

Recherches des enfants à partir de leurs textes libres : UNE APPROCHE NATURELLE DE LA GRAMMAIRE

Robert LAVIS
Ecole de Pralles
07 Privas

Au début de l'année 74-75, j'étais tiraillé, comme beaucoup d'instituteurs «Freinet» sans doute, entre plusieurs exigences au niveau du français pour mes élèves du C.M.1 :

D'une part, il fallait leur faire acquérir le minimum de notions grammaticales en utilisant au mieux la démarche structurale, mais en donnant aussi la terminologie traditionnelle. D'autre part, je voulais les laisser s'exprimer le plus pleinement possible !

Voilà le fossé immense qui séparait l'expression libre de l'apport grammatical, car mon refus d'utiliser les textes libres comme prétexte à leçons de grammaire était évidemment total.

Heureusement, tout en l'utilisant, je me refusais à faire des leçons de grammaire selon le modèle impératif indiqué par Genouvrier et Gruwez dans *Structure de la langue française* (édité chez Larousse).

En effet, «instaurer un dialogue semi-libre, pour y glisser — et dans la meilleure des hypothèses, d'obtenir de quelques-uns — la réalité grammaticale que l'on désire travailler» me hérissait le poil ! A cette fausse liberté d'expression que l'on osait appeler dialogue, je préférerais donner des phrases, si possible se rapportant au vécu des enfants, à partir desquelles je présentais l'aspect grammatical désiré.

Mais je restais, selon la suggestion du manuel, condamné à imposer d'un côté UNE ACTIVITE GRAMMATICALE PURE : «faire des gammes» et de l'autre à laisser trouver «la mélodie» dans les activités DE LA CONVERSATION, DES TEXTES LIBRES ET DE LA POESIE.

De plus je pouvais difficilement accepter de laisser passer mes élèves au laminoir de l'ordre impératif des leçons décidé pour tous les petits français par les deux auteurs du manuel !

D'autre part, le fait que la manipulation linguistique : commutation, permutation ou transformation... était imposée pour l'acquisition de chaque structure, me déplaisait fortement.

Heureusement, j'avais eu la chance de lire les livres de référence auxquels renvoyait ce manuel, c'est-à-dire : *Grammaire structurale du français* de Jean Dubois. L'auteur y laissait entrevoir en quoi la mise en valeur des structures linguistiques dépendait du tâtonnement des grammairiens s'essayant aux commutations, permutations et transformations...

Dès lors, au diable la progression préétablie ! Je faisais découvrir à mes élèves, à la suite des grammairiens, les structures de la langue par TATONNEMENTS.

Par ailleurs, mon exigence de laisser s'exprimer le plus pleinement possible les enfants, me conduisait à valoriser les «trouvailles» des élèves quand la signification était bien indiquée par les structures employées, et à les faire se corriger pour être compris quand la correspondance entre la signification et les structures linguistiques ne convenaient pas (ambiguïtés de la signification). Notons que cette correspondance est retrouvée la plupart du temps tout naturellement par les enfants imprégnés de structures linguistiques.

C'est ainsi qu'un jour le fossé entre expression libre et grammaire structurale a été franchi : la valorisation d'un texte libre nous a conduit à un flot de recherches mathématiques qui nous ont donné des «trouvailles» d'ordre sémantique puis grammatical dont voici le compte rendu :

Première recherche

Bernard a écrit dans un texte libre : «L'été, les oiseaux sont bien, mais l'hiver, ils n'ont pas chaud.»

Après la lecture de sa phrase, apparaît la nécessité d'y mettre un point d'exclamation à la fin. La phrase, dans sa simplicité, est très claire : si l'été, la température ne pose pas de problème au

bien-être des oiseaux, il n'en est pas de même l'hiver. Il semblerait donc que certaines expressions puissent être changées. Ainsi «sont bien» peut-il être remplacé par «ont chaud», «ils n'ont pas chaud !» par «ils ont froid» ou par «ils ne sont pas bien» ou «ils sont mal» ?

