"GRAMMAIRE QUE VEUX-TU POUR TA FETE ?" .

Pierre COLIN
Pratiques N° 33

L'objectif est de faire acquérir aux enfants une «compétence de communication élargie» par des pratiques scolaires nouvelles, dans le cadre d'une démarche pédagogique globale basée sur des projets : écrire pour agir ; transcrire une recherche ; inventer des histoires ; correspondre ; exprimer des phantasmes ; produire des textes de fiction ; jouer avec les mots et les sons.

Pour éviter « l'instrumentalisme » dans l'éducation du langage, il est possible - nécessaire - en cours de projet - l'écriture d'un conte par exemple - d'aborder des savoirs notionnels indispensables : principes de fonctionnement du conte, déroulement d'une quête, usage des différentes formes verbales dans le passé.

Cet article rend compte de cette démarche (1) de construction du savoir dans un CM1 , mettant l'accent sur l'organisation de la classe, la notion d'ateliers, de groupes, les rapports entre le savoir construit par les enfants et les présupposés théoriques, la mise en jeu de l'imaginaire.

Organisation générale du travail.

Chaque journée de travail commence par une réunion générale dans le « coin-entretien ». Un animateur se désigne (chacun doit tenir ce rôle). Il s'agit de distribuer la parole et d'apprendre à faire le point pour relancer débats et discussions spontanés du matin. Les autres fonctions de " l'enfant du jour " ont été définies à partir d'un travail de recherche collective sur ce sujet. C'est partie intégrante de notre charte de vie. Ses attributions essentielles sont encore : d'être gardien de l'horaire (travaux en petits groupes), de distribuer les tâches en atelier, d'animer les moments de régulation (avec prises de décision). Un secrétaire prend des notes lors de l'entretien du matin. Les moments où le maître reprend l'animation générale ont été définis (ex. : moment de synthèse générale après travaux en petits groupes ; cas de conflits graves) (2).

Pour les travaux en petits groupes, différents cas de figures sont prévus :

1) groupes stables hétérogènes - 5 groupes - dits " groupes de base " : ces groupes de 4 à 5 enfants reproduisent l'hétérogénéité du groupe classe (groupes stabilisés à la fin du 2ème mois. Structures choisies par le maître). Objectif : doubler toutes les autres structures/groupes pour une harmonisation générale du travail.

2) groupes de recherche en calcul. Groupes homogènes. Groupes négociés sur propositions du maître.

3) groupes de recherche en orthographe : idem calcul.

4) groupes de débats, par affinités. Recherche pour les séances d'argumentation.
(ex. : à partir d'un débat spontané en entretien : a) recherche individuelle écrite d'argumentation ; b) mise en commun orale en petits groupes ; c) discussion des délégués des petits groupes, en présence du reste du grand groupe - sans droit de parole - ; d) idem avec petits papiers transmis au délégué, etc.

5) "groupes d'amis" pour jeux / créations collectives / discussion libre / dessin / préparation des séances de régulation. Ce sont des groupes « d'humeur » - changeant au gré des «passions» -.

6) groupes de projets : redéfinis chaque trimestre (6 à 7 goupes en moyenne).

7) couples / travail : 2 enfants pour travaux d'effectuation (exercices).
- Rotation mensuelle. Négociation (avec le maître) en cas de problème.

8) couples d'affinité / dessin (idem 7).

9) groupes de fortune (coin écoute / bibliothèque, etc.).

