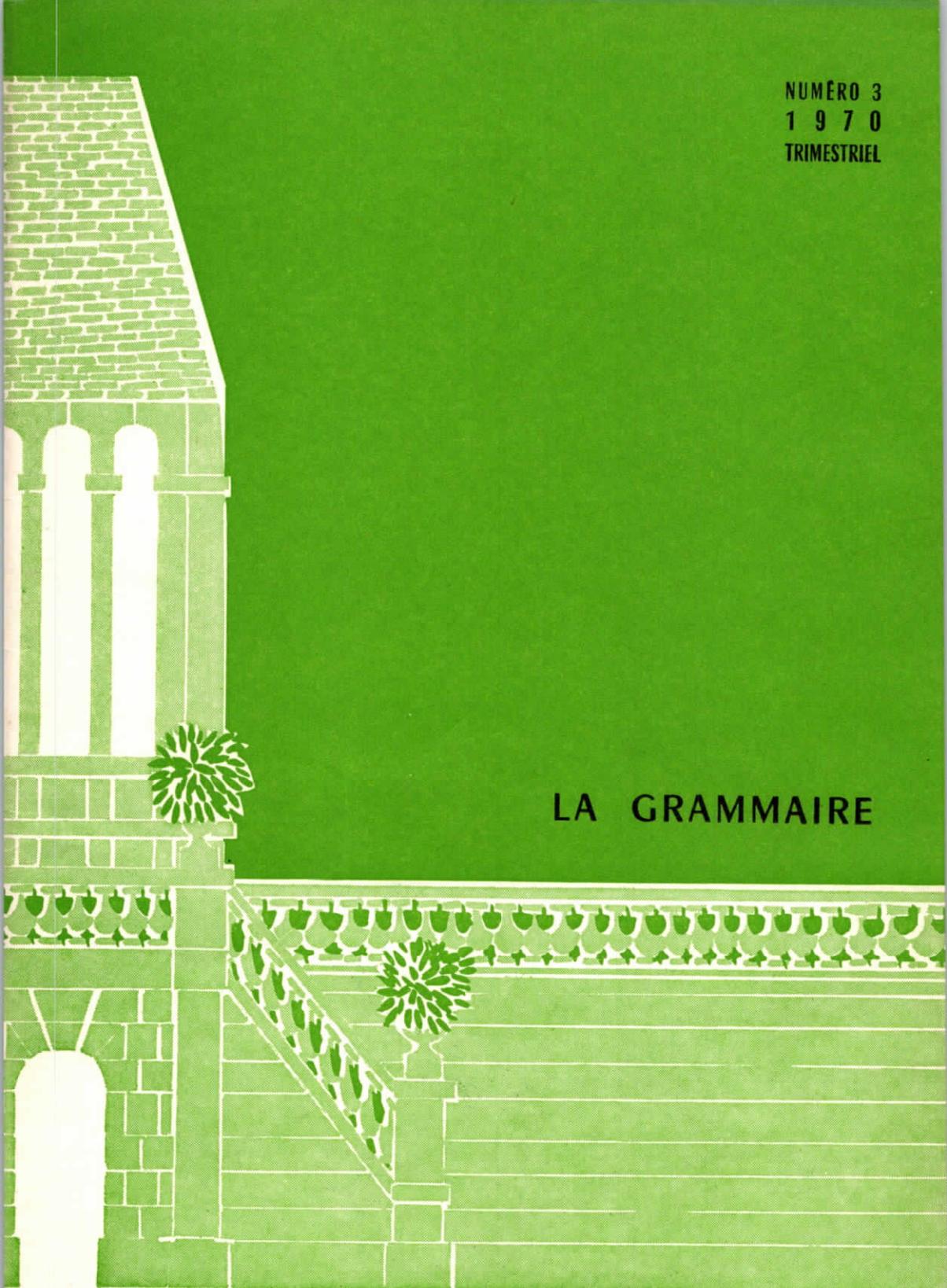


NUMÉRO 3
1 9 7 0
TRIMESTRIEL



LA GRAMMAIRE

LES AMIS DE SÈVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



COMITE D'HONNEUR

PRESIDENTE-FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

Inspectrice Générale Honoraire
de l'Instruction Publique

VICE-PRESIDENTS

Georges GOUGENHEIM

Professeur d'Université

Jacques QUIGNARD

Provisieur

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique
Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Aimé JANICOT** agrégé de l'Uni-
versité.

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de
Lettres.

Marcel HIGNETTE, agrégé de
l'Université.

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**.

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F MEMBRES ADHÉRENTS 15 F C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

LA GRAMMAIRE

Sommaire

- 5 **AVANT-PROPOS**, par G. ANTOINE, Professeur à la Sorbonne, Recteur de l'Académie d'Orléans.
- 9 **LE RENOUVELLEMENT PEDAGOGIQUE, MYTHE OU ALIBI**, par J.C. CHEVALIER.
- 11 **QUELLE GRAMMAIRE ENSEIGNER ?**, par E. GENOUVRIER, Professeur à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Lille.
- 16 **ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET MAITRISE DE LA LANGUE**, par M. MAHMOUDIAN, Professeur à la Faculté de Lausanne.
- 21 **LA PRISE DE CONSCIENCE DES FAITS GRAMMATICaux**, par J. WITWER, Professeur à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Bordeaux.
- 29 **REFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE A L'ECOLE ELEMENTAIRE**, par M. ROUCHETTE, Inspecteur Général de l'Instruction publique.
- 33 **POUR UNE GRAMMAIRE INTUITIVE**, par Mme M. DELCHET, Inspectrice des Ecoles Maternelles de Paris, chef de la division pré-élémentaire du département de la Recherche Pédagogique de l'Institut Pédagogique National.
- 39 **LA PRATIQUE DE LA CLASSE :**
— par Mme MALOSSANE, Professeur à l'Ecole Normale de Limoges,
— par Mme ROLLAND, Directrice de l'Ecole Normale de Châteauroux.
- 55 **POESIE ET GRAMMAIRE**, par G. JEAN, Professeur d'Ecole Normale, chargé de cours au Collège littéraire universitaire du Mans.
- 61 **LA VIE DE SEVRES**

N° 3
LES AMIS DE SÈVRES
1970

AVANT PROPOS

La grammaire est à l'ordre du jour... Au moment où la Commission ministérielle pour la rénovation de l'enseignement du français travaille à une refonte des programmes et des méthodes d'apprentissage de la langue maternelle, les maîtres manifestent un intérêt croissant pour les problèmes de la linguistique et leurs incidences sur la pédagogie du français. Nous remercions les spécialistes qui ont bien voulu nous livrer quelques-unes de leurs réflexions sur le problème de la grammaire, et en particulier M. le Recteur ANTOINE, qui a rédigé l'avant-propos, et M. l'Inspecteur Général ROUCHETTE, qui a assuré la préparation de ce numéro.

J. A.

*D*éfinir la grammaire dans les limites d'un bref avant-propos : quelle entreprise désespérée !... Depuis tout le temps qu'il y a des grammairiens et qui font des grammaires en en défaisant d'autres (que d'ailleurs ils pillent), il est bien difficile de s'y reconnaître.

Ajoutons à cela que la grammaire n'est pas sortie indemne de quantité de fréquentations et côtoiements où elle ne cesse de compromettre son indépendance, jusqu'à courir le risque d'y perdre son existence propre.

Durant deux siècles et plus il n'y eut guère de grammaire qui ne fût « logique » ou « générale et raisonnée », comme celle de Port-Royal. Et qui disait alors « logique » pensait peu ou prou philosophie, voire métaphysique.

N'est-ce pas le révolutionnaire auteur du Journal de la Langue française, Urbain Domergue, qui proclamait encore et dès le seuil : « Fonder sur une métaphysique claire un système de grammaire

absolument neuf... tel est le plan du journal de la langue française. » Et l'illustre Condillac ne pensait pas que son « sensualisme » dût lui interdire une formule comme celle-ci : « Parler, raisonner... c'est au fond la même chose. »

Depuis lors, il est vrai, un long chemin a été parcouru : aux logiciens ont succédé les « mécanistes » qui s'appelèrent ou qu'on nomma comme de juste les « néogrammariens » ; mais à ceux-ci s'opposa la grande lignée des historiens — Vossler, Lerch, Spitzer... — baptisés à l'occasion « idéalistes » ou même « idéistes », ce qui ne laisse pas de les rapprocher bon gré mal gré de la psychologie et derechef de la logique.

Puis vint l'école de la grammaire descriptive défendue par C. de Boer et par tant d'autres. Mais comment décrire le panorama d'une langue sans faire choix d'un point de vue ? C'est ainsi que les uns, à l'exemple de F. Brunot, préférèrent aller de la Pensée aux Mots (n'oublions pas ici que la Pensée et la Langue, livre tout entier conçu dans cette perspective, est dédié « à ma chère Ecole de Sèvres pour qui cette méthode a été créée » !) — tandis que d'autres, tels J. Damourette et E. Pichon, plaçaient leurs Essais de Grammaire sous l'enseigne « Des Mots à la Pensée ».

Cependant les réserves ne tardèrent pas à se manifester : car d'un côté comme de l'autre la grammaire se voyait une fois de plus trahie, au profit soit de la psychologie, soit de la stylistique... et la quête du véritable objet grammatical recommença de plus belle.

On sait ou du moins on croit savoir où en sont les choses à présent. Les dangers de confusion qui étaient plus qu'en germe dans les ouvrages cités de Brunot comme de Damourette et Pichon se sont, ainsi qu'il arrive presque toujours, aggravés à mesure que se développaient les tentatives de leurs disciples. Jamais peut-être — et cela n'a rien de surprenant — la grammaire n'avait été plus près d'être sacrifiée que vers les années 50, au moment où se perfectionnaient en se renouvelant les méthodes tout à la fois de la lexicologie, de la sémantique, de la syntaxe, de la stylistique, de l'histoire de la langue et de la linguistique elle-même : ces multiples disciplines ou orientations de recherche se réclamaient de la grammaire, et chacun d'entre ceux qui les pratiquaient pouvait avoir quelque droit à se dire « grammairien », sans que la grammaire y trouvât son juste compte.

C'est alors que certains auteurs soucieux d'un retour à l'étroite exactitude, inquiets par surcroît de constater que la grammaire était de moins en moins souvent et de plus en plus mal « ensei-

gnée aux enfants » — et aux adultes — entreprirent de la redécouvrir, en la débarrassant de tout ce qui leur paraissait excéder son domaine propre.

La langue étant définie comme un ensemble de formes appelées à entrer dans des structures afin d'y remplir des fonctions où elles peuvent revêtir des valeurs, la grammaire ne devrait plus être rien d'autre que l'étude systématique (ou si l'on préfère un terme plus simple et traditionnel : l'analyse) et de ces formes, et de ces structures, et de ces fonctions — celle des valeurs étant déjà tenue pour marginale et réservée aux vastes champs de la sémantique et de la stylistique dont les contours se prêtent à plus de liberté.

Est-ce à dire qu'enfin les progrès décisifs soient accomplis et que rien désormais ne vienne plus « déranger le sévère portique » ? Maints indices nous assurent du contraire, à commencer par ce reflet néo-janséniste que portent nombre de traités de grammaire d'hier et d'aujourd'hui. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si l'un de nos philosophes les plus volontiers attentifs à la relation des mots et des choses nous a donné l'an passé une « republication » de la grammaire de Port-Royal : il était assez inévitable en effet et comme fatal que, se refusant à l'histoire des signes et des formes comme à l'étude de leurs sens, la grammaire en revînt à fréquenter les confins d'une certaine logique. La différence — fort sensible — est qu'il ne s'agit plus de celle, très « philosophique », généralisante et simplifiante, des maîtres à raisonner de Lancelot, mais d'une logique possédant ses règles précises et tirant sur la mathématique. De là les mises en équation si fréquentes de termes et d'ensembles grammaticaux, les jeux d'égalités et d'inégalités, les « générations » et les « transformations » de formules où le lecteur non prévenu a grand peine à retrouver des éléments de la texture vivante du langage. Aussi bien celle-ci est-elle suspecte à la grammaire actuelle, qui se paie plus de fonctions que de mots.

Reste à décider si une formalisation quasi mathématique peut rendre un compte fidèle de la réalité des mécanismes d'une langue : mais cela outrepasserait le dessein d'un avant-propos. Qu'il nous suffise de relever une constante remarquable : voilà pour le moins cinq siècles que notre pays, entre autres, produit des chercheurs assez intrépides pour se mesurer avec l'impossible tâche qu'est l'édification d'une grammaire de leur langue : jamais aucun n'a pu se soustraire tout à fait à cette implacable et maligne influence qui voue la Grammaire à la condition de servante ou de suivante d'un autre savoir.

Encore est-ce le meilleur sort qu'elle puisse connaître : car si d'aventure elle prend des allures d'impériorité, tout est perdu. La Grammaire s'expose alors aux sarcasmes dont le sage Aubertin gratifiait jadis le manuel tyranniquement normatif de Noël et Chapsal : « Tous les jours, à toute heure, grâce à Chapsal, la comédie de la maîtresse de langue se joue dans le monde entier. »

La source de cette sorte d'incapacité fondamentale de la Grammaire à se constituer comme discipline autonome est claire : Condillac n'avait guère tort que par défaut. Parler, c'est bien en effet raisonner, mais aussi penser et sentir — en extériorisant à l'aide de signes choisis et agencés de manière plus ou moins heureuse jugements, idées, sensations et sentiments. De ce tout indissociable procède l'étonnante merveille à laquelle rend hommage l'invocation valéryenne.

Honneur des Hommes, Saint LANGAGE !

Mais une langue n'est pas tout le langage : ce n'en est qu'une variété ; et c'est d'autre part une somme virtuelle qui n'existe point hors des dictionnaires — et des grammaires : faut-il après cela s'étonner si, pour parler comme Claudel, « Notre Dame la Grammaire » ne tend en définitive à notre piété que l'insaisissable effigie de la Déesse inconnue ?

Cela du moins ne doit empêcher nul lecteur d'accorder attention aux auteurs de grammaires — spécialement à ceux qui ont contribué à la mise en œuvre du présent Cahier. Je renverrais volontiers les sceptiques à certaine exhortation de Hugo :

« Ne dédaignez pas les grammairiens. Ce sont des ouvriers utiles.

« Ils réparent et raccommodent la langue, incessamment ravagée et effondrée par ces lourdes charrettes de prose et d'éloquence que la presse, le barreau et la tribune font partir chaque matin par les quatre coins de la France, et il faut le dire aussi, ébranlée quelquefois, mais d'une autre manière, par le passage royal des grands écrivains.

« Ils pavent la grande route des idées. »

Quel raccourci magnifique où l'on ne manquera pas de saluer pour finir la transition invincible de « la langue » aux « idées » : la Grammaire, décidément, ne saurait aller seule !

G. ANTOINE.

LE RENOUVELLEMENT PÉDAGOGIQUE, MYTHE OU ALIBI ?

Jean Piaget écrivait tout récemment :

« On est saisi d'un véritable effroi devant la disproportion qui subsiste aujourd'hui, autant qu'en 1935, entre l'immensité des efforts accomplis et l'absence d'un renouvellement fondamental des méthodes, des programmes, de la position même des problèmes et, pour tout dire, de la pédagogie en son ensemble en tant que discipline directrice. »

Phénomène très remarquable en effet que l'on comprend mieux quand on a lu Bourdieu-Passeron (et encore tout récemment, la **Reproduction**), lu l'admirable synthèse d'Antoine Prost, **L'histoire de l'Enseignement en France**. Comprendre n'est pas se résigner, n'est pas accepter. La passion des étudiants, actuellement, pour la pédagogie est le signe de transformations profondes, car une des caractéristiques, pour eux, de l'enseignement traditionnel, c'est le refus de la réflexion pédagogique ; mais signe important aussi, les réussites spectaculaires d'entreprises tentées en beaucoup d'endroits. La jonction des uns et des autres, qui se fait à Paris-Vincennes, en particulier, devrait apporter beaucoup : ensemble, étudiants et enseignants du premier et du second degré, enseignants âgés parfois, élaborent des formes de classe nouvelles et réalistes. Car le problème est de transformer des investigations théoriques multiples, sur le terrain de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique, rudes d'accès parfois, de les transformer en une pratique : non qu'il y ait là une difficulté profonde, puisque l'organisation de la pensée contemporaine se prête très bien à une telle démarche, mais une difficulté chronologique, si l'on ose dire, car, pour un enseignant les journées n'ont que 24 heures, et institutionnelle aussi, car il faut se rencontrer quelque part, il faut trouver un lieu commun pour recherche et expérimentation. Ce lieu idéal des convergences, c'est, me semble-t-il, la Faculté — on n'y pense pas toujours et même pas souvent — et les I.R.E.M. existantes nous proposent une ébauche de ce qui devra être partout répandu. Nécessairement. Car la recherche limitée tourne vite à l'alibi.

Les besoins sont particulièrement aigus pour l'enseignement du français, discipline centrale, discipline rayonnante. Mais aussi le moment est favorable, puisque voici levée, après tant de siècles, l'hypothèque du latin. On va pouvoir enfin apprendre le français ! Favorable aussi, puisque les moyens d'expression n'ont jamais été aussi variés, aussi frappants, aussi disponibles — et, à l'école traditionnelle, on les met au cachot. Favorable enfin, puisque les méthodes d'analyse critique et linguistique offrent à l'enseignant une science toute neuve. Depuis le temps que les professeurs parlent d'aventure intellectuelle, il est bon qu'ils se mettent à l'ouvrage ; et l'aventure ne manque pas !

Apprendre le français, c'est d'abord l'apprendre **avec** (et non **à**) des élèves ; il faut savoir d'où l'on part. Appréciation très difficile, tant le modèle scolaire est envahissant et enserre l'enfant, le force à dire ce qu'il ne peut pas, ce qu'il ne veut pas dire, l'y contraint enfin — pas toujours, pas souvent. Et ici

les méthodes de type Freinet — et les méthodes actives — sont admirablement utiles : elles permettent de dégager l'enfant du rapport unique livre-élève et de son substitut, le rapport maître-élève ; en outre, de le rendre sensible à ce qu'est une communication (par exemple une correspondance inter-scolaire dégage les rôles du destinataire et du destinataire ; et encore mieux si l'enfant aime écrire les lettres et bâille quand il les reçoit) ; plus tard des équipes pourront retrouver, aidées du maître, ces rapports de discours que la linguistique aujourd'hui dégage, ces théories que des revues comme **Langages** et **Langue française** tentent de répandre et de reprendre avec des enseignants.

J'ai dit : « plus tard ». C'est au maître à savoir quel est le temps de la découverte et quel est celui de la science, quand il faut laisser là le bricolage empirique pour passer à l'organisation du savoir. Car Bachelard et Bourdieu — Althusser sur un autre plan — ont bien montré les limites d'une pédagogie non directive ; nous sommes plusieurs à croire que l'école n'est pas seulement le lieu idyllique d'un développement libéré — pourquoi ne le serait-il pas aussi ? —, elle est en même temps le lieu d'apprentissage des concepts, un lieu d'appréhension et de critique des grandes formes socialisées. Apprentissage de la formalisation de la langue à l'intérieur des systèmes de signes (et les enfants se passionnent pour l'origine des signes, pour le langage des animaux, le rôle des signaux, dans les autos, dans les avions, etc.), apprentissage des types d'expression variables selon les déterminations sociales : le langage de la rue, des techniques, de l'école, celui du professeur (l'analyse du discours professoral — ou celui d'un inspecteur général enregistré au magnétophone — a toujours un vif succès). L'enfant saisit alors ce qu'est l'économie d'une langue, pourquoi on n'écrit pas comme on parle, pourquoi les systèmes d'expression varient tellement. La grammaire — indispensable ! (mais pas cette grammaire aujourd'hui misérable, calquée sur le latin — devient l'affaire de l'élève, c'est lui qui définit tel ou tel type d'organisation linguistique, qui, en maniant les exercices structuraux comprend les limites des phrases toutes faites. Orthographe, formes verbales sont intégrées à l'intérieur de cet effort. Me croira-t-on faussaire si je dis que les enfants aiment ces activités multipliées, les réclament ?

Langue de la conversation ? Pas seulement. Dans les classes, on discute les modèles, le théâtre (théâtre de collectivité créatrice où l'on met en scène les problèmes du moment), la poésie (liée à la réclame, aux slogans), les journaux, lus ou écrits, etc. Mais on n'a pas le temps de tout faire.

L'école est le laboratoire, j'allais dire de Freinet, de Bachelard plutôt ; le maître découvre avec les élèves ce que la société sait déjà, mais mal. Mieux : maîtres et élèves découvrent ce que les savants tâtonnent à élaborer. Quel plaisir pour moi quand les exercices que j'avais proposés, fondés sur des analyses de Dubois, de Gross, de Benveniste m'ont été rapportés critiqués, nantis d'exemples contraires et contradictoires, de propositions de solution des difficultés. L'agilité d'esprit d'un enfant, même tout petit, est une chose stupéfiante. On dit souvent que, quand l'enfant s'ennuie, ne progresse pas, c'est la faute au maître ; un bon maître doit savoir intéresser et nourrir les élèves, de quelque bois qu'il fasse feu ; rien n'est plus faux ni plus sot ; il y a surtout de mauvaises écoles, de mauvaises manières d'y vivre et agir, de mauvais entourages. C'est tout cela qu'il faut changer.

