

6

1<sup>er</sup> DÉCEMBRE 1973

# L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 39 F

Pédagogie FREINET



## **sommaire** DU NUMERO 6

---

Notre congrès à Montpellier .....	M. Beaugrand et M.E.B. ....	1
Pourquoi une enquête sur l'enfant et son milieu ? .....	Michel Barré .....	4
Equipe pédagogique en français sur deux Sixièmes .....	Germain Raoux .....	5
Ouverture à une grammaire naturelle .....	Patrick Hétier.....	9
Enquête: L'enfant et son milieu 6 – L'enfant et les expériences élémentaires .....		23
Deux expériences sur la bande dessinée .....	Daniel Carré et Yvan Davy .....	25
Désacraliser l'orthographe .....	Réginald Barcik .....	30
La santé de l'enfant .....	Jean Le Gal .....	31
Livres et revues		

---

En couverture: *Photo Roger Ueberschlag*

## **summary**

---

Our congress in Montpellier .....	M. Beaugrand et M.E.B. ....	1
Research about child and environment, what for ? .....	Michel Barré .....	4
Educational team for French studies .....	Germaine Raoux.....	5
Opening up to a natural grammar .....	Patrick Hétier .....	9
Report: The child and his environment 6 – The child and elementary experiments .....		23
Two comic strip experiments .....	Daniel Carré et Yvan Davy .....	25
Deconsecrating spelling .....	Réginald Barcik .....	30
The child's health .....	Jean Le Gal .....	31
Books and magazines		

---

# NOTRE CONGRÈS A MONTPELLIER

du 26  
au 29 mars  
1974

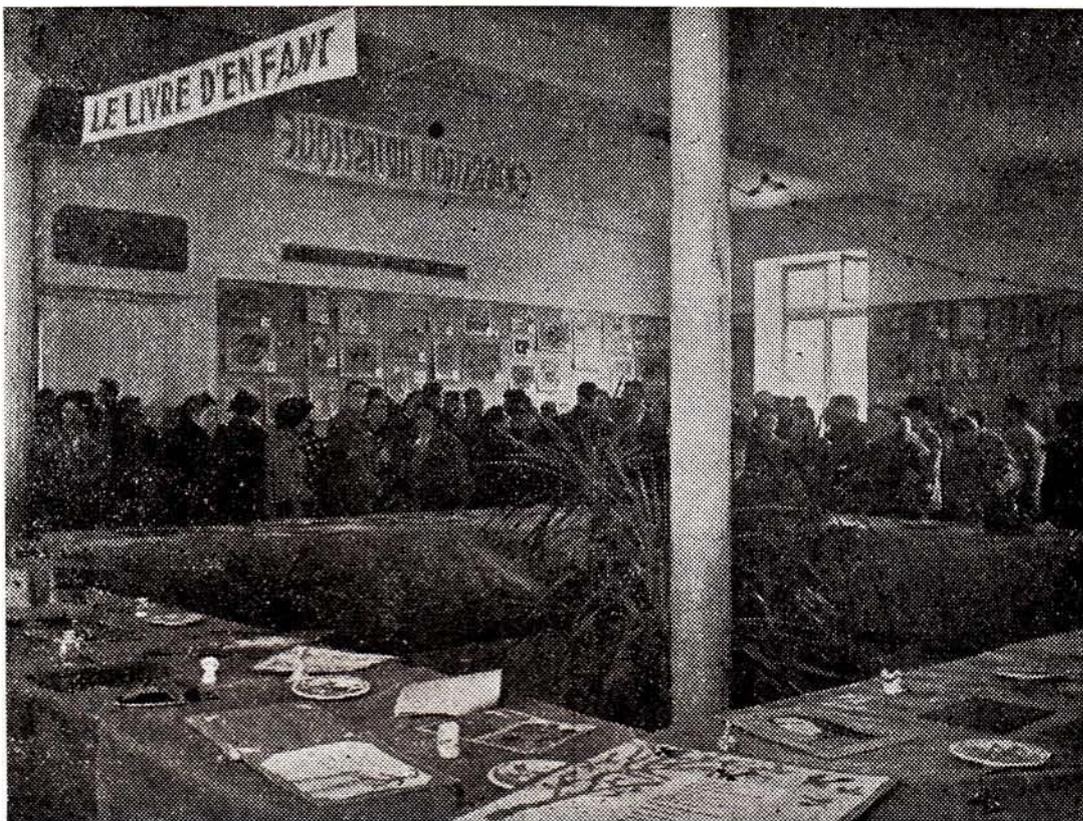


Photo extraite de *L'Éducateur* 14-15-16 du 15 mai 1951, paru après le premier congrès à Montpellier.

## Sa préparation

Nous sommes en plein dans la période active de préparation de notre congrès international qui se tiendra à Montpellier, à la faculté des sciences, du mardi 26 à 14 heures au vendredi 29 mars 1974 au soir.

Déjà, le comité d'animation des 27 et 28 octobre 73, qui s'est tenu à Choisy, en a discuté. Il y a été décidé qu'au cours d'un week-end de travail, les 17 et 18 novembre, Beaugrand et Bertrand se rendraient sur place pour participer aux préparatifs avec l'équipe chargée de l'organisation.

Ce sont les grandes lignes résultant de ces travaux que nous évoquons rapidement ici.

## Des propositions

Malgré les dates déjà avancées où nous sommes aujourd'hui, il va sans dire que tout ce qui est évoqué ici ne comporte qu'un *ensemble de propositions* qu'il importe de discuter, de supputer, de modifier et d'enrichir. A Noël, le Comité Directeur se réunit conjointement avec l'équipe de Cannes. Puis le Comité d'animation des 2 et 3 février prendra alors, très fermement, les dernières dispositions.

## Une exposition colonne vertébrale du congrès

Une innovation peut-être : le congrès s'articulera autour d'une *exposition* qui en sera véritablement comme la colonne vertébrale. Elle sera, cette exposition, comme une entrée en matière d'abord, et comme une table des matières aussi. On y trouvera l'axe autour duquel s'animeront nos travaux. On y trouvera les renseignements indiquant les lieux et les dates et les heures où se tiendront à la fois les débats, les communications et les autres expositions plus particulières.

Cette exposition n'est pas là seulement pour "faire beau". Elle est avant tout, intérieure au congrès, à l'usage du congrès. Pour nous-mêmes.

Mais elle est conçue également pour ceux qui prennent contact pour la première fois avec la pédagogie Freinet et cette proportion peut être estimée à 50 % des participants du congrès. Elle est conçue pour les parents et les gens de la rue puisque nous prévoyons de lui donner un caractère permanent, qu'elle restera "ouverte" et qu'elle fera l'objet d'un circuit : qu'elle sera circulante.

Elle est proposée enfin pour tenter d'être notre conscience. Elle est colonne vertébrale parce qu'elle pourrait recevoir tous les influx issus de nos divers points de travail ; parce qu'elle nous renverra dans le congrès, et plus tard encore, là où s'expose, s'exprime, se publie, se réalise tout ce qui résulte de notre œuvre coopérative et militante.

## Ses articulations

Pour le moment, nous devons nous adapter au local qui nous est offert dans le bâtiment administratif de la faculté. (Un numéro de *Techniques de Vie* spécialement consacré à la préparation du congrès a paru conjointement et expose tous les détails d'organisation).

Entrée en matière : partir de ce qui est. Partir de la situation souvent scandaleuse qui est faite à l'enfant et à l'adolescent dans le milieu scolaire et le milieu social actuels. Partir des conditions impossibles imposées à l'enseignement à tous les niveaux et particulièrement à l'école maternelle et au second degré. *L'ENFANT 74* qui peut être le thème de ce congrès, sera défini surtout à travers les travaux résultant de l'enquête qui paraît dans *L'EDUCATEUR* à l'initiative de Michel Barré. Il nous faut d'abord dénoncer les conditions inhumaines et anti-éducatives qui sont faites aux jeunes de 1974.

## Une école centrée sur l'enfant

D'emblée, il est clair que, développant les visées et les objectifs d'un réel FRONT DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE, nous orientons en 74 la pédagogie Freinet vers une école centrée sur l'enfant et sur l'adolescent, comme nous l'avons toujours fait...

