

# SI MA GRAMMAIRE EN AVAIT...

## I - LA BICYCLETTE A FREINET

(cf. « La méthode naturelle »)

C'est pas par l'étude de la mécanique que l'on apprend à monter à vélo mais c'est en poussant sa bécane au sommet d'une pente puis en grimpant sur la selle et en essayant de s'y maintenir le plus longtemps possible.

De même, c'est pas par l'étude de la grammaire que l'on apprend à parler et à écrire mais c'est grâce à cet élan naturel de puissance qui nous stimule à vouloir communiquer autrement que par le cri.

Freinet nous a convaincus, nous avons tous constaté le bien fondé de cette théorie par la pratique journalière du « tâtonnement expérimental ».

Freinet pose enfin la question fatidique : « et si la grammaire était inutile ? »

## II - L'ART D'ÊTRE GRAMMAIRE

(cf. I.O. du 18 juillet 1980 relatives au cycle moyen)

« La grammaire n'est qu'un moyen, mais indispensable à la communication et à l'expression ».

Dès la première ligne des instructions pédagogiques relatives à la grammaire, le ton est donné.

Nous pouvons lire plus précisément :

« Les productions des enfants sont à apprécier en prenant en considération les aspects suivants :

— Adéquation du texte produit, du registre de langue utilisé, aux intentions de l'auteur et à la situation.

— Correction de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, le tout rapporté aux possibilités d'enfants de 10-12 ans ».

Outre le fait que cette présentation, malgré les apparences, n'accepte en réalité qu'un seul « registre » de langue celui de la classe dirigeante, elle souligne essentiellement l'aspect correcteur de la grammaire au même titre que l'orthographe. C'est un moyen de mieux renforcer la sélection (commencée avec la chasse à la faute d'orthographe) par la chasse à la faute de style.

Les objectifs retenus ensuite sont ceux proposés par la « grammaire fonctionnaliste ».

« Pour identifier les groupes fonctionnels de différents niveaux et la nature des éléments dont ils se composent (dans la mesure où cette précision contribue à mettre la fonction en évidence) on utilisera des procédés divers... ».

Nous savons aujourd'hui que cette grammaire est loin d'être cohérente puisqu'elle fait dépendre la nature sémiologique des mots de leur fonction dans la séquence.

« Quant à ceux qui définissent volontiers le paradigme comme « L'ensemble des termes qui dans une structure donnée par les lois syntagmatiques peuvent assumer une fonction équivalente », ils sont inévitablement conduits à définir la nature grammaticale par la fonction, la forme par l'usage particulier qu'on en peut faire dans le discours » (Jacques Bonnet et Joël Barreau « L'esprit des mots »).

Pour finir, les instructions proposent des mécanismes scolaires afin de parfaire l'endoctrinement.

« La démarche consiste d'abord à manier la langue, tant orale qu'écrite, à observer les modifications introduites par ce manie-ment, à faire des exercices de déplacement, de substitution, de réduction, d'expansion, de transformation. On en viendra ainsi à découvrir puis à formuler les règles de fonctionnement énoncées dans les objectifs ».



## III - MA GRAMMAIRE FAIT DU VÉLO

Comment les instits Freinet arrivent-ils à concilier l'inconciliable ? Deux tendances au sein de l'I.C.E.M. paraissent s'exprimer :

— L'une, s'appuyant sur « La langue réelle de l'enfant », reconnaît la grammaire des instructions officielles comme un prolongement et une exploitation de l'expression libre de l'enfant.

— L'autre, naît de la recherche sur « le langage en poésie », entrevoit la grammaire en général comme une opération idéaliste incapable de pouvoir tout analyser.

Les uns se demandent si leurs motivations ne sont pas uniquement d'ordre scolaire ? (« Travail à partir de la langue réelle de l'enfant » *Éducateur* n° 10 du 1<sup>er</sup> mars 82).

Les autres sont à la recherche désespérée d'un nouveau traitement du langage (« L'avant-garde en écriture » *Éducateur* n° 11 du 15 avril 82).

