

# UN MOMENT DE CLASSE EN GRAMMAIRE

Alain SAUZEDDE  
63 Artonne

*Ce compte rendu, extrait du bulletin Contact 63 (mars 77), pourrait-il permettre de penser que la pratique décrite ici est assez répandue, mais qu'elle n'ose pas s'exprimer ? Pourquoi ?*

## LUNDI 7 FEVRIER

Nos correspondants de Teilhède nous ont écrit, et ont envoyé, en plus des lettres et album, un certain nombre de textes en plusieurs exemplaires. Nous les lisons d'abord à voix basse, puis un élève lit à haute voix.

A ce moment-là, CLAUDINE (C.M.2) nous indique qu'une phrase ne lui plaît pas, et elle nous la redit.

CATHERINE (8 ans et demi) avait écrit dans son texte :

« — *Qu'est-il arrivé ?*

— *Le tracteur s'est renversé avec ton pépé dessus.* »

JEAN dit qu'il faut supprimer «*dessus*». Les autres ont des idées différentes.

RICHARD F. — *Le tracteur s'est renversé quand ton pépé était assis dessus.*

CHANTAL; — *Le tracteur s'est renversé au moment que ton pépé était assis dessus.*

(Phrase sentie comme incorrecte par plusieurs, mais non corrigée sur le coup.)

BRUNO. — *Le tracteur s'est renversé quand ton pépé était assis.*

RICHARD F. — *Le tracteur s'est renversé et ton pépé était assis dessus.*

Les élèves se rendent bien compte que le terme «*dessus*» n'est pas intéressant, mais ils le gardent pourtant, jusqu'au moment où RICHARD Ch. et CLAUDIA donnent cette phrase (reprenant des idées exprimées précédemment dans le texte) : «*Le tracteur s'est renversé quand ton pépé était en train d'épandre de l'engrais.*»

BRUNO, qui a suivi son propre cheminement, nous apporte la correction de la phrase de Chantal, tout en améliorant la sienne : «*Le tracteur s'est renversé au moment où ton pépé était assis sur le siège.*

CLAUDIA reprend cette trouvaille et améliore elle aussi sa phrase précédente : «*Le tracteur s'est renversé au moment où ton pépé épandait de l'engrais.*

J'inscris alors au tableau, à la suite de toutes ces phrases, celle-ci : «*Le tracteur s'est renversé... que ton pépé épandait de l'engrais.*»

ALAIN et RICHARD Ch. disent alors : «*Le tracteur s'est renversé du temps que ton pépé épandait de l'engrais.*»

CHANTAL. — *Le tracteur... lorsque ton pépé...*

RICHARD F. — ... *quand...*

YVES. — ... *pendant que...*

En la relisant une fois écrite, il dit : «*Non, c'est faux ; on croirait que le pépé n'était pas sur le tracteur.*» Certains le regardent, les yeux ronds, sans comprendre, et on explique par d'autres exemples plus tangibles pris dans la classe.

MARC donne la phrase : «*Au moment où ton pépé épandait de l'engrais, le tracteur s'est renversé.*»

Considérant que ça revient pratiquement au même, on abandonne l'idée d'intervertir les propositions.

Comme il n'y a plus de changements proposés, je demande aux élèves quelle formulation leur plaît le plus.

— «*au moment où*» : Claudia, Chantal, Bruno, Marc, Richard C., Pascal, Maurice ;

— «*du temps que*» : Marc, Richard Ch., Alain, Nathalie, Jean, Lionel, Richard F. ;

— «*quand*» : personne ;

— «*lorsque*» : Chantal ;

— «*alors que*» : Bénédicte, Marc, Claudia, Bruno.

YVES remarque à ce moment que toutes ces formulations entraînent une idée de temps, et qu'on a une proposition subordonnée complément circonstanciel de temps.

Voilà, c'est fini...

## REMARQUES

- Pour ma part, j'ai remarqué que dix sur quatorze ont participé au travail, les autres écoutant sans donner de formulations (ce sont ceux qui peinent le plus en français).
- Cette séquence a duré vingt minutes, et l'attention a été très soutenue.
- Grâce à l'apport de tous, on a réussi à améliorer une phrase que peu d'élèves auraient transformée seuls.
- Ce qui vient des correspondants ou de leurs textes a une autre résonance que quelque chose de parachuté.
- Je préfère de beaucoup ces «leçons» spontanées, qui se produisent hors de lectures de textes libres, de textes d'auteurs, à des leçons programmées.
- Les élèves deviennent critiques pour les autres, et même pour les auteurs. Leurs critiques sont aussi bien mauvaises que bonnes d'ailleurs. Malheureusement, ils ne sont pas encore parvenus à être vraiment critiques pour leurs propres textes lorsqu'ils les écrivent.

9 FEVRIER, ISSOIRE - FRANÇAIS

Thème :

*Comment essayer d'amener les enfants à un langage écrit plus élaboré ?*

### RECHERCHER DES TEXTES D'AUTEURS SUR LE MEME SUJET

#### ● Où les prendre ?

- Annales d'examens ;

- Vieux bouquins de classe (pas trop vieux, car il y a un vieillissement des contenus et une inadéquation inévitable) ;
- Différents livres de lecture et recueils de poèmes ;
- «Enfantines», S.B.T., etc. ;
- Proposer souvent des romans entiers, des histoires complètes.

#### ● Problèmes de classement :

- Utilisation de *Pour tout classer*, dictionnaire index...
- **Classer au fur et à mesure** des découvertes, mais ne pas se laisser envahir par les vieux documents. Surabondance nuit ; risque d'éparpillement.

## REACTIONS DE J. TERRAZA

Qu'on laisse les enfants effectuer cette recherche, ou que l'on corrige **tout de suite** la proposition de l'enfant, si personne dans le groupe n'est capable de le faire, c'est, en définitive, le maître qui sélectionnera et mettra en relief la solution.

L'important, c'est que les enfants utilisent la structure, la reproduisent, l'entendent dans des énoncés différents, ce qui a été fait.

Pour ma part,

- je serais intervenu peut-être plus tôt ;
- j'aurais systématisé davantage vers la fin ;
- j'aurais repris quelques jours plus tard, sous forme d'exercices ; car je me demande si l'on peut se contenter d'un travail occasionnel en commun pour faire acquérir les structures que les enfants doivent utiliser, bien que je demeure convaincu que l'enfant intègre les structures linguistiques par tâtonnement à partir de ses textes, de leur communication et de la réponse fournie par le milieu éducatif.