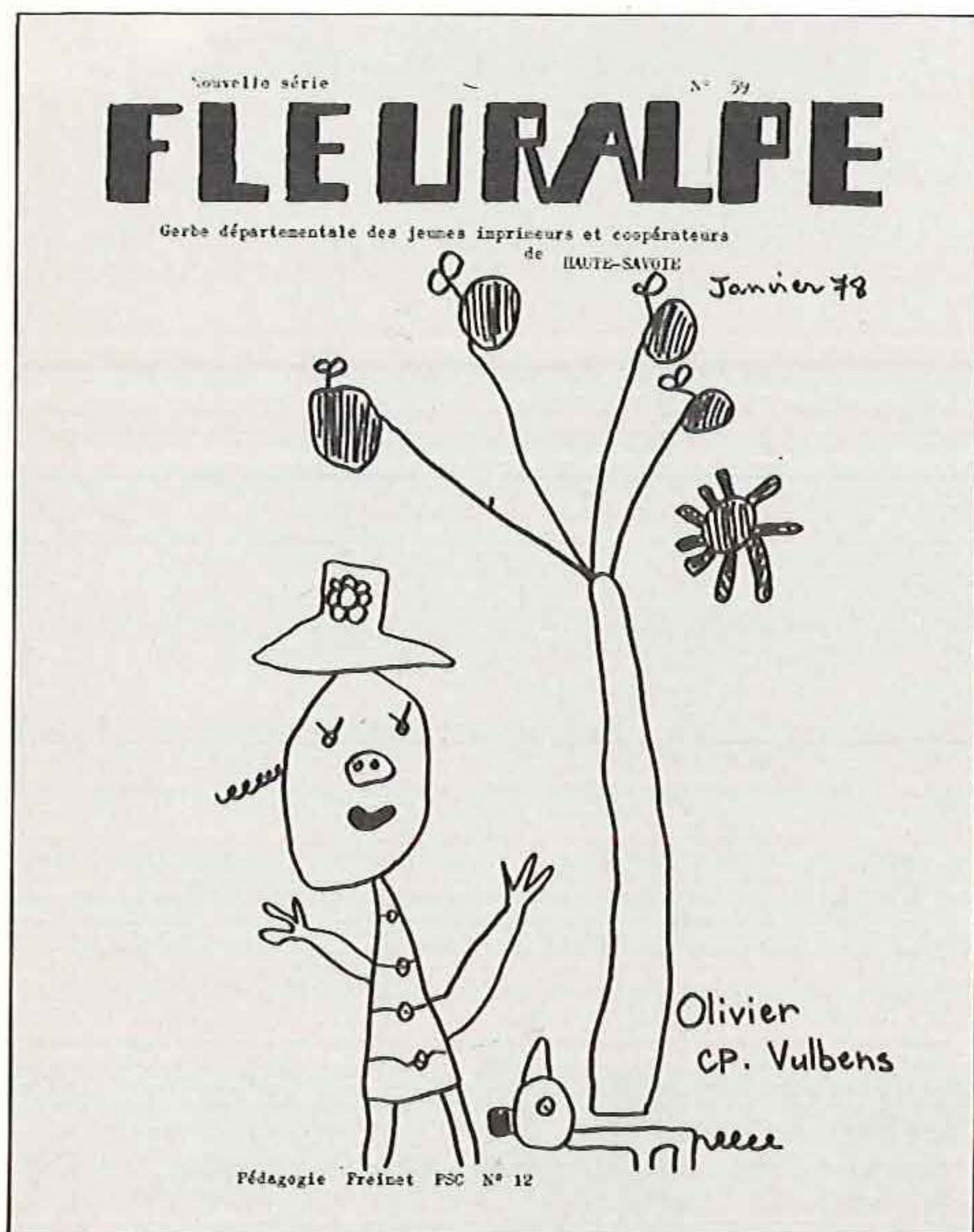


Second degré



Plusieurs réponses de ce genre m'ont incité en cours d'année à ne plus trop poser de questions, sinon on courait le risque de n'avoir plus que des discussions passionnées (et passionnantes) sur la grammaire et l'orthographe... domaine où d'ordinaire le maître est souverain absolu (les parents aussi, ce qui est une des raisons pour lesquelles ils en redemandent). Je tiens à avertir ceux qui continueront à lire cet article que le reste n'est que la confirmation d'une déroute double, celle d'un maître et aussi celle de notre enseignement.

Les expérimentations faites

Il ne s'agit pas d'une expérience, ce qui supposerait volonté de prouver, "appareil scientifique". D'où l'appellation "expérimentations". Je crois que dès qu'on laisse parler l'enfant sur la langue, on obtient partout les mêmes résultats. Je donne un exemple de ce que j'avance, pour ne pas être accusé de toutes sortes de maux. L'exemple m'est fourni par deux collègues qui avec leur gosse de 7-8 ans (C.E.2 je crois) ont abouti à la même impasse.

