 ans à l'adolescence, c'est-à-dire effectuer une analyse de la socialisation en fonction de l'évolution intellectuelle et affective. Nous pensons publier un document présentant une expérimentation de quatre années dans ces domaines, comprenant un exposé théorique en psychologie, en linguistique et en pédagogie, la progression des exercices, les réponses des enfants selon leur développement intellectuel, affectif et social.
En effet, l'objectif fondamental de l'école nous semble être, au travers de l'observation et de l'analyse des faits de la vie, de faire en sorte que l'enfant

a) sache observer les évènements, qu'ils soient d'ordre historique, géographique, économique, linguistique (un discours par exemple), etc..., qu'il rencontre autour de lui

b) sache les analyser, c'est-à-dire qu'il ait acquis une démarche et des concepts d'analyse opératoires.

Ceci signifie qu'il doit être capable de raisonner. Ceci signifie que l'enfant devra, pour pouvoir dominer les évènements de plus en plus nombreux auxquels il est confronté, être capable de raisonner dessus : savoir analyser la structure sous-jacente à un fait économique ; mais savoir aussi analyser la structure logique sous-jacente d'un discours (qu'il soit publicitaire, politique, etc...).

./.

Il apparaît par conséquent nécessaire que l'enfant, d'une part, ait acquis les mécanismes de raisonnement verbal inhérent à sa langue maternelle, pour pouvoir argumenter (procéder à l'analyse d'un fait d'ordre historique par exemple), et d'autre part soit en mesure de prendre conscience et d'analyser les raisonnements verbaux, pour argumenter sur un fait d'ordre linguistique, un discours par exemple, qui a lui-même sa propre structure argumentative.
Nous pouvons d'ailleurs signaler que, étant données les hypothèses que nous faisons sur la structure de tout discours, nous ne concevons pas une analyse des faits de langue (en l'occurrence, une analyse des opérations sous-jacentes aux "phrases simples", ou aux "propositions subordonnées relatives") qui ne soit pas aussi analyse de texte. En effet, si à tout énoncé est associée une ou plusieurs opérations sous-jacentes, a) la présence de ces opérations, de ces énoncés dépend du contexte verbal et situationnel dans lequel l'énoncé a été émis.

b) des traits de la situation et du contexte verbal réapparaissent dans l'énoncé à titre d'informations. Par conséquent, toute analyse d'énoncé est de fait une analyse de texte.
En ce sens, notre thème s'intègre à une entreprise plus vaste, où l'analyse de texte ne constitue pas une discipline distincte de l'analyse de la langue, mais où au contraire, l'une est assimilable à l'autre.

4. L'ensemble du travail sur l'article, la relative, et des recherches dont nous avons parlé ont un rapport avec l'apprentissage de la langue écrite et le développement de la langue orale.
En effet, un apprentissage de la langue écrite qui ne s'appuie pas sur la langue orale est voué à l'échec. Il suffit de citer Madame Borel-Maisonny, qui note dans la quasi totalité des cas une conjonction entre des lacunes au niveau de l'expression orale, (phonétiques, syntaxiques ou sémantiques) (*) Colette Chiland, qui analyse les difficultés des enfants des classes défavorisées, enfants défavorisés par rapport au langage parlé à la maison, et qui sont dans un état d'infériorité lors de l'apprentissage de la langue écrite ; F. Bresson, etc...
Il faut donc donner aux enfants des outils nombreux et variés qui les aident à manier, à utiliser, à connaître, à apprécier l'aspect dynamique des structures d'une langue, à les leur faire intérioriser, soit d'une façon réflexive, non dogmatique (il n'y a rien à apprendre), et non répétitive, c'est-à-dire par l'analyse, soit par des exercices nombreux fondés sur l'analyse intuitive d'un sujet parlant une langue, qui constitue son système linguistique d'oppositions, de différences, etc..., c'est-à-dire la grammaire générative de sa langue, en maniant sa langue à partir d'un niveau de développement global donné.
Ainsi, l'enfant sera plus à l'aise pour affronter les difficultés de l'apprentissage de la langue écrite, conçue comme outil d'expression ;
On mesure les conséquences de cette façon de voir quant aux impératifs pédagogiques traditionnels (diminution du temps consacré à l'orthographe, à la grammaire orthographique;...)

5. Mais il entretient également des relations avec d'autres contenus scolaires.

(I) Les mathématiques nous fournissent un outil nécessaire ; et en retour nous leur permettons de mieux juger de la compréhension qu'a l'enfant d'une notion présentée en classe de mathématiques et reprise en classe de français.

Ainsi, notre thème présente des relations avec l'enseignement des mathématiques, en ce sens que l'acquisition des opérations sous-jacentes aux "articles" et aux "propositions subordonnées relatives" semble liée à l'acquisition de notions mathématiques et logiques, telles les notions de variable, d'inclusion, de réunion, etc...(3)

(*) et des lacunes au niveau de l'expression écrite ;

./.

(2) à l'histoire, à la géographie, à l'analyse de textes divers (journaux, oeuvres littéraires) nous fournissons, au fur et à mesure de la mise en place des notions présentées ci-dessus, un outil original d'analyse littéraire et de compréhension.

(3) le thème que nous avons développé entretient des relations avec celui des relations maître-élèves, ou élèves-élèves, dans la mesure où, dans leur forme, nous essayons toujours de présenter des exercices qui ne peuvent se satisfaire du conformisme pédagogique, et qui demandent aux maîtres et aux enfants un effort d'invention, de création pédagogique.