Ce dispositif de groupement (affiné au cours du premier mois) favorise la socialisation et la créativité. (Toutes les questions peuvent ainsi être posées ; les enfants sont amenés à trouver les réponses par eux-mêmes ; toutes les idées qu'il est possible d'adopter dans une classe le sont ; une place est laissée aux projets individuels - qui peuvent demeurer secrets -. Pas de critiques ni de jugement de valeur. Ainsi, la quantité d'idées produites est importante et la combinaison des idées accroît encore leur nombre). En respectant ces principes élémentaires, on obtient des discussions très riches, des débats d'une grande qualité, et, dans le registre de la fiction, des productions collectives originales, à partir des-

quelles une réelle libération de l'imaginaire devient possible pour chaque enfant

Une pédagogie de l'imaginaire

Cette démarche pédagogique de travail sur la langue s'inscrit dans un ensemble de pratiques cherchant à permettre une construction du savoir au sein d'une pédagogie privilégiant la construction de la personne de l'enfant, sa prise en compte comme sujet en devenir - une pédagogie visant à faire de la langue un travail selon le mot de Kristeva -. Une langue en travail qui sache accueillir tout ce que l'inconscient accroche aux mots comme signifiants brisés de l'imaginaire.

Je ne puis ici qu'énumérer quelques-unes des nombreuses voies suivies au cours de cette création collective annuelle, en citant le «sommaire» du grand classeur onirique (semblable à celui de chaque enfant) où, figurent toutes les productions écrites socialisées : Jean le Petit (premier conte collectif) ; Légende de l'homme aux trous ; Pour ou contre les notes (débat) ; l'Automne (atelier d'écriture long) ; l'Horoscope imaginaire ; l'Atelier Mot (d'après Ponge) ; l'Atelier de la Nuit ; Moi, l'espace perdu (atelier long : travail sur l'énonciation) ; le laboratoire de la lettre ; **Conte-Cloche** ; une démarche de construction (Temps composés) ; calendrier pour Norge ; **Conte-Cloche - 2** - (Emahïde) ; Atelier Rimbaud ; Atelier printemps (sur les vitres de la classe) ; correspondance avec une Troisième (arts plastiques/Ecriture) ; Un monde de baisers (conte collecte ; Correspondance avec un (artiste) peintre (très nombreux échanges) ; L'enfant du labyrinthe (correspondance avec une classe de perfectionnement) ; Conte-Norge (travail à partir d'un projet d'anthologie ; échange avec l'auteur ; conte-collectif ; correspondance avec Norge) ; calendrier pour Norge ; Liberté... (avec P. Eluard).

Cette énumération permet de mieux saisir dans quel contexte les enfants ont vécu cette démarche de construction du savoir sur les temps composés...

Pré-Texte. « Conte-Cloche » : Le projet brut

Le premier conte collectif - Jean le Petit - a fait l'objet d'une critique approfondie. Deux idées contradictoires ressortent du débat : c'est un conte, *mais* : c'est

plein de répétition ; les verbes ne sont par toujours employés aux temps qui conviennent. Il faudrait corriger tout le texte. Pourtant on n'en a par vraiment envie. Il vaudrait mieux écrire un nouveau conte et, cette fois-là, soigner les détails. De plus, le conte sera imprimé, expédié aux correspondants, vendu aux amis - ce qui renflouera la coopérative de la classe -. La décision est donc prise de rechercher des " embrayeurs " pour un deuxième conte.

Il faut remarquer que la nécessité de se donner des outils mentaux - un savoir notionnel - pour résoudre les problèmes d'écriture (en l'occurrence le maniement des temps dans le passé) est déjà inscrite dans le projet brut, à partir d'un vécu problématique : l'insatisfaction provoquée par la relecture du premier texte collectif... La grammaire sera donc enseignée pour autre chose qu'elle même : c'est-à-dire qu'elle devient un apprentissage nécessaire dans « une situation authentique de production de langue » en rupture avec ces « activités scolaires mange-temps, vides et à répétition (névrotiques pour tout dire) » (3).

