

Les Dossiers Pédagogiques de

L'ÉDUCATEUR

Pédagogie FREINET

OUVERTURE

A UNE GRAMMAIRE NATURELLE

par Patrick HÉTIER

Grammaire traditionnelle ? pouahhh !
Grammaire fonctionnelle ? boff !
Grammaire structurale ? ouf !
Alors que vous dirai-je ?
Grammaire pifométrique ?
Dépassée.

Pour nous, il y a surtout la *grammaire naturelle*. Oui, d'abord que l'enfant vive, parle, dialogue, écoute, comprenne, questionne, soit écouté, rie, chante, crie, joue, gesticule : *grammaire fondamentale*.

Et l'éducateur ? Eh ! bien, il observe et s'instruit. Puis il aide l'enfant à se faire mieux comprendre, c'est-à-dire à enrichir ses outils linguistiques : gestes, cris, bruits, silences, rythmes, tons, regards, mimiques, paroles...

La grammaire est une pratique, puis une description.

1. La langue parlée avant la langue écrite

● Mais il semble qu'on est obligé de recommencer l'approche de la grammaire naturelle par l'observation de la « chaîne parlée », car c'est actuellement la part de l'expression la plus menacée par la scolastique, ses théories et ses manuels.

● Et puis l'enfant ne parle-t-il pas avant d'écrire, bien avant ?

● S'il n'y a que cinq pour cent de fils d'ouvriers et de paysans dans les universités, c'est en partie parce que subsistent de profondes différences linguistiques entre les milieux sociaux et culturels. Or ce n'est pas le moindre de nos soucis de mettre au point et de défendre, face aux salons académiques du beau-parler parisien, une grammaire de la langue du peuple et une orthographe naturelle (1). Il s'agit de « rompre avec une description qui paraissait orienter tout son effort en direction des normes orthographiques et d'une langue éloignée de l'usage contemporain » (J. Peytard).

● Pour vivre dans la société moderne, c'est-à-dire la percevoir et la transformer, il semble indispensable non de bien parler mais de parler bien, c'est-à-dire clairement et brièvement : téléphone, interviews, radio, télévision, conseil municipal, entrevues, tribunal, assemblées syndicales, amour (comme autrefois), relations-confrontations-discussions sans reptation avec des supérieurs agiles dans le maniement et l'embobinement du langage, discussions avec les phraseurs employés de l'administration, sans parler des politiciens patentés et autres marionnettes.

● La langue orale supprime, invente, annexe plus et plus vite que la langue écrite. Elle a d'autre part une influence appréciable sur la langue littéraire en la rendant moins précieuse et plus svelte. Lire par exemple Céline, Queneau, ou bien le *Livre des Merveilles* dicté par Marco Polo en langue d'oïl à Messire Rusticien dans la prison de Gênes, ou le *Petit Nicolas* de Sempé, les contes d'Henri Pourrat, le *Piaf* de Simone Bertaud, les articles de presse, les bandes dessinées, ou même *L'Eternité plus un jour* de G.E. Clancier qui intègre à un récit « fort bien écrit » de fréquents dialogues en langue populaire :

Pages

326 : — *A propos, il devient quoi ce Couderc, ami à vous ?*

367 : — *Vous comprenez, lui, il ne sait pas, il se méfie pas.*

369 : — *Y a pas de danger qu'ils les lâchent leurs armes.*

389 : — *A la fin, je pouvais plus supporter cette chose, ce râle... J'ai fichu le camp dans la châtaigneraie.*

— *Et avec quoi je vivrais, avec quoi j'élèverais ma fille ?*

— *Ton papa, il est parti loin, très loin.*

— *Qu'est-ce qu'elle a Bethy ? demandait Sylvie. Pourquoi son ventre c'est tout rond maintenant ?*

Vous avez reconnu au passage quelques-unes des indéracinables « fautes » de vos élèves : absence du *ne* de la négation, non-inversion de la tournure interrogative, l'inutile pronom de rappel...

Lire surtout les vrais textes libres : ils sont tout imprégnés de langue orale.

« Depuis que la *PAROLE* est susceptible d'être recueillie très facilement, et transformée en *DOCUMENT* (magnétophone), qu'on peut la faire entendre, réentendre, et la diffuser à l'infini, elle exerce une influence aussi décisive que celle qu'exerça la langue écrite grâce à l'imprimerie. » (P. Rivenc, *Grammaire du français parlé*.)

● Je propose que nous rassemblions de nombreux documents transcrits en phonétique à partir d'enregistrements de la langue spontanée d'enfants de 1 à 20 ans.

L'étude de ces documents nous permettra de mieux connaître le langage enfantin, d'en détecter les déficiences, et surtout d'écouter plus attentivement et de comprendre plus profondément la langue enfantine, si elle existe comme telle.

Voici un exemple de fiche documentaire. Pour la transcription phonétique, on a changé de ligne à chaque silence : donc, pas besoin de points, ni de majuscules ; la phrase orale ne correspond d'ailleurs pas toujours à la phrase écrite.

Les signes phonétiques utilisés sont le plus souvent ceux de la commission de français de l'I.C.E.M. : on peut les taper avec une machine à écrire ordinaire :

1) Prononciation habituelle : a, b, d, e, f, i, j, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, z.

2) Toujours durs : c et g (ci = ki, ce = que, gi = gui...).

Chaque lettre se prononce (un = une, cs ou cz = x, oa = oi...).

4) ù = ou, ô = on, l = in, â = an, h = ch, ñ = gn.

5) Pour aller plus vite, j'ai laissé provisoirement de côté 8 phonèmes : le e muet de cheval, le o ouvert de bol, le ou de oui et oi, le u de puis, le un de chacun, le e de peur, le a âne et le i de ail, eil, euil, ayon...

Pour faciliter la lecture phonétique aux non-habités, on a ménagé des blancs entre des « mots » ou des agglomérations de mots. En fait il s'agit de mots-phrases qui pourraient s'écrire :

alorsétljàravècpascal (alors c'est un jour avec Pascal). Les hésitations (sortes de virgules dans les énoncés un peu longs) sont soulignées, car elles se traduisent par l'allongement de la durée d'une voyelle. Exemple : *jé jé rmi dé lito*.



Photo MONTHUBERT extraite de la BTJ n° 72 « Les cabanes »

NOM ET PRENOM : P... Patrice - **AGE :** 12 ans - **PROFESSION DES PARENTS :** cultivateurs
DATES DE L'ENREGISTREMENT : juin 71 - **CIRCONSTANCES :** atelier magnéto - récits libres
NOM ET ADRESSE DE L'EDUCATEUR : HETIER, 49 Bouchemaine.

Alors c'est un jour avec Pascal
on avait décidé de faire une cabane
alors je lui ai dit : « Il faut apporter des triques *et puis* des
planches pour faire le plancher, puis des tôles ».
Alors on a porté tout.
Puis quand euh ! tout fut fini j'ai **monté** dans l'arbre,
puis il m'a passé les triques
puis je les ai posées.
J'ai pointé les planches pour faire le parquet, **puis après**
j'ai remis des liteaux pour faire les poteaux **pour** tenir le
toit.
Puis on a mis des ficelles pour faire des rideaux.
On a fait une porte en-dessous de la cabane pour **euh !**
monter.

Remarques :

1. — Les mots inutiles sont en italique.
2. — Les déficiences sont en gras : puis après = ensuite,
pour = qui, euh = y (?)

alor sét 1 jùr avèc pascal
on avé désidé dfèr un caban
alor je lui é di i fo aporté dé dé tric épi dé plâh pùr fèr le
plâhé pi dé tol
alor ô na porté tù
pi câ te tù fu fini jé môté dâ larb
pi i ma pasé lé tric
pi jlé zé pozé
jé po1té lé plâh pùr fèr lep le parcé
pi apré jé jé rmi dé lito pùr e fère lé poto
pur e tenir le toa
pi ô na mi e dé tol pùr fèr le toa
pi ô na mi dé dé fissèl pùre fèr dé rido
ô na ô na fé un port âdsù dla caban
pùr e môté.