Le gosse n'arrive pas à comprendre la différence entre nom commun et nom propre (soit dit en passant un des problèmes linguistiques les plus coriaces !). Le père explique : "Tu t'appelles Frédéric, il y a un seul Frédéric. En revanche on dit : la cuisine, il n'y en a pas une seule, chaque maison a une cuisine". Mais remarque du gosse : "C'est pas vrai ! Mon petit cousin il s'appelle lui aussi Frédéric, et puis dans la maison il n'y a qu'une cuisine. Alors Frédéric c'est un nom commun et la cuisine un nom propre". Déroute du père ! Objection, votre Honneur : "A quoi ça sert tout ça ?" On essaiera d'y répondre plus loin... Patience ! Pour l'instant commençons par des exemples vécus (souvent avec agressivité !) en orthographe

TATONNEMENT EXPERIMENTAL grammaire - orthographe

Max BENISTANT

(Extrait du bulletin FLEURALPE n° 59, janvier 78)

Préliminaires

Cet article est long. Il rend compte du "tâtonnement expérimental" d'un maître grâce à ses élèves. Ma "part du maître" : accepter toutes les remarques, questionner inlassablement et ensuite essayer de théoriser.

Ainsi l'an dernier en 6^e j'ai fini par comprendre que les difficultés des élèves en grammaire venaient de leur quasi-impossibilité de reconnaître un nom d'un adjectif. Disons que ce fut pour moi une révélation vers le milieu du deuxième trimestre...

Exemple : "l'honneur" qu'est-ce que c'est ? Et R... de répondre : "un adjectif".

J'attends un peu les réactions de la classe (bonne). Pas de réactions. Le principe est que j'accepte toutes les réponses mais qu'ensuite elles doivent être justifiées. Vient alors l'explication (scientifique, méthode déductive !) :

"Un adjectif, ça qualifie. Et quand on a de l'honneur, on est drôlement bien qualifié" !

Approbaton enthousiaste du reste de la classe... Je peux maudire la grammaire traditionnelle, appeler au secours les structuralistes de tout poil, j'ai bel et bien perdu une bataille ! Je bats en retraite prudemment. La classe est satisfaite... Enfin elle comprend quelque chose à la grammaire ! Pour un peu R... aurait droit à un croissant gratuit...

Orthographe

La distinction -é/-er

(début d'année, 6^e)

Je voulais faire corriger :

"Je me suis mise à pleurée"

La recette dit : on remplace par un verbe du 3^e groupe (à courir, par exemple) et on corrige.

C'est ce que je croyais. Enfin pas trop car il est curieux de constater qu'on a toujours les mêmes fautes à corriger...

En fait certains n'ont pas vu du tout la faute. D'autres ont corrigé mais sans comprendre ce qu'ils faisaient. Si bien que j'ai découvert que plus de la moitié de la classe ne comprenait pas la substitution qui permet d'éviter la faute.

La preuve c'est que pour les trois quarts environ de la classe l'alternance suivante était satisfaisante :

- (1) je me suis MISE à pleurée
- (2) je me suis MIS à pleuré

Pourquoi les enfants ne comprennent-ils pas la substitution ? (on remplace le verbe du 1^{er} groupe par un verbe du 3^e groupe)... Recette que l'on dit infallible !!!

Parce qu'ils construisent deux ensembles :

| | (A) | (B) |
|-----|-----------------------------------|---|
| à + | battre courir faire etc. | chant(é) march(é) demand(é) etc. |

N.B. : (é) note les graphies é/er/és/ée/ées... que l'on trouve dans les copies !

L'enfant n'arrive pas à faire un seul ensemble regroupant tous les infinitifs.

Un élève l'a bien dit : *"Remplacer pleurer par courir est un automatisme, mais souvent je l'oublie parce que je ne comprends pas à quoi ça sert"*. Remarque : Je risque une explication (à partir de Piaget...). On pourrait dire que ce "truc" d'orthographe ne permet pas la "réversibilité". C'est très simple. L'enfant comprendrait s'il arrivait à voir que remplacer :
"à pleurer" par *"à courir"*
 signifie qu'on peut remplacer *"à courir"* par *"à pleurer"*

Cela peut paraître curieux mais l'incapacité où se trouve l'enfant de comprendre la "réversibilité" l'empêche de comprendre vraiment qu'il dispose là d'un système simple lui permettant d'éviter une faute fréquente...

J'ai la preuve, je crois, de ce que j'avance. Car on a continué (je continue encore !) à essayer de trouver une solution. Voilà ce que ça donne (j'abrège...)

"On pourrait dire : après "à" le verbe s'écrit "er".

J'ai étendu la solution à "de/pour", puis j'ai fait prendre conscience qu'elle ne rendait pas compte de verbe + infinitif.

Ils ont très bien compris que leur "règle" n'était pas économique mais à 80 % environ ils l'ont préférée à la règle "substitution d'un infinitif du 3^e groupe à un infinitif du 1^{er} groupe" comme... "plus simple" !

On peut ici penser à ce que dit Freinet, en substance, à savoir que l'enfant ne choisit pas la solution la plus économique, mais celle qui lui paraît, à lui, la plus économique.

Fin de la bataille. La déroute continue ! Pour les conclusions pédagogiques voir plus loin...

