

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 14
NOUVELLE
S É R I E
1996

La grammaire à l'école Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?

Numéro coordonné par

Claude VARGAS et Francis GROSSMANN

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : André HUSSENET, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP

Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble

Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens

Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II

Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble

Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun

Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil

Danièle MANESSE, Université Paris V

Francis MARCOIN, Université d'Artois

Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté

Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I

Sylvie PLANE, IUFM de Caen, Centre de Saint Lô

Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)

Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand

Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes

Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres

Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève

Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II

Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, CREDIF

Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie

Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé

Simone DELESALLE, Université Paris VIII

Claudine FABRE, IUFM et Université de Poitiers

Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve

Frédéric FRANCOIS, Université Paris V

Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez

Guislain HAAS, Université de Dijon

Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS

Dominique LAFONTAINE, Université de Liège

Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas

Bernadette MOUVET, Université de Liège

Elizabeth NONNON, Université de Lille

Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges

Yves REUTER, Université de Lille III

Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève

Françoise SUBLET, MAPPEN et Université de Toulouse Le Mirail

Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Dreux 2

Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 01 46 34 90 92



LA GRAMMAIRE À L'ÉCOLE POURQUOI EN FAIRE ? POUR QUOI FAIRE ?

Sommaire

- **Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école**
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble III, LIDILEM
et Claude VARGAS, IUFM d'Aix-Marseille et Université de Provence 3
- **Savoirs de référence et enjeux institutionnels**
Les savoirs grammaticaux de référence : dix ans de grammaires pour l'Université
Christian TOURATIER, Université de Provence 15
Inspection de la grammaire, grammaire de l'inspection.
Le discours des inspecteurs sur les analyses linguistiques à l'école élémentaire.
Jacques TREIGNIER, IEN, INRP EFR1 Prog, équipe de Dreux, URA CNRS 1164
SUDLA, Rouen 37
La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire
du primaire et du secondaire
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble III, LIDILEM 57
- **Normes, sécurité linguistique, oral**
Grammaire et didactique, plurinormaliste du français
Claude VARGAS, IUFM d'Aix-Marseille et Université de Provence 83
L'oral dans la classe de français : quelques aspects de la subordination
à travers des formes attestées dans le langage des enfants
Bruno MARTINIE, CRL, Université de Paris X-Nanterre 105
- **Acquisition et construction de savoirs sur la langue**
« *S'il te plaît, écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge...* »
Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2
M.-M. de GAULMYN, S. GONNAND, M.-H. LUIS, GRIC, UMR CNRS 5612,
Université Lumière, Lyon 2 121
Identification des catégories et accord des mots :
une expérimentation en 3ème année primaire
Marie NADEAU, Département de Linguistique, Université du Québec à Montréal.. 141
- **Stratégies d'apprentissage, pratiques réflexives, rôle du métalangage**
De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe
Ghislaine HAAS, Danielle LORROT, Université, IUFM de Bourgogne 161
× Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage,
stratégies d'enseignement du CE1 au CM2
André ANGOUJARD, IUFM de Bretagne-Saint Brieuc et INRP META 183
× Quelle grammaire pour le texte ?
Paul CAPPEAU, Université et IUFM de Poitiers et Marie SAVELLI,
Université Stendhal, Grenoble III 201
- **Actualité de la recherche en didactique du français langue maternelle**
Jean-Pierre JAFFRÉ et D. LAFONTAINE 213
- Notes de lecture**
Francis GROSSMANN, Jacques RILLIARD, Marie-Madeleine DE GAULMYN,
Hélène ROMIAN, Gilbert DUCANCEL, Alain NICAISE 217
- Summaries**
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL 253

POUR UNE CLARIFICATION DU STATUT DES ACTIVITÉS GRAMMATICALES À L'ÉCOLE

Francis GROSSMANN,
Université Grenoble III, LIDILEM
et Claude VARGAS,
IUFM d'Aix-Marseille et Université de Provence

Alors que ces dernières années, la réflexion en didactique de la lecture et de l'écriture a connu des avancées notables, la situation de l'enseignement grammatical peut sembler à maints égards préoccupante. Cela s'explique d'abord historiquement : à la fin des années 1960, dans le cadre de la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, à laquelle travaillent des équipes de ce qui s'appelait alors l'Institut Pédagogique National, est posé le problème de l'enseignement grammatical, avec, comme lignes de force, les rapports entre grammaire et communication, la nécessité d'une grammaire acquise de façon implicite, ou de façon active par des manipulations (1). *Le Plan de Rénovation*, élaboré par le groupe de français de l'INRDP, et publié en janvier 1971, constitue alors le premier document proposant concrètement, entre autres choses tout aussi novatrices, un nouveau type de grammaire pour l'école élémentaire (inspirée pour l'essentiel des travaux de Chomsky et de Harris), et une nouvelle démarche didactique (2) : il s'agissait alors d'une véritable révolution, aussi bien au plan des contenus que de l'enseignement de cette discipline.

On peut dire, avec le recul, que la grammaire à l'école élémentaire a connu, dans le quart de siècle qui a suivi, des avatars qui ont conduit les formateurs et les maîtres de l'engouement le plus naïf aux déceptions les plus amères : l'applicationnisme linguistique, outre les « arbres », a introduit des manipulations formelles qui se sont révélées, à l'usage, inadaptées à de jeunes enfants, et peu en prises avec les pratiques et les besoins. L'approche communicative a cherché à mettre l'enseignement grammatical au service des activités d'expression. Les années 80, tout en montrant l'intérêt, pour la classe, d'une prise en compte des aspects liés à l'organisation textuelle ou à l'énonciation, ne réussissent pas réellement à réunifier de manière cohérente le champ de l'enseignement grammatical. Dans les faits, on continue, à l'école élémentaire, à étiqueter classes et fonctions. Dans ce domaine même, la prise en compte d'une approche plus rigoureuse des phénomènes linguistiques reste rare, en raison du poids des traditions et de la place encore trop réduite des sciences du langage dans la formation des enseignants. D'autre part, le « français ordinaire » (pour reprendre l'expression de F. Gadet, 1989) reste tristement absent du champ d'observation proposé aux élèves.

Un mot enfin sur l'approche sémantique des phénomènes syntaxiques, qui s'est renouvelée récemment en linguistique, (voir Charaudeau, 1992, mais aussi, de manière plus prudente, Riegel, Pellat, Rioul 1994). Son retour en force dans les manuels scolaires se repère dès le milieu des années 80 : 83 pour le secon-

daire, 86 pour le primaire (3). Cette tendance, riche sans doute de promesses, peut aussi faire courir le risque, sous couvert de renouveau, de faire ressurgir les conceptions les plus éculées de la grammaire traditionnelle. Là encore, la réflexion didactique doit prendre en compte l'histoire de l'institution scolaire et de ses pratiques, afin que les avancées de la théorie linguistique ne se traduisent pas, dans les faits, par de simples retours de balancier. Permettre aux apprenants de distinguer progressivement les différents plans de structuration des énoncés (le plan sémantique, le plan morpho-syntaxique, le plan énonciatif et textuel), certes imbriqués et souvent difficiles à démêler, constitue à notre avis un élément essentiel, qui peut donner une ligne de direction pour le long terme.

Les années écoulées ont, par ailleurs, été nourries par des apports très divers à la réflexion didactique en grammaire : qu'on songe, par exemple, au travail pionnier d'E. Genouvrier à Tours (voir la revue *Bref*), aux travaux de B. Combettes et de *Pratiques*, aux propositions des auteurs de *Maîtrise du français* (4) à ceux de D. Leeman, aux recherches menées dans le cadre du LIDILEM à Grenoble et à bien d'autres... La revue *Repères*, de son côté, s'est depuis longtemps posé la question des finalités de l'enseignement grammatical à l'école élémentaire ; en témoignent, entre autres, les démarches proposées dès 1978, avec, en particulier, les travaux de Christian Nique (voir le n°47 : « Analyse de la langue : analyse d'éveil scientifique ») et le n°55, consacré à l'« éveil linguistique » qui anticipaient, nous semble-t-il, certains courants didactiques récents, comme celui qui se développe aujourd'hui à partir de la notion de « Language awareness (5) ». Cependant, la notion « d'éveil », née en France dans un contexte idéologique spécifique, mettant en cause l'enseignement de certaines disciplines, apparaît aujourd'hui peu utilisable, et on peut lui préférer l'expression de « conscience langagière ». La question, par exemple, d'une introduction précoce des langues étrangères à l'école élémentaire (6), objectif certes encore largement utopique, conduit ainsi à se demander comment le fait de réfléchir sur sa langue développe aussi la capacité plus générale à s'intéresser à d'autres langues. Inversement, le fait d'entrer en contact avec d'autres langues permet sans doute une distanciation, une mise en perspective nouvelle et fructueuse : c'est certainement là l'intérêt de ce que R. Balibar appelle le *co-linguisme*.

Un autre aspect, non moins important, avait été abordé dans le cadre de la recherche INRP Méta (7) (« Constructions de savoirs métalinguistique à l'école ayant trait aux opérations de mise en texte narrative, explicative »). Cette question de la construction et de l'appropriation de savoirs métalinguistiques reste un élément essentiel (et actuel) pour la réflexion didactique : dans le présent numéro, elle pourrait se reformuler de la manière suivante : quels savoirs déclaratifs et conceptuels - liés à quels objets linguistiques spécifiques - se révèlent-ils nécessaires au développement d'une compétence textuelle générale ? Enfin, si les problématiques de la variation et de la norme avaient donné lieu entre 1983 et 1988 à plusieurs numéros de *Repères* (n°65, 67, 71 et 76 de l'ancienne série), cette question n'avait pas été reprise frontalement depuis lors. Aucun numéro, par ailleurs, depuis vingt ans, n'avait été consacré spécifiquement aux activités grammaticales.

1. UNE CLARIFICATION NÉCESSAIRE

La problématique de ce numéro, au vu de cet état des lieux, consiste à poser en préalable la nécessité de **clarifier pour les acteurs (c'est-à-dire pour les enseignants mais aussi pour les élèves) les finalités qui peuvent être données aujourd'hui à l'enseignement grammatical**, assuré, trop souvent, sans véritable nécessité. Cette clarification doit selon nous, reposer sur trois aspects complémentaires :

- une clarification des **objectifs** qui peuvent être assignés à l'enseignement grammatical à l'école primaire ;
- une clarification des référents, c'est-à-dire des **théories grammaticales** utilisables par les enseignants ;
- une clarification des **modèles didactiques** qui peuvent être proposés pour l'enseignement de la grammaire.

Il n'est, bien évidemment, pas question de revenir à une conception applicationniste, importatrice de modèles linguistiques applicables à l'enseignement. Il n'empêche que la réflexion linguistique peut permettre, sous réserve d'un nécessaire travail de didactisation, de poser autrement certains problèmes légués par la tradition scolaire. La difficulté consiste autant dans l'évaluation du degré de pertinence didactique que peut receler l'approche d'un phénomène linguistique, que dans la capacité à trier et à intégrer certains acquis dans des modèles spécifiquement didactiques. Rendre les acteurs responsables de leurs choix et conscients des finalités suppose donc qu'ils soient informés des évolutions théoriques en linguistique, mais aussi des évolutions des conceptions en didactique. Cela justifie qu'une place soit faite dans ce numéro à ces évolutions, ainsi d'ailleurs qu'à la modélisation didactique.

1.1 La clarification des objectifs

On ne prétend pas faire table rase des justifications successives données à l'enseignement grammatical, ni évidemment des indications fournies par les I.O. Il s'agit plutôt :

a) de les mettre en perspective et de leur donner un sens nouveau, en intégrant de nouvelles préoccupations, ou en explicitant davantage celles qui existent ;

b) de mieux planifier l'apprentissage (quitte à restreindre parfois ses ambitions), aux différentes étapes du parcours scolaire ; la planification doit déterminer en amont les objectifs prioritaires, définis à chacune des étapes par rapport à l'ensemble des objectifs de l'enseignement du français (le découpage en cycles fournissant un cadre utile). La réflexion sur le **curriculum** reste peu développée en France dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de la langue. Deux exigences difficiles à atteindre sont à concilier en ce domaine : d'une part la nécessité, pour éviter d'embrasser trop de problèmes, d'une progression plus nette et mieux définie ; d'autre part, la nécessité d'une certaine souplesse, qui permette d'ajuster ce qui est étudié aux besoins langagiers constatés dans la classe.

Nous proposons de distinguer, malgré les inévitables recoupements :

a) les objectifs visant à **développer des compétences spécifiques**, liées soit à la **maitrise du code écrit** (syntaxe de la phrase normée écrite, orthographe, cohésion textuelle) soit à la **maitrise d'une compétence de communication plus large** (prenant en compte la diversité des formes discursives, mais aussi la gestion, délicate, du passage de l'ordre oral à l'ordre scriptural (8)) ;

b) les objectifs visant à **développer la prise de conscience du fonctionnement linguistique général de sa propre langue et éventuellement d'autres langues** ;

c) les objectifs visant la **sécurisation linguistique, et au-delà, la prise en compte de normes issues des milieux socio-culturels d'origine**.

Inutile d'insister sur l'importance des premiers objectifs cités, importance reconnue par l'école, mais qui pose avec force la question des démarches et de l'efficacité : la difficulté, sur ce plan, est de faire que les élèves puissent vivre les activités grammaticales comme des activités répondant aux besoins qu'ils éprouvent, notamment lorsqu'ils ont à manier la langue écrite. Autre difficulté : l'inscription dans la durée et la possibilité qu'on donne ou non à l'élève d'utiliser de manière autonome les outils qui lui permettent de progresser. La réflexion didactique ne peut faire l'impasse sur ces aspects, qui conditionnent en grande partie la réussite de l'apprentissage.

Il nous semble cependant que les objectifs fondamentaux mentionnés en a) ne peuvent être atteints que si on prend en compte les objectifs b) et c) : les apprenants sont aussi à considérer comme des **sujets** à part entière, qui réfléchissent sur leur propre langue, et comme des **acteurs sociaux**, qui s'inscrivent dans un certain rapport à la langue.

1.1.1 La prise de conscience du fonctionnement linguistique

L'approche contrastive des français tels qu'on les parle, et tels qu'on les écrit, conduit à interroger le fonctionnement de la langue, ou des langues. La réflexion sur la langue, débordant la grammaire entendue au sens étroit du terme, permet une ouverture à la langue et à la culture des autres. Ainsi, suivant la suggestion de D. Lorrot et G. Haas (dans ce numéro), une sensibilisation à la diversité des systèmes d'écriture de différentes langues, peut-elle être effectuée précocement. L'effort de conceptualisation favorise dans ce cas l'émergence d'une représentation plus précise de ce que peut être le code écrit d'une langue. Mais il ne s'agit là que d'une piste parmi d'autres visant à développer la curiosité sur la langue et la conscience linguistique. Même si l'on s'en tient au français, l'approche d'une notion grammaticale peut faire l'objet d'une enquête. Ainsi, une notion aussi abstraite que celle de genre grammatical donne matière à investigation. Les élèves, même jeunes, peuvent remarquer que « chaise » et « table » ne sont pas forcément perçus comme des entités « féminines » et découvrir que tendanciellement, en français, le genre est une marque sans lien avec une quelconque identité sexuelle. Cependant, dès lors qu'il s'agit d'être animés la perspective change et la « sexualisation » du genre devient possible (9). C'est elle qui fait souvent croire aux enfants que tout perroquet est un animal de sexe masculin alors que toute perruche est une femelle. Ces glissements du marquage morphologique au marquage de l'identité sexuelle posent des pro-

blèmes d'un « genre » particulier, souvent évacués par la tradition. Notre hypothèse est que, plutôt que de faire table rase de ces difficultés (conduisant à faire de la grammaire un monde à part, sans aucun lien avec l'expérience), il vaut mieux en faire des objets de réflexion. La construction progressive, raisonnée et problématisée des notions de base dont use la grammaire (par exemple les notions de « phrase », de « fonction », de « temps (ou tiroir) verbal » est largement préférable à l'empilement précipité auquel procède la grammaire scolaire, empilement qui conduit à la répétition mal maîtrisée et épuisante des mêmes notions, vues tous les ans, jamais véritablement interrogées ni approfondies. La démarche proposée en grammaire doit refuser délibérément les dogmatismes, même quand ils se réclament d'une approche « scientifique » du langage. Décréter que le conditionnel est un tiroir de l'indicatif plutôt qu'un mode n'a pas grand intérêt pour l'élève : ce qui est beaucoup plus important, c'est, par exemple, qu'il commence à entrevoir ce que peut signifier la notion de mode en morphologie verbale, et l'intérêt éventuel de cette notion pour comprendre certains aspects du fonctionnement de la langue. L'expérience montre qu'après des années de grammaire, la plupart des élèves (et des étudiants) n'ont aucune idée claire sur une notion comme celle-là.