6. De plus, et ce point est lié au point 3. ci-dessus, ce thème s'intègre à une pédagogie où priorité est donnée à l'expression orale.
En effet, comme nous le développons ci-dessus, il semble que la communication orale soit un lieu privilégié où peuvent s'exercer les mécanismes du raisonnement. Nos vues ne coïncident pas totalement sur ce point avec un des principes du Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'Ecole Elémentaire, qui dissocie l'expression orale, la communication, de la pensée logique et qui par là oublie le caractère déterminant du développement opératoire et son rôle dans le développement du langage. "L'objet de l'enseignement à l'école élémentaire est l'acquisition des moyens linguistiques de communication" (page 4 du projet initial).

et "Au niveau de l'école élémentaire, l'enseignement du français doit d'abord et principalement être un enseignement à la communication" (page 14 du projet initial)

mais "c'est là l'objectif principal ; la <u>formation logique</u> est importante mais elle trouvera à <u>s'exercer ailleurs</u>, en mathématiques par exemple. Pour le français, il n'y aura pas trop de temps ni d'effort à consacrer à la <u>maîtrise de l'expression et de la compréhension</u>"(2) (page 14 du projet initial).
Ensuite, et surtout, il semble que c'est dans et par la communication orale, par la confrontation avec le point de vue d'autrui, par la nécessité d'expliciter sa propre pensée, que se développent chez l'enfant les opérations verbales, logico-linguistiques.
Là encore, ces deux aspects de la vie scolaire nous semblent intimement liés, pour des raisons d' ordre linguistique et des raisons d'ordre génétique.

<u>N O T E S</u>

1. Les conclusions de cette recherche seront publiées ultérieurement.
2. Souligné par nous
3. Exercices 4 et 72 en particulier, et discussions sur la réalisation de ces exercices.

./.

E R R A T A

- p. 6 ligne 21 : au lieu de : "les pronoms indéfinis", "les adjectifs", "démonstratifs" et "indéfinis".

  lire : "les pronoms""indéfinis", les "adjectifs""possessifs" "démonstratifs" et "indéfinis"

- p. 13 ligne 4 : au lieu de : "mes interlocuteurs ne se demandent pas de quel argent je parle, ni de quel or : si l'on trouve que (6) ou (7) sont inopportunes dans la conversation, s'il y a compréhension.

  lire : "mes interlocuteurs ne se demandent pas de quel argent je parle, ni de quel or, même si l'on se demande pourquoi je dis (6) ou (7) à ce moment là: si l'on trouve que (6) ou (7) sont inopportunes dans la conversation, il y a compréhension.

- p. 48 -note (18) : "Lorsque nous citerons, non pas l'exemple original mais un exemple similaire à l'exemple original (modifications du contenu sans conséquences), nous affecterons la lettre qui caractérise l'exemple original d'un indice ("prime" ou "seconde"

  exemple : E' (8) au lieu de E (8).

- p. 58 -note (5) suite de la définition donnée par F Bresson :

  "L'enfant, en effet, apprend d'abord le langage de l'action et apprend à parler par le langage de l'action, mais les enfants rencontrent très inégalement dans leur environnement le langage du récit".

  "Langue Orale, Langue Ecrite", dans

  La dyslexie en question, A. Colin

  (termes soulignés par F. Bresson)

- p. 73 ligne 5 : au lieu de : "Dans la mesure où cet exercice est déjà relativement long et complexe (de "propositions relatives" insérées dans des propositions "indépendantes" avec "un(e)" d'une part, et d'une certaine "proposition relative" d'autre part)".

  lire : "Dans la mesure où cet exercice est déjà relativement long et complexe, et même si certains de ses aspects ne sont pas nouveaux (propositions relatives "insérées" dans des "propositions indépendantes" avec "le"/"la", mise en parallèle de l'opération sous-jacente à la "proposition indépendante" avec "un(e)" et à une "proposition relative).

- - - - - - - - - - -

ONT PARTICIPE A CETTE RECHERCHE

M. J. CAMBON

M. CHENEAU

Mme CRANSAC

Mme S. GAZAL

M. J. GLORIS

Mme G. IPAS

M. P. LAFONTAINE

M. J. LAFONTAINE

PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

- I.N.R.P -

Aucun numéro de "Repères" ne saurait résumer à lui seul une démarche multiforme, dont il ne présente que quelques aspects.

Allez aux sources :

- Plan de Rénovation (dit Plan Rouchette) dans "LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS VUE PAR CEUX QUI L'ENSEIGNENT". (Les Cahiers de la FEN) - 1971.

- Plan de rénovation - Hypothèses d'action pédagogiques" "RECHERCHES PEDAGOGIQUES" N° 61, I.N.R.D.P, 1973 (analyse de contenu du Plan).

▶ "La liberté de parole n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser (...). L'entraînement à la communication n'y suffit pas ; des exercices systématiques d'apprentissage de la langue (...) peuvent très certainement donner aux enfants — et en particulier aux plus défavorisés d'entre eux — une liberté de parole effective."

▶ Libération de la parole/Structuration de la langue/Libération du langage. La finalité de ce processus est d'aider tous les enfants à conquérir le pouvoir de la parole.

./.

C O N N A I S S E Z - V O U S "R E P E R E S" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré.

Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale"

Une directrice d'Ecole Annexe

"Un stimulant [..] Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe <—> réflexion <—> information-documentation <--> réflexions <—> travail en classe etc..."

Un IDEN

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

Un professeur de Sciences de l'Education

"Informations indispensables [..] auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire"

ABONNEZ-VOUS A REPERES

60 F . 6 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 80 F Vente au numéro : 12 F

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,
Adressez-vous à : Hélène ROMIAN
Unité de Recherche Français 1er Degré
I.N.R.P. - E.R.P.A.
29, rue d'Ulm
75 230 Paris Cedex 05

C.P.P.A.P. n° 1257 ADEP