● Quelle attitude prendre vis-à-vis de ces textes oraux, dialogues, récits, exposés en langue relâchée dont les échos peu à peu fêlent la coupole : laisser faire, censurer, corriger ?

Ni l'un, ni l'autre, ni l'autre. Mais que l'enfant sache qu'on va l'écouter jusqu'au bout, que ses camarades le questionnent sur les points qu'ils n'ont pas compris. Ensuite l'éducateur pourra admettre les trois hypothèses de travail suivantes :

1) L'enfant construit lui-même son langage par des imitations suivies de généralisations.

Exemple : ayant entendu dire : *il nous emmène, il nous agace, il nous fait croire, il nous casse les pieds*, l'enfant dira tout naturellement : *le chien il nous aboie quand on passe* (6 ans). L'enfant, imprégné de cette structure l'intègre en l'employant. A 6 ans, il n'y a pas faute mais construction (2) d'une structure. A 12 ans, il s'agirait d'une déficience de syntaxe.

Ayant entendu dire : *il a couru, il a voulu, il a battu*, Sophie (5 ans) dira tout naturellement : *regarde ! il a pleuvu* (2).

2) Ce qui est compris immédiatement et par tous les auditeurs est suffisant ; on ne perdra donc pas son temps à le corriger, ce qui est inutile (3).

Exemple : le *ne* de la négation n'existe plus dans la langue parlée, ni dans le peuple, ni dans l'Université. Il n'y a donc pas à se demander si cette absence est fautive.

Tu peux pas faire attention !

C'est pas moi.

J'en ai pas ramassé une.

Ça m'étonne pas.

Elle m'a rien dit.

Essayez de parler autrement, vous n'y parviendrez pas.

L'interrogation ne s'exprime plus par une inversion dans la langue parlée.

Allo ? Est-ce que je pourrais parler au baron de Chine ?

Combien il vous reste à la banque ?

Alors nous, qu'est-ce qu'on fait ?

Comment ça se fait ?

Essayez voir de dire sans qu'on vous rie au nez :

Comment cela se fait-il ? (si vous y arrivez).

3) Pour des raisons psychologiques évidentes, on admettra que l'enfant ne fait pas de fautes en parlant, mais qu'il a des déficiences ou des insuffisances, en particulier en ce qui concerne les structures et le vocabulaire.

Il est urgent que nous déterminions ces insuffisances, car ce sont d'abord les matériaux apportés par la langue spontanée de l'enfant qui nous permettront de construire une grammaire naturelle.

Exemple : L'emploi si abondant des PIS et des ALORS ne constitue pas en soi une faute ; ce sont des matériaux de remplacement dus à l'insuffisance de MOTS-OUTILS :

Pis on n'avait pas d'verres pour boire, alors Frédéric est allé chercher des petites bouteilles de Pschitt (10 ans).

comme on n'avait pas, parce qu'on n'avait pas, n'ayant pas de verres pour boire, Frédéric est allé chercher...

Après avoir fait l'inventaire des ces insuffisances, l'éducateur pourra s'exercer ou exercer à les combler, si l'âge de l'enfant le permet (4).

(2) Relire *Essai de psychologie sensible* de C. Freinet (Delachaux et Niestlé).

(3) Grammairiens traditionnels et puristes freinent la démocratisation de la langue par des « tabous qui n'ont plus de sens et aboutissent à l'appauvrissement de la langue » (Martinet).

(4) Voir *Epistémologie génétique* de Piaget (Que sais-je ? P.U.F.).

● En somme, il s'agit de remplacer une grammaire littéraire, qui prend ses modèles dans la langue écrite des « bons auteurs », tronçonnés et hachés menu, par une grammaire vivante qui parte de la langue que tout le monde parle chaque jour. Il s'agit de parler d'abord et d'apprendre à parler en vivant dans un milieu linguistique enrichissant.

● Or, on s'exprime à l'aide de phrases qui contiennent souvent des verbes, eux-mêmes liés à des suites. Ce sera là le plan de l'étude que je me propose de faire :

- La phrase, unité de communication orale.
- Le verbe, mot qui se conjugue.
- La première suite du verbe.
- La deuxième suite du verbe.
- La troisième suite du verbe.
- L'extension des suites du verbe.
- Les techniques de communication orale.

● Avant d'entrer dans le vif du sujet, voici quelques références bibliographiques fondamentales :

- C. Freinet, *Méthode naturelle de Français* (Delachaux-Niestlé).
- C. Freinet, *Si la grammaire était inutile* (C.E.L.).
- C. Freinet, *Méthode naturelle de grammaire* (B.E.M 17, C.E.L.).
- Le Bohec, *Rémi à la conquête du langage* (Documents I.C.E.M.).
- H. Frei, *La grammaire des fautes* (Geuthner, 1929).
- A. Sauvageot, *Français écrit, français parlé* (Larousse).
- Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Delachaux).
- Cohen, *Etudes sur le langage de l'enfant* (Scarabée).
- Carmichael, *Manuel de psychologie de l'enfant (II)* (P.U.F.).
- Tesnières, *Eléments de syntaxe structurale*.
- G. Guillaume, *Temps et verbes* (Champion).
- Wagner-Pinchon, *Grammaire* (Hachette).
- Galizot, *Grammaire fonctionnelle* (Nathan).
- Dubois, *Grammaire structurale (III)* (Larousse).
- Martinet, *Eléments de linguistique générale* (Colin).
- Mauger, *Grammaire pratique du Français d'aujourd'hui* (Hachette).
- G. Mounin, *Clés pour la linguistique* (Seghers).
- P. Guiraud, *La grammaire* (Que sais-je ? P.U.F.).
- H. Mitterand, *Les mots français* (Que sais-je ? P.U.F.).
- Benveniste, *Grammaire du Français contemporain* (Hachette).
- *Vers la rénovation de la langue française* (C.P.M. Bourrellet).
- Legrand, *L'enseignement du français* (Delachaux).
- Peytard-Genouvrier, *Linguistique et enseignement du français* (Larousse).
- Revue « Langue française » No 6 (Larousse).
- Revue « Le français dans le monde » No 57 : *Grammaire du français parlé* (Larousse-Hachette).
- Réquédât, *Exercices structuraux* (Hachette-Larousse).
- Obadia, *Dialogue grammatical - Livre de l'élève et Livre du maître* (Hachette).
- H. Wallon, *Le langage et la pensée chez l'enfant* (P.U.F.).
- Martinet, *Le français sans fard* (P.U.F.).

2. La phrase

Ayant écouté, puis transcrit en phonétique trente récits spontanés d'enfants en langage oral (C.M.1-C.M.2 : 9 à 12 ans), j'en ai fait l'inventaire tant du point de vue lexical que grammatical : **grammaire et vocabulaire sont intimement liés.**

Mais je ne me suis pas embarrassé de classifications — ni **morphologiques** car un mot peut être tour à tour adverbe, adjectif, substantif, conjonction et autres charabias :

Ce film est bien.
Il va bien.
Il fait le bien...

— ni **fonctionnelles** car elles sont dans l'esprit des grammairiens adultes, non dans le parler des enfants. Si je fais mettre des flèches « relationnelles » aux deux phrases :

Jacques est dans l'eau.
Le mur est blanc.

les enfants le feront tout naturellement ainsi :

Jacques est dans l'eau

Le mur est blanc

Et ils auront raison, car la blancheur du mur est bien une circonstance. Le mur pourrait être bleu ou vert et Jacques dans la classe, triste ou gai...