1.1.2 La sécurisation linguistique et la prise en compte de normes non scolaires

Si la grammaire scolaire s'est définie historiquement comme une entreprise d'acculturation à l'écrit, cette mission est sans doute aujourd'hui à réinventer (10), et ce d'une double manière :

- par rapport aux enjeux d'une acculturation moins restrictive, moins étroitement normative, prenant davantage en compte les formes plus complexes de textualité ; l'écrit des grammaires scolaires apparaît souvent comme un écrit tronqué, affadi et normalisé, limité par ailleurs au cadre phrastique ;

- par rapport aux enjeux plus immédiats de la communication dans le cadre scolaire : la prise en compte des « vernaculaires » est aujourd'hui une nécessité, si l'on admet que l'appropriation de la langue passe par une forme de légitimation : reconnaître que la manière dont parle l'élève n'est pas a priori suspecte, lui donner le droit à la parole, c'est autoriser son accès à la langue comme institution.

Dans cette deuxième perspective, la réflexion grammaticale fournit des outils qui permettent de mieux comprendre les façons de dire, de ne pas stigmatiser a priori les formes jugées non standard. Faire comprendre les logiques qui sous-tendent les usages de la langue, montrer que le « français ordinaire », mais aussi l'écrit littéraire, **dans la diversité de leurs variations**, présentent des tendances évolutives dépassant les clivages : voilà selon nous des moyens de définir une politique de la langue à l'école, qui **donne la parole** aux élèves en **acceptant de prendre cette parole au sérieux**. Si une grammaire normative continue à avoir sa place à l'école (pour d'évidentes raisons) il est urgent de se doter, complémentirement, d'une grammaire plus descriptive et plus objective, c'est-à-dire plus linguistique.

Cette position ne consiste pas à mésestimer l'importance des normes, dans le champ social. Elle fait plutôt l'hypothèse que pour apprendre « ce que

parler veut dire », il est nécessaire d'abord de voir reconnue sa propre manière de dire, mais aussi d'ouvrir aux variétés bigarrées de l'écrit non scolaire. La grammaire scolaire n'a plus seulement une fonction normalisatrice : en s'ouvrant à la diversité des usages, elle doit forcément devenir « polylectale », pour reprendre l'expression d'Alain Berrendonner et al. (1983). La sécurisation visée est donc aussi celle de l'enseignant : ce dernier a besoin de savoir plus clairement à quel moment il assume la part normative liée à l'institution, et quand il prend en charge l'ouverture de la langue à la diversité des pratiques sociales ; il a besoin aussi de mieux comprendre comment les deux aspects, certes souvent contradictoires, peuvent aussi parfois s'articuler. Une théorie de la médiation enseignante paraît sur ce plan indispensable.

Il reste que l'objectif de sécurisation linguistique concerne essentiellement les sujets désireux d'acquérir les modèles linguistiques que l'école propose, mais qui échouent dans ce projet, à qui l'école apprend qu'ils n'y arrivent pas (Labov, 1976). Or, pour d'autres enfants, le problème se pose autrement : désireux de rester fidèles aux normes linguistiques en usage dans leur milieu socio-familial, ils refusent les modèles linguistiques scolaires, et développent ce que Labov (1976) Marcellesi (1974), F. François (1980) ont appelé normes opposées ou contre-normes (11). Voir reconnaître sa propre manière de dire peut permettre à certains de prendre confiance dans la langue qu'on leur enseigne ; pour d'autres, c'est une condition qui peut permettre de baisser la garde et d'accepter des normes allogènes, dans la mesure où elles ne mettent pas en cause les normes natives.

Le pari qui est fait ici est qu'une distinction plus précise des différents objectifs (trop rapidement évoqués), ainsi que leur étalement dans le temps, peut redonner sens à la réflexion et à la pratique grammaticale et renouveler les modèles didactiques existants : faire peut-être moins de choses, mais les faire mieux ; asseoir quelques notions clés, indispensables pour l'analyse des objets langagiers ; expliciter, pour les apprenants comme pour les enseignants les finalités de ce qu'ils font : voilà, nous semble-t-il, les enjeux essentiels d'un renouveau de la grammaire à l'école.

1.2 La clarification des référents

Si clarifier les objectifs constitue un préalable à toute construction d'une démarche didactique rigoureuse, la clarification des référents semble se poser en des termes un peu différents de ceux utilisés il y a quelques années. Bien sûr, il reste important d'affiner la description linguistique des notions utilisables dans l'enseignement. Mais il convient aussi et surtout de **mieux distinguer les différents plans qui sont ceux sur lesquels peut se construire cet enseignement** ; on peut chercher à distinguer, comme le propose B. Combettes, les phénomènes linguistiques qui trouvent une élucidation privilégiée dans le cadre phrastique de ceux qui sont à étudier dans un **cadre textuel** ; mais on peut aussi, comme le souligne C. Vargas (1996) montrer comment un même phénomène (par exemple la passivation) peut être éclairé complémentaiement par les deux approches. Une autre distinction est indispensable entre le plan épistémologique et les démarches didactiques mises en œuvre : on peut

parfaitement partir d'un **texte, ou d'une situation de communication** (c'est sans doute la plupart du temps souhaitable) **pour éclairer un phénomène qui relève du niveau phrastique ou même morphologique**. Ce n'est pas pour autant, bien entendu, que l'on aura fait de la « grammaire du texte », ni étudié le phénomène dans sa dimension énonciative.

1.3 La clarification des modèles didactiques

Les modèles didactique ne se définissent pas *a priori*, mais à partir des données recueillies sur le terrain, et des situations rencontrées. Il se définissent aussi en fonction d'enjeux éthiques et politiques qu'il est parfois trop facile de gommer ou d'oublier, au profit de discussions « techniques ». L'essai de mise en cohérence auquel nous nous livrons dans la partie suivante marque la nécessité de construire des modèles didactiques suffisamment ouverts pour prendre en compte à la fois :

- les approches **descriptives** de la langue qui, seules peuvent fournir des informations utiles sur le fonctionnement linguistique, sur « ce qu'il y a à savoir sur la langue » ;

- les préoccupations **acquisitionnistes** qui permettent de jauger les compétences réelles des apprenants, et fournir des objectifs réalistes pour l'apprentissage ;

- le **contexte social et institutionnel** dans lequel se déroule cet apprentissage.

C'est seulement à partir de là que peuvent se définir des stratégies qui parfois empruntent des chemins différents : choix par exemple d'une démarche fondée sur des activités « fonctionnelles » ou préférence pour des activités impliquant résolution de problèmes. Peut-être convient-il moins d'opposer ces choix que de réussir à construire leur articulation, en fonction des différents objectifs identifiés plus haut, et qui ne se prêtent pas tous au même traitement didactique. La perspective fonctionnelle est pertinente dès qu'il s'agit de mettre la grammaire au service de la maîtrise de l'écrit. Le développement de la conscience linguistique implique probablement davantage une démarche par résolution de problèmes.

2. UN ESSAI DE MISE EN COHÉRENCE

Ce numéro 14 de *Repères* tente de mettre en cohérence des recherches qui, partant d'un point de vue spécifique, rencontrent certaines des préoccupations mises au jour à partir des constats qui précèdent. Pour autant, cette tentative se veut modeste, étant donné l'état du champ tel qu'il nous apparaît à l'heure actuelle. Force est de reconnaître en effet que certaines des directions empruntées restent largement programmatiques : c'est le cas par exemple des liens qui pourraient se tisser entre enseignement de la langue maternelle et initiation aux langues étrangères, pour peu qu' une réflexion commune soit menée sur la langue et les langues dès l'école élémentaire. C'est le cas aussi de l'orientation curriculaire, dont nous avons souligné la nécessité, mais qui reste presque entièrement à construire. Le problème ici est double : d'abord, on dispose

encore de trop peu de recherches empiriques sur les activités grammaticales menées à l'école, et sur les compétences effectives des enfants en ce domaine ; ensuite, étant donné le brouillage des modèles et des référents, l'urgence est d'abord de proposer des directions et des orientations.

En ce qui concerne les **théories grammaticales de référence**, mobilisées implicitement ou explicitement par les acteurs, il est apparu qu'une entrée par les discours « institutionnels » serait éclairante ; ces discours exercent leur influence de manières très diverses : les uns (les grammaires universitaires) en tant que discours autorisés ; d'autres (les rapports des inspecteurs) en tant que discours prescriptifs ; d'autres encore (les manuels) en tant qu'instruments de la pratique.

Christian Touratier interroge les « savoirs grammaticaux de référence » à travers le prisme des grammaires universitaires de ces dix dernières années. Mettant en évidence des grandes tendances (prise en compte des acquis du structuralisme, et des problématiques de l'énonciation), il montre la diversité des approches et des choix théoriques ; il pointe aussi quelques limites ou lacunes : la critique obligée de la grammaire traditionnelle n'empêche pas qu'on reprenne nombre de ses analyses ; le mot (et non le morphème) reste souvent l'unité linguistique de base. (Cette dernière remarque rencontre par ailleurs les observations d'autres auteurs : Ghislaine Haas et Danielle Lorrot soulignent la faible prise en compte par la grammaire scolaire de l'opposition, pourtant éclairante entre morphème (dans l'acception de Martinet) et lexème ; Francis Grossmann constate l'absence de prise en compte du niveau morphématique dans l'analyse morphologique du verbe proposée par les manuels.) Christian Touratier juge en revanche positive la prise en compte de plus en plus grande du texte comme entité linguistique dans les grammaires universitaires. Cependant, cette prise en compte, également repérable dans les grammaires scolaires et les pratiques, peut, soulignent P. Cappeau et M. Savelli, être source de malentendus : elle conduit parfois à renforcer l'idée - dangereuse - que texte et phrase constituent deux domaines d'analyse et d'intervention séparés, ou qu'une analyse proprement syntactique est impossible au-delà de l'unité phrastique.

L'étude des discours des inspecteurs, proposée par **Jacques Treignier**, met en évidence les difficultés que pose à la didactique du français l'articulation entre pratiques sociales et savoirs. L'inspecteur, en tant que prescripteur, est aussi celui qui analyse le terrain social pour mesurer les innovations recevables dans le cadre scolaire et celles qui le sont moins. Cependant, des critères plus externes (expérience personnelle de l'inspecteur dans le domaine de la recherche, possession d'un diplôme de troisième cycle) semblent déterminants pour orienter la prescription dans des directions innovantes. Le traitement du référent théorique apparaît également significatif : dans le discours des inspecteurs, la didactisation s'effectue par intégration cumulative, sans que soient toujours posés les cadres théoriques de référence. C'est également cet aspect du « discours théorique » qui est souligné, pour les manuels, par **Francis Grossmann** : discours non référencé, coupé de ses sources historiques, ce dernier a tendance à se figer, et à réduire la part du débat et de la discussion propre

à toute réflexion scientifique. Peut-on, alors, imaginer d'autres manières de définir et de poser des concepts dans des ouvrages didactiques ?

La question de la **sécurisation linguistique**, la prise en compte dans les activités grammaticales de l'expérience langagière des enfants et de la langue parlée est abordée par plusieurs auteurs. **Claude Vargas** pose ainsi les jalons d'une approche « plurinormaliste » de la grammaire. La contribution de **Ghilaine Haas et de Danielle Lorrot** insiste également sur la nécessité de prendre appui sur la langue réelle, une langue qui ne soit pas cette langue « introuvable » de la grammaticalité écrite. **Paul Cappeau et Marie Savelli**, s'ils critiquent de la même façon cette tendance de la grammaire scolaire à décrire essentiellement « les énoncés qu'elle fabrique », montrent qu'elle rejete ainsi non seulement la langue des enfants, mais aussi celle des textes littéraires. C'est que la prise en compte des usagers ne doit pas être interprétée comme un rétrécissement des ambitions en matière de langue. Elle implique au contraire une approche plus explicitement linguistique. **Bruno Martinie** rappelle la nécessité d'une étape descriptive, précédant la réflexion didactique : à partir de l'observation de formes marquant la subordination, attestées dans le langage des enfants, il montre le décalage entre celles-ci et les objectifs assignés par le Instructions Officielles : ces dernières préconisent un parcours prétendant mener du simple au complexe, et font table rase du fait que nombre de structures « complexes » sont utilisées précocement. Faire simple, c'est compliqué : à la fausse simplicité de l'oral (B. Martinie) fait écho la simplicité trompeuse des approches didactiques (ainsi ces tests « binaires » rejetés par P. Cappeau et M. Savelli ; ainsi ; la fausse simplicité de la hiérarchisation des registres de langue dans les manuels, soulignée par F. Grossmann).

Un autre point commun à nombre de contributions est l'insistance sur l'importance du **raisonnement** comme étape et / ou stratégie d'apprentissage dans le domaine de la langue. **M.-M. de Gaulmyn, S. Gonnand, & M.-H. Luis**, s'appuyant sur le concept d'« écriture mémorisée » montrent que cette dernière, loin de se réduire à une simple photographie de mots, met en mémoire un véritable raisonnement, qui conduit à l'écriture des formes. Elles soulignent aussi que les règles morphologiques apprises sont de peu de secours tant que l'enfant ne met pas en œuvre des raisonnements complexes autorisant la reconnaissance des catégories verbales et nominales, et permettant la combinaison de critères prenant en compte « différence morphologique » et « relation sémantique ». **Marie Nadeau** fait la même observation : les enfants ne sont pas suffisamment confrontés, lors des activités grammaticales, à de véritables problèmes (par exemple au fait qu'un même mot peut appartenir à plusieurs catégories) ; en s'inspirant des démarches de B.-M. Barth (1987), elle propose d'enseigner la nature des mots, à partir de l'observation d'« exemples-oui » et d'« exemples-non ». **André Angoujard**, à propos de l'apprentissage par les enfants de la morphologie écrite du verbe, insiste lui aussi sur l'insuffisance d'une conception qui fonderait l'apprentissage sur une pseudo-automatisation, sans prendre le temps de fournir aux apprenants les outils nécessaires à l'appropriation de savoirs complexes sur le pluri-système graphique. Les « ateliers de négociation graphique », proposés par **G. Haas et D. Lorrot** partent du même postulat. Cependant, si le consensus est large sur cette nécessité d'introduire des activités plus réflexives sur la langue, des différences apparaissent aussi bien dans ce

qui peut motiver le raisonnement grammatical qu'en ce qui concerne les outils qui permettent de le mettre en œuvre.

En ce qui concerne le premier aspect, deux approches - peut-être plus complémentaires que contradictoires - sont à distinguer : l'une insiste sur la nécessité d'un ancrage fonctionnel. **Claude Vargas**, récusant la tradition scolaire de l'exercice grammatical se situe résolument dans cette perspective : c'est le « rapport fonctionnel au savoir » qui seul peut donner du sens à l'activité d'acquisition des savoirs. La grammaire n'étant jamais qu'un moyen, il revient aux enseignants de mettre en œuvre des démarches qui non seulement correspondent aux besoins langagiers rencontrés par les élèves, mais qui apparaissent nécessaires et utiles à ceux-ci. Dans d'autres contributions, on mise davantage sur la nécessité de transformer la vision de la langue que peuvent avoir les élèves : ainsi, selon **Haas et Lorrot**, certains concepts sont considérés comme centraux et opératoires pour des acquisitions ultérieures (arbitraire / motivation, évolution linguistique, distinction langue orale / langue écrite, lexèmes / morphèmes). **F. Grossmann** pose de même la nécessité de rompre avec les représentations du sens commun comme fondement de toute construction didactique. Quel que soit le point de départ (approche fonctionnaliste ou plus directement réflexive), la question du sens donné par les élèves aux activités n'est pas réglé : qu'est-ce qui fait apparaître une activité pour ceux-ci comme « fonctionnelle » ? Et qu'est-ce qui donne sens à la réflexion sur la langue ? Dans les deux cas, c'est d'abord la reconnaissance par l'institution que les élèves sont des sujets parlants / écrivains à part entière : une activité de grammaire n'est fonctionnelle que « si elle se greffe sur une activité fonctionnelle de production écrite » (Vargas) ; les conduites réflexives n'ont d'efficacité que si elles sont réellement assumées par les apprenants : dans les ateliers de « négociation graphique » proposés par Haas et Lorrot, ce sont les élèves qui choisissent les questions qui sont soumises à débat.