Nous essayons de voir toutes les expressions équivalentes. Après de nombreux TATONNEMENTS, nous en arrivons à établir un tableau à double entrée :

— D'un côté, les expressions qui signifient que les oiseaux sont bien ou sont mal ;

— De l'autre, les expressions ordonnées préalablement de avoir très froid jusqu'à avoir très chaud :

Sont synonymes de	Sont mal	Sont bien
ont froid !	X	
n'ont pas chaud !	X	
ont froid	X	
n'ont pas chaud	X	X
n'ont pas froid	(X)	X
ont chaud	X	X
n'ont pas froid !	X	
ont chaud !	X	

On reproduit ce tableau en notant les phrases :

A : affirmatives
N : négatives
! : exclamatives

Tableau (2)

A !	X	
N !	X	
A	X	
N	X	X
axe de symétrie		
N	(X)	X
A	X	X
N !	X	
A !	X	

Nous venons d'étudier la symétrie à partir de la B.T.J. : mis sous la forme (2) le tableau apparaît symétrique avec d'un côté les expressions signifiant avoir plutôt froid, de l'autre les expressions signifiant avoir plutôt chaud.

MAIS il manque une croix ! (peut-être une autre en fait à l'intersection «n'ont pas froid»/«sont mal» mais ça ne supprime pas le raisonnement mais le renforce si l'on fait intervenir la négation).

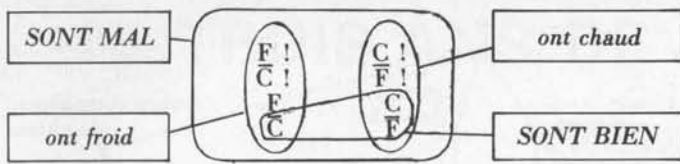
En effet, on peut dire : «moi ça va, j'ai chaud» mais jamais «moi ça va, j'ai froid». Pour nous, Français, avoir froid c'est être mal, le froid c'est toujours mauvais. L'hiver, nous disons chercher le chaud. L'été, comme le dit un enfant, nous disons chercher le frais non le froid !

Sur les tableaux, les enfants remarquent que les expressions exclamatives sont aux extrêmes par rapport à l'axe de symétrie. Nous pouvons en conclure que l'exclamation exagère, accentue...

Les élèves sont surpris aussi par le fait que le mot «chaud» est du côté délimité par l'axe de symétrie où les expressions signifient «avoir plutôt froid», QUAND IL EST ACCOMPAGNE DE LA NEGATION. La même constatation est faite pour le mot «froid».

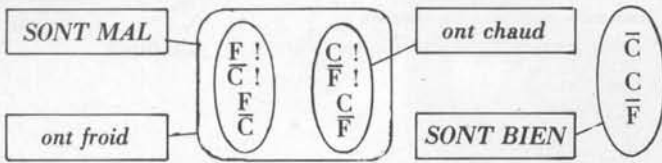
C'EST L'APPARITION DE LA STRUCTURE MATHEMATIQUE QU'EST LA SYMETRIE qui a permis aux enfants de découvrir la dévalorisation du mot froid en français, et le rôle des formes exclamative et négative. La MATHEMATIQUE est un OUTIL de compréhension de notre langue.

Les enfants ont trouvé une autre forme de représentation de ces expressions : celle d'ensembles dont elles seraient les éléments. Pour la simplification j'ai indiqué que la négation pouvait être indiquée par une barre au dessus de F (froid) ou C (chaud) ! Le tableau s'est donc transformé en diagramme suivant :



Stupeur des enfants : l'ensemble des expressions qui signifient «sont bien» est à l'intérieur de l'ensemble des expressions signifiait «sont mal» !