Malgré toutes les conditions péjoratives, dans quel sens s'oriente notre action pédagogique militante de mouvement d'avant-garde ? Malgré le non-respect des besoins fondamentaux liés à une éducation respectant les droits de l'enfance et de la jeunesse, comment tentons-nous d'imposer une action rééquilibrante et de trouver les recours qui rendent à la vie, l'exercice de ses pleins droits ? C'est le chapitre essentiel des luttes pour affirmer de meilleures *CONDITIONS DE TRAVAIL* :

- lutte pour des effectifs humains
- lutte en faveur de structures aidantes :
  - équipes éducatives, communauté éducative, unités pédagogiques, architecture scolaire mieux adaptée, etc.

## La montée vers la pédagogie Freinet

L'EXPOSITION affirmera ensuite :

Comment grâce à *des outils* appropriés et jouant leurs rôles essentiels et fondamentaux dans le processus de rénovation et de modernisation,

Comment grâce à *des techniques* appropriées et s'appuyant sur l'usage de ces outils, Comment grâce à *une théorie de l'apprentissage* : le tâtonnement expérimental et grâce à une philosophie matérialiste et scientifique : l'éducation du travail qui, à la fois, sous-tendent notre action quotidiennement, mais aussi se renforcent quotidiennement en elle – et c'est là que réside notre vraie méthode scientifique et expérimentale !

Comment nous assurons une pédagogie en 1974 adaptée à l'enfant et à l'adolescent de 1974.

Des panneaux montreront *ou renverront à d'autres sections exposées ailleurs*, des panneaux répondront aux questions essentielles :

## Pourquoi ?

- pourquoi l'imprimerie et pourquoi le journal scolaire ?
- pourquoi une documentation adaptée à l'enfant, à ses intérêts et à son langage ?
- pourquoi des outils réalisant l'individualisation de l'enseignement ?
- pourquoi le dessin et la peinture ?
- pourquoi la musique ?
- pourquoi l'éducation corporelle et la danse ?
- pourquoi une littérature des enfants ?
- pourquoi un art des enfants et des adolescents ?
- pourquoi des documents de recherches et des études pour les maîtres ?
- pourquoi ? pourquoi... ?

Cette section de l'exposition débouchera alors directement sur le local où se tiendra le stand de la C.E.L. Elle en sera une introduction.

## Les buts de l'ICEM Pédagogie Freinet

Enfin devront se dégager ainsi, mieux sans doute que dans un texte et au travers de multiples motions, les buts que s'assigne l'ICEM-Pédagogie Freinet en 1974 : réaliser effectivement, efficacement et coopérativement une école centrée sur l'Enfant et sur l'Adolescent, préparer aussi l'école qui pourra être réalisée dans la société plus humaine des années à venir.

## Comment réaliser cette exposition ?

Quelle méthode adopterons-nous pour tenter de réaliser au mieux une approche pratique de ces vues idéales ?

• D'abord chaque congressiste et chaque visiteur recevra un dépliant édité à cette occasion et développant les thèmes de l'Exposition. Il paraîtra aussi dans *l'Éducateur*.

• Chaque commission et chaque chantier de travail, chaque région et chaque département sont concernés et peuvent donc apporter leur pierre (voir encore le numéro spécial de *Techniques de Vie*). L'exposition pour rester vivante, pour pouvoir circuler, doit offrir les possibilités de s'ouvrir en tous points de son parcours. Chaque région pourra la reprendre et l'imiter afin de pouvoir localement réitérer une action et renouveler le travail qui se sont révélés si efficaces et si enthousiasmants lors de l'organisation en 1972 de la journée du 4 mars.

## Une méthode sûre : avoir recours aux enfants !

Cette exposition nous l'avons dit doit s'adresser à l'homme de la rue, à celui que nous sommes tous, au père, à la mère, aux adolescents et aux enfants eux-mêmes ! Dans ces conditions, comment trouver le langage simple, les techniques claires qui nous permettront de nous adapter le mieux au langage, à l'intérêt, aux revendications de chacun ? Il n'est pas de plus sûre méthode que de nous en remettre aux enfants eux-mêmes : à leurs témoignages, à leurs travaux, à leurs désirs, à leurs revendications : voyez, par exemple, le souvenir qu'ont laissé, en chacun de nous qui a visité l'exposition de l'École Freinet l'an passé à Aix, les textes suivants (1).



*Si t'es pas bon en math  
si t'es mauvais en français  
si t'es faible en géo...  
ignorant en histoire  
fantaisiste en orthographe  
T'es sûrement bon en quelque chose  
dont l'école s'est désintéressée !*

Et cette affirmation encore :

*N'importe quel enfant  
de n'importe quel milieu  
s'il est heureux  
s'il est accepté  
s'il est aidé  
s'il est compris  
s'il est aimé  
s'il peut aimer  
s'il peut créer :  
alors il est heureux  
et montre tout ce qu'il est...*

Pour montrer tout ce que nous sommes, nous, les enfants, les adolescents et les éducateurs qui pratiquons la pédagogie Freinet de l'École Moderne, c'est encore dans le meilleur compagnonnage et la plus profonde coopération que nous trouverons les moyens et la richesse nécessaire pour réussir notre exposition et notre congrès de Montpellier de 1974 !

Maurice Beaugrand  
et Michel Ed. Bertrand

(1) Voir le N° 68 d'Art Enfantin & Créations qui vient de paraître.

# L'enfant et son milieu :

## *une enquête, pour quoi faire ?*

Michel *BARRÉ*

Le premier but de l'enquête « L'enfant et son milieu » est, vous l'avez compris, de nous inviter à nous questionner, à nous mettre en situation d'observateur objectif alors que trop souvent nous donnons des réponses toutes faites sans les vérifier, ni les approfondir. Beaucoup de camarades ont senti que ces questions les concernaient directement en tant que parents et ont commencé à répondre en pensant à la vie de leurs propres enfants : réponses intéressantes car il est important de ne pas étudier ces problèmes dans l'abstrait mais sur des cas précis, néanmoins si nous nous bornions à l'observation des enfants d'un groupe social assez particulier (les enseignants novateurs), il manquerait à notre enquête une dimension importante.

Par contre ce type d'approche pourrait être utilisé avec un groupe de parents. En effet il est important de les mêler à ce genre d'observation car ils ont un contact prolongé avec leurs enfants et l'effort d'objectivité qu'ils feront retentira sur leur compréhension et sur leur attitude d'éducateurs. Pourquoi ne proposerions-nous pas aux parents de confronter leurs observations sur une ou plusieurs des questions de l'enquête qui les intéresseraient particulièrement ?

Dans quelques mois, le congrès de Montpellier sera l'occasion de mettre en commun les premiers travaux issus de cette étude. Déjà il serait bon de prévoir les moyens d'échanger les recherches qui auront été faites afin de pouvoir les confronter et envisager les prolongements.

Cela pourra donner lieu à différentes formes de documents :

— Dossiers d'observations que nous échangerons (penser à un format standard permettant la reproduction) ;

— Panneau d'exposition sur un problème précis (le ramassage scolaire, par exemple, ou les interdits que l'enfant rencontre quotidiennement et qui s'opposent à ses besoins fondamentaux) ;

— Montages audiovisuels ou simplement sonores (par exemple le bruit dans la vie quotidienne d'un enfant : bruits de l'immeuble, de la circulation, de la cour de récréation, de la classe —en faisant la différence entre

le bruit naturel des échanges et les agressions auditives alternant avec le silence forcé —, de la cantine, de la télé même après l'heure du coucher) ;

— Film document (par exemple sur la façon dont les tout-petits investissent un espace nouveau) ;

— Débat sur des points méritant particulièrement discussion (par exemple : l'enfant et le conditionnement publicitaire).

Bien entendu les exemples proposés n'ont qu'un caractère indicatif et toute initiative est laissée pour aborder n'importe quel problème concernant l'enfant et son milieu, que ce problème soit évoqué dans l'enquête ou non (car nous ne prétendons pas épuiser toutes les questions).

Notre but n'est pas de nous limiter à des constats négatifs, encore que nous n'hésitions pas à dénoncer les situations intolérables, mais d'analyser les problèmes pour envisager les solutions. Bien souvent on critique globalement l'incontestable insuffisance des moyens mais on serait incapable, faute d'avoir approfondi certains problèmes, de proposer une utilisation judicieuse des moyens que l'on serait parvenu à arracher. C'est pour situer l'enfant au milieu des problèmes de notre époque (technocratie et liberté, travail et loisirs, conditionnement et consommation, qualité de la vie, nouvel urbanisme) que nous voulons approfondir les questions qui se posent à lui. Qui se souciera de ces questions si nous ne commençons pas à les poser ?