Jean-Claude CHEVALIER.

QUELLE GRAMMAIRE ENSEIGNER

L'idée directrice du plan de rénovation de l'enseignement du français dans le Premier degré est de privilégier, parmi les fonctions du langage, celles qui servent à la communication. Le terme mériterait de longs commentaires. Bornons-nous à constater que le but poursuivi est d'amener l'enfant à savoir et à aimer lire et écrire et, d'abord, parler et écouter. Paradoxe, sans doute, puisqu'il possède ces dernières aptitudes bien avant d'entrer au C.P. et la pratique de l'oral lui est si naturelle que l'école d'hier ne s'en est guère préoccupée. En réalité, outre la volonté de faire de la classe un milieu vivant, un groupe humain trouvant naturellement son dynamisme dans la parole, outre aussi le désir de permettre à de nombreux petits citadins que la vie moderne mal comprise rend muets, de trouver à l'école cette possibilité d'échange que leur milieu familial ne leur offre pas, il paraît clair que les responsables du plan de rénovation souhaitent une pratique orale qui ne soit pas le mime exact de celle de la rue (sinon, à quoi bon l'école ?) mais l'occasion d'un enrichissement, tant intellectuel que linguistique. Apprendre à dire, sans doute, mais essentiellement à mieux dire (1). Non qu'il soit question d'en venir à une surcorrection incessante et agaçante de tout énoncé spontané (contresens pédagogique auquel on n'échappe pas toujours). Mais on peut espérer que le contact prolongé de l'enfant avec des langues orales — celles de ses camarades, du maître, de la radio, etc. — lui permettra de progresser. On peut imaginer aussi, comme élément de ce progrès, de réserver des moments de la classe de français au maniement particulier de telle structure syntaxique, de telle série morphologique que l'élève domine mal, ou qu'il ne pratique pas encore. Ces gammes linguistiques que sont les exercices structuraux (2) servent directement la communication parce qu'elles la provoquent, et qu'elles contribuent à apprendre et/ou à développer la compétence linguistique de l'élève : travail du vouloir dire, préparation du pouvoir dire.

(1) Ce qui exige du pédagogue une attention d'autant plus grande à la question des niveaux de langue et à celle des situations du discours. Cf., pour la première notamment, le n° 69 de **Le Français dans le Monde** : « Unité et diversité du français contemporain. »

(2) Cf. sur tous ces problèmes, le n° 6 de la revue **Langue Française** : « L'enseignement du français, langue maternelle », Larousse.

Le recours à l'exercice structural bouleverse passablement nos habitudes pédagogiques. La grammaire s'intègre dans un enseignement général de la langue française et y devient servante, elle qui régnait hier superbement ; elle n'apparaît pas en tant que telle auprès de l'enfant, qui n'a conscience que d'un jeu où l'on doit parler à son tour en respectant certaines consignes : et pourtant, jamais le maître, responsable de l'exercice, n'en eut autant besoin. Car il doit, lui, connaître les règles de fonctionnement de la structure sur laquelle il veut faire travailler sa classe. Et ce type d'enseignement grammatical exige incontestablement le recours à une grammaire descriptive de la langue française, que les maîtres — et d'ailleurs leurs responsables — ignorent absolument. Les replâtrages ici sont vains, et il s'agit d'y prendre garde.

*
**

La communication écrite — dans la mesure où elle suppose une constante attention aux contraintes particulières d'un code, et le choix conscient d'une syntaxe adaptée à la fois à l'information à transmettre et au contexte du discours dans lequel elle s'insère (une lettre n'est pas un article de journal) — exige une approche réflexive de la grammaire de la langue (1). Implicite pour l'oral, la grammaire devient ici explicite. La saisie par l'enfant des lois qui sous-tendent les énoncés — fonctionnement d'une structure, passage d'une phrase de base à une transformée, mécanisme d'enchâssement, etc. — lui permettra d'apercevoir peu à peu les possibilités et les richesses virtuellement encloses dans les phrases les plus banales, d'acquérir en écrivant le sens de la rigueur, de **choisir** son expression. C'est dire que l'on doit non plus se situer dans l'habitude chronologie pédagogique — éternel recommencement où le programme de 6^e ressemble comme un frère jumeau à celui du C.M. qui lui-même... — mais dans le cadre d'une progression véritable, qui reste d'ailleurs à définir ; qu'il s'agit cette fois encore de recourir à une grammaire **descriptive** de la langue française : faire fonctionner le code suppose de toute évidence qu'on centre l'intérêt sur ce fonctionnement même (2).

Le rôle de l'enseignement grammatical à l'école élémentaire se définit ainsi en fonction même du statut de la grammaire immanente à la langue française : les réalisations individuelles du discours — oral et écrit — reposent sur une grammaire infiniment simple en comparaison de leur foisonnement. Apprendre à la dominer, c'est du même coup apprendre à maîtriser son expression — enrichissement considérable qui doit avoir sa juste place au sein d'une pluralité de modèles pédagogiques centrés sur l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle, qu'il s'agisse de lecture, de comptes rendus, de jeux dialogués, etc.

*
**

Il faut bien apercevoir que s'il est capital que l'enseignement de la grammaire serve la **pratique** de la langue — ce qui, répétons-le, sous-tend un radical changement de contenu — là ne se borne pas sa valeur. La grammaire

(1) Pour plus de détails, Cf. E. GENOUVRIER-J. PEYTARD : **Linguistique et enseignement du français**, Larousse, 1970.

(2) On n'a jamais appris à écrire en distinguant le lieu où l'on va du lieu d'où l'on vient.

d'hier est morte non de s'être fondée sur la spéculation, mais d'avoir sombré dans une vaine scolastique. Au nom de la communication à tout prix, certains seraient prêts — encore qu'avec de mauvais arguments si l'on suit notre précédent développement — à jeter par-dessus bord non seulement une certaine grammaire, en quoi nous applaudirions, mais la grammaire, coupable, quelles que soient ses hypothèses, d'imposer à l'enfant de vains efforts de réflexion — et, pour parler net, de lui faire perdre son temps. Mieux vaudrait écrire, parler et écrire encore, que de sacrifier à la spéculation abstraite sur la morphologie et la syntaxe !

Rappelons donc que l'école ne saurait être, sous prétexte de naturel, le mime de la vie, et que sa mission fondamentale est de conduire l'enfant à la culture, c'est-à-dire à l'appropriation progressive, à la mise en ordre du réel. L'élève ne va pas en classe pour « fonctionner » — ce à quoi le réduirait une stricte pédagogie du « naturel » — mais pour **savoir**. Sinon, on risque de faire sur la « démocratisation » un bien dangereux contre-sens. Et il n'est pas moins important de lui apprendre à maîtriser les lois qui régissent sa propre langue que celles qui ordonnent les êtres mathématiques : dans les deux cas, c'est le conduire à mieux connaître les signes par quoi l'homme structure et domine la nature. En ce sens, l'argument selon lequel, pour former l'intelligence enfantine, mieux vaut recourir à la mathématique qu'à la grammaire est un faux argument, à la traîne d'une logique anachronique.

Entendons-nous ! Il ne s'agit en aucune manière de vouloir redorer le blason de la classique analyse, non morte encore, hélas ! mais du moins agonisante. Car elle nous laisse loin du compte — tant parce qu'elle enseigne des erreurs et qu'elle se noie dans l'accessoire, que parce qu'elle se fonde sur un **dressage**. Scientifiquement fautive, pédagogiquement désastreuse, il n'est plus rien à en attendre. Nous voulons dire qu'enseigner la grammaire, c'est **faire découvrir** et non **faire apprendre** ; c'est en appeler à l'intelligence des signes, non à la mémoire des résumés. L'enfant est mieux armé qu'on ne croit pour cette patiente et passionnante recherche, et l'on va souvent chercher bien loin des motivations beaucoup moins puissantes que son propre désir de découverte. Ce n'est pas sans surprise que nous avons vu de jeunes élèves du C.E.2 — beaucoup de milieux très modestes — prendre un très vif intérêt, pendant plus de cinq semaines, à organiser, peu à peu, et en tâtonnant, tout le système des pronoms personnels. A priori, le menu n'était pourtant pas des plus appétissants. Mais l'entreprise était soutenue par le désir de **trouver**, par la certitude que chacun avait de pouvoir espérer **découvrir** la solution — une solution. Comment obtenir ce goût du savoir si, d'entrée, l'enfant comprend que les jeux sont truqués, que de toutes façons « c'est écrit dans le livre », et que tout se ramènera au pensum des « lignes de grammaire » à réciter le lendemain ?

Qu'il s'agisse d'amender et de développer la pratique orale de la langue, de construire la pratique de l'écrit, de préparer la saisie intellectuelle d'un système linguistique, nous sommes reconduits au même point : la rénovation en français passe par une révision simultanée des modèles théorique et pédagogique de l'enseignement grammatical. En est-on suffisamment conscient ?

La question à laquelle il nous a été proposé ici de répondre révèle le malaise qui s'est emparé de la quasi totalité des maîtres, et en même temps, de façon plus obscure mais plus profonde aussi, le besoin de certitude qui hante tout pédagogue. Encore acceptera-t-il, parfois, la contestation de son enseignement d'hier : mais à la condition qu'on lui donne sur l'heure un produit de remplacement, pour consommation immédiate. Combien de collègues ou d'anciens élèves maîtres, rencontrés fortuitement entre deux cours, et qui m'ont posé la même question, attendant des quelques minutes dont nous disposons une réponse définitive ? Combien de lettres reçues et écrites dans le même esprit ? De praticiens en quête d'un « recyclage » en quatre séances ? La même inquiétude, partout, et si compréhensible. La même erreur aussi, qui risque, entre autres causes, de conduire à sa perte une rénovation à peine entreprise.

Car c'est bien une erreur de croire que l'on pourra, sans plus d'information, se mettre du jour au lendemain à la « structurale », voire à la « transformationnelle ». L'innovation risque de ne se situer qu'aux entours d'une nouvelle terminologie, s'il y en a une ; ou d'une symbolisation neuve : au lieu de construire des locomotives avec des wagons, ou des cadres de couleur, on dessinera des arbres. C'est s'en remettre aux apparences immédiates, à une sorte de « tape à l'œil ». Lorsque nous présentons dans une réunion quelques extraits de « leçons » filmées dans nos classes, nous avons souvent le sentiment que l'important n'est pas aperçu, parce que les yeux ne le cherchent pas ; ce à quoi le spectateur est sensible, c'est à ce qui « ressemble », à ce qu'il fait dans sa propre classe, ou à ce qui lui paraît par trop « hérétique » : dans les deux cas c'est raisonner sur des modèles anciens. Nous voici au nœud du problème ; d'aucuns parleraient de « récupération ». On ne plante pas sur des sols épuisés. Et l'on n'insistera jamais assez sur cette donnée fondamentale de la situation actuelle de la pédagogie française : l'illusion de faire du neuf alors qu'on en est au rapetassage. Il est révélateur que la cristallisation de l'intérêt s'opère précisément autour de la grammaire : inquiétude d'une pédagogie fondamentalement didactique pour sa discipline-clé ; qu'on s'inquiète d'un « programme » à remplir : les tranches horaires hantent les esprits. Propos amers, sans doute, mais fondés sur des expériences quotidiennes.

Apprendre à enseigner la grammaire, c'est d'abord désapprendre, c'est renoncer au « mais que devient le complément d'agent dans votre système ? » asséné à titre d'argument définitif ; à la règle à mémoriser sans plus d'explication, à l'exercice donné à la maison sur le pluriel des noms composés, truffé d'exceptions et d'archaïsmes ; c'est ne plus faire de grammaire d'abord, et se retrouver les mains vides devant sa classe du lendemain désemparé, mais décidé à **trouver** autre chose. Se dire que la langue française vit ailleurs que dans les livres et dans les livres aussi. C'est oublier ses habitudes, le temps d'une décantation.

L'air n'est pas nouveau, mais si peu encore l'ont su écouter ! Freinet a beaucoup à dire, maintenant qu'il ne parle plus. Référence paradoxale ? Non point car la grammaire qu'il a condamnée est celle que nous venons aussi de dénoncer. Et il a su trouver le chemin — d'autres après lui, mais combien se sont perdus... — qui conduit à l'enseignement d'un français vivant et charnu.

C'est sans doute dans les classes Freinet réussies (1) qu'une rénovation de l'enseignement grammatical a le plus de chances de succès. On y parle, déjà : le maître y accueillera avec d'autant plus de facilité les exercices structuraux. On y aime écrire et découvrir : bases fondamentales de toute grammaire réflexive. L'effort demeure à fournir, capital, pour parvenir à la rigueur d'esprit, à une connaissance élémentaire de la linguistique générale et française : mais le pédagogue le fournira, pour peu évidemment qu'on lui en donne les moyens, si on l'a convaincu qu'en dépendent la liberté et finalement le bonheur de l'enfant.

Nous avons conscience d'avoir débordé le cadre de notre propos, mais en apparence seulement. Car nous craignons plus que jamais que poser la question « quelle grammaire enseigner ? » ne revienne à masquer le véritable problème : « Comment enseigner le français ? » Des solutions s'esquissent ; mais exigeantes. Elles imposent au moins que se desserre l'étau de nos structures universitaires, supposent chez ceux qui les adopteront ouverture d'esprit et appétit de savoir (quoi qu'il en dise ou écrive, l'enseignant est souvent un conservateur acharné). Elles supposent encore, des pouvoirs publics cette fois, une prise de conscience de l'ampleur des problèmes qui aboutisse à autre chose que quelques réunions annuelles et académiques, dans tous les sens du terme. Faute de quoi, on continuera de se payer de mots ; ce qui, en définitive, ne coûte pas cher.

E. GENOUVRIER.

(1) Nous tenons beaucoup à l'adjectif ! Par ailleurs, nous n'entendons pas du tout que Freinet soit un nouveau prophète ; son enseignement doit nourrir notre pédagogie, et non la dévorer. Cf. notre compte rendu de son ouvrage : *La Méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Voir « Langue Française », n° 6, op. cit.

ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET MAÎTRISE DE LA LANGUE

Il est communément admis qu'une langue peut être définie comme un instrument servant avant tout à la communication. Cette conception n'exclut pas l'utilisation du langage à des fins expressives, esthétiques ou autres. Elle permet en revanche d'établir une hiérarchie et de distinguer entre ce qui est central, la communication, et ce qui est marginal, l'expression, l'esthétique, etc.

La maîtrise d'une langue sera donc la capacité de communiquer ses expériences au moyen de cet outil. Les observations montrent que, à partir de 5 à 6 ans, un enfant est capable de parler à la satisfaction de son entourage et que tout sujet parlant développe sa connaissance de sa langue première tout au long de sa pratique linguistique. C'est dire que la maîtrise d'une langue est une notion relative. On peut y distinguer différents degrés.

Pour cerner de plus près cette notion, il nous faut ouvrir une parenthèse pour insister sur certaines caractéristiques du langage. Une langue n'est pas un code explicite comme les codes proprement dits, tels que le code de la route, le morse... En effet l'apprentissage d'un code quelconque présuppose l'utilisation du moyen de communication qu'est le langage. Par contre l'acquisition du langage est une activité spontanée. Elle ne repose sur la connaissance préalable d'aucun autre code. C'est en associant le comportement verbal aux situations que l'enfant acquiert l'usage du langage, usage qui porte par conséquent l'empreinte des habitudes linguistiques d'un entourage donné, et présente des variations selon les sujets parlants. Ces variations ne sont pas de nature à empêcher l'inter-compréhension, ce qui cache l'existence même des différences d'usage.

Prenons comme exemple la variation des usages dans l'espace, il y a de fortes chances pour que les écarts soient d'autant plus considérables que l'éloignement est plus grand. L'usage parisien et l'usage marseillais présentent des écarts notables l'un par rapport à l'autre. On peut trouver sur cet axe Paris-Marseille des localités ayant un usage du français intermédiaire. En effet la variation des usages linguistiques est un continuum, sans solution de continuité. Dire qu'il y a un usage parisien et un usage méridional, c'est faire une approximation assez grossière ; il n'y a pas là deux usages mais une multitude de variétés.

Ce qui vient d'être dit de la variation, selon le facteur géographique, vaut également pour d'autres types de variation : variation selon les facteurs d'ordre social, selon l'âge. Sur un plan infinitésimal, distinguer différents niveaux de langue (argotique, populaire, familier, standard, littéraire) est aussi difficile que délimiter les différents usages locaux.

Que faut-il entendre par grammaire ? Il paraît évident que ce terme n'est plus employé dans son sens étymologique, à savoir l'art de bien écrire. Une conception assez courante est celle qui confond la connaissance d'une terminologie grammaticale et la capacité de manier une langue. Un écolier qui sait bien utiliser **le, je, très, gentil**, mais ne sait pas les associer aux appellations qui leur sont réservées dans la tradition des grammairiens (article, pronom, adverbe, adjectif) serait dit ne pas connaître la grammaire.

Nous employons ce terme dans une autre acception. **Grammaire** désigne ici l'ensemble des mécanismes qui préside à la combinaison des éléments linguistiques pour former des énoncés. Cette définition repose sur l'hypothèse que les énoncés linguistiques présentent une régularité dans leur constitution. Autrement dit, l'énoncé ne se construit pas n'importe comment, ce qui est un truisme. Mais ce le serait déjà moins si l'on disait que les énoncés de paysans du fin fond de la campagne, ceux des gens du « milieu », voire les phrases recueillies chez un enfant de deux ans sont tous construits selon une grammaire. Selon une grammaire et non la grammaire. Car les règles qui sous-tendent les constructions d'un usage sont différentes de celles d'un autre.

D'après une conception courante, une faute est la non-observation des règles du bon usage de la langue, c'est-à-dire qu'une faute est un écart par rapport à une norme bien définie. Mais dès que l'on tente de définir la norme, on se heurte à des difficultés. La norme consiste-t-elle en l'usage qu'ont fait les bons auteurs d'une langue ? Le critère de l'identification du bon usage est-il d'ordre historique, c'est-à-dire que ferait partie du bon usage ce qui a en sa faveur le poids du temps ? Ou encore, le bon usage est-il définissable en termes de bonne inter-compréhension et de non-ambiguïté ?

Aucun de ces critères n'est décisif pour la distinction entre la faute et l'usage correct. En effet, on trouve chez de bons auteurs des constructions qui sont incorrectes, et certains dont J.-J. Rousseau, vont jusqu'à déclarer ouvertement qu'ils n'hésitent pas à recourir à de telles constructions là où les impératifs de la communication l'exigent. D'autre part, il semble évident que les constructions les plus anciennes ne sont pas toujours, ni nécessairement celles qui sont considérées comme les plus correctes. A titre d'exemple, on peut évoquer le cas des propositions subordonnées. Comme le français du XV-XVI^e siècle, le français populaire d'aujourd'hui ne fait pas de distinction entre les constructions relatives et les constructions conjonctives, faut-il considérer pour cela que le français populaire est plus proche de la norme, de ce point de vue, que ne l'est le français littéraire ?

Enfin, si le critère de distinction entre le correct et l'incorrect était une bonne compréhension ou, une inter-compréhension sans gêne, il faudrait qu'une forme comme / sèluikilafêtnvir/ **c'est lui qui l'a faite venir** soit considérée comme plus correcte que /sèluykilafèvnir/. La première forme est exempte de toute ambiguïté, alors que cette dernière admet, comme le fait remarquer Henri FREI, plusieurs interprétations : 1° c'est lui qui l'a fait venir (qui a fait venir lui) ; 2° c'est lui qui l'a fait venir (qui a fait venir elle) ; 3° c'est lui qu'il a fait venir ; 4° c'est lui qui la fait venir.

A noter que cette discussion sur la faute ne se veut pas exhaustive. Parmi les divers critères généralement proposés pour une définition du bon usage, nous n'avons retenu que ceux qui nous semblaient être les plus objectifs, laissant de côté les critères subjectifs comme la beauté, l'expressivité.

On peut dire que du point de vue de la **description scientifique** le terme **faute** n'a pas de sens ; il n'y a pas de correct ni d'incorrect mais il y a des usages différents. Les impératifs de la **prescription pédagogique** nous amènent cependant à définir la faute comme une notion opérationnelle.

Il suffit d'un peu d'attention pour constater que tout usage linguistique est associé à un contexte social déterminé. Pour exprimer son indifférence, selon le milieu où il parle, la personne à qui il s'adresse, le ton (brutal ou modéré) qu'il veut adopter, le sujet parlant peut dire : **je m'en moque, je m'en fiche, je m'en balance, je m'en f...** Employer l'un pour l'autre serait inconvenant ou affecté. De même un locuteur pourrait dire selon les circonstances : **t'en as d'jà vu des comme ça ?** ou **avez-vous déjà vu des gens pareils**, ou bien encore, **s'il y avait des gens qui...** ou **si qu'y en aurait des qui...** sans choquer son entourage.

Une faute sera donc l'emploi d'un schème linguistique dans les circonstances sociales auxquelles il n'est généralement pas associé.