Un autre débat court en filigrane dans ce numéro, prolongeant ainsi les questions agitées dans le n° 9 de *Repères*, consacré aux activités métalinguistiques à l'école : **quelle place, quel(s) usage(s) de la métalangue grammaticale ?** Quels rapports tisser entre réflexion métalinguistique et métalangue instituée, et au-delà, entre l'enseignement grammatical effectué classiquement dans les classes, et d'autres types d'activités sur la langue ? Là encore, des différences de stratégies s'esquissent ou s'affirment. Pour les uns les avancées ne peuvent se réaliser qu'en faisant, au moins provisoirement, coexister les activités classiques avec d'autres formes de travail : des activités linguistiques à partir d'entrées « peu fréquentées », dans lesquelles les enfants puissent « faire leurs mots du métalangage » (**Haas & Lorrot**) ; des « techniques de réflexion » ne mobilisant pas un « lourd matériau terminologique », et permettant de développer des compétences et des savoir faire à partir des deux catégories de base que sont le nom et le verbe (**Cappeau & Savelli**). A cette stratégie du contournement s'oppose une stratégie visant plus explicitement l'appropriation progressive de la métalangue grammaticale : ainsi, selon **André Angoujard**, on passe peu à peu, à partir des reformulations proposées par les enfants, d'une métalangue « à usage interne » à la métalangue officielle, cette dernière apparaissant alors plus tardivement que dans les classes traditionnelles. Quelle que soit la démarche privilégiée, il s'agit d'éviter les procédures d'étiquetage non

motivées, ne correspondant ni aux compétences des enfants, ni aux besoins de l'observation et des pratiques langagières.

On voit que le champ de réflexion ouvert est vaste, et long encore le chemin à parcourir si l'on veut déboucher sur des propositions didactiques cohérentes. Puisse ce numéro contribuer à clarifier les enjeux, et susciter de nouvelles recherches prenant en compte les directions explorées.

NOTES

- (1) IPN, *L'Enseignement du français à l'école élémentaire. Essais et confrontations*, 1968, Recherches Pédagogiques, n° 44, 1970.
- (2) INRDP, *L'Enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours*, Recherches pédagogiques, n° 47, 1971.
- (3) Voir C. Vargas, *Terminologie grammaticale et contrôle social*, à paraître en 1997.
- (4) Besson, M.-J., Genoud, M.R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979).
- (5) Voir par exemple E. Hawkins (1981, 1984) *Awareness of language*, Cambridge University Press, ou C. James & P. Garrett (1991) *Language awareness in the classroom*, CN Candlin.
- (6) Thème déjà abordé en 1992 dans *Repères*, 6, « Langues vivantes et français à l'école ».
- (7) Le n°9 de *Repères* fait état des résultats d'une partie de ces recherches : voir en particulier les contributions de G. Ducancel & C. Finet, S. Djebbour & R. Lartigue ; M.-A. Defrance ; M. Grandaty & C. Le Cunff.
- (8) Pour reprendre une terminologie initiée par J.Peytard (1970) et explicitée par Dabène (1987, 1991).
- (9) Voir MARTINET, A., (1962), pp 29-34.
- (10) La thèse défendue par A. Chervel (dans *Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits français...*) apparaît cependant excessive : il faudrait pouvoir examiner dans le détail la diversité des rôles joués par la grammaire scolaire, diversité que l'on ne peut complètement réduire aux nécessités de l'acculturation à l'écrit.
- (11) Voir aussi C. Vargas, *Repères* 61, 1983.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTH, B.-M., (1987) : *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- BERRENDONNER, A., LE GUERN, M., PUECH, G. (1983) : *Principes de grammaire polyvalente*, Presses Universitaires de Lyon.
- BOUX-LEEMAN, D. (1993) : *La grammaire ou la galère*, Paris, Lacoste.
- BOURGUIGNON, C. DABENE, L. (1983) : « Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère », *Le Français dans le monde*, 177.
- BRIGAUDIOT, M. & BROSSARD, M., dir. (1994) : *Activités métalinguistiques à l'école*, *Repères*, 9.

- BRIOT M.M. (1993) : « Esquisse d'une problématique dans l'élaboration d'une terminologie grammaticale », *LIDIL*, 8, Presses Universitaires de Grenoble.
- CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- COMBETTES, B. (1982) : « Grammaires floues », *Pratiques*, 33.
- COMBETTES, B. (1982), « Grammaire et enseignement du français », *Pratiques*, 33.
- COMBETTES, B. (1983) : *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, De Boeck/Duculot.
- COMBETTES, B. (1992) : *L'organisation du texte*, Université de Metz.
- COMBETTES, B., LAGARDE, J.-P., (1982) : « Un nouvel esprit grammatical », *Pratiques*, 33, pp 13-49.
- DABÈNE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit*. Bruxelles, De Boeck-Université.
- DABÈNE, M. (1991) : Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-21.
- DJEBBOUR, S. & LE CUNFF, C. (1994) : « Anaphore et désignation des personnages dans le récit au cycle 3 », *Repères*, 9.
- DUCANCEL, G. & FINET, C. (1994) : « Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire », *Repères*, 9.
- FOERSTER, C. & BOURGUIGNON, C., (1993), *La grammaire à quoi ça sert ?*, LIDIL
- FRANÇOIS, F. (1980) : « Linguistique et analyse de textes », *Linguistique*, F. François dir., Paris, PUF, pp.233 et sq.
- GADET, F. (1989) : *Le français ordinaire*, Paris, Colin.
- GRANDATY, M. & LE CUNFF, C. (1994) : « Situations de discours oral-écrit au cycle 1 et 2 », *Repères*, 9.
- HAWKINS, E. (1984) : *Awareness of language*, Cambridge University Press.
- JAMES C. & GARETT P.(1991) : *Language awareness in the classroom*, CN Candlin.
- LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit (Ed. or., Sociolinguistics Patterns, 1973).
- LEEMAN, D. (1992) : « Pour un renouvellement de la démarche pédagogique en grammaire », *Études de Linguistique Appliquée*, 87.
- MARCELLESI, J.-B. (1976) : « Norme et hégémonie linguistique », *Cahiers de Linguistique sociale*, Université de Rouen
- MARTINET, A., (1962) *Langue et fonction*, Paris, Editions Denoël, Bibliothèque Médiations.
- PEYTARD, J. (1970) : « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue française*, 6.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- VARGAS, Claude (1996) : *Grammaire pour enseigner*, Paris, A. Colin, 2 tomes.
- VARGAS, Claude (à paraître) : « Terminologie grammaticale et contrôle social ».

LES SAVOIRS GRAMMATICaux DE RÉFÉRENCE : DIX ANS DE GRAMMAIRES POUR L'UNIVERSITÉ

Christian TOURATIER
Université de Provence

Résumé : Nous présentons et apprécions des manuels de grammaire française ou d'analyse grammaticale portant principalement sur le français qui, de 1985 à 1995, ont été destinés aux étudiants français de premier et de second cycle. Nous cherchons à en dégager les principaux points de convergence qui sont susceptibles, d'entrer dans une théorie grammaticale générale et cohérente, ainsi que les orientations nouvelles que la recherche en linguistique a pu faire prendre à ces manuels de grammaire par rapport aux manuels antérieurs. Si l'on veut des précisions sur l'ensemble de nos choix théoriques, on se reportera à notre *Syntaxe latine* (1994, Louvain-La-Neuve, Peeters).

Il peut être utile et intéressant de dresser le panorama des idées ou des théories qui ont fondé, à l'Université, l'enseignement grammatical de cette dernière décennie, pour essayer de dégager non seulement les bases théoriques considérées comme acquises et susceptibles d'être réutilisées dans l'enseignement secondaire ou primaire, mais aussi les éventuelles évolutions ou ruptures théoriques significatives.

Pour ce faire, on se propose de parcourir, dans leur **ordre chronologique** de parution, quatorze ouvrages destinés aux étudiants de linguistique française de premier ou de deuxième cycle, ouvrages qui seront donc soit des grammaires ou des syntaxes du français, soit des synthèses de linguistique générale où l'analyse du français occupe une place prépondérante. Ces quatorze titres représentent, sauf erreur, tous les manuels universitaires en français sur la grammaire française qui ont paru depuis 1985, sauf la 12^{ème} et la 13^{ème} rééditions du *Bon usage, Grammaire française* de Grevisse, refondues par André Goosse respectivement en 1986 et en 1993. Car depuis sa première parution en 1936, le guide grammatical de Maurice Grevisse est bien connu de tous. Mais cette exclusion est quelque peu injuste, dans la mesure où les deux dernières versions sont assez profondément différentes de celles de Grevisse lui-même, et semblent nettement moins représentatives que les précédentes de ce qu'on appelle la « grammaire traditionnelle ».

Pour clarifier les choses, il serait peut-être important de préciser maintenant ce qu'il convient d'entendre exactement par cette expression, péjorative pour les uns mais vénérable pour les autres, de « grammaire traditionnelle ». Il s'agit avant tout de la grammaire telle qu'elle a pu être enseignée dans les écoles sans tenir compte de l'apparition, au XIX^{ème} siècle, de la grammaire historique et comparée, ni, au XX^{ème} siècle, de la linguistique moderne. C'est une

grammaire d'analyse, élaborée progressivement, au cours du XIX^{ème} siècle, par des pédagogues plus ou moins vulgarisateurs à partir de certaines bases simplifiées de la « grammaire générale » des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, et notamment de la vieille théorie des parties du discours. André Chervel en présente les principaux concepts dans l'intéressante, mais quelque peu polémique et simplificatrice *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français* (1977). Cette grammaire traditionnelle s'est pratiquée dans toutes les écoles françaises jusqu'aux années 70, date à laquelle sont apparus un certain nombre de manuels scolaires qui « affirm(aient) présenter une grammaire "nouvelle", "structurale", "fonctionnelle", et prétend(aient) renouveler la grammaire traditionnelle en s'inspirant des "acquis de la linguistique moderne" » (Chervel, 1977, 269).

1. C'est la **Syntaxe générale d'André Martinet** (1985) que nous voudrions prendre comme point de départ de notre panorama grammatical. Certes, elle n'étudie pas de façon systématique le français –il suffirait pour cela de se reporter à la *Grammaire fonctionnelle du français*, rédigée quelques années plus tôt par André et Jeanne Martinet et publiée, en 1979, sous l'égide du CRÉDIF-. Mais la langue française y occupe, de l'aveu même de l'auteur (p. 6) une très grande place. Dans les cent premières pages, André Martinet définit, au cours de minutieuses discussions, les concepts généraux sur lesquels doit se fonder la description syntaxique, à savoir notamment :

- la syntaxe –dont la définition serait à rééquilibrer, parce qu'elle vise plus la façon dont sont exprimés les rapports qui existent entre les éléments de l'expérience communiquée (p. 16-18) que la combinatoire des unités mêmes par lesquelles cette expérience est communiquée–,
- la langue –« instrument de communication doublement articulé et de caractère vocal » (p. 22)–,
- le signe linguistique, le monème –« unité signifiante minima » (p. 28)–,
- le syntème –« complexe formé de monèmes conjoints » (p. 34)–,
- le syntagme –groupement de monèmes libres (p. 38)–,
- le genre –variation morphologique qui n'est pas un monème p. 55)–,
- la variante zéro d'un monème –qu'il ne faut pas confondre avec « l'inexistence d'un signe » (p. 61) comme dans le cas de ce qu'on appelle pourtant l'indicatif ou le présent–,
- le mot –qu'il faut se garder d'assimiler par approximation terminologique au monème lexical (p. 70) et qui n'est pas une unité syntaxique (p. 84)–,
- la phrase – construction maximale p. 86–,
- le prédicat –« élément irréductible d'un énoncé ou (...) noyau central de cet élément » (p. 87)–
- et la morphologie –chapitre de la grammaire qui traite de toutes les sortes d'« accidents ou variations de forme qui n'ont pas de répercussion sur la valeur signifiée des unités en cause » (p. 100).

Signalons, ce qui n'est pas sans intérêt pour des didacticiens, une intéressante proposition de visualisation graphique de l'organisation syntaxique des énoncés, qui est un moyen à la fois agréable et utile de formaliser les analyses et les définitions syntaxiques proposées par l'auteur, et dont l'intention est pro-

bablement de supplanter les « arbres » de la linguistique d'inspiration américaine.

La *Syntaxe* d'André Martinet, qui se qualifie de « fonctionnelle », propose une brillante synthèse sur les grands problèmes de l'analyse de la phrase et de ses constituants, dans l'optique de la linguistique moderne, notamment en se fondant sur la théorie du signe linguistique et sur l'analyse en unités significatives minimales, que l'on appelle ordinairement *morphèmes*, mais qu'André Martinet préfère nommer *monèmes*. On peut toutefois légitimement trouver qu'elle ne renouvelle pas suffisamment la grammaire traditionnelle en ce qui concerne notamment la définition des fonctions et des structures syntaxiques, et qu'elle n'est finalement pas tellement différente, sur ces points, des meilleures grammaires traditionnelles, ce qui viendrait, à notre avis, de ce qu'elle récuse, comme non fonctionnelle, « une définition plus formaliste selon laquelle la syntaxe serait l'étude des combinaisons des unités significatives d'une langue » (p. 17). Mais il est certain que les grammairiens ont tout intérêt, s'ils entendent vraiment avoir quelque rigueur théorique, à s'inspirer de tous les concepts de la première partie de l'ouvrage d'André Martinet, même si certains d'entre eux mériteraient, nous semble-t-il, d'être encore plus précisés ou même améliorés.

2. La Grammaire systématique de la langue française de Christian Baylon et Paul Fabre (1985, 2ème éd. ; 1ère éd. 1978), est, comme le suggère l'adjectif *systématique* de son titre, d'inspiration guillaumienne. Elle cherche « souvent » ses explications « dans les théories psychomécaniques de Gustave Guillaume » (p. 6) ou de ses disciples comme Moignet ou Maurice Molho, notamment, bien entendu, en ce qui concerne les temps et les modes. Mais elle est bien moins technique ou jargonnante que la *Syntaxe* d'Olivier Soutet (cf. ci-dessous). Elle recourt aussi très souvent aux observations des linguistes modernes ou contemporains les plus divers, qu'il s'agisse notamment d'André Martinet, de Mounin (pour la coordination, p. 196), de Benveniste (en ce qui concerne les personnes de l'énonciation, p. 33, la distinction entre le système des temps du discours et le système des temps de l'histoire, p. 84, ou la relative en tant qu'adjectif syntaxique, p. 221), de Bernard Pottier (en ce qui concerne l'adverbe), de Tesnière (pour la translation), de Harald Weinrich, ou même de Jespersen ou Vendryès. *La Grammaire structurale du français* de Galichet (2ème édition en 1968) et la *Grammaire française des lycées et des collèges* de Henri Bonnard (1950) sont également souvent mises à contribution. On ne peut pas dire que la *Grammaire systématique* repense en profondeur la grammaire traditionnelle ; mais elle la fait heureusement profiter des réflexions ou des critiques des linguistes les plus divers. Si elle se conforme finalement à la grammaire traditionnelle en ce qui concerne les différentes fonctions syntaxiques, sauf à propos de l'apposition considérée curieusement comme exclusivement nominale (p168-169), elle le fait en distinguant plus clairement que la grammaire traditionnelle les points de vue morphologique, fonctionnel, sémantique et logique sous lesquels ces fonctions syntaxiques sont généralement envisagées.

3. La grammaire d'aujourd'hui de Michel Arrivé, Françoise Gadet et Michel Galmiche (1986) est, comme l'indique son sous-titre de *Guide alphabétique de linguistique française*, « une sorte de dictionnaire » (p. 11) encyclopédique de grammaire française. Elle fait œuvre lexicologique en donnant une définition de tous les mots utilisés dans les grammaires françaises. Comme dans les dictionnaires, elle présente les notions auxquelles correspondent ces mots suivant leur ordre alphabétique, en n'hésitant pas, pour éviter les redites, à procéder à de simples renvois. L'article *articulation* par exemple se réduit aux deux renvois différents suivants : « 1. Voir PHONÉTIQUE. 2. Double articulation. Voir LANGUE, rubrique 2 » (p. 76). Mais elle fait aussi œuvre de grammairien, en ajoutant à ses définitions un développement structuré et fort complet de toute la question concernée. C'est ainsi que les articles *accord*, *adjectif*, *coordination*, *nom*, *objet (complément d')* ou *subjonctif* par exemple, pour n'en citer que cinq ou six, sont traités de façon aussi complète et structurée qu'ils peuvent l'être dans une bonne grammaire ; et l'ensemble de tous ces articles, disposé non plus dans l'ordre alphabétique, mais selon un plan logique, constituerait une véritable grammaire complète du français. Ce *Guide alphabétique de linguistique française* est ainsi plus une grammaire que le *Dictionnaire de linguistique*, publié en 1973 par Jean Dubois et d'autres linguistes, s'il est plus un dictionnaire que *La linguistique, Guide alphabétique*, édité en 1969 sous la direction d'André Martinet.