Après réflexion, ils s'aperçoivent que pour la constitution du tableau initial, les expressions «n'ont pas chaud», «ont chaud» et «n'ont pas froid», n'ont pas le même sens quand elles correspondent à la colonne «sont bien» et à la colonne «sont mal». Il ne s'agit donc pas des mêmes éléments dans un cas et dans l'autre ! D'où la constitution d'un nouveau diagramme de 11 éléments au lieu de 8 :



J'ai alors indiqué à mes élèves le sophisme célèbre : «*Tout ce qui est rare est cher, or, un cheval borgne est rare, donc un cheval borgne est cher*» en leur demandant de me dire pourquoi et où il y avait une erreur de raisonnement. Sans pouvoir l'expliquer, ils ont indiqué les mots *borgne* et *rare*. Mon explication du double sens du mot «*rareté*» a été évidemment parfaitement comprise comme origine de l'erreur. Je leur ai montré en quoi des mots comme «*liberté*»... avaient plusieurs sens, et qu'on pouvait par leur emploi nous faire croire des choses fausses !

Les mathématiques peuvent être des outils de démystification.

Après toute cette recherche, nous sommes revenus à la première question : Pourquoi Bernard avait-il choisi, pour l'été l'expression «sont bien» et pour l'hiver l'expression «n'ont pas chaud» ? C'est à cause du double sens de ces expressions : En effet il ne pouvait employer une expression portant sur le chaud car elle pouvait signifier aussi que les oiseaux étaient mal. Par contre, il n'a pas dit «l'hiver, ils sont mal» parce qu'on peut être mal quand il fait chaud ou bien être mal pour autre chose que le froid et le chaud. Or il voulait dire qu'ils étaient mal parce qu'ils avaient froid, et l'été qu'ils étaient bien au point de vue de la température. Il a rappelé, en employant le mot «chaud» que l'été ils avaient chaud au sens d'être bien. Il a donc écrit : «ils n'ont pas chaud !» au lieu de «ils ont froid !». Il était inutile de signaler qu'ils étaient mal, l'opposition à l'été étant marquée par mais.

L'enfant avait donc d'EMBLEE ET TOUT NATURELLEMENT UTILISE LES STRUCTURES INTERNES A LA LANGUE POUR EXPRIMER DE LA MANIERE LA PLUS PRECISE ET LA PLUS CONCISE les sensations qu'il prêtait aux oiseaux par rapport à la température ambiante.

Il est inutile d'insister sur les effets bénéfiques pour Bernard, d'une telle VALORISATION de son texte, tant sur sa production de textes, que sur sa compréhension du fonctionnement de la langue, en particulier le rôle de l'exclamation et de la négation. De plus, ce texte a fourni aussi une autre recherche :

Deuxième recherche

Pour celle-ci, je ne rendrai pas compte du tâtonnement des enfants, mais j'indiquerai d'emblée et de manière ordonnée, les conclusions auxquelles nous avons abouti :

Phrase du texte, toujours au sujet des oiseaux : «*Je leur ai creusé, dans des pierres, des assiettes.*»

1. HABITUELLEMENT, on dirait plutôt : «*Je leur ai creusé des assiettes dans des pierres.*» Pourquoi Bernard a-t-il changé l'ordre des groupes ?

Remarquons qu'il aurait pu dire aussi : «*Dans des pierres, je leur ai creusé des assiettes.*» Il n'aurait pas dit : «*Des assiettes, je leur ai creusé dans des pierres.*»

Si nous soulignons les différents groupes, nous trouvons trois groupes compléments : «leur», «des assiettes», «dans des pierres». «Dans des pierres» se déplace facilement dans la phrase.

2. On ne peut supprimer «des assiettes», mais on peut supprimer «dans des pierres» sans supprimer tout sens à la phrase. Pareil avec «leur».

3. Quand Bernard lit sa phrase, il s'arrête après «creusé» et après «pierres». Ces temps d'arrêt sont marqués par des virgules à l'écrit. Au contraire, il ne s'arrête pas quand il lit : «*Je leur ai creusé des assiettes dans des pierres.*» De plus, dans sa phrase, le ton de sa voix baisse après «creusé» pour remonter après «des pierres».