La distinction son/sont

(début d'année, 6^e)

Il s'agissait de corriger la faute :

"La fille avait perdu SONT petit lapin"

Il s'agit là d'une faute fréquente ; jusqu'à cette "expérimentation" je pensais que par la répétition on pouvait arriver à corriger cette faute. En fait le problème est beaucoup plus complexe. J'ai demandé de mettre au pluriel d'abord le sujet, ensuite le C.O.D., ensuite le sujet et le C.O.D. On a comparé tous les résultats qu'on a essayé de classer. Or une élève a proposé le classement suivant :

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| SON LEUR Singulier | SONT LEURS Pluriel |
|--------------------------|--------------------------|

J'ai fait alors classer les adjectifs possessifs (des trois personnes). Pour s'en tenir à la 3^e personne et à une classe de 6^e on a eu les résultats suivants :

a) un quart des élèves arrive à :

| | |
|-------------|--------------|
| SON LEUR | SES LEURS |
|-------------|--------------|

b) deux élèves font une "faute d'orthographe" mais le système est bien en place :

| | |
|--------------|--------------|
| SONT LEUR | SES LEURS |
|--------------|--------------|

c) un quart des élèves écrit :

| | |
|-------------|---------------|
| SON LEUR | SONT LEURS |
|-------------|---------------|

d) enfin le reste (la moitié environ) écrit :

| | |
|--------------|-------------------|
| SON LEURS | LA FILLE NOTRE |
|--------------|-------------------|

ou tout autre système aussi déstructuré...

Ces tableaux montrent qu'en fait deux élèves seulement font une faute d'orthographe. Chez les autres les choses sont plus compliquées. Les résultats en c) peuvent paraître plus encourageants qu'en d), dans la mesure où il y a essai de construction d'un système. Mais on peut aussi penser que la faute sera plus difficile à extirper car l'enfant cherche à mettre de la logique là où il n'y en a pas forcément (c'est-à-dire dans la langue) alors que dans le groupe d), du fait même qu'il n'y a aucun système, il sera plus facile d'en installer un ; cela dit pour éviter de tirer des conclusions hâtives.

Une remarque encore : on peut se demander comment expliquer la présence de "sont" pluriel (classé avec "leurs" et d'autre part mis en parallèle avec "mes, tes") ? Car en fait "SONT" est toujours devant un nom singulier... (et je ne crois pas qu'il soit possible de le mettre en relation avec un sujet au pluriel dans des phrases du type : "ils ont vu son père"...).

On peut penser que tout vient de l'opposition, sans doute imposée par l'école (voir plus loin) "son/sont". Si bien que l'enfant ne sachant quoi faire de ce SONT parasite, est conduit à le classer dans la case pluriel (classement peut-être favorisé par le parallélisme "ils sont/ils ont" qui fait bien un pluriel de la forme écrite "sont").

Pour conclure on voit que la "faute d'orthographe" recouvre dans le cas de "sont" pour "son" une réalité complexe. On peut même se demander si la présence de "sont" n'empêche pas la construction, à l'écrit, du système d'opposition SON/SES (dont l'enfant dispose à l'oral). Voilà qui mérite réflexion !

Deuxième bataille terminée ! C'est un peu moins la déroute. Même si on ne voit pas trop ce qu'il faut faire pour corriger la faute, on se dit qu'il y a sans doute des bêtises à éviter...

La distinction «on a/ on n'a pas»

(début d'année, 5^e)

On a passé environ une heure à discuter de ce problème ! J'ai fini par comprendre, et ce n'est pas simple...

Pour simplifier, on était arrivé à deux systèmes :

| | | | |
|-----|--------|---|----------|
| (1) | on n'a | / | on a pas |
| (2) | on a | / | on a pas |

Le système (1) avait remporté un grand succès. Si on réfléchit bien il est très logique ! On entend beaucoup plus la liaison dans "on a" que dans "on n'a pas" (pour des raisons d'accent)... Hypothèse : l'enfant actuel aurait-il gagné auditivement ce qu'il a perdu en mémoire visuelle ? (simple hypothèse !).

On en était à nos deux systèmes quand deux ou trois élèves ont murmuré qu'il fallait en fait écrire : "ON NA" (ou "ON NA PAS", je ne me souviens plus, je sors liquéfié de ces séances où je cherche à comprendre...).

J'ai demandé si certains écrivaient "NA". Silence. Mon ton de voix avait dû éveiller leur méfiance. Enfin l'un, timidement, lève la main. Je l'encourage d'où... libération ! Et 17 sur 27 avouent écrire NA... si bien qu'on arrive au système :

| | | |
|-------|---|-----------|
| on na | / | on na pas |
|-------|---|-----------|

Et je m'interroge. Thimonnier dit dans son livre pour 6^e : "L'orthographe raisonnée" : il suffit de remplacer "on" par "nous" pour éviter la faute !

C'est oublier deux choses :

1) même s'ils emploient "NOUS" à l'oral, ce qui est à prouver, gosses (et adultes !) disent :

"nous avons pas"
système très différent de "on a pas" (où on entend le son "N").

2) le système est tellement différent, la négation NE devenue si rare que dans le cas de "on n'a pas" (en fait : "on a pas") le gosse n'y comprend rien au point qu'il crée un NA tout à fait logique !

Je crois qu'on a là l'explication (ou une des explications) du fait que ce genre de faute réapparaît toujours, malgré toutes les corrections. On croit corriger l'absence de négation "on a pas", alors qu'en fait le gosse a mis en place un autre système avec NA. D'où l'échec dans les tentatives de correction...