La première recherche individuelle fournit un grand nombre de points de départ possibles. La proposition d'Isabelle C. est retenue : " C'était une Dame qui avait des cloches partout. C'était le soir. Elle dansait avec ses clochettes. On l'entendait jusqu'au village, et les gens ne pouvaient pas dormir". Le texte se construit alors, de jour en jour, en alternant les recherches individuelles et collectives, les moments d'invention écrite et orale, les étapes de libération - d'invention collective « à pure perte » - et les temps de structuration, orale, écrite, seul ou en petits groupes, les discussions sur la cohérence d'ensemble, la liberté de la fiction, les nécessités du réel et la fonction du merveilleux. Toutes les productions écrites sont socialisées (lectures silencieuses ou oralisées, duplication, etc.). Celles qui sont retenues, telles quelles, partiellement ou après réécriture, sont toujours confrontées aux deux grilles élaborées après l'écriture du premier conte, soit : une adaptation du schéma de Greimas et une version allégée de la quête selon Propp (4).

Ce « pré-texte » achevé, une discussion s'engage - en entretien : sur le type de travail que nécessite sa réécriture -. Je pro-

pose de comparer une page de Bilbo le Hobbit et un extrait de notre propre texte. L'attention est bientôt portée sur les formes verbales, ce qui nous amène à programmer l'apprentissage des temps-composés.

Le détour institutionnel.

Notre circonscription ayant un nouvel Iden (inspecteur départemental) (5) ce dernier - membre du GFEN - propose une nouvelle forme d'inspection-évaluation - sur projet -. Je propose une étude longue des temps-composés : un train de démarches de construction du savoir projet d'école auquel l'Iden lui-même s'associerait. L'idée est retenue et quatre maîtres participeront à la recherche.

L'étude qui suit comporte donc des aspects collectifs sur deux points : la recherche du savoir notionnel afférent aux formes verbales dans le système du passé en français ; et - dans une moindre mesure, chaque maître ayant ici tenté une approche personnelle - une démarche pédagogique d'appropriation du savoir par les enfants. La spécificité de l'approche qui suit tenant à la mise en jeu de l'imaginaire dans la pédagogie de projet.

La Démarche de Construction.

L'AMONT :

Si le thème central d'étude était de bien connaître l'usage des temps composés, cet objectif lointain n'aurait pu être atteint sans que soit posée d'abord la question plus générale de la narration d'événements passés.

Ainsi, les enfants furent amenés à percevoir la différence entre le Discours et le Récit et notamment à découvrir que :

- **dans le discours** (la conversation), le temps central est le présent ; les personnes centrales sont le Je et le Tu ; le présent est rendu par le passé composé et l'imparfait.

- **dans le récit** : les événements sont isolés dans un passé définitivement clos ; la personne centrale est le Il ; le temps central est le passé simple ; l'imparfait demeure. On remarque de nombreux temps composés : leur étude fait l'objet de la démarche de construction. A saisir ensuite la différence entre passé simple et imparfait. Ceci à partir de textes écrits par les enfants eux-mêmes. On sait que pour l'imparfait ("Il vivait ici à ce moment-là") les bornes ne sont pas indiquées ; on ne connaît

ni la phase initiale, ni la phase finale de l'action : c'est un découpage fait dans une durée. A l'inverse, pour le passé simple ("Il vécut ici pendant trois ans ") l'action est présentée comme ayant un début et une fin. A ces différences essentielles entre vision séquente (pour l'imparfait) et vision globale (pour le passé simple) - notions relativement complexes pour des enfants de cet âge - nous avons préféré celle-ci - qui fut bien intégrée -. L'imparfait sert de « toile de fond » aux actions ou événements exprimés au passé simple (6).

A partir d'un texte de Tommy - « Le Mot et Saturne » - nous avions imaginé un jeu de tournage pour la télé : la recherche des arrières plans et des événements à filmer en gros plans. Ces deux phrases furent retenues :

1) " Saturne vit le Mot sortir du cerveau et l'appela. Le Mot dansait sur la glace toute froide..."

2) " Saturne reprit le Mot qui respirait encore."

