

15-20
285

La grammaire
transformationnelle
à l'école élémentaire



Thèse présentée par
Marie-Paule Casanova-Costantini
à l'Université Paris VII
Département de Recherches Linguistiques
Laboratoire d'automatique
documentaire et linguistique
pour obtenir le grade de
Docteur de 3^{ème} Cycle en Linguistique



1929

CAS

MARIE-PAULE CASANOVA-COSTANTINI.
Agrégée de lettres modernes.
Professeur à l'Ecole Normale
de Livry-Gargan.

L A G R A M M A I R E

T R A N S F O R M A T I O N N E L L E

A L ' E C O L E E L E M E N T A I R E .



5

T A B L E D E S M A T I E R E S .

LES TEXTES OFFICIELS.

- 1 - L'emploi du temps et les programmes.
- 2 - Orthographe, morale et stabilité.
- 3 - Les facteurs de mutation.



L'OBJET DE L'ETUDE.

- 1 - Oral / écrit : deux langues ou deux registres?
- 2 - Langue et orthographe.
 - a - les limites de l'écriture phonologique.

- b - Les idéogrammes : miroirs ou masques?
- 3 - Registres de langue et variantes dialectales : les normes.
- 4 - Diachronie et synchronie.

LA GRAMMAIRE ET SES ARTEFACTS.

- 1 - Les six fonctions du langage.
- 2 - Les manuels de grammaire.
- 3 - Les exercices structuraux.

POURQUOI LA GRAMMAIRE A L'ECOLE?

- 1 - La grammaire : définition.
- 2 - Conséquences pédagogiques.

QUESTIONS DE METHODES.

- 1 - Importance de la phrase simple.
- 2 - Applications pédagogiques.
 - a - Le cours préparatoire.

- b - Le cours élémentaire 1.
 - c - Le cours élémentaire 2.
- 3 - Le cumul des données.
- 4 - Grammaticalité et acceptabilité.
- 5 - Une méthode empirique.
 - a - La méthode "naturelle".
 - b - Une méthode "naturelle" en grammaire.
- 7 - Une méthode logique.
 - a - Pourquoi commencer par un travail sur le verbe?
 - b - Le rôle des opérations linguistiques.
 - . Les effacements
 - . Les expansions
 - . Les commutations
 - . Les permutations
 - . Les transformations
 - c - Les activités de classement.
 - . Elaboration de tableaux : un exemple au C.P.
 - . Elaboration de tableaux : un exemple au C.E.
 - d - De l'anecdote à la réflexion grammaticale : naissance d'un méta-langage.
 - e - Le problème des exercices : exercices d'application ou manipulations expérimentales.

Le poids de la bureaucratie, dans l'institution scolaire est tel qu'il nous semble très important, dans un ouvrage consacré à l'enseignement primaire et destiné aux maîtres, de commencer par un exposé critique des instructions officielles, ainsi que des travaux de recherche qui ont été à leur origine et dont le "Plan de rénovation pour l'enseignement du français", dit "Plan Rouchette" rend compte. Ce plan Rouchette, qui n'était donc à l'origine qu'un rapport de recherche, a pris en passant par le biais des textes officiels, valeur impérative. La hiérarchie, omniprésente dans l'institution, possède une force telle qu'elle n'a plus besoin d'user d'un langage autoritaire pour exprimer ses volontés. Il suffit que les textes

officiels conseillent, suggèrent, préconisent pour que ce qui suivra soit interprété comme instructions impératives. Nul n'est dupe de l'euphémisme.

Ce sont donc ces textes qui donnent sa couleur à l'enseignement. Par l'organisation du temps qu'elles proposent, par les programmes et les méthodes qu'elles préconisent, elles offrent une image assez exacte de ce qu'est l'enseignement du français dans nos écoles. Elles nous semblent aussi, par la longue imprégnation qu'elles ont pu exercer sur eux, expliquer certains préjugés tenaces chez nos instituteurs qui ont du mal à accepter, par exemple, que l'enseignement de l'orthographe ou la bonne connaissance de la prose de nos grands auteurs, ne constituent plus l'essentiel de l'enseignement de la langue.

On voit ainsi des maîtres en recyclage, très réticents à remettre en cause un savoir basé essentiellement sur une grammaire normative qui tente de classer maladroitement quelques règles du français écrit. Ils sont révoltés ou stupéfaits, d'entendre traiter un conditionnel du type "je chanterais" comme un temps de l'indicatif et non plus comme un mode: Les Instructions de 1972 et même le Plan Rouchette le

2

classent parmi les modes difficiles à employer, donc déconseillent son étude avant le cours Moyen. Ou bien encore, parce que ces mêmes Instructions prétendent que les allusions à l'étymologie contribuent à faire de la traditionnelle leçon de vocabulaire

"une fête du langage",

j'ai eu l'occasion d'assister dans une ancienne classe de transition, devant les enfants ébahis, à une leçon sur les doublets. La maîtresse croyait en toute bonne foi, que la connaissance de l'étymologie permet un meilleur emploi de la langue, comme si l'enfant qui apprend à parler ne déduisait pas la valeur de chaque signe de son environnement. L'étude étymologique peut, certes, apporter des éléments d'explication à celui qui fait l'étude de la langue; ainsi il peut être intéressant de se référer aux sens révélés par les occurrences du mot "furor" chez Sénèque, pour mieux comprendre son emploi chez Racine, mais ce sont là des buts qui dépassent largement ceux que s'octroie l'enseignement à ce niveau. Tout au plus dans nos classes pourrions nous fixer certains usages orthographiques ou corriger certaines confusions en étayant nos explications d'anecdotes de type étymologiques : pour expliquer les accents

Consistent |

0 ✓

circonflexes sur des voyelles autres que "e", on pourra par exemple dire aux enfants qu'il remplace le "s" qui allongeait la voyelle en Ancien Français, comme dans "île" ou dans "châtaigne", et compléter cette explication en comparant ces orthographes avec d'autres langues romanes, qui, elles, ont conservé ce "s" très tôt caduc dans la prononciation française. Ou bien encore, pour aider les élèves à ne plus écrire "rénumérer" pour "rémunérer", on pourra leur rappeler le latin "munus". Mais en dehors de ces recours très ponctuels, qui doivent toujours être en liaison directe avec leur vécu, et qui constituent pour eux plus des moyens mnémotechniques qu'une étude véritable, nous ne saurions trop recommander aux maîtres de faire avant tout manipuler et expliquer par les enfants le langage de tous les jours, dans toute l'étendue de ses emplois.

Si cette institutrice prenait l'étymologie pour la meilleure, la plus complète et peut-être la seule étude véritable du langage, il faut bien nous garder de la condamner. De telles erreurs pédagogiques sont-elles le fait d'une mauvaise lecture des textes? Mais qui lui a donné le temps et les moyens de les lire? Elle arrivait là en fin de carrière, sans

avoir jamais eu droit au moindre recyclage. Les maîtres vivent seuls dans leurs classes, enfermés dans leurs quatre murs au milieu des enfants. Peu d'occasions de se rencontrer sauf après la classe, au moment où chacun épuisé ne songe plus qu'à rentrer chez soi. L'Arrêté du 7 Août 1969, qui réduit la semaine scolaire à 27 heures, permet, il est vrai,

"aux maîtres de consacrer à leur perfectionnement pédagogique un temps équivalent à trois heures par semaine."

Mais est-ce suffisant en regard de la masse de connaissances qui leur est nécessaire dans chaque matière? Le Plan Rouchette, dans lequel on relève à plusieurs reprises, qu'il faut aux maîtres de solides connaissances en linguistique et en psychologie, ne laisse aucun doute sur la réponse à fournir.

Aucun des ouvrages se réclamant du Plan Rouchette ne prend en considération l'impact effectif des instructions, ni pour les analyser ni pour se situer par rapport à elles, se contentant en général de souligner leur conformité avec les textes. Cette lacune amène les maîtres à se sentir étrangers à tout le courant de rénovation, car ils ne voient pas le lien qu'il entretient avec les instructions, qui

2

constituent trop souvent leur unique recyclage, leur seule source d'information et de formation pédagogique. Quand il y a doute, lorsque le maître ne sait pas s'il doit choisir les méthodes nouvelles qu'on lui propose ou la lettre des textes officiels, ce sont toujours ces derniers qui ont sa faveur, car, s'ils posent les marges de la liberté entre lesquelles il est permis de se mouvoir, ils peuvent aussi servir de moyen de défense, étant donnée la latitude avec laquelle on peut les interpréter.

On nous objectera que si les maîtres ne sont pas au courant de ces méthodes, c'est qu'ils boudent les quelques semaines de recyclage qui leur sont offertes tous les cinq ans, au point que dans la plupart des départements français, on a supprimé ces recyclages, faute d'inscriptions en nombre suffisant, prétend-on, les autorités se gardant bien de se demander si les infrastructures départementales (routes, moyens de transports, isolement des écoles, etc) n'aggravaient pas tous les problèmes que posent déjà à un individu, un départ en stage. Il nous suffira de citer l'exemple de la Seine-Saint-Denis, où ces handicaps sont moindres, et où la demande de stage dépasse chaque

année l'offre des deux écoles normales, Livry-Gargan et Le Bourget. Et pourtant dans ce département, jamais autant qu'en cette rentrée scolaire la formation continuée n'a été autant menacée, tant à cause des conditions de travail faites aux professeurs, qu'aux restrictions apportées aux demandes des stagiaires. Depuis deux ans tous les stages qui ont lieu après les vacances de Noël sont supprimés, sous prétexte d'absentéisme de la part des instituteurs et faute de remplaçants. Or, il y a quelques années, un corps de "titulaires mobiles" avait été créé à cet effet : remplacer les instituteurs en stage ou en congé de maladie. Il faut croire que ces pratiques qui commençaient à peine à s'installer tombent déjà en désuétude, tant pour des raisons budgétaires que pour des raisons idéologiques.

Les parents d'élèves tout autant que la hiérarchie, de l'I.D.E.N. à l'Inspecteur Général, en passant par les directeurs et les prétendus conseillers d'éducation, voient dans l'enseignant l'image du père et de la mère de famille, le substitut parental chargé de l'éducation et non plus seulement de l'instruction des enfants, lorsque père et mère naturels sont pris par leurs tâches quotidiennes. De même que l'on n'a qu'une mère, on ne doit avoir qu'une maîtresse, et

l'on supportera mal que la maîtresse ne sacrifie pas ce qui apparaît aux yeux de l'extérieur, comme la satisfaction d'un plaisir personnel, ses aspirations à une formation meilleure et plus complète. La maîtresse comme la mère doit être pétrie d'abnégation. Si j'emploie avec insistance ce féminin, passant sous silence la présence de plus en plus rare de maîtres dans le primaire et leur quasi inexistance dans les maternelles - dont le nom vaut tous les commentaires - , c'est parce que l'on persiste à voir dans notre profession le transfert "naturel" au sein du groupe social du rôle que nous jouions traditionnellement dans la famille. Notre instinct maternel nous prédispose à ces tâches, comme nos inclinations naturelles vers les tâches ménagères font de nous les meilleures des cuisinières ou des femmes de charge, comme notre charme naturel nous prédispose aux métiers du sourire. Toute femme parce qu'elle est mère effective ou mère en puissance, aimera les enfants; saura comment "s'y prendre avec eux", sera donc l'enseignante idéale. Les adolescents et les adultes, au contraire, c'est une affaire d'homme ou ... d'adjutant! Puisque tout est dans l'instinct, à quoi bon une formation? à quoi bon des recyclages? à quoi bon une recherche pédagogique?

2/

2/

Pour ma part, j'estime que l'un des moyens d'aider les maîtres à sortir de cette ornière où l'on veut les embourber définitivement, c'est de leur offrir grâce à un exposé théorique des outils critiques et de leur présenter des expériences faites dans des classes, afin qu'ils puissent constater, par l'exemple, que la linguistique si abstraite leur semble-t-elle, trouve des applications concrète et répond à leurs questions.

Il s'agit d'abord de faire une lecture critique des Instructions Officielles et du Plan Rouchette, afin de montrer leurs limites et de situer notre recherche par rapport à elles. Puisque ces textes mettent en avant "expression et communication", comme buts à assigner à la grammaire, nous tenterons de cerner ces deux notions à travers la présentation qu'en fait la linguistique structurale. Nous serons amenés à nous demander non seulement si ces priorités sont légitimes mais encore si les applications qui devraient en découler les respectent. Nous ferons une critique des exercices structuraux et de quelques manuels scolaires issus du Plan Rouchette. Après cette première partie critique, nous passerons à l'exposé de notre méthode : tout d'abord nous définirons et limiterons

L'objet de notre étude, puis en reprenant les points importants de la théorie transformationnelle, telle que la présente M.GROSS, nous montrerons comment ils trouvent leur application à l'école élémentaire, en C.P., C.E.1, et C.E.2, plus particulièrement car ce sont là les trois niveaux aux[↑]quels nous avons pu à ce jour mener une expérience soutenue.

Il ne nous semble pas utile de préciser dès cette introduction les raisons qui nous ont fait choisir les théories de cet auteur plutôt que d'autres, dans la mesure où c'est l'objet même de cet exposé : montrer comment à travers l'expérience quotidienne, nous avons essayé de développer notre intuition, que cette théorie était particulièrement adéquate, par sa cohérence et son⁺exhaustivité, à un travail de linguistique à l'école élémentaire.

LES TEXTES OFFICIELS .

I - L'EMPLOI DU TEMPS ET LES PROGRAMMES.

L'organisation pédagogique des écoles primaires est réglée par des lois qui précisent les contenus à enseigner et les formes sous lesquelles il convient de les transmettre. Dès l'arrêté du 10 Janvier 1887, la forme imposée est l'emploi du temps par jours et par heures

"coupé par les récréations réglementaires".

Le temps imparti à chaque matière a été souvent remanié en fonction des objectifs de l'enseignement élémentaire.

Les derniers remaniements apportés à l'organisation du temps scolaire accordent une nette prédominance au français :

Français 10 heures
 Calcul 5 heures
 Disciplines d'éveil 6 heures
 Education physique
 et sportive 6 heures

Il est bien précisé que cet enseignement dépasse le cadre des 10 heures hebdomadaires. Toutes les activités, quelles qu'elles soient sont aussi des activités de Français. L'élève est toujours incité à faire porter son attention sur la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe. Tous les travaux effectués en classe sont prétexte à ce genre d'acquisitions.

Malgré ces déclarations visant à décloisonner l'enseignement, l'emploi du temps fragmenté pose aux instituteurs des problèmes insurmontables. Ils ne savent pas où placer les exercices qui se situent à cheval sur deux disciplines. Quand on effectue des classements ou que l'on pose des tableaux à double entrée, fait-on du Français ou des Mathématiques? L'organisation de l'image publicitaire se situe-t-elle en Français ou en Eveil? Comment préserver les moments

de création, poèmes dessins, textes libres, qui ne peuvent s'inscrire dans la stricte discipline d'un emploi du temps? Prétendre grouper les activités de français en 10 heures, n'est-ce pas laisser croire que l'enseignement peut passer par un autre canal que la langue? Les maîtres n'ont pas toujours conscience que lire l'énoncé d'un problème de mathématique est un exercice qui permet de ne pas infliger aux enfants ces longs moments de lecture qui empoisonnent leurs matinées. Bien peu même, faute d'éléments de vérification, accordent la priorité à la lecture rapide et à la lecture silencieuse sur le déchiffrement oral. L'institution scolaire a besoin de cloisonner, d'embrigader, de contrôler toutes les activités des individus : tout doit être manifeste pour que chaque palier de la hiérarchie puisse vérifier ce que fait son subordonné. Ce problème de l'emploi du temps, de la case où inscrire chaque activité, serait ridicule, s'il n'offrait l'image la plus parfaite de ce qu'est l'école de nos jours: une institution bridée par une inébranlable bureaucratie contre laquelle viennent se briser même les tentatives les moins audacieuses de renouvellement pédagogique.

Cette chronologie qui morcelle les programmes incite à l'acquisition d'une suite de

connaissances fragmentaires et forcément mal maîtrisées, car elles ne s'incrivent pas dans la dynamique d'une recherche personnelle, de la part des enfants autant que de la part des maîtres, et que leur raison d'être n'est pas provoquée par le vécu du groupe qui les reçoit, auquel on ne donne jamais aucune emprise sur elle. L'école enseigne des concepts, des contenus, sans jamais montrer comment ils se développent et sans jamais donner d'outils critiques contre eux.

Autrefois, il s'agissait de faire acquérir par l'enfant avant la classe de fin d'études, le minimum culturel qui lui permettrait de se débrouiller dans la vie quotidienne, le minimum culturel du citoyen. Dans les lois du 28 Mars 1882, ces connaissances vont de

"l'instruction civique et morale"

aux

"travaux d'aiguille pour les filles"

et aux

"exercices militaires pour les garçons".

On y recommande avant tout l'étude de la France, bien que ne soient pas ouvertement exclus les autres pays. On étudiera

"la géographie, particulièrement celle de la

France",

"l'histoire, particulièrement celle de la France
jusqu'à nos jours".

Aujourd'hui, les formules changent mais le contenu ne varie guère : on ne passe plus en revue la biographie de nos grands hommes, on fait l'étude du milieu, et l'on aboutit à des résultats analogues. L'enseignement du Français se résume en deux lignes dans les textes les plus anciens (1882) :

"la lecture et l'écriture",

"la langue et les éléments de la littérature
française",

qui se réduisent aux apprentissages fondamentaux dans les textes ultérieurs (1887 et autres) :

"la lecture et l'écriture".

Cette formulation ne sera abrogée que par les textes de Décembre 1972 qui font suite au Plan Rouchette. Ces quelques lignes, peu explicites, laissent aux maîtres ainsi qu'à leurs supérieurs hiérarchiques la possibilité d'imaginer les définitions les plus arbitraires. Existerait-il un enseignement du Français qui pourrait ne pas être celui de la langue? La langue se réduirait-elle à ses formes écrites, ou pire, à ses formes littéraires, comme semble l'indiquer le rapprochement "langue" et

"littérature"? Est-il possible de séparer lecture et écriture de l'enseignement de la langue, pour en faire des "matières" spécifiques? Ce sont les curieuses conclusions que l'on pourrait tirer de ces instructions anciennes.

h

II - ORTHOGRAPHE, MORALE ET STABILITE.

Pour en savoir plus long nous sommes obligés de nous reporter aux textes du 15 Juillet 1963, qui organisent les classes de transition. La création de ces classes, preuve manifeste de l'échec des méthodes traditionnelles, aurait dû inciter à l'expérimentation de méthodes plus efficaces. Il n'en fut rien.

"Lire, écrire, calculer"

constituent toujours les techniques de base. "Lire" et "écrire" apparaissent très vite comme des moyens d'accéder à l'orthographe vers laquelle est ouvertement centré l'apprentissage du Français.

Handwritten text in the bottom right corner, possibly a signature or date: "Handwritten text" and "21/10/2014".

"L'attention orthographique sera créée à travers tous les exercices de Français que motivent les diverses activités (enquêtes, calcul, etc) aussi bien que les dictées."

Comment dès lors ne pas en arriver à ces complexes et à ces blocages psychologiques dont parlaient plus haut ces mêmes textes? On reconnaît que les enfants arrivent souvent dans ces classes traumatisés par leurs échecs antérieurs, bloqués par leur inadaptation à la vie scolaire. Au lieu de les inciter à s'exprimer en établissant

"un climat de confiance"

on instaure un régime policier qui traque la faute partout où elle se réfugie.

Rien ne change après le plan Rouchette. Bien que les instructions du 4 Décembre 1972 constatent une profonde contradiction entre la nécessité d'écrire et les difficultés éprouvées à le faire, l'échec de la traditionnelle dictée et de la classique rédaction, le malaise ressenti devant la langue écrite, elles se contentent d'expliquer le divorce entre langue parlée et langue écrite par des problèmes psychologiques.

"La majorité des collégiens, des lycéens, des adultes n'y parviennent qu'avec peine, tant

sont tenaces la maladresse et la répugnance à rédiger".

Jamais la transcription écrite, avec ses lois trop complexes et les multiples pièges de l'orthographe, n'est remise en cause. Bien au contraire, elles renforcent l'enseignement de l'orthographe, confondant apprentissage de la langue avec la mémorisation de ses formes écrites:

"Connaître un mot, c'est aussi connaître sa forme écrite et les variations qu'elle peut subir".

Pas de connaissance sans connaissance des graphies, car assimiler, c'est avant tout savoir reproduire la forme écrite qui résume toutes les normes.

Si la dictée à pièges est refusée, l'orthographe, cependant, doit apparaître partout. Lui seront consacrés plus précisément des exercices de mémorisation tels que la copie, la reconstitution de textes, et la dictée, conçue comme un moyen d'établir le bilan des acquisitions. Loin de ne développer que la mémoire, elle ouvre les portes de l'existence. C'est elle qui permet de poursuivre des études et d'accéder à un emploi, car nul n'ignore qu'

"une mauvaise orthographe est une gêne dans les études"

ainsi qu'un

"obstacle pour nombre de jeunes à la recherche
d'un emploi".

C'est elle qui développe des qualités d'âme telles que

"l'observation", "l'attention", "la réflexion".

C'est elle aussi qui permet d'acquérir la syntaxe de la langue. La dictée portera toujours sur un problème précis qui pourra être d'ordre "syntaxique", comme les "accords" (l'accord du participe passé est l'exemple de syntaxe le plus souvent cité, suivi des terminaisons du verbe et de l'accord de l'adjectif), ou encore mettre en évidence

"ce que le langage articulé ne fait pas entendre"

comme

"les apostrophes" et "les liaisons".

Toute cette argumentation s'appuie sur la certitude que les difficultés ou même les incohérences de l'orthographe ont une puissante contrepartie : elles lèvent les confusions dues à l'homophonie et donnent aux textes une clarté qu'ils n'auraient pas à l'oral, grâce aux marques d'accord.

"Quant aux complications (atténuées d'ailleurs
par l'arrêté du 26 Février 1901 sur les tolé-

1. ans de 1931

rances grammaticales (1), qui mérite d'être mieux connu et qu'il faut appliquer), elles ne sont pas sans contreparties : les distinctions de sens entre les mots homophones sont signalées par des différences orthographiques, et les marques écrites des accords sont nécessaires à la clarté des textes".

Il est vrai que l'orthographe nous aide à déchiffrer certains textes écrits : comment pourrions-nous comprendre les écrits de Proust ou de Mallarmé sans elle ? Ils ne sont pas faits pour être oralisés mais pour être lus et regardés. Mais ce n'est pas à ces règles qu'obéissent les productions enfantines, dont la complexité n'est jamais telle qu'on ait absolument besoin de recourir à l'orthographe pour les comprendre. Implicitement, en mettant en avant cette valeur de l'orthographe, c'est à l'étude littéraire que se réfèrent les Instructions Officielles, étude qu'elles ne parviennent pas à dissocier de celle de la langue ni de celle de l'orthographe. Ces confusions cependant rassurent tout le monde, instituteurs effrayés par l'ampleur de la tâche, élèves réticents devant un apprentissage qu'ils ressentent comme une brimade. Rien de nouveau sous le

1)-Cet arrêté fixe un certain nombre de tolérances orthographiques, baptisées "tolérances grammaticales". Ainsi, on "tolérera que les noms propres précédés de l'article pluriel prennent la marque du pluriel : Les Corneilles, comme Les Gracques; des Virgiles (...), des Meissoniers". Est-il utile de souligner l'importance révolutionnaire de telles libertés, introduites dans l'enseignement !

soleil pédagogique! On continuera d'enseigner l'orthographe comme avant, avec les mêmes méthodes qu'avant, mais on aura un alibi "scientifique", car⁺ la linguistique, déviée de ses méthodes et de ses buts, fournira un vocabulaire qui remplacera les mots éculés par la tradition.

La progression s'efforce cependant d'être la plus "naturelle" possible. On apprendra d'abord aux enfants à transcrire leurs propres énoncés, puis on en arrivera au texte d'auteur de plus en plus long et difficile. L'étude du langage enfantin n'est qu'un tremplin pour atteindre les formes les plus nobles et les plus achevées, celles de la littérature. Jamais on n'essaie de donner réellement aux enfants la maîtrise de leur propre langage, ni la possibilité d'en faire un objet d'étude à part entière. A travers son langage, l'enfant reste toujours cet être imparfait, à l'intelligence imparfaite, à la morale douteuse que l'enseignant doit guider vers la perfection représentée par l'adulte. L'enfance ne connaît ni bien ni mal. Nos textes nous la montrent comme le monde des vertus spontanées, inconscientes, brutes même. Elle est

"l'âge de la poésie, celui dont la fraîcheur
laisse toujours un regret",

longue
primitive

celui de

"la spontanéité"

dont il faut

"préserver les ressources",

celui de

"l'originalité".

Elle est

"élan" et "fraîcheur" à "sauvegarder".

Elle possède des

"pouvoirs créateurs"

auxquels il faut offrir

"une langue saine et souple",

deux qualificatifs dont le sémantisme remplit de perplexité. Or il n'est par de vertu sans effort. La contrepartie de cet Eden apparaît bien vive, nous permettant d'élucider quelque peu ce qu'est une langue saine. Les Instructions prennent soin de nous décrire le langage enfantin comme dépourvu de qualités logiques, lié à l'instant et aux besoins immédiats : un langage des origines

"que l'enfant parle en cour de récréation"

qui est

"spontané mais en même temps rudimentaire et tributaire étroitement de l'intonation, du cri de la mimique".

M. Allison
Boomer no. 1
partia.

Am. Nat. Club

at the
Village
House
Grove

Tandis que le maître, adulte conscient et raisonnable, est

"un interlocuteur qui sait écouter et qui sans se départir du naturel et de la simplicité (...) emploie un langage bien articulé, précis, dépouillé de gesticulation, exempt de vulgarité".

La différence qui fait de l'enfant un malade du langage et de la morale réside dans son ignorance de l'écriture. L'oral, malgré la priorité que lui confère la chronologie doit céder le pas à l'écrit dans la mesure où ce dernier respecte mieux les lois morales du travail car il exige, nous dit-on, l'acquisition de conventions plus rigoureuses, comme si les langues qui n'ont pas opéré le passage à l'écrit avaient moins de raffinements que les autres et excluaient la réflexion grammaticale(2).

"Le langage parlé qui s'aide de l'intonation et du geste, s'infléchit selon les signes de compréhension, d'intérêt ou d'inattention, d'accord ou de désaccord que donne l'interlocuteur. Le langage écrit ne dispose pas de ces facilités; il requiert plus rigoureusement concision, pré-

2)- Les langues sans écriture peuvent donner lieu à une réflexion grammaticale de la part de ceux qui les parlent : les Dogons, par exemple, n'ont pas attendu les linguistes et les ethnologues Blancs pour analyser leur langue. Elles peuvent aussi posséder une littérature et une poésie aussi complexe, rigoureuse et "raffinée" que les nôtres: il suffit pour s'en convaincre de relire ce que dit Senghor, dans "Liberté I" à propos de la poésie wolof, et de se reporter aux travaux de L.Nesteloot et de Amadou Hampate M'Ba.

cision, clarté, et il use de conventions plus
étroitement déterminées".

Comme si la présence d'un interlocuteur n'impliquait pas davantage encore ces qualités! Le texte écrit au contraire, permet toutes les libertés : il livre au lecteur éventuel un tout achevé, aux interprétations multiples, faute d'un métalangage immédiat, approprié, possible à tout moment entre émetteur et récepteur du message.

Arrivés à ce terme de notre lecture, nous commençons à comprendre qu'il ne s'agit pas du tout de diffuser des connaissances, ni de former l'esprit logique, ni même de permettre l'accès aux moyens d'expression les plus adéquats, mais de conformer l'enseignement à une morale et de lui faire véhiculer cette morale. Les Instructions du 15 Juillet 1965 recommandent à propos de l'orthographe, de

"dissiper certaines fixations fautives, notamment dans le domaine de l'orthographe d'usage".

Une faute contre l'usage reflète un refus de la société et de l'histoire qu'elle véhicule à travers son écriture, tandis qu'une faute contre la "grammaire" prend l'aspect d'une autodestruction, d'un suicide intellectuel d'autant plus grave qu'il est moins conscient.

"L'élève n'a pas conscience de ses graphies; il ne les voit pas, il faut lui faire observer certains mots comme on observe une chose, un objet. Parmi les erreurs fixées, il faut aussi ranger les fautes de raisonnement : le réapprentissage devra s'efforcer d'atteindre plus de profondeur que ne le feraient des montages étroitement scolaires."

Une orthographe prétendue grammaticale s'érige donc en garde-fou du raisonnement. Si l'élève est un aveugle intellectuel, qui ne voit pas ses fautes, comment les lui faire observer? Et s'il n'est pas capable de raisonner, comment lui faire découvrir une grammaire cohérente à travers une orthographe qui, si l'on se reporte aux manuels qui l'enseignent, n'en présente guère que les lois éparses et fragmentaires.

Une orthographe défectueuse se manifeste comme un délit contre notre morale et contre notre société. Le terme de "faute" en constitue déjà la preuve. Puisqu'il est commun à l'orthographe et à la morale, il est assez cocasse et révélateur, d'appliquer à la première, la définition qu'en donne la morale scolaire elle-même: sachons que

"l'exercice inconsidéré du droit équivaut à une

Don't
write

Kant

faute".

L'étourdi qui manque aux lois du texte écrit exerce inconsidérément et abusivement sa liberté sur la langue, tout en cédant à la facilité de ses premières intuitions. Or, il est expressément rédigé dans les instructions de 1923 sur la Morale, que l'école doit inculquer à l'enfant le respect de tout ce qui est

"haut"

l'horreur de tout ce qui est

"bas et vil".

Cette morale s'appuie sur l'idée d'un Dieu, que l'on ne saurait imposer (Ecole Laïque oblige!) par égard pour la liberté de pensée des athées, mais que l'on ne mettra jamais en cause, comme si le sens commun l'imposait. Les Instructions enjoignent le respect de cette notion parce qu'elle représente les aspirations de l'esprit à un bien supérieur.

"L'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison".

Cette morale voltairienne, parfois contaminée de Vicaire Savoyard, maintient l'enfant dans le respect de la

règle établie, orthographique comme sociale, dans l'horreur de la faute, qui se révèle comme manquement aux lois universelles dont les lois humaines, et du même coup celles de la France quel que soit son régime politique, sont l'image. A travers l'orthographe, on dresse les enfants à constituer le sinistre troupeau de producteurs dociles dont on aura besoin demain.