A. — Dans la langue parlée, l'enfant construit et utilise très tôt des phrases simples et des phrases complexes, des phrases à un ou plusieurs éléments. Mais les phrases à un élément, les phrases simples et les phrases interrogatives et exclamatives sont les plus fréquentes.

« *Tiens ! tiens, aujourd'hui, c'est le premier avril ! J'ai envie de faire une farce au téléphone. Vite l'annuaire.*

Tzzz, zzz'm, tzzz, zzz'm, zzz'm z'm.

Tiens ! une nouvelle adresse !

Dring, dring !

— *Allo Madame. Madame Dupont ?*

— *Oui, c'est qui à l'appareil ?*

— *C'est moi !*

— *Vous, qui ?*

— *Eh ! bien, moi !*

— *Mais vous quiiii ? je vous connais ?*

— *Pardi qu'vous m'connaissez !*

— *Comment qu'vous vous appelez ?*

— *Euh ! j'm'appelle comme j'm'appelle.*

— *Eh ! dis, vous vous fichez de moi ?*

— *Eh ! ben, non, c'est le premier avril. »*

(Régis, 10 ans) (f-2) (1)



Photo Michel CAHU

B; — La mise en relief d'un élément de la phrase par l'utilisation d'un **annonciatif** est très fréquente aussi :

C'était... qui (que)

Voilà... qui (que)

Il y a (prononcé i a)... qui

(1) Les références f-1, f-2, f-3... renvoient à la transcription phonétique sur fiches des 30 récits enregistrés.

Je pédalais sur la route. Tout à coup il y a un gendarme qui passe (11 ans).

Le jour de Noël je trouve un grand paquet sur la table. Mais c'était un petit cadeau qu'était dedans (12 ans).

C. — La phrase négative n'utilise pas *ne* par analogie probablement avec la structure S1-V-S2.

Il y en avait encore

Il y en avait beaucoup

Il y en avait plus

« *Toto va chercher du jambon à l'épicerie, mais il y en avait plus.* » (12 ans) (f-16).

ou par agglomération phonétique :

èlèla (elle est là)

èliva (elle y va)

èlivapa (elle y va pas)

« *Ce magasin ? Moi je trouve qu'il est pas trop mal.* » (11 ans) (f-24).

On remarque la même absence dans la restriction exclusive :

« *Mon chat aime que le jambon blanc.* » (12 ans).

D. — La phrase interrogative utilise

— le ton :

« *Tu as déjà été derrière ce mur ?* » (f-29) ;

— les mots interrogatifs :

« *Comment vous allez faire ?* » (f-5)

« *Qu'est-ce que tu as fait encore ?* » (f-11)

« *Alors Vonx, qu'est-ce qui daisait ?* » (f-13)

« *Ça se trouvait où ?* »

« *Tu vas où ?* »

« *Tu viens quand ?* » (f-20).

Mais l'inversion n'existe plus.

L'interrogation indirecte est rare. Je n'en ai trouvé qu'un exemple, et encore !

« *On a demandé qui est-ce qui étaient les voleurs.* » (f-26).

N'oublions pas que l'enfant a passé des années à pratiquer l'interview directe :

« *Il est où, papa ?* »

« *Comment i viennent les nuages ?* »

« *Pourquoi elle bouge la mer... ?* »

Il existe une structure où l'inversion vient d'elle-même, mais les enfants ne l'ont pas utilisée : « *Que veux-tu ?* »

E. — Pour construire des phrases complexes, l'enfant utilise les mots outils suivants le plus fréquemment : *quand, comment, pourquoi, parce que, pour.*

Ce sont les mots clés de l'âge questionneur et philosophique (cause : *pasque, pasque...* finalité : *pour...*).

« *Quand j'ai voulu prendre l'hameçon pour mettre un ver de terre, je n'ai pas pu.* » (f-18).

« *J'avais pourtant bien envie de prendre les petits de Mirza pour voir comment ils étaient.* » (f-11).

« *C'est pas moi qui a attrapé la vipère parce que j'avais peur.* » (f-8).

« *On avait creusé un grand trou et pi à côté on avait mis plein de marrons, le plus possible, pour que quand les filles arrivent, elles glissent dans ce grand trou-là.* » (f-20).

On rencontre plus rarement : *dès que, comme, si, tellement... que, mais.*

Remarquons que pour l'expression du but, l'enfant rencontre une grande difficulté à utiliser la négation. En effet le subjonctif et l'infinitif s'emploient dans les mêmes structures :

Je l'ai appelé pour manger.

Je l'ai appelé pour qu'il mange.

Or la négation, dans ce cas, se place avant le verbe à l'infinitif :

« *J'ai couru pour pas me faire prendre.* »

et après le verbe au subjonctif :

« *J'ai couru pour qu'il m'attrape pas.* »

Mais l'enfant a tendance à conserver la structure négative de l'infinitif et dit :

« *J'ai couru pour pas qu'il m'attrape.* »

« *Nous avions creusé un grand trou. Puis nous l'avions recouvert de branches pour pas que ça se voit.* » (f-20).

Enfin la S2 propositionnelle introduite par *que* est fréquente. D'ailleurs la structure S1-V-S2 est la plus fréquente dans la langue orale enfantine :

« *Je veux du pain.* »

« *J'entends un bruit.* »

« *Vous savez i a le Président de la République qui est venu chez moi dîner ?* » (f-3).

Voici, pour terminer, l'inventaire des déficiences linguistiques du langage enfantin pour exprimer des situations complexes. Continuellement, dans son discours, l'enfant utilise des mots bouche-trous (2) : *pis, et pis, après, et après, alors, et.*

Ces mots remplacent :

1) Les signes de juxtaposition, de coordination et surtout de subordination.

2) Les mots-outils de circonstance.

Nous ne nous occuperons que du premier point pour le moment.

Il faut d'abord remarquer que ces mots ont dû se fixer à l'âge de l'énumération (jusque vers 6-7 ans). On connaît les litanies :

« *Hier j'ai été à la plage avec mon frère, pis mon papa, pi ma maman, pi ma grand-mère...* »

(2) J'appelle mots bouche-trous les mots que l'enfant emploie à la place de mots plus adéquats soit par manque de rigueur, soit par ignorance, soit par manque de structures logiques (âge mental).

« A Noël, j'ai eu un gros tambour, pi des crottes en chocolat, pi des oranges, pi maman elle a rien eu. »

Ils remplacent le plus souvent :

a) **ET** ou un silence (la virgule de la langue écrite).

« Pour faire une cabane, j'ai dit à Pascal : il faut apporter des triques et pi des planches pour faire le plancher, pi des tôles. » (f-27).

« Y a un monsieur qui vient pi i dit : qu'est-ce que tu as Toto ? » (f-9).

b) **MAIS**

« Ma grand-mère me poursuivait sur son vélo et elle disait : arrête ! arrête ! tu vas tomber.

Alors, moi je continuais tout le temps » (f-21).

« Je voulais mettre un moteur sur ma voiture à pédales. Et on n'en avait pas. » (f-11).

La déficience de ce **mais** est très fréquente. J'ai rencontré 14 fois son remplacement par un « mot bouche-trous » à l'audition des 30 récits d'enfants.

c) **ENSUITE** (puis).

« Nous avons attrapé une vipère, et après nous l'avons emmenée au club. » (f-8).