Dans une certaine mesure, les deux tendances ont une volonté commune de coopérer au sein du secteur « français », c'est toute la force de l'I.C.E.M.

Je vous renvoie également à d'autres témoignages : (*Éducateur* n° 6 du 15 décembre 81, n° 7 du 15 janvier 82, n° 2 du 1<sup>er</sup> octobre 82, n° 4 du 15 novembre 82 et le dossier pédagogique « Voyage poésie »).

## IV - DE QUOI PARLONS-NOUS ? ESSAI DE SYNTHÈSE

Les difficultés viennent du fait que le vocable « grammaire » ne recouvre pas les mêmes réalités pour tous. Que certains confondent techniques et sciences, la rhétorique et la véritable grammaire. Que beaucoup croient que la science est la mère des techniques ou que les techniques dépassent la science, que la grammaire guide la rhétorique ou que la rhétorique menace la grammaire.

L'une des constantes de la pédagogie Freinet est bien de promouvoir les techniques sans négliger le besoin de culture. Apprendre à monter à vélo mais aussi comprendre les lois de l'équilibre. Parler et écrire mais aussi analyser sa langue. Le tout est un problème de simultanéité, de vouloir placer la charue avant les bœufs, de vouloir se voir pédaler, de vouloir s'entendre avant de parler.

### a) La parole, le discours, la rhétorique

Quand Freinet parle de l'inutilité de la grammaire, il parle de l'inutile apport de la langue à la parole. « Tout le monde sait



qu'on ne tient son équilibre au début qu'à condition de ne pas y penser et qu'on perd sûrement la direction si on fixe les pédales ou le guidon » (C. F. « La méthode naturelle »).

Il est certain donc qu'au début de l'apprentissage de l'écriture, l'étude de la grammaire est d'un plus grand mauvais goût. Reste à savoir où finit l'apprentissage de l'écriture pour savoir où doit commencer l'enseignement de la grammaire ?

On peut déjà dire que l'apprentissage du parler ou de l'écriture ne connaît pas de fin. Les paliers du tâtonnement n'ont pas de borne. Quand peut-on juger que l'on sait monter à bicyclette ? Que veut dire même « savoir monter à bicyclette » ? Je connais un fantaisiste qui s'assoit sur le guidon et qui fait du vélo. Je connais des poètes qui écrivent à l'envers de la syntaxe. Que serait-il advenu du fantaisiste si on lui avait dit, sitôt qu'il eut su monter classiquement à bicyclette, que l'équilibre n'a qu'un sens. Que serait-il advenu d'Anthony (5 ans) qui avait dit « Je marche dans la pluie » si je lui avais fait remarquer que « on marche sous la pluie » ou bien que « on marche dans les flaques ». Imperfection du langage, erreur topologique, mauvaise latéralisation ? Non, à cinq ans, Anthony savait parler, fallait-il qu'il reçoive sa première giflette grammaticale ?

Plus généralement, la grammaire peut-elle corriger l'expression ? Ne ferait-elle pas uniquement que la détourner ? Ne pouvons-nous pas compter plutôt sur l'apport linguistique du milieu scolaire. Un milieu aidant, c'est-à-dire un milieu non sélectif qui reconnaît toutes les manifestations de l'expression, un milieu qui fait jouer un autre rôle à la grammaire.

« N'écoutez point ceux qui prétendent qu'on ne peut écrire tant qu'on ne connaît pas les règles de la grammaire et de la syntaxe... les pédagogues n'ont vu que la règle et la règle a tué la vie » (C.F. « La méthode naturelle »).

## b) La langue ; la grammaire

Un enfant qui aime faire de la bicyclette apprendra aussi à bricoler sa machine : il devra réparer un pneu crevé, il salira ses mains sur une chaîne rebelle qui se détend, il révisera le jeu d'une clavette, plus tard il fera connaissance avec les billes de la direction. Par le procédé toujours identique du tâtonnement expérimental, il parviendra peu à peu à une connaissance de plus en plus parfaite de sa mécanique. Cette soif de connaissance ne sera jamais gratuite mais toujours soutendue par le désir de rouler à bicyclette. Nous sommes encore loin de l'étude de l'équilibre mais nous nous en approchons de manière matérialiste en quelque sorte (c'est de la position des pédales, de la tension de la chaîne, de la pression des pneus que dépend entre autre l'équilibre du cycliste).