Les valeurs d'une époque et d'un pays s'étendent à l'univers et se justifient, très tautologiquement, par leur prétendue universalité. L'anthropocentrisme s'épanouit dans des assertions dérisoires :

"Le devoir national, le devoir social s'imposent tous les deux à tous les esprits et à tous les coeurs avec la même force, dans un pays dont l'idéal traditionnel est sans haine, mais d'essence largement humaine."

Morale absurde que les faits eux-mêmes n'ont pas tardé à réfuter. Que valent donc ces lois universelles, cette morale, que chaque être porte enfermée dans sa conscience, lorsqu'elles tolèrent d'aussi monstrueuses exceptions que les compromissions des gouvernements qui les ont rédigées!

Curieusement, c'est dans un ensei-

gnement qui avait disparu de nos programmes officiels mais qui fait résurgence avec la réforme Haby, que nous trouvons la clef qui nous permet de déchiffrer les contradictions de la pédagogie actuelle. Tout l'enseignement relève d'une idéologie qui n'ose plus dire son nom, car elle relève d'un anthropocentrisme que même nos dirigeants perçoivent comme trop décadent.

III - LES FACTEURS DE MUTATION.

Cette confusion et toutes ces contradictions prouvent mieux que n'importe quel raisonnement explicite, que l'Ecole Elémentaire est en pleine transformation. La remise en question de ses méthodes et de ses programmes ne date pas du Plan Rouchette. La Circulaire du 20 Juillet 1964 reconnaît la faillite de l'enseignement pratiqué jusqu'alors, puisqu'elle constate qu'en fin de cycle primaire, les notions principales n'ont pas encore été assimilées. Les réformes proposées cependant, se rapportent à la quantité de savoir et non à la nature de ce savoir. La grammaire

reste fidèle aux méthodes de la grammaire normative, sans que l'on trouve aucune allusion aux incohérences possibles de ce type de contenu, ni à son aspect sélectif. Sa seule finalité est de faire passer la norme qui

"améliorer" et "enrichir"

le langage des enfants. Elle n'est jamais conçue comme une science pouvant faire l'objet d'une réflexion propre, sans autre finalité qu'elle-même, comme le sont les mathématiques par exemple.

"En ce qui concerne le Français, les maîtres se rappelleront que la grammaire ne doit pas être considérée comme une discipline distincte, indépendante, portant en elle sa propre fin."

Le Plan Rouchette confirmera ces objectifs, en ajoutant que le but de l'enseignement de la grammaire, c'est d'améliorer les moyens d'expression et de communication dont dispose déjà l'enfant. Dans l'immense confusion que masquent mal les textes, on découvre l'embryon d'une critique de la grammaire normative, qui ne peut qu'accroître le désarroi des maîtres. On leur déconseille ce qu'ils avaient l'habitude de considérer comme de la grammaire (c'est-à-dire l'apprentissage d'un catalogue de définitions ou de règles à débusquer parmi les pièges) sans leur donner les moyens d'appliquer une autre méthode:

"Il ne s'agit donc à ce niveau de la scolarité, ni de le réduire à l'étiquetage conventionnel - et souvent discutable - de règles et de fonctions, ni, visant trop haut, de vouloir systématiquement expliquer tous les faits du langage".

Les textes, en fait, stabilisent ce qu'ils condamnent apparemment, en utilisant cette terminologie et ces définitions défectueuses dans leurs exemples de progression. Ils se mettent en marge d'une méthode scientifique rigoureuse en refusant l'exhaustivité.

Les Instructions de 1972 présentent un curieux mélange d'audace et de timidité. Elles reprennent les conclusions du Plan Rouchette, mais n'osent pas creuser outre mesure la frontière qui les sépare des textes précédents, qui frappent, eux, par leur désir de continuité. Le moindre changement est introduit avec prudence, appuyé de citations de textes antérieurs afin que le lecteur ne doute pas que les plus récents se situent bien dans l'esprit de ceux d'avant. Pour la première fois des Instructions officielles se présentent comme différentes de toutes les autres.

"Elles se substituent à l'ensemble des Instructions antérieures, d'ancienneté et d'inspiration diverses, relatives au même objet. (...) Elles

marquent une étape : un enseignement vivant ne peut pas - aujourd'hui moins que jamais - se reposer sur des formules définitives; mais les recommandations que l'on trouvera dans les pages qui suivent sont fondées sur des principes suffisamment assurés pour que les instituteurs n'aient pas à craindre de les voir prochainement abandonnés".

Aux lois générales et universelles du coeur humain elles souhaitent substituer un principe de mutabilité et d'adaptation. En effet, elles procèdent outre du constat de l'échec scolaire, du désir de faire profiter l'enseignement des résultats de la recherche. Le Plan Rouchette fait état des méthodes et des résultats de la linguistique ainsi que des études qui ont fait évoluer notre connaissance de la psychologie de l'enfant.

L'objectif poursuivi depuis 1802, "la lecture et l'écriture", tombe parce que trop sommaire. Il ne s'appliquait qu'à la langue écrite. Or, les Instructions, intégrant l'une des données de la linguistique saussurienne, introduisent la langue orale à l'école. Un enseignement global du français, s'il ne réserve pas les productions littéraires pour le secondaire, n'en doit pas moins s'astreindre à

"aider les enfants à communiquer et à penser",

à

"libérer l'aptitude à l'expression personnelle".

Un enseignement de la langue ne consiste pas à apprendre à parler aux enfants, puisque tous ceux qui entrent à l'école primaire savent parler français. La grammaire théorique ne donne pas l'usage d'une langue, elle confère la maîtrise d'une langue déjà connue, abolissant par là, une des frontières qui empêchent la communication. Quand on sait que la division en classes sociales se double d'une division en couches culturelles et linguistiques, on se rend compte que laisser l'enfant avec son seul acquis culturel revient à renforcer les inégalités. Si cet enseignement ne se faisait pas,

"les enfants n'appartenant pas à des familles instruites se verraient bientôt réduits, et souvent pour toujours, à un langage rudimentaire, propre seulement à des échanges restreints".

Le but principal de l'enseignement du français est de permettre, d'encourager, de perfectionner l'expression et la communication, en donnant aux enfants la maîtrise consciente de leur instrument privilégié, la langue. Cette orientation n'offre pas seulement le plaisir narcissique de parler et d'être écouté, mais surtout

constitue un élément important de la socialisation.

"Conduire à une expression plus juste, plus précise et plus aisée, c'est travailler à l'élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer".

Par ce qu'il dit, l'enfant découvre qu'il parle pour autrui dont il attend une réponse, qu'il doit être attentif à ce que peut comprendre son interlocuteur. La socialisation passe par la prise de conscience d'un code, qu'il ne peut modifier arbitrairement de son seul gré, sous peine de se retrouver isolé et incompris. Ce sont ces quelques remarques sur la communication et la notion de code qui vaudront à Jakobson sa grande fortune à l'école primaire. Chacun croit avoir trouvé la clef de la pédagogie dans l'exposé des fonctions du langage.

Pour inciter les enfants à s'exprimer, on n'instituera pas de programmes rigides, véritables carcans qui interdisent toutes les digressions inévitables dans un enseignement qui s'appuie plus sur les motivations des élèves que sur l'autorité du maître. Le Plan Rouchette donne quelques unes des directions de travail possibles, accompagnées d'exercices. Les Instructions proposent quelques objets d'études adaptés

aux différents niveaux, ainsi que, à titre indicatif, une très vague progression en "conjugaison". Rien n'est jamais imposé aux maîtres que de bonnes connaissances en linguistique et en psychologie. C'est à lui, et à lui seul, de fixer son programme en fonction des enfants dont il a la charge, des exigences de chaque moment.

"On se gardera de prétendre fixer en détail une progression rigide et uniforme qui ne pourrait être adaptée à la diversité des enfants et qu'en conséquence, la réalité démentirait".

Le maître est entièrement libre et, par conséquent, entièrement responsable de son enseignement, de ses programmes, de ses résultats. Ce désir de préserver la liberté de chacun conduit même à des incohérences. Ainsi le rédacteur des textes refuse d'imposer une méthode d'apprentissage de la lecture plutôt qu'une autre. Toutes les méthodes sont bonnes si elles s'adaptent bien à la classe, à la personnalité du maître et qu'elles donnent le désir de lire. D'ailleurs, dit-il, comme Jean-Jacques Rousseau, dans "Emile", il importe plus de donner aux enfants envie de lire que de s'interroger sur les méthodes qui aboutiront à ce résultat. Ce désir sera le meilleur garant de leur efficacité. Les prémices qui posaient l'allégeance à la recherche linguistique sont réfutées

implicitement par de telles affirmations. La méthode la plus efficace, une fois acquises les motivations effectives, ne peut être que celle qui s'accorde avec l'évolution linguistique et psychologique de l'enfant, tout en offrant la plus grande cohérence avec une description scientifique de la langue.

Malheureusement, si nous considérons le détail du contenu des activités spécifiques, nous y découvrirons bien des incohérences. De la linguistique, le Plan Rouchette comme les Instructions, ne conservent que les trop générales données des premiers chapitres du "Cours de linguistique générale" de Saussure : l'aspect social du langage, son rôle de moyen de communication, la dichotomie oral / écrit, la priorité à l'oral. C'est trop peu pour formuler un enseignement de la grammaire. Nous avons déjà vu plus haut les graves défauts de l'enseignement de l'orthographe, nous en relèverons d'autres à propos du "vocabulaire" et de la "grammaire".

L'acquisition du lexique se poursuit à travers la leçon de vocabulaire qui ne peut plus être l'élaboration d'une liste de mots à définir et à apprendre par coeur. Un souci louable de faire ac-

Went to 1000 1/2 Ave
1000 1/2 Ave

quérir le vocabulaire de manière vivante amène le rédacteur à préconiser l'étude des mots au sein d'autres activités (éveil et mathématiques, surtout) ainsi qu'au cours de lectures, donc dans un contexte. Le Plan de Renovation propose aussi des exercices d'évaluation sémantique, de définition et d'intersection de champs sémantiques. Mais les failles du raisonnement linguistique ne tardent pas à apparaître. La pédagogie conseillée ici oublie que le langage est chose abstraite et qu'il n'est de référents que conceptuels : elle pose le langage comme le strict équivalent des objets. On demande aux maîtres d'apprendre d'abord à l'enfant à nommer les objets qui l'entourent donc à faire correspondre un objet à chaque signe linguistique. Comment expliquera-t-on alors que les enfants même très jeunes (ce sont même les premiers verbes dont l'emploi est acquis), comprennent et utilisent correctement des verbes comme "être", "avoir", "faire" et "aller", ainsi que des éléments aussi abstraits que les articles, bref tout ce qui ne correspond pas à une description du réel, mais à des données de l'esprit. Les textes opposent "concret" et "sens" : certains mots s'expliqueraient par leur référence au concret, tandis que d'autres se définissent par des "distinctions de sens". Quelle ré-

le Pentecostisme
de Belgique

discutée |

0 /

ponse donnera-t-on à un enfant qui demanderait le sens de

"Mon père est vache. C'est ma tête de Turc, ma
bête noire."

si l'on veut rester proche du concret?

Des bases aussi chancelantes expliquent la confusion qui intervient souvent entre le syntaxique et le lexical. L'impossibilité d'avoir

"une neuve maison belle"

classée comme incompatibilité lexicale, relève de l'organisation de la phrase, non du lexique, puisqu'il s'agit d'un problème de distribution de l'adjectif. L'appel à l'étymologie pour expliquer le sens des mots hors-contexte révèle une confusion des plans synchroniques et diachroniques, plus qu'une utilisation à bon escient d'états de langue anciens. Qu'importe pour les enfants que

"compagnon" ait désigné celui avec qui l'on
partage son pain"

si aujourd'hui, il n'est plus que celui avec lequel on parcourt un bout de chemin.

Contrairement au Plan Rouchette qui se plaçait ouvertement dans la lignée de la linguistique structurale, Les Instructions, certainement dans l'espoir de ne pas dérouter les maîtres tout en

reconnaissant les découvertes de la linguistique, restent dans leur exposé, à l'intérieur de toutes les catégories traditionnelles. Au lieu d'encourager les maîtres à l'expérimentation, elles leur conseillent une attitude de "bon sens", prudente et timorée : profiter des acquis de la linguistique, tout en continuant dans le cadre de la plus traditionnelle des grammaires, un enseignement de la langue écrite.

"La linguistique en progressant a posé les problèmes fondamentaux. La nouveauté et la richesse de ses points de vue, la profondeur de ses investigations, les perspectives qu'elle ouvre justifient le puissant intérêt qu'elle suscite. Mais force est de reconnaître que l'on en reste aux tâtonnements pour ses applications à l'école élémentaire".

Le principal acquis qu'elles conservent est celui qui va le mieux dans le sens d'un enseignement traditionnel de la grammaire. La fameuse dichotomie langue orale/langue écrite, renforce les justifications d'un apprentissage outrancier de l'orthographe. Cette séparation permet de poser qu'il existe deux langues françaises : l'une, sauvage, désordonnée, sans lois, tout juste

bonne pour les cours de récréation; l'autre, parfaite, civilisée, coulée dans les meilleures règles, dont

"les surprises"

réservent mille

"occasions de découvertes".

Tout en reconnaissant que la langue orale est première dans le temps, tout en détaillant la complexité du moindre énoncé, qui requiert

"de couler sa pensée dans certaines formes, de les varier, de construire des phrases, d'y associer des intonations, de manier des structures et de les lier les unes aux autres",

les instructions s'autorisent à en faire une langue tremplin, qui ne marque qu'une étape vers l'apprentissage de l'écrit. Ainsi,

"le maître avisé",

dès le Cours Préparatoire, **sait** tirer parti

"des premières observations grammaticales de l'élève, en ce qui concerne par exemple les majuscules par lesquelles commencent les phrases du livret de lecture, et les signes de ponctuation auxquels correspondent dans la diction une attaque, une pause, un mouvement qui sont naturels".

Car même dans cette démarche qui va de l'oral vers l'écrit, les textes se contresaisent. Ils parlent toujours de lecture ou d'expressions écrite, ils empruntent tous leurs exemples à l'écrit avant d'affirmer que le même processus peut s'appliquer à l'expression orale. Faute d'une définition de la langue standard, ils se perdent dans les nuances et les contradictions de leur rhétorique.

Nous retrouvons la même préoccupation à travers les problèmes grammaticaux traités. La "conjugaison" recouvre l'essentiel de cet enseignement, mais l'étude de la morphologie du verbe n'est qu'un moyen de faire ressortir l'orthographe des terminaisons. On restera fidèle à la grammaire scolaire traditionnelle en mélangeant dans l'analyse, les aspects logique, sémantiques et formels, comme dans cette présentation de la distinction entre "sujet apparent" et "sujet réel" où l'on ne sait quelle définition du sujet permet de justifier la terminologie et les commentaires :

"Si par exemple, on lit qu' 'il tombe de gros flocons de neige", on s'apercevra bien que le verbe reste au singulier et que ce sont les flocons qui tombent".

Quelle peut être l'utilité d'une telle remarque, isolée

de toute étude du verbe et de son environnement!

Qu'importe le désordre dans la théorie et le morcellement des connaissances du moment que les buts moraux de notre enseignement sont préservés. Pas de découverte rigoureuse des lois de la langue, à travers une progression logique amenant l'enfant du plus simple au plus complexe, mais une grammaire destinée à redresser le langage, à traquer la faute. La grammaire ne se fait qu'au moment où l'enfant rencontre une difficulté, c'est à dire au moment où il ne sait comment couler son expression dans la norme académique qu'on lui impose et qui lui est étrangère, ou bien lors des manquements à la norme, à l'occasion d'une faute, sans que cette notion de faute soit pour autant définie.

"C'est à partir des difficultés rencontrées ou des erreurs commises, dans des circonstances qui ne peuvent être fixées d'avance et au cours d'activités qui ne sont pas spécifiquement grammaticales, que se dégagent les faits et que se perçoivent des rapports. Il est possible qu'ensuite, une habitude naisse, qu'une nécessité s'éprouve; et le moment arrive où elle peut être invoquée".

Une fois cette bonne habitude prise, après une réflexion

sur le langage incomplet qui est le sien, l'enfant pourra avoir accès aux plus hautes sphères de la pensée grammaticale. On l'autorisera à réfléchir sur des textes et l'

"on utilisera de préférence de bons textes littéraires exempts de complications : ils présentent, en effet, une plus grande richesse de structures que des textes d'élèves même mis au point".

Le Plan de rénovation ainsi que les Instructions officielles qui l'ont suivi, malgré leur désir d'ouverture, renforcent dans leur lettre, les textes antérieurs et une conception normative de l'enseignement du Français. Ce que nous en conserverons, c'est la préoccupation constante d'adaptation à l'évolution des connaissances que l'on y a découvert à la lecture, ainsi que la nécessité qu'ils proclament d'utiliser la linguistique dans l'enseignement élémentaire.

L'étude du Plan de Rénovation et des textes officiels nous a montré qu'en dépit d'une évidente bonne volonté, l'enseignement du Français et surtout celui de la grammaire, présentait sensiblement les mêmes orientations qu'autrefois. Si l'on abandonne la perspective de l'enseignement du latin dont notre grammaire scolaire appliquait les propriétés à l'étude du Français, on continue à privilégier l'apprentissage d'un registre de langue soutenu, l'acquisition d'une norme qui est plus norme sociale que norme impliquée par le système linguistique; ainsi qu'à confondre la langue avec son orthographe.

C'est pourquoi, avant de parler de méthode, nous définirons ce qui doit être étudié à l'école.

I - ORAL / ECRIT : DEUX LANGUES OU DEUX REGISTRES ?

Si on a tant de mal à convaincre les maîtres d'accorder la prééminence à la langue orale dans leur enseignement, c'est bien parce que la fonction principale de l'enseignement du Français a toujours été de donner accès à la langue écrite. Lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire, on lui apprend d'abord à lire et à écrire. Cet enseignement n'est dispensé nulle part ailleurs et commence dès le premier jour du Cours Préparatoire.

Comme il va de pair avec l'enseignement de l'orthographe, on comprend aisément que les maîtres aient pu en venir à confondre enseignement de la langue et enseignement de l'écriture, réflexion sur la langue et réflexion sur l'écriture, que la grammaire ait pu devenir la collection des règles du bien écrire, tandis que l'orthographe devenait le critère d'une bonne maîtrise de la langue.

Dans le passé, savoir lire et savoir écrire procuraient un prestige social que tous étaient loin de posséder. Avec la démocratisation de l'enseignement, ce prestige subit une légère translation et vient se greffer sur le bien lire et le bien écrire, surtout. L'orthographe prend une valeur idéologique : elle va devenir un moyen de franchir les barrières sociales et va distinguer les gens cultivés des autres. Les publicités d'écoles privées enseignant l'orthographe s'appuient sur ces désirs. C'est aussi ce que les maîtres avancent pour justifier l'importance démesurée qu'ils lui accordent. Tout l'enseignement de la langue s'oriente vers elle. Démocratiser l'enseignement signifiera : permettre à chaque enfant de la respecter et de franchir les barrières sociales en appliquant une grammaire élaborée en fonction de ses règles.

de l'entité
pour la
la même chose

Elle se confond avec la "langue écrite", car sous le nom de "langue écrite", c'est en fait une orthographe normative trop rigide qui est condamnée, mais l'anathème va s'étendre à toutes les formes écrites de productions linguistiques. L'écrit "usurpe" un "prestige" qu'il ne mérite pas et que lui confèrent dans nos sociétés les productions littéraires. Il sera rejeté hors de la langue par le fait même qu'il est écrit, la seule "langue véritable" étant la langue orale, l'écrit n'étant qu'un substitut, une prolongation. (1) Son faux prestige, la priorité induite que l'on a coutume de lui accorder, viendraient de son rôle social : matériau de la littérature, considérée comme le moyen d'expression le plus noble dans nos sociétés, la langue écrite se pare du prestige des productions qu'elle permet. Elle doit donc, pour Saussure, dans l'étude linguistique, céder le pas à la langue orale, première dans l'Histoire de l'homme comme dans celle de l'individu, langue qui résulte d'un apprentissage, non d'un enseignement.

Or par cette argumentation, il semble que l'on met surtout en évidence deux fonctions sociales différentes plus que deux langues différentes : on serait plutôt tenté de conclure, non qu'il y a un Français écrit et un Français oral, qui se présenteraient

1)-F. de SAUSSURE. "Cours de linguistique générale".

comme deux langues étrangères, mais une fonction sociale de l'oral, instrument privilégié de la communication immédiate, et une fonction sociale de l'écrit qui permet d'autres types de communication, ne serait-ce que par toutes les connotations qu'il véhicule. Exception faite de certaines situations très restreintes, il ne semble pas que l'on puisse réduire l'écrit au rôle de substitut ou de prolongation de l'oral, même dans la lettre qu'on envoie à un interlocuteur éloigné. Leurs conditions de production étant différentes, la valeur de leur réalisation sera différente. On utilise soit l'un soit l'autre, jamais les deux à la fois ni l'un pour l'autre, sauf dans des cas très restreints.

Si l'on compare le discours oral à l'écrit, les différences que l'on notera proviennent toutes des conditions de production. Ainsi l'oral use fréquemment de redondances ainsi que d'embrayeurs du discours. Dans la mesure où le locuteur s'y implique fortement, les procédés d'énonciation auront une valeur prépondérante. Le contexte extra-linguistique, les gestes, les traits supra-segmentaux rendront compréhensibles des phrases incomplètes, décousues, souvent obscures, pour qui ne percevrait que l'enregistrement sonore. Ces

52

caractéristiques sont liées aux conditions de réalisation de l'oral : la chaîne parlée dont les sons s'échouent dans le temps. L'oral, tributaire du temps, laisse des impressions auditives plus faibles, car plus fugitives que les impressions visuelles de l'écrit. Le message oral ne peut être perçu que dans la mesure où il utilise les procédés d'énonciation que lui permettent d'échapper aux contingences de sa production. L'écrit ne connaîtra pas ces servitudes. Il se déroule dans l'espace et échappe au temps : le lecteur peut garder un texte sous les yeux aussi longtemps qu'il le désire, ou qu'on le lui laisse. Le texte écrit ne s'échappera pas par ses propres vertus. Redondances et embrayeurs peuvent donc disparaître, mais en revanche, le discours qui ne peut avoir recours qu'à un nombre très limité de procédés d'énonciation, devra former un tout complet, compréhensible sans aucun autre recours que lui-même. Sauf dans le cas d'un billet glissé en toute hâte à la place d'une parole qui ne peut s'échanger, l'écrit doit être à la fois texte et contexte.

C'est presque par hasard, pourrait-on se permettre d'affirmer en exagérant quelque peu, que les langues humaines se réalisent à travers une suite de sons. Il n'y a pas d'organes propres à la parole et ce que nous utilisons pour émettre des sons, sert

C/ MARTINET

Large

Small

à des fonctions vitales autrement essentielles que la langue. Elle peut se réaliser à travers un autre canal, sans en être affectée : on peut parler français grâce aux ondes radio ou aux gestes de l'alphabet des sourds-muets. Pourquoi pas par l'écriture? S'ils sont réalisés différemment, l'un par la chaîne sonore, l'autre par la suite des graphèmes, oral et écrit n'en paraissent pas moins relever de la même langue, dont ils apparaissent comme deux performances différentes. Si comme le disent certains historiens de la langue (1), l'écriture reflète et constitue une analyse de la langue à partir de la phonétique, oral et écrit relèvent nécessairement du même système, bien qu'ils n'obéissent pas à la même norme.

En effet, c'est bien parce que l'oral s'inscrit dans un registre de langue plus familier que celui de l'écrit qu'il a tant de mal à s'introduire à l'école. L'oral peut être "populaire", voire "vulgaire"; l'écrit devra toujours être "correct" ou même "soutenu", à moins que l'on ait pris le parti de faire parler des "gens du peuple" ou de citer avec force guillemets, des tournures jugées "vulgaires", "familiales" ou "relâchées". Des phrases telles que :

1) - Georges MOULIN. "Histoire de la linguistique, des origines à nos jours". P.U.F.

- Marcel COHEN. "La grande invention de l'écriture et son évolution". éd. Klincksieck.

Je te le dis, Jeanne, c'est pas une vie qu'on vit.

Il est méchant pourquoi il m'a battu.

Le mec que je lui cause, il m'a emmerdé toute la nuit.

dont la norme syntaxique n'est ni celle du français soutenu, ni celle du français standard, auront peu de chances d'apparaître à l'écrit, pour la simple raison qu'elles ne s'écrivent pas, l'écrit n'étant pas le moyen d'expression que sont accoutumés à utiliser ceux qui les emploient. L'orthographe même, qui oblige à transcrire les /ə/ mobiles, à noter toutes les lettres d'un mot pour qu'il puisse être identifié ("il" reste écrit tel quel, même s'il est toujours /i/), à écrire "j" pour ce qui sera prononcé /ʃ/ dans /ʃtəldi/ ou dans /ʃlikoz/, à respecter les "lettres muettes" qui vont provoquer les liaisons, nombreuses en langue soutenue, rares en langue familière, l'orthographe qui ne peut rendre compte des intonations "vulgaires" ou "distinguées" ni des traits mélodiques, **en** raison des premières caractéristiques, se réfère bien davantage au registre soutenu qu'au registre familier. Les écrivains qui ont cherché à transcrire l'argot, ont d'ailleurs été obligés

Confession oral
An of the doctrine to 63

d'inventer une orthographe qui reflète mieux les réalisations populaires, tant l'écrit, même lorsqu'il transcrit la syntaxe et le vocabulaire argotiques ou même simplement familiers, continue toujours à "faire distingué".

Que l'oral appartienne à un registre de langue plus familier est pour nous la seule raison qui nous amène à lui donner une priorité, c'est-à-dire, à travailler dans chaque leçon, principalement, à partir de phrases orales. L'écrit intervient très vite, ne serait-ce qu'à travers le fait même de parler de phrases, de ne travailler que sur des phrases complètes, d'être obligés d'inscrire au tableau les exemples qui servent dans l'étude, dont l'objet s'étendra à tout ce qui peut se dire ou s'écrire en français, sans distinction de norme.

II - LANGUE ET ORTHOGRAPHE.

Nous distinguerons la langue, orale et écrite, de l'orthographe, que nous définirons comme le système de reproduction de la langue orale au moyen de graphèmes. Ce système présente une autonomie de plus en plus grande par rapport à la langue et nécessite une étude spécifique qui ne saurait se confondre avec la grammaire. Les études qui en ont été faites montrent qu'il s'organise autour de deux grandes lois : une loi

de transcription, et un ensemble d'idéogrammes de valeur diverses (1).

a) - les limites de l'écriture phonologique.

Pour que l'on puisse réellement parler d'une transcription phonologique, il faudrait qu'à chaque phonème corresponde un signe écrit et un seul, comme c'est le cas pour le Grec ancien ou pour l'Arabe. Il faudrait pour cela que les signes écrits découlent d'une analyse phonologique de la langue et soient propres à cette langue. Or l'orthographe française, même dans ses aspects phonologiques, n'obéit pas à cette nécessité puisqu'elle emprunte ses graphèmes au latin. Malgré les réajustements opérés sur l'alphabet latin, le nombre de phonèmes reste supérieur au nombre de graphèmes : 55 phonèmes pour 26 graphèmes, dont plusieurs sont redondants, plus 5 signes diacritiques, dont plusieurs sont inutiles.

Ces insuffisances ont justifié l'introduction de digrammes et même de trigrammes, dont la fonction serait de traduire les phonèmes pour les-

1) - Claire BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL. "L'orthographe".

quels on ne dispose pas de signe graphique unique :

- "ou" pour /u/
- "voyelle + consonne nasale" pour les nasales.
- "gn" pour /ɲ/
- "ill" pour /j/

par exemple. Mais ces règles ont amené du même coup, des dissociateurs de digrammes :

- "e" dans "ils chantaient" pour éviter la nasalisation.
- "h" dans "chahut" ou dans "tohu-bohu".

Ces signes complexes sont cependant insuffisants pour définir sans ambiguïté la valeur d'un élément graphique lorsqu'on le découvre :

- "gn" est différent dans "magnat" et dans "cognitif", /magna/ et /kɔɲitif/.
- "ille", dans "fille" et dans "ville".
- "on", dans "sonner" et dans "songer".
- "ent", dans "elles couvent" et dans "un couvent".
- "aye" dans "abbaye" et dans "elle paye".

Ils introduisent la plupart du temps dans l'écriture, une complexité inutile. Comment justifier :

- des graphies telles que "poêle" et "oiseau".
- les graphies doubles de consonnes, qui dans

la plupart des mots d'origine française sont dues à des considérations étymologiques, non à la présence de géminées à l'oral.

- le "h" de "homme" qui n'existait déjà plus dans la prononciation du latin, qui avait disparu de l'orthographe au Moyen-Age, et qui réapparaît au XVII^e siècle pour des raisons d'étymologie.

- des trigrammes tels que "eau", "ain", "ein", qui doublent "o" et "in"

- des digrammes tels que "ss" (chasser), "sc" (acquiescer), "sc" (acquiesçant) qui viennent s'ajouter à "s" (sire), "c" (société), "c" (garçon), "t" (nation), "x" (dix) pour transcrire le phonème /S/.

b) - les idéogrammes : miroirs ou masques?

Certains de ces éléments sans pertinence phonologique, ont valeur d'idéogrammes et se chargent de véhiculer des signifiés. Bien qu'ils compliquent encore les transcriptions phonographiques, il semble que ce soient eux qui donnent sa valeur à l'orthographe aux yeux de ses défenseurs incondi-

nels. L'école s'appliquait à les enseigner sous le nom d'orthographe grammaticale, car on y voyait un reflet de la langue. Les fautes contre cette orthographe étaient lourdement punies, car on y voyait des défaillances dans le raisonnement, tandis que les fautes contre la transcription phonologique ne semblaient mettre en jeu que la mémoire : une "faute d'usage" ne coûtait qu'un demi point, alors qu'une mauvaise transcription des "phonogrammes" peut entraver la communication. On prête aux idéogrammes les fonctions suivantes :

- ils lèvent les homonymies.