A quoi bon faire des exercices de réductions ou d'extensions de phrases, quand l'enfant les pratique naturellement ? Les manuels de grammaire « moderne » sont maintenant truffés de ce genre de gymnastiques stériles qui ne tiennent aucun compte du

niveau réel du langage enfantin. Par contre il est urgent de mettre au point des fiches d'exercices structuraux avec des phrases enfantines pour faciliter la mise en place des mots-outils plus précis que les mots bouche-trous. Mais encore plus urgent de déterminer les âges d'accession à telle ou telle structure logique :

— A quel âge le **parce que**,

— à quel âge le **mais** d'opposition,

— à quel âge le **pendant que** ou **bien que** d'opposition,

— à quel âge le **si** hypothétique ?...

Comment déterminer si l'enfant parle mal ou s'il parle le langage de son âge (3) ?

EN GUIZE DE CONCLUZION PROVIZOAR

Sophie (5 ans). — *Qu'est-ce que c'est, ça ?*

Renaud (6 ans). — *Ben ! des grains de beauté, tiens !*

Sophie. — *Et d'où ça vient les grains de beauté ?*

Renaud. — *Ben ! du soleil, tiens !*

Sophie. — *Oui, mais comment i sont v'nus sur toi ?*

Renaud. — *Ben ! iz'étaient dans l'air.*

Pis quand j'respire, ben j'les ai avalés...

Sophie. — *Oui, mais pourquoi on les voit alors si i sont rentrés dans ton ventre ?*

Renaud. — *Ben ! i z'étaient sous ma peau, pis comme i avait pas assez d'place i sont sortis un peu.*

Dommage pour la grammaire, mais ces deux enfants ont l'air de fort bien se comprendre !

(3) Voir à ce sujet : Wallon, *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Piaget, *Épistémologie génétique*.



Photo ROULIER

3. Les verbes

Faut-il rappeler que nous nous proposons de décrire la langue orale de l'enfant ; que l'enfant est plus libre dans le maniement de cette langue orale que dans la langue écrite ; que nous plaçons l'apprentissage de la liberté avant (bien avant) celui de la grammaire ?

A. — En analysant les 30 récits oraux enregistrés en classe, j'ai dénombré l'emploi de 135 verbes différents :

a) 97 du premier groupe

dont les plus fréquents sont : *trouver* (13 sur 30), *chercher* (11 sur 30), *demander* (6 sur 30), *essayer* (6), *passer* (5), *commencer*, *donner*, *manger*, *monter*, *rentrer*, *continuer* (4 sur 30), *arriver*, *appeler*, *emmener*, *laisser*, *tomber* (3 sur 30), *tourner*, *retourner*, *couper*, *apporter*, *acheter*, *amener*, *garder*, *jouer*, *rester*, *sauter* (2 fois chacun)...Ils expriment le mouvement, le dialogue ou l'échange.

b) 2 du groupe appelé deuxième, et dans des formes de participe passé :

« *Quand tout fut fini.* » (f-27).

« *On l'a gravi.* » (f-29).

Voilà des conjugaisons qui meurent.

c) 36 du troisième groupe dont les plus fréquents sont : *être* (30 sur 30) employé comme auxiliaire, comme verbe d'état, comme présentatif (*c'était un jour*), et en remplacement du verbe aller (*j'ai été à la foire*), *avoir* (15 sur 30) employé comme auxiliaire, comme verbe d'état (*i a, i avait, avoir envie, faim soif...*), comme verbe bouche-trou : « *Bonjour ! Alors t'as eu beaucoup de fraises ?* » (f-23), *faire* et *refaire* (16 sur 30) employé souvent comme auxiliaire (*faire tomber*), *aller* (13), *mettre*, remettre, se mettre (12), *dire* (12), *prendre* et *voir* (11), *venir* (9), *pouvoir* (7), *vouloir*, *partir* et repartir, *revenir* (5), *il faut*, *il fallait*, *il a fallu*, *faudra*.

La connaissance des fréquences nous permettra de définir les urgences dans le programme d'étude des conjugaisons (4).

B. — Les modes les plus utilisés sont :

— l'indicatif (655 fois) et l'infinitif.

— le subjonctif (8 fois),

— l'impératif (7 fois).

● Le subjonctif se trouve après *il fallait*, *il a fallu* et *pour que* et avec des verbes du premier groupe (car la phonétique est la même qu'au présent de l'indicatif) sauf les verbes aller, faire et mettre :

« *Il a fallu qu'on noie les petits chiens.* » (f-11).

« *Il fallait qu'il ramène le tronc au bord.* » (f-13).

(4) Voir à ce sujet : *Le français fondamental*, de Gougenheim et les deux brochures de l'I.P.N. : *Le français fondamental, 1er degré et 2e degré*.

« *Comment as-tu fixé le volant pour qu'i tourne les roues ?* » (f-22).

« *Il va falloir qu'on mette l'eau.* » (f-28).

« *Moi, faut que j'aille à la messe.* » (f-23).

« *I faut deux chats pour que ça fasse un chien.* » (f-25).

● L'impératif a tendance à être remplacé, une fois sur deux par : *faudra*, *t'as qu'à*, *vous z'avez qu'à*, *tu vas* :

« *Faudra aller chercher des suppositoires, Toto.* »

« *Vous z'avez qu'à suivre la bande jaune.* »

« *T'as qu'à essayer.* »

« *Tu vas aller chercher des madeleines.* »

● Le participe passé (outre les formes verbales composées) est utilisé en remplacement d'une « proposition complément de temps » :

« *Toto va à la pharmacie. Alors, arrivé, il demande des suppositoires.* » (quand il est arrivé) (f-4).

● Le participe présent est plus rare (je ne l'ai pas trouvé dans ces 30 récits).

● Par contre le gérondif a été employé deux fois, d'une façon correcte :

« *Puis en revenant, Vonx disait...* » (f-13)

et dans une structure déficiente :

« *Il a cassé sa ligne rien que... même pas en la mettant à l'eau.* » (pour SANS même l'avoir mise à l'eau) (f-6).

Il y a là une déficience importante, qu'il faudra combler, car le gérondif permet d'exprimer des circonstances de façon brève et claire. On le retrouvera au chapitre des S3 du verbe.

● L'infinitif qui « se rattache à l'espèce des substantifs » (Wagner-Pinchon, p. 298) sera étudié avec les compléments du verbe et du nom. Mais il est très fréquemment utilisé dans des « périphrases » verbales pour donner une nuance particulière au présent :

« *Elle est en train de jouer.* » (f-10) ;

au futur :

« *Je vais téléphoner à ma tante.* » (f-5).

C. — Les temps les plus fréquents sont :

● Le passé indéfini (208 sur 655, dont 27 avec *être*) avec deux difficultés :

a au lieu de *ai*, lorsque le « pronom » *je* n'est pas explicite :

« *La vipère, ce n'est pas moi qui l'a attrapée.* » (f-8) ;

avoir au lieu de *être* comme auxiliaire :

« *Tout à coup, mon père a tombé à l'eau.* » (f-19).

« *J'ai arrivé à couper une planche pour faire ma voiture.* » (f-22).

« *J'ai monté dans l'arbre.* » (f-27).

● Le présent (195 sur 655 à l'indicatif, 8 sur 8 à l'impératif et au subjonctif).

● L'imparfait (173 sur 655).

● Le plus-que-parfait (42 sur 655 dont 1 avec être).

● Le futur proche (24 sur 655) :

« *Comment vous allez faire ?* » (f-5).

La haute fréquence d'emploi du verbe *aller* tend à faire disparaître le futur simple.

● Le futur simple (12 sur 655).

● Le passé défini n'existe plus, sauf avec le verbe *dire* aux trois personnes du singulier (même prononciation qu'au présent).