Je leur ai creusé, dans des pierres, des assiettes.

Dans la phrase habituelle le ton ne baisse pas :

Je leur ai creusé des assiettes dans des pierres.

Tout montre qu'en changeant l'ordre habituel des compléments, Bernard a voulu insister sur «dans des pierres» : C'EST DANS DES PIERRES qu'il a creusé des assiettes. Ce n'est pas ORDINAIRE, donc il a changé l'ORDRE de la phrase !

Les enfants ont trouvé d'autres exemples qui donnent l'idée de FICHES DE RECHERCHES possibles :

Le garçon qui dit à sa mère : «*J'ai pris deux bonbons dans le buffet.*»

Le garçon dit à son copain, en cachette : «*J'ai pris, dans le buffet, deux bonbons.*»

Le monsieur parlant d'un enfant : «*Il a ramassé des châtaignes chez le voisin.*»

Le monsieur parlant d'un autre monsieur : «*Il a ramassé, chez le voisin, des châtaignes !*»

J'ai commencé à faire travailler mes élèves de cette année sur de telles fiches, expérience à suivre...

Troisième recherche

Juste un petit exemple parmi d'autres de ce qu'on peut tirer d'une telle démarche sur le plan des temps :

Un texte libre avait ses verbes tantôt au passé tantôt au présent. Pour plus de clarté, nous l'avons réécrit au passé et au présent. Une seule phrase peut indiquer la richesse d'une telle activité : «*On disait que le sanglier allait sortir parce qu'on entendait du bruit dans les feuilles.*»

Pour plus de précision l'élève aurait pu dire «nous» d'où : «*Nous disions qu'il allait sortir parce que nous entendions du bruit.*»

Au présent :

«*On dit qu'il va sortir parce qu'on entend du bruit.*»

«*Nous disons qu'il va sortir parce que nous entendons du bruit.*»

De la comparaison surgit la composition du futur périphrastique soit par rapport à un passé, soit par rapport à un présent...

Quatrième recherche

Celle-ci est importante pour deux raisons :

1. On débouche sur la terminologie grammaticale de façon précise.

2. Le début de la recherche a été rappelé par les enfants aux membres du groupe «Freinet» ardéchois en visite dans ma classe. La fin a été élaborée devant eux. L'intervention du groupe m'a obligé à préciser cette recherche, et à me faire prendre conscience de son importance : je peux dire que cette expérience aurait peut-être été abandonnée, n'aurait en tout cas pas porté ma réflexion à ce niveau SANS L'INTERVENTION DE CETTE DIMENSION COLLECTIVE.

B. écrit donc : «En me promenant dans l'herbe j'entends du bruit.» Que veut-il dire exactement, qu'il se promène dans l'herbe ou bien qu'il entend du bruit dans l'herbe ?

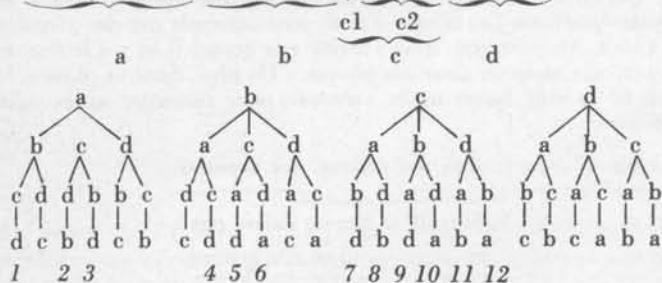
Pour bien se faire comprendre, B. change tout naturellement quelque chose dans l'ordre des groupes de mots de la phrase :

«En me promenant, j'entends du bruit dans l'herbe.»

Il lui a donc suffi de déplacer, de permuter le groupe de mots «dans l'herbe» pour indiquer exactement ce qu'il veut dire.