L'accent de "à" éviterait la confusion de la préposition avec le verbe avoir, le maintien du "s" distinguerait "est" de "et". Comment saisirions-nous le sens de /Vɛʁ/ s'il n'y avait les graphies "vert", "vers", "ver", "verre", "vair" ? Si l'on accepte cette valeur, comment expliquerons nous "son", graphie unique pour trois valeurs : "J'entends un son", "Je mange du pain au son", "elle a perdu son parapluie" ? Pourquoi n'y aurait-il qu'une seule graphie lorsqu'on "fait grève" et que, du large, on aperçoit enfin la grève ? Seuls ceux qui connaissent l'origine étymologique commune de ces deux mots peuvent leur trouver une très vague parenté : personne d'autre ne la perçoit plus.

Conclusion
=
Monoclonal antibody

nels. L'école s'appliquait à les enseigner sous le nom d'orthographe grammaticale, car on y voyait un reflet de la langue. Les fautes contre cette orthographe étaient lourdement punies, car on y voyait des défaillances dans le raisonnement, tandis que les fautes contre la transcription phonologique ne semblaient mettre en jeu que la mémoire : une "faute d'usage" ne coûtait qu'un demi point, alors qu'une mauvaise transcription des "phonogrammes" peut entraver la communication. On prête aux idéogrammes les fonctions suivantes :

- ils lèvent les homonymies.

L'accent de "à" éviterait la confusion de la préposition avec le verbe avoir, le maintien du "s" distinguerait "est" de "et". Comment saisirions-nous le sens de /vɛʁ/ s'il n'y avait les graphies "vert", "vers", "ver", "verre", "vair" ? Si l'on accepte cette valeur, comment expliquerons nous "son", graphie unique pour trois valeurs : "J'entends un son", "Je mange du pain au son", "elle a perdu son parapluie" ? Pourquoi n'y aurait-il qu'une seule graphie lorsqu'on "fait grève" et que, du large, on aperçoit enfin la grève ? Seuls ceux qui connaissent l'origine étymologique commune de ces deux mots peuvent leur trouver une très vague parenté : personne d'autre ne la perçoit plus.

- ils rappellent les étymologies.

// "Pied" prend un "d" pour rappeler le latin "pedem", tandis que "poids" qui vient en réalité de "pensum" se réfère orthographiquement à "pondus".

- Ils distinguent les mots savants par des graphies qui dans l'esprit des lecteurs feront référence au Grec : "philosophie", "orthographe", "physique".

- Ils marquent les possibilités de dérivation par l'ajout de lettres muettes :

chat - chatte - chatière - chaton

pied - pédicure - pédestre

mais aussi "piéton" et "pied-à-terre".

- enfin, et surtout, ils introduisent des distinctions d'ordre grammatical, qui viendront composer toute l'orthographe dite grammaticale :

- règle de formation du féminin par ajout du "e" au masculin.

- règle de formation du pluriel par ajout du "s" au singulier.

- règles d'accord du participe passé.

- la morphologie du verbe.

La conséquence de ces idéogrammes est que les mots acquièrent "un visage". La forme graphi-

Conclusão
= Morreu 2 dias atrás.

que en elle-même, suscite des associations qui nous font rebelles à une révolution dans ce domaine, telle qu'apparaîtrait l'usage de l'alphabet phonétique dans les textes écrits, par exemple. Nous sommes choqués par des réformes moins importantes : "l'ortographe" a un aspect cocasse, et "Nouillorque", qui obéit pourtant au lois du système orthographique, n'a rien de commun avec "New-York". Reconnaître les limites des idéogrammes, constater que l'orthographe masque les réalités morphologiques et syntaxiques de la langue, s'apercevoir qu'elle complique inutilement les problèmes de norme que pose déjà l'écrit, ne nous amène pas à conclure à sa réforme intégrale; l'usage de l'alphabet phonétique rendrait les textes illisibles, et nous lui conservons plutôt dans les classes un rôle d'alphabet de soutien.

Il nous semble important cependant, en raison de ses complications et de ses insuffisances, de ne plus faire de l'orthographe ce facteur de sélection scolaire, qui n'a d'autre utilité que renforcer la norme "soutenue" de l'écrit. C'est pourquoi nous nous attachons tant à distinguer ce qui est réellement "langue écrite" de ce qui n'est qu'orthographique. L'orthographe intervient comme un facteur supra-segmental,

M/

qui peut faciliter ou brouiller la communication, mais qui n'affecte en rien la langue, car que son mode de production soit l'écriture ou l'oral, la suite des graphèmes ou la chaîne sonore, les normes de grammaticalité demeurent identiques. Seuls les critères d'acceptabilité varient. Nous n'avons nulle raison de privilégier l'un plutôt que l'autre. Il s'agit d'étudier toutes les productions possibles et même d'utiliser l'orthographe quand elle aide à mettre en évidence certains phénomènes. Ainsi, elle conserve la distinction morphologique entre conditionnel et futur, qui tend à disparaître de la prononciation courante. "Je chanterai" et "je chanterais" se prononcent indifféremment /ʃɑ̃təʁɛ /, seul le "s" nous rappelle la parenté avec l'imparfait.

Ce développement sur orthographe et langue aurait été inutile si je n'avais été obligée, à plusieurs reprises, au cours de notre expérience, de répondre à l'objection suivante : "Vous prétendez travailler sur la langue, or vous n'étudiez que l'écrit, puisque vous utilisez des exemples écrits au tableau!" Comme si la langue n'avait qu'un seul mode de réalisation, la phonétique! Comme si l'écriture était incapable de transcrire des phrases ayant la "syntaxe de l'oral"! Dans les écoles, on voit couramment proposer comme exer-

affinity?

cicco, "Traduisez en langue écrite le contenu de cette bande magnétique", "comparez la syntaxe de l'oral et celle de l'écrit". On en parle comme de deux langues étrangères, inconciliables. On entend dire dans les classes qu'il s'agit de deux codes différents car l'on évite de considérer que l'oral permet à l'enfant qui apprend à lire, d'appréhender l'écrit à partir du moment où il a appris à déchiffrer l'orthographe. On confond trop souvent "registre de langue" et "code". Ainsi, les maîtres jugent incorrect :

"L'homme que je parle ..."

parce qu'il n'est pas conforme au registre soutenu. Ils appelleront, pour les mêmes raisons

"On a été au marché"

tournure obéissant à la "syntaxe" de l'oral, tandis que

"Nous sommes allés au marché"

sera la traduction écrite, celle qu'il faudra inciter les enfants à utiliser tant à l'écrit qu'à l'oral. Nous nous sommes souvent heurtés au refus d'admettre que le problème est de trouver des règles expliquant tous ces types de phrases.

III - REGISTRES DE LANGUE ET VARIANTES DIALECTALES :

LES NORMES.

L'objet de la description linguistique sera la langue française, c'est-à-dire, tout ce qui se dit ou s'écrit, est susceptible de se dire ou de s'écrire en Français, sans tenir compte des distinctions dialectales ou des niveaux de langue. La distinction de la grammaire générative entre langue standard et dialectes tombe pour faire place à une étude exhaustive des phénomènes de langage, sans distinction arbitraire sur la valeur culturelle des énoncés possibles.

at the D. (not at)
of the bank
on the other side of the
to the bank

the other side of the
bank

Si l'existence des différents registres de langue reflète la diversité des courbes sociales, les dialectes constituent les variantes géographiques d'une même langue. Ils sont issus de déformations qui affectent la morphologie ou la syntaxe mais qui, toutefois, n'empêchent pas les locuteurs de se comprendre. On pourra parler de dialectes à propos des français régionaux, du Français tel qu'il est parlé en Normandie ou en Corse, par exemple, ou par des groupes particuliers comme les rapatriés d'Afrique du Nord. On appellera "langues", le Corse ou le Créole qui ne peuvent être appréhendés par un francophone que s'ils ont été l'objet d'un apprentissage particulier.

Une telle définition des dialectes évacue l'aspect péjoratif qui accompagnait ce terme. Elle oblige les maîtres à en tenir compte dans leur enseignement pour autre chose que pour les sanctionner, sous peine de donner à leurs élèves une image incomplète de la langue et d'approfondir le déracinement culturel entretenu par l'école.

La norme à laquelle obéit traditionnellement l'enseignement du Français s'élargit. A travers la langue de nos écrivains du XVIIIe siècle, ce que l'on voulait faire passer, c'était une espèce

de norme nationale, issue de la langue de la bourgeoisie parisienne cultivée. L'école a été le meilleur véhicule du Français à travers les provinces et le principal artisan de l'unification linguistique. Les langues régionales étaient ignorées et même interdites par l'institution : les enfants qui osaient parler "patois", dans la cour de récréation, recevaient sarcasmes et punitions, il n'y a pas si longtemps. Actuellement, encore, les "accents", en particulier les accents Corses, Pied-Noir ou Marseillais, sont un des ressorts du comique. Il suffit pour s'en convaincre de suivre les émissions dites humoristiques de la télévision.

Rejet des dialectes et des registres de langue est l'une des causes les plus graves de l'échec scolaire, car le langage permet d'opérer les sélections les plus précoces, les plus dures et les plus injustes, celles qui vont écarter les enfants du circuit culturel dès l'école maternelle. Les plus durement frappés sont ceux qui ne possèdent pas la norme en vigueur : enfants issus de milieux défavorisés, enfants des banlieues des grandes villes, enfants de paysans, enfants d'immigrés. Introduire à l'école, comme objet de l'étude, le langage de tous les enfants, est peut-être une première

étape vers une école qui n'accentuerait plus le divorce
trop fréquent entre l'institution scolaire et le
milieu familial, une école qui entretiendrait réellement
l'égalité des chances.

IV - DIACHRONIE ET SYNCHRONIE.

La grammaire transformationnelle abandonne cette dichotomie qui était à la base de la grammaire structurale. Par ~~Di~~achronie, Saussure entendait l'aspect évolutif de la langue, qui se modifie au cours de l'histoire, en passant par différentes étapes successives ou états de langue. Ils figent artificiellement le temps pour permettre au linguiste une description synchronique des phénomènes linguistiques.

Une langue étant un système, défini comme un "ensemble ou tout se tient" (1), ses éléments fonctionnent simultanément dans le temps, les uns par rapport aux autres. Cette notion d'état de langue, impliquant une étude synchronique exclusivement, semble difficile à respecter car elle n'offre pas une image satisfaisante du réel. Elle apparaît comme une notion théorique qu'il est nécessaire de dépasser pour rendre compte du fait qu'un état de langue donné comporte des survivances du passé, comme des éléments de mutation, et que les premières ainsi que l'histoire de la langue, peuvent, utilisées avec prudence, expliquer certains faits linguistiques. C'est ainsi que pour expliquer le système des temps en Français, on a besoin de recourir au passé-simple et à l'imparfait du subjonctif, bien qu'ils soient presque totalement tombés en désuétude.

1) - C'est la définition que donne Antoine MEILLET du système.

LA GRAMMAIRE ET SES
ARTIFACTS .

Wesley

W. L. Cotton
Wash. D. C.
June

L'enfant n'apprend pas à parler en faisant de la grammaire. Lorsque le maître prétend apprendre à parler sa langue à l'enfant, sous prétexte que ce dernier "ne sait pas parler", "ne comprend pas ce qu'on lui dit", et n'apprendra jamais si ce n'est à l'école parce que ses parents partagent la même ignorance, il ne fait que formuler en l'appliquant au langage oral et en s'appuyant sur quelques vagues lieux communs empruntés à la socio-linguistique, le même jugement de valeur que celui que l'on portait sur oral/écrit, autrefois.

Implicitement, pour lui, l'enfant ne sait pas parler dans la mesure où il manie mal la rédaction écrite. Cette constatation en fait un nostalgique de la grammaire traditionnelle dont il retrouve

quelque peu l'image dans les exercices structuraux. Si les enfants apprennent par coeur certains types de phrases, au moins sauront-ils les reproduire. Les structures ainsi mémorisées sont le substitut de la règle que l'on apprenait en fin de leçon. Aussi sont-ils très mal à l'aise vis-à-vis de la linguistique descriptive et se sont-ils montrés souvent réticents à l'égard de notre travail.

Notre but avoué était, en effet, non pas d'apprendre leur langue aux enfants, ni même de l'améliorer, mais de les faire réfléchir sur la manière dont ils la pratiquent. Je suis convaincue, par des années d'apprentissage de la grammaire des langues étrangères et par mon incapacité persistante à les parler, de la totale inutilité de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue et donc de sa totale inutilité dans l'amélioration de la communication. Car à l'optique orthopédique que l'on avoue difficilement actuellement, on a tendance à substituer un prosélytisme humaniste. Le maître n'est plus celui qui corrige ou réprime, mais celui qui organise la communication. Il fera donc de la grammaire dans sa classe afin que les enfants disposent mieux de ce moyen de communication que semble être la langue, du moins le croient-ils.

I - LES SIX FONCTIONS DU LANGAGE.

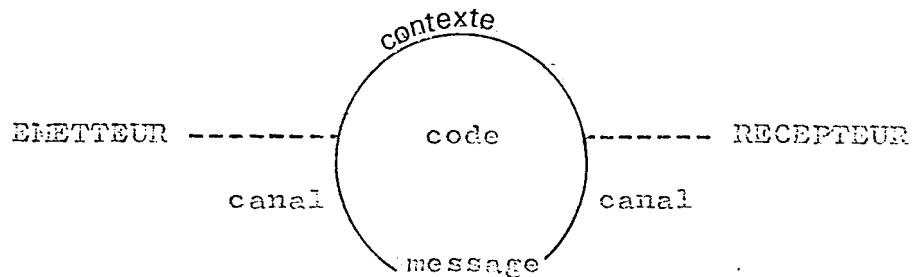
Lorsque Saussure, dans son "Cours de linguistique générale" a jeté les bases de la théorie linguistique contemporaine, il lui a fallu commencer par isoler l'objet de son étude. L'étude de la langue se différenciait mal de l'histoire de la langue ou de la psychologie du langage, par exemple, tant sont complexes les phénomènes du langage. Le discours s'inscrit dans le temps du locuteur, à cause de sa forme linéaire. Il se distingue mal de ses états d'âme, il est tributai-

re des gesticulations qui l'accompagnent, et qui peuvent parfois se substituer à lui, ainsi que d'un jeu impressionnant entre auditeur et locuteur. Pour chacun d'entre nous, il sera entaché de régionalismes, de particularités lexicales comme ce que l'on appellera nos tics de langage, de tout ce qui composera l'idiolecte propre à chacun.

C'est la multiplicité des relations possibles entre locuteur et auditeur qui a conduit Roman Jakobson à sa théorie des "fonctions du langage". Cette formalisation de ce qu'est un moment de langage prétend classer pour mieux l'étudier ce que serait la communication par la parole, car pour lui, il ne fait aucun doute que le langage est avant tout, peut-être même exclusivement, moyen de communication. Seuls se différencient les modes de la communication, l'un mettant en valeur plus que l'autre l'une des possibilités d'utilisation du langage. "Fonction", ici, ne s'entend pas autrement que "rôle", "usage".

A chaque pôle de l'acte de parole, se situent, comme dans toute espèce de communication, un émetteur, ou locuteur dans l'acte de parole, et un récepteur, ou auditeur dans l'acte de parole. Pour

communiquer, ils sont obligés d'établir une convention commune, ou d'utiliser des moyens conventionnels préexistants à leur acte, un code, qui sera la langue dans le cas qui nous occupe. Ce code se réalise sous forme de différents messages qui passent de l'un à l'autre par le biais matériel d'un canal, instrument de leur réalisation. Enfin il est nécessaire que chaque élément du message se situe dans un contexte approprié pour pouvoir être compris : le contexte permet de lever les équivoques et les ambiguïtés du discours. On peut résumer cette théorie par le schéma suivant :



C'est à chacun des éléments de ce puzzle reconstitué que va correspondre chaque fonction.

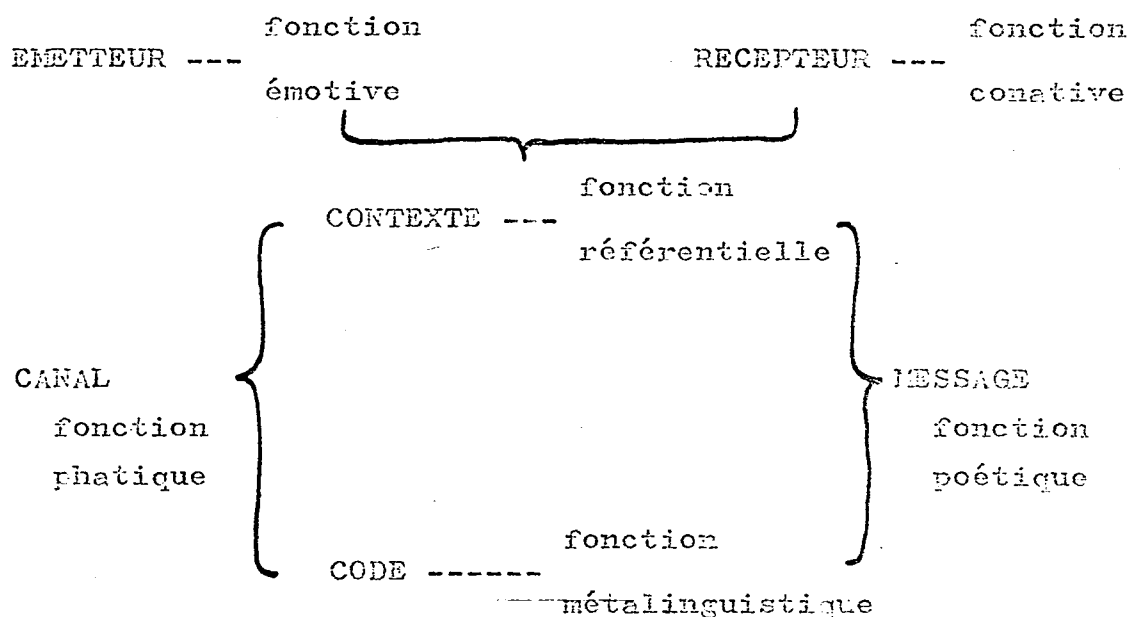
L'émetteur qui tend au maximum vers son récepteur, met principalement en oeuvre la

fonction émotive, car il cherche à lui faire partager ses émotions afin de mieux communiquer son message, tandis que le récepteur, tout au discours qu'il reçoit utilise principalement la fonction conative dont

"l'expression grammaticale la plus pure" (1) serait le vocatif et l'impératif. Chacun peut à tout moment vérifier, grâce à la fonction métalinguistique le sentiment de l'autre à propos du code : un mot inconnu, une expression douteuse peuvent faire l'objet de définitions. L'existence du canal met en place une fonction phatique dont le but est de vérifier l'état du moyen de communication utilisé : "Parle plus fort, j'entends mal!", "Allo, oui?" sont autant d'énoncés qui l'illustrent. Au contexte qui sert de référence à tout discours, il attribue la fonction référentielle tandis que la fonction poétique met l'accent sur le message. Ainsi le slogan "I like Ike!" avec ses rimes intérieures et son rythme, des habitudes de discours comme le fait de dire que "affreux" va bien à Alfred, et font préférer "l'affreux Alfred" à "l'odieux Alfred", ou bien encore un sonnet de Baudelaire, bien qu'appartenant à des domaines culturels différents, sont classés comme

1) - Roman Jakobson. "Essais de linguistique générale" Chap. 12.

des discours qui mettent en avant la fonction poétique.



Ce type de classement que reproduiront toutes les grammaires scolaires écrites après le plan Rouchette, repose essentiellement sur la conviction que le langage est phénomène social et que, par conséquent, comme tout ce qui naît d'une société, lois, vêtements, rites religieux, signes de politesse, etc, il est instrument de communication. Sa seule finalité est d'opérer la jonction entre les individus appartenant

à un même groupe social, tandis que l'analyse en fonctions voudrait expliquer les raisons pour les quelles cette finalité ne s'opère pas toujours. Ainsi, le long du canal peuvent s'introduire des bruits, qui vont brouiller les bonnes conditions de réception. Il faudra éluder, par un canal de plus en plus adéquat et par l'utilisation de la redondance, les parasites du discours. Si la fonction référentielle ne s'appuie pas sur un contexte suffisamment explicité, on aura des énoncés ambigus. Cependant le contexte, s'il lève les ambiguïtés dans le discours quotidien, ne suffit pas à les expliquer. Une analyse syntaxique, indépendante de cette notion de finalité du discours, est seule capable de nous dire pourquoi nous avons le choix entre deux sens lorsque nous entendons la suite : "Paul amuse Marie."

Poser des fonctions du langage élude bien d'autres problèmes. D'une part elles décomposent tout ce qui est susceptible de se produire au cours de l'acte de parole, sans décrire cet acte lui-même. Elles laissent croire, les exemples cités par Jakobson induisent plus encore dans cette erreur, que chaque discours se rapporte à l'une d'elles. Or, quelle raison aurions-nous de placer l'impératif et le vocatif du côté du récepteur plus que de celui de

l'émetteur ? Si celui-là doit obéir à l'injonction qui lui est faite, le second n'en cherche pas moins à faire partager une intention par son ordre ou son appel. D'autre part, l'auteur lui-même, réduit à néant sa propre théorie lorsqu'il avoue que cette division arbitraire n'est qu'un artefact, qu'en réalité tout se mêle toujours dans tous les discours, car il importe surtout pour les parties en présence, que la communication passe la mieux possible :

"Disons tout de suite que, si nous distinguons ainsi six aspects fondamentaux dans le langage, il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction".(1)

En fait, les fonctions sont surtout destinées à introduire l'analyse poétique dans la linguistique. En effet Jakobson semble confondre les six premières fonctions dans ses écrits sur la syntaxe, la phonologie ou le langage enfantin. La seule qu'il étudie de manière distincte dans les "Eléments de linguistique générale" ou dans les "Questions de poétique" c'est la sixième, la fonction poétique. Ses analyses "formelles" de poèmes n'affectent que des textes de

i)- R.Jakobson. "Eléments de linguistique générale".

no. 12

no. 1

forme bien définie par la rhétorique classique (sonnets, poèmes à vers réguliers) ou les formes strictes et stéréotypées du folklore. Elles mettent en évidence des propriétés analysées et classées depuis Aristote, et notre littérature française de Boileau à Fontanier, en passant par Dumarsais, ne manque pas d'études à ce propos. Le problème du linguiste était de les inclure dans l'analyse de la langue, dans la mesure où la rhétorique, comme "écart", comme "moyen d'embellir le discours", semble se superposer à la langue sans apporter de contenu sémantique particulier. Mais la tentative échoue puisque la poétique, sous prétexte d'user d'une fonction particulière, reste toujours un objet d'étude à part.

L'existence même de textes poétiques peut nous amener à douter de cette fonction de communication des langages humains. Qui pourrait se hasarder à décrire ce que communique un poème comme "Union libre" d'André Breton ? Le texte réveille en nous bien des émotions, mais sommes-nous capables de trancher s'il est une apostrophe, une invocation, une prière, une évocation, un appel ou l'expression d'un délire ? Comment expliciter autrement qu'en y projetant nos propres fantasmes des lignes comme :

"Ma femme aux yeux de panoplie violette et

d'aiguille aimantée" ?

Peut-on parler réellement de communication là où l'ambiguïté et le "non-sense" sont cultivés comme l'un des beaux-arts ?

Plus quotidien et plus proche de notre propos que le langage des poètes, le langage enfantin ne sert que très rarement à communiquer. Le bébé est plus sensible au son d'une voix douce, calme et agréable, qu'au sens d'un discours qu'il ne peut saisir. et qui souvent, d'ailleurs, n'a pas plus de sens que celui qu'on tient avec un animal familier qui nous regarde comme s'il nous écoutait attentivement. Quand il commence à parler, le jeune enfant monologue. Il parle pour le plaisir de s'entendre, de jouir des mots, mais ne se soucie guère de véhiculer un sens à travers une suite de sons. Souvent les dialogues enfantins ont l'aspect de deux discours parallèles où chaque interlocuteur s'exprime, certes, mais ne communique pas avec l'autre. S'ils disposent dans leur classe d'un magnétophone à cassettes, les enfants des maternelles vont volontiers chanter ou parler tout seuls devant le micro, pour éprouver le plaisir de dire et de se réécouter à volonté. Ils aiment à fixer leurs paroles, sans pour autant désirer les communiquer.

Conhecho

Nous-mêmes adultes, utilisons-nous nos discours intérieurs pour autrui ? Nous formulons-nous par le biais d'un langage précis, nos propres pensées, nos rêves, nos cauchemars ? Pour communiquer, le langage n'est pas toujours le moyen le plus efficace. Un geste, un regard, une expression atteignent parfois mieux ce but. Et l'on ne saurait affirmer comme Hjelmslev (1), que tout ce qui permet la communication est réductible au langage. Comment traduire par les mots une caresse, une sensation, un plaisir, un tableau de Max Ernst ou d'Yves Tanguy, si ces derniers communiquent quelque chose ?

1) - Hjelmslev. "Prolégomènes à une théorie du langage."

1890

II - LES MANUELS SCOLAIRES.

Le Plan Rouchette organise tout l'enseignement du Français autour de ces six fonctions.

En maternelle et au cours préparatoire, par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'éducation de l'oreille et de la voix, la sensibilisation aux sons du Français, l'enseignement porterait plutôt sur la mise en place de la fonction phatique et assurerait la présence du canal indispensable à la communication.

Au cours moyen dont la grammaire reste toujours la tâche majeure, semble réservée la fonction métalinguistique qui assure l'élaboration d'un discours sur le code, que l'on refuse aux autres sections du primaire.

Enfin tout au long de la scolarité élémentaire, on cultive à travers les rédactions, les textes libres, les entretiens, les lectures, les fonctions émotive, conative et référentielle tandis que les moments de poésie sont consacrés tout naturellement à l'étude de la fonction poétique.

L'école ainsi a bonne conscience. Elle a couvert les fonctions sociales du langage et croit avoir inséré l'enfant dans sa société, lui avoir donné la maîtrise de ses relations avec autrui. En fait elle s'est contentée d'utiliser une théorie linguistique comme alibi à une rénovation qui n'est que le camouflage d'une véritable "continuité" pédagogique.

Si nous nous reportons aux manuels scolaires, même en nous en tenant à ceux que nous jugeons les plus attrayants pour les enfants et les plus cohérents sur le plan théorique, force nous sera de constater qu'ils incitent peu à la communication.

-Comparaison du plan type d'une séquence de grammaire, dans "Les chemins de l'expression" (Hachette) et dans "Grammaire et exercices structuraux" (Larousse):

Les chemins de l'expression	Grammaire et exercices structuraux
■ Une image sert de pré-texte à une discussion. ■ On pose aux enfants des questions destinées à faire apparaître des phrases que le maître doit diriger habilement, vers les points qu'il veut étudier. ■ Observation des phrases ■ On en tire une règle ■ Exercices d'application ■ Exercices structuraux	■ Exercices structuraux pour mettre en évidence le problème et y sensibiliser les enfants. ■ Mise en commun de toutes les formes apparues ■ Observation et description des phrases ■ On en tire une règle ■ Exercices d'application ■ Exercices structuraux

L'ordre des séquences est sensiblement le même. Dans les deux cas, sous prétexte de "faire découvrir" le problème par l'enfant, au lieu de le lui imposer comme on le faisait autrefois, on commence par une phase de "sensibilisation" qui naît d'un faux dialogue. Dans l'un des cas le maître dirige le dialogue à son gré et l'encourage jusqu'à ce qu'il soit parvenu à faire construire par les enfants les structures qui font l'objet de la leçon du jour. Dans l'autre, les exercices structuraux; avec leur aspect de faux jeu, instaurent un "dialogue" dont ne sont dupes que les maîtres et les inspecteurs. Les enfants, prétend-on, s'expriment et communiquent, alors qu'ils ne font qu'obéir à une consigne, même quand ils l'appliquent en s'interrogeant mutuellement. C'est là ce que l'on appelle partir du langage des enfants et donner la priorité à l'oral.

Puis lorsqu'on estime que les enfants ont suffisamment "communiqué" de la sorte, on leur demande d'observer et de décrire. N'imaginons pas cependant qu'un dialogue va naître entre les enfants! Priorité reste au discours magistral. Le maître va poursuivre un vrai monologue à travers le jeu des questions-réponses : observation et description ne s'ordonnent pas en fonction des outils dont disposent les enfants, mais

suivant les questions du maître qui seront toutes formulées de manière à obtenir des réponses univoques, inéluctablement dirigées vers la "découverte" de la règle. La règle est une, immuable et universelle. On la découvre du premier coup dans sa totalité car elle est l'issue nécessaire du questionnaire qui la précède. Jamais de tâtonnements ni d'approche par approximations successives qui pourraient amener les enfants au doute : tous les bons pédagogues sont convaincus qu'il est très mauvais de laisser un enfant dans le doute ou de l'y conduire. Il pourrait conclure la multiplicité des réponses donc la contingence de la loi. Cela pourrait même l'amener à mettre en question le bien fondé de ce qu'on lui apprend, voire à travers la prise de conscience de la valeur de cet outil critique qu'est le doute, à regarder d'un autre oeil le bien-fondé de l'autorité. L'organisation des séquences contribue non seulement à interdire toute communication réelle entre les enfants, mais encore à les priver des outils critiques qui leur offriraient une quelconque maîtrise de leur savoir.

Le livre du maître offre d'ailleurs encore moins cette possibilité à l'instituteur, car il

énonce la règle avant même de montrer par quel raisonnement on peut y arriver. L'enfant s'il n'a pas droit au dialogue a au moins le loisir de suivre une démarche intellectuelle, le maître, lui, ne peut que faire un acte de foi qu'il justifiera par la suite, s'il le peut, en posant des exercices à sa classe. Ainsi le manuel de Larousse ouvre la leçon sur les interrogations par la série de remarques qui suit :

"- Il existe des interférences entre les relatifs et les interrogatifs (qui et que notamment).

- Les interrogatives indirectes se rattachent
aux subordonnées complément de verbes.

- Depuis le C.E.I., nous n'avons cessé de tra-
vailer sur l'interrogation si importante dans
l'activité linguistique de l'individu."

Le maître ne peut qu'y adhérer, faute de dis-
poser de moyen de les vérifier.

Nous trouvons la même démarche dans "Les chemins de l'expression" où la leçon sur coordination et subordination commence par :

"Il faudra considérer la subordination comme
un phénomène de langue caractérisé par une
hiérarchie de groupes et d'éléments liés

entre eux par des relations de dépendance unilatérale".