J'ai trouvé un *fut* passif à la f-27 :

« *Quand tout fut fini* »,

et son curieux remplacement par un présent à la f-30 :

« *Nous avons recueilli un petit chat abandonné. Dès qu'il est plus grand, nous l'avons donné à Madame Breton.* »

● Le conditionnel (5), temps « éventuel » se trouve 3 fois :

« *Je devrais mettre du poison à rats pour les tuer.* » (f-17).

« *Est-ce que je pourrais voir le Baron de Chine ?* » (f-27).

« *On avait oublié de mettre le chat dans le garage. Pour un jour il y aurait bien resté.* » (f-25).

On pourrait même l'appeler imparfait éventuel, si l'on considère la tendance de l'enfant à l'utiliser à la place d'un imparfait :

« *Oh ! si j'aurais su, je serais venu avec toi.* » (10 ans).

Ces observations m'amènent à penser que vers 10 ou 11 ans, il serait nécessaire de pratiquer des exercices structuraux pour la mise en place du conditionnel et du passé défini qui constituent des déficiences importantes du langage enfantin dans les documents étudiés et qui sont irremplaçables.

Même si l'on peut douter de leur réemploi dans la langue orale, ils doivent être connus à cause de leur fréquence dans la langue écrite. Mais il faudrait rechercher le pourquoi de ces déficiences...

D. — La voix passive est utilisée 7 fois sans difficulté.

E. — Si le verbe *aller* est de plus en plus utilisé comme auxiliaire, par contre il est toujours remplacé au passé composé et au plus-que-parfait par le verbe *être* :

« *As-tu déjà été derrière ce mur ?* » (f-29).

« *Un jour on avait été chercher des orvets.* » (f-28) ;
ou même :

« *J'étais voir ma chienne qui venait de faire ses petits.* » (f-11).

(5) Qui est un temps de l'indicatif, et non un mode (cf. Gustave Guillaume, *Temps et verbes*).

Qu'on le veuille ou non cet emploi est général, et ne doit pas dater d'aujourd'hui ; j'ai relevé dans Maupassant (Contes, p. 541) le dialogue suivant :

« — *Mongilet, venez à la campagne.*

— *J'y ai été une fois, il y a vingt ans, et on ne m'y prendra plus.* »

Il est vrai que Maupassant, qui publiait ses contes dans des journaux, faisait effort pour épurer sa langue littéraire. Page 296, on trouve la phrase : « *Il avait un pantalon de coutil blanc maculé de taches de café.* » et p. 542, dans une version postérieure du même conte : « *plein de taches de café* ».

F. — Enfin le langage enfantin observé dans ces 30 récits oraux, dénote des déficiences lexicales importantes en ce qui concerne l'emploi des verbes du troisième groupe. On a déjà remarqué que les verbes du premier groupe étaient plus employés, que ceux du troisième groupe avaient tendance à être employés comme auxiliaires ou comme bouche-trous. Il y aura peut-être lieu d'enrichir le vocabulaire verbal (6) des enfants surtout en ce qui concerne la précision des verbes du troisième groupe. Voici les exemples les plus significatifs que j'ai relevés :

● Le verbe *faire* est utilisé chaque fois qu'un verbe plus précis manque, soit sous forme de bouche-trou, soit sous forme de périphrase :

« *Tout à coup je me fais voir.* » (f-25) = je me montre.

● Même chose pour le verbe *avoir* :

« *Un jour, on avait un club pour les animaux.* » (f-8) = on créa, on monta, on organisa...

● Même chose pour le verbe *prendre* :

« *Tout-à-coup, Titi est tombé à l'eau. Alors ses deux copains l'ont pris dans leur canoë.* » (f-13).

● Même chose pour *voir* :

« *En balayant j'ai vu sous un carreau déplacé deux orvets qui s'étaient échappés du vivarium.* » (f-8) = aperçu, découvert, retrouvé...

J'ai déjà signalé le « *Tout à coup je me fais voir.* »

Mais on trouve souvent la tournure analogique : « *Tout à coup je me fais montrer.* » qui révèle bien la tendance du verbe *faire* à devenir un auxiliaire.

● Même chose pour *dire*, employé le plus souvent de façon inexpressive. Car là est le fond du problème : il ne s'agit pas de corriger le langage, il s'agit de le rendre plus expressif.

« *Tout à coup le pêcheur dit : j'en ai un !* » (f-9).

« *Je pédalais à toute vitesse sur ma bicyclette. et, derrière, ma grand-mère disait : Arrête ! arrête ! Tu vas tomber !* » ;

« *En arrivant elle me dit : tends ton bras !*

— *Je lui dis : je sais ce que j'ai à faire !* » (f-21).

● Même chose pour *courir* et *partir* :

« *Dans mon jardin on a aperçu des poules d'eau. Alors on a couru après.* » (f-14) = poursuivre.

(6) Vocabulaire et grammaire ont à tort été séparés par les analystes. Ils ne font qu'un.

« J'avais pêché un gardon, mais il est parti. » (f-7) = s'échapper.

« On a couru après les poules d'eau, et elles sont parties dans les épines. » (f-14) = s'enfuir, se cacher, se réfugier, se sauver...

● Le verbe *mettre* est employé à la place des verbes installer, fixer, brancher, disposer, verser...

« Il va falloir qu'on mette l'eau dans le terrain de camping. » (f-28).

« On avait mis un tourne-disque. » (f-29).

« On avait creusé un trou. On avait mis des herbes dessus pour pas que ça se voit. Dans ce trou, on avait mis plein de marrons. » (f-20).

« Sur ma voiture à pédales, je voulais mettre un moteur. Puis j'ai trouvé une barre de fer pour mettre les roues. » (f-22).

« La cabane. On a mis des tôles pour faire le toit. On a mis des ficelles pour faire des rideaux. » (f-27).

4. La première suite du verbe

Sera-t-il inutile de rappeler que le vice fondamental commun à toutes les grammaires scolaires, c'est de faire comme si l'enfant ne savait pas déjà parler. Alors de trois choses l'une : ou bien l'enfant dort, ou bien il est conditionné par un langage extérieur à la vie courante, ou bien il perd son temps.

Je vous propose de faire la petite expérience suivante — après avoir pris quelques précautions pour la sauvegarde de votre personne physique — : vous entrez dans un Monoprix à une heure de pointe et vous demandez à cinquante personnes prises au hasard, mais ayant quand même l'air éveillé : « Pardon Monsieur (ou Madame, mais n'oubliez surtout pas de vous excuser), pourriez-vous m'indiquer, je vous prie, ce qu'est l'attribut d'un complément d'objet ? » Vous sortirez de là désespéré, en attendant le mois de juin qui vous permettra de vous venger sur la dernière fournée de copies du Certificat d'études ou du B.E.P.C.

Il faudra bien un jour laisser aux grammairiens tout le jargon grammatical. L'important pour nous n'est pas de laisser faire l'enfant, mais de lui faire manipuler la langue, et d'abord sa propre langue. Alors on laissera l'enfant enfermé dans son enfance ? Eh ! non, puisque le matériau linguistique — mots et structures — est emprunté au milieu social. Mais la liberté commence (ou finit) dans l'usage qu'il en fait et qu'on lui en fait faire...

Tout le temps qui se passe à faire de « l'analyse » et à étudier les éléments que l'enfant utilise continuellement et de façon naturelle, pourrait être passé à parler et affiner et enrichir son langage. Sommes-nous payés pour fabriquer des colleurs d'étiquettes, ou pour aider les enfants à devenir des hommes ?

A. — La première suite du verbe, qu'on appelle son sujet est tenu par les pédagogues français comme le mot le plus important de la phrase. On voit même des grammaires faites de dessins de trains avec une grosse locomotive, le tout en couleur et de très bon goût : le

chef de gare n'y retrouverait ni ses wagons, ni sa femme. Cherchons les mots les plus « importants » dans les phrases suivantes :

Il pleut.