Pour l'analyse de la langue, il en va de même. L'enfant éprouvera la nécessité de tripoter les mots, de réparer un déterminant, de regonfler un verbe par un complément pour peu qu'on lui laisse le temps. Sommes-nous si éloignés de la syntaxe ? Devons-nous brûler les étapes ? Devons-nous précipiter l'expression de l'enfant vers une norme ? Ne pourrait-on pas appeler cette construction de la connaissance de la langue tout bonnement « grammaire ». Tant mieux si aucune des grammaires fonctionnalistes ne collent au modèle... l'enfant aura inventé « LA GRAMMAIRE ».

## c) Un outil : le classeur de français

Cette lente construction de la connaissance de la langue pourrait être mémorisée dans le classeur de français dans une rubrique « grammaire ». Ce ne serait pas des fiches préparées à l'avance que l'enfant devrait remplir. Mais plutôt des pistes de recherche qu'individuellement ou en groupe l'enfant pourrait lancer. Dans la mesure où ce classeur pourrait suivre l'enfant de son entrée au primaire (voire en maternelle) à sa sortie et, qui sait, au-delà même, il deviendrait jour après jour le reflet fidèle de l'analyse de langue réelle de l'enfant. Il serait un outil de référence en perpétuelle évolution, un véritable instrument de rupture.

Plus basement pratique, ce serait également un moyen pour l'éducateur de prouver le travail de ses élèves en matière de linguistique. Et avec un peu d'ironie, on pourrait même justifier le bon respect des textes officiels !

Claude BÉRAUDO (83)



### LA POÉSIE COMME ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE :

« L'homme est à la recherche d'un nouveau langage auquel la grammaire d'aucune langue n'aura rien à dire. Et ces vieilles langues sont tellement près de mourir. Que c'est vraiment par habitude et manque d'audace qu'on les fait servir à la poésie » (Apolinaire)

#### I - PRÉAMBULE :

Je n'ai nullement la prétention de vouloir démontrer que l'on peut cerner la totalité des faits de langue par l'étude de la structure des poèmes, ni même laisser penser que toutes les structures poétiques sont analysables. Loin de moi l'idée également de vouloir réhabiliter de la poésie que son squelette formel : la poésie a d'autres buts bien plus louables.

Je veux simplement dire que les grammairiens et autres linguistes ont trop longtemps ignoré la poésie en la rejetant systématiquement de leurs corpus d'observation.

En fait, la poésie de tout temps (et peut-être bien plus aujourd'hui) a dérangé non seulement par son contenu mais aussi par son contenant. Un simple petit poème de Gullivér déroute bien plus le linguiste que l'œuvre entière de Marcel Proust.

Pourtant, s'il veut gagner sa modeste de rigueur, le scientifique n'a pas le droit de repousser indéfiniment sa recherche sur le cancer de la langue, pourquoi ne pas faire appel alors aux artistes ? Car enfin, les poètes, eux aussi, sont linguistes !

Pour nous éducateurs, il nous faut enseigner la langue. Mais quelle grammaire choisir ? Peut-on impunément cerner que la proposition d'analyse en syntagme nominal et en syntagme verbal et demander parallèlement aux enfants d'être sensibles à la poésie contemporaine qui bafouise cette règle ? Peut-on proposer un exercice structural à neuf heures et demander aux mêmes enfants à dix heures de s'essayer à la poésie ? Peut-on corriger la syntaxe d'un texte libre sans dévaler un peu de l'originalité de l'écriture spontanée ? En un mot, avons-nous le droit de jouer obstinément avec cette dualité pédagogique, le cul entre deux chaises, en pensant que l'enfant, au bout du tunnel, y trouvera finalement son compte ?