Pour toute explication et justification à une définition susceptible pourtant, de surprendre les maîtres, l'auteur donne un exemple, bien insuffisant pour permettre de comprendre de quelle analyse provient cette définition.

Si l'élève est soumis à une démarche préétablie et rigide, le maître quant-à lui, reçoit de la haute autorité que représente la feuille imprimée, des injonctions solennelles qui donnent à la linguistique l'aspect d'une théorie révélée accessible à un petit nombre d'élus, les initiés. Elle paraît bien plus contraignante que la grammaire traditionnelle. Et d'ailleurs, que change-t-elle ? On peut se le demander lorsqu'on lit, en page 92 de "Grammaire et exercices structuraux" C.M.2. :

"Le rôle du maître n'est pas d'exclure brutalement ces variantes (1), qui, pour certains élèves, sont les seules formes que leur aient léguées le milieu familial; il convient de les recueillir comme les autres, si elles se présentent, en signalant que si, dans la conversation quotidienne, elles vivent naturellement, il y a lieu de les éviter dans une conversation

1)- il s'agit des différentes formes de l'interrogation.

soignée et à l'écrit (une réflexion approfondie sur la norme et ses implications sociales et politiques nous semble exclue au C.M.2!).
En revanche, un rapprochement peut fort bien s'établir entre ce type de "règles" et les manières de table, l'habillement, etc."

ou bien dans les "Chemins de l'expression", à propos des registres de langue :

"La langue est un phénomène social qui exige une soumission à un ordre. Il faut le connaître même ... et surtout pour le contester".

où l'on nous laisse entendre que si l'école enseigne une norme c'est pour permettre de la contester. Il est difficile de le croire lorsqu'on constate que la norme s'applique aussi aux raisonnements à suivre. Les exercices proposés ne changent que le vocabulaire de l'analyse grammaticale traditionnelle et nous montrent bien qu'il s'agit, à travers des énoncés différents, d'identifier des "natures", de retrouver des règles apprises:

"Énoncez le GN2P. Donnez sa fonction. Désignez la préposition.

Inventez des phrases avec ces prépositions.

Donnez la fonction du GNP obtenu.

Désignez le groupe complément de temps.

demande nominale pour
quatre ans de l'année 1900

d. 184.107

le mot souligné est-il un adjectif qualificatif, un groupe nominal ou un adverbe ?

Procédez selon le modèle. Énoncez le COD.

Supprimez les répétitions par l'emploi d'un pronom personnel COD.

Procédez selon le modèle. Nommez l'attribut."

Parce que les nouveaux manuels répugnent à utiliser l'ancienne terminologie, on trouvera chez Genouvrier, à la rubrique terminologie introduite : néant, mais en intitulé des différents groupes d'exercices structuraux :

"Syntaxe de phrases liées à l'idée de cause.

Syntaxe de phrases liées à l'idée de temps.

Syntaxe de phrases liées à l'idée de manière.

Syntaxe de phrases liées à l'idée de condition."

Comme en grammaire traditionnelle, on part de catégories sémantiques auxquelles on assigne des formes. Les maîtres, qui ne comprennent pas la différence entre ces notions et celles de "propositions subordonnées complément circonstanciel de cause", etc, finissent par croire que l'on s'est contenté de rebaptiser les notions et que la linguistique recèle des mystères insondables, trop subtils pour eux.

Heureusement, une partie au moins de ces manuels continue de leur sembler étrangement

familière (c'est d'ailleurs le seul moment où ils les utiliseront) : la conjugaison. Bien que désormais pompeusement baptisée "morpho-syntaxe du verbe", elle présente toujours les tableaux des temps et des modes, les classements en fonction des infinitifs dont sont familiers les lecteurs de Bécherelle. On y apprend toujours le passé-simple, le passé-antérieur, le subjonctif imparfait et le "mode" conditionnel. Les temps n'ont

pas changé de valeur : le présent s'accompagne toujours de "en ce moment", l'imparfait de "hier", le conditionnel d'une "condition". Et même si, comme dans le livre de Genouvrier, l'analyse comparée des valeurs de l'imparfait, du passé-simple et du passé-composé ne rappelle en rien les méandres stylistiques de l'analyse traditionnelle, on arrivera toujours, ne serait-ce qu'en s'appuyant sur les exercices structuraux, à réinvestir l'opposition duratif/pontuel. Dans ce chapitre en effet, où ils trouvent une intéressante analyse portant sur narration et discours, les maîtres ont le sentiment d'une plongée dans l'inconnu car bien peu ont lu Benveniste. Plusieurs d'entre ceux que j'ai pu rencontrer m'ont dit qu'ils s'inspiraient et même suivaient ce manuel, pour la conjugaison, (ils avouaient volontiers se sentir dépassés par le reste) alors

qu'ils ne faisaient que reprendre les exercices structuraux proposés, pour les amener à induire leur propre démonstration.

Et qu'on puisse utiliser les exercices structuraux au rebours des intentions qui présidaient à leur élaboration, ne laisse pas d'être inquiétant.

III - LES EXERCICES STRUCTURAUX.

C'est pour répondre au double objectif ~~e~~xpression et communication que l'on pratique autant les exercices structuraux dans les écoles. Les plus utilisés des manuels de grammaire en usent et en abusent. Ainsi "Grammaire et exercices structuraux" de Genouvrier et Gruwez, présente une série de leçons de grammaire allant du C.E.1 au C.M.2, réparties en fonction des principales rubriques de la grammaire traditionnelle. En C.E.1 et en C.E.2, les leçons con-

sistent essentiellement en exercices structuraux, tandis qu'en C.M.1 et en C.M.2, ils ouvrent et ferment les moments de grammaire explicite. L'exercice structural se substitue à la classique règle apprise par coeur chez les plus petits, mais sert d'instrument de découverte et de moyen d'évaluation chez les plus grands.

Ces exercices sont destinés à faire travailler par l'élève un point particulier de la langue. Ils mettent en évidence un type de structure appliqué à une phrase, et consistent à faire assimiler cette structure par répétitions successives. Il n'y a pas d'analyse de la structure en question, mais il devrait y avoir cependant imprégnation. L'élève devrait être capable de reproduire la structure ainsi acquise, dans le discours spontané. Ces exercices mis au point pour l'enseignement des langues étrangères, sont actuellement utilisés pour l'enseignement de la langue maternelle dans un double but :

1) - Apprentissage de la langue et familiarisation de l'enfant avec certaines structures linguistiques.

Les maîtres espèrent grâce à eux faire utiliser "dont" ou la négation en "ne ... pas" par des classes qui ne leur seront perméables qu'au moment

de tels exercices. Le but de l'apprentissage est explicite du fait de l'origine de ces exercices. Ils représentent en quelque sorte un "simulateur" de discours. Exercices de répétition ou dialogues dirigés recréent artificiellement des situations de communication. Ce sont des espèces de dialogues de laboratoire qui tentent de mettre l'élève en situation de communication pour l'inciter à reproduire des énoncés calqués sur ceux qu'il émettrait dans des situations analogues. Ils s'appuient sur une conception behavioriste de la communication qui met en jeu le mécanisme stimulus / réponse, comme suite inéluctable. Dans une situation de communication donnée, ou dans une situation quelconque où un individu est en passe d'émettre un énoncé, une seule réponse est possible. A chaque exercice programmé en vue d'une certaine acquisition doit nécessairement répondre cette acquisition.

2) - Les maîtres les utilisent avant un moment de grammaire explicite, pour que les enfants "découvrent d'eux-mêmes" le point de grammaire au menu du jour.

Il s'agit par là, d'intéresser les enfants à une leçon de grammaire qui ne sera que l'explicitation des règles traditionnelles, faite suivant

le classique jeu pédagogique : le maître questionne, l'élève répond. Les exercices structuraux sont dans ce cas un moyen de faire croire aux enfants que c'est leur langage qu'on étudie puisqu'ils auront parlé avant la leçon.

Ils entrecouperont aussi le cours des séquences, comme des "jeux" destinés à distraire la classe, à détourner son énergie du chahut toujours latent, tout en faisant oeuvre pédagogique. Mais personne, sauf le maître auxquels les enfants se plaisent parfois à faire croire qu'ils sont ravis de "jouer", n'est dupe de ces amusements vite fastidieux. Au cours de toutes nos expériences dans les classes, nous avons demandé aux maîtres de ne jamais dire aux enfants : "On va jouer." mais au contraire, de faire appel à toute leur attention et à leur réflexion car le travail qu'on allait leur demander serait très difficile. Nous n'avons jamais vu l'attention se relâcher autant que dans les classes où l'on "jouait" sans cesse. Ce n'est pas l'idée du travail qui répugne aux enfants, ce sont les apprentissages stériles et autoritaires, au cours desquels ils sont passifs. Les exercices structuraux en font partie.

•
Outre cette fausse spontanéité

qu'ils introduisent dans les classes et qui serait bien souvent avantageusement remplacée par une intervention directe du maître, on pourra reprocher aux exercices structuraux de ne tabler que sur la répétition dans l'apprentissage, donc sur l'imitation et non sur la créativité linguistique de l'individu ainsi que sur ces capacités d'analyse. L'expérience nous prouve tous les jours dans les classes, que les stimuli ne provoquent pas toujours les réponses attendues : ainsi les exercices sur "dont" se soldaient souvent par un emploi systématique de ce relatif à la place de tous les autres dans les exercices d'application écrits, tant les enfants étaient convaincus que s'ils avaient étudié "dont" c'était parce qu'on voulait qu'ils l'emploient le plus possible. Ils ne semblent guère inciter les enfants à réfléchir sur leur production pour mieux la maîtriser, mais plutôt à leur faire reproduire des modèles.

Ils présentent un fonctionnement artificiel de la langue à travers des situations de faux dialogues, trop rigides et trop formalisées, rapidement ennuyeuses. Ainsi on peut relever comme exemples, à propos des dialogues dirigés :

- Pour la contradiction :

Moi, j'aime les chapeaux.

Non, moi, je n'aime pas les chapeaux.
 dont on invite l'élève à faire varier le terme intro-
 ducteur :

Moi, je n'aime pas les chapeaux.

Non, je n'aime pas les chapeaux.

Au contraire, moi, je n'aime pas
 les chapeaux.

faisant énumérer par l'élève toutes les manières de ne
 pas aimer les chapeaux, sauf les bonnes, celles du fran-
 çais familier et courant :

J'aime pas les chapeaux.

ou bien

Bof! tu sais moi, les chapeaux!

- Pour l'injonction :

Dites à Paul de vous appeler.

Paul, appelle-moi!

situation tout à fait paradoxale hors de tout contexte
 impliquant un départ et un téléphone.

- Pour les questions-réponses :

Est-ce que tu as rendu son livre
 à Jean ?

Non, j'ai oublié de le lui rendre
 où l'on peut parler sans crainte que dans la vie, il ré-
 pondrait "Non", sans reprendre la phrase.

Paradoxe sans pareil, un exercice qui se veut incitation à la langue parlée ne produit que des énoncés très artificiels, dont on voit mal l'opportunité syntaxique. Comment l'élève pourra-t-il deviner que l'objet du dernier exercice est l'utilisation du pronom complément, plutôt que celle de la négation ou de l'interrogation en "est-ce que" ou encore de la construction "verbe + de infinitif"? Ces exercices sont toujours ambigus dans la mesure où ils mettent en jeu des phrases sans expliciter directement, au départ, devant l'élève, le problème que l'on veut soulever à travers elles (1). De plus, quand il s'agit d'exercices portant sur des combinaisons de phrases, il plane toujours une ambiguïté dûe à l'incertitude des méthodes. En effet, ces exercices s'appuyant sur la grammaire structurale, utilisent la notion de transformation dans plusieurs sens différents dont certains sont très éloignés de ceux de la grammaire transformationnelle. Ce terme sera utilisé, par exemple à la place de "commutation" ou pour caractériser tout changement de forme dans une phrase, quel qu'il soit (ceci, chez Dubois, Genouvrier et Delattre). Il est encore plus ambigu quand il caractérise des exercices structuraux.

1) - Voir au chapitre précédent, à propos de la conjugaison.

portant sur des combinaisons de phrases, comme les suivants :

Un homme arrive. C'est mon père

L'homme qui arrive est mon père.

Ce matin, il fait beau. Jacques se promène.

Ce matin, s'il faisait beau. Jacques se promènerait.

Tout se passe ici comme si dans chaque groupe, la troisième phrase était déduite des deux premières, comme si 1 et 2 étaient reliées à 3 par une transformation, alors qu'elles n'ont en commun que leurs lexèmes.

Enfin les exercices structuraux présentent les carences de la méthode qui les soutend. Ils seront contraints d'évacuer les problèmes de l'ambiguïté, faute de pouvoir y répondre, et faute d'une analyse explicite assimileront abusivement des phrases dont la grammaire transformationnelle met à jour les différences, comme :

Paul voit venir Marie

Paul vient voir Marie

où chaque infinitif est différent bien que toutes ces phrases aient comme structure de surface :

Nom - Verbe - V.infinitif - Nom.

L'école est libre d'initier les enfants à la vie sociale en leur apprenant à penser et à parler en fonction d'autrui dans le double procès expression-communication, mis en évidence par le Plan Rouchette. Mais elle ne saurait ni réduire la communication au langage, ni réduire le langage à la communication.

Il faut évacuer ce type de problématique pour arriver à une étude du langage, car ce n'est ni la description de l'acte de parole, ni ses conditions, ni ses finalités qui nous donneront les lois qui permettent aux sujets francophones de reconnaître leur langue à travers une certaine suite d'énoncés. Le problème, en effet, est de savoir ce qui nous

permet de dire que :

La marquise est morte ce soir.

est une phrase française, tandis que :

marquise la hier est soir morte

ou encore :

marquise hier soir mourir

ne le sont pas, bien que la dernière véhicule un contenu sémantique, permette donc la communication.

L'échec des manuels et des exercices structuraux réside dans le fait qu'ils posent la communication comme la finalité à laquelle doit aboutir l'acquisition d'un savoir grammatical. Comme la langue est un moyen de communication, étudier ses lois reviendrait à donner aux enfants ce moyen de communication. La rénovation pédagogique et les manuels reposent sur cette tautologie : ils ne prennent pas en compte le fait que pour étudier les lois de la langue, il faut déjà la connaître. Ils se trouvent même en contradiction avec leurs prémisses : ce que l'on prétend encourager, ce que l'on se donne comme but, est entravé par la rigidité de la démarche. Les moyens utilisés s'opposent aux objectifs que l'on se propose. Aucune idée ne peut s'échanger entre des enfants soumis à la méthode d'un manuel, à des questionnaires

contraignants, à des exercices structuraux. Il n'y a pas de dialogue possible puisqu'on ne leur demande pas de construire une théorie de la langue, mais de retrouver ce qui aura été élaboré par un manuel. Or, c'est par sa forme et non par ses contenus que la séquence de grammaire doit stimuler les échanges. Le dialogue s'organise autour de l'analyse de la langue : expliciter leurs observations, émettre des hypothèses, justifier leurs conclusions, donner des exemples et des contre-exemples, discuter l'opinion des autres et celle du maître, permettent aux enfants d'avoir un rôle actif dans la "leçon". Si la grammaire incite à la communication, voire améliore les possibilités de la communication, c'est uniquement dans la mesure où elle amène le maître à organiser une discussion dans la classe, entre les enfants, sur l'objet "langue". Ce ne sont pas les règles, apprises ou découvertes, qui jouent ce rôle. La grammaire n'est pas plus efficace en cela que n'importe quelle autre séquence, qu'une leçon de mathématiques ou un moment d'éveil. Si l'école continue de lui prêter cette vertu, c'est parce qu'on ne réussit pas à la libérer du carcan normatif. Libérée de cet aspect, elle prend de nouvelles finalités.

Elle aiguise l'esprit critique car elle incite l'enfant à ne pas se soumettre à une évidence familière. Elle lui donne conscience que même les valeurs les plus intimement liées à son existence quotidienne, même celles qui lui semblent innées tant il les sent proches de lui, peuvent être soumises à l'examen théorique et donner lieu à des lois.

POURQUOI LA GRAMMAIRE
A L'ECOLE.

Parent's name - clearly
- 1st name

I - LA GRAMMAIRE. DEFINITION.

Savoir parler une langue consiste en la capacité d'émettre une chaîne sonore et de faire correspondre à chacun de ses instants, une suite sémantique, après avoir pratiqué dans le discours les décompages adéquats. Cette capacité s'acquiert dans les premiers âges de l'existence et, si l'on en croit Chomsky, la plus grosse partie du travail se fait alors, le langage acquis ne subissant par la suite que des modifications de détail.

Comment se fait cette acquisition?

Les linguistes en sont réduits à des hypothèses pour répondre à cette question. Ce qui semble certain, car tous s'accordent sur ce point, c'est qu'elle est globale et suppose, aussi bien de l'enfant qui apprend à parler que de l'adulte qui apprend une langue étrangère, une analyse implicite des phénomènes de langue.

Pour Chomsky, s'acquièrent surtout les mécanismes des systèmes syntaxique et phonologique. L'enfant possède le système des lois qui vont lui permettre de produire les phrases de sa langue maternelle. Grâce à la connaissance de ce système de règles c'est-à-dire de cet ensemble aux éléments interdépendants, il sera capable de comprendre et de produire des énoncés qu'il n'aura jamais entendus auparavant. Cet apprentissage ne repose pas sur l'imitation servile de l'adulte, car dans ce cas, la créativité se restreindrait au déjà entendu. Il repose sur une analyse implicite, suivie de déductions logiques. Les enfants remarquent très tôt, par exemple, que dans le verbe une finale en /Ê/ implique un infinitif en /Êdr/; ils construiront : "je viens" --- "viendre", "je tiens" --- "tiendre", comme "je peins" --- "peindre", "je plains" --- "plaindre". Ils ont découvert l'analogie comme facteur

de construction morphologique. Pour créer ce qu'ils ne connaissant pas, ils ont donc d'abord établi une loi au lieu de chercher dans leurs souvenirs ce qu'aurait déjà dit devant eux un adulte. Les enfants établissent un certain nombre de modèles qu'ils affinent par la suite, pour les appliquer à des réalisations de plus en plus complexes. La grammaire générative désigne ces réalisations sous le nom de performances, et réserve celui de compétence aux modèles linguistiques :

"La performance du locuteur ou de l'auditeur est un phénomène complexe mettant en jeu de nombreux facteurs dont l'un, fondamental, est la connaissance que possède le locuteur-auditeur de la grammaire qui détermine pour chaque phrase une connexion intrinsèque du son et du sens. Nous désignons cette connaissance - qui est, évidemment, en majeure partie inconsciente par le terme de "compétence" du locuteur-auditeur"

(1)

La performance seule, est affectée de multiples facteurs extérieurs. Elle varie en fonction de l'auditoire, de l'état de fatigue, des capacités intellectuelles, des

1)- Noam Chomsky. Morris Halle. "Principes de phonologie".

sentiments. Le système, quant à lui, reste inchangé. Il est la norme dont on cherche à se rapprocher, car il se confondrait avec les performances d'un locuteur-auditeur idéal, qui ne serait affecté par aucun élément extérieur au langage. Le système modèle chaque acte de parole. La théorie linguistique doit en fournir l'explication et en décrire le fonctionnement.

Pour cette raison, le terme de grammaire est ambigu chez Chomsky. Il désigne

"à la fois le système de règles représenté dans le cerveau du locuteur-auditeur, système acquis normalement dans la petite enfance et utilisé dans la production et l'interprétation des énoncés, et la théorie que le linguiste construit en tant qu'hypothèse concernant la grammaire intériorisée réelle du locuteur-auditeur". (1)

Cette ambiguïté est gênante pour l'enseignant qui ne saura jamais, sauf référence au contexte, si le terme recouvre l'aspect psychologique ou l'aspect formel de la langue. La définition à laquelle aboutit Gross dans "Méthodes en syntaxe", lève l'ambiguïté. La grammaire

1)- Noam Chomsky. Morris Halle. "Principes de phonologie".

est prise au sens de :

"ensemble de règles formalisées qui constituent une théorie de la langue décrite, de la même manière que les règles de logique formelle peuvent constituer une théorie d'une branche des mathématiques".

L'aspect psychologique disparaît pour faire place exclusivement à l'aspect formel et formalisé de la théorie.

La grammaire n'est plus que la description des lois

dont résulte la langue. La langue, origine de ces lois, objet confus et mal cerné avant l'étude, n'est plus décrite a priori, mais à partir des lois obtenues. Elle est le point auquel aboutit cette grammaire qui la définit, dans la mesure où l'application des règles mises en évidence par l'étude expérimentale, non seulement explique ce qui est, mais aussi permet de produire de nouvelles phrases.

"La langue est alors définie comme le résultat même inattendu des applications de toutes les règles." (1)

1)- Maurice Gross. "Méthodes en syntaxe."

II - CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES.

C'est en raison de ce choix théorique que nous privilégions la grammaire explicite. Rien dans notre travail ne sera tourné vers ce que le Plan Rouchette préconise sous le nom de grammaire implicite, pratiquée de la Maternelle au C.M., bien qu'au C.M. on invite aussi les enfants à formuler un discours sur la langue. Ce type de grammaire qui suppose une large part aux exercices structuraux, est censé reproduire en laboratoire, le processus d'acquisition de la langue.

Il est supposé donner à l'enfant une meilleure utilisation de la langue. Il s'agit d'enrichir le langage de l'enfant pour l'inciter à se rapprocher de plus en plus de l'adulte cultivé, aboutissement de la formation.

Pour nous, nous considérons le langage enfantin comme une étape achevée, complète en soi de la réalisation de la langue. L'enfant n'est pas ce qui tend vers l'adulte, même dans son langage, mais un être à part entière, qui réalise sa langue avec les moyens qui lui sont propres. C'est sur cette langue qui est sienne au moment où nous l'avons entre les mains que nous l'invitons à réfléchir. La méthode que nous avons choisi d'appliquer ne requiert aucun appareil théorique complexe à mettre en oeuvre. Il s'agit d'exposer les faits linguistiques, sans distinction, et de noter toutes les remarques possibles à leur propos. Les faits identifiés, il s'agira de les isoler de manière à ce qu'aucune confusion ne puisse être faite, puis de les examiner en s'appuyant sur la notion de grammaticalité. Le travail des enfants consiste à juger de la grammaticalité et de l'acceptabilité des phrases en fonction de leur sentiment linguistique, ou en fonction d'un certain nombre de critères qu'ils auront mis au point collectivement.

La grammaire transformationnelle étant par définition l'explication des règles intégrées dès la prime enfance et exploitées par le locuteur-auditeur, il devient incohérent de faire aux enfants de la grammaire "implicite". Nous formulons donc l'hypothèse que la grammaire implicite est acquise puisque l'enfant sait parler, mais aussi qu'il sait formuler des jugements sur sa langue. Le seul intérêt du travail de grammaire est de formuler explicitement les règles observées sur des exemples que les enfants trouveront eux-mêmes en fonction de l'objet de leur étude.

La grammaire à l'école sera donc un moment de réflexion sur la langue, qui n'a d'autre but que d'induire et de développer cette réflexion elle-même. Il s'agit de faire comprendre aux enfants que la langue, qui leur semble liée au vécu événementiel et que l'école réduit à être médiatrice entre l'enfant et le réel, est un objet abstrait qui peut être détaché de toute fonction pour devenir l'objet d'une étude de caractère formel. Nous nous situons délibérément hors de tout processus de communication. La langue étudiée en grammaire, bien qu'elle soit aussi son propre métalangage, n'a d'autre fonction que celle

des

d'être un objet sur lequel doivent s'exercer l'observation et le raisonnement.

Si nous nous sommes particulièrement intéressée au C.P. et au C.E., c'est bien parce que le passage s'opère dans ces classes. Les enfants n'utilisent le langage que de manière pragmatique, quand il colle au vécu. Ils ne le jugent qu'en fonction de sa vraisemblance par rapport au réel ou à un merveilleux stéréotypé, celui des contes. Ils vont jusqu'à refuser toute forme de poésie qui n'obéisse pas à ces règles. C'est ainsi qu'on parvient difficilement à leur faire faire de jeux poétiques, du genre des "cadavres exquis" ou des questions-réponses : ils "trichent" pour trouver la suite qui correspond le mieux aux données. Ils sont révoltés par toutes les phrases "qui ne veulent rien dire" ou par celles qui traduisent un événement dont ils prétendront "ça se peut pas".

Cette attitude à l'égard du langage explique que le Plan Rouchette, soucieux de ne pas rompre avec l'enseignement classique en supprimant la grammaire, introduise la notion de "grammaire implicite". Nous avons eu beaucoup de difficultés à amener les enfants à utiliser le langage de manière "stérile" pour produire des exemples. Notre parti pris était de

n'utiliser que des phrases d'enfant, non pas qu'il s'agisse d'étudier le langage enfantin, mais plutôt de coller au plus près avec l'appréhension que les enfants ont de leur langue. Nous voulions éviter l'introduction de tours syntaxiques qui leurs soient étrangers ou peu familiers. Nous n'avons d'ailleurs pas abouti à la production d'un langage qu'on pourrait appeler "langage enfantin", mais à des formes qui appartiennent autant à l'enfant qu'à l'adulte. La principale différence consistait dans le fait que les enfants utilisaient des formes moins complexes et un vocabulaire moins diversifié que l'adulte. Est-ce en raison de leur âge ou de leur origine sociale ? Cela nous importait peu. La seule chose importante était qu'ils aient compris qu'il fallait trouver des exemples adéquats au thème de réflexion qu'on s'était donné.

Ce qui nous intéressait avant tout était d'assister à la naissance d'une réflexion : consciente sur la langue, puis de voir comment se développe et se précise ce discours. Si les phrases des enfants nous ont parues d'une incroyable platitude, totalement dépourvues d'imagination et répondant avant tout à ce que l'adulte attend d'eux, c'est-à-dire qu'ils développent une thématique de bonnes fées, de guignols,

et de petits lapins, nous nous sommes néanmoins astreinte à faire taire nos répugnances et nos révoltes, notre propos n'étant ni de parvenir à une psychanalyse ni à une étude idéologique. Ce qu'ils ont produit était du français ou n'en était pas. C'est bien ce jugement qui est le plus important pour faire de la grammaire.

C'est en fonction de la manière dont les enfants situaient leur production par rapport à une notion de grammaticalité qui leur est sans doute propre, que nous avons mené l'expérience.

QUESTIONS DE METHODE .

I - IMPORTANCE DE LA PHRASE SIMPLE.

La théorie, si elle ne peut offrir l'image exacte de la langue, doit mettre en évidence les lois qui permettent aux sujets parlants de créer un nombre infini de phrases. D'après Chomsky, cette possibilité tient aux propriétés de récursivité du langage. En effet, à l'intérieur d'une phrase P, nous pouvons toujours en emboîter une autre :

La fille que j'ai rencontrée hier m'a dit que l'homme qu'elle croit avoir vu portait un chapeau rouge.

ac
//

Le feu brûla le rat que mangea le chat que tua
le fermier qui était dans la maison que Jacques
a bâtie.

La récursivité est la propriété que possède un élément P (phrase), S.N. (syntagme nominal) ou S.V. (syntagme verbal) de se répéter à différents niveaux d'enchaînements à l'intérieur d'un même énoncé, et de se retrouver à différents niveaux dans les représentations formalisées par les arbres. Les mécanismes peuvent se répéter à l'infini et n'ont pour limite que les performances du locuteur-auditeur.

Or pour Gross, ces propriétés sont à déceler dans les phrases-noyau que constituent les phrases simples, et non dans les mécanismes récurrents. Ces derniers ne sont que la conséquence de l'existence de ces phrases noyau combinables à volonté entre elles. C'est donc sur elles que devra porter l'étude. Ainsi à partir d'un type de phrase simple

$$N_{nr} \quad V \quad N_{hum}$$

(c'est-à-dire : nom non-restreint, verbe, nom humain)
et d'un vocabulaire limité, il est possible de créer un nombre infini de phrases différentes. Un seul mécanisme aboutit déjà à un nombre infini de produits, sans qu'il soit utile de faire appel aux mécanismes récurrents,

qui se réduisent en fait à la combinaison des propriétés des phrases simples. Gross bouleverse les conditions de l'étude admises jusqu'ici comme fondamentales par la grammaire générative en affirmant que :

"divers faits de langue pourraient ne pas se situer dans les mécanismes récurrents, mais au niveau des phrases simples". (1)

Sur ce point, très certainement, la grammaire générative s'est laissée contaminer par les grammaires scolaires qui considèrent l'étude des subordonnées, des phrases à subordinations multiples et enchâssées les unes dans les autres, comme le couronnement de l'enseignement de la grammaire. L'analyse logique servait à déjouer les pièges de la subordination, à identifier, classer, reconstituer les propositions disjointes par la fantaisie d'un écrivain. L'étude des phrases noyau, pour évidente qu'elle puisse paraître à un esprit cartésien habitué à étudier d'abord ce qui tombe sous le sens, à diviser la difficulté pour la dominer, n'était jamais abordée et ne l'a pas plus été par la linguistique générative.

D'un point de vue pédagogique,

.

1) - M. Gross. "Méthodes en syntaxe".

Bali bar



les enfants
on (g) Franç
(V.G.E.)

Mr. Clot

un autre

elle nous semble fondamentale. Les enfants maîtrisent mal les enchâssements. S'ils utilisent aisément les relatives avec "qui" ou "que", "dont" leur échappe totalement ainsi que "parce que", "si" et même "lorsque", "quand", qu'ils emploient hors de propos. La plupart du temps, ils coordonnent au lieu de subordonner. "Et", "mais", "et alors", "et puis" suppléent à toutes les formes de subordination. Si nos observations avaient un caractère plus rigoureux, elles nous auraient incitée à conclure sur cet aspect fondamental des phrases simples. Elles apparaissent d'abord, permettant l'élaboration de discours cohérents et variés, tandis que les enchâssements interviennent, nous semble-t-il, plus tard, au rythme de la maturation des concepts de cause et d'effet, des notions de temps et d'espace, par exemple. Nous parlons-là d'enfants de C.M.1/C.M.2 (c'est-à-dire de 10 à 12 ans environ), issus de milieux culturellement pauvres, français et immigrés.