Mais il entend faire encore plus, et dépasser le seul cadre de la grammaire française, pour « atteindre », comme il le dit dans son *Avant-propos* (p. 9), « la linguistique, tout court, ou, si on veut un adjectif, la linguistique générale ». Il s'intéresse en effet non seulement à tout le vocabulaire de la grammaire traditionnelle, qu'il soit proprement grammatical, ou logique comme *argument* (p. 72) ou *prédicat* (p. 435, 551) au sens de la logique moderne, ou même rhétorique comme *antonomase* ou *synecdoque*, mais aussi aux grands concepts de la linguistique moderne, où il voit principalement deux grands courants qu'il appelle respectivement « linguistique structurale » et « grammaire générative », et qu'il lui arrive de réunir partiellement sous la même étiquette de « grammaires formelles » (p. 102), quand il ne s'agit que de la linguistique structurale américaine.

Mais cette introduction à la linguistique moderne reste assez générale et impersonnelle, les auteurs préférant éviter, comme ils le disent expressément à propos de la grammaire générative, tout « exposé historique pour ne conserver que les propriétés les plus caractéristiques et les plus constantes de la théorie » (p. 304). C'est ainsi que, de propos délibérés, ils ne présentent de la grammaire générative que le modèle appelé « théorie standard », qui, comme ils le disent justement, représente « un point d'équilibre et (...) a connu la diffusion la plus large » (p. 304). Et ils ne font que rarement référence aux particularités des personnes ou des écoles.

La linguistique que présente *La grammaire d'aujourd'hui* va, comme pourrait le suggérer son titre, au-delà de la linguistique moderne, et embrasse les derniers développements de la linguistique que l'on pourrait qualifier de contemporaine. Des articles, parfois assez longs, comme *dialecte*, *diglossie*, *norme* (p. 424-426), *registres de langue* (p. 597-600), *sociolinguistique* (627-631) et

variation soulignent justement la dimension sociale du langage, qui fut certes mentionnée par Saussure, mais qui n'a vraiment été étudiée que, bien après le fondateur de la linguistique moderne européenne, par ceux qu'on a appelés les sociolinguistes. De même, des articles comme *acte de langage, assertion, énonciation* (p. 254-259), *discours* avec surtout sa rubrique *discours (par opposition à histoire), modalisation, pragmatique* prennent en compte des développements encore plus récents appelés analyse du discours, pragmatique, linguistique énonciative. Et c'est notamment cette « diversification des points de vue, des théories, des écoles, des disciplines » (p. 10) qui, empêchant « de parler de la linguistique » (p. 10), a été une des raisons de la présentation alphabétique de l'ouvrage. L'ordre alphabétique permet en effet « d'introduire des types d'analyse complémentaires » (p. 10), et évite « l'assujettissement à une théorie particulière » (p. 12). Il facilite ainsi l'introduction pour la première fois dans une grammaire de référence d'orientations et de problématiques relevant des recherches en linguistique les plus contemporaines, lesquelles recevront par la suite de plus en plus droit de cité dans les grammaires universitaires.

4. La Syntaxe du français moderne et contemporain d'Hervé Béchade (1986), par contre, est la seule des grammaires récentes à ignorer complètement la linguistique, même si elle prétend avoir « tiré parti des recherches et des découvertes opérées ces dernières années » (p. 6), en osant ne plus « parler de sujet réel et apparent ou de complément d'attribution », ou ne plus « faire du conditionnel un mode à part » (p. 6). Elle se présente en fait comme une vaste nomenclature qui définit le plus calmement et le plus traditionnellement du monde les unes après les autres les différentes catégories grammaticales usuelles, sans avoir jamais l'impression qu'il pourrait y avoir un problème à discuter ou une difficulté théorique à démêler. Et en général, tout s'éclaire merveilleusement dès qu'est fourni l'étymon latin du terme grammatical utilisé. L'auteur semble avoir surtout voulu renouveler les exemples des différents phénomènes syntaxiques en puisant dans la littérature du XX^{ème} siècle.

5. Les deux volumes intitulés La Grammaire de Joëlle Gardes-Tamine sont au contraire, de l'aveu même de leur auteur, « largement inspiré(s) par la réflexion linguistique », c'est-à-dire par la réflexion de la linguistique moderne, sans « cherch(er) néanmoins à rompre avec (la) grammaire (traditionnelle) » (I, p. 5). Tout en se voulant et en étant avant tout descriptifs, ils constituent une bonne introduction à la problématique linguistique, à l'occasion des questions particulières de langue française qu'ils envisagent.

Le premier volume, sous-titré *phonologie, morphologie, lexicologie*, étudie le mot dans son aspect formel, grammatical et sémantique. Il introduit ainsi à la phonétique et à la phonologie du français, en reprenant clairement l'opposition que fait entre ces deux points de vue sur les sons la linguistique moderne, et notamment André Martinet, dont les *Éléments de linguistique générale* sont du reste expressément cités dans la bibliographie (I, p. 145). Il admet que la notation orthographique des mots français est « à la fois une transcription phonologique (...) et une transcription idéographique » (I, p. 29), comme dans Blanche-Benveniste et Chervel (1969), *L'orthographe*. La morphologie, qui est

présentée comme « la discipline qui étudie les morphèmes », c'est-à-dire « les unités de signification minimales de la langue » (I, p. 41), est pratiquée à peu près comme dans les *Éléments de linguistique générale* d'André Martinet, mais avec des hypothèses descriptives inspirées de la linguistique générative. Le chapitre de lexicologie combine les problématiques de la linguistique moderne avec celles de la grammaire et de la rhétorique traditionnelles.

Le second volume, sous-titré *syntaxe*, suit un plan qui décompose progressivement la matière à traiter : il part « de l'unité la plus large, la phrase » (II, p. 15), qu'il analyse ensuite en propositions. Puis « il décompose à son tour la proposition minimale en ses constituants fondamentaux » (II, p. 15), à savoir d'abord le verbe, qui « est le noyau syntaxique de la proposition » (II, p. 69), puis les syntagmes nominaux, dont les fonctions se déterminent par rapport au verbe. Il décrit enfin les constituants possibles du syntagme nominal que sont les noms, les pronoms, les adjectifs et les adverbes. Sur la phrase et les propositions, l'auteur n'apporte rien de bien différent de ce que présentent les grammaires scolaires.

Dans le chapitre sur le verbe, elle admet que le présent est, ainsi que l'ont proposé certains linguistes modernes comme Jakobson ou Jean Perrot, une « forme non marquée », en entendant par là d'une part que « sur le plan morphologique, (...) il ne présente pas de morphème particulier » (II, p. 78), et d'autre part qu'« en ce qui concerne son emploi, (...) il est susceptible de remplacer n'importe quelle autre forme verbale » (II, p. 78). Mais elle écrira quand même qu'« il peut aussi présenter (telle ou telle) valeur » (II, p. 78), ce qui n'est pas très cohérent ; car une absence de morphème correspond, en bonne théorie, et à une absence de signifiant et à une absence de signifié. Le dernier chapitre, qui porte sur le syntagme nominal et ses constituants, est certainement le plus riche et le plus représentatif de la linguistique moderne. Il définit les fonctions syntaxiques nominales sur des critères morphosyntaxiques de fonctionnement dans la phrase, en fondant par exemple la fonction syntaxique de sujet à la fois sur l'accord du verbe et sur l'ordre des mots, et en distinguant les compléments de verbe des compléments de phrase suivant qu'ils sont ou non à considérer comme des « éléments indispensables à la cohérence syntaxique » (II, p. 194).

Si, dans l'ensemble, la définition des concepts et la description des données sont, dans le second volume, assez proches de la grammaire traditionnelle, elles sont faites dans un esprit totalement différent, qui, lui, vient de la linguistique moderne. Celui-ci a d'ailleurs été clairement présenté dans le premier chapitre, intitulé *Quelques généralités*. Là, il nous est dit qu'il est question, dans cet ouvrage, d'« envisager la phrase et la façon dont les mots s'y enchaînent et s'y combinent » (II, p. 7), et de pouvoir ainsi « séparer les phrases jugées naturelles de celle qui ne le sont pas et proposer les règles qui rendent compte de la correction de ces phrases » (II, p. 7). Et les manipulations à utiliser pour mener à bien cette analyse sont la commutation, la suppression et le déplacement, où l'on ne peut pas ne pas reconnaître les méthodes d'un certain structuralisme américain, et notamment de ce qu'on a appelé le distributionnalisme.

6. L'Introduction à l'analyse morphosyntaxique de Jack Feuillet

(1988) devrait, comme la *Syntaxe générale* d'André Martinet, inspirer les grammairiens du français, même si à côté d'exemples français, elle cite de nombreux exemples allemands, russes ou bulgares notamment. Elle critique justement la théorie traditionnelle des parties du discours dans la mesure où celle-ci « vise finalement à assigner à chaque mot une place et une seule dans la nomenclature grammaticale » (p. 73), ce qui est d'autant plus impraticable que le mot n'est pas une unité minimale (cf. 53-54). Elle propose une analyse dite phrasique, qui part « des unités les plus grandes pour aboutir aux constituants ultimes » (p. 217), c'est-à-dire de la phrase et de ses différents types aux différentes sortes de « catégorisateurs » et de « connecteurs ». Mais elle précise bien que l'analyse morphosyntaxique n'est qu'un des points de vue possibles sur la langue, et que, conformément à la « théorie des trois points de vue » de Claude Hagège, elle doit être complétée par une analyse selon le point de vue « sémantico-référentiel » (c'est-à-dire celui de « la relation entre l'énoncé et ce dont il parle ») et selon le point de vue énonciatif (c'est-à-dire celui de « la relation entre l'énoncé et le locuteur-auditeur »).

7. La *Syntaxe du français* d'Olivier Soutet (1989) est, comme la *Grammaire* de Christian Baylon et Paul Fabre, principalement d'inspiration guillaumienne. Après un bon départ fondé partiellement sur la linguistique moderne, puisqu'il voit dans la phrase « l'unité maximale de la description syntaxique » (p. 8), dans le morphème « l'unité minimale de signification » (p. 12), dans le syntagme un constituant complexe intermédiaire entre la phrase-noyau et le morphème, et dans la commutation un « test morphosyntaxique » (p. 12) pour segmenter la chaîne syntagmatique, l'auteur se lance malheureusement dans le jargon des explications subtiles « emprunt(ées) à la psychomécanique du langage de G. Guillaume » (p. 15). C'est ainsi qu'il organise les « parties de langue prédictives », c'est-à-dire en fait les quatre principales parties du discours, en disant que le substantif est « auto-incident », que l'adjectif et le verbe sont hétéro-incidents, et que l'adverbe est « hétéro-incident au second degré » (p. 16), sans préciser vraiment le concept syntaxico-psychologique d'incidence. C'est bien sûr au niveau du verbe que l'on retrouve tout l'arsenal théorique du guillaumisme, mais, cette fois, avec un peu plus de discrétion terminologique.

Ce guillaumisme convaincu n'empêche heureusement pas Olivier Soutet d'emprunter à d'autres linguistes. C'est ainsi que le chapitre sur le verbe contient une « typologie des verbes selon leur valence », qui suit expressément Tesnière sauf en ce qui concerne les verbes avalents comme *il pleut*. Quand il s'intéresse aux différents types de phrases, il s'inspire expressément de la pragmatique moderne, en distinguant justement, mais aussi traditionnellement, « quatre types d'actes illocutoires accomplis par l'énonciateur : l'assertion, l'injonction, l'interrogation et l'exclamation » (p. 76), l'exclamation nous paraissant toutefois plus un type de phrase traditionnellement reconnu qu'un véritable acte illocutoire. Il propose également une analyse sémantique de la négation – qui peut être soit réfutatoire soit descriptive (p. 83) –, et des coordonnants comme *mais* ou *car*, qui reprend les analyses fort pertinentes d'Oswald Ducrot. Et lorsqu'il parle de relative, il ne craint pas, comme Georges Kleiber et nous-même

l'avons fait, d'opposer la relative déterminative (ou restrictive) et la relative explicative (ou appositive) au niveau syntaxique, et de représenter cette différence structurale à l'aide d'arbres, où la relative déterminative est une expansion de N, et la relative appositive une expansion de SN (p. 98).

8. La Grammaire textuelle du français de Harald Weinrich (1989), dont l'original allemand date de 1982, est, elle, entièrement fondée sur une théorie linguistique moderne dont les idées maitresses sont :

- une théorie des temps verbaux, que l'auteur avait développée dans un livre célèbre publié en 1964 et traduit en français en 1973, sous le titre *Le temps, Le récit et le commentaire*, qui reconnaît aux temps verbaux des valeurs différentes suivant la nature énonciative du texte où ils sont employés, c'est-à-dire suivant qu'ils se trouvent dans « un texte (majoritairement) de commentaire » (p. 125-126) ou dans un « texte globalement "narratif" » (p. 126 sq.), et qui, dans le récit, distingue en outre « les temps du premier plan et les temps de l'arrière plan » (p. 129), le passé simple par exemple relevant du premier plan, et l'imparfait de l'arrière-plan

- une théorie de la valence (c'est-à-dire des participants ou « actants » du procès exprimé par le verbe), qui a été inventée par Tesnière dans les *Éléments de syntaxe structurale* (publiés en 1959 et revus en 1966)

- une théorie pragmatique des modes (c'est-à-dire une théorie qui voit dans les modes la manifestation d'une action exercée par le locuteur), selon laquelle l'impératif « donne pour instruction à l'auditeur de modifier la situation qui préside à l'énonciation » (p. 162), et le subjonctif fait « appel à l'intérêt et à l'engagement de l'auditeur » (p. 169).

Par contre les quatre chapitres consacrés respectivement à l'article, l'adjectif, l'adverbe et la jonction présentent les choses de façon assez traditionnelle, à quelques exceptions près. Il est par exemple fonctionnellement juste de parler d'article démonstratif, d'article possessif, là où les grammaires scolaires ont l'habitude de parler d'adjectif démonstratif et d'adjectif possessif. Mais s'il est juste de souligner, comme le fait aussi André Martinet, la parenté fonctionnelle entre les prépositions et les conjonctions de subordination, appelées « jonctions conjonctives » (p. 442), il nous semble fort discutable de les faire entrer par ailleurs toutes les deux dans la même classe générale des joncteurs que les conjonctions de coordination, appelées, elles, « joncteurs simples » (p. 360). Car cela rejoint, sous une terminologie rénovée, la conception de la grammaire traditionnelle, qui ne semble pas voir que les prétendues conjonctions de coordination n'ont fonctionnellement rien à voir avec les prétendues conjonctions de subordination.

Si avec les chapitres précédents, on ne quittait pas le domaine de la grammaire traditionnelle revue et repensée par la linguistique moderne, le dernier chapitre de la grammaire de Harald Weinrich, par contre, introduit des problèmes nouveaux qui caractérisent la linguistique de ces dernières années. Consacré à « la syntaxe du dialogue », il étudie expressément la façon dont s'opère la communication langagière, le dialogue étant considéré comme « la structure-canon de la communication » (p. 489). L'auteur y décrit notamment la façon dont le dialogue s'instaure ou se rompt, les formules préliminaires de salu-

tation, les expressions de sortie de dialogue, les différentes formes d'affirmation ou de négation, les différentes sortes d'interventions par lesquelles l'interlocuteur marque son approbation ou son désaccord, les expressions par lesquelles sont confirmées ou rejetées les attentes de l'auditeur. Il répertorie enfin les différentes formes possibles de questions qui peuvent apparaître dans la communication et les différentes façons de rapporter une opinion. Toutes ces données intéresseront au plus haut point les enseignants de français langue étrangère, auxquels du reste l'auteur s'adresse plus particulièrement (cf. p. 19).

Cet intérêt pour la communication et notamment pour le dialogue, qui sont, à vrai dire, les cadres réels dans lesquels apparaissent les énoncés décrits par le grammairien, rejaillit en fait sur tout l'ouvrage. Les analyses ou les reformulations proposées dans cette grammaire se fondent en effet systématiquement sur des documents réels, et non sur des exemples isolés inventés par le grammairien. Et tous les problèmes grammaticaux traditionnels mentionnés plus haut sont entièrement repensés à la lumière du rôle qu'ils jouent dans les textes. On comprend ainsi le qualificatif mérité de textuel que contient le titre de la grammaire de Harald Weinrich. Cet intérêt pour le texte, et non plus seulement pour la seule phrase va de pair avec une autre préoccupation de la linguistique récente : l'intérêt pour la langue orale. Certes on pourrait souhaiter que cette grammaire soit encore plus textuelle, et s'intéresse encore plus à l'au-delà de la phrase, et en particulier aux relations entre les phrases et à la progression de l'information qui en découle. Mais elle a déjà le grand mérite de sortir du simple cadre de la phrase, et de proposer une étude toute centrée sur la communication langagière effective.