Nous pouvons maintenant préciser la notion de maîtrise de la langue : on maîtrise mieux une langue dans la mesure où on manie un nombre plus élevé d'unités linguistiques, et que l'on comprend mieux le sens de la convention sociale qui rattache ces unités aux circonstances.

Il paraît évident que les impératifs de l'enseignement d'une langue exigent une attitude normative, en ce sens qu'il faut faire un tri parmi les phénomènes linguistiques, en classer un certain nombre comme souhaitables, et en rejeter d'autres comme indésirables. L'exemple de l'enseignement d'une langue étrangère peut bien illustrer ce que nous venons de dire. Quand on veut enseigner le français à un non francophone, on commencera tout naturellement par considérer des phrases aussi simples que : **elle avait une jolie robe**, en ignorant des phrases comme : **une jolie robe elle avait !** ou bien **une jolie robe qu'elle avait !** bien que ces deux dernières phrases soient utilisées dans un niveau de style relâché. Ce choix a des avantages évidents, il rend possible entre autres une simplification de l'exposé des règles de la construction des phrases. Le sujet pourra être défini comme le terme qui précède le verbe et l'objet comme celui qui le suit. Il va sans dire que l'acquisition des deux autres phrases est souhaitable mais à une étape plus avancée de l'apprentissage. Ceci est tout aussi valable dans le cas de la langue première. On ne peut nier la valeur que revêt la connaissance des différents niveaux de langue. Mais on conviendra aussi qu'il est préférable de faire un sort différent au français populaire, à l'usage argotique, au jargon technique, au français littéraire d'une part, et au français standard, c'est-à-dire la moyenne des usages, de l'autre.

Il est souhaitable que les premiers efforts soient consacrés à assurer la maîtrise du français standard. Par ailleurs, on sait que l'enfant arrivant à l'école, a déjà une certaine connaissance de sa langue première. Le but de l'enseignement étant le développement de cette connaissance, il est donc indispensable d'avoir des enseignements précis, sur l'état des connaissances de l'enfant et sur les caractéristiques du français standard. Il en découle qu'une bonne péda-

gogie du français exige la connaissance profonde de l'usage du français par l'enfant en différentes classes d'âge et une analyse poussée des matériaux linguistiques censés être enseignés à chaque étape de la scolarité. Cela revient à dire que la réorganisation de la pédagogie du français exige une vaste enquête portant sur les différents usages du français. L'enquête nous montrerait qu'à tel âge, l'enfant est capable de manier tels schèmes linguistiques et non pas tels autres. Elle nous révélerait aussi quels sont les schèmes les plus fréquents chez les francophones adultes, et nous permettrait d'établir une hiérarchie parmi ces schèmes selon leur fréquence d'emploi. Elle apporterait par ailleurs une solution au problème épineux de savoir si telle combinaison est incorrecte, problème qui est résolu différemment selon les prédictions personnelles du professeur, ou référence à l'autorité de tel grammairien plutôt qu'à celle de tel autre.

Si l'on se convainc du fait que l'évolution d'une langue est fonction de son adaptation à de nouveaux besoins communicatifs, le bon français doit être défini comme la moyenne des usages des francophones adultes, et non pas sur des critères historiques. C'est dire qu'il serait bénéfique de donner, à l'encontre de l'attitude des puristes, plus de liberté et de souplesse aux mécanismes de création de nouvelles unités. Si le français parlé a le moyen de créer des unités composées à l'aide d'un verbe et d'un substantif (cf. **lave-vaisselle, sèche-cheveux**), il n'y a pas d'inconvénient à ce que ce moyen soit utilisé en français écrit. Mais la tradition semble être de réprimer de telles créations. Qui oserait en effet, employer **marque-fonction** là où l'anglais emploie en toute liberté **function marker** ?

Notre définition de la grammaire n'exclut pas de son domaine le mécanisme de la combinaison des unités phoniques de la langue. C'est-à-dire que la grammaire dans cette acception large inclut la phonologie. Ce qui est très différent de l'usage qu'en font les manuels scolaires, même les plus récents. On n'y trouve presque jamais un chapitre consacré à l'étude du matériel phonique du français.

Cet état de choses est à déplorer. Car, si, au début de sa scolarité, l'enfant a une connaissance de sa langue première c'est sous sa forme parlée et non pas sous son aspect écrit. Autrement dit, la réalité linguistique est, pour lui, une réalité phonique. Nul doute qu'on doive partir du connu pour enseigner ce qui ne l'est pas. L'enquête doit donc porter une attention particulière au système phonologique dans les divers usages du français. Cela rendra des services inestimables à l'enseignement du français notamment dans le domaine de l'orthographe et de la morphologie. La confusion entre, par exemple, **j'irais** et **j'irai** est une faute d'orthographe très fréquente. La connaissance de la phonologie des élèves nous en explique la raison d'être. Il s'agit en effet d'une zone de flottement dans la phonologie du français. Certains francophones ne font aucune distinction entre /è/ et /é/ ; d'autres distinguent un /é/ d'un /é/ en finale du mot, mais ont une distribution plus ou moins différente de ces deux phonèmes : un tel prononce la forme du futur **j'irai** avec un /è/, un autre avec un /é/. Certains font une distinction entre la forme du futur et la forme du conditionnel et non entre le passé simple et l'imparfait. Enfin d'autres ont une distribution tout à fait inverse. On voit que la même faute peut poser des problèmes de nature différente : problème de nature phonologique, là où le sujet parlant ne distingue pas entre e ouvert et e fermé ; problème d'ordre morphologique si le locuteur distingue ces deux phonèmes dans certains contextes et non pas dans d'autres. Dans le

premier cas, le sujet n'entend pas la différence entre **j'irais** et **j'irai** quand on lui dicte ces formes, dans le deuxième cas, il y a de fortes chances pour que l'élève orthographie correctement **j'irais** et **j'irai** dans une dictée, mais commette des fautes quand il doit employer ces formes dans un texte qu'il rédige. Dans le premier cas il est plus facile de faire comprendre la différence entre **j'irais** et **j'irai** par le contexte. Dans le deuxième, la distinction phonique étant perçue, on peut plus facilement associer l'orthographe **-ais** au phonème /è/ et l'orthographe **-ai** au phonème /é/.

Dans ce qui précède, nous avons essentiellement porté notre attention sur l'enseignement de la grammaire, conçu comme l'apprentissage du mécanisme de la construction des énoncés. Il est incontestablement utile d'enseigner aussi l'analyse et la description de ce mécanisme. Autrement dit, à côté de l'enseignement pratique il faut procéder à un enseignement théorique de la grammaire.

Il nous semble justifié d'affirmer qu'il est plus important de pouvoir construire une phrase que de savoir dire que « **le** » est un article, « **je** » un pronom, etc. Cela ne veut pas dire qu'un enseignement théorique de la grammaire est superflu ou sans valeur. En bref, le maniement des schèmes linguistiques doit passer avant l'apprentissage de l'analyse grammaticale.

Il convient de préciser qu'il n'appartient pas au linguiste de résoudre tous les problèmes de l'enseignement des langues. Le linguiste en tant que tel pourra dire qu'il faut donner la primauté à la forme phonique par rapport à la forme graphique de la langue. Il pourra distinguer entre faits centraux et faits marginaux ; ce qui lui permettra de dire que tel schème linguistique ne doit être enseigné qu'après tel autre. Mais si dans un cas comme : **si qu'y en aurait des qui...**, plusieurs « fautes » se présentent dans une même phrase, il se déclare incompetent pour résoudre le problème de savoir s'il faut corriger toutes les fautes à la fois ou s'il faut établir une hiérarchie, corriger telle « faute » puis telle autre. En ce sens, l'enseignement des langues fait appel à des recherches pluri-disciplinaires, où psychologues, et pédagogues peuvent apporter une contribution importante.

Morteza MAHMOUDIAN.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Pour plus d'information, consulter les ouvrages linguistiques, notamment :

Charles Carpenter FRIES : **The Structure of English**, New York, 1952.

Henri FREI : **La grammaire des fautes**, Genève, 1929.

André MARTINET : **Eléments de linguistique générale**, Paris, Colin, 1961.

André MARTINET : **Le français sans fard**, Paris, P.U.F., 1969.

Pierre GUIRAUD : Le système du relatif en français populaire, in **Langages**, n° 3, 1966, Paris, Larousse-Didier.

LA PRISE DE CONSCIENCE DES FAITS GRAMMATICaux

Chacun sait combien il est difficile de donner une définition exhaustive. Mais l'intelligibilité de ce qui va suivre en appelle une. La voici donc : « On appellera faits grammaticaux l'ensemble des systèmes qui régissent l'utilisation d'une langue et qui sont suffisamment respectés par les locuteurs pour que ceux-ci n'aient pas l'impression d'agrammaticalité. »

Quand un locuteur est engagé dans une conversation avec les collègues ou des amis, dans un lieu habituel, c'est-à-dire dans des circonstances où toute intervention extérieure est improbable, où toute inquiétude, toute angoisse, toute obligation est minimisée, alors la prise de conscience des faits grammaticaux est elle aussi minimisée, sinon totalement estompée. Quand peut-elle donc se produire ? Trois cas peuvent être distingués :

1° Un fragment de discours de soi-même ou d'autrui déclenche l'impression d'agrammaticalité.

2° L'observation d'un fait linguistique est déclenchée et poursuivie volontairement : la voie est ouverte pour une prise de conscience du fait grammatical au niveau scientifique.

3° Un fait grammatical est proposé arbitrairement dans le but d'obtenir la prise de conscience : c'est ordinairement le mode traditionnel de la sollicitation pédagogique.

Quelle que soit l'origine de la prise de conscience, celle-ci peut se développer, ou ne pas se développer, selon une suite intégrative de niveaux de compréhension de plus en plus affinés. Donnons maintenant quelques indications rapides relatives à l'agrammaticalité : en s'inspirant des exemples fameux de N. Chomsky : « Colorless green ideas sleep furiously » et « Furiously sleep ideas green colorless » (1) il est possible de présenter au lecteur la série de séquences suivantes dont l'agrammaticalité est croissante à partir de la séquence 2.

1. La fille de la reine préfère les éléphants blancs.
2. La fille de la reine préfère les éléphants roses.
3. La reine de la fille préfère les roses éléphants.
4. De la fille la reine préfère éléphants les roses.

(1) N. CHOMSKY : *Syntactic Structures*, Second printing, MOUTON et C^o, 1956.

Certes, il existe des agrammaticalités plus subtiles et leur saisie est évidemment fonction de la culture linguistique et du degré de purisme ou de laxisme de l'observateur. Dans les quatre séquences présentées ci-dessus, deux sont agrammaticales d'un point de vue syntagmatique (3, 4), et l'une pose un problème d'un point de vue sémantique (2) : la commutation de « roses » et « blancs » rend-elle la séquence (2) agrammaticale ? Il est difficile de l'admettre. Mais voyez combien la gêne augmente quand les commutations donnent les séquences suivantes :

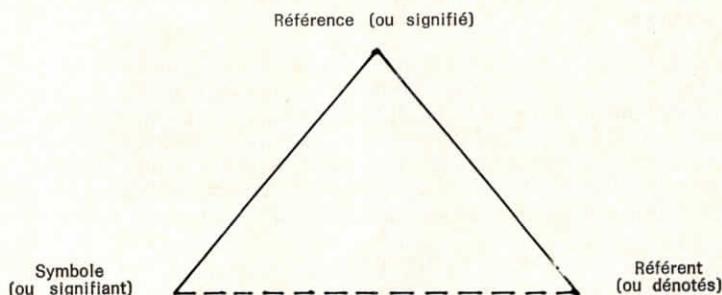
La fille de la reine préfère les éléphants liquides ou
La fille de la reine préfère les éléphants glacés.

Dans ce dernier cas il suffirait de remplacer le terme « éléphants » par le terme « crèmes » pour que disparaisse l'impression d'agrammaticalité : simplement et dans l'hypothèse d'une séquence écrite, subsisterait sans doute l'impression d'agrammaticalité due à l'absence d'un « e » marquant le féminin dans

La fille de la reine préfère les crèmes glacés.

De ceci, il apparaît clairement que la prise de conscience des faits grammaticaux peut être d'origine syntagmatique ou d'origine paradigmatique. Le fait sera utile pour l'examen du troisième point.

En ce qui concerne le deuxième point, les niveaux de prise de conscience vont être très variables ainsi que les degrés de développement de la compréhension grammaticale. Soit l'amusant exemple donné par K. Heger « la langue que je suis en train de parler si mal sera servie bien cuite au banquet de demain » (1). La plupart des locuteurs ou lecteurs francophones admettent qu'il y a dans cet énoncé une anomalie amusante, un jeu de mots. Premier niveau de prise de conscience. Un peu d'attention supplémentaire amènerait le locuteur ou le lecteur, même non averti, à comprendre que l'aspect inattendu de l'énoncé provient d'un rapprochement entre deux concepts différents réunis sous le même vocable, à savoir « la langue » comme moyen de communication et « la langue » comme organe. Second niveau de prise de conscience : au plan du signifié, ou de la référence (2), le locuteur ou lecteur parvient à analyser le plan des dénotés ou des référents. Sa prise de conscience s'inscrit alors dans le côté Nord-Sud-Est du triangle sémiologique d'Ogden et Richards.



(1) K. HEGER : L'analyse sémantique du signe linguistique, **Langue française**, Larousse, n° 4, 1969.

(2) C.K. OGDEN, I.A. RICHARDS : **The meaning of meaning**, 1923, Londres.

Ces deux premiers niveaux de prise de conscience ne seraient pas encore proprement linguistiques. Ce n'est qu'à un troisième niveau qu'apparaîtrait le fait grammatical proprement dit : à savoir que l'effet produit résulte d'une relation double entre un signifiant unique « la langue » et deux référents distincts. Un quatrième niveau permettrait de désigner le phénomène par le vocable apparemment adéquat : polysémie. Ainsi, faudrait-il franchir plus ou moins rapidement quatre niveaux d'explicitation pour parvenir à l'énoncé apparemment satisfaisant : « langue » est un terme polysémique. Or, K. Heger, dans son article, cherche à démontrer qu'il ne s'agit pas d'un terme polysémique, mais homonymique ! Certes, sa position peut être discutée, mais il faut alors de nouvelles prises de conscience des faits grammaticaux relatifs à la polysémie et à l'homonymie. Pourquoi « langue » serait-il homonymique et « ouvrage », par exemple, vraiment polysémique (1). Au signifiant « langue » correspondraient deux **sèmes** distincts et disjoints de façon exclusive du fait que les **sèmes** et **noèmes** les composant le sont aussi :

1. : (« langue » = « organe » + « charnu » + « placé dans la bouche » + ...)
2. : (« langue » = « système » + « de moyens » + « de communication » + ...)

Selon Heger, il y aurait homonymie, quand les **sèmes** composant les **sémèmes** seraient disjoints de façon exclusive. Il y aurait polysémie quand les **sèmes** composant les **sémèmes** seraient disjoints de façon non exclusive, c'est-à-dire quand ils comprendraient au moins un sème commun, ainsi « ouvrage » :

1. : (« ouvrage » = « œuvre » + « humaine » + « imprimée »
+ « sur feuilles reliées » + ...)
2. : (« ouvrage » = « œuvre » + « humaine » + « de broderie, de tricot » + ...)
3. : (« ouvrage » = « œuvre » + « humaine » + « d'ingénieur, d'architecte »
+ « pour voies de communication » + ...)

Les **sèmes** communs « œuvre » + « humaine » assureraient la qualité polysémique du signifiant « ouvrage ».

Ainsi pourrait-on, à l'aide de multiples exemples, montrer comment jalonner le continuum de la prise de conscience des faits grammaticaux d'au moins cinq repères que l'on pourrait justifier quant aux processus mentaux en jeu.

Ces brèves considérations suffisent à faire pressentir les difficultés que vont soulever le troisième point : la prise de conscience des faits grammaticaux à travers la proposition pédagogique (au sens large). On admettra donc que l'appréhension progressive de la langue par le tout jeune enfant est un fait pédagogique : il y a des propositions d'acquisition de moyens verbaux, propositions qui sont favorablement reçues par les bébés normaux. Si aucun critère relatif au concept de « **prise de conscience des faits grammaticaux** » n'est précisé, il ne serait pas dénué de sens de la faire remonter au moment de l'émergence de l'emploi symbolique d'un énoncé linguistique, par exemple lors de la réclamation de la mère par l'enfant en l'absence de celle-ci : « Mamama... ». La psychologie de l'enfant a permis d'étudier l'apparition et le développement de la fonction symbolique (1), fonction générale dont une des réalisations importantes est évidemment la mise en place progressive du langage-langue. L'utilisation d'un substitut linguistique à la personne et à l'objet absent suppose

(1) L'exemple « ouvrage » est de l'auteur de l'article.

(1) Cf. J. PIAGET : **La formation du symbole chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé.

et facilite la représentation. L'élaboration de la représentation est évidemment très complexe et encore discutée dans son origine et ses processus, mais l'accord semble se faire pour admettre que toute prise de conscience n'est possible qu'accompagnée d'un jeu de représentations. A fortiori la prise de conscience des faits grammaticaux. L'activité mentale de l'adulte, en situation verbale, qu'il écoute, parle, lise ou écrive, est centrée sur le contenu véhiculé par l'organisation signifiante et comme on l'a dit, il ne prend conscience du fait grammatical qu'en cas de difficultés de codage ou de décodage. Cette centration privilégiée sur le **véhiculé par la langue** explique l'importance accordée aux mots par l'individu non averti : c'est à ce niveau du mot que se situe l'interrogation linguistique la plus fréquente du tout venant. Le lettré, c'est celui qui connaît et emploie beaucoup de mots, et des mots plutôt recherchés. Les jeux radiophoniques et télévisés célébrant le mot ont le succès que l'on sait. Ainsi, la prise de conscience la plus spontanée et la plus courante du fait grammatical concernerait le vocabulaire. Elle mettrait l'accent sur l'un des aspects paradigmatique de la langue. Si l'on pose comme critère de la prise de conscience du fait grammatical l'intérêt que les enfants — comme les adultes — portent très tôt aux mots, alors cette prise de conscience serait précoce : elle pourrait se situer pour la grande majorité des enfants après la stabilisation de la marche (1). Mais, d'un point de vue linguistique, ce critère est tout à fait insuffisant car l'enfant de deux ans qui enrichit rapidement son lexique opère, du point de vue activité mentale, au niveau du signifié et non au niveau du signifiant. Le mot qu'il enregistre participe à la chose, et la représentation qu'il a de la chose contient le signifiant à titre d'attribut et non à titre de signe arbitraire, même s'il l'emploie en l'absence du contenu véhiculé. Bref, les distinctions fondamentales, entre le signifié, le signifiant et le dénoté sont absentes de la pensée de l'enfant et ne peuvent être, à cet âge, explicitées. Cela n'a rien d'étonnant : il suffit de rappeler les difficultés qu'éprouvent des grammairiens traditionnels pour ne pas confondre sans cesse ces plans différents.

Selon nous, c'est sans doute un peu plus tard, vers 4-5 ans qu'il serait possible de situer la prise de conscience du fait grammatical. Elle se ferait, là encore, dans la dimension paradigmatique. Cette antériorité ne serait pas rejetée par certains linguistes contemporains qui s'intéressent à nouveau à l'énonciation et rappellent que celle-ci peut être action, à tel point que dans certaines formulations, le contenu de l'énoncé est sans intérêt par rapport à la fonction qu'elles remplissent : telles sont par exemple les formules de politesse. Or, si la conscience du fait grammatical apparaît sans doute chez l'enfant, d'abord au niveau paradigmatique, c'est que, chez lui, l'acte de parole serait avant tout action et recherche de résultat ou prise d'information. Comme il est aussi incapable, à ce stade de développement, d'opérer une analyse réflexive coordonnée sur les instruments mentaux **immédiats** qu'il utilise, toute réflexion sur l'agencement syntagmatique est très difficile, voire impossible. En revanche, il est fréquent que l'enfant de 4-5 ans soit sensible à certains jeux morphologiques relatifs au genre, au nombre, au temps. Sans doute, cela dépend-il du niveau socio-culturel de la famille. L'observation permet de déceler bon nombre de situations où l'enfant prend conscience d'une erreur ou d'un problème grammatical. Ainsi, une fillette ayant dit à son amie « Tu es fou », le jeune frère de cette dernière, 5 ans, relève l'erreur et la corrige en faisant

(1) Cf. Dorothea MAC CARTHY : Le développement du langage chez l'enfant, **Manuel de psychologie de l'enfant**, Tome II, ch. X, p. 796, 902, 912.

très clairement remarquer : « Tu dois dire : tu es folle — ». Le même enfant s'étonne qu'on le reprenne sans cesse pour un « j'ai rendu » puisqu'il y a « j'ai vendu, rendu, bu, lu, étendu... ». Preuves évidentes d'une première décentration par rapport au fonctionnement grammatical de certains paradigmes. Inutile d'insister sur l'aspect pédagogique de ces observations : il faut essayer, dès cet âge, et avec doigté, d'exploiter ces premiers intérêts en vue de la seule amélioration de la correction et de l'efficacité du langage.