Ces quelques remarques nous amènent à faire une restriction à la théorie d'apprentissage proposée au chapitre précédent : il semble qu'il y ait une progressions des acquisitions chez l'enfant et que le système se mette en place par étapes successives, résultant de la maturation de l'analyse implicite effec-

2

5

d. O-Rial
Simon

tuée par l'enfant au cours de l'apprentissage. En syntaxe on passe du mot-phrase à certains types de phrase simples, dont les structures de bases une fois acquises ne peuvent être améliorées, puis qui s'organisent en phrases complexes. L'acquisition du système phonologique se fait aussi à partir d'une analyse de plus en plus fine des unités. Quant au lexique, dans la mesure où il constitue une liste ouverte, son étendue ne peut que s'accroître avec le temps.

C'est pourquoi, si nous voulons utiliser dans les classes au maximum, les facultés d'introspection nécessaires à l'élaboration des exemples et à leur analyse, nous jugeons préférable de travailler sur des phrases simples, puis sur des transformations simples. L'observation des enchâssements et des transformations généralisées ne sera qu'une conséquence, un élargissement, de cette étude puisque les propriétés fondamentales auront déjà été mises en lumière.

II - APPLICATIONS PEDAGOGIQUES.

Notre travail a porté exclusivement sur l'étude des phrases simples. En essayant de sensibiliser les enfants à une méthode de réflexion sur la langue plus qu'à l'apprentissage de résultats, nous nous sommes sensiblement éloignés du découpage pratiqué par les grammaires scolaires et par les programmes officiels. Nous avons essayé d'amener les enfants à retrouver la démarche du linguiste, nous servant des

analyses de Gross et des résultats obtenus dans ses tableaux pour vérifier notre travail et pour donner une cohésion à notre démarche. Nous avons calqué ce qui nous a semblé être la dynamique de la recherche, afin que les enfants en arrivent à établir des lois qui soient conformes aux différentes étapes de leur étude. Leurs tableaux et leurs classements, s'ils sont établis suivant les mêmes principes que ceux du linguiste, n'en ont pas la complexité. Ils correspondent à leurs possibilités d'observation et à chaque étape de la progression de leur savoir.

L'évolution suivie dans les trois classes, C.P., C.E.1, C.E.2, a été la suivante :

A) - LE COURS PREPARATOIRE.

- Pratique systématique d'un certain nombre d'opérations :

commutations

permutations

effacements

expansions

transformations : la pronominalisation du sujet que les enfants trouvent facilement très tôt, parce qu'ils remarquent rapidement l'égalité de sens.

- Des classements.

Morphèmes lexicaux et morphèmes grammaticaux, classement proposé dans les classes avant notre intervention.

Verbe et nom, la différence a été découverte par la localisation dans l'espace. Les enfants en ont déduit la pertinence de l'ordre des mots d'où a découlé un troisième classement qui affine la classe des morphèmes grammaticaux : la mise en évidence des pronoms sujet et des prédéterminants du substantif.

- Découpage des phrases en groupes syntaxiques pratiqué au cours des activités de lecture.

B) - LE COURS ELEMENTAIRE I.

- Le travail sur les opérations

s'est continué de la même manière qu'au C.P., mais nous avons ajouté à la pronominalisation du sujet celle du complément direct.

- Classement des phrases par degré de grammaticalité et d'acceptabilité, et esquisse d'un classement en registres de langue.

- Dans l'ensemble des phrases grammaticales et acceptables retenues par les classes, un certain nombre sont choisies pour être à l'origine des travaux sur la phrase minimale.

Par effacements, mise en évidence de phrases minimales.

Découverte de plusieurs types de phrases minimales.

Classification de ces phrases en fonction du nombre d'unités qu'elles comportent.

Elaboration d'un fichier de phrases minimales.

- Verbe / Nom dans ces phrases.

Reprise du travail du C.P. suivie d'une étude spécifique du verbe.

LE VERBE. Les enfants recherchent, en appliquant

toutes les opérations qu'ils connaissent déjà, les caractères qui l'opposent au nom; c'est ainsi qu'ils ont découvert les phénomènes d'accord avec le sujet et les marques temporelles. L'aspect composé a été introduit lorsque les enfants ont remarqué ses ressemblances avec l'imparfait.

LE SUJET. C'est sa place qui a d'abord frappé les enfants, qui ont proposé de le baptiser Numéro 1. Par la suite, ils ont proposé de numérotter ainsi tous les substantifs à partir de leur place dans les phrases, sauf en ce qui concerne le complément de phrase. Examen systématique de toutes les propriétés du sujet telles que les laissent apparaître les phrases dont ils disposent et les exemples qu'ils proposent.

LE COMPLEMENT DE PHRASE. Il est apparu au moment où les enfants ont cherché à numérotter les substantifs. Un élève objecte que "ce n'est pas juste d'appeler le Numéro 1" ainsi parce que "le Numéro 1 n'est pas toujours le Numéro 1",

et propose aussitôt un contre exemple : "Dimanche, maman a fait un gâteau." Il s'en est suivi l'étude de ces compléments.

- Les découvertes des enfants sont consignées au fur et à mesure, sur de grandes affiches exposées en permanence dans la classe. Ces affiches sont écrites par le maître, pour des raisons de lisibilité, mais rédigées collectivement par la classe qui doit découvrir la manière la plus adéquate d'exprimer ses observations.

- Mise en évidence de la notion de structure. Les enfants donnent le schéma suivant de la concaténation des unités minimales :

N1 - V - N2 - Circ.

- Classements.

Les différents types de sujets.

Prédéterminants du substantif.

Pronoms préverbaux.

Temps des verbes, exclusivement les formes découvertes dans les phrases étudiées.

C) - LE COURS ELEMENTAIRE 2.

- Le passif s'ajoute aux transformations précédentes. Son intérêt n'est pas de constituer un chapitre privilégié de la grammaire. Sa nécessité est apparue au moment où les enfants ont eu besoin de préciser le classement des N2. Il a été présenté comme une opération qui s'ajoutait aux autres, qui permettait de soumettre les phrases à de nouveaux tests concernant la grammaticalité et qui offrait la possibilité d'affiner certains classements en mettant en évidence de nouvelles propriétés.

- Après révision du travail fait en C.E.I, étude du complément de phrase.

Relever toutes les formes déjà connues, puis essayer d'en prévoir d'autres.

Dégager toutes les propriétés communes.

Les classer en fonction de leurs différences formelles : adverbess, compléments sans prépositions, compléments prépositionnels, subordonnées.

C'est à propos du rapprochement fait par la classe entre "Bébé mange la nuit." et "Bébé mange sa soupe." qu'a été introduite l'étude des N2.

Les enfants, qui pressentaient, en raison du sens, que les deux compléments étaient différents, ont été obligés de le justifier en appliquant tous les tests qu'ils connaissaient déjà. Deux nouveaux tests ont été introduits à ce moment-là : la question et le passif.

Les enfants remarquent en outre le rôle des compléments de temps sur le verbe, éprouvent le besoin de le différencier de l'accord et notent des cas de "concordance des temps" avec certaines subordonnées.

- Etude des N2. Les enfants classent pêle-mêle dans cette catégorie, tout ce qui correspond à la construction "Verbe + expansion sans préposition" c'est-à-dire, substantifs, complétives, adjectifs, adverbes, infinitifs. Les résultats seront exposés dans un tableau à double entrée où les enfants placeront en abscisses toutes les structures de phrases possibles et en ordonnées tous les verbes qu'ils connaissent.

- Identification des différents N2, par application de tous les tests qu'ils connaissent. Le tableau sera complété par la division de la case N2 en autant de sous-catégories découvertes.

per di allora
insensibile?

Au cours de ce travail, des remarques importantes ont été faites sur les déterminants : les enfants s'aperçoivent qu'une certaine catégorie de déterminants peut se placer tantôt devant, tantôt après le verbe, puis après découverte de l'accord de l'adjectif, de la différence entre :

La boîte est lourde.

La boîte pèse lourd.

Ces remarques n'ont pas été exploitées au-delà de ce qui nous était nécessaire pour compléter le classement des N2.

- La classe propose d'ouvrir une nouvelle case dans le tableau et discute longuement de sa place : possibilité ou non de prendre le passif, dans la mesure où elle a constaté que la structure

V + N2 substantif

n'impliquait pas nécessairement la possibilité du passif. Plusieurs verbes répondant à cette constatation sont alors étudiés : être, avoir, peser, regarder, sembler, etc.

- En fin d'année, à partir de ce tableau qui prenait des proportions inquiétantes sur les

murs de la classe, élaboration d'un fichier des verbes étudiés, accompagnés de leurs propriétés et des phrases dans lesquelles elle ont été découvertes.

C'est ce fichier qui devrait être à l'origine du travail projeté pour le CM sur les relatives, les interrogatives, les circonstanciellles et les complétives.

III - LE CUMUL DES DONNEES.

Le grammairien émet des hypothèses sur le langage et les vérifie à l'épreuve des faits. Si les lois découvertes rendent compte des phrases françaises, et seulement des phrases françaises, on pourra considérer qu'elles sont justes. Elles doivent pouvoir lever les ambiguïtés et expliquer pourquoi les énoncés que l'on rejettera intuitivement ne sont pas des phrases du français. Si elles aboutissent à la langue et se vérifient par elle, elles partent aussi de la

langue. On ne saurait les définir apriori, en essayant d'appliquer les méthodes et les résultats de la logique mathématique, comme seraient tentés de le faire trop souvent, certains grammairiens qui se réclament de Chomsky.

Une fois que le linguiste a défini son domaine d'intervention, il faut qu'il recherche ce qui constitue pour sa matière un fait à prendre en considération dans sa théorie, et qu'il accumule le plus grand nombre de données possible avant de déduire des lois. Par ce biais la méthode linguistique actuelle échappera au grief que lui impute Gross : le manque de rigueur et d'exhaustivité. Il constate qu'elle n'explore pas systématiquement tous les phénomènes de langue. Elle choisit ses domaines d'intervention trop souvent parmi les thèmes considérés comme fondamentaux par la grammaire scolaire, les trous qu'elle laisse devant être comblés par induction. Mais elle n'a pas encore su prouver qu'un modèle pouvait couvrir d'autres éléments que ceux qui ont servi à l'élaborer. Il est donc nécessaire de donner à la linguistique les fondements empiriques qui lui manquent, de la mettre à l'école d'autres sciences qui, avant d'élaborer leurs théories et leurs lois, ont accompli

"un long travail d'accumulation systématique des données". (1)

Dans la mesure où nous voulons faire revivre, dans leur histoire personnelle, par les enfants, cette évolution de la méthode en linguistique, le cumul des données est une nécessité pédagogique. Il est en effet, impensable de faire refaire chaque année ce qui a été fait les années précédentes, excepté pour les obligatoires périodes de révisions en début d'année. Il nous semble important que les enfants aient l'impression d'un acquis à partir duquel ils vont progresser dans l'élaboration de leur théorie. Cet acquis le maître le consigne pour sa part dans son cahier-journal, mais ce n'est pas suffisant dans la mesure où ce sont les enfants qui élaborent activement leur propre théorie. Ils doivent conserver pour eux la trace matérielle de ce qu'ils ont déjà trouvé.

Ainsi les règles élaborées à l'issue des séquences sont consignées sur des affiches qui seront complétées et améliorées d'une année sur l'autre par les classes, si elles en éprouvent le besoin. Elles constituent la mémoire collective à partir de laquelle

1)-Maurice Gross. "Méthodes en syntaxe".

Byline

s'élaboreront les recherches ultérieures.

Tableaux et fichiers aussi, sont indispensables d'une année à l'autre. Ce sont les verbes classés en fonction des propriétés découvertes une année qui seront repris l'année suivante. Il s'agira de trouver de nouvelles propriétés, d'affiner ce qui est déjà au fichier, de compléter le fichier en y ajoutant de nouveaux verbes. Les enfants prennent conscience du fait qu'une théorie s'élabore en fonction du savoir du moment, que le savoir se cumule et n'est jamais stérile. Enfin le fait de savoir qu'ils travailleront de nouveau sur leur fichier les rassure quant aux points demeurés obscurs : ils savent que si un problème n'a pas été résolu, ou ne l'a été que de manière insatisfaisante, ils pourront y réfléchir à nouveau. Ils apprennent la patience du chercheur. Le temps ne joue plus contre eux, mais avec eux. Ils comptent moins sur le maître que sur leur savoir et leur réflexion.

A propos du classement des N2, par exemple, si les enfants n'ont eu aucun mal à ouvrir une rubrique infinitif, ils n'ont perçu aucune différence entre les infinitifs compléments et ceux qui proviennent de la réduction d'une complétive :

7. 10. 1911
do 12. 10. 1911
Messung der Lufttemperatur.

Körper Deutlich
ist die Bl./K. v. Luft

in der Luft 2. 10. 1911

11

Le maître voit manger son chien.

Le maître veut manger son chien.

subissent le même traitement. Le problème sera soulevé l'année suivante, lorsque l'occasion se présentera, au moment de l'étude des complétives.

De même, il est nécessaire de posséder un fichier des verbes pour entreprendre au C.M. un travail de réflexion systématique sur la morphologie du verbe. Les enfants reprendront les verbes qu'ils ont déjà étudié, feront un premier classement des formes dont ils disposent dans leur fichier : classement suivant les temps et les personnes, qui seront complétés et qui devraient aboutir à un classement distributionnel des verbes en fonction des radicaux entrant dans leur composition. Au terme de cette étude, ils devraient retrouver les caractéristiques orales et écrites des 7 conjugaisons ainsi dégagées(1). La morphologie du verbe ne serait plus l'objet d'un apprentissage qui n'aboutit qu'à la récitation des conjugaisons, mais l'observation des formes que prend le verbe à travers ses différents fonctionnements syntaxiques. Les tableaux obtenus découlent des observations des enfants et constitueraient une synthèse récapitulative de leurs recherches.

1)- Jean Dubois. "Grammaire structurale du français. Le verbe."

Les enfants ne travaillent que sur des phrases ou des éléments du lexique qu'ils connaissent. Tous les classements et toutes les lois découlent des exemples qu'ils ont accumulés. Il ne s'agit jamais de poser avant l'étude, une règle à retrouver, semblable à un modèle abstrait qui, appliqué ensuite au réel, en fournirait l'explication, mais d'expliquer les faits dégagés du réel objectif et d'en extraire les lois qui le régissent.



IV - GRAMMATICALITE ET ACCEPTABILITE.

Ces notions sont essentielles à notre étude car tout le travail consiste presque toujours exclusivement à dire si tel énoncé est grammatical et pourquoi. Il semble fondamental donc, de les définir au niveau théorique, et de nous demander s'il convient de les distinguer ainsi que d'accepter la prééminence de l'une sur l'autre.

.

En effet, grammaire générative et grammaire transformationnelle en font l'un des principes fondamentaux de leur théorie. Pour *l'une*, la grammaticalité constitue une notion abstraite et théorique dont la grammaire vise à cerner les limites : elle permet d'exploiter le sentiment du locuteur-auditeur lorsque ce dernier juge tel énoncé conforme ou non à sa langue et constitue ainsi le principe normatif de base auquel se réfère toute analyse grammaticale. Une grammaire doit rendre compte de toutes les phrases grammaticales de la langue et émettre des règles de construction qui aboutissent à ces phrases et exclusivement à elles. Pour *l'autre*, les prémisses à poser pour déduire une théorie de la langue est la distinction entre les séquences sonores qui appartiennent à la langue et celles qui ne lui appartiennent pas, car toutes les combinaisons d'éléments ne constituent pas un discours. La tâche de la grammaire sera d'étudier quelles sont les combinaisons qui constituent un discours et d'émettre les règles expliquant leur formation.

A l'origine de la théorie, il y a donc une interrogation sur la relation que le locuteur-auditeur entretient avec sa langue, mais elle est avant tout celle de l'analyste sur ses propres énon-

improper

cés. C'est cette démarche que nous avons reportée sur la pédagogie, faisant des enfants, et non plus du maître seul, le juge et l'analyste.

Un point commun à Chomsky, Gross, Harris et Ruwet, est le refus du corpus dont ils contestent la représentativité, et la confiance qu'ils font à l'introspection. Le linguiste, travaillant sur sa langue maternelle, préfère mettre en évidence des faits linguistiques à travers des exemples conçus exprès pour l'analyse et attestés dans la langue, plutôt que se fier au hasard d'un corpus qui, si vaste soit-il, ne sera toujours qu'un échantillon d'idiolectes au nombre restreint de formules, sans comparaison avec l'étendue du champ d'exemples que la compétence du linguiste lui permet de tester. Il s'agira donc de l'interrogation d'un locuteur-auditeur qui fait plus confiance à son propre jugement sur la langue qu'en la capacité de la masse des sujets parlants à émettre la totalité des énoncés possibles. Le grammairien n'est plus, comme en grammaire structurale, l'observateur d'une réalité brute, à organiser, mais ressemble plutôt au physicien qui produit en laboratoire les échantillons de réel nécessaires à son analyse; qui expérimente, sur les faits dont l'adéquation est définie a priori par le principe

de grammaticalité, un certain nombre d'opérations qu'il connaît déjà, dont parfois même le résultat est prévisible.

C'est en ce point que divergent grammaires génératives et grammaires transformationnelles. Il semble que pour les premières, la grammaticalité soit de l'ordre de la compétence et devrait seule faire l'objet de l'étude du linguiste, tandis que l'acceptabilité se réduit au domaine de la performance. En effet, les limites imposées au principe de récursivité dépendraient des possibilités d'interprétation, d'élocution et d'attention du locuteur-auditeur, la grammaire de la langue permettant indéfiniment d'enchâsser une phrase dans une autre. De même, ce seraient des problèmes de performance qui font juger comme bizarre ou même inacceptables les exemples proposés par Ruwet (1) :

- 1 - Je préfère le whisky au scotch.
- 2 - Ce célibataire est le mari de ma soeur.
- 3 - Je savais que tu viendrais mais j'avais tort.

Ces phrases, conformes aux règles de formation syntaxique donc grammaticales, ne seraient pas acceptables, en raison de leur incongruité. Or par ailleurs, Ruwet comme Chomsky, montrent que ces deux notions ne dépen-

1)- Nicolas Ruwet. "Introduction à la grammaire générative".

Peace and love to all

921

dent pas de la valeur sémantique que l'on peut assigner aux phrases. Ce n'est pas parce qu'une phrase est interprétable qu'elle sera grammaticale et acceptable :

⊙ Balais, tiens, voilà lui.

⊙ Moi partir au soir.

ne le sont pas, tandis que :

Il y a des trucs dans le machin.

l'est, bien qu'on ne puisse pas lui assigner une interprétation. Le problème qui se pose est de savoir si c'est en raison de la syntaxe ou de la sémantique que l'on formule ce type de jugement, cette appréciation intuitive étant ensuite développée par une analyse.

Pour notre part, nous aurions tendance à juger ces trois phrases comme grammaticales et acceptables, car elles entrent toutes trois dans le cadre de propositions logiques, ce qui leur assigne une valeur dont on peut rendre compte, malgré leur peu de probabilité d'apparition. La première constitue un paradoxe logique établissant avec "préférer" une relation d'ordre entre deux équivalences. Ce n'est pas suffisant pour l'exclure de la langue, qui permet des réalisations paradoxales bien acceptées par les sujets parlants :

Paul enfonce son chapeau dans sa tête.

Les deux autres constituent aussi des paradoxes, dont

1. 20 46 16 de
6 pedestrian

merita

l'interprétation est aisée dans les contextes appropriés:

Pour 2 - Cet homme a tellement attendu avant de se résoudre au mariage, qu'il passait pour célibataire irréductible et "ce célibataire est le mari de ma soeur" aujourd'hui.

Pour 3 - Je savais et j'étais assez sûre de moi pour affirmer ce savoir, mais j'avais tort de manifester une telle assurance.

L'utilisation métaphorique des propositions logiques dans la littérature du "non-sense", comme celle de Lewis Carroll ou de Dada, nous rend familier ce type de phrases et nous permet de trouver toujours des éléments contextuels susceptibles d'assigner une interprétation à ces discours.

L'exemple de Harris :

L'air nagea.

pose un problème différent. Sa valeur métaphorique nous semble beaucoup moins évidente, peut-être parce qu'ici toute interprétation logique est impossible.

On ne peut nager . que dans un fluide, et un fluide ne peut nager dans lui-même. Ajouter un complément accroît l'incongruité :

* L'air nagea dans l'eau.

$I_1 = I_2$ long inverts
(Gentle rise)

fade down

|

De même :

* L'homme nagea dans la terre.

est totalement inacceptable, alors que l'on accepte parfaitement :

Ces idées nagent dans l'air depuis longtemps.

Paul nage dans une multitude de problèmes.

ou mieux encore :

Paul nage dans un océan de problèmes.

Enfin :

* L'homme nage la terre.

* Ces idées nagent l'air.

* Paul nage une multitude de problèmes.

ne peuvent être acceptées car elles reposent sur un schéma incorrect dont il est aisé de justifier le refus. Mais entre ces deux types d'impossibilités, l'une qui semble reposer sur le sens, l'autre sur la syntaxe, nous avons des cas intermédiaires qui mettent en jeu les deux données, sens et syntaxe :

Qui as-tu vu ?

R : quelqu'un.

Qu'as-tu vu ?

R : un objet.

A qui penses-tu ?

R : à quelqu'un.

A quoi penses-tu ?

R : à quelque chose.

Voici les lieux où Paul aime rêver.

* Voyez ce fils où mon espoir se fonde.

que j'ai relevée chez Molière et qui n'est plus possible aujourd'hui. La distribution de certains relatifs dépend du caractère humain ou non humain du référent. On trouve le même problème des rapports entre syntaxe et sémantique pour certains adjectifs. Soit la règle qui permet d'assigner systématiquement un degré à tout adjectif :

Cet homme est beau.

Cet homme est très beau.

Cette histoire est ordinaire.

Cette histoire est très ordinaire.

Cette déclaration est intéressante.

Cette déclaration est très intéressante.

Cette règle ne marche plus pour :

* Cette histoire est très extraordinaire.

* Cette déclaration est très inintéressante.

qui comportent des impossibilités logiques. Il ne peut y avoir de superlatif à un autre superlatif ou à une négation, dans ces deux cas. Il s'agit bien ici, comme

19th

More back to work
D. W. Jones & Co. Mass
How is our winter work

plus haut, de règles concernant la compétence et non seulement les possibilités de réalisation.

Lorsqu'on formule une règle, puis qu'on l'applique à plusieurs phrases, on peut observer trois types de résultats :

a) - la règle peut s'appliquer mécaniquement et donne un résultat satisfaisant, que tout le monde accepte sans réticence :

Marie aime Paul.

Paul est aimé de (par) Marie.

Le passif s'applique parfaitement.

b) - la règle peut s'appliquer mécaniquement, mais donne un résultat aberrant :

Marie aime le chocolat.

* Le chocolat est aimé de (par) Marie.

Marie aime sortir le soir.

* Sortir le soir est aimé de Marie.

Dans ces deux exemples, le passif ne passe pas.

c) - la règle ne peut pas s'appliquer.

Marie sort le soir.

Le passif est impossible.

C'est le cas b) qui va poser les problèmes d'acceptabilité.

Il faudra distinguer entre, d'une

part, des schémas de phrases et les règles qui s'appliquent à ces schémas pour les modifier, d'autre part les variables qui entrent dans la composition de ces schémas et les contraintes qui les lient car,

"la théorie transformationnelle caractérise des phrases concrètes de la langue et non les seuls schémas des phrases". (1)

Nous définirons donc comme grammaticales des séquences bien formées, qui correspondent à des schémas possibles dans la langue, sans précision des contraintes intervenant sur les variables, et comme acceptables les phrases qui, outre leur caractère grammatical, tiennent compte de ces contraintes, sans considération de contexte ou de procédés d'énonciation. Ainsi,

Le chocolat est aimé de Marie.

sera grammatical, mais non acceptable, tandis que

Paul est aimé de Marie.

sera grammatical est acceptable. L'acceptabilité entre dans la syntaxe, et concerne la compétence puisque les contraintes pesant sur les variables sont d'ordre distributionnel. L'acceptabilité englobant la grammaticalité, c'est ce terme qui sera le plus souvent utilisé en grammaire transformationnelle. Grammaticalité se pré-

1)-Harris. "Structures mathématiques du langage".

sente comme une notion absolue qui ne présuppose que présence ou absence de règle, tandis qu'acceptabilité semble une notion relative. Elle se situe à partir de, et par rapport à la grammaticalité. Elle s'établit par comparaison d'énoncés hiérarchisés suivant une échelle d'acceptabilité. Des évaluations comparées d'énoncés seront possibles pour évaluer les différents degrés d'acceptabilité possibles : on échappe, du coup, par établissement d'une échelle de valeurs à la subjectivité de l'intuition linguistique du locuteur-auditeur.

"Le statut d'une séquence de mots (accompagnée de l'intonation correspondante) par rapport à son appartenance à l'ensemble des phrases s'exprime — non pas par deux valeurs oui / non, mais par : un spectre de valeurs exprimant le degré et la nature de l'acceptabilité d'une phrase ou bien, dans le cas d'une acceptabilité douteuse ou nulle, du type de discours ou d'environnement dans lequel la séquence serait acceptée comme phrase." (1)

Pour définir l'acceptabilité d'une phrase et ses limites, on dispose de deux tests :

- l'un de caractère distributionnel, repose sur

1)-Harris. "Structures mathématiques du langage".

des commutations systématiques d'éléments. Autour d'une séquence, on recrée le plus grand nombre possible de contextes et l'on regarde si les phrases obtenues, comparées à la première, puis comparées entre elles sont acceptables :

Si tu travailles, je te donnerai du chocolat.

Si tu travailles, je te donne du chocolat.

* Si tu travailles, je te donnais du chocolat.

pour le problème de la concordance des temps.(1)

- l'autre, de caractère transformationnel consiste à définir une propriété pour un ensemble de formes qui est a priori susceptible de la présenter, puis on applique cette propriété systématiquement à toutes les formes de cet ensemble. C'est ainsi que procède Gross à propos du passif et de la définition des verbes transitifs, par exemple (2).

Il y a donc très peu de préalables à poser pour induire une théorie de la langue : tout consiste à distinguer les séquences sonores qui font partie de la langue de celles qui en sont exclues. Si toutes les combinaisons d'éléments ne constituent pas un discours, les phrases représentent des séquences

1)- voir les tableaux de concordance des temps dans "Grammaire transformationnelle du français. Le verbe".
2)- voir dans "Méthodes en syntaxe".

bien formées d'éléments, propriété à laquelle s'ajoutent les contraintes qui pèsent sur les variables déterminant les séquences possibles. La grammaticalité se rapporte aux schémas de phrase et aux opérations sur les phrases; l'acceptabilité s'applique aux résultats de ces opérations, définit les variables et dépend du respect des contraintes.

V - UN EXEMPLE D'APPLICATION EN CLASSE DE C.E.1.

Une des expériences qui nous a paru la plus importante et la plus révélatrice du travail que nous pouvions faire a été la séance au cours de laquelle nous avons amené les enfants à classer des phrases en fonction de leur degré de grammaticalité et d'acceptabilité.

Ils ont été enregistrés au cours d'une discussion libre où la maîtresse avait pour consi-

gne de ne pas intervenir, si ce n'est pour relancer la discussion de manière qu'elle dure environ une demi-heure. Interdiction absolue lui avait été faite de "corriger" les enfants qui essayaient de repérer sur une carte étendue au tableau, les points explorés au cours d'une promenade le long du canal de l'Ourcq. Nous avons extrait de cet enregistrement la série de phrases suivantes:

- 1) - On a été à Marseille.
- 2) - On a repris le bateau.
- 3) - J'ai bien contente.
- 4) - /ʃavɛ/ des trucs.
- 5) - Aussi /ʃavɛ/ des traits.
- 6) - Il y avait des taches blanches.
- 7) - /ʃsɛ/ plus son nom.
- 8) - Et les bateaux, /ʃɑnɑ/ des bateaux de tourisme.
- 9) - Tu nous avais dit à Norah qu'elle avait quitté l'Algérie.
- 10) - Le canal, c'est où que les bateaux passent.
- 11) - C'est les messieurs qui - z - ont construit le canal.
- 12) - On a parlé sur des cartes.

Nous avons choisi ces phrases parce que nous voulions mélanger phrases grammaticales et phrases agrammaticales, introduire des phrases grammaticales qui n'ont de sens que dans un contexte comme 4 et 5, afin que les enfants constatent que cette notion était indépendante du sens puisque les phrases agrammaticales étaient toutes claires sémantiquement.

Premier classement proposé : phrases sémantiques et phrases a-sémantiques. Il n'a pas été retenu parce que les enfants ont reconnu que 4 et 5, dans les contextes appropriés, étaient parfaitement normales. En les situant à leur place dans le discours, ils retrouvaient ce qu'elles signifiaient. Ils se sont sentis obligés de les expliquer aux adultes qui étaient dans la salle et qui n'avaient pas assisté à la discussion. C'est là qu'ils ont eu besoin d'expliquer aussi 12, à laquelle ils ont unanimement attribué comme sens :

On a parlé de, à propos de cartes.

Cette phrase a par la suite été acceptée comme grammaticale, tous pensant certainement à la tournure familière :

Parler sur sa voisine = dire du mal de sa voisine.

To view chart at 1000
Nelle area - North
(of the Park)

non

Nous avons eu beaucoup de mal à leur faire distinguer grammaticalité de présence ou absence de sens. Ils avaient tendance à accepter comme grammatical tout ce qui était porteur de sens. Une phrase comme 9 n'a pas été rejetée d'emblée comme nous aurions eu tendance à le croire. Ils n'ont été sensibles à la redondance que parce que nous avons lourdement insisté sur le fait que nous n'étions pas d'accord avec eux pour la classer parmi les bonnes phrases. La leur, leur semblait certainement plus expressive, parce qu'elle faisait intervenir le nom de Norah qui est le centre du message. Peut-être aussi, y-a-t-il eu confusion entre "à" et "de" s'ils ont entendu dire autour d'eux : "dire quelque chose de quelqu'un".

Ce classement tombant, le second fut un classement par niveaux de langue, les élèves rejetant d'abord ce qui d'après le français scolaire est classé dans la langue familière. Ainsi ont été mises à l'écart indistinctement avec des formes incorrectes les tournures en "il y a", /ʃəʊl/, /ʃsɛ/ et "en" avec des jugements tels que :

a - C'est pas beau.