9. La Grammaire du sens et de l'expression de Patrick Charaudeau (1992) est une entreprise pour le moins très originale et paradoxale, comme le suggère clairement son titre. L'auteur entend faire une grammaire, mais une grammaire qui n'est pas grammaticale, pourrait-on dire, puisque c'est un ouvrage qui s'intéresse avant tout à la signification et à ses moyens d'expression. Cette entreprise rappelle celle de Ferdinand Brunot, l'auteur célèbre de *La pensée et la langue, Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, (1922, Masson), qui n'est pas cité dans la bibliographie, mais dont la critique de la notion de « concordance des temps » est expressément rappelée p. 489.

Il a, dans ces conditions, une attitude nuancée et réservée face aux grammaires traditionnelles ou scolaires, qu'il appelle de façon dédaigneuse « grammaires morphologiques » (p. 3). Il en admet la nomenclature, qu'il considère comme un « patrimoine » dont « il faut tenir compte » (p. 5). Mais il lui reproche justement de « mélanger des critères de forme et de sens » (p. 323). Contrairement à Brunot qui affirmait « la nécessité d'abandonner les "parties du discours" » (Brunot, 1922, XIX), il reconnaît que la plupart des catégories grammaticales que décrit sa deuxième partie, qui est de loin la partie la plus importante (p. 119-629), « correspondent aux parties du discours des grammaires morphologiques » (p. 5). Mais le plus souvent, ces parties du discours sont « regroupées dans une même catégorie conceptuelle » (p. 5). C'est ainsi par exemple que le chapitre consacré à la quantification étudie le pluriel, les adjec-

tifs indéfinis et les adverbes de quantité, qui relèvent de trois chapitres différents dans les grammaires.

L'auteur entend faire avant tout une description sémantique du français. Et l'on doit reconnaître qu'il propose très souvent des analyses et des définitions sémantiques des unités grammaticales –par exemple des prétendus "possessifs" (p. 192-195) ou des indéfinis (p. 249-299)– qui sont très précises et très pertinentes, infiniment plus riches que ce qu'en disent nos grammaires. Dans chaque chapitre ou presque, on trouve aussi un développement plus ou moins long intitulé « Particularités sémantiques » ou « Faits de discours », qui est consacré aux effets de sens que les unités grammaticales concernées peuvent présenter en raison du contexte linguistique ou de la situation de communication dans laquelle elles apparaissent. A cette finesse d'analyse l'auteur joint un esprit de classement et de système impressionnant.

Il est évident que certaines des analyses sémantiques proposées peuvent être contestées. Signalons en au moins une, à titre d'exemple. Que faut-il entendre exactement par la notion de « Temps linguistique », présentée comme étant « une construction - représentation qui structure l'expérience du continuum temporel » (p. 447) ? Le Présent linguistique par exemple serait beaucoup plus que le présent conceptuel, c'est-à-dire que la simple coïncidence avec le moment de l'acte d'énonciation du sujet parlant, et pourrait correspondre à des significations qui, à la suite des grammaires traditionnelles, sont appelées « présent générique » et « présent imaginé » (p. 453). Mais si l'adjectif de ces étiquettes représente bien un contenu sémantique, quel est celui du nom auquel cet adjectif se rapporte ? Par ailleurs est-il sémantiquement valable de rattacher à la valeur fondamentale d'« actualité » les prétendus effets de sens que seraient les traditionnels « présent historique » et « présent de futur proche », en parlant d'« actualisation dans le passé » et d'« actualisation dans le futur » (p. 465) ? En fait toutes ces valeurs différentes sont également qualifiées de « présent » uniquement parce qu'elles s'appuient une même forme grammaticale, et non parce qu'elles ont un contenu sémantique commun.

Patrick Charaudeau fonde son approche du sens sur la linguistique moderne, en donnant une place centrale à la théorie du signe linguistique et aux relations éventuelles, au niveau du signifié et du signifiant, entre les morphèmes. Mais il est aussi largement ouvert aux développements récents de la linguistique, c'est-à-dire notamment la sociolinguistique, la linguistique de la communication, la pragmatique et la linguistique de l'énonciation. Patrick Charaudeau consacre par exemple tout un chapitre à « la valeur sociale du signe » linguistique (p. 99-116), qui « dépend, comme il le précise, des images (des représentations) que les sujets d'une communauté sociale ont des composantes du marché (linguistique), des situations d'emploi, et des groupes auxquels ils appartiennent » (p. 113). Il prend toujours en compte les conditions de la communication et leurs particularités, notamment pour expliquer les emplois sémantiques particuliers des unités significatives ; et il n'oublie jamais que le sens n'apparaît que dans ce qu'il appelle l'interlocution, c'est-à-dire une activité « qui met en prise directe un locuteur et un interlocuteur dans une situation de com-

munication particulière et qui précise tout ce qui concerne les positions de ces locuteur et interlocuteur l'un vis-à-vis de l'autre » (p. 120).

Cette orientation anime tout le livre ; mais elle se manifeste encore plus ostensiblement dans l'intéressant chapitre consacré aux Personnes et à ce que les grammaires scolaires appellent improprement les pronoms personnels (p. 119-162), et dans toute la 3ème partie de l'ouvrage, qui traite des « modes d'organisation du discours », domaine dans lequel, comme l'auteur le dit lui-même, « les grammaires traditionnelles n'entrent pas », mais que « certaines branches de la linguistique et de la sémiotique ont beaucoup exploré (...) depuis quelques années (...) sous des dénominations diverses : analyse de discours, grammaire du discours, grammaire de texte, grammaire communicative, etc. » (p. 633).

Il est certain que toute cette 3ème partie apportera une importante aide théorique et pratique aux enseignants de français, représentant une synthèse fortement structurée et ordonnée de recherches actuelles sur le langage dont la nouveauté peut parfois déconcerter.

10. La Grammaire de la phrase française de Pierre Le Goffic (1993) pourrait sembler se limiter aux préoccupations de la grammaire traditionnelle ; mais en s'annonçant comme une grammaire de la phrase et non comme une grammaire tout court, elle indique clairement qu'il y a autre chose à étudier dans la grammaire que la seule phrase. Elle « s'en tient, comme l'avoue l'auteur, à cette limite traditionnelle de la syntaxe de la phrase (qu'on souhaite pouvoir dépasser bientôt, grâce aux progrès des études en intonation et en phono-syntaxe) » (p. 502). Toutefois, après avoir défini, très traditionnellement, la phrase assertive comme la combinaison d'un sujet et d'un prédicat à l'indicatif, elle précise qu'il s'agit de la phrase canonique, et que les énoncés sont loin de correspondre à ce moule canonique. Elle va donc s'intéresser, ce qui n'est pas du tout traditionnel, à tous les types possibles de phrases, et plus particulièrement à toutes les phrases de l'oral comme :

C'est où que Paul est allé ? Où c'est que Paul est allé ? (p. 117), *C'est qui qui a gagné ?* (p. 116), *Malin, ça (alors), il l'est (, Paul) !* (p. 87), *Ça contraire beaucoup Paul que Marie ne soit pas libre* (p. 249), *Il ment, que c'est une honte !* (p. 532)

que les grammaires scolaires ignorent splendidement. Une telle prise en compte de l'oral entraîne forcément un intérêt pour la prosodie avec ses trois aspects : « découpage en constituants, structuration thématique, et structuration énonciative (p. 62-64). Sont notamment caractérisés l'"intonation conclusive" et l'"intonation non conclusive" (p. 97-98), les deux intonations de la phrase clivée (p. 221-222), et le rôle de l'intonation dans les structures dites paratactiques (p. 502, 504). Cette grammaire distingue enfin clairement de la structuration syntaxique de la phrase (qui se compose d'une « structure de constituants » et d'une « structure fonctionnelle ») ce qu'elle nomme sa « structuration thématique », ce qui, là non plus, n'a rien de traditionnel. Elle propose en effet une analyse informative de la phrase (p. 14-15) en thème (ou topique) et rhème (ou propos), et reprend, sans le dire expressément, les concepts, élaborés par l'école de Prague et récemment remis justement à l'honneur, de la « dynamique

communicative, selon laquelle normalement l'information va croissant, du thème vers le rhème » (p. 56), et de la progression thématique, en vertu de quoi « le rhème d'une séquence a vocation à devenir le thème d'une séquence suivante » (p. 58).

Au point de vue proprement grammatical, si elle fait une critique pertinente de la notion « inadéquate » de proposition principale (p. 78), on ne peut pas dire que, d'une façon générale, elle présente des observations théoriques nouvelles. Elle suit facilement la grammaire traditionnelle, même dans ce que cette dernière peut avoir de contestable. Elle regroupe par exemple sous la même étiquette floue de circonstant, défini comme un constituant invariable accessoire, les compléments de verbe non essentiels –qui, en tant que constituants immédiats de syntagme verbal non minimal (ou endocentrique), sont, à nos yeux, les véritables circonstants– comme dans

Paul conduit prudemment. Paul est parti à cinq heures (p. 76)

les compléments de phrase détachés à la fin –qui sont des constituants immédiats de phrase et non de syntagme verbal endocentrique, et sont d'ailleurs appelés « circonstants de phrase » (p. 458)– comme dans

J'allais vous en parler, justement. Je ne peux rien pour vous, malheureusement (p. 479)

et les subordonnées comparatives ou consécutives de :

Marie est aussi jolie qu'elle est gentille, Cet exercice n'est pas si difficile qu'on le croit (p. 401)

–qui ne sont que des constituants de syntagme adjectival. Elle retient « l'analyse ternaire traditionnelle » (p. 71) de la phrase en sujet, verbe et complément du verbe (p. 71), en rejetant sans vraiment donner de justifications l'analyse qui réunit dans une même construction appelée Groupe Verbal le verbe et son complément d'objet. Bref, cette grammaire est beaucoup plus intéressante par la richesse et le classement des faits relevés que par leur explication ou leur théorie.

11. La Syntaxe du français de Dominique Maingueneau (1994), qui est « un cours d'introduction à la syntaxe du français » (p. 3), refait, en la modifiant profondément, la deuxième partie, intitulée *Éléments de syntaxe* du second volume d'un ouvrage collectif de Jean-Louis Chiss, Jacques Filiolet et Dominique Maingueneau (publié en 1977 et repris en 1992), qui avait pour titre *Linguistique française*. Au point de vue de la forme, elle est moins technique et plus aérée ; au point de vue du fond, elle se présente expressément comme « inspiré(e) de la grammaire générative » (p. 4).

Mais il s'agit d'un chomskysme modéré et de bonne compagnie, qui se ramène à deux ou trois thèses, qui sont des généralisations séduisantes, mais contestables parce que, à notre avis, simplificatrices. Citons notamment l'hypothèse que tout syntagme (ou toute construction syntaxique) se décompose semblablement en une tête, un spécifieur et des compléments (cf. p. 15-16), la tête étant le constituant central, qui donne son nom à la construction, le spécifieur étant l'élément qui, se plaçant généralement à gauche de la tête, détermine

cette dernière, et le complément, étant un élément qui apporte également une détermination de la tête. Cette hypothèse est assurément une généralisation hâtive ; car si on nous dit expressément que « le (SN) s'analyse en trois composants : Spécifieur, Nom, Complément du nom » (p. 66), le spécifieur étant le déterminant du SN, nulle part on ne nous dit si, oui ou non, le SV a un spécifieur.

Quant aux fonctions syntaxiques, elles sont conçues comme des positions dans la structure. L'auteur adopte en effet la proposition très intéressante de Noam Chomsky dans *Aspects de la théorie syntaxique* (1971, [original : 1965], 100-101), selon laquelle le sujet, en tant que constituant direct de la phrase, est « la position de (SN) la plus élevée » (p. 31), le complément d'objet, qui, lui, « dépend d'un verbe » (p. 31) n'étant qu'un constituant direct du SV. En outre il précise que l'association d'un SN sujet et d'un SV constitue ce qu'il appelle une « phrase étroite » (p. 40), et qu'il convient d'ajouter à cette phrase étroite d'une part une position facultative, à savoir la « position en tête de phrase » (p. 39) que les chomskyens appellent « complémentateur » et notent ordinairement COMP, et qui peut être occupée par des constituants curieusement de nature syntaxique très différente, et d'autre part « les positions de dislocation droite et (dislocation) gauche » (p. 40), pour obtenir la « phrase large ».

Par contre il abandonne les termes techniques de phrase matrice et de phrase enchâssée de la linguistique générative au profit des appellations traditionnelles de proposition principale et proposition subordonnée, mais en apportant cette correction importante à la grammaire traditionnelle que « la subordonnée est incluse (dans la principale) et non ajoutée » à cette dernière (p. 99), correction qui en réalité vient directement des premières descriptions que la théorie générative proposait de la subordination.

A côté de la présentation en termes clairs et avec le moins possible de jargon d'un générativisme modéré, la *Syntaxe* de Dominique Maingueneau a le gros avantage pédagogique de ne pas être dogmatique, et de vouloir avant tout « faire réfléchir sur les faits de langue » (p. 3). Pour cela, l'auteur envisage facilement plusieurs analyses possibles pour un même phénomène, et se pose fréquemment des questions, auxquelles il n'apporte pas forcément de réponse. Il se demande par exemple si les pronoms personnels dits sujets sont « des (SN) sujets de plein droit » (p. 34) ou, ce qui nous paraîtrait plus juste, s'il ne s'agirait pas plutôt d'une simple « marque de personne du verbe » (p. 34). Mais il continuera, probablement par habitude, à parler « des pronoms sujets (*je, il, tu, nous, c', on...*) » (p. 38), tout en reconnaissant que *le* dans *Je l'ai vu* se trouve « dans une position préverbale qui a la particularité de ne lui conférer aucune fonction » (p. 38) et non dans une fonction syntaxique de complément d'objet.

12. La Grammaire méthodique du français de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul (1994), qui est la dernière née des grammaires de ces dix dernières années, en est aussi le couronnement. Elle a du reste été saluée justement comme « une nouvelle grammaire de référence » par Jean-Claude Chevalier, qui s'y connaît en la matière, puisqu'il fut, en 1964, le premier des auteurs de la fameuse *Grammaire Larousse du français contem-*

porain, toujours considérée, il faut bien le dire, comme une grammaire de référence.

Dès son introduction, elle explicite les fondements théoriques de sa façon de concevoir la grammaire et la description grammaticale, en présentant les grands concepts de la linguistique moderne. Pour cela, elle combine heureusement des thèses avancées par des courants différents, qui parfois même s'opposaient. On y retrouve par exemple, empruntées au structuralisme européen, la théorie de « la communication verbale » et des fonctions du langage qui en découlent de Jakobson, la double articulation en morphèmes, puis en phonèmes d'André Martinet, la théorie saussurienne du signe linguistique, et des relations soit syntagmatiques soit paradigmatiques dans lesquelles il entre, mais aussi, empruntée au structuralisme américain, l'analyse syntaxique dite « analyse en constituants immédiats ». Elle n'hésite pas, non plus, à reprendre à la « grammaire générative » les concepts de compétence et de performance, de « grammaire intériorisée » et de système de règles, et même de « correspondances » entre structures syntaxiques différentes, que les générativistes traitaient en réalité comme des transformations. Mais son horizon dépasse celui de la linguistique moderne, puisqu'elle se propose d'embrasser aussi les développements récents que sont la sociolinguistique et la pragmatique, en s'intéressant d'une part à la norme et aux variétés de français contemporain, et d'autre part à l'interprétation des énoncés en fonction de leur situation énonciative, et aux actes de langage accomplis par l'énonciation d'une phrase. Si tous ces concepts modernes ou récents sont présentés en introduction c'est tout simplement parce qu'ils « constituent, comme le disent les auteurs (p. XVII), le bagage minimal de linguistique générale sans lequel il est aujourd'hui impossible de comprendre et de pratiquer une analyse grammaticale ». Et c'est l'application de tels concepts théoriques et méthodologiques qui explique que l'on puisse alors parler d'une grammaire méthodique.

Mais qui dit « méthodique » suggère en quelque sorte aussi « complet », ou « le plus complet possible ». Et cela caractérise également cette grammaire, qui, de fait, envisage la langue française quasiment sous tous ses aspects. La première partie s'intéresse à la forme phonique et graphique des choses, en puisant beaucoup chez Claire Blanche-Berveniste pour la description du français parlé, et chez Nina Catach, pour celle de l'orthographe du français écrit. Elle fait une présentation non seulement phonétique, mais aussi phonologique – ce qui est rare – assez complète du français, en suivant une phonologie d'inspiration martinettienne. Elle traite rapidement – trop rapidement peut-être – de l'intonation, et se termine par un petit traité de ponctuation, qui est descriptif et non normatif.

La deuxième et la troisième partie, qui représentent le deux tiers de l'ouvrage, sont consacrées respectivement à « la syntaxe de la phrase simple » (p. 101-466) et à « la syntaxe de la phrase composée » (p. 467-527).