Mais il faut se garder d'en déduire qu'un enseignement grammatical est possible à cet âge. Les remarques faites par l'enfant se situent au niveau d'habitudes bien prises (fou-folle) ou non (j'ai rendu). Absolument pas au niveau de la composition d'ensemble des oppositions du genre en français et encore moins au niveau de celui des désinences des participes passés. Il n'en reste pas moins vrai qu'on peut accepter de reconnaître dans ces premiers retours sur le fonctionnement de la langue, les premières prises de conscience du fait grammatical.

En ce qui concerne les aspects syntagmatiques, les travaux entrepris à l'école élémentaire — et dont la méthodologie est sérieuse — ont amplement montré les énormes difficultés qu'ont les enfants de ces âges (de 7 à 12 ans) à comprendre certaines notions de la dimension syntagmatique et, en particulier, à bien saisir ce que représentent les fameuses fonctions grammaticales. La raison en est particulièrement simple : au niveau scientifique de réflexions et d'observations, ces notions ne sont pas encore définitivement explicitées, elles soulèvent des difficultés si considérables qu'on se demande si elles appartiennent aux théories proprement linguistiques ou si elles les débordent et interfèrent avec les théories métalinguistiques. Comment peut-on espérer que les enfants de l'école élémentaire et du 1^{er} cycle de l'école secondaire s'y retrouvent ? D'autant plus que les grammaires traditionnelles qui sont aux mains des élèves et des professeurs ne facilitent pas l'accession à une réflexion linguistique rigoureuse ! En particulier, elles exposent les notions sans tenir compte des changements de plan, à savoir qu'elles enchaînent ou même mélangent des informations relatives à l'organisation des signifiés, des informations relatives à l'organisation des signifiants et parfois même des informations relatives à l'organisation des dénotés. C'est ainsi que la plupart des grammaires définissent la fonction sujet selon les rapports que le concept représenté entretient avec le sens du verbe ou avec le prédicat tout entier, puis exposent ensuite les catégories qui sont susceptibles de remplir cette fonction. On franchit ainsi plusieurs niveaux qu'il faudrait expliciter : on passe d'un niveau syntagmatique (?) où la fonction est définie selon une sorte de syntaxe du réel (faire l'action, la subir, exprimer un état, une situation, etc.) — est-on vraiment au niveau de la langue comme telle ? — à un niveau paradigmatique où sont énumérés des catégories dont les éléments, certes, peuvent jouer la fonction sujet, **mais dans des contextes différents**. De cette manière, le fonctionnement complexe de la langue n'est-il pas escamoté ? En particulier un tel mode d'exposition ne fait pas apparaître que le choix lexical ou catégoriel d'un terme remplissant ladite fonction sujet est limité par la valeur lexicale ou la classe sémantique à laquelle appartient les verbes. Par exemple, la catégorie des infinitifs peut fournir des verbes n'entrant en rapport de sujet qu'avec certaines classes de verbes et non avec d'autres : « **Entreprendre semble** aujourd'hui une tâche difficile » est possible ; « **Entreprendre rencontre** aujourd'hui une tâche difficile » ne l'est pas. Le verbe rencontrer n'admet pas de verbe à l'infinitif ayant avec lui le rapport dit « **sujet du verbe** ». En revanche, « **L'Enseignant rencontre** aujourd'hui une tâche difficile » est admissible.

Les grammaires dites distributionnelles, transformationnelles essaient d'organiser, voire d'expliquer, ces jeux subtils des possibles ; il en résulte des changements de perspectives et des complexifications qui ne sont en fait que des prises de conscience de plus en plus fines des faits grammaticaux.

Devant de telles difficultés, il est illusoire d'essayer d'introduire la systématisation, voire la rigueur dans l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire ; dans le premier cycle du second degré, il faut s'y engager avec prudence, et avec des maîtres dont le recyclage a été suffisamment poussé. D'autant plus que l'amélioration de l'expression verbale, orale ou écrite, n'exige pas, de la part de l'enfant et de l'adolescent, la connaissance des théories linguistiques ! En revanche, le professeur doit en avoir la meilleure connaissance possible, non pour la transmettre en tant que savoir, mais pour s'appuyer sur elle afin de mieux analyser les insuffisances verbales de ses élèves. Cette large compréhension permettra alors d'imaginer et d'élaborer les moyens conduisant à l'amélioration des efficiences verbales. Bref, on demande aux professeurs non seulement une haute prise de conscience des faits grammaticaux, mais aussi une haute prise de conscience de la situation totale. Car, préparer par exemple des exercices de langage à l'école maternelle sans avoir de solides connaissances en psychologie de l'enfant et en linguistique, c'est prendre le risque d'accomplir un acte pédagogique fondamental sans s'être donné la garantie que cet acte sera en harmonie à la fois avec le développement affectif et cognitif de l'enfant et avec les développements futurs de ses activités verbales. Un exemple de mauvaise intervention pédagogique à ce niveau : l'habitude qui consiste à exiger pour les rédactions des phrases courtes, lesquelles assurent — à peu près — la correction grammaticale, mais au prix d'un appauvrissement du développement de la pensée écrite, et peut-être de la pensée tout court.

Il semble donc indispensable, et l'on y a déjà pensé, de donner aux maîtres une formation linguistique. Mais laquelle ?

La prise de conscience des faits grammaticaux est-elle abordée selon des perspectives semblables, dans telle ou telle tendance de la grammaire et de la linguistique contemporaine ? Va-t-on donner la parole, dans les écoles normales, par exemple, à des grammairiens traditionnels — il y en a encore —, à des linguistes orthodoxes, à des chomskiens, à des antichomskiens, à des guillaumiens, à des antiquillaumiens, à des sémanticiens structuralistes ou non structuralistes, à des psycho-linguistes ? Nous avons trop d'intérêt pour les travaux de ces différentes tendances pour que cette interrogation soit ironique ? Mais, en tant que psychopédagogue averti des problèmes posés par la linguistique, notre perspective est autre et la question qui nous tourmente est la suivante : que peut apporter l'exploitation de ces travaux, dont l'importance proprement scientifique n'est pas en question, à des enfants de 4 à 14 ans environ en ce qui concerne leur libération verbale ? Sûrement beaucoup de choses, mais l'adéquation entre ces connaissances et les méthodes pédagogiques s'en inspirant est encore fort hésitante et parfois tout à fait contestable. D'où la nécessité de la mise au point de contrôles objectifs des effets produits. Peu de chercheurs se consacrent à ces travaux d'estimation objective des progrès réalisés dans l'emploi de la langue orale et écrite. Il faudra développer cette voie de recherches.

Quoi qu'il en soit, les progrès de la linguistique et surtout ceux de la sémiologie, peuvent apporter aux enseignants, à la condition que leur soient

présentées, expliquées plusieurs approches « des prises de conscience des faits grammaticaux » y compris les approches psychanalytiques l'ouverture et la hauteur de vue qui leur permettront de mieux comprendre les phénomènes « langagiers » de leurs élèves et de mieux intervenir. Quand un enfant parle, il ne faut jamais oublier que des faits anatomiques, neurophysiologiques, motivationnels, intellectuels, écologiques, sont en cause, au même titre que les faits phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques.

S'il est utopique de vouloir former des professeurs de langue (au sens large) ayant une haute compétence dans les domaines essentiels concernant et environnant les phénomènes linguistiques, il l'est moins d'envisager un niveau de formation où ils seraient au moins sensibilisés à cette complexité. Il l'est encore moins d'envisager une époque prochaine où chacune des spécialités évoquées à l'instant ne sera plus convaincue de sa souveraineté, ne dédaignera plus le fait pédagogique et lui reconnaîtra sa nécessaire spécificité. Enfin, peut-être assisterons-nous, grâce aux sciences du langage, à un véritable décloisonnement des disciplines, et verrons-nous se développer des centres institutionnalisés où l'ensemble des problèmes posés par les langages seraient abordés selon toutes les perspectives.

Sans doute est-ce à ce prix que la science pourra répondre plus clairement que nous l'avons tenté aux problèmes soulevés par la prise de conscience des faits grammaticaux et contribuer de façon progressive à l'amélioration de la santé verbale de nos enfants.

J. WITWER.

RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Cet article, très bref, n'a pas l'ambition d'exprimer un sujet aride et périlleux, mais de poser, en termes très simples, certains interrogatoires.

Il y a quelques années, mettre en doute la vertu et l'efficacité de l'enseignement grammatical traditionnel apparaissait généralement comme une tentative diabolique visant à la ruine de la culture. Avec le temps, les passions s'apaisent et la question peut, aujourd'hui, être examinée avec plus de sérénité.

Et tout d'abord, que faut-il entendre par grammaire traditionnelle ? Par souci de clarté et pour éviter toute ambiguïté, nous nous en tiendrons à celle qui est enseignée à l'école élémentaire, qui est définie par les Instructions Officielles et plus spécialement par l'additif intitulé « La grammaire du cours élémentaire au cycle d'observation (Instructions) » (Cf. Documents pour la classe n° 98 - 31 août 1961).

Les intentions sont nettement exprimées : « La grande majorité des enfants qui entrent à l'école primaire à six ans possèdent sans doute la pratique journalière de la langue, mais non la conscience des faits grammaticaux et des règles qu'ils appliquent instinctivement par imitation. Il faut les amener, par un effort progressif, à prendre conscience de ces faits et de ces règles » (p. 16/8).

« L'élève de CM₂ qui entre en 6^e a non seulement besoin de s'exprimer correctement et de bien comprendre ce qu'il entend ou ce qu'il lit ; il doit encore, grâce à une connaissance sûre des tours grammaticaux et à une pratique aisée de l'analyse — à la mesure, bien entendu, de ses possibilités — être à même de reconnaître la signification exacte et les intentions d'un texte sous le vêtement de la forme, afin de pouvoir poursuivre avec fruit des études plus poussées, notamment celles des langues vivantes ou des langues anciennes » (p. 16/8).

« On souhaite que les élèves sortant du CM₂ possèdent les connaissances grammaticales suffisantes pour analyser dans une phrase de ce genre les diverses propositions et les termes que comporte chacune d'elles : « Neuf jours entiers, le navire est emporté vers l'Occident avec une force irrésistible ;

la dixième nuit achevait son tour lorsqu'on vit, à la lueur des éclairs, les côtes sombres qui semblaient d'une hauteur démesurée. » Chateaubriand « Les Martyrs » (p. 20/12 du document cité).

Ceci admis, le reste va de soi. Par exemple, au CM₂, « on fera distinguer les différentes espèces de mots et les différentes espèces de propositions à un mode personnel » (p. 19/11). On passera ainsi la revue des articles, des noms communs, propres, simples, composés (dont l'orthographe est capricieuse), des adjectifs qualificatifs, numéraux, ordinaux, cardinaux, possessifs, démonstratifs, interrogatifs, indéfinis, des pronoms, des verbes, des fonctions dans la proposition — sujet, apposition — attribut du sujet et de l'objet — complément du nom et du pronom, du verbe, de l'adjectif — des propositions dans la phrase — indépendantes, principales, subordonnées, coordonnées, juxtaposées, sujets, compléments du verbe, du nom, etc. (Cf p. 20/12 et 19). Au passage, on élucidera les mystères de notre orthographe, en particulier l'accord du participe passé : « Ils se sont lavés - Ils se sont lavé les mains - Nous nous sommes écrit. » (p. 23/15).

Or, quel est le fruit de ces efforts ? La revue **Etudes et documents**, n° 9 de 1968 nous l'apprend. Sur 362 500 garçons, entrés en 1962 au cours préparatoire, 87 400 ont effectué une scolarité normale, c'est-à-dire parcouru ce cycle en 5 ans (24 %). L'enseignement grammatical n'est pas ici seul en cause. Cependant il porte une responsabilité écrasante, en particulier si l'on considère le temps qui lui est consacré et qui pourrait, ailleurs, être mieux utilisé. Pendant trop longtemps, on a nourri l'enseignement élémentaire d'orthographe et d'analyse. Le moment est venu de rompre le charme.

Certes, il ne s'agit pas d'accabler les fondateurs de l'Ecole publique, non plus que les rédacteurs des programmes actuels. Leur position se justifiait. Ils souhaitaient fournir à tous les connaissances, alors jugées indispensables, qui permettaient d'entrer dans la vie active et de s'insérer dans le système économique d'une époque. Et ils y ont réussi. Néanmoins, tout, autour de nous, se transforme, l'organisation sociale comme les structures de l'enseignement. Aujourd'hui, l'école élémentaire doit moins transmettre des connaissances que favoriser l'éclosion d'aptitudes. Sa vocation n'est pas de mettre à la disposition de l'enfant « qui entre en 6^e » les moyens grâce auxquels il pourra apprendre « langues vivantes ou langues anciennes » (p. 16/8). Nous devons assurer la promotion de tous, compenser, autant qu'il se peut, les handicaps hérités de l'environnement. L'égalité des chances est sans doute une utopie. Nous devons tendre vers l'égalisation.

Or, l'enseignement grammatical, tel qu'il est traditionnellement dispensé, répond-il à cette exigence ? Est-il vraiment formateur, « instrument de culture et test d'intelligence » ! (p. 12/4).

Admettons qu'un enfant de onze ans — ou même un adulte — soit capable d'« analyser » la phrase de Chateaubriand proposée en exemple. Admettons qu'il y découvre « les diverses propositions et les termes que comporte chacune d'elles » quelle sera la vertu de cet exercice ? La période sera mise en pièces, disséquée, réduite à une succession de mots. Où est l'enrichissement ? Cette « conscience des faits grammaticaux » est-elle indispensable ? « Faut-il » y amener nos élèves « par un effort progressif » ! A-t-on le droit de forcer la langue pour la réduire à des modèles d'analyse, à des phrases d'un certain

type ? Nous pouvons déjà nous inquiéter lorsqu'on dit qu'il faut seulement distinguer... « les propositions à un mode personnel ». Et celles qui ne sont pas à un mode personnel ? Doit-on les rejeter, les exclure de l'usage ? Bref, je puis analyser les phrases : « La chaussée était glissante, il a dérapé », ou encore : « Il a dérapé parce que... » Mais si je dis : « S'il a dérapé c'est parce que la chaussée... » je bute sur une difficulté insurmontable et alors je dis qu'il s'agit d'un « gallicisme » ce qui est dépourvu de toute signification. En effet, nous nous exprimons en une langue qui est majeure si bien que la référence au latin est accessoire.

Nous montons ainsi péniblement des mécanismes qui, à la première occasion, ne fonctionnent plus. Mais, dira-t-on, la connaissance des règles est indispensable. Sans elle, point de « bon usage » ni d'orthographe. Il serait trop long et fastidieux de présenter un inventaire des règles grammaticales inutiles, incompréhensibles ou inexacts. Quelques exemples suffiront.

Un enfant dit « instinctivement » : mon erreur, ma honte, ma mère. Est-il besoin de lui faire prendre conscience que « devant un nom féminin commençant par une voyelle, ou un h muet, on emploie l'adjectif possessif mon au lieu de ma » ? (p. 21/13). Cette règle est inutile. Celle-ci est incompréhensible : « Le pronom relatif prend le genre, le nombre et la personne du nom (ou du pronom) qu'il représente, son antécédent » (p. 21/13), surtout lorsqu'elle est illustrée par un exemple de ce type : « C'est moi qui vous le dis, qui suis votre grand-mère. »

Et si encore les adultes pouvaient, pour déterminer les fautes et les erreurs, se fonder sur une doctrine cohérente, à la portée d'un enfant normal âgé d'environ 10 ans ! Hélas ! il faut abandonner toute espérance. Lorsque les jurys — du B.E.P.C. par exemple — se réunissent pour délibérer, il est bien rare que l'unanimité soit immédiatement réalisée. On discute et même sur ce qui est en apparence le plus simple. Je souhaiterais qu'il fût possible au plus grand nombre de collègues de lire deux études faites par Mme Touilli et M. Kraepiel, professeurs détachés au Service de Coopération universitaire et culturelle d'Alger. Elles sont exemptes d'érudition et de prétention. Il s'agit seulement d'aborder deux notions : le complément d'objet, l'attribut.

Mme Touilli traite de l'objet en grammaire traditionnelle. Comment le définir ? Selon Grévisse (« Le bon usage », p. 140) « il énonce la personne ou la chose sur laquelle passe l'action du sujet ». Pour Steinber (Grammaire française II, p. 22), il désigne « la personne ou la chose sur laquelle passe ou vers laquelle est dirigée l'action ». Ici, il est question de personne ou de chose « sur lesquelles s'exerce l'action », là, de l'être ou de la chose « subissant l'action faite par le sujet ». Or, je cite Mme Touilli, « le contenu même de ces définitions frappe par l'imprécision des termes : passer, s'exercer, subir, action. Si l'on conçoit à la rigueur que l'action passe sur l'objet dans l'exemple : « Le bûcheron a perdu le Petit Poucet », en sera-t-il de même dans : « J'ai perdu mon Eurydice ? » A la limite, les définitions traditionnelles peuvent devenir absurdes : faut-il considérer que la douleur subit l'action dans : « J'éprouve une grande douleur » ! Enfin, elles ne permettent pas de distinguer les pseudo-compléments d'objet : « Mon fils a une bicyclette » et « Mon fils a sept ans » ; il sent la rose (qu'il a dans la main) et il sent la rose (parce qu'il s'est parfumé). »

M. Kraepiel étudie les définitions de l'attribut.

Est-il un terme de la proposition, réservé à la détermination de fonctions secondaires ?

Est-il un prédicat c'est-à-dire ce qui se dit à propos du thème ?

Présente-t-il ce qui s'affirme ou se nie à propos de la qualité du sujet (ou de l'objet) !

Est-il vrai que l'attribut appelle le verbe et le verbe l'attribut, qu'il existe entre eux « une relation de présupposition ».

Est-il « le membre supérieur auquel le verbe est subordonné » ?

Et M. Kraepiel écrit : « Si complexe est la notion d'attribut que Brunot la jugeait inutile et que Martinet dans ses « *Éléments de linguistique générale* » n'en fait même pas mention. »

La conclusion de nos collègues, comme celle du professeur Martinet, est nette : cette grammaire doit être interdite aux moins de 16 ans. Ensuite nous aviserons.

Sans doute objectera-t-on que cet apprentissage ne manque pas de vertu et forme l'esprit. A vrai dire, tout peut y contribuer : l'utile et l'inutile. De même Sisyphe s'épuisait et, dans le même temps, exerçait ses muscles. Mais les enfants de C.M. sont-ils des Sisyphe ?

M. ROUCHETTE.

POUR UNE GRAMMAIRE INTUITIVE

Dans l'élan qu'il manifeste et mobilise dès le berceau pour entrer en communication avec les personnes de son environnement, le jeune enfant, s'il n'est pas frustré affectivement, dispose déjà de codes relationnels multiples. Ses comportements gestuels, plus ou moins ordonnés et coordonnés au départ, évoluent très vite vers des valeurs expressives de plus en plus fines où postures, gestes, attitudes, tensions et mimiques se chargent de sens multiples et affirment une capacité dynamique d'échange avec autrui. L'enfant vit déjà, à ce niveau, un langage corporel qui préfigure le verbe. Pour nous-mêmes, adultes, les correspondances entre le « dialogue tonique » et le « dialogue verbal » ne cessent d'interférer. « Le verbe et le corps se complètent ou se démentent, se suppléent. » Ainsi le langage ne se situe pas uniquement au niveau du fait verbal mais dans tout le contexte vécu où il se trouve impliqué et lorsqu'il apparaît chez le jeune enfant c'est comme structure relationnelle nouvelle, outil médiateur économique et efficace de la communication intersubjective, essentiellement porteur de messages.

Mais dès ce moment même, le langage de l'enfant ne peut se réaliser que dans la langue, c'est-à-dire « dans une structure linguistique définie et particulière, inséparable d'une société définie et particulière ».

Déjà surgit l'antinomie entre la FORME et le SENS, cette « tête de Méduse » qu'évoque Benveniste et qui hante toute la linguistique moderne, — antinomie que l'enfant pourtant, dès l'âge le plus tendre, est contraint de résoudre et de dépasser dans l'acte de parole où l'intuition du sens interfère continuellement avec l'intuition de la forme linguistique dans une dynamique où le désir et la volonté de communiquer semblent donner en permanence à l'exigence du sens la primauté sur celle de la forme.

**

Le souci de soutenir cette dialectique vivante par un accueil attentif et des stimulations multiples où l'expressivité naturelle du discours enfantin ne serait point sacrifiée à l'exigence contraignante de la norme, tout en favori-

sant la saisie intuitive des structures de la langue, reste au cœur d'une saine pédagogie du langage au niveau de l'école maternelle, et vaudrait sans doute au delà. J'ai dit et ne le renie point que la vérité de départ était dans ce crédit accordé à l'enfant « constitutionnellement porté à manier cet instrument d'intelligence qu'est le langage ». Devant l'appareil scrupuleusement monté des exercices de langage méthodiquement agencés, j'ai dénoncé l'arrêt d'une expansion et d'une initiative sous le poids de la logique adulte et réclamé pour les enfants « un crédit sans borne qui donne un sens à tout », une émancipation qui rejoindrait la pure joie de parler car « les mots prédisent » et c'est l'esprit d'aventure qui doit pouvoir se déployer à l'âge où « la fonction achève de se constituer ». J'ai condamné toute initiation rigide, mécanique et fractionnée dont le seul mérite serait d'être logiquement et méthodiquement construite, mais figée et capable de « momifier le langage ». L'enfant réclame une prodigalité dans ce domaine qui dépasse ses besoins actuels : il est ignorance qui tâtonne et devine. C'est l'esprit de la langue, l'intelligence de la langue qui déjà l'habite si pré-existe le désir de comprendre et de communiquer qu'il faut soutenir, nourrir et bien souvent aussi réparer. C'est bien là notre premier rôle : rétablir ou consolider le circuit relationnel qui conditionne l'ouverture à autrui et au monde.