Mais ce n'est pas le seul groupe permutable. Pour n'oublier aucune permutation possible, les C.M. remplacent les groupes de mots par des lettres et ils font un diagramme :

«*En me promenant dans l'herbe j'entends du bruit.*»



Mais en remettant les groupes à la place des lettres, les élèves s'aperçoivent qu'on ne peut employer que 12 phrases sur les 24 trouvées : celles numérotées.

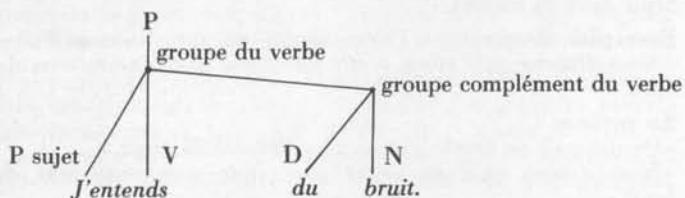
Il est intéressant de noter le rôle des mathématiques : comme OUTIL permettant la PREVISION ! En effet, les élèves ayant symbolisé par deux couleurs différentes les phrases employées et les phrases qu'on n'emploie pas, un d'entre eux nous annonce qu'aucune phrase du quatrième «arbre» n'est employée car dans le premier arbre et le second il y a 3 phrases de chaque sorte, pour le troisième elles sont toutes employées, donc aucune ne le sera pour le quatrième...

Un autre élève note que chaque fois que «*du bruit*» est avant «*j'entends*», la phrase ne se dit pas. Ce groupe complément «*du bruit*», à la différence des autres, reste toujours en arrière du verbe. On se souvient des recherches antérieures : c'est aussi celui qu'on ne peut que difficilement supprimer. En effet, ainsi que le remarque un enfant non formé à la grammaire traditionnelle, si l'on réduit la phrase à «*j'entends*», on pose la question «*quoi ?*»

De plus, il est remarqué aussi dans les phrases que l'on peut dire, que jamais, lorsqu'il suit immédiatement le verbe, il n'est séparé de celui-ci par une virgule !

Ce groupe complément a donc une place bien déterminée, il est lié étroitement au verbe : en grammaire traditionnelle, il s'appelle le COMPLEMENT D'OBJET, mais on voit qu'on peut l'appeler un COMPLEMENT DE VERBE !

Nous établissons l'arbre de la phrase la plus courte possible :



Nous avons ensuite réparti les phrases qu'on peut dire en deux colonnes : A gauche, celles qui veulent dire que Bernard se promène dans l'herbe, à droite celles qui veulent dire qu'il entend du bruit dans l'herbe :

1, 7, 11 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

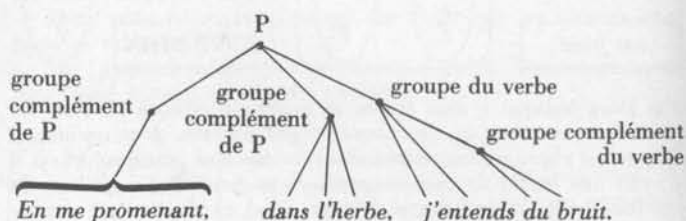
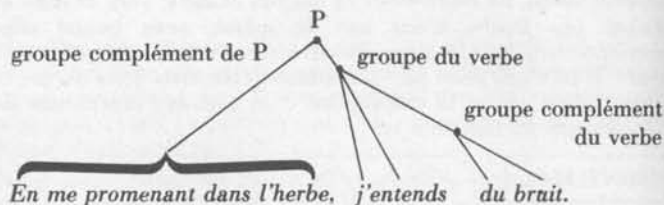
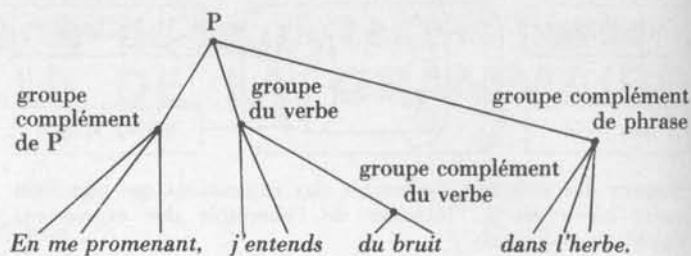
Quand les phrases 1, 7 et 11 veulent dire que B. se promène dans l'herbe, nous remarquons qu'il n'y a pas de virgule entre «*en me promenant*» et «*dans l'herbe*» alors qu'il faut mettre une virgule entre ces deux groupes lorsqu'on veut que ces phrases signifient qu'il entend du bruit dans l'herbe.