Réfléchissez en petits groupes à ces problèmes, sélectionnez ceux qui vous accrochent en priorité, envisagez déjà votre apport, même modeste mais irremplaçable, au congrès et sous quelles formes. Bon travail et donnez de vos nouvelles à :

Michel *BARRÉ*

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

06406 Cannes

Voir, à la page 23, le 6e volet de l'enquête : l'enfant et les expériences élémentaires.

# Equipe pédagogique en français

## sur deux sixièmes

Germain *RAOUX*

### Constitution de l'équipe

Le Principal a proposé l'an passé des « jumelages » de classes. Mais les moyens n'avaient pas vraiment été donnés. Les salles par exemple étaient rarement des salles contiguës. Ceci au niveau des 6e.

J'ai demandé pour cette année à avoir une 6e et à travailler avec Claude Relet ou Jeanne Mourge.

On m'a donné satisfaction et, de plus, j'ai obtenu depuis quatre ans, une salle dans un préfabriqué. On a attribué à Jeanne la salle voisine, les deux étant séparées par un petit couloir. J'ai immédiatement précisé que nous mèlerions complètement les deux groupes.

### Démarrage

Nous avons tout de suite réuni les 47 élèves (j'avais aussi demandé des effectifs sans dédoublement). Nous leur avons dit qu'ils auraient deux professeurs à leur disposition. Nous leur avons demandé ce qu'ils aimeraient faire. Ils peuvent disposer d'une machine à écrire de bureau que je venais d'acheter.

Je tiens à dénoncer tout de suite un système qui nous oblige à nous procurer de nos deniers les instruments de travail, et à demander aux enfants de se constituer en coopérative financièrement pour couvrir des dépenses de fonctionnement que le budget des établissements ne peut assurer.

Les activités proposées comprennent : enquêtes, journal, taper à la machine, travailler en groupe, textes libres.

Nous avons imposé simplement qu'ils suivent un atelier technique de réflexion en groupes moyens, en orthographe et grammaire par quinzaine. Nous leur laisserions le choix du moment, nous réservant de renouveler l'atelier de quinzaine trois ou quatre fois, Jeanne se chargeant de l'orthographe, moi de la grammaire. De plus, les réalisations individuelles ou de groupes seraient communiquées à tous, une fois par semaine.

### Fonctionnement

#### Emploi du temps :

- Une heure le lundi.
- Deux heures suivies le mardi.
- Deux heures suivies le vendredi.
- Une heure le samedi.

#### Organisation de la classe coopérative :

Assez vite se posent les questions financières (achat de stencils et de papier pour le tirage du journal, au départ) et le problème de l'animation des assemblées générales.

De plus, il a fallu trouver des responsables des différents postes matériels. En effet, nous avons une bibliothèque, et un nombre important de documents classés et de B.T. m'appartenant. Très vite, Jeanne et moi, nous nous sommes plaints de l'énorme travail que nous avions pour ranger, conseiller, indiquer où trouver les documents. Nous ne pouvions pas suffire.

Donc, une des premières A.G. a été consacrée à nommer des responsables :

- deux présidents pour animer les A.G.,
- deux trésoriers,
- deux secrétaires pour noter les décisions,
- responsables de bibliothèque,
- responsables de la documentation.

Il faut noter que l'animation était grande et les candidats nombreux.

### Organisation de la vie du groupe

Le style « ateliers » répétés, animés par les adultes a tout de suite entraîné une organisation tacite :

— Une douzaine suivaient un des ateliers, pendant que les autres s'organisaient librement, avec l'aide de Jeanne quand je faisais grammaire, ou la mienne quand Jeanne était prise par celui d'ortho. (Nous avons décidé de nous spécialiser pendant un trimestre, et de plus, nous avons convenu que l'un des deux serait toujours disponible, donc que les ateliers que nous animons n'auraient jamais lieu en même temps.) A noter que nous avons pris l'habitude d'alterner ces ateliers les jours où nous sommes ensemble deux heures.

— Pour que tout le monde s'y retrouve, nous affichons une feuille avec le numéro de l'atelier, le sujet traité, et quatre colonnes où on s'inscrit quand on a assisté. Ceci me paraît essentiel, non pour éviter la resquille, car c'est une question que je ne me pose jamais, mais parce que les enfants venaient toujours nous demander au début s'ils avaient assisté à l'atelier en cours, ou parce que certains ont parfois besoin de se sentir sollicités et de sentir qu'il y a une organisation qui les sécurise.

— Ceci étant, et le magnétophone venant d'arriver, la réunion générale de communication (la première), a été assez riche, en textes libres particulièrement. Pour la première fois est apparu le problème d'un choix pour le journal, celui de la discussion sur le texte, et de la mise au point des textes.

## Vers l'organisation des ateliers de communication

Très vite, il a fallu se rendre à l'évidence que le grand groupe n'était pas favorable à une communication riche avec échanges et discussion.

La semaine suivante, Jeanne et moi, nous avons proposé de nous séparer en deux groupes le lundi. C'est ce qui a été fait, et les enfants ont adopté le vendredi, lors de la séance de communication en A.G., que seuls seraient communiqués les textes déjà discutés et mis au point. Les autres seraient remis à la semaine suivante. Du coup, presque tous les textes étaient élus pour le journal. Il y a eu cependant des refus tragiques que nous avons dû « amortir ». Je dois dire, qu'en général il ne s'agissait pas de questions de personne.

— Et puis, il y a eu une autre évolution, que nous avons en partie provoquée, dans le but de leur donner d'autres structures de travail de réflexion en groupe. Nous leur avons proposé de se scinder encore en groupes de réflexion et mise au point plus restreints.

— **Un inconvénient :** Trois ou quatre groupes, animés, dans chaque salle, se gênaient.

Ici, nous tenons à dénoncer les conditions de vie qui sont les nôtres. Dans une architecture ne correspondant pas à l'orientation de la pédagogie moderne ; les locaux sont anormalement sonores, rien n'est fait pour absorber les bruits. Nous affirmons que c'est très possible pourtant (voir la caisse d'épargne de Nantes). Pas de lieux de travail isolés dont les enfants ont besoin pour leur équilibre, leur intimité, leur réalisation en petits groupes. J'ai monté avec des moyens de fortune, une cabine magnétophone ; les résultats ne sont pas en rapport avec le mal que je me suis donné, pour me procurer les matériaux et les assembler avec les élèves.

— **Un avantage :** Un autre style de relations s'est établi, et la mise au point se fait souvent dans des petits groupes, celui qui a écrit allant chercher quelques camarades pour leur lire son texte, avant la communication en A.G.

## Les ateliers de création

Des groupes ont réalisé :

- des recherches,
- des enregistrements sonores,
- un jeu dramatique (deux ou trois ont avorté).

Pour la communication, dès qu'une réalisation est prête, elle est enregistrée au plan de travail de la semaine suivante en A.G.

La communication a posé des problèmes, en particulier celui de l'intérêt. Il est admis maintenant que la communication se fait dans une des deux salles et que n'y assistent que ceux qui sont intéressés. En général, ceux qui présentent, ont la satisfaction d'avoir un bon auditoire (15 à 25 il me semble). A noter qu'il a été admis aussi qu'on pouvait demander à ne pas assister à l'A.G. du vendredi si une réalisation urgente est en cours (par exemple, pour le plein emploi du magnétophone et de la machine à écrire). Mais ça ne peut être qu'exceptionnel.

## La part du maître

Nous relevons sur des fiches tout ce qui est réalisé, en essayant d'apprécier les « qualités » de conceptualisation :

- imagination, originalité,
- sensibilité,
- observation, analyse,
- abstraction, vocabulaire,
- développement du thème ou des thèmes,

Et les qualités techniques :

- construction,
- style,
- lecture, diction.

C'est notre contrôle, les fiches sont toujours à portée des enfants.

Nous ne mettons jamais de notes globales à un travail ; la réussite ? C'est l'impact sur les autres, la qualité de leurs réactions, l'intérêt de la discussion qui suit.

Nous relevons, pour chaque enfant, toutes les erreurs d'orthographe commises (je parle d'erreurs flagrantes), sur une fiche individuelle, qu'il se fait dicter de temps à autre par un camarade. Ça se passe souvent sur un coin du tableau.

Nous avons aussi animé d'autres ateliers :

— Réflexion sur la signification de l'image, dans tout son contexte : bande dessinée, roman photo, pour l'instant, et nous déboucheons sur la publicité et le complexe image-son, cinéma et télé surtout. En fait, la réflexion technique : champ, angle de prise de vue, échelle des plans, procédés (flou, plongée, contre-plongée) a permis de former des animateurs suffisamment avertis qui seront capables de faire faire la même démarche à un groupe de camarades. De plus,

nous pensons les lancer sur la photo à prendre et à développer, sur le roman-photo créé, sur le montage diapo-son (également diapo dessinée)...