Echec aggravé encore par le fait qu'on cherche très tôt à faire disparaître ce "na" parasite. Si bien que le gosse écrit "on a pas" et pour lui c'est une sacrée correction ! Or on lui fait écrire "on n'a pas". Et il finit par ne plus rien y comprendre !

Troisième bataille ! Et là c'est la déroute...

L'apostrophe, monsieur. Tu parles ! Le gosse écrit "il s'avait", "il s'entait" pour "il savait, il sentait". Et là c'est un peu le même problème. L'hyper-corrrection trop précoce le conduit à ne plus savoir où il en est.

AU LECTEUR : si tu as suivi jusque là, bravo ! On va continuer avec un peu de grammaire. C'est tout aussi réjouissant ! ...

Grammaire

Construction d'ensembles

(début d'année dans deux 6^e)

Pour répondre aux objections soulevées par ce type d'exercices (?) il faut préciser qu'il ne s'agissait pas de faire acquérir une notion, d'autant plus que je la croyais acquise, ce qui m'aurait bien arrangé, mais de voir comment il serait possible d'introduire la grammaire dans la classe.

Il s'agissait de construire deux ensembles :

phrases avec C.O.D./phrases avec complément circonstanciel.

Il faut bien comprendre que les élèves ont huit phrases à classer en deux ensembles. A part cette indication je ne donne aucune consigne, n'emploie aucun vocabulaire grammatical.

Pour simplifier je m'en tiens à deux exemples :

- (1) l'enfant regarde la mer
- (2) l'enfant joue sous la table

Des ensembles obtenus je retiens les deux les plus caractéristiques (environ plus de la moitié de la classe) :

d'un côté un ensemble : "lieux"
de l'autre un ensemble : "objets"

ce qui donne :

- (1) l'enfant regarde la mer :
mer : ensemble "lieux"
- (2) l'enfant joue sous la table :
table : ensemble "objets"

On a passé plusieurs heures là-dessus de discussions passionnées et agressives... Car il faut dire qu'il y a eu toutes sortes d'ensembles obtenus. J'en profite pour dire combien il me paraît illusoire de fabriquer des exercices programmés, quand on voit la variété de réponses proposées par les gosses. Ou alors ce n'est possible qu'après une longue gestation collective permettant de voir toutes les questions posées et les solutions apportées par UNE classe.

Un simple exemple : "Tu es bête". Il faut un "s" à bête parce qu'il y a "tu" (cette année en 5^e, élève tout à fait normale !).

Après ces deux parenthèses je résume les discussions en ajoutant quelques remarques :

a) EXPLICATIONS DES ELEVES :

"l'enfant regarde où ? la mer"
donc "la mer" est un lieu.

On peut se demander pourquoi ils n'emploient pas "où" également pour repérer "sous la table" comme lieu...

Je crois qu'il y a deux raisons :

— d'une part la présence de la préposition "sous". J'en vois pour preuve la proposition timide et rejetée d'un élève suggérant : on pourrait peut-être dire : "l'enfant joue sous... où ?".

— d'autre part l'opposition

mer : lieu / table : objet

qui conduit à dire : la table : C.O.D., sans d'ailleurs jamais poser la question "quoi".

D'où en fait une opposition fonctionnelle qui n'est pas celle des fameuses questions "où ? quoi ?" mais :

| | | |
|--------------------|---|--------|
| où ? | / | objet |
| complément de lieu | | C.O.D. |

N.B. : Je ferai plus loin des remarques pédagogiques sur ce problème.

b) SUITE DONNEE A CETTE EXPERIMENTATION :

Après cette fantastique déroute j'ai abandonné ma tentative de faire repérer les fonctions. En fin d'année, pour voir, j'ai refait le même "exercice". Et là le résultat a été curieux. On fait deux heures par quinzaine du "jeu dramatique".

Première 6^e : choisit des thèmes de la vie courante ; en gros une certaine maturité s'est manifestée en cours d'année (sexualité affirmée, des conflits de personnes, demande pour discuter du nucléaire...).

Cette 6^e réussit l'exercice à 80 %

Deuxième 6^e : deux thèmes :

Le bébé (qui permet bien sûr de faire passer pas mal de choses, ne serait-ce que la joie de produire des excréments...).

Le conte de fées.

L'ambiance de la classe est exceptionnelle ; pas de conflits de personnes au point même qu'un redoublant rejeté l'année d'avant comme "marginal", "déviant", sans rien changer à son attitude, sera dans cette classe tout à fait intégré.

Résultat à l'exercice : 0 % !!!

Je ne veux pas tirer de conclusion catégorique du rapprochement fait entre jeu dramatique et grammaire.

Simplement on peut s'interroger sur le fait que sans étudier les fonctions durant l'année, une classe réussit l'exercice, l'autre non. Tout se passant comme si seul intervenait le niveau de maturité des élèves.

Problème de l'emploi des temps

(début d'année, 6^e)

Dans un texte de Pagnol les dix premières lignes sont à l'imparfait (dit de "description") puis on a :

Mais soudain je restai figé.