Dans un angle de la classe, un dispositif visuel fut aménagé faisant ressortir différents « plans », avec les imparfaits (le Mot dansait ; il respirait) en fond, sur des bandes de papier, et les passés simples (vit, appela, reprit) plus près, en avant-scène, se détachant sur les imparfaits.

Le réinvestissement de ces notions devait se faire dans la réécriture d'un conte bref écrit à Noël. La première partie du conte avait été inventée collectivement, la fin étant laissée à l'initiative de chacun. C'est cette seconde partie qui fut réécrite par chaque enfant.

Les temps composés : quel savoir notionnel ?

On sait que les temps composés sont surtout des formes verbales du Récit. Ceci conduit donc naturellement à acquérir d'abord quelques notions élémentaires sur la grammaire du Récit. Ainsi, le savoir à acquérir n'est plus l'objet d'une transmission purement formelle, mais est construit en situation à l'occasion d'un réel travail d'écriture, travail de langue demandé par les enfants eux-mêmes.

Cette ré-écriture de « Conte-Cloche » comprend donc simultanément différents modes d'approche, et, outre l'emploi judicieux des formes verbales du passé, faire coïncider toutes les séquences du texte avec la « logique d'un possible narratif » devait aussi rester un souci permanent des enfants (7).

Présupposés théoriques.

Les présupposés théoriques retenus pour cette démarche proviennent des travaux de B. Combettes sur les formes composées.

On peut les résumer ainsi : les formes simples indiquent le moment. Les formes composées indiquent les accomplis par rapport à ce moment. On introduit par leur emploi des retours en arrière dans le temps. D'autre part, celui qui **voit** l'événement change : les temps simples renvoient à l'auteur tout puissant ; les temps composés renvoient à la vision du héros, des personnages, etc.

Ce sont ces concepts que la démarche d'appropriation qui suit, fondée sur l'auto-socio-construction du savoir, se propose de faire acquérir par les enfants.

LA DEMARCHE :

lre phase : A la recherche du savoir notionnel : *déconstruction analytique*.

1ère séance : il s'agit de transformer un texte "réussi" d'enfant -extrait d'une proposition écrite de Geneviève pour une séquence de la recherche collective du conte (première version) -.

« *Quand les boules eurent fini de raconter la vie de Madame Clochette, la petite fille se retourna pour voir la fée, mais elle avait disparu.*
A sa place elle trouva une lettre où il y avait écrit :
" Je suis la Dame aux deux visages, je suis l'ancêtre de Clochinette. Je suis Clorine et je suis l'ancêtre de Clochinette."
C'était une écriture mystérieuse et ancienne ".

Ce texte est à l'époque passé :

1. Les enfants ont pour consigne de le mettre à l'époque présent. Ils constatent alors que certains verbes restent encore au passé composé.
Ex. : *...la petite fille se retourne pour voir la fée mais elle a disparu.*
2. On met tous les verbes au présent et à des formes simples. La phrase citée en exemple devient :
"...la petite fille se retourne pour voir la fée (mais) elle disparaît."
(Remarque : il y a impossibilité de supprimer « *Il y a écrit* » ; on peut dire « *Il y a un message* » : ce n'est pas un passé composé).

Ces trois versions font l'objet d'un travail individuel puis en petits groupes, avec rapports au grand groupe et discussion générale.

Conclusion du débat : (comparaison de la phrase soulignée textes 1 et 3).
- prise de conscience de la notion d'antériorité. « *Elle se retourne pour voir la fée, mais elle disparaît*». Formulé ainsi, *"disparaît"* se passe après " *retourne* " ce qui est le contraire du sens du texte de Geneviève.

- Dans le texte 1, l'action de disparaître (temps composé) se passe avant l'action de se retourner (temps simple).
- Cela reste vrai dans le texte 2 (temps composé).
- Ce n'est plus vrai dans le texte 3.