A l'eau, canards !

J'ai été à la fête. C'était beau !

J'ai été poursuivi par une sorcière.

M'sieur, Luc a mal aux dents !

Le sujet est simplement le mot le plus lié au verbe : on change la forme du sujet, la forme du verbe change (souvent).

le ha bôdi

le chat bondit

lé ha bôdis

les chats bondissent

B. — L'enfant l'emploie sous de multiples formes, mais toujours placé avant le verbe, sauf dans les trois phrases :

« Pourquoi est-il parti ? » (f-5).

« Comment as-tu fixé le volant ? » (f-21).

« Quel magasin préférez-vous ? » (f-24).

● N + VV : « Mon cousin a défait une ligne et l'a cassée. » (f-6).

● GN + V : « La cave du club était carrelée. » (f-8).

● S - écran - V : « Toutes les autres touches, je les ai ratées. » (f-1).

Cet « écran » entre le sujet et le verbe est très fréquent et manipulé sans difficulté.

« Mon poisson, je leur ai donné. » (f-1).

● Substitut + V : *je, tu, il, nous, vous, ça, c', qui, l'un, l'autre, on.*

On prend presque toujours la place de *nous* sujet :

« On a essayé de trouver des gars qui pouvaient nous fournir des cochons d'Inde. » (f-8).

« A la pêche, avec mon frère, on a pris des tanches. » (f-1).

C. — L'addition d'un « pronom » de rappel au nom sujet est constante :

« Ce buisson-là, il était plein d'épines. » (f-29).

« Mon cousin, il a défait sa ligne. » (f-6).

« Tu ne crois pas que les voleurs i vont se dénoncer ? » (f-26).

« On a trouvé deux petits chats, leur mère elle est morte. » (f-30).

Ce n'est pas parce que l'enfant parle mal qu'il s'exprime ainsi, mais parce qu'il parle la langue de Monsieur tout-le-monde.

Mais on rencontre aussi les formes :

« Ce magasin, c'est sur la route de Paris. » ; « Les tiges de fougères, c'est coupant. » (f-24).

D. — L'enfant utilise encore la répétition du nom, plutôt que d'employer un substitut personnel, mais rarement :

« Je suis revenu de la messe avec grand-mère.

Grand-mère avait mis son moteur en route, et moi j'étais en vélo. » (f-21).

E. — Le sujet a parfois si peu d'importance qu'il a disparu :

« Faudra qu'on répare la maison. » ; « Va falloir couper l'herbe. » (f-28).

« Faut pas aller vers les bouées. » ; « Fallait ramener des troncs d'arbres. » (f-13).

F. — Mais le vocabulaire de l'enfant est pauvre en substituts. Il lui manque des mots comme : *certains, quelques-uns, celui-ci, celui-là, aucun, chacun, l'un...*

« J'ai deux amis : i en a un qui s'appelle Jean et l'autre Pierre. » (f-10).

« Quand je suis rentré de la pêche, i disent : ça a mordu, ça a mordu ? » (f-1).

Lui apprendre ces mots qu'il ne connaît pas, et à même son langage, n'est-ce pas plus urgent que de lui faire chercher pendant des années le « sujet » (mot impropre et bizarre) du verbe ? Mais comment les lui apprendre ? Nous en reparlerons.

5. La deuxième suite du verbe

Qu'on me comprenne bien. Je n'entreprends pas d'écrire une grammaire. Ni une grammaire de la langue parlée, ni une grammaire de la langue enfantine. A ce sujet relire le titre du présent exposé, dont tous les mots sont sur le Petit Larousse. A travers les 30 récits enregistrés dans ma classe, je me demande comment parle l'enfant et comment il serait souhaitable qu'il s'exprime pour être compris par n'importe quel individu français extérieur à cette classe.

Je souhaite surtout ouvrir un débat et une chasse aux documents. Car c'est le contenu de notre enseignement qu'il s'agit de totalement changer. Nous n'accepterons jamais de nous habituer, et encore moins d'habituer les enfants à supporter aucune contrainte qui ne soit celle de la nécessité (7).

A. — A la suite immédiate du verbe, on trouve des mots que nous regrouperons sous le titre de S2 (voir l'article de M. Glatigny, cité dans la bibliographie) : ce sont les suites du verbe étroitement liées à lui et pratiquement non permutables, sauf dans l'avant-dernière phrase.

J'ai tiré un gros poisson-chat.

Je vous connais ?

Vous vous moquez de moi ?

Tu n'écoutes pas ce que je dis.

L'ogre s'endort épuisé.

Mon père va à Angers (8).

B. — J'ai dénombré 500 S2 environ (en mettant dans le même panier 390 compléments d'objet direct — 280 noms et 110 substituts —, 14 objets indirects, 22 attributs du sujet et le reste de compléments essentiels de lieu, temps...) alors qu'il n'y a que 250 S3 (tous les autres compléments du verbe).

Ceux qu'une telle classification chiffonne ne vont quand même pas me dire que le groupe souligné est un complément circonstanciel de lieu dans la phrase : « *Je me demande où il va ?* ». Alors ?

(8) Il y en a qui s'amuse à distinguer des compléments essentiels et circonstanciels, des attributs et des compléments d'objet : « Ce que je dis » est donc un objet ? Et « moi » ? De qui se moque-t-on ?

(7) Lire, de Jacques Monod : *Le hasard et la nécessité* (Seuil).

C. — Très naturellement l'enfant manipule ces S2 sous des formes très diverses :

● Un mot :

« J'allais voir Mirza. » (f-11).

● Une suite de mots :

« Nous avons pris des tanches, un peu de tout. » (f-1).

● Une suite de mots avec un verbe :

« Frédéric a été chercher des petites bouteilles de Pschitt qu'on a remplies. » (f-2).

« Savez-vous que le Président de la République est venu chez moi dîner ? » (f-3).

● Un écran entre le verbe et la S2 :

« Mon grand-père lance toujours des mottes de terre dans le derrière de mes chats. » (f-17).

● Un emboîtement :

« Un jour la maman de Toto dit qu'il fallait qu'il aille à la pharmacie. » (f-16).

● Des substituts placés avant ou après le verbe :

« Pardi ! vous me connaissez ! » (f-2).

« Il dit : déshabillez-vous ! » (f-15).

« Toto a la diarrhée. Il en perd partout. » (f-4).

« Vous vous moquez de moi ? » (f-2).

« Je sais ce que j'ai à faire. » (f-21).

« Je l'entendais qui se lamentait. » (f-21).

D. — Les déficiences que j'ai relevées concernant ces types de S2 sont de deux ordres :

1) Un problème de construction :

« J'essayais à faire un piège. » (f-17).

« On a discuté ce qu'on va faire. » (f-22).

2) Un problème de substitut :

— Soit que la répétition soit préférée :

« L'herbe a repoussé, il va falloir couper l'herbe. » (f-28).

— Soit que le substitut soit escamoté :

« A la pêche j'ai pris un poisson-chat... Quand j'ai vu les gars Chaillou, j'leur ai donné. » (f-1).

— Soit que le substitut convenable ne soit pas connu :

« Ma chatte vient d'avoir un petit. Comme mon chat noir est mort je le nommerai Brutus. » (f-25). (Phrase incompréhensible.)

Le problème est le même que pour la S1, l'enfant manque de substituts précis qui l'aideraient à mieux se faire comprendre : celui-ci, l'un, l'autre, certains, quelques-uns, tous, un seul...

On dirait que plus le mot est éloigné d'un champ concret, plus l'enfant a du mal à l'intégrer à son langage. Passe pour *le, la, les* qui, toujours liés au départ à des objets concrets (*le chien, la poule, les billes*), trouvent place très tôt dans les structures comme : *je le vois, on les entend...*

Mais pour *en* par exemple, c'est une autre affaire !