CA s/o - 2 beam
10 beam & 10 m. water 2. beam

b - C'est pas français.

c - Ca se dit pas.

Nous les avons invités à réfléchir sur ces formules, à expliciter leur sens et à voir s'ils pouvaient les appliquer à toutes les phrases. Voici à peu près ce que nous avons pu tirer de leur discussion :

a - ne saurait être retenu dans la mesure où toutes les phrases prononcées n'ont pas forcément pour but d'être belles. C'est ce que cherchent à atteindre les poèmes et leurs textes écrits, mais ce n'était certainement pas l'objectif recherché dans la discussion enregistrée où il s'agissait surtout de cerner au mieux la fonction des cartes.

c - se condamnait de lui-même puisque les enfants avaient immédiatement reconnu leurs phrases. Nous tenions la bande prête en cas de litige. Si nous avions tenu à enregistrer leur discussion, c'est en bonne partie parce que nous avions prévu ce type d'arguments, très utilisés par les instituteurs qui confondent dans la même condamnation sans appel la norme sociale du langage (les tours familiers ne se disent pas, même si on les connaît) et la norme grammaticale qui, pour eux, se définirait presque par rapport à la première.

b - nous semblait beaucoup plus satisfaisant, dans la mesure où grammatical et agrammatical signifient appartenant ou n'appartenant pas au système de la langue. C'était cette terminologie que nous voulions faire conserver par les enfants. Il nous fallait cependant leur en demander le sens, car les instituteurs l'utilisent au même titre que c : n'est pas français ce qui échappe à la norme scolaire. Ils ont défini comme non-françaises les phrases

- qui "ne leur plaisaient pas du tout".

- sur lesquelles un consensus de rejet unanime s'était fait.

- dans lesquelles ils croyaient détecter des aberrations syntaxiques

- pour lesquelles ils pourraient trouver des formes équivalentes sémantiquement, qui leur paraîtraient meilleures grammaticalement.

C'est à ce filtre que seront soumises toutes les phrases ultérieurement étudiées dans la classe.

Cette définition a donné lieu à ce qui a été leur classement définitif : bonnes phrases ou

phrases grammaticales et acceptables, mauvaises phrases ou phrases agrammaticales et inacceptables, "phrases à cheval" qui regroupent les degrés intermédiaires de l'acceptabilité.

"J'ai pas contente" a été jugée impossible parce qu'ils ont immédiatement analysé la confusion entre être et avoir. Ils ont rejeté 8 à cause de la redondance entre "en" et "des bateaux". Par contre, il leur a été impossible d'analyser 9, 11 et 12, qui posent le problème des degrés d'acceptabilité. 9 et 12 résultent, semble-t-il, d'une confusion de prépositions : elles semblaient acceptables à une partie de la classe, tandis que l'autre partie, sans les rejeter était réticente à l'idée de les classer parmi les bonnes. Ils ont été incapables de remplacer ces phrases par des formes acceptables par tous, et c'est en bonne partie ce qui les a embarrassés. Pour 11, comme la maîtresse à d'autres moments avait souvent corrigé "c'est" en "ce sont", ils ont cru que c'était là que résidait la difficulté, et ont continué d'appliquer le pluriel au relatif. Après cette discussion, les enfants se sont mis d'accord pour le classement suivant :

- HORS COLONNES, pour éviter de nouveaux conflits,

les phrases les plus litigieuses : 9, 11, 12.

- PHRASES ACCEPTEES. 2 et 6 sur lesquelles s'est fait l'accord unanime, jugées de plus aussi bonnes pour l'écrit que pour l'oral.

- PHRASES REFUSEES. 3 et 8 rejetées aussi à l'unanimité, peut-être surtout pour des raisons affectives : la première s'apparentait pour eux au "langage des bébés" et l'autre au langage des Nord-Africains (c'est d'ailleurs une petite algérienne qui l'avait produite en racontant un voyage en Algérie).

- "PHRASES A CHEVAL". Une troisième colonne s'insère entre les deux précédentes pour des phrases qu'ils ont baptisées "phrases à cheval", c'est-à-dire, pour eux, à la fois bonnes et mauvaises. Bonnes parce qu'elles n'allaient pas à l'encontre de leur sens linguistique, puisque l'on y trouve à côté de formes orales familières, des formes populaires, telle que 10, qu'ils emploient couramment et qu'ils entendent chez eux, mais mauvaises parce que la norme scolaire les refuse pour privilégier les réalisations écrites et le registre soutenu. Nous avons dans cette colonne toutes les phrases jugées "bonnes à l'oral" mais "impossibles à écrire" ou considérées comme familières : 1, 4, 5, 7, 8.

Ce choix reflète leur embarras devant la norme scolaire. Ils ne peuvent refuser des phrases qui font partie de leur langage quotidien et qui leur semblent "françaises" en fonction de la définition qu'ils avaient élaborée, mais qu'ils hésitent à émettre, surtout en classe. Cette colonne reflète implicitement une mise à l'écart du registre familial.

Il est assez remarquable que l'interrogation sur la qualité des phrases ne soit venue qu'assez tard. Aucune au départ, ne leur semblait hors du système linguistique. Toutes avaient été prononcées, puisqu'ils les avaient reconnues, donc toutes étaient possibles. Dans leur premier classement ils rejetaient des constructions grammaticales, dans le second, leur souci était de se conformer totalement à la norme scolaire. Ce n'est qu'au bout de plusieurs heures de réflexion et de plusieurs séances de travail que s'est dégagée leur réflexion sur la notion de grammaticalité. La possibilité de plusieurs degrés d'acceptabilité les a embarrassé plus que les jugements de grammaticalité puisqu'ils ont rejeté hors du débat les phrases qui posaient le problème. Leurs désaccords et leurs réticences au cours du débat montrent cependant qu'ils ont été sensibles au problème, bien qu'ils aient évité de proposer des solutions.

Nous avons constaté que les enfants étaient capables de tenir un discours cohérent sur leur langue et de porter des jugements sur leurs énoncés, puis de les justifier. La principale difficulté a été de leur faire comprendre qu'il fallait travailler sur toutes les productions linguistiques quelque soit le registre auquel elles appartiennent. Il existe à ce propos une auto-censure qui n'a pas disparu au cours du travail. Les maîtres ne nous ont pas aidés dans cette tâche, en passant sous silence toutes les formes familières ou populaires sous prétexte qu'en y faisant réfléchir les enfants, on les faisait régresser. Cette auto-censure a cependant un aspect positif : elle est l'indice d'une réflexion sur la langue. Elle signifie qu'il y a déjà, malgré son aspect négatif pour nous, une prise de conscience implicite de la notion de niveau de langue.

Elle nous a parfois obligés à des analyses tronquées. Ainsi dans une classe de C.M.2 qui recherchait toutes les formes de négations possibles, nous avons bien vu apparaître "ne ... guère" et "ne ... point" tandis que les enfants refusaient énergiquement d'inscrire parmi elles une forme du type "J'ai pas faim",

se refusant même le droit de "se tromper", dans la mesure où pour eux, l'omission du "ne" explétif ne pouvait être qu'une erreur. Flairant un piège, ils ont même refusé d'en discuter lorsque nous avons tenté de l'imposer en alléguant que c'était la formule courante. Notre consigne étant de ne conserver que les phrases acceptées par les enfants en connaissance de cause, nous avons abandonné et n'avons étudié que les formes écrites de la négation.

On peut tirer de cet exemple plusieurs conclusions. La plus simple et la moins intéressante serait de dire que les enfants sont déformés par le système scolaire. Argument peu valable lorsqu'on connaît la classe où a eu lieu ce petit incident : les enfants s'y exprimaient avec la plus grande liberté et savaient en outre, qu'en grammaire, la consigne était de tout dire et de tout examiner. Une autre conclusion possible serait de dire que les exemples travaillés étant toujours écrits au tableau, il nous était impossible d'omettre le ne explétif. La troisième serait que si les enfants ont trouvé grotesque son omission, ont refusé de reconnaître qu'ils parlaient ainsi, force nous sera de constater l'existence de ce "ne", qui s'il est

Feb 1

Chi, Jan 1900

cf. from 1900
day 1900, 1900

en voie de disparition n'en reste pas moins présent dans la conscience des sujets parlants, ne serait-ce qu'à cause de son maintien absolu dans la langue écrite qui aurait ici une incidence sur la perception de l'oral.

Les jugements des enfants ne recoupaient pas toujours les nôtres. Il variaient en fonction de particularismes régionaux que nous ignorions, d'un univers culturel différent du nôtre ou encore en fonction de raisonnements qui leurs semblaient cohérents parce qu'aucun d'entre eux ne parvenait à les réfuter. Nous avons ainsi été contraints de travailler sur des phrases que tout le monde acceptait sauf nous-mêmes. A propos de l'effacement des N2, dans des phrases comme :

Ce livre coûte cher.

Ce livre coûte 10 francs.

nous avons considéré une phrase proposée par les enfants, qui nous paraissait impossible :

Ce livre coûte.

synonyme de "coûte cher, est coûteux" d'après eux, dans la mesure où ils l'acceptaient unanimement, sans le confondre avec

Travailler nous coûte.

qu'ils ne connaissaient probablement pas. Renseignements pris au-près d'informateurs de la Région Parisienne,

nous avons appris que c'était un particularisme régional. Nous avons donc attribué à "coûte" la propriété : admet l'effacement de N2. D'ailleurs après vérification sur des dictionnaires de langue (Littré, Robert, Larousse) nous avons pu constater que c'était un emploi parfaitement attesté, que nous ignorions.

Il est arrivé aussi que nous acceptions des phrases qui n'auraient eu pour nous de sens que si nous avions participé du même référent contextuel que les classes. Une classe de C.M.1 propose comme exemple de phrase avec "avoir" :

Le clown a ses pipes.

construite exactement comme _____

Le clown a son chapeau.

Le clown a son manteau.

Elle a été acceptée à l'unanimité par la classe pour laquelle "les pipes" semblait sans conteste un attribut du clown au même titre que ses vêtements ou son faux nez. Sans contexte approprié, elle nous paraissait bizarre à nous adultes, bien que passant comme très naturelle auprès des enfants. Sa construction était tout à fait grammaticale, son acceptabilité, dépendant d'un contexte, nous échappait. .

am Leben
für immer

Un peu du même ordre, le jugement qui a été porté par toute une classe de C.E.2 sur le passif des phrases :

J'ai mangé la pomme.

La pomme a été mangée par moi.

et

Maman fait la cuisine.

La cuisine est faite par maman.

Les phrases passives ont été considérées comme acceptables, parce qu'en appliquant strictement la transformation aux deux phrases, le passif était grammaticalement possible. Le raisonnement des enfants était qu'en appliquant la règle, on devait nécessairement obtenir le résultat escompté. Ils ont appliqué la bonne règle, ils l'ont correctement appliquée, donc, pour eux le résultat obtenu est nécessairement juste, même si ce résultat consiste en phrases qu'ils jugent étranges. Ils ont accepté ce type de phrases, tant qu'ils n'ont pas compris que le passif n'était qu'une opération destinée à tester les propriétés des verbes. A ce moment-là, ils ont entrepris une étude des limites de l'application du passif.

VI - UNE METHODE EMPIRIQUE.

Notre démarche s'inspire fortement de la pédagogie Freinet, ce qui peut sembler paradoxal lorsqu'on sait que Freinet refuse toute étude spécifique de la grammaire. Pour Freinet, la grammaire est un enseignement plaqué artificiellement sur l'enfant en vue d'améliorer son orthographe. Cette analyse très juste de la grammaire traditionnelle, l'amène à rejeter une progression grammaticale conçue sur toute une année d'enseignement, avec ses difficultés progressivement

Questa faccenda è finita
per ora tutto tranquillo. A

graduées, au profit d'une grammaire ponctuelle appliquée au moment où elle est une nécessité dans la vie de la classe. Elle se produira à l'occasion d'un détail de la correspondance scolaire, de la mise au point d'un texte libre ou à propos d'une question d'enfant. C'est cette grammaire "naturelle", intégrée à la vie de la classe, que préconisaient les instructions officielles, sans tenir compte du fait que les remarques de Freinet ne pouvaient s'appliquer qu'à la grammaire qu'il connaissait, mais ne sauraient concerner la linguistique qui nécessite une progression logique. La grammaire normative traditionnelle, mais non la linguistique, va à l'encontre de l'idée fondamentale de Freinet : baser la pédagogie sur le "tâtonnement expérimental".

L'appréhension du réel ne se fait pas après acquisition du métalangage qui l'explique. Pour apprendre à parler ou à dessiner, il n'est pas utile d'apprendre des règles puis de les appliquer. Les apprentissages se font bien avant la découverte explicite des règles. Il y a d'abord travail intuitif, puis raisonnements successifs à partir de ces intuitions ainsi qu'amélioration progressive des résultats obtenus, grâce à une analyse de plus en plus consciente et de plus en plus fine. Le métalangage s'élabore après acquisition

du savoir et en fonction de lui. Le "tâtonnement expérimental" consiste en expériences successives à partir desquelles l'enfant va tirer des lois de plus en plus performantes. Il est mis en position de chercheur, de "savant" même qui, devant le spectacle du réel va chercher les méthodes les plus susceptibles de faciliter son appréhension. Le "tâtonnement expérimental" n'implique pas seulement la reproductibilité des expériences, mais aussi leur cumul qui n'est autre que le cumul du savoir qui permet à l'enfant de progresser.

A) - LA METHODE "NATURELLE".

Il nous semble important de lier grammaire et apprentissage de la lecture. Nous avons choisi comme méthode d'apprentissage, la méthode "naturelle" de Freinet qui s'appuie sur le tâtonnement expérimental et qui incite à une réflexion constante sur la langue.

Parmi les méthodes de lecture on distingue habituellement les méthodes syllabiques des méthodes globales, dont la méthode "naturelle" fait partie. C'est parce que la lecture implique de la part de l'enfant la première analyse explicite de la langue, qu'il nous semble important de l'orienter dans le sens qui convient aux buts que nous voulons obtenir en grammaire. De même que la transcription par l'écriture supposait de la part des peuples qui l'ont effectuée, une analyse de la langue et manifestait les étapes de cette analyse, de même l'approche de l'écriture suppose chez l'enfant une démarche qui implique la prise de conscience des unités linguistiques et de leur transcription.

- 1 - Les méthodes syllabiques.

Elles sont dites aussi méthodes synthétiques, dans la mesure où elles vont vers une synthèse des unités de la langue. Elles partent du principe que le langage écrit est composé d'unités minimales, les lettres, et qu'il faut connaître chaque unité avant d'obtenir des combinaisons. Elle apprend aux enfants comment agencer les lettres en syllabes, elles-mêmes regroupées en mots qui s'ordonnent pour former des phrases, mais elle omet l'essentiel : indiquer aux enfants le processus qui permet la découverte de l'unité minimale qui reste une espèce de dogme auquel l'enfant doit prêter foi, tant qu'il n'aura pas la pratique courante de la lecture qui lui permettra de découper la globalité du discours en énoncés minimaux. Elle se heurte aussi aux réalités de la langue. Elle suppose la langue comme taxinomie et non comme système de lois. Si la connaissance de ces lois est nécessaire pour la combinaison des éléments, la liste des unités ne permet en rien de découvrir les lois combinatoires. Connaissant "a" et "u", comment parvient-on à lire "auto", si on ne sait pas déjà que leur combinaison a pour valeur /o/ ? Ce n'est pas la valeur de chaque lettre séparée

Ans

0

✓

qui permet de déduire la valeur des combinaisons, digrammes ou trigrammes. En outre, nous avons vu plus haut que ces problèmes sont dus à la complexité de l'orthographe française, qui ne saurait être confondue avec une transcription phonétique.

Cette méthode brule une étape : celle de la prise de conscience des liens entre l'oral et l'écrit, avant de passer à l'étude spécifique de l'écrit. Parce qu'elle est axée sur le second objectif, elle élabore une progression des difficultés de l'écrit ainsi que de la fréquence d'apparition des graphèmes dans l'énoncé. Elle réduit la langue au mécanisme simpliste de la juxtaposition d'unités dont la seule propriété est de pouvoir se placer l'une à côté de l'autre. Si lire, c'est posséder la maîtrise de la transposition du code phonétique en un code orthographique, de sons échelonnés dans le temps en graphismes se succédant sur une surface, elle ne pose pas le problème du passage d'un code à l'autre et de la manière dont il est vécu par les enfants. Elle ne tient pas compte de la pensée synchronétique de l'enfant qui sera généralement plus sensible à une appréhension globale qu'à une perception analytique. Enfin, en imposant ^{par} un apprentissage mécanique quelque chose de totalement nouveau, elle

ne tente rien pour enraciner cet apprentissage dans le vécu des élèves, ni pour l'organiser en fonction du savoir antérieur de l'enfant, c'est-à-dire, en tenant compte du fait que quand il arrive à l'école l'enfant sait parler.

- 2 - Les méthodes globales.

Elles suivent le cheminement inverse. Elles partent de la phrase dans laquelle l'enfant pratique un découpage de plus en plus fin, qui l'amènera aux unités minimales. Puis au moment où ils ont acquis une maturité suffisante, ils apprennent à regrouper les unités en discours. Cette deuxième étape qui rejoint les techniques de la méthode syllabique, n'intervient qu'en fin de parcours. L'expérience nous a montré qu'elle était la plus longue et la plus difficile à atteindre. La première phase, au contraire est vite acquise par les enfants : ils arrivent dès le premier trimestre du C.P. à reconnaître les phrases puis les mots, à les lire globalement sans en voir encore les analogies graphiques et sans entendre les ressemblances phonétiques. Elle met surtout en jeu la mémoire, car

il s'agit de faire retenir par l'enfant le plus grand nombre possible de mots. Si nous privilégions la méthode dite "naturelle" de Freinet, c'est parce qu'elle part des connaissances de l'enfant et évolue à son rythme. Elle tient compte avant tout du fait que l'enfant sait parler et que c'est sur cette connaissance de sa langue qu'il faut appuyer l'apprentissage de la lecture.

Caractérisée par l'absence de manuel et de progression établie a priori, la méthode "naturelle" propose de suivre et d'encadrer les découvertes des enfants. Ce sont eux qui élaborent leurs textes de lecture. Les phrases, qui seront donc plus faciles à mémoriser ne s'écarteront ni du vocabulaire, ni de la syntaxe familiers aux enfants. Ils travailleront sur leur propre matériau. Les mots qu'ils seront amenés à mémoriser et à déchiffrer leur seront familiers et pourront de plus s'accompagner de repères pris dans l'histoire de l'élaboration du texte, qui serviront de supports mnémotechniques. Pour les aider à établir la relation entre oral et écrit, on établit deux conventions :

- le maître écrit scrupuleusement ce que lui dictent les enfants, en dépit des réticences qu'il peut ressentir parfois, car il faut que la classe sache que

la phrase tracée au tableau est l'exacte reproduction de "l'histoire" qu'ils ont racontée.

- l'écrit est présenté comme le prolongement de la communication orale, dans la mesure où cette méthode s'accompagne d'une correspondance inter-scolaire destinée à sensibiliser les enfants au rôle social concret de l'écrit et à accroître ainsi leurs motivations.

Outre l'avantage de se fonder sur les connaissances des enfants, cette méthode, à travers l'élaboration collective des textes et la "correction" collective des textes libres, permet dès les premiers jours du C.P. une réflexion sur le discours. Les enfants commentent leurs textes, expliquent le choix ou le refus de certains mots, de certaines séquences. La réflexion comme nous l'avons signalé, n'est pas toujours d'ordre grammatical, mais elle apprend à la classe à dominer les jugements qu'elle porte sur sa production, en élaborant un métalangage qui en rende compte. Elle les habitue à réfléchir sur le langage, les préparant ainsi à un travail spécifiquement grammatical.

Le premier aspect de ce travail apparaît dans la démarche de l'élève au cours du déchiffrage. Après la phase globale, au cours de laquelle il

reconnaît les mots en faisant appel à ses souvenirs uniquement, on s'aperçoit que l'enfant découvre le jeu des analogies qui lui permettent de déduire l'inconnu du connu, lorsqu'on introduit à côté de mots appris, d'autres mots composés de fragments des premiers. Il réussira à lire peinture s'il ne le connaît pas, en le rapprochant de peindre et de voiture. On a d'ailleurs souvent, dans les classes de C.P. pratiquant la méthode "naturelle", la surprise d'entendre les enfants dire au maître : "Dans la phrase du tableau, on ne sait pas lire "peinture"", de le leur entendre lire, alors même qu'ils prétendent ne pas savoir le faire, ce qui signifie bien qu'il y a immédiatement analyse du mot, prise de conscience du découpage en unités, et de commutations de ces unités. C'est-là ce que nous exploitons par la suite en l'orientant vers un découpage syntagmatique, préalable nécessaire aux classements qu'ils effectueront par la suite.

B) - UNE METHODE "NATURELLE" EN GRAMMAIRE.

La méthode linguistique qui nous semblait le mieux répondre à nos préoccupations était celle appliquée par Gross pour ses recherches en syntaxe, car elle ne nécessitait aucun appareil formel préalable. Il s'agit d'expérimenter jusqu'à découverte de lois, d'examiner les faits de langue et de tenter sur eux un certain nombre d'expériences en y appliquant le plus grand nombre d'opérations possibles. La seule connaissance indispensable au départ est celle de la langue qui permet de définir les limites de l'acceptabilité et de la grammaticalité des énoncés étudiés. C'est pourquoi le meilleur objet du linguiste est sa langue maternelle.

On revivra dans les classes l'interrogation du linguiste devant le langage. On n'utilisera donc pas directement les résultats obtenus par Gross dans ses tables, dont l'existence prouve qu'il est possible de les élaborer et d'en tirer des résultats. C'est leur processus d'élaboration que nous allons re-

2

Was I vafraue
kepp infam

20

constituer avec les classes, tandis que les tables nous ont servi de point de référence continu, mais jamais de point de départ. Nous n'avons pas décidé de commencer avec telle classe ^{l'}étude d'une table; nous lui avons proposé d'examiner les verbes dont elle disposait, puis les lui avons fait classer en fonction des propriétés découvertes, sur des tables qui sont, évidemment, très simples. Les enfants effectuent l'étude des propriétés syntaxique à partir de leur lexique. Les tables de Gross nous permettent de prévoir les résultats, la progression possible, les problèmes qui se poseront. Elles peuvent nous servir de garde-fou dans une recherche hasardeuse. Nous avons demandé aux enfants d'élaborer eux mêmes leur théorie, à partir de leur connaissance de la langue, de leur ~~savoir~~ du moment, du stade de développement logique où ils en étaient dans chacune des classes où nous avons travaillé. L'objectif n'est pas de faire acquérir des connaissances, au sens habituel du terme, mais de donner aux enfants un rôle actif dans l'élaboration de la théorie, afin qu'ils puissent comprendre, pour l'avoir vécue, la dynamique de son élaboration.

Il s'agit d'une méthode déductive et non d'une méthode inductive. Le travail ne s'élabore pas à partir des catégories de la grammaire traditionnelle

(l'article, le nom, les subordonnées par exemple), mais à partir de l'examen systématique du lexique. Nous sommes parti~~s~~ du vocabulaire de base des enfants. Nous les avons invités, une fois qu'ils avaient vu la spécificité du verbe et du substantif, à examiner toutes les propriétés des verbes qu'ils connaissaient à travers des exemples qui mettaient en oeuvre leur fonctionnement. Parmi les verbes étudiés, les verbes ayant une forte fréquence d'emploi son apparus en priorité : être, avoir, faire, devoir, vouloir, aller, pouvoir, mais aussi des verbes dont la fréquence d'emploi ne constitue pas la principale caractéristique : construire, peser, sembler, dormir, planter, pousser, grandir, etc. Il n'était pas utile qu'un verbe apparaisse plusieurs fois dans leurs énoncés pour qu'on en tienne compte. Chaque verbe était destiné à être testé et classé dans leurs tableaux. A la fin du C.E.2, les élèves devaient disposer d'un fichier de verbes : chaque fiche est consacrée à un verbe qui apparaît en entrée, tandis que toutes ses propriétés s'incrivent à la suite, accompagnées des exemples adéquats. Dans la classe, il devrait exister un tableau collectif, où apparaissent ces mêmes propriétés. Au C.M. ce tableau unique, devrait être remplacé

par plusieurs tableaux regroupant les verbes en fonction de leurs propriétés : l'existence du fichier facilite l'élaboration de ces classes syntaxiques. Nous avons d'abord songé à orienter cette étude en fonction du français fondamental (1), plus précisément tel qu'il apparaît réadapté au langage enfantin dans l'Echelle Dubois-Buyse.

Nous comptions donc élaborer une progression de l'étude qui aurait été fonction de la fréquence d'emploi des verbes. Mais ce type de démarche aurait pu s'opposer aux réalités de la classe : si le problème ne risque pas de se poser avec les auxiliaires ou les modaux, il se serait nécessairement posé pour les autres, car les productions des classes étaient loin de répondre toujours aux prévisions des adultes. En outre, ce n'est pas la fréquence d'apparition d'un verbe qui détermine son intérêt syntaxique. Agacer, embarrasser, concerner, accueillir qui n'apparaissent qu'à la fin de l'Echelle d'acquisition, nous ont été proposés dès le C.E.1 par exemple, permettant de poser le problème de la complétive en "que" ou en "le fait que" tandis que concerner comparé avec regarder obligeait à

1)-Audépart notre idée était de mener une expérience analogue à celle que nous avons découverte par la suite dans "Les constructions fondamentales du Français", par P. Le Goffic et N. Combe McBride.

s'interroger sur les relations entre la forme syntaxique et le sens.

Nous avons donc préféré nous en tenir aux réalités de la classe, prendre les verbes pêle-mêle, au fur et à mesure de leur apparition, les examiner et les classer. Lorsque, désireux d'étudier "l'attribut" et "les verbes d'état" sous prétexte que "les enfants ne pouvaient pas entrer en 6ème sans avoir entendu ces mots", les maîtres sont partis de ces notions au lieu d'examiner quels étaient, parmi les verbes présents dans les listes des enfants, ceux qui avaient pour constructions :

- V + adjectif
- V + nom sans prédéterminant
- V + dét. N
- V + infinitif

de les comparer à ceux qui étaient déjà connus, pour voir s'il était légitime d'en faire une classe spécifique et pour quelles raisons, les enfants n'ont pas réussi à suivre et à participer. On voulait accentuer des différences, avant de montrer quels étaient les points communs de ces verbes avec les autres : le cauchemar des maîtres était que les enfants disent complément d'objet direct pour attribut!

L'ordre dans lequel les notions apparaissent se dessine à travers la démarche des enfants. Ils savent que chacune des règles qu'ils trouvent est provisoire, sera complétée ou peut-être même parfois contredite par la suite. Ainsi, lorsque des enfants de C.M.2 avaient défini la complétive, pour la distinguer de la relative en "que", comme "une phrase qui ne comportait pas de nom devant que", pour rester fidèles à leur définition, ils ont été obligés de rejeter :

Paul dit au boucher qu'il veut une côtelette. La suite les a amenés à réformer leur jugement, mais ils l'ont fait par leurs propres moyens : l'intervention directe du maître leur aurait livré la réponse sans qu'ils puissent posséder la démarche.

Cette liberté ne signifie pas absence de progression logique des connaissances. Il y a un ordre nécessaire d'acquisition des notions. Nous avions cette conviction dès que nous avons commencé le travail, mais comme elle était contestée par les Textes Officiels et par les maîtres, nous avons accepté de mettre nos hypothèses théoriques à l'épreuve des faits, et avons élaboré, comme on nous le demandait, dans un C.M.2, pour commencer l'année grammaticale, une leçon

sur les relatives. En toute bonne foi, chacun était persuadé que ce choix venait des enfants puisque, toujours conformément aux textes, nous avions orienté le travail en fonction de phrases repiquées dans des textes d'enfants. Ce fut un échec : rien ne s'est passé dans la classe, parce que les enfants ne savaient pas quel était le rôle des verbes, ce qu'étaient des phrases simples, et ignoraient les mécanismes d'enchâssement. Nous avons donc aussitôt fait machine arrière et travaillé sur les opérations linguistiques appliquées à la phrase simple avant toute chose. La liberté des enfants va de pair avec une progression rigoureuse qui leur donne les moyens de s'approprier les outils qui constitueront leur savoir.

VII - UNE METHODE LOGIQUE.

La grammaire contribue à la formation de l'esprit logique dans la mesure où elle montre à l'enfant que le langage peut être l'objet d'une étude scientifique et lui donne les moyens de découvrir les lois qui le régissent. Ils sont amenés à formaliser leurs découvertes en tableaux récapitulatifs, à élaborer avec la plus grande rigueur possible le métalangage qui leur servira à décrire leur langue.

A) - POURQUOI COMMENCER PAR UN TRAVAIL SUR LE VERBE ?

Il ne s'agit pas de sacrifier à la tradition qui considère le verbe comme le mot par excellence. Nous avons une justification pédagogique : ses variations morphologiques, très tôt remarquées par les enfants, permettent une facile comparaison avec le substantif. Cette comparaison des formes se joint à la mise en évidence du rôle syntaxique du verbe.

Sauf quelques cas très restreints, la phrase française comporte toujours un ou plusieurs verbes, qui jouent le rôle de pivot ou d'opérateur, dans l'organisation de la phrase. Sans verbe, il n'y a pas phrase.

* Paul le vendredi

* Paul son chapeau

ne deviennent des phrases que si l'on insère entre les deux substantifs, un élément qui leur donnera leur cohésion. C'est cet élément, qui inséré entre les deux substantifs, fait de leur succession une phrase, que l'on ap-

pelle verbe.

Paul jeûne le vendredi.

Paul déteste le vendredi.

Paul perd son chapeau.

Paul ramasse son chapeau.

A chacun de ces opérateurs peut être affecté un certain nombre de variables, que Harris nomme arguments, dont l'opérateur sélectionne les contraintes. Ainsi

Paul perd son chapeau.

Paul perd son enfant.

sont possibles, mais

* Son chapeau perd Paul.

ne l'est pas. D'après ces exemples, la contrainte qui pèse sur le premier argument de perdre serait humain, tandis que le deuxième argument serait substantif non-restreint. Les phrases précédentes sont impossibles si le sujet ne répond pas à ce caractère.