Remarque : Les enfants en restent encore à une prise de conscience implicite de la relation entre l'emploi des temps composés traduisant un accompli par rapport à un moment qu'indiquent les temps simples.

2ème séance : la même série d'opérations est menée à partir cette fois d'un extrait de Bilbot le Hobbit.

" *Le magicien et le seigneur aigle se connaissaient un peu. Ils étaient en relation d'amitié. En fait, Gandalf, qui avait été souvent dans les montagnes, avait rendu service aux aigles : il avait guéri leur seigneur d'une blessure par flèche. Le magicien discutait avec le Grand aigle les plans pour transporter très loin des terribles montagnes...*"

La comparaison des 3 textes (1 : texte d'origine ; 2 : texte à l'époque présent - mais contenant encore des temps composés - ; 3 : texte à l'époque présent ne contenant plus que des temps simples) aboutit aux rapports suivants :

Groupe 1.
Dans les textes n° 1 et 2 on voit ce qui se passe avant ou après.
Dans le texte n° 3 on ne voit plus ce qui se passe avant ou après.

Groupe 2.
Dans le texte n° 3 tout se passe au moment où on le dit
Groupe 3.
Pour certains verbes dans le texte n° 3, ce n'est plus la même idée - par exemple « rend » (service) se passe en même temps que discute - c'est faux, par rapport à l'idée du texte n°1.
Groupe 4.
Les deux premiers textes ont des temps composés. Le 3ème n'a que des temps simples.
Groupe 5.
Pour dire l'idée, on a besoin des temps composés.

A quoi servent les temps composés ?
(recherche individuelle / petits groupes / grand groupe / mise en forme).

Quand on emploi des temps composés, c'est plus "raffiné" - ça sert à dire exactement l'idée qu'on veut dire -(Frédéric O.).
Les temps composés servent à dire ce qui est terminé par rapport à ce qui se passe aux temps simples.
Temps composés = c'est fini.
Temps simples = ce n'est pas fini.
Les actions aux temps composés se passent avant.
Les actions aux temps simples se passent après.

« Avec des temps composés et des temps simple, c'est comme s'il y avait des va-et-vient (dans le temps) » (Philippe).

Apport magistral (en situation).

Dans un texte, les temps simples indiquent le moment. Les actions aux temps simples sont achevées (il discutait ; il discute). Les actions aux temps composés sont achevées par rapport à ce moment (Il avait guéri ; il a guéri...).
ils se connaissaient
imparfait - temps simple
(inachevé)
il lui avait rendu service
plus que parfait - temps composé
(achevé)

2ème phase : Reconstruction.
Il s'agit cette fois de la démarche inverse : un texte élémentaire (extrait de Bilbo le Hobbit, volontairement « appauvri » par suppression des formes composées) est donné aux enfants, avec comme mission : « utilise des temps composés quand tu penses que c'est préférable ou nécessaire ».
Ce travail individuel est suivi d'une confrontation des propositions en petits groupes, avec essai de justification des formules employées.

3ème phase :
A. Exercices d'effectuation (d'après Genouvrier) sur des phrases extraites de textes produits en classe.
B. Réinvestissement créatif :
1) Analyse d'un texte d'auteur. Il s'agit selon le mot de Ricardou (8), d'une "lecture-scrutation". Une prise de conscience des retours en arrière introduits dans le texte par l'usage de formes composées.
2) " Enrichissement " de phrases prélevées dans le premier conte (Jean le petit), le prélèvement des

passages à réécrire étant fait par les enfants eux-mêmes.

Retour au projet brut : le pré/conte (Dame Cloche).
Il s'agit cette fois d'une reprise en extension du travail précédent. On peut citer quelques exemples de ce travail de la langue :

A. projet-brut : quand la nuit arriva, les coccinelles disparurent.
réécriture 1 : quand la nuit fut arrivée, les coccinelles disparurent..
réécriture 2 : quand la nuit arriva, les coccinelles avaient disparu..
B. projet-brut : Clochinette la mis dans son sac et repartit.
réécriture : L'ayant mise dans son sac, Clochinette repartit.
C. projet-brut : Clochinette jeta l'herbe dans le labyrinthe et celle-ci prit racine.
réécriture : quand Clochinette eut jeté l'herbe dans le labyrinthe, celle-ci prit racine, etc.