« Mon frère casse sa ligne. Alors il n'en prend une autre. » (f-6).

« Je voudrais des cartouches.

— Combien ?

— Donnez m'en moi une boîte.

Alors i n'en met une dans son sac et s'en va. » (f-16).

« On avait un club pour les animaux. Les gars qui pouvaient nous fournir des cochons dindes i font partie. » (f-8).

« La pêche. Mon frère lance sa ligne et se prend dans moi (au lieu de *dans la mienne*). » (f-6).

E. — Enfin le dernier type de S2 ne pose aucun problème.

« Il se met tout nu et plonge. » (f-9).

« Je suis allé tout pénard. » (f-21).

« Dès que le chat a été plus grand, on l'a donné. » (f-30).

Remarquons simplement le caractère particulier de ce complément qui change parfois phonétiquement, quand on change le genre ou le nombre de la S1 :

Elle se met toute nue. (Tiens c'est le prétendu adverbe invariable qui seul « s'accorde » phonétiquement !)

6. La troisième suite du verbe

J'ai regroupé sous le titre de S3 tout ce qui suit un groupe verbal entouré d'une S1 et d'une S2 :

Je vais à la pêche. (S1-V-S2).

Je vais à la pêche avec mon petit frère. (S1 - V - S2 + S3).

Papa a acheté un os en plastique. (S1-V-S2).

Je l'ai donné à Cora. (S1-S2-V-S3).

Il ne vient pas me voir parce qu'il pleut. (S1-S2-S3).

Chacun pourra mettre sous ce titre de S3 les étiquettes qu'il lui plaira : complément de circonstance,

d'objet second (ou même d'attribution)... en attendant qu'un ministre décide pour nous des seuls mots convenables ! Et comme M. H. Yvon, qui s'y connaît quand même mieux que moi, a prouvé en 20 pages que toute la terminologie officielle était « *équivoque, incomplète, incohérente et inexacte* » (9), je ne me creuserai certes pas la tête à chercher d'autres « qualificatifs ».

Mais ce qu'il importe de savoir c'est qu'on « *ne peut traiter de la langue sans tenir compte qu'elle nous sert à dire quelque chose.* » (Wagner-Pinchon).

Que dis-tu ? Est-ce que tout le monde te comprend ? Voilà les deux questions que je me proposais de poser à l'enfant, s'agissant de son discours.

A. — Du point de vue du sens, ces « compléments » servent à exprimer le lieu (100), le moment (80), la finalité (25), une éventualité (25).

« *Je donne un os à mon chien.* » (Je pourrais aussi bien le donner à mon chat, ou au chien du voisin.)
Je le lui donne (10).

Mais ils expriment aussi bien la manière (15), l'accompagnement (12), la cause (5), le prix, la supposition, la quantité, la matière, la partie, la condition, la mesure (1)...

J'ai fait cette liste afin d'indiquer nettement la fréquence d'emploi de chaque tournure. On remarque l'importance de la finalité, toujours escamotée dans les grammaires scolaires.

— *C'est pour faire quoi, ça ?*

— *Ça ? c'est pour faire parler les enfants...*

B. — Spontanément, l'enfant emploie des tournures très diverses pour exprimer cette suite du verbe :

« *Oui, quand il y a du vent, ça les fait tourner les hélices !* » (f-20).

« *C'est un jour, l'été dernier, je m'en allais me ballader.* » (f-19).

« *Qu'achetez-vous le plus souvent à Record ?* » (f-24).

« — *Et tes cerises ?*

— *Ah ! j'en ai pas ramassé : c'est les merles qui les ont mangées.* » (f-23).

« *Comment tu as fixé le volant pour qu'il tourne les roues ?* » (f-22).

« *Donnez-m'en une boîte.* » (f-16).

C. — L'utilisation du *y* comme substitut est rare et pas du tout assimilée :

« *On a fait une porte en dessous de la cabane pour euh ! monter.* » (f-27).

● *Lui et leur*, ou bien ne sont pas employés, ou bien

sont remplacés par des mots bouche-trous assez souvent :

« *Mon papa travaillait aux Laboratoires Lafayette et y a une dame qui i avait proposé un chat.* » (f-25).

« *Un jour, la maman de Toto demande à Toto d'aller à la pharmacie.* » (f-4).

● Il y a aussi un manque de vocabulaire pour l'expression d'un emplacement :

« *On est allés à la pêche au bord de la Maine, à un pont.* » (f-6). (cf. aussi f-27 : *en dessous.*)

D. — Mais j'ai surtout remarqué l'utilisation de mots bouche-trous, dont j'ai déjà parlé. Il s'agit de remplacer ces mots de relation que l'enfant ne connaît pas (*dès que, ensuite, plus tard, enfin, tout à coup, à ce moment, un peu plus tard, plus loin, alors que, pendant que, comme*) ou dont il n'est pas imprégné, ce qui lui fait utiliser à tout bout de champ : *et pis, pis après, alors, pis alors.*

« *On a attrapé une vipère. Alors M. Cosme l'a vue. Alors il a dit : ...* » (f-2).

Cet emploi devient général quand il s'agit d'exprimer une succession dans le temps (je l'ai relevé 15 fois) :

« *J'ai doublé ma grand-mère dans la descente, et pi après elle n'a pas pu me rattraper.* » (f-21).

E. — De même l'enfant est gêné dans son expression par l'absence du mot *sans*.

« *J'essayais de suivre mon chat, pis de pas me faire voir.* » (au lieu de *sans qu'il me voie*) (f-25).

F. — Enfin l'absence du gérondif nuit à l'exactitude du récit :

« *Alors on a balayé, puis, sous un carreau qui était aut'part, j'avais vu les deux orvets qui s'étaient sauvés.* » (f-2).

Ce gérondif qui tient une si petite place dans la conjugaison traditionnelle, a une grande importance pour la précision d'une relation car il n'est pas du tout « équivalent » de dire :

« *Le chien Top qui montait sur une butte aperçut des brigands*

ou : *En montant sur une butte...*

ou : *Alors qu'il montait...*

ou : *Monté sur une butte...*

G. — On a déjà étudié ces mots bouche-trous à propos de la phrase (voir 2-E). Tout se passe comme si les enfants se contentaient du vocabulaire d'énumération qui a marqué leur premier langage et distinguaient mal les nuances du déroulement dans le temps : *avant, en même temps, après*. La psychologie nous éclairera peut-être à ce sujet ?

(9) Dans *Le français moderne* (t. 24 et 26).

(10) Wagner et Pinchon, sans oser parler de complément d'attribution, parlent de complément à « construction indirecte ». Vous trouvez que la construction est indirecte dans la phrase : « Je le lui donne » ?

7. L'extension des suites du verbe

- (1) *Ouf !*
- (2) *Ouf ! j'ai bientôt fini !*
- (3) *Ouf ! j'ai bientôt fini ce travail.*
- (4) *Ouf ! j'ai bientôt fini ce travail commencé le mois dernier.*

Et ma femme qui lit par-dessus mon épaule en tricotant dit : « Ah ! » (5).

Les quatre premiers énoncés sont équivalents. Ils ont plus ou moins d'extension suivant la personne à qui je parle :

- L'énoncé n° 1 me suffit : je me comprends !
- L'énoncé n° 2 suffit à ma femme.
- L'énoncé n° 3 rassurera l'éventuel lecteur...

Dans le langage, l'étendue des compléments du verbe est plus ou moins grande.