Les élèves ont vu sans difficulté le mot important, au niveau de la liaison des deux paragraphes : "soudain". A partir de la prise de conscience de cette rupture dans le texte, j'ai voulu faire prendre conscience du passé simple (comme forme et non comme valeur, ce qui est au-delà des forces d'une 6^e. Bien heureux quand on y arrive en 3^e !).

J'ai donc demandé de transformer à la 3^e personne du singulier puis du pluriel ; on a obtenu :

| | |
|---------------|---------------|
| il resta | il restait |
| ils restaient | ils restèrent |

(suite page 21)

N.B. : En fait on avait eu "ils restaient". On peut penser que la graphie l'a fait mettre en parallèle avec "il restait" ; pourtant on va voir qu'on a obtenu la même chose après correction de "ils restaient" en "ils restèrent".

J'ai en effet demandé de grouper les quatre formes obtenues en deux ensembles. Je retiens le plus caractéristique (qui est aussi celui qui a obtenu le plus de succès !).

il restait
ils restèrent

J'abrège les explications (agressives) de la classe...

a) L'enfant marche seul à quelques mètres devant le groupe formé par ses parents et sa petite soeur ; on va donc employer l'imparfait

il restait

parce que cela dure un certain temps (jusqu'à ce que le groupe le rejoigne).

b) En revanche si l'enfant était avec ses parents et sa soeur, tout le groupe se serait arrêté en même temps et on aurait eu :

ils restèrent.

La preuve, a dit une élève, c'est que si le pronom était "NOUS" on dirait :

nous restâmes

REMARQUE : C'est banal de dire que l'enfant n'a pas la même "logique" que l'adulte, qu'il n'a pas la notion du et des temps. Mais quelles conséquences pour la pratique de la langue ? Aucune, semble-t-il, si j'en juge par les dernières grammaires sorties pour la 6^e. Dans l'une (la meilleure, dit-on, fruit d'une expérience menée plusieurs années de suite) on veut tout de suite montrer à l'enfant la différence entre passé simple et passé composé. C'est effectivement important mais comment faire ?

On propose un texte au passé simple, un en regard au passé composé. On dit à l'enfant : tu vois bien que dans cette phrase on ne pourrait pas avoir le passé simple, qu'il faut le passé composé (ou vice-versa). Pourquoi ? Parce que le passé simple est le temps du récit, le passé composé celui du discours.

Et voilà pourquoi votre fille est muette !

Rien n'est expliqué, on fait comme si l'enfant, intuitivement (?), comprenait la différence et on pratique ce qu'on appelle un "métalangage" grammatical qui permet d'écrire des livres...

Il est vrai qu'il ne serait pas valorisant de dire qu'on n'arrive pas à expliquer la valeur des temps à un gosse de 6^e. A l'appui de ce que j'avance encore un exemple ou deux.

Soit la phrase :

"La famille regardent l'oiseau sur le sapin"

Les élèves voient la faute mais corrigent :

"La famille regardait l'oiseau sur le sapin"

On peut penser ici à l'influence de la langue écrite des livres scolaires. Mais ce n'est sans doute pas la seule explication. En effet les élèves, interrogés, ont répondu :

- parce que c'est mieux
- parce que ça ne se passe pas en ce moment,
- parce qu'elle ne le regarde pas tout le temps (c'est-à-dire que pour eux le présent exprime la durée),
- parce que si on dit "regarde" on a l'impression que c'est une habitude (souvenir d'une leçon sur le présent ?),
- parce que "ça s'est passé à un moment" (ce qui nie la valeur fondamentale de l'imparfait...).

Toutes ces explications laissent rêveur. D'autant plus qu'elles se confirment dans la pratique. Je donne trois exemples :

"La famille voit une biche qui était sur la route"

Ici, pour l'enfant, l'imparfait s'oppose au présent en marquant un moment dans le passé (elle était sur la route et puis ils l'ont vue).

"En cours de route l'enfant avait faim, alors il sort son assiette"

Voilà le genre de phrase pas facile à corriger ! En effet cette phrase suit le cheminement de la pensée, elle traduit parfaitement la sensation puis avec "alors" et l'emploi du présent la rupture (décision et action en même temps, ce qui correspond bien à la psychologie de l'enfant).

Or si l'on corrige, cette phrase, si vivante, si ancrée dans le vécu de l'enfant, devient banale.

D'une part le passé simple n'établit aucune rupture ; c'est le récit pur et simple.

D'autre part si on supprime "alors" on tombe sur :

"comme il avait faim il sortit son assiette".

Et là encore disparaît cette rupture qui donne toute sa valeur à la phrase. Sans compter que la tournure avec "comme" n'a rien de naturel ; l'enfant ne voit pas que c'est "comme" qui lie les deux membres de la phrase, alors qu'avec "alors", tout est clair.

Sur ce problème un autre exemple :

"nous sommes sortis parce qu'il faisait beau"

La conjonction est entre les deux membres de phrases : pas de problème ; en revanche :

"comme il faisait beau nous sommes sortis".

Très difficile, avec tendance à écrire :

"nous sommes sortis comme il faisait beau".

avec pour sens :

"nous sommes sortis ; comme il faisait beau" !