La deuxième partie développe une description détaillée et surtout cohérente des faits grammaticaux. Par exemple, pour décrire les constituants du groupe nominal, elle regroupe justement dans la classe des déterminants les articles, les démonstratifs, les possessifs, les numéraux cardinaux, etc., ou dans

la classe des compléments de nom aussi bien les adjectifs épithètes que les groupes prépositionnels appelés traditionnellement compléments de nom. Dans la description du groupe verbal, elle entend expressément se démarquer par rapport à la description scolaire traditionnelle. Elle rejette par exemple l'analyse ternaire de la phrase en sujet, verbe et complément d'objet, et réunit dans une même construction le verbe et son complément d'objet (p. 140), parce que ces deux constituants peuvent être remplacés ensemble par un seul verbe (p. 215). Ou encore elle refuse de voir un même complément circonstanciel dans *Cet enfant va à l'école* et *Cet enfant travaille bien à l'école* (p. 145), parce que, dans la première phase, ce constituant « complète le schéma actanciel » (p. 145), mais non dans la seconde phrase.

La description du verbe, qui est au courant de toutes les discussions récentes, est particulièrement intéressante. Elle insiste sur l'origine chronologique que le moment de l'énonciation (p. 289) représente pour la signification temporelle du verbe. Elle caractérise le temps dit présent par une « absence de marque temporelle » (p. 298), et explique les prétendues valeurs que lui reconnaissent les grammaires comme des « valeurs temporelles d'un énoncé au présent » (p. 299), et non comme des valeurs du présent lui-même.

Dans sa description de la phrase complexe et de la subordination, la *Grammaire méthodique* garde la notion de proposition principale, mais en précisant fort justement que « la subordonnée est incluse dans cette dernière » (p. 473). Par contre on ne saisit pas pour quelle autre raison que la tradition elle garde la notion de « proposition indépendante », qui fait manifestement double emploi avec celle de phrase.

Quoi qu'il en soit des réserves que l'on peut apporter à certaines remarques de détail de la description syntaxique proposée par la deuxième et la troisième parties de la *Grammaire méthodique*, il faut reconnaître que toutes les questions traditionnelles y sont traitées de façon moderne, complète, organisée et réfléchie. Les auteurs connaissent en outre fort bien les problèmes que les linguistes se sont posés ou se posent à propos de chacune d'elles. Ils le signalent souvent expressément dans le corps de leur texte ou dans des remarques ; et ils n'hésitent pas, pour quasiment toutes les questions envisagées, d'ajouter à leur propre développement un petit article de bibliographie, qui semble toujours très bien choisi et très bien informé. Voilà qui rendra de grands services à tous ceux qui voudront aller un peu plus loin dans la réflexion.

La quatrième et la cinquième partie ne s'intéressent pas à des problèmes de grammaire proprement dite, mais à des problèmes de linguistique qui ont été posés soit par la linguistique moderne soit par les développements récents de la linguistique générale. Sous le titre de « Morphologie grammaticale et lexicale », on nous propose tous les concepts de l'analyse en morphèmes (allomorphe, amalgame, morphème à signifiant zéro, morphème à signifiant discontinu), mais en se fondant sur une certaine ambiguïté théorique. Le morphème reçoit en effet deux définitions qui ne sont pas du tout équivalentes. Il est défini tantôt comme « l'unité minimale porteuse de sens » (p. 533), ce qui est la bonne définition, tantôt comme l'« unité minimale constitutive du niveau morphologique » (p. 531), ce qui ne veut pas dire la même chose et nous semble plus proche de l'acception

ancienne du terme que de celle des linguistes modernes. Il s'en suit que les affixes, qu'ils soient préfixes ou suffixes, sont considérés comme « des morphèmes liés » (p. 537), ce qui correspond à la seconde définition du morphème, puisque dans bon nombre de cas ces affixes n'ont pas de sens particulier, et ne peuvent donc pas être considérés comme le signifiant d'une unité significative minimale. Si par exemple le suffixe de *lente-ment* (p. 538) est, lui, un morphème, dont le signifié est "d'une façon" et que l'on retrouve dans par exemple

douce-ment "d'une façon douce", *courageuse-ment* "d'une façon courageuse", *explicite-ment* "d'une façon explicite"

le suffixe des « noms *feuell-age* et *oss-ature* » (p. 538) par contre n'est nullement une unité significative, même si dans les significations "ensemble des feuilles d'un arbre" et "ensemble des os du corps d'un être animé" on retrouve un élément sémantique qui est toute la signification des lexèmes *feuille* et *os*. Il faut toutefois reconnaître, à la décharge des auteurs, que les théoriciens de l'analyse en morphèmes ne se sont guère penchés de façon systématique sur ces problèmes délicats du rapport entre la morphologie et la morphématique. Par ailleurs le mot, dont on nous dit justement que « son statut reste (...) problématique » (p. 531), est néanmoins identifié au morphème, du moins quand c'est un « mot simple » (cf. p. 540). Et l'on se justifie brillamment (mais, à notre avis, quelque peu fallacieusement) en disant que le mot simple est « le mot prototypique » (p. 532). Ce recours à la théorie cognitive du prototype explique ainsi a posteriori et *in extremis* que toute la description grammaticale qui précède ce chapitre ait pu ne parler que des mots, exactement comme la grammaire traditionnelle.

Les autres chapitres de la quatrième partie traitent, à propos du français, d'un certain nombre de questions récentes de linguistique générale : l'analyse en sèmes (p. 558), la polysémie et l'homonymie, la référence extralinguistique, et surtout les concepts de la linguistique de l'énonciation et de la linguistique du texte, avec notamment une classification et une définition des actes de langage, la distinction benvenistienne entre l'énonciation historique et l'énonciation de discours, l'articulation de l'information en thème et propos, et la progression thématique. Et l'on peut dire que dans ces domaines encore mouvants de la recherche actuelle, les auteurs de la *Grammaire méthodique* font preuve, comme dans le domaine de la grammaire proprement dite, d'une grande prudence et d'une incontestable rigueur, ce qui leur permet de tendre vers une synthèse assez remarquable.

13. La Grammaire pour enseigner de Claude Vargas (1995), dont la seconde édition en deux volumes, sous-titrés respectivement 1. *L'énoncé, le texte, la phrase* et 2. *La phrase verbale : les fonctions et les catégories*, est bien supérieure à la première (1992), n'est pas à proprement parler une grammaire universitaire, mais un ouvrage pédagogique. Elle s'adresse certes aux étudiants des IUFM, mais elle leur présente les notions grammaticales qu'ils seront appelés à mettre en œuvre avec leurs futurs élèves. L'approche didactique, qui est certainement le principal intérêt et la grande nouveauté de ladite grammaire, est véritablement aussi la raison d'être. De fait, l'auteur choisit le type de grammaire à enseigner en fonction des capacités et des besoins de l'enfant. Se fondant sur la théorie des « trois points de vue » possibles sur le langage de Claude

Hagège (le point de vue sémantique, le point de vue morpho-syntaxique et le point de vue énonciatif), et estimant que « l'enfant entretient des rapports privilégiés sémantiques et pragmatiques (=énonciatif) à la langue » (I, p. 14), il appuie son enseignement grammatical avant tout sur ces deux points de vue et non pas sur le « seul point de vue formel (morphosyntaxique) » (I, p. 14), uniquement privilégié, d'après lui, par les grammaires scolaires récentes. En outre, sensible aux questions de sociolinguistique, il entend éviter « le rejet, plus ou moins conscient, de l'enseignement grammatical chez des enfants de milieu socioculturel défavorisé en conflit avec l'école » et l'« aliénation linguistique » (I, p. 19). Et pour ce faire, il conseille de s'intéresser à la variété orale et écrite de français qu'utilise l'enfant, et pas seulement au français de la norme scolaire (cf. I, p. 19).

Une telle orientation, foncièrement didactique et pédagogique, débouche tout naturellement sur des exercices, que l'auteur propose, souvent par série de trois ou quatre, après chaque développement important de tous les chapitres de sa grammaire. Ces exercices portent le plus fréquemment sur des textes, lesquels sont empruntés soit à la littérature, soit à des sociologues ou des théoriciens de l'enseignement, soit même à des élèves de CE2 ou de CM2, avec alors un « toilettage » en ce qui concerne l'orthographe et la ponctuation. Chaque série d'exercices est bien sûr suivie d'une série de corrigés à la fois précis et complets. Tout cela fait que cette « grammaire pour enseigner » est aussi un véritable enseignement grammatical pratique. Le pédagogue cependant se montre parfois injuste envers la théorie linguistique. Il fait notamment un procès, moins polémique, il est vrai, que dans la première édition, à la « grammaire générative transformationnelle » de Noam Chomsky et aux « analyses exclusivement formelles » (I, p. 5) que seraient le « distributionnalisme et (...) l'analyse en constituants immédiats » (I, p. 4). Certes, il s'en prend, avant tout, aux applications, souvent simplificatrices et désastreuses, il est vrai, qu'ont pu en faire, à une époque, certains manuels des écoles primaires ou secondaires. Mais il se plaint quand même à souligner (I, p. 4 et 137) que ces grammaires s'en tiennent à la seule première présentation de la théorie chomskyenne, à savoir celle de l'ouvrage *Structures syntaxiques*.

Le premier volume est fortement informé par les découvertes que les linguistes ont faites après l'hégémonie de la linguistique moderne. Il est imprégné d'abord de linguistique énonciative. Il part en effet des concepts maintenant classiques de ce courant linguistique, à savoir : l'acte d'énonciation, l'énonciateur, la polyphonie, le thème et le rhème, qui sont les deux grandes sortes de contenu informatif de l'énoncé. A ce point de vue de l'énonciation, le premier volume ajoute le point de vue de la linguistique textuelle, le texte étant défini comme « un ensemble clos d'énoncés » (I, p. 52) aussi bien oraux qu'écrits. Il s'intéresse ainsi à l'organisation du texte et aux différentes formes de ce qu'on a appelé la progression thématique du texte, et propose des descriptions qui ne peuvent qu'aider l'écolier à mieux maîtriser l'expression écrite et l'expression orale. Ce n'est qu'après avoir mis en place cette perspective textuelle et énonciative, qu'il aborde la description de « l'unité de base des grammaires scolaires » (II, p. 90) qu'est la phrase. Il la définit d'une façon assez traditionnelle en linguistique, comme une combinaison de mots dépendant les uns des autres qui, elle-même, est indépendante (cf. I, p. 94). Et il propose une façon à pre-

mière vue claire et séduisante de l'opposer à l'énoncé, en s'appuyant sur la théorie des « trois points de vue » : « l'énoncé relève de l'énonciatif, et la phrase du morphosyntaxique » (I, p. 22). Il y aurait donc des énoncés qui ne seraient pas des phrases. Cette idée semble parfaitement envisageable, à moins que, définissant la phrase comme étant à la fois une construction maximale et une unité informative minimale, on ne préfère dire avec nous qu'il y a des constructions maximales qui ont vocation à être d'elles-mêmes des unités informatives minimales, et d'autres qui ont besoin de conditions contextuelles ou intonatives particulières pour devenir des unités informatives minimales.

Le second volume est assez traditionnel. Il décrit le verbe et les catégories verbales, ainsi que le nom et les fonctions nominales à peu près comme le font les grammaires scolaires, à cette différence principale près qu'il organise ce qu'il y a à en dire en séparant systématiquement et clairement ce qui relève de chacun des trois points de vue possibles sur les données linguistiques. Cette distinction des trois points de vue lui permet de faire, au passage, quelques mises au point intéressantes, comme de signaler que, si l'adjectif épithète est effectivement « une expansion facultative au point de vue morphosyntaxique », il n'en est pas moins, quand il apparaît dans un énoncé, « obligatoire du point de vue sémantique » (II, p. 107), puisque sa suppression changerait le sens de la phrase. Et à propos du verbe comme du nom, ce second volume distingue expressément la morphologie orale de la morphologie écrite. Dans ses développements proprement syntaxiques, il apporte à la présentation traditionnelle quelques modifications ou quelques compléments, qui sont empruntés à la linguistique moderne, tels que le présent considéré comme « la forme neutre, non marquée du système verbal » (II, p. 68), la distinction énonciative entre les temps du discours et les « temps du récit » (II, p. 86), la différence structurale entre les compléments de verbe, les compléments de syntagme verbal (il préfère dire de GV, c'est-à-dire de groupe verbal) et les compléments de phrase.

14. Les Éléments de syntaxe générale de Denis Creissels ne proposent pas une description complète de la syntaxe française, mais une réflexion théorique sur les principales catégories qu'utilisent traditionnellement les grammaires dans leurs descriptions syntaxiques. Pour ce faire, l'auteur part toujours d'observations précises et très fines sur la langue française, mais il les confronte systématiquement aux données des langues les plus diverses, et en particulier à celles des langues africaines. Au point de vue méthodologique, il estime indispensable « le regroupement des unités minimales en classes distributionnelles » (p. 15) ; mais ce n'est que par référence aux « constituants immédiats de la phrase simple » (p. 15) qu'il peut valablement les regrouper en classes d'unités susceptibles de correspondre à des notions syntaxiques générales et universelles. C'est ainsi qu'il définit la notion de nom, de constituant nominal et de syntagme nominal par référence aux propriétés du nom propre dans la phrase simple (p. 18-19). Par contre, il refuse le statut de constituants nominaux aux prétendus pronoms personnels conjoints comme *je* ou *il*, qui ne sont en réalité que de simples "indices" personnels du verbe. Il fait éclater la prétendue classe des adverbes, qui regroupe faussement des « noms ou quasi-noms auto-déterminés » comme *ici*, *maintenant*, *ainsi*, des sortes d'épithètes de verbe comme

les adverbes dits de manière, des « modalisateurs » parfois appelés “adverbes de phrase” comme *certainement*, *peut-être*, et des connecteurs comme *aussi*, *cependant*. A quoi on pourrait objecter qu'il n'est pas impossible de réunir dans une même classe fonctionnelle la plupart de ces unités linguistiques, à savoir toutes celles qui peuvent commuter avec la combinaison d'une préposition et d'un syntagme nominal, ce qui reviendrait à inverser l'orientation de la relation que Tesnière admettait entre les circonstants et les adverbes.

Son analyse du verbe est des plus intéressantes. Il observe justement que si la forme verbale du latin comme de nombreuses autres langues intègre un seul indice personnel, celle du français, comme celle du swana, contient, elle, plusieurs indices personnels différents, ce qu'il illustre par

nous-ne-les-lui-donnerions peut-être pas

« où les traits d'union marquent l'appartenance au mot verbal de morphèmes qui sont loin d'avoir l'autonomie que suggère la graphie usuelle du français » (p. 159). Il montre que, contrairement à ce que fait croire la grammaire traditionnelle, « dans aucune langue les formes verbales n'ont une valeur intrinsèquement temporelle » (p. 171), et attribue par exemple justement au morphème d'imparfait du français le signifié par lui-même non forcément temporel d'“inactuel” (p. 171). Il reconnaît que les formes verbales dites actives « sont en réalité non marquées pour la voix » (p. 268), et admet justement pour le français, en plus de la voix pronominale, qu'il décrit comme une voix moyenne (p. 275-276), et de la voix passive, une voix causative avec l'auxiliaire *faire*.

Son analyse du constituant nominal nous semble plus discutable. Il estime que tout ce qui n'est pas nom dans le syntagme nominal est déterminant, aussi bien l'épithète ou le complément de nom que l'article, ensemble de constituants qui pourtant paraissent bien appartenir à deux classes paradigmatiques différentes. S'il fonde sur des particularités syntaxiques (cf. 222-224) la hiérarchie qu'il convient d'admettre entre le sujet et l'objet, il estime à tort, nous semble-t-il, qu'il n'y a pas lieu de distinguer les compléments circonstanciels, les compléments d'objet indirect et les attributs, auxquels il voudrait donner la dénomination commune d'adjet, c'est-à-dire de constituant nominal ni sujet ni objet.

Sa théorie de l'unité phrastique rejoint l'analyse de la phrase que propose Tesnière, ou la reformulation en termes de fonction mathématique que la logique moderne a donnée de la proposition. Il admet une notion de prédicat « très proche de la notion de prédicat (de) la logique moderne » (p. 40), et réunit ainsi sous le concept unitaire d'argument du prédicat « les notions traditionnelles de sujet et de complément » (p. 45). Il nous semble au contraire que la notion de prédicat de la logique classique est plus proche du fonctionnement des langues et donc plus linguistique que celle de la logique moderne. On ne voit pas en effet pourquoi l'auteur n'identifie pas comme une construction –appelée syntagme verbal par les linguistes, et prédicat par la logique classique et aussi finalement par bien des linguistes– toutes les unités qui suivent le nom propre *Michel* dans :

Michel donne un livre à Jean (p. 44),

alors que ces cinq unités commutent avec le seul verbe de

Michel est parti (p. 42)

et appartiennent par conséquent à la même classe paradigmatique que les verbes dits intransitifs. Ce regroupement syntaxique nous semble s'imposer autant que celui des mots qui suivent le verbe *être* de

Michel est le fils de Jean et de Marie (p. 52)

où l'auteur trouve effectivement plus linguistique de voir un seul constituant nominal attribut, alors que la logique moderne y verrait deux des arguments du prédicat à trois arguments

X est le fils de Y et de Z.