Harris classe les différents opérateurs en fonction des variables qu'ils admettent. Ainsi, pour cette catégorie d'opérateurs que constituent les verbes, on pourrait repérer les catégories suivantes :

- O_n = opérateurs à un seul argument.

Paul dort.

- O_{nn} = des opérateurs à deux arguments:

Paul met son chapeau.

- O_{nnn} = des opérateurs à trois arguments :

Paul donne ses biens aux pauvres.

- O_{no} = des opérateurs d'opérateurs :

Paul fait recopier ses devoirs

par sa soeur.

Paul veut que sa soeur recopie ses devoirs.

- O_{nno} = qui comportent deux noms et un opérateur de phrase, comme dans l'exemple :

Paul dit à sa soeur qu'elle peut partir.

Ce sont des catégories de ce type, prévisibles .

qui vont servir de base au classement des verbes, qui apparaissent dans l'étude à la fois en fonction des propriétés découvertes par l'observation des discours, et aussi de celles qu'il est possible de prévoir par les lois de la combinatoire. C'est cette première classification des verbes comme opérateurs, dans les phrases simples qui est à l'origine d'un travail sur la syntaxe de ces phrases.

B) - ROLE DES OPERATIONS LINGUISTIQUES.

Il nous a semblé très important dans les petites classes de sensibiliser les enfants à la pratique des opérations linguistiques applicables en méthode distributionnelle et transformationnelle, pour tester la grammaticalité des énoncés et pour en produire de nouveaux.

1) - Les effacements.

Lorsqu'au cours de l'élaboration du texte de lecture, les enfants produisent des phrases complexes qui rendraient difficile l'identification des groupes syntaxiques, nous leur demandons d'abord de trouver les phrases simples qui en sont à l'origine. Puis, dans le but d'une prise de conscience de la notion de phrase comme un énoncé comportant un sens

complet, nous leur demandons de procéder à tous les effacements possibles. Ils auraient tendance en effet, en début de C.P., à définir la phrase comme quelque chose de long, occupant au moins une ligne sur le tableau. Ainsi,

Hier matin, nous sommes allés dans le parc ramasser des feuilles mortes.

est devenu :

Nous sommes allés dans le parc.

Ils ont constaté qu'ils obtenaient trois types de phrases minimales, qu'en C.E.1, ils ont codées :

N1 - V - N2

N1 - V

N1 - V - prép. N2

Dès la fin du C.P. d'ailleurs, ils ont été incités à les classer en fonction de ces ressemblances, sur trois colonnes. Ce classement est intervenu assez tard, car les enfants le confondaient avec celui qui aurait pu être fait en fonction de la longueur graphique des phrases. Ce n'est qu'après le classement en groupe nominal et groupe verbal, ainsi qu'après la distinction entre morphèmes lexicaux et morphèmes grammaticaux, qu'il est intervenu. A ce moment-là, ils ont été capables de faire une analyse plus abstraite que "C'est plus court"

ou "c'est plus long" qui interviennent souvent en premier lieu. Comme on leur demande chaque fois d'observer des phrases, ils commencent par l'observation des "qualités sensibles" : longueur des phrases, et même en C.P., forme des lettres ou différences de graphismes (script, cursive, avec lesquelles ils ne sont pas encore suffisamment familiarisés). Nous acceptons toujours ces remarques, les amenant cependant à conclure qu'elles n'ont guère d'intérêt dans les cas qui nous préoccupent. Ce type de tâtonnement s'est retrouvé dans toutes les classes du C.P., au C.M.

Le recours à la phrase minimale avait en outre, pour nous, du moins au début de l'expérience, l'avantage d'être la première étape vers l'analyse en constituants immédiats. En effet, pour distinguer le syntagme sujet du syntagme prédicatif, il nous suffisait de demander aux enfants de découper chacun des trois types de phrases minimales suivant une règle qui serait commune aux trois. Ils ne pouvaient que placer une barre entre le sujet et le verbe, et constater ainsi que c'étaient les deux constituants obligatoires de toute phrase simple.

.

2) - Les expansions.

Elles ont ^Jmoins d'importance que les effacements en ce qui concerne l'analyse explicite. Mais elles permettent, elles aussi, une prise de conscience de la notion de phrase, la phrase devenant pour lors, un assemblage complexe qui conserve toujours son unité de sens. Elles provoquent la prise de conscience implicite des enchâssements, des compléments, que les enfants définissent à ce stade par leur valeur sémantique : "On peut ajouter des précisions à l'histoire. On sait mieux de quoi il s'agit."

3) - Les commutations.

Elles amènent les enfants à pratiquer des découpages syntagmatiques et à identifier les unités. Ainsi, dès la mise en évidence de S.N./S.V., les enfants font commuter successivement chacun des deux constituants dans les phrases étudiées, afin de classer en deux colonnes tous les éléments qui peuvent respectivement les composer. Ou bien encore, ils ont

unfossil

pu identifier "ils" comme morphème, dans

Ils ont vu un film.

en le faisant commuter avec des substantifs, car leur premier découpage avait été un découpage phonétique :

Ils ont vu / un film.

qui faisait de la première partie une seule unité.

4) - Les permutations.

Elles ont servi à identifier certains groupes syntaxiques comme le complément de phrase que les enfants ont défini par sa mobilité dans la phrase, ainsi que de test de grammaticalité : après permutations, la phrase est-elle toujours grammaticale? acceptable? est-ce toujours la même phrase? Ainsi dans un C.P. les enfants avaient proposé et accepté :

(1) - Le capitaine cherche.

(2) - Cherche le capitaine.

a été accepté dans la mesure où ils y ont reconnu un impératif, puis rejeté après discussion car ils ont jugé que ce n'était plus la même phrase que (1), à cause des variations de sens, conscients du fait que s'ils

l'acceptaient, ils ne répondaient plus au problème qu'ils s'étaient posés : trouver après permutation une phrase identique à la première. Puis ils ont renforcé leur raisonnement en pronominalisant "le capitaine" :

(1') - Il cherche.

(2') - Cherche il.

qui a été unanimement refusée. Les enfants en ont conclu que si $(1) = (1')$, $(2')$ qui est la permutation impossible de $(1')$ montre bien que (2) n'est pas la même phrase que (1) . Il y a eu ici raisonnement à partir de la notion d'égalité que les enfants ont transposé dans leur analyse grammaticale. Ils venaient de découvrir, en outre, une des propriétés des transformations : la conservation du sens.

5) - Les transformations.

On appellera transformation, une opération de changement de forme qui introduit une relation d'équivalence entre deux schémas différents. Elle peut s'appliquer à une seule phrase simple, comme dans le cas du passif :

Des voyous ont battu Paul.

Paul a été battu par des voyous.

ou à plusieurs phrases simples mises en relation par un opérateur de phrase :

J'affirme Δ

Paul est parti.

$\Rightarrow$ J'affirme que Paul est parti.

ou encore, elles peuvent s'appliquer en chaîne sur des phrases qui en comportent déjà : ainsi, on peut pratiquer l'enchâssement d'une phrase passive :

J'affirme que Paul a été battu par des voyous.

Pour les lingusites, en général, la transformation fonctionne dans le sens que laissent deviner les exemples précédents, du simple au complexe. On accepte, en général, l'insertion de morphèmes grammaticaux, ainsi que leur effacement, lorsqu'on établit ce type de relation. En pédagogie, pour permettre l'identification de la phrase ainsi qu'une maîtrise des différents types de transformations, il nous semble indispensable de faire fonctionner l'opération dans les deux sens : de la phrase simple à la phrase complexe, mais aussi, transformation qui nous ramène à travers la phrase complexe, à retrouver les phrases noyaux qui permettent au discours de se constituer. Considérer

que la transformation s'opère dans les deux sens se justifie d'ailleurs théoriquement. Il est en effet difficile de justifier la hiérarchie habituelle dans la mesure où l'on définit la transformation comme une équivalence, donc comme une relation transitive qui sera, par définition, valable dans les deux sens.

Le premier point qui permette d'établir cette relation est la stricte équivalence de sens qu'il existe entre les 2 phrases mises en relation. C'est en nous appuyant sur cette propriété que nous avons introduit le passif en C.E.2. Nous avons commencé par demander aux enfants de faire permuter les compléments de phrase :

Paul dort la nuit.

La nuit Paul dort.

Ils constatent que l'opération est possible sans amener de changements de sens notables, tandis que lorsqu'on applique la même expérience à :

Le chasseur tue le lion.

Le lion tue le chasseur.

On obtient deux phrases différentes ou même des absurdités :

Le chat boit le lait.

Le lait boit le chat.

over

Colin

Ils en ont conclu que cette permutation était impossible car en l'effectuant, "on changeait de phrase". C'est au cours de ce type d'exercice, qu'un enfant, un jour, a constaté que l'on pouvait permuter sujet et complément d'objet sans "changer de phrase", c'est-à-dire, a-t-il expliqué, en obtenant une phrase qui avait le même sens que la première. Il a donné un passif. Nous avons ensuite demandé aux élèves d'imiter leur camarade et de comparer quelque temps après, ce qu'il s'était passé lorsque, à partir d'une phrase 1, ils ont formé une phrase 2 passive. Ils ont décrit tous les changements de forme intervenus, puis ont fait l'opération inverse. Du passif ils ont déduit l'actif et ont décrit là encore ce qu'il se passait. Ainsi donc, le passif est intervenu de manière "naturelle" dans l'étude, parce que les enfants habitués à analyser avec le maximum de rigueur leur production, à appliquer de manière strictement mécanique les opérations définies de manière restreinte, à ne pas s'éloigner des conventions qu'ils ont données au départ, ont découvert et analysé une opération plus complexe que les précédente, puisqu'elle met en jeu, outre le problème sémantique, un réseau important de relations entre phrases.

91 /

La seconde propriété des transformations, la conservation des inégalités ou des impossibilités dans le domaine de l'acceptabilité, les a orientés vers l'étude des limites du passif. L'opération définie, ils ont vite compris qu'elle fonctionnait comme un test que l'on pourrait appliquer à tous les verbes déjà étudiés, pour voir si de nouvelles propriétés apparaissent. Ils en ont conclu que cette transformation était fonction de différents facteurs: le verbe lui-même, ses distributions, les déterminants ou la classe sémantique des substantifs. Comme leurs phrases sont très souvent au passé-composé, ils n'ont pas été sensibles à l'importance du temps dans l'acceptabilité des phrases passives.

Nous les avons fait travailler sur les quatre types de transformations définies par Gross et par Harris, sans cependant leur faire faire des tableaux dans lesquels ces catégories syntactiques seraient réparties en règles particulières. Ce travail sera réservé pour le CM: les règles simples qui servent de point de départ à l'analyse se morcelant en un grand nombre de lois particulières, le tableau apparaît comme une synthèse indispensable pour les élèves. Au CE, nous nous sommes surtout efforcés de mettre en évidence

la différence entre les opérations de type structural et ces mêmes opérations appliquées dans le cadre des transformations.

Expansions, réductions, permutations, dans le cadre transformationnel imposent des contraintes supplémentaires, en raison de la présence de cette relation d'équivalence. Plus haut, le seul problème qui se posait était de savoir si en ajoutant ou retranchant un élément ou bien encore en le faisant changer de place, on obtenait toujours une phrase correcte, sans rechercher les relations susceptibles d'exister entre les deux phrases en présence. On s'autorisait donc à éliminer ou à ajouter les morphèmes lexicaux tout autant que les morphèmes grammaticaux, tandis que dans le cas des transformations, on réduira ajouts et effacements aux seuls morphèmes grammaticaux.

La traditionnelle conjugaison a été présentée comme étude des transformations amenant des changements morphématiques : les temps n'ont été étudiés que dans le cadre de la phrase. Parmi ces dernières nous avons placé la pronominalisation qui semblait un travail assez difficile, car outre l'identité de sens immédiatement perçue par les enfants du C.P., elle nécessitait un classement des pronoms, un choix

des pronoms utilisés qui était fonction de ce classement ainsi que le cumul d'opérations complexes, puisqu'elle peut s'accompagner de permutations et se combiner avec d'autres transformations. Nous avons étudiée en C.E. les pronominalisations dans les phrases passives, mais non celles qui peuvent être combinées à des relatives ou à des complétives, le jeu des coréférences étant trop difficile à identifier pour des enfants de cet âge.

C) - LES ACTIVITES DE CLASSEMENT.

Elles constituent la partie la plus importante des travaux en grammaire car elles permettent le cumul et l'exploitation des données.

1) - Elaboration de tableaux : un exemple en C.P.

Dans la plupart de ces classes les enfants ont l'habitude d'opérer certains classements sur la langue. Ainsi, depuis l'introduction en France de la Méthode du Sablier, ils ont l'habitude de faire la différence entre graphie et sons. Il existait dans les classes où nous allions travailler, de grands panneaux réunissant les mots dans lesquels ils avaient découvert au moins un son identique, ou une syllabe semblable. Ces découvertes partent toujours de l'univers concret le plus proche d'eux. Ils identifient très vite les sons de "maman", ou bien l'audition du

prénom de l'un d'eux . est l'occasion de la découverte d'un son. On découvrira /n / parce qu'il y a une Nathalie dans la classe; on remarquera que dans "nuage" et dans "canal",

"on entend la même chose que dans Nathalie".

La liste s'accroît ensuite de tous les nouveaux mots doués de la même propriété.

Ces classements avaient l'inconvénient d'être ambigus : il fallait de gros efforts de mémoire pour se souvenir des raisons du classement, tant à cause du fait que les mots en question pouvaient posséder plusieurs sons en commun, qu'à cause de la gêne des instituteurs à se contenter d'un classement phonétique qui les oblige à mettre "Philippe" et "forêt" sur le même panneau. Nous avons proposé d'unifier la classification en ayant recours au signe phonétique illustré par l'affiche. Ecrit entre crochets, les enfants l'ont accepté sans difficulté, voyant dans le symbole conventionnel [...] une schématisation des oreilles par lesquelles entre le son. Ils n'ont pas été gênés de constater que ce signe était souvent différent des graphèmes, puisque l'une de leurs premières constatations à l'approche de la langue écrite a été celle de la distorsion entre graphème et phonème. Ils

comprennent très vite, grâce à "toutes ces lettres qu'on n'entend pas" et "aux sons qui ne s'écrivent pas de la même manière" que l'orthographe a des aspects idéographiques qui se distancient de la phonétique de la langue.

Outre cet intérêt qui nous semble mineur, de réflexion sur l'orthographe, nos panneaux ont surtout été établis dans les buts suivants :

- Familiariser les enfants avec la notion de symbole : le signe phonétique, fonctionnant comme un symbole universel de ce qui est entendu, il permet d'enregistrer de manière simplifiée, avec des moyens qui sont propres à l'écriture, les sons émis au cours de la production vocale. La complexité de l'orthographe rend l'écriture inapte à jouer ce rôle.

- Avoir un critère de classification unique pour rapprocher les mots étudiés. Il lève l'ambiguïté produite par l'éventualité de plusieurs classifications, oblige les enfants à rester fidèles au critère qu'ils se sont donnés) puisque ce sont toujours eux qui, à l'occasion de la discussion, vont proposer les rapprochements. Il matérialise en quelque sorte pour eux, l'analogie découverte. Il fonctionne comme la description de la

loi qui permet de rapprocher des éléments à l'origine diverse. Inversement il permettra de rejeter tout ce qui ne répond pas au critère requis.

- Astreindre les enfants à un travail de réflexion sur la matière des mots, indépendant du sens, et les habituer à réfléchir sur les unités qui composent la langue plutôt que sur ce qu'elle communique.

- Leur donner une méthode de réflexion. Par cette recherche des unités minimales puis par le choix du son à étudier, ils apprennent à fragmenter le réel en unités plus simples, puis à étudier successivement tout ce qui a été mis en évidence, avant de constater que ces unités peuvent se combiner, et de prévoir quelles seront les combinaisons possibles. On remarque en effet, que la découverte des sons suit une première phase globale et intervient à la fin du premier trimestre, se développe surtout au second trimestre. Elle commence par les voyelles sans distinction de voyelles orales ou nasales. La phase qui consiste à combiner les unités entre elles pour reconstruire les mots n'apparaît que très tard, vers la fin du deuxième trimestre ou au début du troisième. Même si la méthode pratiquée

2

—

est dite "globale", elle nécessite une synthèse qui apparaît plus tard que l'analyse, car elle suppose une étape supérieure du raisonnement.

Vers la fin du premier trimestre, lorsqu'il nous a semblé que les enfants avaient intégré ces principes de classements, nous sommes passés à la syntaxe. Ils avaient déjà le classement en morphèmes lexicaux et morphèmes grammaticaux. Comme matériel, ils disposaient dans la classe, et chacun individuellement dans une petite boîte, d'étiquettes résultant du découpage de grandes bandes de papier sur lesquelles avaient été inscrites leurs phrases de lecture. Les verbes qu'ils connaissaient exigeaient tous comme sujet un N_{hum} : regarder, se promener, reconnaître, apercevoir, chercher, appeler. Nous souhaitions leur faire remarquer que le verbe était toujours l'élément médian de la phrase et qu'il ne pouvait permuter avec aucun autre, puis leur faire élaborer un tableau en deux colonnes Verbes, Noms. Pour être plus sûrs d'y arriver, il ne nous fallait choisir dans leurs étiquettes que les groupes nominaux susceptibles de permuter. Nous n'avons donc eu pour N_1 que des N_{hum} .

Ils ont d'abord travaillé sur des phrases composées de deux éléments : No V. Il fallait

remarquer que si cette construction était propre à certains verbes, elle était possible pour d'autres et interdite à certains.

Pierre se promène.

a été acceptée.

Se promène Pierre.

refusée, les enfants jugeant que "ce n'était pas français".

Pierre aperçoit.

refusée bien qu'ils aient remarqué l'analogie avec la précédente. Ils demandent à tirer une seconde étiquette :

Pierre aperçoit Caroline.

est acceptée. Les enfants proposent de combiner autrement les étiquettes :

Caroline aperçoit Pierre.

Ils constatent très vite que toutes leurs phrases pourront subir la même opération. Leur travail **consistera** alors à mettre en ordre les étiquettes distribuées et à produire, à l'aide de ces étiquettes toutes les phrases possibles en les combinant de manière à ne trouver que des phrases grammaticales. Les enfants testent les différentes possibilités :

aperçoit la tourterelle maman

est refusée ainsi que :

la tourterelle maman aperçoit

Par contre, sont acceptées :

Maman aperçoit la tourterelle

La tourterelle aperçoit maman

Ces jugements résultent bien d'une analyse syntaxique puisque, étant donnée la simplicité des phrases, il leur était facile d'attribuer un sens aux deux premières.

L'exercice se poursuit avec plusieurs phrases :

Le poisson reconnaît le crocodile.

Le crocodile reconnaît le poisson.

Le capitaine cherche la petite fille.

La petite fille cherche le capitaine.

La jolie fée appelle le roi.

Le roi appelle la jolie fée.

Ils constatent que chaque phrase comporte trois groupes, sauf la première :

Pierre se promène.

Ils construisent trois colonnes dans chacune de laquelle ils font inscrire, par la maîtresse, chaque groupe dans l'ordre dans lequel il se présente dans les phrases. Pour la première phrase, ils proposent de mettre Ø dans la colonne 3. La première conclusion tirée est que dans chaque phrase, à une exception près, il y a trois groupes de mots, et que l'on peut formaliser cette loi

qui d'après leur expérience du moment leur semble universelle, en un tableau de trois colonnes :

- au milieu, un mot "qui ne peut pas changer de place".

- dans les colonnes 1 et 3, "on peut retrouver les mêmes mots". Ils éprouvent le besoin de les répéter dans leur tableau, parce qu'ils n'arrivent pas à concilier le fait qu'il s'agisse bien des mêmes éléments avec le fait qu'ils occupent une place différente dans la phrase, comme si cette identité était remise en cause par le fait qu'ils changent de place.

Dans un premier temps ils ont donc été surtout sensibles à la place des mots. Ils ont compris que ce caractère déterminait la grammaticalité de certains énoncés et que la permutation du sujet et du complément, amenait la construction d'une nouvelle phrase. Ils ont essayé de traduire ces propriétés dans un tableau peu explicite, pour qui n'aurait pas assisté à ce travail, en raison de ses redondances.

Afin qu'ils ne concluent pas qu'un verbe ne se construira qu'avec les deux mots qui l'accompagnent dans leurs phrases, nous proposons de combiner entre eux les éléments des différentes phrases. Ils obtiennent :

Le poisson reconnaît la petite fille.
et ainsi de suite. Ils accomplissent les mêmes permutations que plus haut. En quelque sorte ici, ils vérifient l'exactitude des lois qu'ils ont découvertes, et précisent leur définition en extension. Mais ils sont incapables de le formuler.

Nous arrêtons la production de phrases nouvelles pour inviter les enfants à réfléchir sur leur tableau. Ce tableau jusque là n'était qu'anecdotique. Il décrivait ce qu'il s'était passé dans la classe, fonctionnait plus comme un aide mémoire que comme la formalisation de lois générales. Pour en arriver à cette étape à partir de la figuration anecdotique, nous demandons aux enfants tout ce qu'ils remarquent sur le tableau. Nous obtenons pêle-mêle :

- dans la colonne du milieu, répétition du même mot.
- dans 1 et 3 on trouve les mêmes mots.
- les mots de 1 et de 3 se déplacent.
- ceux de 2 ne se déplacent pas.
- 2 est toujours au milieu, à droite de 1 et à gauche de 3. Nous avons eu du mal à obtenir "à gauche" et "à droite" chez des enfants encore mal latéralisés.

Ces remarques ont été suivies de propositions pour réformer le tableau :

- supprimer les répétitions de 2.
- en raison des ressemblances entre 1 et 3, regrouper leurs éléments en une seule colonne.

Comme intitulé pour chaque colonne, ils proposent : "Peuvent bouger", "Ne peuvent pas bouger", terminologie qui sera à revoir lorsqu'ils étudieront les groupes qui peuvent être mobiles sans que le sens de la phrase en soit affecté. Le tableau suivant a été affiché dans la classe :

Peuvent bouger	Ne peuvent pas bouger
Pierre	se promène
Caroline	aperçoit
maman	reconnait
la tourterelle	cherche
le poisson	appelle
le crocodile	
le capiatine	
la petite fille	
la jolie fée	
le roi	

Le tableau comportant tout ce qu'ils ont étudié, ils sont incités à rechercher l'exhaustivité. Les corrections apportées à l'ancien, montrent qu'ils ont compris qu'un tableau pour être clair ne devait pas être redondant, qu'il devait être simple car de toutes leurs remarques, ils ont choisi de représenter le caractère qui leur a semblé le plus général en fonction des expériences faites au cours de ces séances.

Non seulement à la suite de ces exercices, les enfants établissaient leur première loi syntaxique, mais encore découvraient un certain nombre d'informations qui seront exploitées par la suite, et mettaient en oeuvre les opérations qu'ils étaient déjà habitués à utiliser, dans un autre domaine, au cours des séances de lecture. De la pertinence de l'ordre des mots, ils concluent la distinction Verbe / Nom, accompagnée d'une réflexion sur sens et grammaticalité. Par les réfutations apportées chaque fois à leurs conclusions, ils se familiarisent avec l'idée que les lois sont fonction de leur expérience, qu'elles ne vont pas au-delà de ce qu'elles couvrent immédiatement. L'explicitation de leurs remarques les amène à élaborer un métalangage qu'ils seront invités à préciser par la suite.

2) - Elaboration de tableaux : un exemple en C.E.2.

Nous avons travaillé dans ces classes sur les tableaux à double entrée. Nous voulions que les enfants représentent sur un même tableau les propriétés des verbes qu'ils avaient étudiés, la représentation par des ensembles s'étant révélée insuffisante parce qu'elle ne permettait pas de tout placer sur le même schéma. Nous avons proposé aux enfants un certain nombre de phrases à classer : ces phrases recouvraient l'ensemble des structures déjà étudiées dans la classe. Aucune consigne n'avait été donnée, nous laissions les enfants libres de choisir leurs critères de classements. Ils ont suggéré en premier lieu des classements formels vides, en quelque sorte, nous prouvant qu'ils sont sensibles à l'immédiatement observable :

- un classement orthographique : l'ordre alphabétique.

- un classement phonétique : mettre ensemble tous les verbes se terminant par le même son.

suivis de classements sémantiques :

- un classement élaboré en fonction de l'ordre du récit :

Le chasseur tue un oiseau.

et

Le chien court.

apparaîtront dans la même colonne, comme éléments d'un même récit.

- un classement qui aurait pu les mener au classement syntaxique attendu, puisqu'il s'agissait de distinguer dans les phrases proposées les substantifs humains et les substantifs **non-humains**.

Enfin apparurent plusieurs propositions touchant directement à la syntaxe, qui nous ont progressivement introduits où nous voulions en arriver :

- classer en fonction du temps des verbes.
- classer tous les verbes qui ont des N2.
- mettre à part toutes les phrases du type

N1-V-N2 (1).

C'est lorsqu'un groupe a suggéré ce classement, fonction des structures, que d'autre ont remarqué que les phrases qui leur avaient été soumises comportaient d'autres types de constructions : N1-V, par exemple. Chaque groupe énumère alors les structures apparaissant dans les phrases qu'il a sous les yeux. La classe propose alors de représenter ces remarques sous forme de tableau où seront classées les phrases suivant leur construction,

1) - Voir dans le chapitre sur le métalangage, comment les enfants sont arrivés à cette symbolisation.

leur schéma apparaissant en tête de colonne.

N1 - V	N1 - V - N2	N1 - V - Circ
Le chien court.	Un chasseur tue	Aujourd'hui je
Le lapin bondit.	un oiseau.	ris.
	Laïc est un bon	Ce matin j'ai joué.
	chien.	
	Ma mère a eu	
	des bracelets	
	Le maître féli-	
	cite le chien.	

Voulant éviter le terme de circonstanciel, trop dangereux pour les maîtres, ainsi que complément de phrase trop ambigu, nous avons adopté pour désigner les groupes permutable le mot circonstant.

Par ailleurs, la classe ayant constaté que ces schémas dépendaient des verbes entrant dans leur composition, il s'agissait alors de trouver une représentation montrant cette dépendance. C'est alors

qu'un stade supérieur dans l'abstraction a été atteint : les élèves abandonnent la représentation directe des phrases au profit de leur schéma et se contentent de réaliser lexicalement les verbes. Chaque verbe étudié sera appliqué à un schéma afin que l'on voit s'il peut ou non produire une phrase grammaticale. Après avoir fait pendant un certain temps cet exercice oralement, de manière sauvage et désordonnée, plusieurs enfants demandent la construction d'un tableau à double entrée afin de fixer les résultats et de voir si des rapprochements sont possibles entre certains verbes. Le second tableau proposé a été le suivant :

VERBES.	N1-V (A)	N1-V-Circ (B)	N1-V-N2 (C)	N1-V-N2-Circ (D)
Faire	0	0	+	+
Dire	0	0	+	+
Briller	+	+	0	0

Pour plus de commodité ils ont appelé chaque colonne A, B, C, D, et ils conserveront cette convention pour communiquer leurs remarques.

La troisième étape a été une analyse critique du tableau : ils ont constaté que les colonnes B et D étaient inutiles, dans la mesure où le circonstant pouvait s'appliquer à n'importe quel verbe. Ces deux colonnes ont été supprimées. Par contre ces sous-catégories sont apparues dans C qui regroupait toutes les expansions verbales de construction directe, aussi bien substantifs et infinitifs qu'adjectifs, adverbess ou complétives. Une phase assez longue du travail a consisté en la découverte et l'application de procédures de différenciation. Chaque différence découverte a eu pour conséquence la représentation d'une colonne supplémentaire.

Enfin, le passif ayant été introduit comme procédure d'identification d'un des types de N2, il a fallu le placer dans les colonnes puisqu'il fonctionnait aussi comme propriété du verbe. Il y a eu beaucoup de discussions pour trouver l'emplacement le plus explicite à la lecture. Il a donc été proposé de ne/conserverr le symbole N2 que pour le complément direct, et de placer la sous-classe N1 - V - N2cod à l'extrême

droite, de manière à juxtaposer le passif, afin que, comme l'a dit une petite fille : "On sache tout de suite que les deux structures sont liées." Le tableau a pris en fin d'année l'aspect suivant, pour ce qui est de la colonne C :

(A)	N1 - V - N2					N2-V-par N1
	(C)					
	adj.	adv.	compl.	inf.	cod	

Sont détaillées les différentes valeurs découvertes pour ce qui au départ avait été appelé globalement N2. Le tableau obtenu a été affiché sur les murs de la classe, il est corrigé et complété au fur-et-à-mesure des découvertes des enfants. Grâce à lui, ils peuvent découvrir du premier coup d'oeil des classes de verbes définies par leur propriétés communes, les isoler du reste et les étudier de manière plus approfondies. Cette étude sera continuée en C.M. et donnera lieu en particulier

Le Sentiment

à un travail sur les infinitives et les complétives.

Ce travail rapidement présenté en quelques pages s'est en fait échelonné sur toute une année scolaire. Nous avons vu les enfants de C.E. suivre la même évolution que les plus petits, c'est-à-dire passer de l'observation concrète immédiate à la sémantique, pour en arriver à des remarques formelles en syntaxe. La nécessité d'abstraire en utilisant des symboles, des tableaux ou des schémas, est apparue avec le besoin de stocker les informations. Comme il fallait pouvoir retrouver rapidement ce que l'on avait appris au cours des discussions, des procédures de classification s'imposaient. Les enfants ont ordonné leur savoir pour mieux le maîtriser et l'utiliser comme point de départ pour des découvertes nouvelles. Aucune abstraction n'est gratuite, donnée d'avance par le maître : tout le chemin du concret vers l'abstrait a été accompli par les enfants sous l'impulsion des nécessités de l'étude.

.

D) - DE L'ANECDOTE A LA REFLEXION GRAMMATICALE : NAISSANCE D'UN METALANGAGE.

Les enfants, qui pratiquaient une méthode "naturelle" de lecture étaient déjà habitués à réfléchir sur leur propre production. La fréquence de ces discussions, la diversité des remarques qui y étaient faites, nous ont permis d'introduire plus facilement qu'avec toute autre méthode de lecture, le discours sur la langue.

L'élaboration collective des textes de lecture nécessite des discussions entre les enfants pour établir la version qui traduise au mieux la pensée de tous et qui réponde en même temps aux exigences de l'acceptabilité. Au cours de ces débats, les enfants étaient obligés, par la classe elle-même, de justifier soit par des arguments sémantiques, soit par des arguments d'ordre grammatical, les modifications qu'ils faisaient subir au texte.