"Tout en bas de la vallée ils voient le lac et tournant la tête ils virent la mer"

Le moins que l'on puisse dire c'est que la faute n'a pas été vue rapidement. Pourquoi ?

D'une part sans doute parce qu'"ils virent" supprime une répétition.

D'autre part parce que les deux actions n'ont pas la même valeur, et l'enfant, pour exprimer la notion de rupture, change normalement de temps.

Les exemples donnés visent simplement à montrer la complexité du problème. Ils n'épuisent pas le sujet ! Encore un exemple, de nature différente, pour montrer que pour l'enfant c'est le sens qui importe, beaucoup plus que la structure.

Problème de l'emploi du relatif

(début d'année, 6^e)

Soit la phrase à transformer :

"Les gens se promènent dans la rue ; les gens sont endimanchés"

Or sur 31 élèves, 6 écrivent :

"Les gens se promènent dans la rue qui sont endimanchés"

Je fais écrire la phrase au tableau pour corriger... résultat éblouissant : 90 % préfèrent cette phrase ! D'où très longue discussion ; j'abrège et ne retiens qu'une remarque : si on avait "les rues" il faudrait dire :

"Les gens qui sont endimanchés se promènent dans les rues".

Il me semble que cet exemple montre bien comment raisonne l'enfant et pourquoi l'enseignement grammatical, incapable de prendre en compte cette démarche, est un assez lamentable échec.

Conclusions pédagogiques

Il paraît normal de tirer quelques conclusions de cet exposé. Je donne rapidement quelques remarques théoriques qui peuvent nourrir la réflexion puis en viens à des applications pratiques.

Apports théoriques

Il se trouve des gens, camarades de l'I.C.E.M. ou extérieurs au mouvement, pour demander pourquoi nous faisons de la grammaire. Chervel dans son livre *"Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français"* (Payot) donne la réponse.

Pour ma part je donne un seul exemple : l'accord du participe passé.
Supprimons cette règle et dès lors à quoi sert le repérage du C.O.D. ?

Or qu'on songe au temps passé (perdu) à essayer de reconnaître le C.O.D. ! Et tout ça pour une règle artificielle due au bon plaisir de François 1^{er} et entrée vraiment en vigueur au XIX^e s. avec l'orthographe obligatoire !

Si encore on disposait d'un moyen sûr pour reconnaître le C.O.D. ! Mais en fait il y a plusieurs moyens, ce qui signifie bien qu'aucun n'est une garantie. C'est pourtant important pour les langues à déclinaison, objecte-t-on. Or le C.O.D. et l'accusatif (latin, grec, allemand) ont à peu près autant de points communs qu'un épagneul breton et un chat siamois...

Mais il y a plus grave. Dans sa thèse qui date de 1959 Wittwer affirme que ce n'est pas avant 13 ans que l'enfant comprend la structure :

sujet / verbe / C.O.D.

En outre Piaget, dans sa reconnaissance des différents stades de l'acquisition de la pensée logique détermine un stade important vers 11-12 ans. En gros avant 11-12 ans l'enfant construit sa pensée logique à partir d'actions mais sans encore pouvoir faire d'hypothèses. Au contraire le préadolescent entre 11-12 ans et 14-15 ans devient capable de construire des hypothèses. En particulier il commence à utiliser l'implication ("*si... alors*") ce qui lui permet de résoudre de nouveaux problèmes.

Je crois que ce que disent Wittwer et Piaget se vérifie tout à fait dans les exemples que j'ai donnés (et je suis persuadé que chacun de vous a des exemples du même type).

Le problème orthographique aujourd'hui

L'échelle Dubois-Buyse a le mérite de préciser les difficultés d'acquisition en ce qui concerne l'orthographe d'usage. Le travail de Thimonnier est intéressant pour le maître mais ne tient pas compte de la compréhension de l'orthographe par l'enfant (voir plus haut l'exemple de "*on n'a pas*"). Reste le problème des homophones grammaticaux ; à ce sujet il me paraît bon de comparer les trois méthodes utilisées pour corriger ce genre de fautes.

a) la répétition : c'est l'exemple caricatural de "vous copiez cent fois : son lapin",

b) l'opposition : SON/(ils) SONT.

On peut faire des exercices à trous mais ceux-ci ne peuvent jamais être des exercices d'acquisition.

N.B. : L'opposition est la méthode employée par le fichier autocorrectif Freinet. Thimonnier la dénonce comme dangereuse mais sans vraiment dire pourquoi (à noter qu'il l'utilise dans sa collection scolaire !).

Cette méthode me paraît dangereuse parce qu'elle met en relation deux formes qui n'ont rien à voir l'une avec l'autre.

c) construction d'ensembles :
SON/SES (en parallèle avec MON/MES etc.).

Mais ce système, très abstrait pour l'enfant dès qu'on dépasse le jeu des manipulations concrètes proposées par Wittwer (scènes mimées) "*il prend mon chapeau / il prend mes billes*" ne devrait pas intervenir avant le premier cycle.

A l'école primaire je crois que la correction pourrait se faire en rapprochant d'autres tournures identiques ; exemple : son lapin/son chien/son chat (il me semble que c'est ce que font au C.P. les camarades pratiquant la méthode naturelle de lecture).