Par contre c'est sémantiquement et non « syntaxiquement » (p. 307), comme le croit l'auteur, que l'adverbe de *heureusement*, *P* « équivaut à (la) "proposition principale" » (p. 307) de *il est heureux que P*. Et c'est en raison de son sémantisme propre, et non d'une nature syntaxique différente que *puisque* n'a pas le même comportement que la conjonction de subordination *parce que* en cas de focalisation ou de négation. Mais si certaines des définitions théoriques ainsi proposées nous paraissent discutables, il n'en reste pas moins qu'elles reposent sur des observations très justes du français et des langues les plus diverses qui obligent à réfléchir sérieusement sur la validité des définitions traditionnelles, et qui, de toute façon, doivent être expliquées et théorisées.

CONCLUSION

Après avoir ainsi survolé, dans l'ordre chronologique, les grammaires de ces dix dernières années, on est amené à relever certaines tendances générales et aussi une certaine évolution.

D'abord il est clair que, maintenant, il n'est plus possible de faire de la grammaire française sans s'appuyer sur de sérieuses bases de linguistique générale, et notamment sans intégrer, calmement et sans polémique, les grands principes de la linguistique structurale moderne. Si la théorie du signe linguistique est maintenant admise de façon générale, il est néanmoins curieux de constater que dans la description grammaticale des faits, on n'utilise quasiment pas le concept de morphème, et que l'on continue à se fonder sur les mots. Par contre, il semble que l'analyse syntaxique en constituants immédiats ait gagné du terrain, ce qui vient probablement de ce qu'elle systématise de façon très rigoureuse et très systématique l'analyse grammaticale traditionnelle.

Il est également possible aujourd'hui d'utiliser, là aussi calmement et sans polémique –ou presque– des perspectives et des problématiques ouvertes par la « grammaire générative ». Mais qu'il s'agisse des théories de la « grammaire générative » ou de celles du structuralisme et notamment du distributionnalisme, on met en quelque sorte son point d'honneur à éviter le plus possible toute technicité et tout formalisme trop agressif. On veut bien aller jusqu'à utiliser le système de représentation graphique des « arbres », mais on craint d'en abuser, ce qui nous semble assez regrettable. Il faut dire que, naguère, des manuels en ont peut-être abusé. Mais si la présentation sous forme d'arbre d'un problème

syntactique n'est pas du tout un outil d'analyse, c'est un excellent moyen de représenter explicitement une analyse théorique, qui, simplement verbalisée, ne serait sûrement pas aussi claire ni aussi suggestive.

Tout en étant critique vis-à-vis de la grammaire traditionnelle, on n'hésite pas à en reprendre une bonne partie des concepts et des descriptions. Celle-ci relève en effet, selon le mot de Patrick Charaudeau, du « patrimoine » culturel de tout un chacun. Il semble donc que maintenant on cherche avant tout à faire une sorte de synthèse (voire seulement un syncrétisme éclectique) entre les intuitions plus ou moins bien formulées ou analysées de la grammaire traditionnelle et les approches plus modernes et plus rigoureuses des différents courants, anciens ou récents, de la linguistique.

Enfin, les grammaires ont accordé une place croissante, au cours de ces dix dernières années, et parfois même centrale, pendant la seconde moitié de cette période, à des points de vue qui se sont développés après le triomphe – certains diront, à notre avis, injustement : après l'échec – de la linguistique moderne, et qui sont parfois encore en train de se chercher. L'étude de la signification des énoncés déborde maintenant très largement la sémantique grammaticale et lexicologique, en prenant en compte la situation sociale et surtout le contexte extralinguistique dans lesquels se produit l'acte d'énonciation. L'énoncé n'est plus seulement porteur d'une signification ; il est aussi un moyen pour le locuteur d'agir sur son interlocuteur. Enfin la phrase n'est plus le seul but de la grammaire ; elle est en effet étudiée moins pour elle-même qu'à l'intérieur d'un texte, qui a sa cohérence et sa progression thématique. Tous ces nouveaux points de vue sur le langage représentent incontestablement un progrès dans l'approche concrète de la langue. Et l'on doit dire qu'ils rendent la linguistique encore plus utile non seulement pour l'acquisition des fonctionnements de la langue, mais aussi pour les analyses de contenu qui peuvent être menées par exemple dans les enquêtes sociologiques ou dans les études littéraires.

BIBLIOGRAPHIE CHRONOLOGIQUE

- MARTINET, André (1985) : *Syntaxe générale*, Paris, Armand Colin, Collection U, 266p., ISBN 2-200-31211-3 (CR Gilbert Lazard : BSL 1986, 81.2, 17-21).
- BAYLON, Christian et FABRE, Paul, (1985²) (1ère éd. : 1978) : *Grammaire systématique de la langue française*, Nathan,
- ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise, GALMICHE, Michel (1986) : *Grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion, 720p., ISBN 2-08-112003-8.
- BÉCHADE, Hervé-D. (1986) : *Syntaxe du français moderne et contemporain*, Paris, PUF, Fondamental, 333p., ISBN 2 13 039832 4, 3ème éd. : 1993 (CR Joëlle Gardes-Tamine : IG 1987, 34, 52-53).
- GARDES-TAMINE, Joëlle (1988) : *La Grammaire*, Paris, Armand Colin, t. 1 : 152p., t. 2 : 159p., ISBN 2-200-33026-X et 2-200-33027-8.

- FEUILLET, Jack (1988) : *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*, Paris, PUF, Linguistique nouvelle, 223p., ISBN 2 13 040186 4 (CR Xavier Mignot : BSL 1989, 84.2, 98-100).
- SOUTET, Olivier (1989) : *La syntaxe du français*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 984, 125p., ISBN 2 13 042090 (CR Claire Blanche-Benveniste : BSL 1990, 85.2, 262-263 ; Christian Touratier : IG 1990, 45, 52).
- WEINRICH, Harald (1989) : *Grammaire textuelle du français*, trad. par Gilbert Dalgalian et Daniel Malbert, (original : 1982, Stuttgart, Klett), Didier / Hachette, 672p. ISBN 2-278-03681-6 (CR Jorgen Schmitt Jensen : *Revue Romane* 1992, 27, 147-152).
- MAINGUENEAU, Dominique (1991) : *Précis de grammaire pour les concours*, Bordas-Dunod.
- CHARAUDEAU, Patrick (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Éducation, 927p., ISBN 2-01-016172-6.
- VARGAS, Claude (1992) : *Grammaire pour enseigner, Une nouvelle approche théorique et didactique*, Armand Colin, 223p., ISBN 2-200-01152-0
- LE GOFFIC, Pierre (1993) : *Grammaire de la phrase Française*, Hachette, Éducation, 591p., ISBN 2-01-020383-6.
- GREVISSE, Maurice, *Le bon usage, Grammaire française* (1993¹³) : refondue par André Goosse, Éditions Duculot, 1762p., ISBN 2-8011-1045-0.
- BÉCHADE, Hervé-D. (1994) : *Grammaire française*, Paris, PUF, 314p., ISBN 2 13 046630 3.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René (1994) : *Grammaire méthodique du français*, PUF, Linguistique nouvelle, 646p., ISBN 2 13 0461182 (CR Jean-Claude Chevalier : *Le Français aujourd'hui* 1995, 111, 102-109).
- MAINGUENEAU, Dominique (1994) : *Syntaxe du français*, Hachette, 159p, ISBN 2-01-144915-4.
- VARGAS, Claude (1995²) : *Grammaire pour enseigner / 1 L'énoncé, le texte, la phrase, 2 La phrase verbale : les fonctions et les catégories*, Armand Colin, 179p. et 277p., ISBN 2-200-01304-3 et 2-200-01328-0.
- CREISSELS, Denis (1995) : *Éléments de syntaxe générale*, Paris, Linguistique nouvelle, 332p., ISBN 2 13 047007 6.

INSPECTION DE LA GRAMMAIRE, GRAMMAIRE DE L'INSPECTION

Le discours des inspecteurs sur les analyses linguistiques à l'école élémentaire

Jacques TREIGNIER, IEN, Dreux
INRP PROG, URA CNRS 1164 SUDLA, Rouen

Résumé : Partant du constat qu'au sein des discours qui peuvent influencer sur les pratiques d'enseignement de la grammaire à l'école, le rapport d'inspection reste peu étudié, l'article se pose deux questions. Quel rôle joue ce discours hiérarchique dans l'évolution des pratiques didactiques grammaticales : la contrarie-t-il, la suit-il, la conforte-t-il, l'impulse-t-il ? Quelles évolutions et quelles spécificités connaît l'enseignement de la grammaire à l'école depuis une dizaine d'années, dont le rapport d'inspection serait un témoin et / ou un acteur ? L'article fait apparaître que les cycles scolaires n'acceptent pas tous également les innovations. Il met aussi en évidence que les changements se produisent actuellement selon un processus continu, sans rupture chronologiquement identifiable. En outre, ce processus dépend, en fin de compte, de l'attitude de l'inspecteur vis à vis de la recherche, de quelque nature qu'elle soit.

1. INTRODUCTION

L'applicationnisme linguistique – et mathématique – des années 1970 n'a pas répondu aux difficultés d'enseignement des maîtres et d'apprentissage des élèves. Si l'introduction des conceptions linguistiques contemporaines a parfois changé les dénominations, elle n'a pas fondamentalement transformé l'enseignement de la grammaire. En effet, si l'on reprend la classification proposée par Stéphane Karabétian, (1988 : 64 à 69), cet enseignement demeure dans la pratique plus « normatif » que « descriptif », et assez éloigné d'une « grammaire pour lire / écrire », pour écouter / parler, pour communiquer, d'une grammaire qui viendrait étayer les capacités de communication écrites et orales, scolaires et extrascolaires des enfants. Il ne s'agit pas là de faire le procès de la linguistique, mais d'interroger l'articulation – ou la désarticulation – entre la dynamique de la construction sociale des savoirs et l'évolution des pratiques professionnelles, d'enseignement en ce qui nous concerne ici. Un certain nombre d'instances, les centres de formation, les maisons d'édition, les associations militantes, le corps enseignant lui-même, l'Institution et ses échelons hiérarchiques, participent à cette évolution. Nous nous sommes interrogé sur le rôle que jouaient, en ce domaine, un type particulier de formateur dont les enseignants parlent souvent : l'inspecteur, et ce discours spécifique que constitue le rapport d'inspection, par ailleurs si peu étudié. Participent-ils au maintien de la

tradition grammaticale ou bien favorisent-ils l'intégration des savoirs nouveaux et l'évolution des pratiques professionnelles d'enseignement ? Telle était notre principale interrogation, lorsque nous avons entrepris l'analyse d'un corpus de rapports d'inspection de classes, pour l'essentiel, élémentaires.

2. LE RAPPORT D'INSPECTION

2.1. Un discours peu étudié

Les discours qui influent sur les pratiques éducatives, pédagogiques, didactiques sont de plus en plus étudiés. Raymond Ouzoulias, (1985), cherchait déjà à cerner l'importance relative des diverses sources d'informations des enseignants du premier degré : les réunions pédagogiques, les stages professionnels, les discussions avec les collègues, les livres du maître, les revues pédagogiques, les manuels scolaires, les instructions officielles. Parmi tous ces discours, deux sont, en théorie, de lecture obligatoire pour les enseignants. Ceux-ci doivent, en effet, émarger les Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale, donc connaître les textes officiels. Ils doivent également signer leur(s) rapport(s) d'inspection. De nombreuses revues ont analysé, et continuent d'analyser, les instructions officielles : *Europe*, *Le français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Les Cahiers de Linguistique Sociale*, etc. Se développent également des études des manuels scolaires comme le prouvent, par exemple, l'un des derniers numéros des *Cahiers du Creslef*, (1994, numéro 37), *Images et savoirs*, mais aussi l'organisation par diverses associations d'un colloque de didactique du français : « Enseigner le français avec ou sans manuel à l'école et au collègue » (note 1). Mais comme nous l'avons déjà montré dans notre thèse, (Treignier 1995), le rapport d'inspection reste un discours peu étudié en dehors de l'interaction trilogique initiale : enseignant, inspecteur, inspecteur d'académie. Pourtant, chaque année, environ un millier d'inspecteurs de l'Éducation Nationale, (circonscriptions du premier degré), produisent, en moyenne, chacun une soixantaine de rapports. Dans la dizaine d'années qui nous préoccupe, six cent mille rapports d'inspection ont décrit, évalué, modélisé, et peut-être modelé, les pratiques des enseignants du premier degré. C'est dire l'importance quantitative de ces discours si fréquents et si peu étudiés.

2.2. Le corpus

2.2.1. Les rapports d'inspection

Pour le présent article, nous avons retenu 75 rapports d'inspection effectués pendant les dix dernières années scolaires, de 1983-1984 à 1993-1994. Ils concernent essentiellement des enseignants du cursus élémentaire ordinaire, et quelques enseignants de classes spécialisées ou spéciales : classes de perfectionnement (note 2), sections d'éducation spécialisée (note 3), classes d'initiation (note 4). Ils ont été écrits par vingt-trois inspecteurs qui sont désignés ici anonymement par une lettre. Ont été retenus pour les inspecteurs A, B, C, D, E, H, J, N, O, P, V : un rapport ; pour les inspecteurs F, K, T, W : deux rapports ; pour les inspecteurs G, L : trois rapports ; pour l'inspecteur U : cinq rapports ;

pour les inspecteurs M, R : six rapports ; pour l'inspecteur Q : sept rapports ; pour l'inspecteur I : dix rapports ; pour l'inspecteur S : seize rapports.

Sans pouvoir prétendre à une représentativité statistiquement fondée, le mode de sélection permet d'offrir **une image crédible** de ce discours spécifique. En effet, le choix des rapports a répondu à un certain nombre de critères : ils devaient concerner le cursus élémentaire, émaner du plus grand nombre possible d'inspecteurs, comporter un passage consacré à la grammaire, au sens où nous l'entendons d'analyse des fonctions et fonctionnements langagiers.

2.2.2. Les inspecteurs

Parmi les vingt-trois inspecteurs, deux sont sur-représentés : les inspecteurs I et S. Cela résulte à la fois de leur durée de fonction dans la circonscription d'où émanent les rapports et de leur intérêt manifeste pour la grammaire. Par ailleurs, grande est la diversité des inspecteurs. Ils sont issus de différents corps : instituteurs (7 personnes), professeurs certifiés (6), professeurs des écoles (2), professeurs d'enseignement général de collège (2). L'origine statutaire de 6 inspecteurs n'a pu être connue. Leur formation initiale mono-, bi- ou pluri-disciplinaire est variée : Français/Lettres (5), Pluridisciplinaire (2), Anglais (2), Sciences Physiques (1), Psychologie (1), Philosophie (1), Arts Plastiques (1), Sciences de l'Éducation (1), Histoire-Géographie (1). La formation disciplinaire de 8 inspecteurs reste inconnue. Certains, peu nombreux, n'ont pas de diplômes universitaires (3), d'autres en ont, de premier cycle, DEUG, (2), d'autres encore de second cycle, licence, maîtrise, (7), moins fréquemment de troisième cycle, DEA, (4). Le cursus universitaire de 7 inspecteurs n'a pu être identifié. Leur expérience professionnelle est tout aussi diversifiée : certains sont au bord de la retraite après une longue carrière, d'autres sont encore stagiaires, en seconde année de formation. Parmi eux coexistent trois types de formation : en un an, avant 1972, dans les Écoles Normales Supérieures de Fontenay et Saint Cloud, où ils acquéraient le titre d'Inspecteur Primaire ; en deux ans, de 1972 à 1991, dans les Écoles Normales parisiennes, où ils devenaient Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale ; en un an, à partir de 1991, au Centre National de Formation des Personnels d'Encadrement, où ils deviennent Inspecteurs de l'Éducation Nationale.

Ainsi peut-on se réclamer, sinon d'un corpus statistiquement représentatif du corps des inspecteurs du premier degré et de leurs pratiques discursives au niveau des rapports d'inspection, du moins d'une **diversité significative** susceptible d'en donner une image fidèle et crédible. Cette diversité de fonctions et formations professionnelles antérieures, de cultures universitaires et disciplinaires, de parcours de formation au métier d'inspecteur, nous a paru pouvoir constituer un facteur de diversification des conceptions du langage, de son enseignement et de son apprentissage, diversité qui se manifeste au sein de notre corpus.