Pourtant cette vérité demeure de l'ordre de la foi, si, complémentairement, nous ne cherchons pas à saisir par quelles voies et quels mécanismes réels s'opère le passage des formes frustes chargées de valeurs langagières aux formes plus élaborées de la langue qui s'unifient à la signification.

Cette saisie ne peut s'effectuer que par l'observation impartiale des faits de langue. Il s'agit bien d'observer la réalité linguistique sans idées préconçues, sans préjugés, pour comprendre comment fonctionne la langue. Cette disposition à l'écoute, cette qualité de l'observation ne peuvent s'acquérir que par un labeur constant et les linguistes à cet égard nous proposent une méthode, la seule, qui consiste à décrire pour pouvoir analyser et enseigner. Toutes les études et recherches conduites en ce domaine au niveau pré-élémentaire, au Département de la Recherche Pédagogique, se fondent sur l'observation et la description de la réalité linguistique après transcription. Elles s'orientent soit vers une évaluation de la « performance », soit vers une analyse de la « compétence » en fonction du corpus recueilli aux différentes tranches d'âge (entre 2 et 6 ans).

Or, il apparaît nettement — et ceci recoupe d'autres recherches fondées elles aussi, soit sur la segmentation des productions verbales, soit sur la création d'un modèle de créativité des énoncés — que, dès l'âge de seize ou dix-huit mois, apparaissent les premières constructions qui impliquent une analyse et une articulation de l'expérience verbale. La formation des catégories grammaticales commence donc très tôt et l'on peut, dès ce moment même, parler sans ambiguïté de syntaxe et de grammaire — de grammaire intuitive bien sûr — puisqu'à ce niveau les structures de la langue sont utilisées inconsciemment par nos jeunes enfants qui n'ont nulle connaissance de ce cadre syntaxique qui supporte leurs productions verbales et organise leur langage en fonction d'une signification à véhiculer. Et cependant cette opération associative des groupes phoniques donne naissance au sentiment linguistique, à l'esprit du

langage. Intuitivement, l'enfant opère déjà la saisie de régularités ou règles qui déterminent selon Chomsky un « certain couplage entre les sons et le sens » ; il perçoit et utilise en un certain sens une compétence sous-jacente à ses performances effectives. Cette capacité précoce déborde largement ses possibilités d'imitation ou de stockage et l'on peut formuler l'hypothèse que l'enfant, se fondant sur une quantité restreinte de données verbales souvent dégradées, est capable de constituer lui-même une GRAMMAIRE, qui n'est pas la simple imitation, ni la seule réduction des productions verbales de son entourage. Cette grammaire du langage enfantin doit être attentivement étudiée. Une telle étude devrait permettre une description détaillée des régularités grammaticales au moment où elles émergent dans le discours enfantin, et rendre compte des stades successifs de construction de la compétence linguistique. (Les méthodes d'analyse distributionnelles ou transformationnelles sembleraient adaptées à cet objectif de recherche.)

**

Mais c'est d'abord le désir de communication vivante qui définit l'attitude foncière du jeune enfant parlant, attitude d'intérêt et d'effort passionnés dès les premiers mots compris et prononcés. Ces mots isolés, sous leur apparence autonome, sont plus que des mots : « mots-phrases » a-t-on dit, où la situation joue le rôle de sujet et le mot prononcé celui de prédicat. Les relations entre l'un et l'autre s'expriment alors exclusivement par le geste, la mimique et l'intonation. A ce niveau, le mot surgit en contrepoint de l'action, mais autant que le geste, l'intonation est essentielle à la compréhension et à l'émission juste des messages. Le contour mélodique qui porte les valeurs expressives dominantes tend vers un modelé grammatical que l'enfant pressent. Dans ce mouvement rythmique et mélodique l'information essentielle passe et le même modelé prosodique soutient en quelque sorte la structure syntaxique et la détermine. La phrase complète s'esquisse alors dans ce relief sonore qui la contient virtuellement. Dans les séquences verbales que nous avons pu analyser, c'est l'intonation qui, le plus souvent, intègre les mots dans des ensembles successifs ou « groupes naturels » auxquels elle assigne un rôle grammatical précis. C'est toujours en fonction du sens que l'analyse des structures prosodiques du discours enfantin peut se construire. Elle pourrait constituer un niveau d'analyse nécessaire pour découvrir l'apparition des marques et des formes qui organisent peu à peu le langage. Une telle hypothèse pourrait se révéler féconde : la grammaire la plus simple doit correspondre à celle que l'enfant est capable de constituer naturellement et intuitivement.

C'est sans doute aussi à ce même niveau prosodique où se mettent en place les structures musicales de la langue que l'imitation et la mémoire agencent des ensembles globaux signifiants dans leurs rapports les plus justes. Il ne s'agit alors ni d'un répertoire verbal, ni d'un stockage de formes empruntées à l'adulte, mais plutôt de l'appréhension de certains schèmes mélodiques pré-syntaxiques. Certaines recherches font apparaître une résistance de la part des jeunes enfants à couler leur langage dans les « modèles » proposés par l'adulte et une propension bien au contraire à réduire les régularités à leur propre grammaire — mais sur le plan du modelé sonore on note au contraire et dès le départ une extraordinaire plasticité et une capacité étonnante de mise en miroir. Les premières relations avec les personnes et tout particulièrement les relations avec la mère, quand elles sont bien vécues,

développent chez le jeune enfant une finesse d'écoute, une capacité à saisir et à reproduire les valeurs expressives de la parole dans des courbes mélodiques de structure complexe. Ce n'est pas seulement le « vouloir parler » qui se greffe sur cette « relation première » et vitale pour l'enfant, c'est aussi l'aptitude à s'approprier la langue dans ce que nous pourrions appeler « ses structures profondes ». L'on discerne sans peine les prolongements possibles d'une telle hypothèse dans une saine pédagogie du langage, le rôle irremplaçable des premiers et vrais dialogues modulés comme infrastructures de la langue (et c'est peut-être à ce niveau que les inégalités les plus graves surgissent et s'enracinent insidieusement pour frapper de négativité l'avenir de certains enfants), le rôle compensateur que peut apporter l'école maternelle qui « répare », revitalise le désir de communication en privilégiant le dialogue, le rôle formateur d'une pédagogie qui se fonde sur ce « vouloir communiquer » et donne primauté au langage, au fonctionnement de la langue dans sa face orale, l'appoint réel apporté à ces options par des exercices qui cultivent très tôt chez l'enfant les dispositions à l'écoute et à la saisie des significations : musique et exercices rythmiques, jeux verbaux poétiques, récitation et chant...

Dans l'étoffe sonore qui lui est ainsi proposée l'enfant découpe des ensembles et les hiérarchise vers l'intuition du sens et vers l'intuition de la forme linguistique. C'est là le fondement d'une grammaire intuitive.

.*

Ainsi les composantes sémantiques des phrases semblent facilement codées par le très jeune enfant ; il n'en est pas de même en ce qui concerne les structures syntaxiques qui sont seulement pressenties au niveau prosodique. Le système de règles qui organise la langue et « détermine un certain couplage entre le son et le sens » ne sera saisi que lentement. La compréhension et la production de messages corrects et significatifs sont liées à des processus de maturation qui restent encore à explorer et qui commandent toute l'évolution linguistique. Les premiers ensembles perçus et produits ont forme de « blocs », de blocs signifiants. A cet égard la transcription phonétique d'une séquence verbale enregistrée est révélatrice. La chaîne parlée se découpe selon des segments globaux marqués par des pauses plus ou moins rapides. Chaque segment constitue une sorte d'unité qui agglomère sans distinction les composantes syntaxiques que bien sûr l'enfant ne peut discriminer.

Cette cohésion des mots dans leurs groupes d'émission constitue un écran à la claire perception des rapports qui organisent grammaticalement le message.

C'est cette intelligence des rapports qui doit être soutenue et peut se construire au cours des années à venir. Le juste emploi des mots de relation fait défaut longtemps à l'enfant dont la pratique intuitive dépasse lentement le stade de la coordination. Des juxtapositions, l'enfant passe à des modes de liaison souvent indifférenciés. Il est difficile de distinguer dans son effort laborieux de mise en ordre ce qui tient au coefficient d'affectivité qui colore tous ses messages, ou à sa difficulté à synthétiser. Il apparaît toutefois nettement que la production enfantine se trouve liée à des facteurs opératoires tels que la possibilité de considérer une même action de plusieurs points de

vue pour discriminer plus finement les rapports et les exprimer. « Apprendre à parler, c'est apprendre à jouer un certain nombre de rôles, à assumer des conduites dont on est seulement spectateur. »

Cette dimension génétique des problèmes d'acquisition du langage ne peut être négligée.

L'on pourrait sérier dans les séquences verbales enregistrées dans notre groupe de recherche, les « erreurs » ou « fautes » les plus fréquentes sur le plan des mécanismes syntaxiques. Elles mettraient au jour cette impuissance de l'enfant à envisager l'action dans sa multiplicité perspective alors même que l'action prédomine de manière constante sur la parole.

C'est Christine (4 ans 1/2) qui organise le jeu :

1. « Malika, Malika, toi t'es/ toi t'es la maman/ et pis après maman/ pis après/ on va aller promener hein !

2. A l'écoute du magnétophone C. (5 ans) reconnaît la voix d'une institutrice de l'école.

« La maîtresse/ dans cette classe-là/ elle est dans l'disque. »

3. Rappel de Tarzan (Fred, 5 ans) :

Même/quand il a été blessé/par le gros singe/ et puis qu'il s'est réveillé/ et puis qu'il a vu le singe qui portait la fille/là/sur.../ il lui a fait des points partout/ et puis tous les indiens/ils lui ont mis des flèches partout/ tu t'en rappelles ?

Pour chacun de ces exemples où la charge affective émotionnelle transparaît dans la chaîne parlée qui trouve un contrepoint expressif dans le geste et l'intonation, l'on peut saisir à quel point l'enfant domine peu sa pensée, la coordonne mal. Les cadres syntaxiques disparaissent au profit de formes fragmentaires et au mépris d'une distribution relationnelle correcte qui subordonnerait les ensembles grâce à des outils grammaticaux. Quant à l'acquisition des catégories grammaticales (nombre - genre - personnes - temps - mode, etc.) si elle s'ébauche très tôt au cours des trois premières années de la vie de l'enfant, elle connaît des fluctuations aussi diverses que nombreuses. Seule, l'intuition préexiste et persiste à défaut de l'accord des formes.

— Où l'est l'éponge ?

— Où t'as mis l'assiette ?

— Faut pas y changer d'n'assiette.

— Qui qu'en veut ?

— Ma mère, elle a dit faut pas que j'bois d'eau.

— T'as pas versé la soupe à moi.

— C'est la maîtresse qu'elle l'a mis.

— Où qu'il est Patrice ?

(Formes extraites de séquences dialoguées au niveau d'enfants de 5 à 6 ans.)



Dans tous les cas, il convient d'amener l'enfant à se détacher de son action pour se mouvoir dans le monde des signes. A une forme de pensée **syncrétique et confuse** qui se satisfait d'impressions et d'expressions globales, il s'agit de substituer une pensée analytique capable de saisir des rapports entre le tout et les parties, entre les parties et le tout. Cette démarche analytique ne s'impose pas à l'enfant comme une nécessité ; le plus souvent, elle lui apparaît artificielle ou inutile. D'un système où l'action domine et où les mots ne servent qu'à la ponctuer, il faut passer à un système où les mots se suffisent.

Il y a là deux univers profondément différents. C'est un rituel de passage qu'il faut attentivement proposer aux jeunes enfants. La grammaire officielle, elle, méconnaît le fonctionnement naturel de la langue dans sa face orale autant que la lente maturation des possibilités linguistiques. Elle se réfère le plus souvent à la « norme » c'est-à-dire aux formes élaborées de la langue **écrite. Il s'agirait bien plutôt de réduire l'intervalle** qui sépare les deux systèmes de la langue considérée dans ses deux faces, rapprocher les formes écrites des formes couramment et oralement pratiquées de telle sorte que la mise en relief de ces formes élaborées et neuves pour l'enfant s'opère naturellement et intelligiblement. C'est l'armature de la phrase qui lui sera alors révélée en même temps que l'importance décisive des mots de relation.

L'intérêt qui surgit alors pour cet objet symbolique particulier qu'est le langage écrit s'enracine dans le maniement des formes orales de la langue. Les structures linguistiques doivent être d'abord maniées à ce niveau. Introduit à l'ordre de l'écrit, l'enfant réalise une première distance, un premier regard objectivant sur sa propre langue et se comporte déjà en linguiste. Sa langue commence à exister en dehors de lui comme un « OBJET » très vite chargé de valeur relationnelle. L'écriture devient alors « instrument d'objectivation de la langue ». La maîtrise de l'instrument indique sans aucun doute le seuil où l'on peut passer sans heurt d'une grammaire intuitive à la prise de conscience progressive des structures de la langue.

Ce passage à la logique de la langue, au langage objectif à partir d'un langage polymorphe essentiellement expressif ne doit pas se solder par un appauvrissement. Le langage épuré n'est jamais qu'un élément mort de ce que Merleau-Ponty appelait « LE LANGAGE TOTAL ».

M. LAURENT-DELCHET.

LA PRATIQUE DE LA CLASSE

1. ---

Que la langue soit la clef de toute connaissance, c'est dit depuis longtemps. Il faut se réjouir que cette vérité se banalise dans la pédagogie de l'Ecole élémentaire et que l'apprentissage de la langue maternelle occupe pratiquement, désormais, les deux tiers de l'emploi du temps ; les diverses « situations » étant les occasions d'en faire fonctionner tous les registres et les vocabulaires spécialisés.

Jusqu'alors on a associé français — ou langue en général — à grammaire. Il était accrédité que la connaissance de l'un dut être nécessairement complétée par la connaissance de l'autre. Sous la pression de la linguistique, les équipes de recherche travaillant depuis près de trois ans à définir une nouvelle pédagogie du français à l'Ecole élémentaire à partir du projet Rouchette, ont été amenées à repenser le problème sous un autre angle. Parler une langue et en décrire le fonctionnement sont deux opérations mentales très différentes. La première relève d'une compétence commune à tout locuteur d'une intelligence normale, la seconde, d'une connaissance acquise par les professionnels qui ont pris la langue pour objet d'étude comme d'autres les minéraux ou les êtres vivants.

La première question, qui se pose aux pédagogues, est de savoir si la compétence ne suffirait pas à des enfants qui ne sont pas destinés à être des professeurs de français ou de langue étrangère. On peut raisonnablement répondre par l'affirmative quand on entend des gens très cultivés, voire des professionnels de la parole ou de l'écriture dire qu'ils ne se sont jamais intéressés à la grammaire et qu'« ils n'y comprenaient rien ».

A supposer qu'on s'en tienne à cette position, reste à définir le rôle de l'école par rapport à celui des autres milieux sociaux où se forge également l'outil linguistique. Dans la vie on apprend à parler en parlant comme on apprend à marcher en marchant. L'école devrait pouvoir conserver toujours cet aspect naturel de la langue qui fonctionne « en situation ». Mais son rôle est aussi de pallier les lenteurs du hasard en regroupant les formes régies par une même règle. Combien de fois faudra-t-il qu'un enfant de sept ans entende :

- « Dans quel livre l'as-tu lu ?
- « Dans quel magasin l'as-tu acheté ?
- « Dans quelles villes êtes-vous passé ?

pour qu'il ne dise ou n'écrive plus :

- « Dans lequel journal tu l'as lu ? » (1)

La vogue des exercices structuraux dans les classes expérimentales s'explique par le fait qu'ils représentent une des solutions du problème. En prenant leur point de départ dans une erreur du langage spontané (oral ou écrit), ils ajustent le geste correctif au niveau de compétence de l'apprenti. Soigneusement préparées, les batteries permettent de couler intelligemment dans une même structure les variables fournies par différentes situations rapidement imaginées. On évite ainsi de faire tourner le langage à vide tout en fixant une de ses règles. L'exercice sera de type grammatical, lexical ou mixte, selon la relation ou l'élément à fixer.

Je ne vois rien (plan sensoriel) / Je ne vois pas (plan intellectuel)

Dans cette série s'introduisent quelque peu les contraintes du vocabulaire.

L'apprentissage de la langue ne doit pas privilégier la grammaire. Il y a des règles qui fixent les rapports lexicaux. Plus complexes que les règles syntaxiques, parfois lacunaires, tantôt ramifiant la langue et tantôt la bloquant dans l'impasse du cas unique, elles n'en sont pas moins contraignantes.

Pour ce mode d'apprentissage, la connaissance théorique du système n'est requise que de l'enseignant, ce qui implique déjà le principe de sa formation approfondie en matière de linguistique. Les exercices structuraux ne peuvent être conçus ou repris que par des maîtres qui situent chaque cas dans la totalité où il prend son sens. Dans ces conditions, on peut espérer que leur travail aura une assise et une orientation propres à éveiller chez les élèves quelque notion structurale de la langue. Peut-on s'en contenter ?

Les tenants de la grammaire explicite font remarquer qu'une « grammaire vécue » implicitement (2) peut suffire à l'usage oral de la langue mais que « la découverte des lois sous-jacentes aux relations grammaticales » (2) est sans doute un facteur de progrès dans l'expression écrite (3). Or les lois linguistiques ne peuvent apparaître que d'une façon fragmentaire à travers les exercices structuraux qui suivent, eux, tout au plus un ordre génétique, ordre assez lâche et dépendant, pour le détail, du hasard des fautes qui les ont motivés.

En somme, si on prend en considération tous les points de vue, on se trouve aux prises avec deux impératifs qui semblent s'exclure :

— faire fonctionner la langue naturellement : en situation et selon l'ordre génétique des acquisitions ;

(1) Phrase d'une élève de C.E.1 - Février 1970.

(1) A ne pas confondre avec les « homonymes » transitifs :
— respirer un parfum
— souffrir quelqu'un.

(2) Cf. n° 2 spécial de « Repères » pour une rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. I.P.N.

(3) L'ouvrier monte et répare avec aisance les appareils lorsqu'il connaît les articulations fonctionnelles de leurs pièces.

— assurer ce fonctionnement en le situant dans le cadre des lois du système.

Les exercices structuraux ne représentent qu'une solution partielle du problème parce qu'ils obéissent assez bien au premier impératif en répondant très mal au second.

Il reste à inventer une démarche pédagogique complémentaire de celle-ci qui satisferait mieux le deuxième impératif sans sacrifier pour autant le premier. Des indications précieuses sont données à ce sujet dans le numéro 2, spécial, de « Repères ». Voici, en marge, quelques réflexions sur deux difficultés qui conditionnent et compliquent notre travail.

— On constate d'abord que la compréhension consciente des structures de la langue ne peut être rigoureusement parallèle à leur apprentissage.

La compétence des jeunes locuteurs est en avance sur leur capacité de réflexion, par exemple : au C.P. les élèves comprennent **pratiquement** le passage de la structure attribut à la structure épithète et le principe de montage d'une relative. Ils sont capables de « transformer » les phrases suivantes qui, fait capital, sont les leurs :

Françoise a une trousse
La trousse est marron ... marron

Geneviève a une poupée
La poupée marche ... qui marche

On a la preuve que la forme est acquise quand on la voit resurgir dans le langage spontané quelques jours plus tard. Par contre, il est évident qu'il est trop tôt pour en analyser la structure.

Nous pourrions nous donner comme tâche de faire un inventaire aussi complet que possible de ces notions empiriques, étagées par âge mental puis de **préciser l'écart optimum entre la fixation et la réflexion**, car on ne réfléchit bien que sur ce qu'on possède et il est non moins certain qu'on ne comprend pas forcément ce qu'on est capable de faire. Nous avons besoin de connaître les tournures que l'enfant manie aisément pour savoir sur quel terrain nous pouvons poser la grille analytique des relations grammaticales. En d'autres termes nous nous demandons :

1° Quel est l'ordre des acquisitions du langage chez l'enfant de la maternelle à la classe de 6° (au second degré de prendre ensuite la relève).

2° Quel degré de maturation de ses facultés logiques est nécessaire pour l'analyse de telle ou telle relation.

Une grammaire réflexive efficace ne peut s'établir que sur cette base.