— Lecture suivie (surtout le samedi), où tout un groupe vit réellement un livre : *Le pays où l'on n'arrive jamais*, *Histoire de bêtes*, *Cistou les pouces verts*, et d'autres suivront.

### Un problème qui nous préoccupe constamment

C'est encore la *part du maître* : les blocages, ceux qui ne s'expriment pas (noter qu'ils s'expriment toujours dans le petit groupe qu'ils ont choisi), disons, qui ne s'expriment pas par écrit, ou peu. On arrive souvent à en lancer sur une piste, à partir d'un texte, d'une recherche... mais pas toujours.

Un autre, c'est celui de la disponibilité, quand beaucoup ont besoin de conseils techniques en même temps, surtout au début : comment taper le stencil, comment le dessiner et l'illustrer, faire marcher le magnétophone, où trouver un document, où sont les bandes à utiliser, à écouter ? Mais ceci se résoudra avec l'aide de ceux qui ont appris et peuvent conseiller les autres.

### Les outils

J'ai déjà signalé les principaux.

J'ajoute que nous faisons des fiches autocorrectives en grammaire-orthographe. Les livres ne nous donnent pas du tout satisfaction. Chacun fait des fiches quand il veut (contrat : avoir tout fait à la fin de l'année ; un certain nombre étaient prêtes pour le premier trimestre). Certains ont dû faire un peu la course dans les derniers quinze jours.

Je précise aussi que nous n'avons introduit les divers outils que progressivement, afin de ne pas les noyer et ne pas créer insécurité ou difficulté à se fixer.

Nous avons établi aussi une correspondance avec une classe du lycée français d'Istanbul.

### En résumé

Le groupe ne se retrouve en A.G. qu'une fois dans la semaine, environ une heure.

La constitution des groupes varie en taille suivant les activités.

Le travail individuel existe (fiches ortho, frappe des stencils, enregistrement), mais c'est surtout le petit groupe qui est la règle générale.

Nous sommes toujours présents pour des apports techniques ou animer un atelier : ortho, grammaire, lecture...

Germain RAOUX  
C.E.S. La Ferrière, 44700 Orvault

## Annexes :

quelques exemples de nos moyens de travail et de contrôle.

(voir au dos un plan de travail et une fiche d'atelier orthographe)

### BILAN (Quinzaine du 1 - 10 au 14 - 10)

orthographe - ateliers	X	X	X		X
orthographe - fiches	X	X	X	X	X
grammaire	X		X	X	X
texte libre		X X	X	X	X
recherches, enquêtes	X				
diction; magnétophone				X X	X
machine à écrire					X
exposé, conférence					
lecture			X		
entretien - débat					
étude de texte					
jeu dramatique					
lecture et critique de textes					X
atelier marionnettes					
activités	1	2	3	4	5
élèves	Serge	Patrick	Philippe C	Laurence G	Franck

## PLAN DE TRAVAIL

lundi	mardi	jeudi	vendredi	samedi
rattrapage de travail  atelier rédaction	rattrapage de travail  atelier écriture dirigée	exposé sur la Turquie (suite)  atelier grammaire ; signification de l'image : bande dessinée roman-photo	communication invitation d'un architecte	table ronde : que nous réserve l'avenir ?

### ATELIER 11 – ORTHOGRAPHE

I –

verbes en ds - ds - d

verbes en s - s - t (indre... soudre)

II – Texte à voir oralement – plusieurs lectures successives – on n'écrit que les mots demandés par quelqu'un – plusieurs lectures en demandant à chaque fois ce qu'on en a retenu – jusqu'à le posséder entièrement.

*Ça n'a pas mordu, ce soir, mais je rapporte une rare émotion.*

*Comme je tenais ma perche de ligne tendue, un martin-pêcheur est venu s'y poser.*

*Il semblait une grosse fleur bleue au bout d'une longue tige. La perche pliait sous son poids.*

Jules Renard

On inscrit son nom après avoir participé :

mardi 20 mars	vendredi 23 mars	mardi 27 mars	vendredi 30 mars
Gilles R. Catherine R. Michèle N. Jean-François Olga Sonia Sylvie Laurent Véronique Laurence Serge Gilles C. Philippe C.	Serge B. Isabelle Line Muriel Dominique Patrick B. Catherine Didier Katia Eric Elisabeth	Laurence G. Franck C. Jean-Luc Christian Yves Philippe D. Bruno Sévère Didier Huan Vincent Christophe B. Christophe C.	Michelle F. Nadine Elisabeth D. Francine C. Valérie Véronique Daniel Xavier Patrick

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 indéterminables « 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-habitués, 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 :

*alorsétljouravècpascal* (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, *Epistémologie 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

# Deux expériences sur la bande dessinée

## 1. Nos enfants s'approprient la bande dessinée

Bien que la bande dessinée existe depuis longtemps (je ne me hasarderai pas à donner de référence précise : les gens qui se sont penchés sur ce problème n'étant pas tous d'accord sur ce qu'il convient de considérer comme la première bande dessinée) celle-ci n'en est pas moins restée ignorée jusqu'à ces dernières années, méprisée et réservée à des sous-développés intellectuels. Ce n'est qu'avec l'apparition des premiers Astérix que les moins réfractaires commencèrent à ne plus faire la fine bouche.

Le phénomène BD <sup>(1)</sup> existe et se développe. On lui consacre des expositions, des études et, fin du fin, consécration, voilà qu'on en parle à l'école. Un ouvrage est récemment sorti pour le 1<sup>er</sup> cycle : le français et la BD. Elle fait également son apparition dans de nombreux manuels, en particulier ceux de langue.

En bref la BD est à notre porte. Fermerons-nous les yeux ? Feindrons-nous d'ignorer son existence ? Accepterons-nous de subir alors que nous avons tout pouvoir pour agir ? Car si nous n'y prenons pas garde, on fera de la BD une technique d'enseignement, avec tout ce que la scolastique sait mettre sous ce mot (voir une certaine conception de l'audiovisuel). Bien sûr nous n'en sommes pas encore là. Peu de gens pensent que la BD puisse être un moyen d'expression comme un autre, à la portée des enfants. On la voit plutôt comme un moyen d'enseignement, ce qu'elle peut être, bien sûr, mais elle porte en elle bien d'autres possibilités. Et ce sont ces possibilités qui devraient retenir notre attention.

D'autre part il faut bien prendre conscience que la BD existe et que nous ne pouvons plus l'ignorer. Nos enfants vivent dans un monde d'images où la BD a une place privilégiée. Il sort chaque jour des quantités de BD, du bon, du très bon même, mais aussi et c'est inévitable, du pire. Comment choisir dans toute cette production ? Seule, une connaissance de ce moyen d'expression, de sa technique, de ses moyens, de ses buts, peut permettre au lecteur d'orienter son choix. Et com-

ment cette connaissance se ferait-elle mieux qu'en pratiquant, qu'en réalisant soi-même des BD. Comme nous offrons à nos enfants la possibilité de s'exprimer par la peinture, la terre, la danse, la poésie, le montage sonore, etc, donnons-leur celle de créer des BD. Ouvrons-leur cette nouvelle porte.

Que peut apporter la BD ? Elle fait toucher à des domaines très variés.

- Français : conception du scénario  
découpage des séquences  
mise en forme du dialogue  
rédaction des textes d'accompagnement de l'image etc...
- Arts graphiques : — dessins  
— couleurs  
— lettres
- Divers : — écoute des sons, leur reproduction graphique,  
— qualité de soin, d'observation, de concision,  
— analogie avec le cinéma.

Voilà donc un champ de recherche ouvert, passionnant à double titre. Personnellement il peut nous permettre de pénétrer un monde fascinant, plein de richesses. Il nous apportera aussi un outil supplémentaire offert à la créativité des enfants.

Déjà de nombreuses classes ont de l'expérience en ce domaine. Ainsi s'est ouvert depuis le congrès d'Aix, un chantier BD au sein de la commission art enfantin. Des projets sont nés : parmi eux, la réalisation d'un dossier pédagogique faisant le bilan des expériences en cours et permettant une ouverture encore plus grande vers ce moyen d'expression.