Remarque.
Les contes inventés au cours du troisième trimestre, et les textes individuels devaient comporter des emplois plus nombreux d'utilisations spontanées de formes composées. Mais ce travail de sensibilisation aurait nécessité un approfondissement ultérieur pour constituer un acquis définitif des notions abordées.

Conclusion.

La démarche pédagogique utilisée ici pour construire des notions de grammaire, a pour but d'éviter l'instrumentalisme dans l'éducation du langage.
Dans le cadre d'un projet brut (l'écriture d'un conte), il s'est agi tout d'abord d'acquérir le savoir notionnel indispensable à l'élaboration d'un récit, ceci par des lectures et des manipulations multiples (d'enfants et d'auteurs), à savoir une connaissance succincte explicite de la grammaire du Récit (schéma de fonctionnement du conte, séquence d'une quête). Pour réaliser ce projet global, il devient possible - nécessaire - pour les enfants de s'approprier le savoir notionnel afférent au fonctionnement des différentes formes verbales dans le récit.
La construction (en utilisant la médiation du groupe : l'auto-socio-construction) de ce savoir peut alors se faire en 2 étapes : l'une de comparaison analytique, de déconstruction ; l'autre de reconstruction : percevoir les retours en arrière dans le temps, les accomplis qu'énonce l'introduction des formes composées dans un récit dont les temps simples indiquent le moment, l'inaccompli.
« Faire de la langue un travail » : c'est, pour l'enfant, approfondir

son propre imaginaire dont " le temps est hors tendance (selon le mot de Philippe Malrieu) ; un temps étrange qui permet de rendre l'avenir et le passé aussi présent que le présent » : C'est un récit de multiidentification, présentant des structures de conflits - l'écrit, le texte, étant alors une tentative, un moyen pour reconstituer l'unité de l'enfant, sujet écrivant - pour une meilleure prise en compte du réel, une meilleure gestion du temps et de l'espace.

« *Grammaire, que veux-tu pour ta fête ?*" disait Rodari.
Si la grammaire pouvait répondre, elle aurait peut-être cette voix d'enfant :

« Nuit. Les fleurs ont un petit cour voie-lactée.
Le grillon "Miscore" rêve.
La lune fripotte son museau dans les coins.
La nuit économise son noir.
Nuit, nuit toi qui es si belle,
peux-tu me faire un rêve ?
La nuit , c'est la nuit de demain, d'hier, d'après-demain.
Personne ne sait qui a inventé la nuit.
Si la nuit est un poème, c'est par tous écrit... »

...Et la grammaire aussi.

Pierre COLIN

(1) Des maîtres pour une autre école, Former ou transformer, Henri Bassis, Casterman, E3.
(2) La parole dans l'école, Dialogue N°28.
(3) Parler, écrire pour de bon à l'école, G.F.E.N., Casterman, E3 (s/direction de J. Jolibert).
Pratiques N° 27, A. Petitjean, « Apprendre à écrire un texte de fixtion. »
(4) Récit 1, Pratiques n° 11/12.
(5) Pour une évaluation outil de formation et de rupture, I.C.E.M-G.F.E.N, (plaquette commune),
(avec la collaboration de Jacques Bardies, IDEN, Responsable de la revue Dialogue, 1979/81).
(6) Pour une linguistique textuelle, C.R.D.P., Nancy.
(7) Débloquer l'imaginaire, G.F.E.N. Sud-Est,
(8) Les mots ont la parole, Pratiques N°20 Jean Ricardou, " Ecrire en classe ".