— Et c'est ici que surgit **une deuxième difficulté** dont les manuels classiques avaient évidemment pris conscience mais sans la cerner avec toute la précision voulue : distinguer pour chaque question grammaticale un ordre théorique qui relève du système, d'un ordre génétique qui tient à l'apprentissage. En gros, la solution adoptée était la suivante : on conservait toujours le même cadre, fourni par la structure de la langue (ou ce qu'on interprétait comme tel) : le nom, l'adjectif, les pronoms, etc., pour les natures, le sujet, le complément d'objet, les compléments de circonstance pour les fonctions...

et on remplissait plus ou moins copieusement ces cadres selon l'âge des enfants en se basant sur une hiérarchie présumée des difficultés. Mais le dosage était établi au jugé. Il était à peu près admis qu'au C.M.2 étaient « connus » toutes les sortes de pronoms, sans que le sens de ce mot : « connu » ait jamais été clairement défini dans l'esprit des auteurs. On trouvait ainsi dans un ordre constant l'étude des pronoms : personnels, démonstratifs, possessifs. Mais l'examen de textes libres fait constater que « celle », « celui » sont rarement usités à cet âge et que « le vôtre », « le sien », « les nôtres » paraissent encore plus étrangers. Faire réfléchir sur la constitution d'un mot qu'on n'emploie pas est d'une méthode douteuse.

Entre « qui », « que » et « dont », il n'y avait que l'intervalle d'une leçon ; or « qui » fonctionne depuis le C.P. et « que » n'appartient pas encore au langage spontané du C.M. Quant à « dont », n'en parlons pas. Inversement, **l'adjectif qualificatif était étudié d'abord dans sa fonction épithète au C.E., alors que les enfants l'emploient d'abord dans le tour attribut au C.P.** L'attribut était réservé au C.M., jugé plus « difficile » par l'adulte qui avait posé à priori qu'il est plus simple d' « ajouter » un adjectif à un nom.

On pourrait multiplier les exemples d'acquisition qui relèvent d'une même structure et qui s'échelonnent sur plusieurs années : qui, que, où, dont... ne pas / ne jamais / ne rien / ne que /...

La négation peut être fixée dès le C.P. dans la locution « ne pas » par des batteries convenablement variées et répétées, mais « ne rien » est encore étranger à des élèves faibles d'un C.M.2.

« C'est moi qui ai eu la fève et même Mémé, nous avons rien dit pour ne pas payer une galette » (Martine G., janvier 1970).

Quant à la négation partielle « ne que », elle est instinctivement « rejetée » dans une classe de C.M.2 d'un assez bon niveau. Au cours de la reconstitution d'un texte de Zola où se trouvait la phrase : « Ils avançaient au hasard, perdus, roulés, ne laissant de leur passage que le balancement des hautes branches », **toutes** les élèves ont écrit : « laissant seulement à leur passage le balancement... », preuve que l'information a été bien reçue mais retranscrite à un niveau subconscient dans une forme mieux connue. Rien d'étonnant à cela. Ce « ne que » recouvre une articulation logique subtile, hors de portée pour cet âge mental : celle de l'affirmation restrictive. Négative sur le plan formel, la phrase est positive sur le plan sémantique (ils laissaient quelque chose sur leur passage) mais porte en surimpression implicite une idée négative (ne laissant pas autre chose). Chose curieuse, le tour complémentaire : « ne pas seulement », ce qui sous-entend une affirmation, sans la négation, est en usage dès le C.E. mais sous une forme boiteuse : « pas que » :

« Elle aime pas que les crouch-crouch, elle aime aussi les zoum-zoum » (C.E.1, fin février 1970).

Revenons aux relatives. Nous avons dit que « qui » pouvait être fixé dès le C.P. mais c'est à la condition que la relative ne soit pas « enjambée » par le pont d'une autre relation syntaxique (« mon frère, qui voulait une bicyclette, a eu un tricycle », C.M.). Au C.E.2 encore, cette dernière construction n'est pas courante mais elle apparaît par-ci par-là. Si « où » peut être

fixé à la rigueur au C.P. par exercices systématiques, l'ordre génétique reprend ses droits en retardant son apparition dans le langage spontané jusqu'au C.E.2 et il s'introduit au C.E., par la déviation : « où que » qui persiste jusqu'au C.M.1 :

« — Y a un grand carré et elle monte.

— Qu'est-ce que c'est ce carré ?

— Un genre de télévision où qu'on voit Ploum » (langage oral C.E.1 Limoges).

« — Là c'est l'église où que les moines i venaient prier sept fois par jour — en dessous c'est le scriptorial où que les moines i faisaient des livres »... les feuilles de parchemin où qui-z-écrit dessus » (langage oral C.M.1, Le Mans).

La liste sera longue des tournures classées par niveau d'âge, mais nous ne croyons pas que l'extension en soit décourageante. Les élèves d'un âge donné trébuchent souvent du même faux pas. D'ailleurs notre problème à nous pédagogues n'est pas celui des linguistes. Nous ne nous sentons pas tenus à l'exhaustivité en ce qui concerne les règles génératives du système et d'autre part nous n'avons pas leurs raisons de refuser l'infinie diversité de la parole pour définir la commune mesure de la langue. Notre projet est beaucoup plus modeste dans ses limites : assurer l'usage d'un outillage encore grossier qui s'affinera plus tard mais qui permet d'ores et déjà à l'apprenti de ne pas se tromper d'instrument dans ses ébauches.

Voici donc le planning de nos besoins actuels :

— établir un corpus des tours de langue dont sont capables respectivement les enfants de 6 (1), 7, 8, 9, 10 ans (2) d'après les fautes **corrigibles** ;

— monter les exercices structuraux correspondants ou du moins en dresser la liste ;

— établir la fréquence de leurs retours en fonction des dates auxquelles on voit réapparaître la « faute ».

Le premier but de ce travail serait de perfectionner l'usage de la parole par les moyens déjà popularisés. D'autre part, il établirait les bases d'un empirisme sûr pour la prise de conscience ultérieure qui, elle, pourrait se situer dans une progression déterminée par les lois du système.

Comme nous le disions plus haut, cela ne signifie nullement que nous abdiquions devant le premier impératif : le fonctionnement naturel de la langue. Nous ne savons pas encore par quels procédés pédagogiques la réflexion aidera les élèves à « tenir la barre » dans les exercices et les exploits de la parole mais nous espérons de toute façon voir disparaître l'ancienne leçon de grammaire.

L. MALOSSANE.

(1) Déjà réalisé par Janine MERESSE : « Etude sur le langage des enfants de 6 ans ». Delachaux et Niestlé - Décembre 1969.

(2) Et si possible ceux de 5 ans.

2.

L'effort de rénovation du français entrepris à l'Ecole élémentaire, dans un cadre limité d'abord et expérimental, puis progressivement élargi, selon le plan conçu et mis en œuvre sous l'autorité de M. l'Inspecteur Général Rouchette, a amené les maîtres à réviser fondamentalement leur enseignement de la grammaire.

Cette révision ne s'est pas faite en fonction de directives reçues, c'est ce qui en constitue l'originalité, mais elle s'est dégagée lentement d'une réflexion sur l'enseignement du français à laquelle conduisait le Plan. Cette réflexion était nourrie de beaucoup de thèmes divers allant d'un constat amer sur des statistiques, que ce soit celles qui mettaient en évidence la corrélation entre le retard scolaire global et le déficit du langage, ou celles qui mesuraient ces retards, ou celles encore qui contrôlaient l'acquis — notamment en grammaire — des enfants à l'issue des cinq premières années de scolarité obligatoires, jusqu'aux données actuelles de la psychologie de l'enfant, et à la définition des finalités nouvelles de l'enseignement élémentaire. Mais ce qui concourait encore à cette réflexion — et qui allait peser considérablement dans les déterminations à prendre — était une approche des travaux de la linguistique. Elle est apparue comme susceptible de donner le moyen de réaliser la transformation ressentie comme urgente et radicale de certaines méthodes d'enseignement.

Ce point mérite explication si l'on veut comprendre dans quel esprit s'est dessinée une nouvelle pratique de la classe. Il serait injurieux pour les maîtres de penser que teintés de quelques couleurs de linguistique, ils ont cédé à l'attrait de la nouveauté, de l'inédit et, en quelque sorte, de l'exotique (car si la linguistique est maintenant centenaire, elle est pour le grand public une nouveauté et peut-être un engouement). En fait, il n'est pas exagéré de dire qu'elle a opéré un véritable retournement des habitudes pédagogiques parmi les plus ancrées, qu'elle a suscité une inquiétude non seulement sur les pratiques, mais sur les buts et la méthodologie de tout enseignement grammatical.

Parmi les idées qui révolutionnaient ainsi les classes s'en trouvent quelques-unes qu'il faut rappeler, au risque d'être long, pour mieux justifier l'effort entrepris.

L'énumération de remarques qui suit peut paraître banale au spécialiste : mais il convient de mesurer l'impact de chacune d'elle chez des enseignants pour qui elles sont thèmes neufs de réflexion.

— Le caractère oral d'une langue, sa fonction essentielle de communication, le caractère second de la langue écrite entraîne par voie de conséquence que cesse la supériorité implicitement attribuée à la langue écrite et que soit enfin démasquée l'aberration si fréquente dans nos classes qui consistait à exiger des enfants des réactions orales du type écrit : Fais une phrase ! était l'injonction classique. Elle entraîne aussi la fin d'un mythe, celui de l'existence d'un français écrit à la fois correct, élégant et passe-partout, ce modèle mal défini et cependant aussi opiniâtrement que vainement poursuivi par bon nombre de maîtres. Le rapport du langage aux sciences humaines, la révélation qu'il n'y a pas de langage qui ne soit en situation combat à son tour l'idée d'un seul français dont les réalisations pourraient être classables en catégories de valeur, allant de l'idéal à l'informe, le rôle de l'école étant évidemment de tenter d'implanter l'idéal.

— La distinction entre langue et parole, langue et discours, compétence ou performance, permet corrélativement de mieux saisir quelle peut être la place et la définition de la grammaire dans le cursus scolaire et de donner un début de solution au dilemme de l'école qui, constatant que la grammaire ne pouvait justifier sa place à l'école élémentaire en tant qu'analyse de la langue, en arrivait à poser qu'elle était franchement inutile et même nuisible à l'écolier. S'il est plus clairement perçu que les réalisations sont du domaine de la liberté, indéfinie et foisonnante, fondée sur les contraintes mêmes du système, l'un sous-tendant les autres, il apparaît que la disponibilité aisée des contraintes favorise la libre expression ultérieure. Ainsi la grammaire se révèle, à sa place et selon sa nature propre, comme un facteur constituant cette libre expression. Il devient plus aisé alors de justifier sa place dans l'enseignement et de distinguer quel peut être le contenu à lui donner.

— L'importance de la chaîne parlée, la difficulté d'isoler des segments, les hésitations à définir les mots comme unités et les phrases, met en évidence que l'on a longtemps interposé entre la langue et la connaissance que l'on croyait en donner l'écran d'une analyse dont la validité n'était pas remise en question. Que de cahiers où était soigneusement écrit que : « La phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Elle exprime une idée complète. » Sans que le maître s'aperçoive qu'il décrivait une phrase écrite, et qu'il énonçait une recommandation plus qu'il ne saisissait une réalité !

— Le mécanisme général d'oppositions distinctives dont use la langue à tous les niveaux ouvre des perspectives d'application pédagogiques plus réfléchies, qu'il s'agisse, dans l'apprentissage de la lecture, d'oppositions phonologiques ou en grammaire du système singulier/pluriel ou masculin/féminin, marqués/non marqués.

— La reconnaissance comme caractère fondamental et non plus l'aveu embarrassé de la synonymie syntaxique des mots bouleverse les idées reçues et délivre les maîtres de ces mots morphologiquement étiquetés et syntaxiquement définis qui se trouvaient avoir un comportement anormal pour

leur catégorie, ce dont on rendait compte par des « mis pour » et des « jouant le rôle de » sans parler du recours abusif aux sous-entendus.

— Le refus — méthodologique — du recours au sémantisme exclusif délivre la grammaire de l'obsession psychologique, dont le meilleur exemple se trouve sans doute dans le répertoire non clos des compléments circonstanciels du verbe.

Ces rappels ne prétendent pas avoir de lien logique entre eux et ne revêtent pas de caractère expositif comme s'il s'agissait d'un condensé, sorte d'ABC de la linguistique. Ils justifient simplement qu'un maître ayant médité, entre autres, ces quelques points, ne puisse plus enseigner après comme il le faisait avant.

Il ressort des constatations qu'il est amené à faire, du point de vue de la grammaire, un certain nombre de questions et, nous le pensons, de réponses, qui légitiment une nouvelle grammaire à l'école élémentaire, dont cet article propose quelques exemples.

Ces questions sont dans l'ordre : quelle est la finalité d'une grammaire enseignée à l'école primaire ? Quand faut-il commencer à la pratiquer ? Quelle est la méthode à suivre ?

● QUEL OBJECTIF POURSUIVRE ?

S'il est évident que la grammaire en tant que réflexion sur la langue est une étude inabordable pour des enfants, on peut se fixer comme objectif de préparer pour un stade ultérieur d'études cette réflexion, en créant entre l'enfant et sa langue une distance progressive, qui constituera cette langue en outil, de mieux en mieux appréhendé parce que de mieux en mieux maîtrisé dans son fonctionnement. Si ce projet peut être réalisé, il écarte résolument une grammaire de notions, basée sur des définitions et orientée vers l'acquisition de connaissances, la possibilité d'identifications et d'analyses.

Le fonctionnement n'est en effet pas synonyme d'analyse et classification. Un fonctionnement s'expérimente, se vérifie et se valide selon son efficacité, en l'occurrence selon qu'il est recevable ou non du point de vue de la langue. A une grammaire conçue comme un abrégé scolaire et élémentaire d'une grammaire de plein exercice se substitue l'idée d'une grammaire dont la fonction première — chronologiquement — serait d'ordre psychologique et non à contenu psychologique. Son enseignement doit réaliser, par des voies à définir, une objectivation de la langue, une prise de l'outil, une maîtrise de ses rendements possibles.

● QUAND FAUT-IL COMMENCER ?

Il semble qu'on puisse le faire dès que l'enfant sait lire, dès que l'on peut transcrire au tableau d'une manière intelligible pour lui les phrases qu'il énonce, c'est-à-dire dès le commencement du cours élémentaire 1, à l'âge de sept ans selon nos classifications moyennes actuelles.

● QUELLE EST LA METHODE A SUIVRE ?

Cette question en appelle une autre, à savoir : quel modèle chercher ? Y a-t-il une référence possible à des travaux de grammairiens contemporains ?

Dans l'état actuel des choses, il ne semble pas qu'il y ait de « modèle » prêt — les travaux des spécialistes n'étant pas faits pour des enfants de sept ans ou de onze ans. Mais une réflexion sur les finalités mêmes qu'on se propose esquisse une méthode à suivre. En effet, faire fonctionner la langue suppose que les grandes fonctions soient employées, ressenties, identifiées intuitivement avant d'être nommées — cela suppose que toutes les possibilités soient expérimentées, sous forme d'inventaires, qu'un appel soit donc fait aux ressources de la langue potentielle, que la mobilisation de ces ressources devienne de plus en plus rapide et fluide — que les choix à opérer entre les possibles s'effectuent sur des critères de plus en plus fins et de plus en plus sûrs. Cette démarche donne la priorité incontestablement à l'expression mais elle la lui donne, non à travers le foisonnement du langage réellement réalisé, qui est à la fois trop élaboré, trop divers, trop anarchique — mais à travers la langue de base, dans son dessein successif.

Cette orientation de méthode une fois arrêtée, un certain nombre de questions pratiques se trouvent réglées, par la logique même de la situation. Parmi celles-ci, nous citerons celles qui préoccupent le plus les maîtres.

Il résulte de ce qui précède que la leçon de grammaire a une part définie dans le temps consacré au français — une part d'étude systématique résolue. Il en résulte aussi que la « leçon de grammaire » est une bien mauvaise désignation de ce que l'on veut réaliser car elle semble indiquer une partie expositive contrôlée par des exercices alors que l'exercice est seul constitutif de ce que l'on continuera dans la suite de cet exposé d'appeler « leçon » par une habitude paresseuse (on pourrait rechercher quelque terme plus adéquat comme « temps », « moment » ou « séquence »).

Cette étude systématique suppose qu'une **progression** soit établie, au sens d'un itinéraire à suivre — ce qui ne se confond pas avec la notion scolaire de programme à faire dans un laps de temps considéré, celui-ci coïncidant généralement avec un « cours » des cinq années de l'école élémentaire. La progression idéale consisterait dans l'analyse des modèles de fonctionnement de la langue, dans l'analyse des structures, le parcours de cette progression permettant alors leur réalisation systématique par les enfants. La progression pratique consiste à se fixer un choix d'approches et à faire opérer à propos de chacune d'elles un travail qui favorise chez les enfants la conquête de la structure considérée.

Le Contrôle des progrès de l'enfant dans un tel entraînement ne pourra ressembler évidemment à ce qu'étaient les contrôles antérieurs ; on ne contrôle aisément en effet que ce qui est l'objet d'une connaissance et on contrôle moins bien une aptitude. Le progrès des enfants devra être mesuré globalement et il faudra peut-être renoncer à définir quelle part revient exclusivement à l'entraînement grammatical dans le bilan dressé.

Nous venons de voir la part à faire à la grammaire, la forme de la « leçon », la progression et le contrôle de cet enseignement. Il est temps d'analyser un exemple pour montrer ce que l'on peut entendre par le fonctionnement de la langue.

Les tentatives de déplacement qu'opèrent les enfants révèlent que **Florence une petite fille** est un ensemble indissociable, qui forme le groupe sujet, au contraire du groupe **au catéchisme** qui est mobile et autonome par rapport au sujet comme le montrent les possibilités suivantes :

Florence a rencontré sa cousine Véronique au catéchisme
ou bien

Au catéchisme, Florence a rencontré sa cousine Véronique

On obtient une confirmation de l'opposition constatée par un autre exercice consistant à transformer en un seul deux énoncés juxtaposés.

Florence est adroite, elle coud une robe pour sa sœur
Florence coud une robe. Elle la terminera demain

donnent :

Florence, adroite, coud une robe pour sa sœur
Florence, une robe... la suite n'est pas possible

Que les enfants suggèrent des exemples ou qu'ils travaillent sur ceux qui leur sont proposés, de toutes manières ils réalisent un travail actif sur les phrases et ne contentent pas de les observer. Ils vérifient à l'oreille la validité et la qualité des arrangements (la mobilité des compléments n'a qu'une marge relative et toutes les distributions ne sont pas possibles). La répétition des exemples, bâtis dans de véritables séries, crée une grande familiarité avec le type d'énoncé que l'on veut caractériser.

L'opposition étudiée se révèle ensuite au travers de transformations au masculin.

Florence est une fillette	Jean-Bernard est un garçon
une bonne camarade	un bon camarade
intelligente	intelligent
timide	timide
fragile	fragile

Ce n'est pas un exercice de transformation au masculin qui est visé, lequel présente relativement peu d'intérêt, mais la mise en évidence du changement corrélatif du sujet et de l'attribut si le sujet change de genre — alors qu'un tel changement corrélatif n'affecte pas le complément. Il est vrai que les changements ne sont pas infaillibles quand on passe de Florence à Jean-Bernard, par exemple dans le cas de « timide » ou « fragile » mais une transformation au pluriel apporte également ses enseignements, du moins dans la langue écrite, et les cas des adjectifs uniformes ne contredisent plus la constance de la relation marquée.

Mais les substantifs qui changent selon le sexe et les adjectifs qui leur sont liés, sont peut-être trop particuliers (c'est-à-dire sentis comme tels) et il est utile de poursuivre le travail en bâtissant des séries plus complexes.

Mon chien est un danois	Ma chienne est un danois
un basset	un basset
un berger allemand	un berger allemand

mais :

Mes chiens sont des danois
des bassets

Mes chiennes sont des danois
des bassets

de même :

Son père est médecin
professeur

Sa mère est médecin
professeur

mais :

Ses parents sont médecins/professeurs...

et :

La porte est ouverte
peinte en vert
fermée

Le portail est ouvert
peint en vert
fermé

Il est facile de vérifier que des transformations de cet ordre, tentées dans des phrases de la série initiale (II), sont sans effet.

Florence /

Jean / vont au catéchisme

Les enfants /

La porte / le portail / claque / au vent

Les volents claquent / au vent

Les enfants ne vont pas sans remarquer la permanence dans les séries construites du verbe être. Il est donc important de pouvoir rechercher d'autres verbes dont les « compléments » se comportent comme ceux du type de la série (I) ou (II).

On pourra les rechercher, ou faire appel à une autre forme d'activité, par exemple inviter les élèves à répartir les phrases proposées en deux colonnes distinctes, les critères du tri étant ceux précédemment remarqués. On proposera par exemple (il s'agit d'un héros de roman, il pourrait s'agir de n'importe quoi) :

Il a l'air d'un jeune paysan ; Il se retrouve en Espagne ; Il fait très jeune ; Il devient sous-officier ; Il se sent heureux ; Il sert l'Empereur ; Il demeure à Paris ; Il aime les batailles ; Il s'enrôle dans l'armée ; Il est courageux ; Il est blessé ; Il revient sain et sauf...

Avec un peu d'habileté, les enfants fourniront eux-mêmes des phrases comme celles qui viennent d'être énumérées pourvu que les questions soient bien posées et amènent à dire ce que l'on sait et ce que l'on pense d'un personnage.