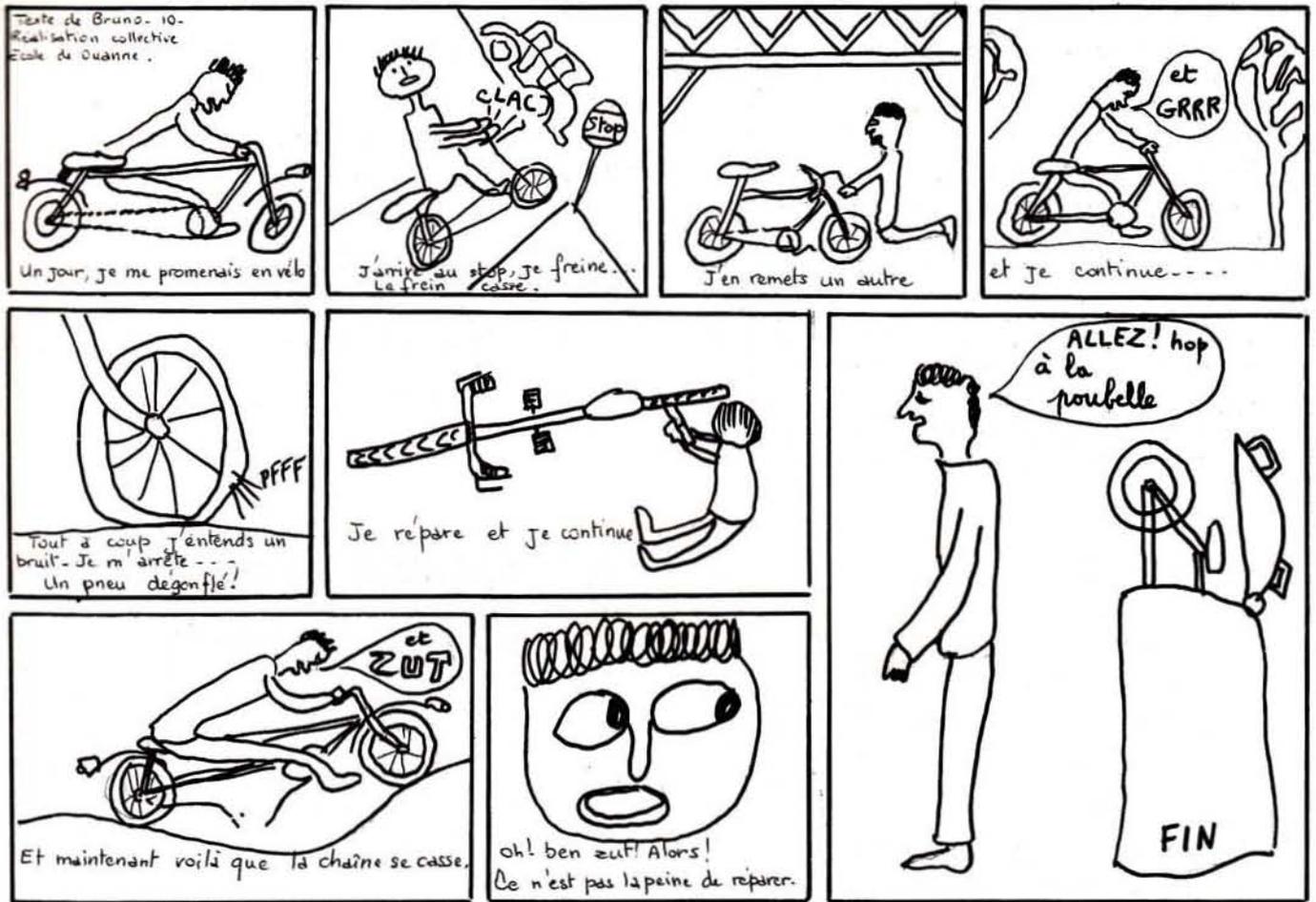
Il est bien évident que le terme de BD, en classe, recouvre dans notre esprit tout ce qui s'inscrit dans une démarche d'appropriation du mode d'expression : cela va des dessins avec quelques phrases ou bulles à la BD de facture plus élaborée. C'est pourquoi il serait peut-être plus juste de dire "Vers la BD", ce qui traduit beaucoup plus la réalité du tâtonnement des enfants.

Ce chantier est ouvert à tous ceux qui pensent pouvoir faire profiter de leur expérience. Voici

(1) Pour plus de commodité on emploie généralement le sigle B.D. pour désigner la bande dessinée.



## ON NE FAIT PLUS RIEN DE SOLIDE



quelques-unes des pistes que nous comptons explorer :

- BD moyen éducatif et outil pédagogique
- BD moyen d'expression
- BD et langage de l'image
- BD moyen de déblocage
- BD et moyens audio-visuels (dia-dessinées)
- BD et tâtonnement expérimental.

Pour toutes propositions de travail, ou toutes remarques et suggestion, s'adresser à :

CARRÉ Daniel  
Ecole - 89940 OUANNE

### BIBLIOGRAPHIE

On peut consulter les ouvrages suivants :

- *Lettres françaises* n° 1138 du 30 juin au 6 juillet 1966
- *Pourquoi* n° 76
- *Textes et documents pour la classe* n° 74 du 24 avril 1971
- *Spirou* n° 1665
- *La bande dessinée peut être éducative* - Antoine Roux - Editions de l'Ecole.

## 2. Pourquoi nous étudions les B.D. en classe

- Les enfants lisent de plus en plus de bandes dessinées, et de moins en moins de livres. J'y vois une explication : chacun peut trouver quelque chose dans une B.D. *quel que soit son niveau en lecture* (ou son niveau en général : c'est la raison pour laquelle "Astérix" plaît autant aux enfants qu'aux parents).

- Ils lisent des B.D. de médiocre qualité. J'y vois aussi une explication : ces séries sont en général moins fouillées, contiennent moins de signes, sont plus pauvres... Or une bonne partie des signes conventionnels de la bande dessinée échappent à la compréhension des enfants. Ils trouvent donc autant d'intérêt à la lecture des bandes pauvres, d'autant plus qu'elles sont moins chères.

- Nous avons donc un double rôle à jouer :  
• leur permettre de comprendre les signes conventionnels des bandes "riches" et par là, améliorer leur niveau en lecture en général.

leur permettre de juger de la qualité de ce qui leur est proposé.

Pour remplir ce rôle, deux pratiques : l'*étude* et la *réalisation* de bandes dessinées.

Ce que je propose :

— **Un travail de groupe** : répertoire des moyens d'expression employés par les dessinateurs (voir liste jointe). On pourrait constituer un fichier avec des dessins découpés ou photographiés dans diverses publications.

— **Un travail "individuel"** : réalisation de bandes dessinées par les élèves (voir explications jointes).

Le répertoire des moyens d'expression de la bande dessinée pourrait être structuré d'après les chapitres suivants (ce n'est qu'une proposition) :

## MOUVEMENTS

### Nature

trajectoire rectiligne  
trajectoire courbe  
rotation  
éloignement / rapprochement  
...

### Temps

succession  
simultanéité

### Qualité

Vitesse / lenteur  
force, violence  
...

## BRUITS

### Qualités

fort / faible  
rythme  
...

### Circonstances

simultanéité  
succession

## SENTIMENTS

colère  
peur  
menace  
joie  
tristesse  
timidité  
surprise  
...

## CONDUITE DU RECIT

plan général  
gros plan  
décors  
effets spéciaux  
flash-back  
rêve imagination

## CONTENU DES RECITS

critique

## HUMOUR

jeu de mots  
gag visuel  
...

**N.B.** Chaque titre de chapitre peut recouvrir un grand nombre de situations.

Ex : trajectoire rectiligne  
= une voiture qui roule  
= un avion qui vole  
= un personnage qui court  
= un objet qui tombe  
= ...

Mais les signes utilisés sont souvent les mêmes.

## 3. Comment nous réalisons des bandes dessinées

— Nous choisissons un *argument* (nous ne partons jamais à l'aveuglette sans savoir comment finira l'histoire). C'est souvent un conte, un texte libre écrit, mais il peut aussi être inventé pour les besoins de la cause...

— Nous procédons au *découpage* : combien d'images seront nécessaires et quelle grandeur leur donnerons-nous en fonction

- 1) du sujet
- 2) de la place (une page dessinée est un tout)

— Nous écrivons le *scénario* sur une page divisée en cases semblables à celles des futures images et nous indiquons dans chaque case le contenu de l'image correspondante : personnages, attitudes, décors, dialogues, bruits... (par écrit)

— Nous brouillons des *esquisses*, recherches d'attitudes, d'expressions, en fonction de ce qu'on se propose de dessiner.