Ainsi, après une séance de marion-

nettes, un C.P. improvise le texte suivant :

"Le prince va ramasser des fleurs.

Le prince donne des fleurs à la princesse.

Le prince et la princesse vont danser."

Ils ont d'abord eu besoin de créer des liens logiques dans l'histoire pour lui donner plus de réalisme et de vraisemblance : établir une étape qui traduise le trajet du prince vers la princesse; besoin de localiser l'histoire dans l'espace et dans le temps : où ramasse-t-il des fleurs ? où vont-ils danser ? où et quand a lieu le bal ? Il leur faut reconstituer précisément ce qu'ils ont vu représenter dans la saynette. Ces précisions apportées, il y a eu discussion sur le texte. Ils suggèrent de remplacer "le prince" par des pronoms dans toutes les phrases sauf dans la première, et de faire de même pour toutes les répétitions sous prétexte que :

- "C'est pas la peine de les répéter deux fois."
- "C'est pas beau."
- "On sait déjà qui c'est."
- "On peut mettre des petits mots à la place."

Ces arguments divers et désordonnés nous ont paru révélateurs d'une analyse grammaticale. La nécessité des compléments, rajoutés pour répondre aux questions

posées plus haut, leur a paru plus urgente que celle des pronoms, dans la mesure où l'explication sémantique maximale paraissait prioritaire par rapport à la pronominalisation qui n'est ressentie que comme une économie ou comme une amélioration stylistique

Nous avons exploité en l'orientant vers les phénomènes syntaxiques, cette tendance qu'avaient les enfants à commenter leur production. Mais pour que la discussion ne s'ouvre pas sur les anecdotes racontées par les textes, nous avons dû auparavant régler ce problème en ne conservant que les phrases obéissant à la vraisemblance du conte merveilleux ou à la réalité objective vécue. Ainsi

Fifi a bien mangé.

ne pourrait absolument pas faire l'objet d'une étude grammaticale si les enfants contestent l'information : la discussion se perdrait dans l'appréciation du repas de Fifi. Lorsque nous avons voulu faire faire des classements syntaxiques en C.P., nous avons toujours été obligés de tenir compte de ce critère, soit pour éviter les déviations de la réflexion, soit au contraire, pour en faire la première étape vers un métalangage.

C'est certainement ce critère, par exemple qui les a amenés à faire le classement qui

isolait les morphèmes grammaticaux des morphèmes lexicaux. Ils avaient proposé, avant tout travail en grammaire d'écrire sur la même affiche

"Les petits mots qui ne changent pas et qu'on retrouve dans toutes les histoires qu'on écrit",

sensibles à la vacuité sémantique qui explique leur fréquence. Nous avons trouvé pêle-mêle sur une même affiche des articles, des prépositions, des pronoms, des négations, des mots de coordination, mais aucun élément pouvant véhiculer un sens lexical. Par la suite, les seuls qui aient été extraits de ce classement, parce qu'ils leur avaient découvert des propriétés qui les distinguaient des autres, et entre eux, ont été les prédéterminants du substantif et les particules préverbales sujet.

Les notions sémantiques ont précédé les critères distributionnels dans l'approche de la notion de phrase. Ils l'ont définie comme une "histoire", c'est-à-dire pour eux, le compte rendu d'un vécu collectif : elle vaut pour l'information qu'elle véhicule et, à leurs yeux, doit véhiculer. Peu à peu ils se déshabitueront de faire du langage ce qui doit décrire le vécu, lorsqu'ils auront compris qu'il est tout à fait possible d'écrire des "histoires" qui

from the
Sicilian
and the

Al. 10. 15. 16

n'existent pas : d'assembler des mots pour le plaisir de découvrir les "histoires" qu'ils raconteront une fois assemblés dans l'ordre adéquat. Reconstruire des phrases avec leurs étiquettes permet de vérifier leur capacité de lecture, constitue un premier pas vers l'écriture des textes, mais représente aussi un début d'étude grammaticale. Cette activité signifie qu'ils y a acquisition de la notion de phrase puisqu'il y a production de phrases et rejet de la non-phrase. C'est aussi la possibilité de travailler sur des exemples et de se détacher de la valeur médiatrice du langage, pour ne plus en voir que les aspects formels. Ils seront dès lors aptes à donner un discours sur la syntaxe.

Ils finissent par ne plus confondre acceptabilité avec possibilité de sens. Le jour où ils ont proposé comme texte :

"Ce matin nous sommes allés dans le parc ramasser des feuilles mortes"

ils ont accepté toutes les permutations possibles avec "matin" et "dans le parc", mais ils les ont refusées avec "nous" et "ramasser des feuilles mortes". Dans une phrase aussi courte, que de plus, ils connaissent par coeur puisque c'est leur phrase de lecture, ils pouvaient reconstituer facilement le sens malgré les bou-

leversements apportés à l'ordre des mots. Or ils n'ont accepté que les permutations permises par la syntaxe. Renouvelée plusieurs fois l'expérience a donné les mêmes résultats. Cela signifiait donc que les enfants s'étaient suffisamment détachés de l'anecdote pour réfléchir sur la langue. Leur discours est passé de considérations anecdotiques à l'évaluation de la valeur sémantique des énoncés, puis de là, à des considérations formelles sur la syntaxe. C'est un véritable métalangage grammatical qui se constitue au terme de cette évolution.

La question du métalangage est l'une de celles qui se pose avec le plus d'acuité aux maîtres qui sont sensibles à la diversité et à la complexité de la terminologie linguistique, et qui répugnent à utiliser davantage les termes de la grammaire traditionnelle. La première question est pour eux, quels termes utiliser lorsqu'on parle de grammaire ? La deuxième est, une fois que l'on a répondu à la première, comment introduire ces termes dans la classe, car tous sont sensibles aux difficultés qu'ont les enfants à assimiler un vocabulaire étranger au vécu.

Nous avons déjà quelque peu répondu à ces questions, en faisant découler tout métalangage du vécu grammatical des enfants. Notre démarche est

l'inverse de celle de l'enseignement traditionnel de la grammaire. Constatant que les enfants sont très tôt aptes à tenir un discours sur leur production linguistique, il s'agira de leur faire élaborer la terminologie grammaticale qui résulte de ce métalangage.

Nommer les éléments était nécessaire non seulement pour faciliter la communication, mais aussi parce que cela constitue déjà une analyse de la langue. Au C.P. les enfants s'expriment par exemples et non par termes génériques, tandis qu'au C.E., ils constatent que par une terminologie adéquate on peut faire l'économie de longues énumérations. Nous avons évité d'introduire systématiquement les termes de grammaire, quels qu'ils soient, laissant aux enfants le soin de déterminer en fonction des propriétés qu'ils avaient découvertes une terminologie descriptive. Ils avaient dès le C.P. été sensibles à la pertinence de l'ordre des mots : ils ont au C.E. proposé de numérotter les syntagmes qu'ils avaient identifiés suivant leur ordre dans la phrase. A chaque syntagme identifié, a été affecté un numéro :

La petite fille mange à la cantine.

Ils ont appelé "la petite fille", Numéro 1, "mange", numéro 2, "à la cantine", Numéro 3 et ont donné pour

la phrase le schéma suivant : N1-N2-N3. La première critique qu'ils ont formulée contre cette convention s'est développée à l'égard de N2 dont les propriétés se sont tout de suite révélées très différentes de celles de N1 et de N3. Le symbole utilisé incitait à les assimiler abusivement. Nous avons introduit le terme "verbe" puisqu'ils l'avaient déjà isolé et défini suivant ses relations dans la phrase. La démarche est l'inverse de celle de la grammaire traditionnelle. Nous ne leur avons pas demandé de travailler sur le verbe, mais la notion s'est dégagée d'un travail de recherche sur la phrase. Nous n'avons pas au départ une terminologie qu'ils faut identifier en l'appliquant à l'analyse, mais une analyse dans laquelle la nécessité d'une terminologie s'est faite sentir.

N3 est devenu N2. Il s'est alors produit une confusion entre l'initiale de "Nom", terme que nous leur avons donné à leur demande après "verbe", et celle de Numéro 2 : N2 signifiait aussi bien Numéro 2 que Nom 2 dans leur esprit. Cela importait peu du moment que ces termes ne devenaient pas l'équivalent des anciennes terminologies et ne donnait pas lieu à des "analyses grammaticales" du type :

"une pomme : N2 de mange"

dans "Paul mange une pomme", car alors, la démarche de la classe n'aurait été qu'un moyen de réintroduire, sous des termes déguisés, la grammaire traditionnelle. Pour bien montrer que N2 était une donnée descriptive, et non une "fonction", en termes traditionnels, nous l'avons conservé pour les compléments prépositionnels : les maîtres ont eu plus de difficultés à l'admettre que les enfants qui l'avaient d'ailleurs proposé d'eux-mêmes. Dans l'exemple précité :

La petite fille mange à la cantine.

ils ont rectifié leur schéma en y introduisant ce qu'ils ont appelé "le petit mot" précédant N2, pour différencier cette construction des autres. Le schéma adopté a été en définitive : N1 - V - à N2. Pendant tout ce travail, nous avons pu constater que les enfants n'avaient aucun mal à s'en tenir aux données formelles et descriptives, tandis que les maîtres étaient gênés par la nécessité qu'ils s'imposaient de plaquer sur les phrases le vocabulaire grammatical imposé par les programmes officiels ou les manuels.

La terminologie des enfants s'affine au fil des découvertes. Ainsi, la préposition ayant été baptisée "petit mot", il a fallu la distinguer de l'article qui avait reçu le même nom. Nous avons introduit

le terme "déterminant" qui a été parfaitement accepté et qui nous semblait plus intéressant qu'article. "Déterminant" recouvrant une classe beaucoup plus vaste, il laisse la possibilité de classifications ultérieures plus fines et autorise des rapprochements que le terme "article", trop fortement marqué par la grammaire traditionnelle n'aurait pas permis aux maîtres d'accepter.

Après ces premières approches de la terminologie, nous nous trouvions devant un ensemble de termes en usage dans la classe, fortement liés aux descriptions, et de termes linguistiques qui étaient issus des besoins de la recherche, mais qui fonctionnaient symboliquement, qui n'étaient pas liés d'aussi près que les premiers aux descriptions. Il fallait arriver à leur faire comprendre, ainsi qu'aux maîtres d'ailleurs, que la terminologie était convention collective, et ne coïncidait pas forcément avec la description exacte de chaque phrase. L'occasion nous en a été fournie quelques temps après par la phrase :

Aujourd'hui le directeur travaille avec nous. qui a suscité une exclamation indignée : "Y en a des fois que on a le Numéro 1 au milieu!" (les cas d'inversion n'avaient pas été abordés). Le terme désormais approximatif de N1 a cependant été conservé, d'une part

en raison de la mobilité de "aujourd'hui", d'autre part en raison des glissements de sens provoqués par l'ambiguïté de l'abréviation N1. Ce principe a été conservé dans les classes car il nous était indispensable pour l'élaboration de tableaux d'établir un certain nombre de symboles acceptés par l'ensemble des classes. Il avait l'avantage de montrer aux enfants et aux maîtres comment se constitue une terminologie, puis de désacraliser du même coup la terminologie traditionnelle dont l'acquisition constituait le but principal de leur enseignement, ainsi que la terminologie imposée par les textes officiels et les manuels (groupe bleu, groupe vert, groupe mobile, complément essentiel, etc.) qui ne fait que se substituer à la précédente.

Du moment que l'on affecte des numéros aux groupes nominaux, impossible de rechercher de quel type de complément établi a priori il s'agit. Le recours constant à l'observation s'impose; puis la nécessité de désigner sous un terme symbolique, dont on mesure les limites puisqu'on le définit grâce à elles, interdit la démarche d'identification traditionnelle, qui ne passe d'ailleurs pas auprès des enfants. Ainsi, une maîtresse de C.M.2 qui après une étude du passif, avait demandé aux enfants de retrouver les compléments

d'agent a eu la surprise de constater que les enfants en étaient incapables. Le terme qu'ils employaient, "par N1", qui rendaient compte de l'opération effectuée sur la phrase leur suffisait. Toute terminologie supplémentaire leur semblait superflue et dépourvue de liens avec leur recherche. Ils étaient devenus incapables d'identifier des listes de compléments, mais ils savaient parfaitement quelles étaient les règles qui permettaient de produire les phrases qui leur étaient soumises.

E) - LE PROBLEME DES EXERCICES : EXERCICES D'APPLICATION
OU MANIPULATIONS EXPERIMENTALES.

Ces constatations nous ont amenée à refuser l'exercice d'application, qui, comme son nom l'indique, consiste uniquement en l'application d'une terminologie à des énoncés ou d'une règle apprise par coeur au cours de la leçon et que l'on s'évertue à illustrer par les phrases qui l'autorisent. Ces exercices ne s'accordent qu'avec la grammaire normative.

Les seuls qui nous semblaient en accord avec notre méthode sont inclus dans la démarche. La recherche des enfants est exercice, dans la mesure où elle est réflexion active, problématique continuellement posée sur la langue. En observant, en posant des questions, en essayant de les résoudre, ils font "naturellement" ce qu'impose l'exercice.

Un travail non négligeable, tant pour son intérêt pédagogique que pour la durée qu'il nécessite, c'est l'élaboration de fichiers et de tableaux.

Elle constitue un moyen de réviser les acquis, donc pour le maître une possibilité dévaluer le niveau atteint par la classe beaucoup moins fastidieux que les "coûles", les "tests" ou les exercices d'application : ce n'est pas une tâche répétitive et gratuite, dans la mesure où les enfants élaborent à travers eux leur matériel de travail. Nécessaire pour stocker les informations découvertes au cours des périodes de recherche, cette élaboration s'incriminait encore "naturellement" dans le cours de la démarche. Il s'agit avant tout de donner à l'enfant un travail intéressant : cette affirmation perd son apparence de lieu commun, lorsqu'on sait que dans les classes sous prétexte de favoriser les acquisitions indispensables, on les condamne à des travaux dont ils ne voient pas l'intérêt. Fichiers et tableaux, tout en permettant la synthèse des acquisitions, incitent à une réflexion formelle : comment faire pour que les tableaux ne soient ni ambigus ni redondants ? obéissent aux principes de simplicité, de non contradiction et soient cependant exhaustifs (toujours au niveau des enfants, cela s'entend) ? Nous avons vu plus haut comment les enfants de C.E.2 avaient mené ce débat.

Enfin, il y a l'élaboration des affiches qui oblige les enfants à mettre en oeuvre des

qualités de synthèse, de clarté et de précision : sur ces affiches apparaissent règles et définitions auxquelles ont abouti les recherches. Le matériau utilisé impose des contraintes : surface de papier restreinte, lettres assez grosses pour être lues d'un bout à l'autre de la classe, suffisent pour justifier l'exactitude du vocabulaire et la concision requises. De même que Freinet a introduit l'imprimerie pour donner aux classes une vie collective par le biais d'un médium matériel donc "innocent" au départ, de même nous pensons qu'il faut jouer des contraintes matérielles pour donner conscience aux enfants de l'importance de la formulation.

A ce point de notre réflexion nous ne souhaitons pas d'autres formes d'exercices qui fausseraient notre désir de voir adopter enfin une "méthode naturelle" dans l'enseignement traditionnellement le plus contraignant voire le plus "réactionnaire" de notre école élémentaire. Nous espérons avoir suffisamment montré qu'enseignement de la grammaire allait de pair avec liberté, échanges humains et plaisir de travailler ensemble pour les enfants, parce qu'il repose sur des bases méthodologiques et théoriques rigoureuses.

.

B I B L I O G R A P H I E .

PEDAGOGIE.

a) - Les manuels critiqués.

"Les chemins de l'expression" - série éditée par Hachette. Sous la direction de OBADIA.

"Français et exercices structuraux" - série éditée par Larousse. Auteurs : GENOUVRIER et GRUWEZ.

Nous nous en sommes tenus à la critique des manuels réservés au C.M.2, car ils constituent une synthèse de la méthode de ces auteurs.

b) - Ouvrages d'initiation à l'usage des instituteurs.

C. BAYLON - P. FABRE. "Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés." Préface de H. Mitterand. Ed. Nathan. 1975.

H. BONNARD. "De la linguistique à la grammaire." Initiation à la linguistique générale des étudiants et des enseignants. Ed. Sudel. 1974.

P. DELATTRE (sous la direction de). "Les exercices structuraux pour quoi faire?". Ed. Hachette. 1971.

J. DUBOIS. "Grammaire de base." Ed. Larousse. 1976.

F. DUBOIS-CHARLIER - D. LEEMAN. "Comment s'initier à la linguistique." Série de 5 livrets édités par Larousse. 1974.

F. FRANCOIS. "L'enseignement et la diversité des grammaires". Ed. Hachette. 1974.

E. GENCOUVRIER - J. PEYTARD. "Linguistique et enseignement du français". Larousse; 1972.

J. MARTINET. "De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue". Recueil d'articles de F. François, M. Mahmoudian, A. Martinet, J. Martinet, O. Ducrot, D. François, A. Tabouret-Keller, H. Walter, G. Mounin, B-N. Grunig. P.U.F. 1974.

C. NIQUE. "Manipulations syntaxiques en grammaire générative". Sudel. 1975.

c) - Sur le langage enfantin.

L. LENTIN. "Apprendre à parler à l'enfant de moins de moins de 6 ans". Editions sociales françaises. 1972.

F. FRANCOIS. "La syntaxe de l'enfant avant 5 ans". Larousse. 1977.

d) - Sur l'apprentissage de la lecture.

E. CHARMEUX. "La lecture à l'école". Sudel. 1975.

J. FOUCAMBERT. "La manière d'être lecteur". O.C.D.L. 1977.

GROUPE FRANCAIS D'EDUCATION NOUVELLE. "Pour une autre pédagogie de la lecture". Sous la direction de J. Jolibert et d'H. Romian. Casterman. 1976.

Ch. TOUYAROT. "Lecture et conquête de la langue". Nathan. 1971.

e) - Sur l'apprentissage de l'orthographe.

Ch. BEAULIEUX. "Histoire de l'orthographe française".

Tome premier. "Formation de l'orthographe des origines au milieu du XVIème siècle".

Tome second. "Les accents et autres signes auxiliaires".

Champion. 1967.

Ch. BEAULIEUX. "Projet de simplification de l'orthographe actuelle et de la langue, par le retour au "bel françois" du XII^{ème} siècle". Didier. 1953.

C. BLANCHE-BENVENISTE - A. CHERVEL. "L'orthographe". Maspero. 1974.

C. CHASSAGNY. "La lecture et l'orthographe chez l'enfant". P.U.F.

A. CHERVEL. "... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire". Payot. 1977.

M. COHEN. "La grande invention de l'écriture et son évolution". Librairie Klincksieck. 1958.

L. LEGRAND. "L'enseignement du français à l'école élémentaire". Delachaux et Niestlé.

M. de MAISTRE. "Pour l'orthographe ou contre l'ortographe". Editions universitaires.

F. TERS. G. MAYER. D. REICHENBACH. "L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française". O.C.D.L. 1977.

F. TERS. G. MAYER. D. REICHENBACH. "Vocabulaire orthographique de base". O.C.D.L. 1977.

R. THIMONNIER. "Le système graphique du français". Plon. 1967.

R. THIMONNIER. "Code orthographique et grammatical". Hatier. 1971.

R. THIMONNIER. "L'orthographe raisonnée" - Mémento orthographique et grammatical. Classiques Hachette. 1976.

f) - Pour les textes officiels.

M. LEBETTRE et L. VERNAY. "Programmes et instructions commentés. Enseignement élémentaire (1er degré)". Carnets de pédagogie pratique 301. Collection Bourrelrier-Armand Colin. 1973.

PLAN DE RENOVATION. Polycopié distribué aux professeurs d'Ecole Normale.

REFORME HABY. B.O. N°12 et N°13, Mars, Avril 77.

g) - Sur l'organisation de la classe.

C. FREINET. "La méthode naturelle". I-L'apprentissage de la langue. II-L'apprentissage du dessin. III-L'apprentissage de l'écriture. Delachaux et Niestlé. 1973.

C. FREINET. "POUR l'école du peuple". Maspéro.

A. VASQUEZ. F. OURY. "De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle". 2 volumes. Maspéro. 1974.

h) - Revue.

Langue Française N°1. Février 1969. "La syntaxe" R. LAGANE et J. PINCHON.

Langue française. N°6. Mai 1970. "Apprentissage du français, langue maternelle". E. GENOUVRIER et J. PEYTARD.

Langue française N°8. Décembre 1970. "Apprentissage du français, langue étrangère". E. WAGNER.

Langue française. N° 11. Septembre 1971. "SYntaxe transformationnelle du français". M. GROSS et J. STEFANINI.

Langue française. N° 12. Décembre 1971. "Linguistique et mathématiques". M-C. BARBAULT et O. DUCROT.

Langue française. N° 13. Février 1972. "Le français à l'école élémentaire". F. MARCHAND.

Langue française. N° 14. Mai 1972. "Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur". J. DUBOIS.

Langue française. N° 15. Septembre 1972. "Langage et histoire". J-C. CHEVALIER et P. KUENTZ.

Langue française. N° 16. Décembre 1972. "La norme" R. LAGANE et J. PINCHON.

Langue française. N° 19. Septembre 1973. "Phonétique et phonologie". J. FILLIOLET.

Langue française. N° 20. Décembre 1973. "L'orthographe". N. CATACH.

Langue française. N° 21. Février 1974.
"Communication et analyse syntaxique". J. FINCHON.

Langue française. N°22. Mai 1974. "Linguistique et enseignement du français. Problèmes actuels". S. DELESALLE et H. HUOT.

Langue française. N°24. Décembre 1974.
"Audio-visuel et enseignement du français". H. BESSE et S. MOIRAND.

Langue française. N°25. Février 1975.
"L'enseignement des langues régionales". J-B. MARCELLESI.

Langue française. N°27. Septembre 1975.
"Apparition de la syntaxe chez l'enfant". L. LENTIN.

Langue française. N°29. Février 1976.
"L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés". B. GARDIN.

Langue française. N°32. Décembre 1976.
"Aspects socio-culturels de l'enseignement du français". C. MARCELLESI.

Langue française. N°33. Février 1977.
"Sur les exercices de grammaire". J. AUTHIER et A. MEUNIER.

Langue française. N°34. Mai 1977. "Linguistique et sociolinguistique". P. ENCREVE.

METHODE.

Maurice GROSS. "Grammaire transformationnelle du français. Le verbe." Larousse. 1968.

Maurice GROSS. "Grammaire transformationnelle du français. Le nom." Larousse. 1977.

Maurice GROSS. "Méthodes en syntaxe. Régime des constructions complétives." Hermann. 1975.

Maurice GROSS. André LENTIN. "Notions sur les grammaires formelles". Gauthier-Villars. 1970.

POUR QUELQUES NOTIONS D'HISTOIRE DE LA LINGUISTIQUE.

Bertil MALMBERG. "Les nouvelles tendances de la linguistique". P.U.F. 1972.

Georges MOUNIN. "Histoire de la linguistique. Des origines au XX ème siècle". P.U.F. 1967.

R-H. ROBINS. "Brève histoire de la linguistique".
Le seuil.

SUR QUELQUES POINTS DE GRAMMAIRE FRANCAISE.

- ARNAULD et LANCELOT. "Grammaire générale et raisonnée"
Avec les remarques de C. DUCLOS. Republications
Paulet. 1969.
- C. BLANCHE-BENVENISTE. "Recherches en vue d'une théorie
de la grammaire française. Essai d'application
à la syntaxe des pronoms." Librairie Honoré
Champion. 1975.
- J.-C. CHEVALIER. "Histoire de la syntaxe. Naissance de
la notion de complément dans la grammaire fran-
çaise (1530 - 1750)". Librairie Droz. Genève.
1968.
- J.-C. CHEVALIER et M. GROSS. "Méthodes en grammaire
en grammaire française" Klincksieck. 1976.
Articles de P. ATTAL, A. BORILLO, J.-C. CHEVALIER,
A.-M. DESSAUX, M.-N. GARY-PRIEUR, M. GROSS, C. LE-
CLERE, J.-C. MILNER, L. PICABIA, M. RONAT, J. TA-
MINE et du GROUPE DE LINGUISTIQUE ROMANE.
- M. CSECSY. "Le verbe français". Hachette-Larousse. 1968.
- J. DUBOIS. "Grammaire structurale du français : le ver-
be". Larousse. 1968.
- J. DUBOIS. "Grammaire structurale du français : nom
et pronom". Larousse. 1965.
- J. DUBOIS. "Grammaire structurale du français : la
phrase et les transformations". Larousse. 1969.
- P. LE GOFFIC et N. COMBE McBRIDE. "Les constructions
fondamentales du français". Hachette-Larousse.
1975.
- G. GUILLAUME. "Temps et verbes. Théorie des aspects,
des modes et des temps" suivi de "L'architectoni-
que du temps dans les langues classiques". Librai-
Honoré Champion. Paris. 1968.
- G. GUILLAUME. "Langage et science du langage". Librairie
A.-G. Nizet. Paris/ Presses de l'Université de

Laval. Québec. 1975.

J-P. MAKOUTA-MBOUKOU. "Le français en Afrique Noire. Histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique Noire". Bordas. 1973.

N. RUWET. "Théorie syntaxique et syntaxe du français"
Le seuil. 1972.

K. TOGEBY. "Structure immanente de la langue française"
Larousse. 1965.

J. STEFANINI. "La voix pronominale en Ancien et en Moyen français". Publication des annales de la Faculté des lettres d'Aix-en-Provence. 1962.

AUTRES LECTURES UTILES.

- E. BACH. "Introduction aux grammaires transformationnelles". Armand Colin. 1973.
- E. BENVENISTE. "Problèmes de linguistique générale-I"
Bibliothèque des Sciences humaines. N.R.F. 1967.
- E. BENVENISTE. "Problèmes de linguistique générale-II"
Bibliothèque des Sciences humaines. N.R.F. 1974.
- L. BLOOMFIELD. "Le langage". Payot. 1970.
- G. CALAME-GRIAULE. "Ethnologie et langage. La parole chez les Dogon". Bibliothèque des sciences humaines. N.R.F. 1968.
- L-J. CALVET. "Linguistique et colonialisme". Payot. 1974.
- F. CARTON. "Introduction à la phonétique du français"
Bordas. 1974.
- N. CHOMSKY et M. HALLE. "Principes de phonologie générative". Traduction de P. Encrevé. Le seuil. 1973.
- N. CHOMSKY et G.A. MILLER. "L'analyse formelle des langues naturelles". Traduction de P. Richard et N. Ruwet. Gauthier-Villard. 1968.
- N. CHOMSKY. "La linguistique cartésienne" suivi de "La nature formelle du langage". Traduction de E. Delannoe et D. Sperber. Le seuil. 1969.
- N. CHOMSKY. "Questions de sémantique". Traduction de B. Cerquiglini. Le seuil. 1975.
- N. CHOMSKY. "Structures syntaxiques". Traduction de M. BRAUDEAU. Le seuil. 1968.
- N. CHOMSKY. "Aspects de la théorie syntaxique". Traduction de J-C. Milner. Le seuil. 1971.
- N. CHOMSKY. "Le langage et la pensée". Traduction de L-J. Calvet. Payot. 1970.
- N. CHOMSKY. "Réflexions sur le langage". Maspéro. 1977.
- N. CHOMSKY. "Dialogues avec Mitsou Ronat". Flammarion. 1977.

- G. FAUCONNIER. "La corréférence : syntaxe ou sémantique".
Le seuil. 1974.
- C. FERAUD, M. PEYRAT, R. RIVARA, J. ROGGERO. "Leçons
de grammaire transformationnelle de l'anglais".
Ed. Ophrys. Gap. 1972.
- M. GALMICHE. "Sémantique générative". Larousse. 1975.
- P. GARDE. "L'accent". P.U.F. 1968.
- R. GALISSON et D. COSTE (sous la direction de). "Dic-
tionnaire de didactique des langues". Hachette.
1976.
- M. GREVISSE. "Le bon usage". Le club français du livre.
1970.
- G. GOUGENHEIM. "Eléments de phonologie française. Etude
descriptive des sons du français au point de
vue fonctionnel". Publications de la faculté des
lettres de Strasbourg. 1935.
- Z.S. HARRIS. "Structures mathématiques du langage. Mono-
graphies de linguistique mathématique". Traduit
par C. Fuchs. Dunod. 1971.
- Z.S. HARRIS. "Notes du cours de syntaxe". Traduit
par M. Gross. Le seuil. 1976.
- L. HJELMSLEV. "Prolégomènes à une théorie du langage".
Ed. de minuit. 1968. Traduction de A-M. Léonard.
- L. HJELMSLEV. "Le langage". Traduit par M. Olsen.
Ed. de Minuit. 1969.
- M. HUGHES. "Initiation mathématiques aux grammaires
formelles". Larousse. 1972.
- R. JAKOBSON. "Essais de linguistique générale". Traduit
par N. Ruwet. Ed. de minuit. 1969.
- J. KATZ et P.M. POSTAL. "Théorie globale des descrip-
tions linguistiques". Ed. Repères-Mame. 1973.
- R.S. KAYNE. "Syntaxe du français. Le cycle transforma-
tionnel". Le seuil. 1977. Traduit par P. Attal.
- S.C. KLEENE. "Logique mathématique". Traduction de
J. Largeault. Armand Colin. 1971.

"Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste".
sous la direction de J. Kristeva, J-C. Milner,
N. Ruwet. Le seuil. 1973.

"Langue. Théorie générative étendue." Mis en oeuvre
par Mitsou Ronat. Hermann. 1977.

B. MALMBERG. "Phonétique française". LiberLäromedel
Malmö. 1976.

T. de MAURO. "Une introduction à la sémantique". Payot.
1969

J-C. MILNER. "Arguments linguistiques". Repères. 1973

C. NIQUE. "Initiation méthodique à la grammaire géné-
rative". Armand Colin. 1974.

E. SAPIR. "Le langage". Payot. 1970.

N. RUWET. "Introduction à la grammaire générative".
Plon. 1970.

F. de SAUSSURE. "Cours de linguistique générale".
Edition critique préparée par T. de Mauro. Payot.
1974.

Revue LANGAGE.