Pour conclure sur le problème orthographique on peut se demander si entre autres raisons bien connues une grande partie des difficultés ne viendrait pas du fait qu'on ne s'est jamais soucié des raisons propres à l'enfant qui font qu'il commet des fautes.

REMARQUE : Se pose ici le problème d'un enseignement véritablement scientifique (et c'est la même chose en grammaire). Il est bien sûr important que le maître connaisse les travaux scientifiques (à condition encore que cette connaissance ne se résume pas à des querelles au nom d'une orthodoxie, et là il y aurait pas mal de choses à dire sur l'enseignement universitaire !). Mais l'essentiel est ailleurs : nos classes sont ces fameux laboratoires dont parlait Freinet où concrètement (ce qui ne signifie pas empiriquement) nous pouvons comprendre la complexité des problèmes.

Et cela devrait entraîner une nouvelle conception de la recherche pédagogique, qui irait du praticien au chercheur et reviendrait ensuite au praticien.

C'est la seule solution pour une véritable formation des maîtres. Sinon on bute sur le problème : qui formera les formateurs (c'est-à-dire les universitaires) ? En outre attendre une véritable formation des formateurs c'est renvoyer les problèmes (urgents !) aux calendes grecques...

Quelques suggestions

Actuellement le gosse passe son temps à rabâcher durant toute la scolarité obligatoire à peu près les mêmes choses en grammaire et orthographe. Ceux qui continuent finissent par acquérir l'orthographe, plus ou moins (une enquête sur les fautes commises par les cadres moyens serait révélatrice !). Quant à la grammaire il n'en reste rien comme l'avaient montré deux professeurs de l'université de Clermont-Ferrand. C'est sur leur proposition qu'au début des années soixante avait été établie une liste d'exemples types de grammaire, initiative qui a fait long feu...

Ce qu'il faudrait ? D'abord n'imposer aucune règle de grammaire ni d'orthographe à l'école primaire ; on y gagnerait du temps pour d'autres activités : jeu dramatique, expression orale, lecture, écriture (au sens de production de textes). On respecterait ainsi les acquis de la psychologie de l'enfant et de la linguistique. Je renvoie à ce qui est dit plus haut par exemple au sujet des homophones grammaticaux (orthographe). En grammaire on donnerait des textes à ponctuer ou dans lesquels on aurait supprimé certains mots (par exemple les "*mots-outils*").

Pratiquant sa langue (à l'oral, à l'écrit) l'enfant est forcément grammairien. Il est significatif qu'on accepte ce fait à l'école maternelle (par exemple jeu sur les sonorités des mots) et qu'on l'empêche dès le cours préparatoire (au nom de connaissances à faire acquérir). Dans le premier cycle pourrait intervenir une nouvelle conception (pour schématiser, disons la construction d'ensembles)

avec prudence.

A ce sujet, je donne quatre exemples :

1) "**L'ARBRE**" : J'ai demandé à un élève de 5^e (que je n'ai pas en classe et qui pratique la "*grammaire nouvelle*") de formaliser au moyen de "*l'arbre*" une phrase simple :
"*le chat mange la soupe*".

Résultat immédiat. Je lui demande alors la fonction de "*soupe*" : C.O.D. Bravo ! Je ne crois pas trop aux mérites (scolaires) de l'arbre, mais j'avoue être ébranlé. Je lui demande alors si c'est "*l'arbre*" qui lui permet de reconnaître si facilement le C.O.D. Etonnement du gosse qui me répond : "*Mais non ! Je pose la question "QUOI ?" et je trouve le C.O.D. ...*"

2) **POUR REGARDER** : Récemment en 5^e lors d'un exercice "*garde-fous*" (ce genre d'exercices me protège quelque peu contre la rumeur publique et en même temps sécurise les gosses

en orthographe) je dicte une phrase où se trouve "pour regarder". La règle est d'écrire un seul mot ; ici : "regarder". Sur 30 élèves une seule faute. Quant aux autres plus de la moitié ne peuvent pas expliquer leur graphie. Un tiers seulement utilise la règle "pour faire, courir, etc."

3) **ALORS** : Dans un texte libre le dernier paragraphe fait une utilisation caricaturale de "alors". Je ronéote ce passage et le distribue à la classe. Plusieurs élèves ne remarquent rien ni en lecture silencieuse ni en lecture à voix haute. D'autres justifient ce "alors". Je demande une correction écrite (je n'ai pas encore dépouillé les réponses). Sur une phrase on obtient (devant les résultats le chiffre des réponses) :

| | |
|----|------------------------------|
| 21 | suppression de alors |
| 1 | "alors" est gardé |
| 4 | "alors" remplacé par "puis" |
| 2 | "alors" remplacé par "comme" |
| 1 | "c'est alors" |
| 1 | "quand" remplace "alors" |

Dans la discussion qui suit, qui me semble montrer que pour l'enfant ce qui est important c'est la "rupture" (passage d'une idée à une autre) on obtient :

on emploie "alors" quand c'est quelque chose qui se passe tout de suite

on emploie "puis" quand c'est quelque chose qui se passe plus tard ; la classe ajoute que "puis" est plus vague que "alors".

4) **L'ATTRIBUT** : Soit la phrase :

"Les bijoux sont magnifiques, les montures le sont aussi".