— Les *dessins définitifs* sont exécutés sur de grandes feuilles de Canson (c'est plus facile pour dessiner les détails) d'abord au crayon, puis, lorsqu'on est satisfait, à l'encre de Chine. Je me charge de calligraphier les textes pour éviter les ratures et l'écriture hésitante, et de tracer les cadres.

— Le dessin terminé est soigneusement gommé, affiché et critiqué par la classe.

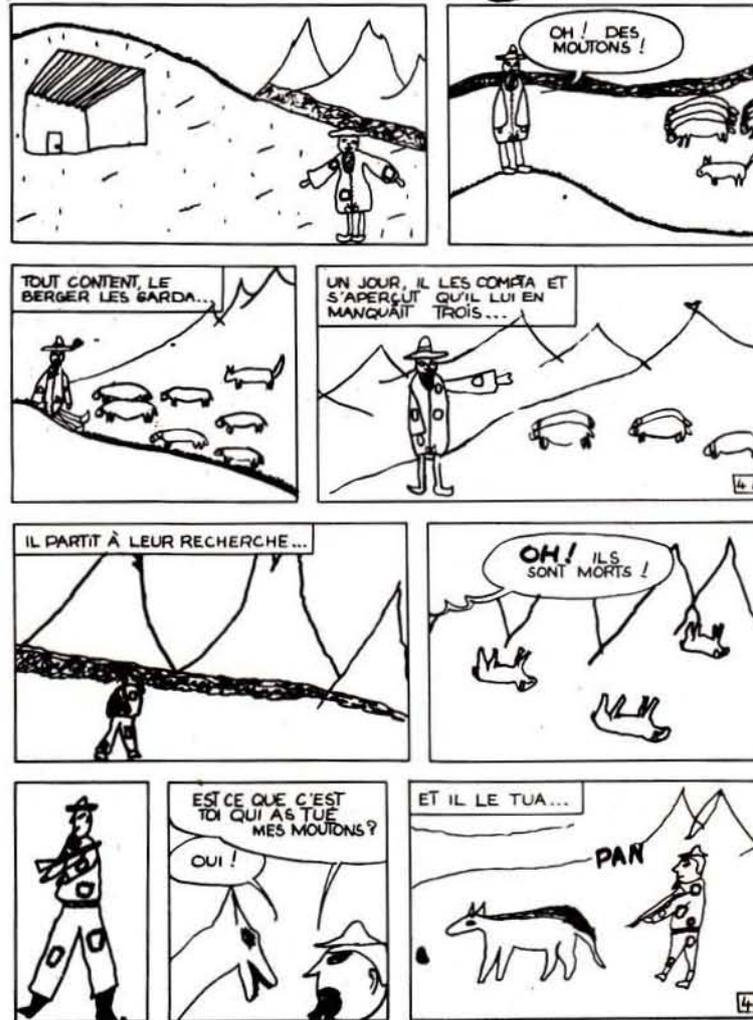
Nous publions nos bandes dessinées dans notre journal scolaire. Il faut respecter certains impératifs :

# Léonard

J.C. GROSBON  
P. CHATELAIN



# Le vieux berger



— dessiner à un format multiple du format d'impression. (1)

— encre à l'encre de Chine, à la plume à palette (1 mm au moins) ou à l'aide d'un bâton trempé dans l'encre ou d'un pinceau. C'est de cette façon que procèdent les professionnels.

— photographier la planche terminée. Il faut employer un film très contrasté — "au trait" — (Microfile Kodak par ex.) et le développer dans un révélateur énergétique (3 mn dans Kodalith par ex.)

— tirer une épreuve au format d'impression. Il

faut utiliser un papier "dur" (pas de la cartoline): Kodabrom 4 ou 5 par ex.

— faire réaliser un stencil électronique et tirer au limographe.

Ceci n'est compliqué qu'en apparence. La partie "reproduction" ne prend que peu de temps mais nécessite du matériel. Je peux dans une large mesure me charger de la partie "photographique" pour tous ceux qui voudraient mettre des bandes dessinées dans leur journal. Un stencil 21x27 me revient à moins de 5 F (j'y mets 2 pages).

Il est important de ne porter aucune couleur sur la planche destinée à être reproduite (les stencils ne reproduisent pas les demi-teintes).

Ivan DAVY

Ecole publique mixte

49 SARRIGNE

(1) Si l'on ne peut réduire photographiquement le dessin original, il est possible de travailler directement au format mais cela exige plus de précision dans le dessin.

# Désacraliser l'orthographe

Réginald BARCIK

Pendant le stage régional de Montier-en-Der (52) j'avais pris la responsabilité d'une option orthographe, un soir, de 9 h à 11 h. Je pensais me retrouver avec trois ou quatre copains et qu'un dialogue allait s'établir autour de la nécessité de telle ou telle orthographe. Je fus surpris de me voir entouré par une quinzaine de camarades bien avides de savoir ce qui allait se passer.

Je leur ai proposé alors d'écrire huit mots (général, 1973, 80 asa, orthographe, etc.) de toutes les façons possibles et imaginables. La liberté absolue leur était laissée pour inventer de nouvelles façons d'écrire ces mots : simplifier, compliquer, scinder, mettre à la queue-leu-leu, tout ce qu'ils voulaient.

Je me suis rendu compte tout de suite, par le nombre de questions posées, par les yeux fixes, par les visages fermés, que ça ne paraissait pas si facile que ça. Et au bout de quinze minutes on n'avait pas fini.

Je me suis rendu compte aussi que petit à petit les rires fusaient d'ici et de là en fonction des trouvailles. Et il y en a pas mal (gêne et râlè, par exemple).

A la suite de cela un débat s'installa autour des problèmes de l'orthographe.

— Ce n'est pas facile d'écrire autrement. Et bien sûr, c'est aussi difficile pour un enfant d'apprendre à écrire.

— Il existe mille et une façons d'écrire le français, mais il faut un code unique pour que tout le monde se comprenne. S'il existe mille et une façons d'écrire, c'est que chacun peut chercher, tâtonner. D'où la nécessité de revoir notre position face à l'orthographe. Il faut permettre à chaque enfant de tâtonner, mais expérimentalement, c'est-à-dire avec des outils, qui pourront être les travaux écrits, les textes libres, les caractères d'imprimerie, la machine à écrire, mais surtout pas le Bled ou toute autre méthode d'orthographe. Parce que de méthode, il n'y a que celle de l'enfant. Alors comment permettre à chaque enfant de tâtonner expérimentalement ?

Bien sûr il y a les outils. Et il les utilise. Quelle doit être notre attitude face à cette utilisation ? Je crois qu'il faut surtout éviter de le placer devant l'alternative « bon-mauvais » ou « vrai-faux ». Parce qu'à ce moment il n'y a plus de tâtonnement. Il faut aussi éviter de tout souligner, d'attirer son attention sur toutes ses erreurs. Il est certaines erreurs qu'il faut accepter, qu'il doit faire et même plusieurs fois.

— Si le droit à l'erreur est obligatoire chez l'enfant, il faut s'insurger contre la pratique actuelle qui veut qu'à 14 ans, il sache écrire correctement, alors qu'il a été prouvé que l'enfant obtient une orthographe correcte ou à peu près, quand il atteint 18 ans environ. Il faut s'insurger contre la pratique ségrégative des passages notamment à l'issue du C.M.2, pratique qui écarte de la 6e I ou II bon nombre de gosses ayant une orthographe défailante. Il faut s'insurger

contre la pratique du zéro en dictée. Lorsqu'un enfant écrit, il écrit toujours quelque chose qui soit correct. Pourquoi le sanctionner par le néant ?

Il faut aussi s'insurger contre cette pratique des règles apprises par cœur qui ont pour unique résultat de noyer l'enfant dans un fatras de contradictions.

— Bien sûr il serait plus aisé d'écrire en orthographe simplifiée. Quoique là encore, il faut apporter pas mal de



Photo POUGET

réserve. L'expérience du stage a permis aux camarades de se rendre compte de leurs difficultés. Je me souviens très bien de cette camarade s'esclaffant sans arrêt parce que possédant une ortho innée, elle se croyait incapable d'utiliser le code I.C.E.M. Il lui a fallu longtemps réfléchir et hésiter pour se déconditionner.