#### II - MORPHEME ET LEXÈME :

Certains linguistes définissent les lexèmes fabre, bleu, croix, i comme des « mots pleins » par opposition aux morphèmes (t,

le, une, ... ) qui seraient des « mots vides » des « mots outils ».

Écouterons maintenant Aragon :

« Je crois le ciel bleu, les arbres verts, le drapeau tricolore, le drapeau rouge, la terre ronde comme une boule, la jeunesse jeune, la vieillesse vieille, je crois, je ... »

Je : vide de sens ?

En fait, il est plus sévère de définir le morphème comme un « mot appartenant à une liste limitée et le lexème comme un « mot appartenant à une liste ouverte, sans préoccupation de sens ».

Toujours soucieux de classification absurde, de nombreux linguistes à la suite des travaux de Hjelmslev ont rapproché par analogie, phonème et lexème. De même que les phonèmes /i/ et /y/ ont en commun le « trait pertinent » « occlusion labiale » mais que /i/ s'oppose à /y/ par le « trait pertinent » « non voisée - voisée », de la même façon, « chaise » et « tabouret » auraient en commun le « lexème » pour s'opposer par « trait pertinent » par d'autres « traits » différentiels tels « avec dossier - sans dossier ». On croit procéder à une analyse sémiologique alors qu'on procède à une analyse de « réalité ». En fait, chaque lexème peut aussi désigner d'autres « choses » que les simples réalités énumérées dans la grille sémiologique.

« Et les sèches leur ont des bonnets à culottes »

De bin, la pelle cède aux angles de leurs reins.

L'âme des vieux soleils s'allume, emmaillottée

Dans ces brasses d'épis où fermentaient les gains » (Rimbaud)

Le lexème n'a pas de contenu hermétique de sens. Le signifié d'un lexème est une disponibilité de désignation, de réalité : une disponibilité différentielle qui s'oppose au champ de disponibilité des autres lexèmes. C'est dans le parole que le lexème prend « sens » c'est-à-dire qu'à travers lui on voit alors telle réalité. Il est absurde de vouloir étaler l'atomisation de l'analyse structurale au-delà du lexème en croyant trouver des éléments de signification plus simples. Mieux vaut prétendre que tout comme le « trait pertinent » marque la limite de l'étude structurale du phonème, le « mot plein » marque la limite de l'étude structurale du mot.

#### III - LE MOT :

1) Le nom : « le nom ou substantif est le mot qui sert à désigner, à nommer les êtres animés et les choses ; parmi ces derniers, on range en grammaire non seulement les objets, mais encore les notions, les sentiments, les qualités, les idées, les abstractions, les phénomènes » (Gérald). Outre le fait que l'on utilise ici des critères mentaux pour définir une nature formelle - ce qui n'est pas du ressort de la grammaire mais de celui de la rhétorique - on voit mal pourquoi le verbe ne correspondrait pas à la même définition :

« Taille le zinc »

Fonds le bronze

Martèle le fer

Enduque le feu

Abats les arbres » (Queneau)

En fait, le nom se distingue du verbe à travers les morphèmes qui sont susceptibles de précéder chacun d'eux. C'est cette théorie qui permet de définir le modèle du nom.

| morphème de relation | morphème de détermination | lexème |
|----------------------|---------------------------|--------|
| avec<br>O'           | le                        | fer    |
| O'                   | le                        | fer    |
| O'                   | O'                        | fer    |

On voit que « l'adjectif » communément distingué du nom par les grammairiens modernes n'est pas un fait recevable. L'adjectif entre dans le modèle du nom.

On dit couramment : « avec le vert, par un sauvage, les feuilles... » tout comme « un arbre vert, un cheval sauvage, les pensées frivoles... ». Pourquoi ne pas envisager le réciproque, en plaçant les noms en position syntaxique d'adjectif ? « une silhouette un peu bleue vole vers la France » (Queneau)

2) Le verbe : « le verbe est un mot qui exprime, soit l'action faite par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'action faite par le sujet » (Gérald)