Je demande quel mot remplace "le" (en passant, par curiosité (malsaine ?) pour voir les réponses. On obtient :

a) "le" remplace "les montures" :

parce que "montures" est au pluriel.

b) Non ! "le" remplace "magnifiques".

c) Les deux réponses sont fausses :

"montures" comme "magnifiques" sont des mots au pluriel ; on devrait donc avoir "les" ...

REMARQUE : Ces quatre exemples me semblent bien montrer qu'il faut être prudent dans les tentatives d'organiser le savoir linguistique de l'enfant. Ce n'est possible que si l'on part de l'enfant et non pas de théories que l'on voudrait simplement appliquer.

Propositions de travail

Pour l'invariabilité du participe passé

Depuis toujours l'I.C.E.M. se préoccupe du problème de l'orthographe et de la grammaire. Sans grands résultats (cf. la réaction de Le Bohec à propos de "l'orthographe populaire"). Les pesanteurs sont telles (cf. le livre de Chervel) que l'édifice, bien que délabré, reste debout. Mais il me semble qu'un combat à mener serait celui de l'accord du participe passé.

Ainsi par exemple si on laisse le participe passé invariable avec "avoir" rapidement on découvre l'inutilité de la notion de C.O.D. (et d'attribut et de complément circonstanciel !). Bref la grammaire s'effondre par pans entiers... Je pose la question :

Qui veut mener ce combat (utile, avec des conséquences visibles et immédiates) ?
Pour l'invariabilité du participe passé avec "avoir" ?

Relevé de fautes

(module de travail)

Je donne un rapide relevé de fautes en essayant de les classer :

- d'istrète (pour "distracte"),
- de leurs dirent,

- passé simple en "at",
- il ne les avaient jamais vus,
- il demanda s'il put rentrer chez lui,
- c'était tout bonnement car il tombait de sommeil.

Ce n'est qu'un bref échantillon ! Comment corrigez-vous ces fautes ? Qui veut participer à un groupe ("module") de travail sur ce problème (à ce sujet le travail de Hétier, paru il y a deux ou trois ans dans L'Éducateur m'avait paru très intéressant...)

Pour ma part je travaille actuellement sur des fiches du type "on a / on n'a pas", en fonction de ce que j'ai dit plus haut. J'espère pouvoir en parler dans le prochain FleurAlpes.

Conclusion

Pour ceux qui auront eu le courage d'aller au bout de cet article !

Deux types de travaux seraient intéressants :

1) **Avoir (faire !)** une "grammaire" du langage de l'enfant scolarisé (des études sur ce sujet ont été faites par des chercheurs américains sur le langage de l'enfant de 2 à 4 ans). J'entends une grammaire de la langue écrite car je crois que très vite il y a peu de différence à l'oral avec l'adulte (les différences étant entre les milieux sociaux).

2) **Faire une grammaire à la fois scientifique** (enseignant sur le fonctionnement de la langue) et **pédagogique** (nous permettant de comprendre le fonctionnement de la langue de l'enfant).

L'absence de cette grammaire me paraît significative... mais c'est un autre sujet !

Pour consoler les lecteurs de ma (notre ?) déroute une citation de Wittwer : "Nous répétons volontiers que nous n'avons compris quelque chose à la grammaire qu'après... 26 ans". A méditer !!!

A la réflexion j'ajoute une seconde conclusion !

Pour essayer de bien préciser le sens de cet article. On accuse souvent les enseignants Freinet de refuser le théorique, le scientifique (avec pour corollaire la "puerolatrie" : admiration béate de l'enfant !). Une attaque récente contre Freinet (voir "Les cahiers pédagogiques" de juin 77) accuse ainsi ce dernier d'avoir privilégié les méthodes au détriment des contenus.

Ce serait drôle (et ridicule !) s'il ne s'agissait que d'une foucade de trois turlupins "universitaires"... en mal de copie. Mais en fait c'est grave car c'est l'essentiel de l'armature théorique de bon nombre d'adeptes d'une (de la ?) pédagogie scientifique. Et personnellement je trouve inquiétant que par opportunisme politique et faiblesse théorique (les deux vont toujours ensemble !), au nom de la science, on transforme en idéologie une coupure artificiellement établie entre contenus et méthodes, sans jamais définir ce qu'est un "contenu" (scientifique).

Je précise que je donne au mot "idéologie" le sens que lui donne le philosophe marxiste Lefèvre dans son livre "L'idéologie structuraliste" : "Ensemble d'idées visant un but : masquer les contradictions du vécu".

Or c'est la question posée à travers cet article.

Et la réponse, toujours à faire, c'est le **tâtonnement expérimental**, contraignant et incitant à envisager le réel, le vécu dans toute sa complexité qui permet de la chercher, parfois de l'approcher, voire de la trouver.

Réponse toujours à faire car elle n'envisage pas le savoir du point de vue de sa transmission mais de son acquisition par le sujet (l'enfant/l'adolescent/l'adulte) et, ce faisant, pose toutes les questions à la fois... Ce que ne sauraient en aucun cas accepter les possédants du savoir qui ne peuvent, quels qu'ils soient, voir remettre en cause leur statut.