Mais notre code I.C.E.M. est impossible à installer du jour au lendemain. Il se heurte à trop d'oppositions socio-professionnelles (écrivains, typographes, etc., sans parler de Pompidou). D'aucuns m'ont dit que la réforme de l'orthographe est une illusion, pour ne pas dire utopie (il est vrai que seule l'utopie fait progresser la société, voyez Bakounine). Donc le problème essentiel aujourd'hui n'est pas l'installation d'une réforme de l'ortho (qu'il s'agisse du projet Beslais, de celui de Neos ou du nôtre) mais de remettre à sa place l'orthographe dans le monde des apprentissages chez l'enfant. Il faut désacraliser cette vieille dame indigne qui par son auréole indue tourmente trop de personnes.

Il faut que chacun comprenne que dans ce domaine il en est de même que dans les autres. L'enfant apprend l'orthographe comme il apprend à nager — moins vite bien sûr !

Il nous faut à tout prix prouver que l'apprentissage de l'orthographe doit se faire par tâtonnement presque 17 ou 18 ans si ce n'est après encore.

Le prouver auprès

- de l'administration responsable des examens,
- des instituteurs, complices malgré eux (comment faire autrement ?),
- des enfants,
- des parents pour qui bien orthographier est un gage de scientisme certain.

Ce n'est qu'après ce travail que nous pourrons faire évoluer les choses vers une orthographe plus simple.

Si nous prenons comme ligne d'action, comme priorité, de permettre à l'enfant un apprentissage tâtonné de l'orthographe, nous pourrons être surpris de voir que la graphie à laquelle il aboutit ne correspond pas entièrement à celle d'aujourd'hui parce qu'elle sera tamisée par tout son esprit critique.

Cette année je me propose de faire des analyses sur les points suivants :

- photographie — lecture,
- analyse,
- synthèse, imprimerie, écriture, lecture d'auteurs
- vérification,
- resynthèse — lecture.

J'ai remarqué déjà que dans bien des cas l'une de ces étapes restait omise dans le cheminement. Bien souvent c'est celle de la vérification. Or c'est une étape essentielle dans le processus d'apprentissage parce qu'elle assure la compréhension d'un phénomène.

L'enfant ne peut pas vérifier aujourd'hui parce que cette opération est faite par l'adulte. L'adulte déssaisit l'enfant de sa responsabilité de contrôle personnel.

En orthographe comme ailleurs, il est urgent de rendre à l'enfant la conscience de ses gestes, le contrôle de ses actions, la responsabilité de lui-même.

Je rappelle enfin que j'ai lancé un appel en juin 73 sur ce problème dans *L'Éducateur*. Je n'ai eu qu'une réponse. Que ceux qui veulent travailler à ce chantier « méthode naturelle d'orthographe » se fassent connaître.

R. BARCIK  
29, avenue Marceau,  
08330 Vrigne-aux-Bois.

# La santé de l'enfant

Jean LE GAL

« La santé de l'enfant, cela regarde les parents et les médecins ! » me répond un collègue, fort attentif par ailleurs aux problèmes d'éducation et d'enseignement, après avoir écouté mes propos concernant :

- un restaurant scolaire où l'on consommerait des produits biologiques,
- une médecine scolaire qui protégerait l'enfant contre l'industrie pharmaceutique,
- une école qui serait le modèle d'une communauté de vie totale, avec ses activités physiques, manuelles, intellectuelles, spirituelles, une école où l'on cultiverait le jardin, où l'on élèverait les animaux, où l'on construirait, où l'on cuisinerait et où l'on se donnerait les outils de la connaissance.

Cette école c'est l'Ecole telle que la voulaient Freinet et Elise Freinet.

Pourquoi ont-ils toujours mis en avant les problèmes de santé de l'enfant ?

- D'abord parce qu'eux-mêmes avaient été touchés dans leur propre personne et qu'il était logique :
  - que l'alimentation naturelle et végétarienne qui leur avait permis de retrouver force et dynamisme, ils la proposent aussi aux enfants de leur communauté éducative,
  - que la médecine non orthodoxe, à base de chocs froids, de plantes, de cure magnésienne, etc., qui leur avait réussi, ils la mettent à l'honneur.

- Mais au-delà de leur propre expérience, ils savaient que grâce à leurs contacts et à leurs lectures, et grâce à leur intuition, que le physiologique et l'intellect sont en étroite interdépendance.

Pour que le cerveau se développe et devienne l'outil merveilleux de l'intelligence, il faut qu'il reçoive à la fois stimulation et nourriture appropriées..

Tous les chercheurs de Sciences de l'Éducation savent cela aujourd'hui mais le temps n'est pas loin où l'école enseignait sans tenir aucun compte de ces problèmes :

- Comment l'enfant a-t-il dormi ?
- Qu'a-t-il mangé ?
- De quel espace dispose-t-il pour ses jeux, pour ses activités ?

Autant de questions que Freinet m'a appris à poser lorsque l'enfant arrive.

Se poser des questions, c'est découvrir des carences, découvrir des carences, c'est se voir dans l'obligation morale de se mettre en marche pour les combler.

Je ne veux pas faire ici le bilan des mes cheminements mais voir avec vous, comment certaines actions s'imposent, à partir d'un exemple : Je lis dans « *Le Nouvel Observateur* » du 3 septembre :

« *Salade aux fongicides.* »

« *La plupart des salades que nous mangeons seraient*

*interdites à la vente en Suisse ou en Allemagne. Elles seraient refoulées à la frontière parce qu'elles contiennent trop de résidus d'un pesticide couramment utilisé. »*

Allons-nous laisser les enfants continuer à manger ces salades ?

Non ? Alors il faut **informer** parents et restaurants scolaires du danger des aliments pollués.

Mais informer, persuader ne suffit pas, il faut donner les moyens de manger autre chose, il faut donc faire connaître la culture biologique (et bien sûr la connaître et **l'expérimenter** soi-même, car toute connaissance véritable vient de l'expérience et non des livres, disons-nous aux adversaires de notre pédagogie du travail).

Faire connaître la culture biologique :

- réunir les parents,
- leur expliquer comment faire un jardin sans pesticides, insecticides et engrais chimiques, de synthèse,
- donner des adresses de production,
- les inclure dans des circuits d'achat (et pour cela, s'y trouver d'abord soi-même).

Mais il se pose aux parents de nos enfants des problèmes financiers, il faut donc obtenir des produits sains à des prix accessibles à tous.

Ce qui implique notre militantisme pour que s'élargisse et s'impose la demande des consommateurs et la mise en route de plus nombreux producteurs.

Cette action que nous mènerons en tant qu'éducateurs pourrions-nous en parler dans nos revues, ou devons-nous nous contenter d'exposer comment avec les enfants de notre classe, nous faisons le jardin, nous protégeons les oiseaux, nous plantons les arbres, etc ?...

Dans *Techniques de Vie* No 181 qui relate les travaux de VENCE, je trouve une proposition de Bertrand « **POUR UN FRONT DE L'ENFANCE** », et en particulier parmi les luttes à mener :

« Une lutte écologique :

- la défense de l'enfance,
  - la protection de l'enfance,
  - l'attention apportée à sa survie,
- c'est la défense et la protection de nos origines et de nos sources.*

*C'est par nos enfants que doivent survivre nos arbres, nos rivières, notre air et notre ciel, notre nature.*

*Dans le débat écologique, je voudrais que l'on commence par défendre l'enfance...*

*Il nous faut impérativement défendre l'enfant dans ses conditions de vie.*

*Ce chapitre suppose de multiples actions :*

- écologiques,
  - humaines,
  - politiques,
  - sociales (sociologiques et socialistes),
  - et pédagogiques,
- toutes mêlées... »*

« Toutes mêlées » : on ne peut en effet dissocier les aspects d'une lutte...

Le combat que nous menons avec les agriculteurs biologiques fait partie de la lutte

- comme le jardin coopératif, les nichoirs, la protection de la nature.

- comme la vente des B.T. sur l'agrobiologie, vente militante pour faire connaître les B.T., pour faire connaître l'agrobiologie, que nous lançons en Loire-Atlantique.

Pourrions-nous en parler dans nos revues nationales. Le mouvement prendra-t-il en compte les multiples actions dont parle MEB...

Car il ne suffit pas d'en parler, il faut FAIRE, les mots ne nourrissent que les intellectuels.

La commission « Ecologie et Survie » ne doit pas être l'alibi du mouvement, comme l'est le Ministère de l'Environnement pour le pouvoir pompidolien, **la lutte pour la santé de l'enfant avec toutes les actions qu'elle implique est l'affaire de chaque éducateur et de tout le mouvement.**

Jean LE GAL

## LILIANE GUÉRIN

Nous apprenons avec stupeur et une profonde tristesse la mort de Liliane, l'épouse de Pierre Guérin, survenue dans un accident de la circulation le 28 novembre.