Dans le premier cas, cela revient comme un seul tout, comme une seule phrase dit Laurent puisque «*promenant*» ressemble à un verbe ! Je profite de cette remarque pour la justifier et indiquer que cette forme que prend le verbe s'appelle le PARTICIPE PRESENT.

Nous voyons à présent la différence entre ces groupes compléments «*en me promenant*», «*dans l'herbe*» ou «*en me promenant dans l'herbe*», et le complément «*du bruit*» : on peut facilement les permuter, les supprimer et ils ne précisent pas exactement quelque chose à propos du verbe entendre mais ils complètent la phrase-limite «*j'entends du bruit*».

Ce sont des COMPLEMENTS DE PHRASE.

Nous pouvons établir les «arbres» de différentes phrases qui nous permettent de mieux comprendre l'ambiguïté de la phrase initiale de Bernard :



Conclusions sur ces recherches

A. - Prise de conscience des enfants :

- Que la communication nécessite l'utilisation précise des structures (communes à chacun), de la langue.
- Que cette utilisation qui se fait tout naturellement et à bon escient par la parole, est inconsciente !
- Que comprendre ces mécanismes sert à mieux communiquer, à maîtriser sa propre pensée, à démystifier le langage, bref à devenir autonome, responsable.
- Que les structures de la langue et l'utilisation de celles-ci par la parole sont si déterminées qu'elles peuvent se présenter sous des formes mathématiques.
- Que ces mathématiques sont un outil extraordinaire pour rendre compte de ces structures et même pour les prévoir.
- Que les notions grammaticales comprises comme structures linguistiques fonctionnelles sont des réalités fondamentales bien mal traduites par les terminologies et nomenclatures grammaticales (simples systèmes d'étiquettes).

B. - Au cours de ces recherches, jamais je ne me suis éloigné de l'expression et de la créativité des gosses. Les recherches étaient toujours profondément motivées. Les acquis se sont faits de l'intérieur : le texte libre n'a jamais été un prétexte à des leçons mais source de recherches.

C. - Prise de conscience plus nette pour moi que la langue prédétermine fortement notre pensée, que celle-ci se structure continuellement de manière inconsciente ;

- Que la réflexion sur les structures de la langue est abstraction pure si elle n'est pas une réflexion sur la manière précise (sur un exemple concret) dont la parole se sert des structures linguistiques pour exprimer une pensée ;
- Que cette réflexion ne peut que se surajouter à l'expression pour la communication, qu'elle ne peut jamais devenir un substitut à celle-ci.

D. - Prise de conscience du rôle très important du groupe ardéchois dans cette exigence vécue à expliciter le sens de nos recherches, ainsi que du rôle de tous ceux qui, au stage régional d'Annecy m'ont poussé dans cette voie. Nous avons entrevu ensemble à ce stage la possibilité d'établir un outil collectif sur trois plans :

1. Des fiches du maître l'aidant à voir l'exploitation possible de structures données par des pistes ouvertes...
2. Des fiches de recherches de l'élève, un peu comparables à celles du F.T.C.
3. Des fiches autocorrectives de contrôle adaptables aux principales notions grammaticales qui pourraient se dégager de recherches ou même de leçons qui laisseraient aux enfants la liberté de tâtonner au niveau de la manipulation (permutations, remplacements...).