Quelle que soit l'origine du matériel de phrases le travail à faire est le même. Les enfants découvrent rapidement les symétries du type :

Il reste à Paris et il reste estropié

Il fait ses bagages et il fait jeune

Il se trouve à Austerlitz et il se trouve sot

Il demeure à Paris et il demeure honnête et sérieux

Selon l'entraînement de la classe on peut poursuivre plus loin, sinon dans une même séance, du moins dans une séance ultérieure.

Les attributs de construction indirecte peuvent être découverts par des exercices d'équivalence du genre :

Sophie est confiante

Le vent est extrêmement fort

qui peuvent devenir :

Sophie est d'un caractère confiant
etc.

Le vent est d'une force extrême
etc.

Mais toutes les remarques précédemment faites ne jouent pas forcément, notamment dans ces exemples, les transformations masculin/féminin et singulier/pluriel, sauf par les commutations. Constaté qu'elles ne s'appliquent pas est une manière de renforcer le cas le plus usuel, la construction la plus fréquente. Arrivés à ce stade, les élèves substituent d'eux-mêmes aux ébauches de critères formels dont on a exigé l'emploi, une sorte de définition logique de l'attribut — qui leur permet même de reconnaître très couramment un attribut de l'objet et de signaler la construction, alors que cet aspect a été laissé dans l'ombre volontairement, sur la foi des psychologues qui disent cette notion trop difficile pour des enfants de dix ans. Ce qui amène à penser qu'en mesurant des résultats scolaires on ne mesure pas seulement la performance des enfants mais celle des méthodes.

On voit donc qu'au cours de telles séances de travail, les enfants sont amenés à une recherche active et ordonnée. Ils doivent mobiliser promptement toutes leurs ressources verbales, opérer des tris, observer des caractéristiques — de marques, de distribution, de transformation — non par une analyse extérieure de forme mais par un emploi réel de la langue qui les entraîne à des formulations effectives, véritables exercices d'assouplissement linguistique. Ils se familiarisent avec une approche d'abord intuitive, puis de plus en plus claire de certains fonctionnements choisis méthodiquement pour leur fréquence d'occurrence, par exemple, ici la relation nom/attribut, sujet/attribut, au terme de laquelle il ne reste plus qu'à trouver un terme pour la nommer. Et ceci amène à poser la question de la nomenclature, qui est une question importante.

Il semble prudent de ne pas surcharger la mémoire des enfants prématurément avec les mots d'une métalangue rébarbative. Cependant ce point pourra être différemment tranché selon les classes. Certaines exigent que l'on nomme ce qui est ressenti et reconnu comme une relation particulière. L'attribut et l'objet, l'objet et les autres compléments plus mobiles, moins essentiels, ou non susceptibles de transformations caractéristiques, sont des oppositions vivement ressenties pour lesquelles il devient commode sinon indispensable, de trouver des termes de désignation. Le fait que les enfants exigent ce mot démontre que la démarche pédagogique est allée d'une réalité vérifiée au besoin de la nommer ; c'est la démarche inverse de celle longtemps suivie qui allait d'une notion, aux exemples d'emploi qui la mettaient en évidence. Quand un terme est réclamé, c'est qu'il a toutes les chances d'être bien compris, il n'y a pas lieu de refuser de le donner sous le prétexte de vieilles méfiances. Toutefois, même dans ces cas, la nomenclature grammaticale sera maintenue dans des limites strictes et ne sera jamais prise comme fin, pas plus qu'elle ne devra servir à des exercices d'identification formelle comme il s'en pratiquait dans les analyses dites grammaticales.

Ce minimum de nomenclature requis la plupart du temps par les enfants permettra aussi dans l'attente de programmes communs et d'instructions décisives, de faciliter le passage des élèves des classes élémentaires aux classes du Premier Cycle. Mais on voit qu'il ne s'agit pas tant de terminologie grammaticale que des voies par lesquelles on y parvient. Dans l'exemple rapporté, les recherches et les exercices des enfants sont orientés et sous-tendus par des principes de méthodologie reposant sur les idées de structures, d'inventaires, de commutation, de distribution, de transformation. Cela ne signifie pas qu'au niveau de l'enseignement élémentaire soit pratiquée une grammaire à prétention structurale, distributionnelle et générative — mais cela signifie qu'une démarche nouvelle, qui semble d'une grande fécondité peut être tirée dès maintenant des travaux actuels des grammairiens. Il faut répéter encore au risque d'être lassant que cette démarche évite la présentation préalable d'une analyse de la langue sous forme de notions abstraites dont les définitions ne vont pas sans difficultés ; elle évite les explications tautologiques où l'on ne faisait que constater des convergences sémantiques, hautement prévisibles du fait de la cohérence du discours (dans « je vais à Paris », aller appelle évidemment avec une très grande fréquence un complément de lieu ; dans : « Négligent, il a été puni », l'adjectif apposé n'est investi qu'occasionnellement et d'une manière singulière d'une fonction de causalité etc.) ; enfin elle permet de donner définitivement le pas à la pratique de la langue sur son analyse.

Nous terminerons cette brève illustration d'une méthode — qui se cherche encore et se corrige au fur et à mesure de ses propres progrès — par quelques remarques :

La première concerne le climat de la classe dans laquelle se déroulent des leçons conduites selon cette perspective. On comprendra aisément qu'il est assez particulier ; les enfants doivent y être actifs sous peine qu'il n'y ait plus de leçon du tout ; les exemples sont tous acceptés, les cas douteux examinés par la classe, les principaux types consignés au tableau. Le travail est toujours le fait des enfants ; au bout de quelques séances, on remarque une grande vie dans la classe, des échanges nombreux, le développement rapide d'une imagination verbale et une participation très générale, car les exemples de départ sont si faciles que même les enfants défavorisés du point de vue de la langue peuvent apporter leur contribution au travail, fournir des substituts possibles, des commutants et l'on remarque chez eux le commencement, par le truchement de ces exercices simples, d'une communication très améliorée avec leur entourage.

La seconde remarque est corrélatrice de la première et concerne les maîtres. Si les leçons sont des moments heureux pour les enfants, il convient de souligner qu'elles ne sont pas faciles pour les maîtres. En effet, il leur faut pour mener à bien des séances aussi actives de solides qualités. Ils doivent être disponibles, pour favoriser l'épanouissement de la langue chez leurs enfants, accepter les essais maladroits, mais ils doivent être aussi suffisamment fermes pour éviter le bruit inutile, les séries stéréotypées qui au bout d'un moment n'apportent plus rien ; ils doivent avoir de la présence d'esprit et un sens sûr de leur langue, pour résoudre les cas parfois embarrassants que proposent les enfants (qui, s'exprimant dans leur propre langue, ont parfois des trouvailles déconcertantes) ; ils doivent avoir aussi une bonne connaissance de la grammaire classique et une vue nette de la méthodologie qu'ils veulent appliquer. Les objectifs propres à chaque séance, la progression

générale de leur démarche doit être bien claire dans leur esprit, sous peine de faire un travail tâtonnant, foisonnant, plus nuisible qu'utile.

En récompense de tant de qualités exigées, il semble que les maîtres puissent espérer des satisfactions professionnelles, dans la vie et le progrès de leur classe, progrès global en langue, progrès plus circonscrits mais sensibles en orthographe.

Ces fruits, ils ne peuvent encore être promis : le temps des mesures n'est pas encore venu et encore moins celui des conclusions. Ce n'est encore que le temps des investigations. Mais elles apparaissent comme très encourageantes.

M. Cl. ROLLAND.



POÉSIE ET GRAMMAIRE

Le rapprochement de ces deux termes peut paraître paradoxal et l'on oppose le plus généralement l'austérité « logique » de la grammaire à la fantasme « rêveuse » de la poésie. Il est même de bon ton de souligner que les grands poètes, qui auraient toujours fait de méchantes études, auraient également méprisé morphologie et syntaxe. Je me propose de montrer rapidement au cours de cet article qu'il est vrai qu'une certaine conception normative et prescriptive de la grammaire s'oppose et fondamentalement à la poésie, mais que par ailleurs toute poésie, qui n'est pas grammaire profonde de la langue, n'est pas poésie et que par conséquent les connaissances grammaticales modernes conduisent à une appréhension plus précise du discours poétique dans sa totalité. Et que tous les grands poètes furent ou sont toujours de bons grammairiens.

Ne dites pas mais dites...

On a dit et redit que jusqu'à la révolution saussurienne la grammaire enseignée était une grammaire normative. J'en excepte bien sûr ces formes anté-saussuriennes de la linguistique que furent la grammaire historique et la grammaire comparée. Mais très grossièrement on enseignait aux élèves l'usage codifié par les grammairiens et cet usage était le plus souvent celui de la partie cultivée de la population. Et les poètes n'échappaient pas ou difficilement à la loi des grammairiens. Il est cependant nécessaire à ce sujet d'introduire quelques nuances. On cite souvent l'exemple de Malherbe, qui aurait dans une large mesure brisé les ailes de la poésie à l'aube du classicisme ; les satires de Mathurin Régnier témoignent de la résistance des libres poètes à cette entreprise stérilisante. La condamnation par l'auteur des « Larmes de saint Pierre » de Ronsard et des poètes de la Pléiade a entraîné une vive réaction des romantiques, ce qui a valu à d'innombrables générations de lycéens des sujets de dissertation pseudo-érudites. Or si l'on y regarde de plus près on s'aperçoit, d'une part, que Malherbe était moins grammairien que puriste et que d'autre part ce que l'on a appelé improprement sa réforme ouvrait la voie à un discours poétique qui devait dans des limites relativement étroites « tout dire ». Malherbe, sans en avoir sans doute conscience, introduisait ou réaffirmait la notion de contrainte sans laquelle

il n'est pas de poésie. Sans doute les contraintes grammaticales formelles ont-elles entraîné les mauvais poètes, les versificateurs, à la fabrication d'œuvres qui n'ont rien à voir avec la poésie ; mais aussi l'extraordinaire ascèse linguistique à laquelle Racine par exemple devait se livrer pour exprimer dans un discours conforme à l'usage, les passions les plus cachées et même les plus monstrueuses des hommes et des femmes, est sans doute à l'origine de ce que l'on appelle bien vaguement la poésie racinienne et qui n'est peut-être pas autre chose qu'une perpétuelle tentative pour déborder les normes et cependant les respecter.

Il est nécessaire de signaler également au passage que si la grammaire de l'usage, si Vaugelas et Ménage donnaient des Vadius et des Trissotin, on enseignait à ces époques la rhétorique, prescriptive elle aussi, mais qu'il faut considérer comme le plus extraordinaire inventaire des possibilités de la langue en général et de la langue poétique en particulier. C'est pourquoi je pense que le moment est peut-être venu de réinventer la rhétorique et toute une partie de la critique dite nouvelle n'est sans doute pas autre chose. On y verrait alors beaucoup plus clair dans des phénomènes essentiels et très mal perçus comme la métaphore, la métonymie, etc.

Il reste que l'enseignement d'une grammaire qui donnait aux élèves des modèles empruntés aux grands auteurs classiques voire aux grands auteurs latins, coupait l'analyse du discours poétique de tout ce qui le constitue, c'est-à-dire un langage exprimant par quelque côté : phonétique, syntaxique, lexico-logique, etc., un écart, mais un écart précisément contenu, ou pour employer un mot à la mode « récupéré ».

Enfin, il n'est pas inutile de remarquer, pour répondre à une remarque que je faisais au début de cet article que les plus grands de nos poètes, loin d'être de mauvais grammairiens, furent en général parfaitement conscients de ce que l'on appelait alors les règles d'usage. Ronsard, Du Bellay, Racine, et plus près de nous, Baudelaire, Mallarmé, Lautréamont et Rimbaud, sans parler de l'infailibilité quasi absolue de Victor Hugo, savaient de la grammaire, fut-elle normative. Il est remarquable par exemple que Rimbaud, qui introduisit dans la poésie contemporaine ce que l'on pourrait appeler, sans y mettre aucun sens péjoratif, sa « déraison » ait été un enfant remarquablement doué pour la rhétorique française, ses notes de collègue en font foi, et même qu'il ait obtenu un premier prix de vers latin au concours général de l'époque.

En réalité, ces poètes marquaient par là une extrême attention à ce qui constitue la matière première de leur art : la langue ; et dans la mesure même où ils tentaient comme Rimbaud ou Lautréamont de briser, après les romantiques, le carcan étroit que la grammaire des doctes et des puristes imposait à certains usages, ils devaient connaître le mieux possible ces contraintes extérieures pour les déconstruire et les remplacer par les contraintes plus pertinentes du fonctionnement linguistique réel.

Linguistique, grammaire, poésie.

La linguistique contemporaine, en substituant à des attitudes prescriptives en face de la langue des attitudes scientifiques, allait dégager une notion très différente de la grammaire. On peut dire, sans entrer ici dans les querelles d'école, que la grammaire, dans les perspectives de la linguistique scientifique,

est l'observation objective des lois (et non des règles) de fonctionnement des systèmes morphologiques et syntaxiques des mots et des énoncés. Le grammairien contemporain regarde comment les mots littéralement se distribuent et se transforment et quelles relations se nouent aux niveaux formels et sémantiques dans les divers énoncés. Mais, alors que la réflexion grammaticale traditionnelle se faisait presque exclusivement à propos d'une langue soutenue (voir les exemples des livres de grammaire, exemples presque tous empruntés à la littérature), la démarche moderne part de tous les énoncés et se préoccupe essentiellement du fonctionnement de la communication. La langue littéraire en général et la langue poétique en particulier ne sont plus que des cas parmi d'autres, des cas marginaux, exceptionnels dans un sens, posant de ce fait des problèmes très spécifiques.

Le discours poétique, dans l'acception la plus étroite du mot poétique, est originairement un discours obéissant à certaines contraintes essentiellement phonétiques, rythmiques, rhétoriques. Pour des raisons sans doute parfaitement fonctionnelles, liées à la nécessité où se trouvaient les époques sans écriture de fixer les messages qui devaient être retenus pour ne pas se perdre. Le langage poétique était de ce fait (et est encore dans les pays de langue vernaculaire) une sorte de mémoire où les mythes, la sagesse, les travaux et les jours, se fixaient grâce à la rime, par exemple, où à certaines figures comme la métaphore. Or parmi tous ces moyens « mnémotechniques » on voit apparaître de très bonne heure des procédés exclusivement syntaxiques, dont seule une grammaire peut rendre compte. Les énoncés religieux, la Bible par exemple, sont dominés par des répétitions semblables ou variées de cellules syntaxiques constituant les diverses formes de litanies. Litanies dont les poètes contemporains se souviendront, par exemple, et pour n'en citer qu'un, Eluard lorsqu'il répète inlassablement dans son poème Liberté : « J'écris ton nom. » Mais on pourrait remarquer également des constantes dans divers procédés de coordination, de subordination, d'inversion du sujet, de rejet, etc... Il est donc parfaitement logique et pertinent de penser que la description grammaticale des énoncés poétiques est légitime si la grammaire constate, démonte, analyse les systèmes de relations existant entre les mots et entre les parties de l'énoncé.

Grammaire de la poésie.

Une analyse grammaticale bien conduite de la poésie a pour premier mérite de faire apparaître d'une façon claire et le plus souvent distincte, l'évolution même du discours poétique à travers les âges.

Nous avons vu qu'elle permettait de saisir les procédés syntaxiques répétitifs qui contribuent au rythme du discours.

Mais on s'aperçoit par ailleurs que la distinction fondamentale existant entre le discours poétique classique et le discours romantique d'une part, entre ce dernier et Mallarmé, Rimbaud, Lautréamont d'autre part, passe par des relations nouvelles introduites entre les rythmes phonétiques et accentuels et les rythmes grammaticaux. En général, le discours poétique classique, celui de Malherbe ou à un moindre degré celui de Corneille ou de Racine, fait coïncider dans la plupart des cas la structure phonétique et accentuelle et la structure grammaticale. Il y a le plus souvent coïncidence par exemple entre le vers et la proposition ou la phrase :

O rage, O désespoir, O vieillesse ennemie
N'ai-je donc tant vécu que pour cette infamie ?
Et ne suis-je blanchi dans les travaux guerriers
Que pour voir en un jour flétrir tant de lauriers ?

A chaque vers une proposition, à chaque hémistiche un syntagme autonome. Je sais bien qu'il existe chez les classiques des enjambements et des rejets nombreux. Mais ces transgressions sont doublement signifiantes et lorsque La Fontaine, dans « Les Animaux malades de la peste », écrit :

« Même il m'est arrivé de manger quelques fois
Le berger »

L'attente non comblée du lecteur, qui attend que le sens tombe avec la fin du vers, donne au mot rejeté une valeur expressive incomparablement plus grande.

Les romantiques, et surtout Hugo lorsqu'il dit vouloir désarticuler l'alexandrin, procèdent systématiquement et avec une science syntaxique infaillible au déplacement des cellules prosodiques par rapport aux cellules syntaxiques. Ainsi, sans aller chercher des exemples dans les grands poèmes cosmiques de l'exil, considérons ces trois vers de « Tristesse d'Olympio » :

Tout le jour il erra le long de la ravine
Admirant tour à tour le ciel, face divine,
Le lac divin miroir,

Grammaticalement le « phrasé » du poème demande au lecteur de bien sentir le lien syntaxique et donc sémantique existant entre « il erra », admirant, le ciel et le lac. Mais le rythme de la strophe fait que Hugo rejette le deuxième complément du participe présent et qu'il en fait un seul vers, mettant en relief « divin miroir » cette expression renvoyant par récurrence à « face divine » ; comme si effectivement il y avait reflet d'un visage dans un miroir. De plus le chiasme « face divine, divin miroir » accentue le caractère religieux de ce paysage en un reflet phonétique semblable et différent.

Avec les auteurs que l'on range généralement parmi les symbolistes le mouvement s'accroît et Jean Cohen dans son essai sur la « structure du langage poétique » fait remarquer le décalage le plus souvent très accentué entre grammaire et prosodie. Il donne deux exemples. Le premier emprunté à Rimbaud dans « Le Dormeur du Val ».

Les pieds dans les glaïeuls, il dort souriant comme
Sourirait un enfant malade ; il fait un somme...

Prosodiquement la voix est obligatoirement suspendue sur le « comme » de la rime. Grammaticalement, il faut bien que le terme qui introduit la comparaison soit lié à la comparaison ; il y a donc deux rythmes qui ne coïncident pas et de ce décalage naît une signification supplémentaire.

Le second exemple est emprunté à « Chanson d'automne » de Verlaine :

... Et je m'en vais	Deçà, delà,
Au vent mauvais,	Pareil à la
Qui m'emporte,	Feuille morte.

Les deux derniers vers se caractérisent par la coupe qui intervient entre le déterminant et le substantif ; et cependant il y a à la fin de l'avant-dernier vers une nécessaire suspension prosodique.

Ce type d'analyse se complique à l'infini lorsqu'on aborde la poésie contemporaine où ce cheminement différent et pourtant lié de la structure grammaticale et de la structure prosodique (et déjà chez Mallarmé) est un des graves plaisirs de la découverte du poème. Et de plus une pierre de touche enfin sûre permettant de vérifier pourquoi l'impression laissée par telle grande œuvre est si forte. Lorsque disparaît, soit la rigueur de la construction grammaticale, soit celle de la construction rythmique, alors on est sûr que la poésie disparaît. Bien mieux, si de toute évidence la métaphore est élément capital de tout poème, elle ne suffit pas, alors que suffit dans certains cas, chez Eluard ou René Char par exemple, ce que le linguiste Jakobson appelle « la poésie de la grammaire » :

« Les manuels croient à l'existence de poèmes dépourvus d'images, mais en fait la pauvreté en tropes lexicaux est contrebalancée par de somptueux tropes et figures grammaticaux. Les ressources poétiques dissimulées dans la structure morphologique et syntaxique du langage, bref la poésie de la grammaire et son produit littéraire, la grammaire de la poésie, ont été rarement reconnues par les critiques et presque totalement négligées par les linguistes ; en revanche les écrivains créateurs ont souvent su en tirer un magistral parti » (R. Jakobson : *Essais de Linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 1965, p. 244).

Baudelaire avait, comme beaucoup de choses, pressenti cela lorsqu'il écrivait :

« La grammaire, l'aride grammaire, elle-même devient quelque chose comme une sorcellerie évocatoire ; le substantif dans sa majesté substantielle, l'adjectif, vêtement transparent qui l'habite et le colore comme un glacis, et le verbe, ange du mouvement qui donne le branle à la phrase » (Baudelaire, *Œuvre* T. 1, Paris, 1940, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, p. 80).

Il faudrait avoir beaucoup plus de place et prendre les poèmes les uns après les autres pour montrer que le linguiste et le poète ont profondément raison et qu'il n'y a aucune contradiction entre cette structure de l'imaginaire qu'est la poésie et la structure du discours qu'est la grammaire.

Poète et grammairien.

C'est ainsi que nous imaginons tout pédagogue désireux de bien enseigner sa langue maternelle (et les autres). Une grande attention à la grammaire de la poésie devrait le dispenser des fastidieuses explications de textes poétiques, de ce saucissonnage qui découpe les poèmes en tranches et les détruit. Car alors il s'agit bien d'analyser le texte mais dans l'organisation intime de son mouvement.