A. — Naturellement l'enfant utilise à peu près toutes les possibilités d'extension. Avant d'en donner quelques exemples, je ne peux m'empêcher de dire que ces « compléments des compléments » appelés déterminatifs, adjectifs, propositions, appositions et autres sont considérés comme des morceaux non-essentiels au discours par des fabricants d'exercices de manuels.

Si mon père me dit : « *le fût est plein* », je le comprends car en Anjou on ne remplit pas d'eau les tonneaux. Mais si tu me dis : « *ce buisson-là était plein* », je te regarde en fronçant les sourcils... jusqu'au « *ce buisson est plein d'épines* » (f-29). C'est même la partie la plus importante du complément puisqu'on peut dire : « *Ce buisson est très épineux.* »

Remarquons en passant que si cette deuxième tournure flatte mieux nos oreilles pédagogiques de simili-lettrés, la première est plus expressive, non ?

B. — Constatant que les enfants utilisaient très couramment des « compléments de noms, propositions relatives, adjectifs de toutes espèces, j'ai cherché encore une fois quelles étaient les difficultés d'expression.

Or les déficiences les plus fréquentes sont aussi dans les mots de relation :

● **Sans :**

« *Sur le mur nous cherchions un endroit où il n'y a pas de bouts de verre.* » (f-29).

● **De :**

« *Un jour la maman à Toto lui demande d'aller à la pharmacie.* » (f-4).

● **Que :**

« *Frédéric est allé chercher des petites bouteilles, pi on les a remplies.* »

● **Dont**, inexistant dans les 30 récits étudiés :

« *Maman ! on a trouvé un petit chat pis sa mère est morte.* » (f-30).

« *Je prends dans ce magasin tout ce que j'ai besoin.* » (f-24).

● **Qui** est remplacé très fréquemment par **il** :

« *(En rentrant) de la pêche, je vois les gars Chaillou, et pi i me disent...* » (f-9).

« *Y a un Monsieur, i vient pi i dit...* » (f-9).

● **Où :**

« *On était partis dans mon jardin, pis i avait des poules d'eau.* » (f-14).

En fait il y a là deux phrases.

Comme on l'a déjà remarqué à diverses reprises l'enfant énumère :

Dans mon jardin, des poules d'eau.

Tous les autres mots sont là en bouche-trous et n'ont aucune importance.

En fait tout se passe comme si les souvenirs devenaient paroles sous forme de cris :

Une poule d'eau !

A toi !

Vite les gars !

Et pi quand a m'apercevait de loin elle disait : arrête ! arrête !

Entre les deux éléments soulignés, la langue écrite aurait placé un verbe plus expressif : *elle s'exclamait, hurlait, criait...*

Mais peut-être est-ce parce qu'elle manque des gestes, des tonalités, des regards : toujours les mêmes lettres, toujours les mêmes espaces entre les mots. Au lecteur de faire remonter jusqu'à la ligne écrite ses mouvements, ses cris ou ses silences.

Certains dossiers constituent une synthèse temporaire sur un sujet, d'autres proposent un ensemble de documents pratiques. Celui-ci, comme son titre l'indique, ouvre sur une recherche à laquelle n'importe lequel d'entre nous peut participer puisqu'il dispose de la matière première : l'expression orale des enfants. Le travail de synthèse pourra bénéficier de l'apport de nos camarades ayant étudié plus profondément les questions de linguistique. Apportez dès maintenant votre participation en écrivant à Patrick HETIER, instituteur, 49 Bouchemaine.

Enquête : l'enfant et son milieu

6. L'enfant et les expériences élémentaires

Nous ne faisons pas pour le moment une enquête statistique mais une analyse de situations et d'évolutions. Lorsque vous lirez les questions qui suivent, répondez en pensant à un enfant bien précis. Ensuite si le cas vous semble particulier, essayez de répondre en pensant à un enfant différent, mais tout aussi précis.

De la confrontation de ces cas réels, nous dégagerons des ressemblances ou des différences que nous préciserons au besoin plus tard par une enquête statistique.

6A — Quels contacts l'enfant peut-il avoir avec la terre ou le sable (jardin, bac à sable, coin de modelage) ? Lui permet-on une initiative réelle sans la hantise de se salir ?

Lui offre-t-on des ersatz de cette activité (boule de terre ou de pâte à modeler) ?

6B — Quels contacts l'enfant peut-il avoir avec l'eau (évier, bac, baignoire, bassin de jardin public, fontaine) ? Peut-il expérimenter sans la hantise de se mouiller ou d'arroser le sol ?

Dispose-t-il de matériel de transvasement pour dépasser le barbotage ?

Le barbotage lui-même est-il favorisé, ou le bain est-il expédié rapidement comme une formalité purement hygiénique ?

6C — L'enfant a-t-il la possibilité de se mesurer à des matériaux divers par leur consistance, leur résistance, les conditions de leur utilisation (légèreté du papier, résistance du carton, fibre du bois, dureté de la pierre, prise du plâtre et de la colle) ?



Photo X...

Photo BERTHELOOT



6E — L'enfant a-t-il l'occasion d'expérimenter son corps et de découvrir son schéma corporel ? Dispose-t-il d'un espace suffisant ? Peut-il s'observer (glace murale) ? Peut-il se mesurer aux autres, s'affronter sans susciter d'interdit ?

6D — L'enfant a-t-il la possibilité d'expérimenter avec l'habillement ? Peut-il se déguiser ? Avec quels éléments (tissus, vieux vêtements, accessoires) ?



Photo BARRE

6F — L'enfant a-t-il le droit d'expérimenter avec le feu ? Dans quelles conditions (à l'extérieur, dans l'âtre, avec un réchaud, un briquet, des allumettes) ?

Y a-t-il un interdit formel à ce sujet ? Comment l'enfant réagit-il ?

Comment concilie-t-on la liberté et la sécurité (précautions prises) ?

6G — L'enfant peut-il se mesurer avec le vertige ? Qu'a-t-il le droit d'escalader, de franchir en équilibre ?

Un interdit général touche-t-il toutes les expériences de ce type ? Comment y réagit l'enfant ?

Quelles mesures de sécurité sont prises pour que l'expérimentation puisse se faire sans accident (bousculade, excès du risque) ?

6H — L'enfant peut-il expérimenter avec l'argent ?

Dans quelles limites peut-il faire son apprentissage d'acheteur (courses pour la famille avec responsabilité de la monnaie, initiative dans certains achats familiaux, dépenses personnelles contrôlées ou totalement libres) ?

A partir de quel seuil, le renouvellement de l'argent de poche fausse-t-il l'expérimentation (le risque d'un achat manqué est immédiatement effacé) ?

6I — L'enfant peut-il expérimenter avec son rôle social ? Ou est-il en permanence dans la même situation d'être faible en état de subordination ?

Quelles occasions a-t-il de se trouver

— tantôt le faible, tantôt le protecteur ?

— tantôt celui qui étudie, tantôt celui qui enseigne ?

— tantôt celui qui écoute, tantôt celui qu'on écoute ?

— tantôt celui qu'on commande ou conseille, tantôt celui qui conseille ou dirige ?

6J — L'évolution actuelle tend-elle à développer ou à réduire toutes ces possibilités d'expériences ?

Quelle doit être l'attitude de l'école en fonction de cette situation ?

6K — Tout ce qui n'a pas été cité sur le sujet (car il existe tellement d'expérimentations à faire).

Photo NICQUEVERT



Nul n'est obligé de s'intéresser ni d'avoir des réponses à formuler à toutes les questions. Si l'une ou plusieurs d'entre elles vous ont intéressé, notez aussitôt votre réponse en inscrivant le numéro de la question (6G par exemple) et en écrivant au recto seulement, cela aidera à classer les envois.

M. BARRE

I.C.E.M. - B.P. 251 - 06406 Cannes