Liliane ne participait pas souvent aux congrès mais les familiers des stages audiovisuels la connaissaient bien. Elle était de ceux que leur discrétion n'empêche pas d'apporter beaucoup à la vie de notre mouvement.

Elle savait notamment créer autour de Pierre l'atmosphère de chaleur et de sécurité si nécessaire à un travail très prenant. Tous ceux qui venaient à Sainte-Savine aider à mettre au point un document, une B.T. sonore, peuvent témoigner de la simplicité, de la gentillesse exceptionnelle avec laquelle elle savait accueillir.

Tous les camarades qui l'ont connue, en particulier les membres de la commission audiovisuelle, appréciaient profondément le sens de l'humain dont elle ne se départissait jamais, aussi bien avec les adultes qu'avec ses élèves, handicapés.

Au nom du mouvement tout entier, nous assurons Pierre, ses deux enfants Claudie et Jean-Pierre, les parents de Liliane, de notre profonde affection.

Maurice BEAUGRAND

# LIVRES ET REVUES...

## LES TEMPS MODERNES

Nos 324-325-326, août-septembre 1973, 24 F.

Cette note de lecture n'a rien à voir avec la fonction du critique professionnel ou sa singerie. Il se trouve que j'éprouve une affection certaine pour les auteurs de ce dossier qui traite de réalités au ras du sol : l'existence de minorités nationales en France : Bretons, Flamands, Alsaciens, Basques, Catalans, Corses, Occitans... Vous dire : lisez ce numéro des *Temps Modernes*, c'est, d'abord, parler de mes amitiés, de mes enthousiasmes. Ma (dé)formation d'instituteur « français » ne me permettant pas d'opérer une lecture critique, je tenais à préciser le « niveau » de ce papier...

Parce que l'un des auteurs est membre de l'I.C.E.M. et que son propos touche directement à une matière scolaire, je parlerai plus particulièrement de l'article de Aimé Serre : « *Décoloniser la géographie* ».

A. Serre, partant de la constatation que la géographie « *peu ou prou, a toujours été engagée* », nous invite à la libérer : « *il convient de passer du niveau des choses au niveau des gens* ». Cette « petite phrase » est d'une portée considérable : l'auteur, après un épiluchage serré des divers niveaux propres au discours dominant en géographie, met en avant une donnée fondamentale : « *On peut prétendre que le sentiment n'a pas sa place en géographie ; on remarque pourtant qu'un attachement profond à la région étudiée et des liens affectifs avec la population du champ d'étude, permettent une approche plus profonde, plus nuancée, plus sentie* ». Si l'on voulait coller une étiquette sur cette démarche, on pourrait l'enfermer sous le vocable de « géographie sensible », ce qui serait plaisant pour les adeptes de Freinet, mais qui, bien sûr, n'ajouterait rien à la portée pratique qu'elle contient.

Il s'agit avant tout d'une prise en charge de la géographie de l'Occitanie par un occitan avec tout ce que cela peut avoir de subversif par rapport aux modes centralisateurs (« parisiens », « français ») de pensée. Dire qu'en tant qu'enseignants nous sommes concernés au premier chef n'est peut-être pas inutile. Toujours est-il qu'on a souvent reproché aux occitans qui se définissent pour tels, soit leur « utopie », soit de détourner les luttes de classe au profit d'un nationalisme « qui-fait-le-jeu-du-pouvoir ». Il se trouve que l'école (et à travers elle, les intellectuels) a pleinement contribué à la colonisation économique de l'Occitanie par le laminage culturel

des ethnies considérées. Le prétendu « progrès social » qui auréole l'unification de l'hexagone — par le mépris, la censure, la domination violente, et j'en passe — aboutit au déracinement d'un peuple, au génocide culturel ; le fils de paysans, qui est contraint d'abandonner son milieu pour aller pointer à Billancourt ou autres lieux du progrès rayonnant, est-il redevable d'un quelconque progrès ? N'est-il pas devenu visible que c'est justement cette unification centralisatrice qui consolide la domination bourgeoise car participant directement à l'accumulation du capital ?

Parler d'une géographie occitane en formation — parallèlement à la renaissance occitane dans tous les domaines — c'est proposer une définition neuve, dégagée des catégories rigides et falsificatrices de la pensée colonialiste : « *Il y a une situation grave qui contribue à définir l'Occitanie (...): le sous-développement occitan s'affirme avec la grande expansion capitaliste (...) l'homme va où est le travail, c'est la règle du profit, et non le travail vers l'homme pour un plus grand épanouissement.* » A. Serre démonte les présupposés géographiques, « *l'idée que les données naturelles imposent une structure, une localisation intangibles de l'économie, que l'agencement économique ne pourrait être autre.* » A l'opposé, « *décoloniser c'est essayer de voir autrement, c'est se libérer des cadres rigides de pensée, des points de vue traditionnels d'une certaine politique du régentement autoritaire* ».

Alors que la pensée dominante, par la voix de ses chercheurs, de son école, en géographie notamment, « *décrite une région pauvre pour des raisons d'ordre strictement physique, ne fait qu'exceptionnellement appel à l'histoire* », il faut que les occitans (et les bretons, les basques, etc.) élaborent « *une géographie libérée (...) qui ira dans le sens des aspirations présentes en montrant l'ampleur du rôle de l'homme dans l'économie, de ses choix face aux données naturelles* ». Pour cela, la géographie outil de libération ne peut faire l'économie « *de l'histoire révélatrice de tout un passé de prospérité de cette région, faisant apparaître l'évolution, et ses responsables, vers la situation déplorée aujourd'hui* ».

Cette irruption de l'homme, de l'ethnie, de la langue, de la culture vivante du peuple, de l'histoire spécifique au colonisé, à l'intérieur de l'objet d'étude de la géographie, débouche directement sur la reconnaissance de modes de vie et de production, sur des rapports sociaux et des « conduites » créatives qui sont en propre le fait des minorités nationales, jusqu'ici occultés par l'école et les discours centralisateurs. La géographie traditionnelle n'est qu'une des spécialisations par

où se secrète l'idéologie dominante, se pliant aux normes issues du type d'expansion économique capitaliste (ces *guyluxeries télévisées*, A. Serre). Cette vision chargée de la certitude de ceux qui ont la puissance et la richesse est incapable de rendre compte des subtilités régionales, de la nature de la dimension « *nationalitaire* » (Yves Person) de la situation étudiée, car les diverses minorités, pour survivre face au rouleau-compresseur du développement centralisateur (« *concentration capitaliste* ») ont dressé des défenses, des pôles de résistance dont la manifestation première est la permanence d'un mode de vie original, profondément enraciné, un mode de production familial (« *toute exploitation doit être reconnue rentable dès lors qu'une famille peut y vivre* », A. Serre) et, d'évidence, une culture et une langue qui adhèrent authentiquement à ces modes d'existence et de relation (à ce propos la référence à J.-P. Faye est significative de la modernité et de l'ampleur des recherches entreprises par notre camarade).

A. Serre fait allusion à l'I.C.E.M. dans sa critique de la pensée et de l'école colonialiste « françaises ». En effet le caractère rétrograde d'une démarche pédagogique qui se proclame moderniste est éclatant dès que l'on pose les problèmes d'éducation en termes de décolonisation : l'auteur s'en prend à certains B.T. qui caricaturent (involontairement) certaines régions dont les originalités sont manifestement incompréhensibles ; pour ma part je ne peux m'empêcher de penser au film « *L'École buissonnière* » où l'on retrouve pas mal des vieux clichés éculés sur ces « *fainéants de méridionaux* »... Le travail entrepris par la commission de défense des cultures régionales devrait permettre de transformer radicalement le visage du mouvement car, si l'on veut être honnête envers le principe de l'expression libre, il apparaît évident que toute notre production — que ce soit en classe ou au niveau de l'hexagone — doit permettre l'épanouissement des langues, dialectes et sous-dialectes parlés par les enfants dans leur famille. J'ai une classe bilingue — français/occitan — et je peux affirmer que les élèves s'expriment authentiquement dans leur langue, alors qu'ils ridiculisent Dame Langue Française par des singeries de comique-troupier, ce qui n'est, il faut le dire, qu'un juste retour des choses.

Enfin je dois signaler l'extrême cohérence de ce volumineux dossier : l'article dont je viens de faire une pâle illustration s'insère dans un ensemble qui par la richesse documentaire et les conséquences pratiques dont il est porteur ne saurait nous être indifférent.

Gilbert ESTEVE