Loin de détruire le poème, on perçoit les lois de sa construction et de son fonctionnement. Alors les ressources sonores peuvent jouer, alors les images ainsi présentées peuvent déclencher ces échos, ces correspondances, ces connotations qui font de chaque poète « celui qui inspire bien plus que

celui qui est inspiré » (Eluard). Car l'analyse grammaticale des textes poétiques dispense de commentateur des gloses qui alourdissent tant la poésie et qui faisaient dire à Paul Valéry :

« Certains se font de la poésie une idée si vague qu'ils prennent ce vague pour l'idée même de la poésie. »

Or l'attention grammaticale dispense quand elle est faite avec sérieux (et sans que l'on se prenne au sérieux) du vague. Car la poésie fut-elle délirante et hallucinée est toujours précise, lucide, à la recherche de ce que Machado appelait « l'impératif de l'essentiel ».

Et l'instituteur, le professeur, attentifs à susciter chez leurs élèves cette étincelle de pouvoir créateur qui existe en chaque être, auront à montrer qu'entre le désir de la création, entre ce que l'on appelle de nos jours la créativité, et la création, entre la spontanéité de l'imaginaire et de la sensibilité et l'œuvre, s'inscrit un travail, et que pour faire « briller les mots de tout leur éclat », il est nécessaire que, visible ou invisible, le réseau grammatical existe. En un mot singulier mais révélateur, Mallarmé s'écriait « je suis un syntaxier ». Et c'est bien ce en quoi nous voudrions transformer les élèves qui nous sont confiés. Car il ne s'agit pas de faire moins de grammaire, mais d'en faire beaucoup plus, c'est-à-dire d'en faire vraiment, pour que se présente enfin dans tout son mystère réel, dans toute sa magie terrestre, dans tous ses pouvoirs matériels, la poésie par laquelle le langage est le suprême « honneur » mais aussi la suprême arme des hommes en proie au vertige et à l'aliénation.

Georges JEAN.

VIE DE SÈVRES

STAGES

De mars à mai 1970, l'affluence de stages ou de journées d'études au Centre International d'Etudes Pédagogiques a été plus forte encore que de coutume. Successivement, ont eu lieu :

Le stage des professeurs tchécoslovaques	jusqu'au 21 mars
Les journées d'étude de l'enseignement des langues vivantes	du 2 au 6 mars
Le stage « Informatique » de l'O.C.D.E.	du 8 au 14 mars
Le stage des professeurs allemands de Stuttgart	du 8 au 14 mars
Le stage sur l'enseignement du français dans le second degré	du 16 au 18 mars le 17 mars
La réunion des Conseillers culturels	du 19 au 21 mars
Les journées d'études de l'enseignement philosophique	
La réunion des responsables des centres de formation des maîtres de classes pratiques	du 9 au 10 avril
Le stage des groupes d'éducateurs, d'administrateurs et d'orienteurs de l'Institut de Londres	du 3 au 13 avril
Le stage des étudiantes de Francfort	du 9 au 19 avril
Le deuxième stage sur la pédagogie des classes de transition et des classes pratiques	du 14 au 18 avril
Le stage sur l'enseignement du latin	du 27 au 30 avril
Le stage des professeurs romanistes belges	le 4 mai
Le stage « Administrateurs et pédagogues »	du 4 au 6 mai
Le stage bilan de l'opération « Jeunes Maîtres » du Québec	les 8 et 9 mai
Le stage national des surveillants généraux	du 11 au 15 mai
Les stages de mathématiciens arabes, premier groupe,	du 12 au 16 mai
deuxième groupe	du 18 au 23 mai
Le stage des professeurs allemands de Rottweil	du 18 au 24 mai
Le stage des professeurs belges de pédagogie	du 19 au 23 mai
Le stage des professeurs de mathématiques des républiques africaines et malgaches	du 19 au 13 juin
Le stage national des chefs d'établissement et de leurs adjoints	du 25 au 29 mai
Le stage des professeurs finlandais	du 25 mai au 13 juin

10° ANNIVERSAIRE DU CENTRE DE NITEROI

Le Centro Educacional de Niteroi (Brésil) vient de fêter son 10° anniversaire. A cette occasion, M. l'Inspecteur Général AUBA, Directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques, chargé de mission à la Recherche Pédagogique du Ministère de l'Education Nationale, s'était fait représenter par Mme STOURDZÉ qui, après avoir dirigé de nombreux stages pour les professeurs de français du Brésil, animait cette année des journées pédagogiques à Niteroi. C'est à celle-ci qu'il revint de transmettre le message très cordial de Sèvres, rédigé par Mme HATINGUAIS, fondatrice du Centre International d'Etudes Pédagogique :

« Des liens affectueux unissent ces deux Maisons.

Au moment où Mme MYRTHES de WENZEL souhaitait ouvrir un Collège répondant aux idées nouvelles d'éducation, elle me rencontra au Brésil, lors l'une Conférence d'Information sur « Les Méthodes actives dans les Classes nouvelles en France » et elle partagea en tous points les idées qui venaient d'être exposées ; encouragée par l'expérience française, elle lança le Collège de Niteroi en souhaitant créer, pour le Brésil, un foyer de libre enseignement secondaire.

Beaucoup de professeurs de Niteroi viennent à Sèvres, pour des stages, voient travailler les professeurs du lycée et souhaitent pratiquer les mêmes méthodes, dans le même esprit.

Les grands principes des méthodes actives préconisées par nos deux Maisons caractérisent l'enseignement qu'elles donnent : connaissance de l'enfant ; coordination du travail des professeurs ; choix des Centres d'intérêt motivant les recherches ; apprentissage pour les élèves du travail personnel et du travail de groupe ; liaisons avec la vie ; éducation esthétique et sociale et surtout développement dans la joie et la confiance.

Un « Centre de Stages de Formation » de Maîtres appartenant non seulement à la province de Rio, mais à tout le Brésil, s'institua peu à peu à Niteroi et prit un grand essor, grâce aux patients et persévérants efforts de votre Directrice et de M. Jaero BEZERRA, professeur à l'Institut d'Education de Rio.

Les deux institutions présentent un double caractère commun : recherche théorique avec diffusion des méthodes et application pédagogique directe, grâce aux enfants et aux professeurs qui vivent dans la même enceinte. La réalité quotidienne oblige à une meilleure adaptation des idées et les problèmes concrets éloignent les chimères éducatives.

Plusieurs stages furent organisés à Niteroi par le Centre de Sèvres et animés par Mme STOURDZÉ, aidée au dernier stage par Mme AUFFRET, professeur agrégé de Lettres qui avait pratiqué les « Méthodes nouvelles

de Sèvres » à Biarritz. De nombreux assistants (450 au dernier stage) confièrent avec enthousiasme l'efficacité de l'action commune de nos deux Maisons.

Le Directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, M. l'Inspecteur Général Jean AUBA, eut la joie de présider, en 1969, une réunion de travail dans la salle d'études de langues, à laquelle, par délicatesse, Niteroi a voulu donner mon nom.

Au moment où dix années d'existence consacrent la valeur de l'œuvre accomplie par la Directrice et les professeurs de Niteroi, nous nous associons étroitement aux vœux exprimés par tous ceux qui admirent leur effort. Il serait à souhaiter qu'à travers le monde, les progrès, si nécessaires en éducation, se réalisent comme ici, grâce à la volonté patiente et inventive des éducateurs, à leur foi tenace dans l'œuvre poursuivie et à leur amour de l'enfant.

En cette « Année Internationale de l'Education » instituée par l'U.N.E.S.C.O., peut-il être plus bel espoir ? »

E. HATINGUAIS.

CONDITIONS D'ADHÉSION

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 15 F, membres bienfaiteurs : 30 F) au compte chèques postaux : Paris 6959-99 «Amis de Sèvres» 1, avenue Léon-Journault - 92-SÈVRES.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

AFRIQUE DU SUD : CONSTANTIA CONTINENTAL BOOKSELLERS. P.O.B. 7753 Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH G.m.b.H. Follerstrasse 2, D. 5. Koeln. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE. Rivadavia 739-45, Buenos Aires. — **AUTRICHE** : MORAWA, Wollzeile 11, 1010 Wien. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE LA PRESSE. 14-22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : LIVRARIA HACHETTE S.A. DO BRASIL. 299 Avenida Erasmo Braga-4° andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : LIBRAIRIE HACHETTE. 554 est, rue Sainte Catherine, Montréal 24 P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **COLOMBIE** : LIBRERIA CENTRAL. Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE. B.P. 2510, Brazzaville. — **CHINE** : WAIWEN SHUDIAN. P.O. Box 88, Pékin. — **CUBA** : CUBARTIMPEX. Simon Bolivar n° 1, Palacio Aldama Bldg aptdo 6540, La Havane. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GENERAL ESPAGNOLA DE LIBRERIA. Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS REPRESENTATIVES INC. 132 West 43rd Street, New York 36 N.Y. — **ETHIOPIE** : INTERNATIONAL PRESS AGENCY : G.P. Giannopoulos, Hallé Sélassié Star Sq. P.O.B. 120, Addis Abeba. — **FINLANDE** : RAUTATIEKIRJAKAUPPA Oy. Kamplinkatu 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : THE CONTINENTAL PUBLISHERS ET DISTRIBUTORS LTD. 25 29 Worship Street, London E.C. 2. — **GRECE** : LIBRAIRIE KAUFFMANN. 28, rue du Stade, Athènes. — **HONGRIE** : KULTURA, P.O.B. 149, Budapest 62. — **IRAK** : IRAQ STORE Cie. P.O. Box 26, Baghdad. — **IRAN** : I.A.D.A. 151 Khlaban Soraya, Téhéran. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHEH. 62 Nahlat Benyamin B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES. Via Giulio Carcano 32, Milan. — **LIBAN** : LIBRAIRIE A. NAUFAL. Rue de l'Emir Béchlir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : MESSAGERIES PAUL KRAUS. 5, rue Hollerich, Luxembourg. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Paséo de la Réforma 12, Mexico. — **NORVEGE** : NARVESENS KIOSKKOMPANI. Stortingsgata 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : VAN DITMAR'S. Schiestraat 32-36, Rotterdam. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE. Av. Nicolas de Pierola 958, Lima. — **PORTUGAL** : LIVRARIA BERTRAND. 72-75 rua Garrett, Lisbonne. — **R.A.U.** : LIBRAIRIE HACHETTE. 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : WENNERGREN WILLIAMS AB. Drottninggatan 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : NAVILLE et Cie S.A. 5-7 rue Lévrier, Genève. — **ROUMANIE** : CARTIMEX. 14-18, rue A.-Briand, P.O.B. 134-L35, Bucarest. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA. V° Smeckach 30, P.O.B. 790, Prague 2. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE. 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : MONTEVERDE et Cie S.A. 25 de Mayo 577, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBROS Y ARTE. A.L. Avila, La Florida, Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA KNIGA. Terazije 27, Belgrade.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37 - TOURS



CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES 1, avenue Léon Journault, Sèvres

EDUCATEURS, ENSEIGNANTS,

Vous vous interrogez sur...

LES PROBLEMES ACTUELS DE LA PEDAGOGIE APPLIQUEE ?

=====
Ils sont traités en détail dans "LES AMIS DE SEVRES"
Revue de l'Association des Amis du CENTRE INTERNATIONAL
D'ETUDES PEDAGOGIQUES de SEVRES qui publie trimestriellement
des numéros spéciaux.

Fidèle à son rôle, Sèvres vous apporte ainsi sur chaque thème,
les réflexions des éducateurs et le récit des expériences en cours.

DANS QUELS DOMAINES ?

- =====
. Grammaire (n° 3 de 1970)
. Communication et lecture (n° 2 de 1970)
. La non directivité (n° 1 de 1970)

. Enseignement audio-visuel (n° 3 de 1969)
. Enseignement de l'histoire (n° 2 de 1969)
. L'éducation permanente (n° 1 de 1969)

. L'action éducative (n° 3 de 1968)
. La docimologie (n° 2 de 1968)
. L'art dans l'éducation (n° 1 de 1968)

~~. Sciences sociales et économiques (n° 3 de 1967)~~

Et, parmi les numéros un peu plus anciens :

- n° 52 - Classes de transition et terminales pratiques
n° 42 - Musique et civilisation ; n° 45/46 - Expériences pilotes
~~n° 39/40 - Le travail intellectuel~~
n° 35 & 36 - Les peurs de l'homme

Outre les thèmes mentionnés, certains numéros ont été consacrés aux différentes
étapes de la réforme de l'enseignement du second degré :

- . Les méthodes actives par Mme l'Inspectrice Générale HATINGUAIS
(tiré à part de l'Encyclopédie de l'Education en 1952)
- . n° 33 des "Amis de Sèvres" : La réforme jusqu'en 1952
- . ~~n° 38~~ " : Quelques expériences des méthodes actives
- . n° 43/44 " ; La réforme jusqu'en 1961
- . n° 45/46 " : Les expériences pilotes
- " "

En 1971, nos projets concernent : l'enseignement du 1er degré ; l'enseignement au
Québec

.../...

COMMENT VOUS PROCURER CES NUMEROS ?

- Soit en adhérant rétroactivement à l'Association des Amis de Sèvres, pour une année civile, ce qui donne droit aux numéros de l'année

Le prix de l'adhésion est fixé depuis 1967 à :

- . 20 fr. pour les membres bienfaiteurs
- . 10 fr. pour les membres adhérents

- Soit séparément, au prix de :

- . 4 fr. le numéro récent
- . 3 fr. le numéro antérieur à 1967

(Virement postal au C.C.P. 69 5999 PARIS - "LES AMIS DE SEVRES")
(en précisant au dos les années d'adhésion ou les numéros désirés)
(ou commande au C.I.E.P. 1, av. Léon Journault - 92 - SEVRES)
à l'aide du formulaire ci-dessous.....)

FORMULAIRE A RETOURNER au : C.I.E.P. - Diffusion AMIS DE SEVRES
1, avenue Léon Journault - 92 - SEVRES

ADHESION pour : 1967 - 1968 - 1969 - 1970) à préciser
COMMANDE des numéros séparés cochés au dos de cette feuille.

soit..... numéros

NOM : M. Mme Mlle

ou établissement :

ADRESSE où doit être servie la revue :

REGLEMENT DE fr.
à adresser au nom des
"AMIS DE SEVRES"
C.C.P. : PARIS 69 5999

par : Espèces - mandat
C.C.P. ci-joint ou direct
chèque bancaire
Bon administratif
L'intermédiaire de :

ADHESIONS : 10 ou 20 fr. par ANNEE CIVILE
NUMEROS : 4 ou 3 fr. par numéro séparé

*

L'article de Mme MALOSSANE, paru dans notre numéro 3 de 1970 consacré à la GRAMMAIRE, ayant été malencontreusement mutilé, nous prions nos lecteurs de nous en excuser et de trouver ci-dessous le texte qui complète cette intéressante contribution.

Fragment de l'article de Mme MALOSSANE manquant à la publication du numéro 3 de 1970 de la revue :

LES AMIS DE SEVRES
L'exercice sera de type grammatical, lexical ou mixte selon la relation de l'élément à fixer.

Si on veut donner le pli des formes négatives : ne pas, ne rien, etc..., le problème n'est pas le même pour les différents cas. La structure "ne pas" peut encadrer n'importe quelle situation. Les noms les plus divers fournissent les variables sujet ou objet et ce n'est pas sur eux que l'attention sera attirée. D'autre part, certains déterminants de la variable objet exigent une subdivision de la batterie :

Jé né bois pas de vin

Nous n'avons pas trouvé de chambres

Jé n'ai pas de salade

L'exercice est donc de type nettement grammatical.

La série "ne rien", moins ouverte, restreint le champ des variables à la classe des verbes et, plus encore, au sous-ensemble des transitifs :

Je ne trouve rien

Je ne dis rien

A la différence de "ne pas", la locution n'est pas complètement grammaticalisée, elle contient encore des traces du sens original de l'élément : "rien". C'est pourquoi on ne la trouve pas associée aux verbes intransitifs.

Je ne respire pas / plus > et non * Je ne respire rien (1)

Je ne souffre pas / plus > et non * Je ne souffre rien (1)

... Un enfant de trois ans et demi ne répartit pas encore convenablement les verbes dans cette structure ; une fillette dit à sa mère qui téléphone à un abonné absent : "ça parle rien ?"

- à noter le cas unique de l'expression figée : ne souffler mot -

l'opposition : pas/rien, exploitées par une différenciation lexicale.

Jé ne vois rien (plan sensoriel) / Je ne vois pas (plan intellectuel)

En somme, dans cette série, s'introduisent quelque peu les contraintes du vocabulaire :

Voici un autre cas, plus net celui-ci, de structure mixte (lexico-syntaxique). Un élève de CM2 (faible) écrit : "Je m'habillai avec ma robe de velours et des bas blancs".

L'occurrence : "s'habiller avec (quelque chose)" est très rare et, de toute façon, ne correspond pas à la situation. Il faut d'abord faire fonctionner "habiller" avec ses co-occurrences habituelles :

habiller sa poupée

s'habiller chez / à / au ...

" bien / mal ...

" avec élégance / avec chic.

(1) - à ne pas confondre avec les "homonymes" transitifs :

- respirer un parfum

- souffrir quelqu'un

... / ...

D'autre part il faut lui substituer ici : "mettre" ou "prendre" qui s'emploient concurremment, l'opposition marquant une différence de situations et non de gestes. Le maître ayant pris conscience de la règle d'usage, se contente de fournir les situations; aux enfants d'y loger les variables qui nous intéressent à la fois en tant que compléments d'objet d'une construction transitive opposés au groupe : avec + déterminant + nom, et en tant que couples lexicaux spécialisés :

EXEMPLE :

<u>Le maître</u>	<u>Les élèves</u>
Il pleut, je prends ...	Je prends mon parapluie / mon imperméable / mes bottes ...
Le temps s'est refroidi, je prends ...	Je prends mon manteau / mon écharpe / mon bonnet ...
Dépêche-toi, il est l'heure ..	Oui, je mets mes chaussures / mon manteau, / mon écharpe ...
Je pars en voyage, je prends ..	Je prends mes chaussures de ski / mes pantouffles / mon maillot de bain ...
Je suis invitée au mariage de ma cousine, je mettrai	Je mettrai ma robe de velours / des bas blancs / un noeud dans les cheveux / une broche à ma robe ...

à remarquer les exclusions : on ne dit pas : "Je prends un noeud de ruban".

Le verbe prendre est tout particulièrement un de ces mots dont la riche polyvalence contre la souplesse du système lexical. On peut donner un premier aperçu concret de la loi à l'école élémentaire en ajoutant des situations où ce verbe marquera d'autres nuances de sens en jouant dans d'autres oppositions.

1. Au bar, au restaurant :

- qu'est-ce que vous prenez ?
- Je prendrai un Martini/ un Byrrh/ un citron pressé/ une côte de veau/ un rognon flambé ...

A noter la variante du déterminant : "chez des amis" :

- Je prendrai du Porto, du wikhy
- mais : un jus de fruit (parce que c'est déjà mesuré par petites boîtes)

2. On fait de la pâtisserie

- a - la recette . liste des ingrédients : 500g de farine, 3 oeufs ...
les infinitifs : délayer, ajouter ...
- b - la préparation : je prends)
 ou) la farine, les oeufs, le lait ...
 vous prenez)
- c - l'exécution : je creuse la farine
 je verse le lait
 je casse les oeufs
 j'ajoute une pincée de sel ...

On voit que cet exercice, quoique mixte, est à dominante voculaire.

Suite de l'article publié p. 40 ... L'apprentissage de la langue ne doit pas privilégier la grammaire

PUBLICATIONS DU CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES
PEDAGOGIQUES

DIFFERENTES de la revue "LES AMIS DE SEVRES"

Liste des dossiers pédagogiques disponibles

TITRE DE LA PUBLICATION	ANNEE DE LA PARUTION
- Les méthodes actives dans l'enseignement du second degré	1962
- La coordination de disciplines	1965
- Instructions concernant les classes de transition et les classes terminales	1965
- Les écoles maternelles	1966
- Horaires et programmes des classes d'initiation économique et sociale	1967
④ La chanson contemporaine en France, son utilisation pédagogique - avec disque -	1967
- Journées artistiques de Sèvres - Décembre -	1968
- Les niveaux de langue du français populaire au français littéraire	1968
- L'enseignement des langues vivantes, la notion de structure, les exercices structuraux, la méthode structurale	1968
- Qu'est-ce qu'un C.E.S. ? (Journée d'information C.I.E.P. sur les C.E.S. - 9 et 10 décembre 1964) et Textes officiels	1968
- Approche et conquête de la langue écrite, Qu'est-ce que lire ?	1969
- Initiation à la technologie	1969
- Paris et les poètes	1969
- Le paysan dans la littérature	1970
- Mathématique en 5 ^e et 6 ^e	1970

LES PRIX DE CES DOSSIERS SONT DIFFERENTS DE CELUI DE LA REVUE "LES AMIS DE SEVRES" ET SONT COMMUNIQUEES SUR DEMANDE.