2.3. Une grammaire au sens large du terme

Nous disions ci-dessus avoir retenu les rapports selon qu'ils s'intéressaient à la grammaire, au sens où nous l'entendions. Nous avons choisi, en effet, une définition de la grammaire, inspirée de celle choisie par Martin Riegel, et autres, (1994 : 15) :

« On a résolument opté pour une grammaire au sens large du terme, qui prend en compte tous les aspects de la forme et de l'interprétation des énoncés ».

Nous avons ainsi entendu par grammaire, toute activité réflexive ayant trait aux fonctions et fonctionnements langagiers oraux et écrits, discursifs, textuels, phrastiques. C'est pourquoi au nom de cette définition extensive, les rapports d'inspection proviennent aussi bien de classes du cycle 2 que du cycle 3, c'est à dire de classes couvrant l'école élémentaire, du début de la scolarité élémentaire obligatoire, (élèves de 6 ans), à la fin, (élèves de 11/12 ans), auxquelles ont été adjointes quelques classes spécialisées qui peuvent accueillir des enfants d'âge secondaire (12 à 16 ans) et qui offrent de grandes ressemblances avec les classes élémentaires : par le niveau des élèves, le statut de l'enseignant (instituteur spécialisé), le type d'inspecteur (I(D)EN). Les 75 rapports d'inspection se ventilent donc ainsi : 26 pour le cycle 2 : (CP-CE1), 39 pour le cycle 3 : (CE2-CM1-CM2), 10 pour les cursus particuliers : travail avec le maître E (note 5), CLIN (note 4), Perfectionnement (note 2), SES (note 3), CPPN (note 6).

2.4. Problématique

Le projet du présent article est donc double : mettre en évidence ce que ce discours peu étudié dit des pratiques grammaticales, telles qu'il les décrit, les définit, les analyse, les évalue, mais également cerner quelles évolutions ont pu s'esquisser dans – et peut-être par – le discours d'inspection dans les dix dernières années. 36 rapports relèvent des années 1983 à 1989, 39 des années 1990 à 1994.

En effet, il nous semble intéressant de cerner comment le discours d'inspection s'articule avec les pratiques d'enseignement-apprentissage de la grammaire. Yves Schwartz, (1992 : 74 et suivantes) a montré combien les articulations entre

« les normes prescrites et les normes réelles »,

le(s) discours de la hiérarchie et la/les pratique(s) des acteurs sont complexes. Il a mis en évidence que « le concept et la pratique » entretiennent au sein du travail des rapports dialectiques de double et réciproque anticipation. Nous avons montré dans notre thèse, (Treignier, 1995), combien les instructions officielles de 1977 pouvaient être en avance sur les pratiques, et combien, en revanche, celles de 1986 pouvaient se situer en retrait sur l'évolution de ces pratiques. Nous faisons l'hypothèse qu'il en va de même pour les rapports d'inspection.

Le rapport d'inspection comporte, en fait, **une double fonction** : évaluer-noter les pratiques de l'enseignant et le conseiller. Ce faisant le discours d'inspection met en jeu à la fois ses propres conceptions et celles de l'enseignant qui, toutes deux, peuvent résulter d'une reprise de la tradition grammaticale scolaire, ou bien d'une didactisation plus ou moins avancée des acquis récents

des Sciences du Langage. Nous reprenons ici à Gilbert Ducancel, (1988), le concept de didactisation. Le discours d'inspection définit également entre ces deux jeux de conceptions des relations qui peuvent être de concordance ou de discordance. Dans le premier cas, le discours d'inspection légitime la pratique en la décrivant, et parfois en l'évaluant avec un axiologique :

« *Les élèves doivent rechercher les mots nouveaux, et les identifier en pratiquant la prise d'indices, l'élucidation des analogies. C'est une démarche très cohérente qui privilégie le sens...* ». (G2-1984)

Dans le second cas, le discours devient plus nettement évaluatif et injonctif :

« *Les travaux écrits doivent être plus soigneusement corrigés par l'enseignante* ». (I5-1993)

Nous avons donc choisi de présenter l'étude de notre corpus, selon qu'il y a ou non concordance, pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, entre les conceptions de l'inspecteur et celles de l'enseignant.

3. INSPECTION ET PRATIQUE(S) : CONCORDANCE DES CONCEPTIONS

Nous adopterons ci-après un mode de présentation qui résulte de l'analyse des rapports. Il apparaît, en effet, très nettement que certaines conceptions didactiques et grammaticales sont propres à tous les rapports, aussi bien dans le discours des inspecteurs que dans la pratique des enseignants, et d'autres spécifiques en fait aux cycles observés.

3.1. Les conceptions grammaticales communes aux rapports d'inspection et aux pratiques des enseignants

3.1.1. Peu de référence à l'oral

La conception très large de la grammaire que nous avons retenue laisse place aux activités métalangagières orales. Nous en avons donc cherché la trace dans nos rapports d'inspection. Mais dans 88% des cas, les discours des inspecteurs et les pratiques des enseignants **ignorent**, de façon convergente, toute didactique de l'oral, et par conséquent **toute activité métalangagière orale**. Nous entendons, ici et ultérieurement, par didactique de l'oral toute action enseignante dans laquelle l'oral est explicitement institué en objet d'enseignement / apprentissage. Seulement 9 rapports sur 75 font référence à l'oral. Les rapports seront ici référencés par la lettre d'anonymat de l'inspecteur, leur numéro d'ordre, leur date de rédaction.

Quatre rapports d'inspection résultent de l'observation de classes d'initiation, (CLIN), ou de perfectionnement : ils font référence aux apports du structuralisme dans la didactique du français oral :

« *Exercice structural : acquisition de la tournure présentative : C'est le... de... Mme X utilise le matériel didactique de la méthode* ». (Inspecteur P, premier rapport, année 1981, désormais P1-1981)

ou bien ils remarquent :

« On note l'imprégnation de certaines formules langagières et le travail consiste à ancrer des structures correctes de langage en même temps que la logique du discours. Exercice actif, bien conduit ». (S3-1986)

Pour deux autres classes observées qui font partie du cursus ordinaire, la manipulation de l'oral est un préalable à l'écrit :

« La séquence de grammaire avec le CE1 porte sur la phrase interrogative. On l'aborde par un jeu de devinettes ; les questions sont posées oralement. On apprend à reconnaître les phrases interrogatives : il serait bon d'explicitier les critères permettant de faire ce tri (intonation, compréhension vers l'appel d'une réponse à). On passe naturellement à l'écrit ». (F2-1990)

Tout fonctionne comme si l'enseignement / apprentissage de l'oral relevait exclusivement des premières années de la scolarité, (école maternelle ou classe d'initiation), ou bien d'un retard scolaire dans la maîtrise de l'écrit, (classes de perfectionnement, sections d'éducation spécialisée). Tout se passe également comme si le rôle des pratiques didactiques orales à l'école élémentaire était strictement **propédeutique à un apprentissage de l'écrit**.

Les trois autres rapports, réfèrent à une **énonciation normée et normative** :

« C'est une occasion de s'exprimer dans la manière la plus correcte possible », de s'écouter, de se questionner, de demander ou d'apporter des précisions. (L1-1989).

Dans notre corpus, la conception des pratiques orales, pour peu qu'elle s'exprime, fait majoritairement consensus et reste imprégnée par la Norme en tant qu'instance de hiérarchisation langagière, (« *niveau de langage* »), en tant que processus de projection des fonctionnements écrits sur l'oral, (« *structures correctes, exercice structural* »), en tant que refus de toutes les variations, (« *registre de langage* »).

Hors de l'école maternelle, des classes spéciales et spécialisées, et hors des fonctions limitées qui lui ont été assignées, une didactique de l'oral, où celui-ci serait explicitement un objet d'enseignement / apprentissage à part entière, paraît donc fort peu présente. Les rapports d'inspection rendent bien compte de cette difficulté pour les enseignants – et les formateurs – à définir pour l'école élémentaire une didactique de l'oral qui ne soit pas normative, strictement propédeutique à l'analyse des écrits, fondée sur des référents théoriques des grammaires structurales de l'écrit. Ce constat rejoint celui que font Robert Bouchard et Jean-Claude Meyer, (1995 : 8), quand ils signalent non seulement :

« la difficulté particulière des enseignants à en (l'oral ndr) faire un objet d'enseignement »,

mais aussi lorsqu'ils soulignent, en ce qui concerne les formateurs et les chercheurs, que :

« c'est surtout l'oral comme cible métalinguistique qui n'a pas motivé les participants (au colloque sur les métalangages de la classe de français ndr) ».

Si la faible présence de l'oral et d'activités métalangagières afférentes, dans leurs spécificités, est un trait quasi permanent des rapports d'inspection, et des pratiques didactiques du cursus ordinaire de l'école élémentaire, d'autres conceptions communes unissent ces discours.

3.1.2. Une approche de pédagogie générale

Tout d'abord, si les activités grammaticales, entendues de façon extensive, tiennent si peu de place dans les rapports, cela tient à celle, prééminente, qui y est assignée à une **approche éducative ou pédagogique** du fonctionnement de la classe, de la vie scolaire. C'est ainsi que certains rapports comportent les rubriques suivantes :

« *vie de l'école, vie de la classe, organisation matérielle, préparation de la classe, travaux des élèves, relations avec les élèves.* » (I1 à I10 - 1992 à 1994)

Vient en tout dernier :

« *observation(s) sur le déroulement de la classe* », (I1 à I10 - 1992 à 1994)

rubrique qui est davantage centrée sur les stratégies d'enseignement-apprentissage des disciplines, mais qui ne représente, dans les rapports de l'inspecteur l par exemple, qu'un dixième du discours. On peut également lire des énoncés comme ceux qui suivent :

« *équilibre des phases individuelles et collectives* », (I5 - 1993, I6 - 1994, I9 - 1994)

« *On passe à un exercice difficile, qui permettra de fixer les connaissances acquises aujourd'hui. Mme X donne des exercices favorisant la structuration* ». (G3 - 1985)

Ces énoncés peuvent trouver place dans tout contexte didactique : Français, Mathématique, Sciences sociales, Sciences de la nature... Il existe, il est vrai, deux types de rapports d'inspection : l'un se focalisant sur la vie de l'école, de la classe, au sein de laquelle la séquence observée n'occupe qu'une place réduite ; l'autre s'axant plus sur le moment analysé. Le premier, le plus fréquent, se nourrit d'une approche de pédagogie générale, le second, plus rare, d'une approche plus didactique dans laquelle les activités langagières et métalangagières peuvent trouver une plus grande place.

3.1.3 La tradition grammaticale scolaire

Le troisième trait commun aux rapports d'inspection est constitué par une conception traditionnelle des pratiques didactiques et langagières, aussi bien dans la pratique des enseignants que dans le discours des inspecteurs. Le **découpage des activités**, tel que le mettent en œuvre les pratiques et que le décrivent les rapports en le légitimant, reste, en effet, **traditionnel** :

« *cahiers de français, grammaire, conjugaison, orthographe,...* » (L3 - 1990)

« *français, orthographe, grammaire, conjugaison* ». (R1 à 6 - 1985/86)

La communication, (réception-production), reste donc, sous le nom de « français », séparée des analyses du discours traditionnellement cloisonnées en « orthographe, grammaire, conjugaison », avec une absence remarquable mais explicable du niveau lexical. Hélène Romian, (1993 : 3), soulignait déjà que :

« L'enseignement / apprentissage du lexique, qui a donné lieu à des recherches relativement poussées dans les années 70, est aujourd'hui délaissé, à la fois dans les classes et dans les recherches en didactique du français langue maternelle ».

L'École (ses enseignants, ses formateurs, ses inspecteurs) semble donc connaître beaucoup de difficultés à organiser l'enseignement / apprentissage

des activités langagières et des niveaux de structuration linguistique fortement marqués par les variations de tous types. Tel est, à notre avis, le cas pour l'oral et pour le lexique.

Ce découpage traditionnel des activités didactiques du français va de pair avec une **conception morcelée de la langue**. En effet les activités de production, de réception, d'analyse des discours, observées, décrites et acceptées comme telles, sont essentiellement centrées sur les unités isolées de leurs contextes linguistique et situationnel :

« *orthographe : dictée de mots : graphies différentes des sons /o/ et / /* ». (R3 - 1986)

Une telle présentation – dans la classe et dans le discours d'inspection – occulte les valeurs positionnelles du graphème « o » en contexte linguistique. De même les problèmes de lecture sont parfois réduits aux besoins :

« *d'explications éventuelles de mots mal compris* ». (B1 - 1984)

C'est ainsi que les unités, de quelque nature qu'elles soient : graphèmes, mots, phrases, temps, pronoms, sont étudiées isolément hors des systèmes qui leur permettent de fonctionner : plurisystème graphique, grammaire textuelle, systèmes temporels, système anaphorique, etc. Une partie des inspecteurs, comme une partie des enseignants, éprouvent donc de grandes difficultés à s'affranchir de la tradition grammaticale scolaire, et à didactiser les acquis des Sciences du Langage, principalement ceux qui bouleversent les représentations langagières dominantes comme, par exemple, la notion de variation langagière.

3.2. Les conceptions grammaticales qui différencient les rapports

3.2.1 Les activités phonographiques et le cycle 2

Une scission très nette apparaît à la première lecture entre les rapports d'inspection des classes de cycle 2, (CP, CE1), et ceux des classes de cycle 3, (CE2, CM1, CM2). La grammaire, au sens syntaxique du terme, est l'apanage du seul cycle 3, aussi bien dans les pratiques des enseignants que dans les discours des inspecteurs. En effet, la syntaxe semble exclue du cycle 2 où **règnent**, de façon omniprésente, **les analyses phonographiques** :

« *Le son / õ / (on) est ensuite isolé, les mots trouvés par les enfants inscrits au tableau ; à cette occasion, certaines confusions – notamment entre sons proches : on et au – gagneraient à être explicitées, amenant l'étude plus précise de la graphie des phonèmes* ». (Q3 - 1991)

Il s'agit bien d'un abord **phonographique** qui va du son à la lettre :

« *... afin d'aider les élèves à associer les graphèmes aux phonèmes attendus et proposés* », (M1 - 1987)

et non d'une analyse graphique – voire graphophonétique – de l'écrit qui ferait apparaître les valeurs des graphèmes telles que Nina Catach (1982) les a recensées. La frontière entre l'oral et l'écrit est parfois bien ténue. Que penser, en effet, des discours suivants :

« *Le moment de lecture avec le CP porte sur les mécanismes combinatoires, avec les lettres "c" et "ç". On termine par une dictée de quelques mots comportant "s" ou "c"* ». (F1 - 1987)

« ... étude des graphies in, im : recherche de mots contenant le son étudié... ». (I9 - 1994)

L'apprentissage de la lecture au cycle 2 semble donc réduit – dans les pratiques et dans les discours qui en rendent compte – à l'analyse des correspondances phonie-graphie, et à leur maîtrise. Deux rapports d'auteurs différents le disent explicitement pour le CE1 :

« *Le travail oral peut être moins systématique s'il s'agit de meilleurs lecteurs* », (O1 - 1983)

« *Les lecteurs les plus habiles répondent à un questionnaire, avec les autres, monsieur X fait procéder à une nouvelle oralisation* ». (R4 - 1984)

La maîtrise avérée de la lecture se définit donc comme une prise de distance vis à vis d'un apprentissage essentiellement fondé sur l'articulation oral / écrit.

Ceci explique la sélection opérée parmi les travaux scientifiques récents qui ont pu influencer les discours d'inspection. C'est ainsi que nous pensons voir dans l'énoncé suivant :

« *Jeu de conscience phonique à partir d'une comptine* ». (I5 - 1993)

une reprise implicite et partielle des recherches de Jean-Émile Gombert, (1990). En effet, si les capacités métalangagières jouent un grand rôle dans les apprentissages, comme le montrent les travaux de Jean-Émile Gombert, (1990), et ceux par exemple des équipes de l'INRP (Mireille Brigaudiot et Michel Brossard (1994)), elles ne se limitent pas à la seule conscience phonique. Les activités langagières et métalangagières au cycle 2 semblent donc essentiellement focalisées sur le seul niveau phonographique, qui n'est pourtant pas le seul niveau de structuration linguistique impliqué dans l'apprentissage du lire-écrire.

3.2.2. Les activités syntaxiques et le cycle 3

Si dans les rapports d'inspection et les pratiques décrites, le cycle 2 apparaît comme le lieu privilégié des analyses phonographiques, l'enseignement de la **syntaxe prend**, quant à lui, **naissance au CE2** pour se développer au cycle moyen. Il s'agit là d'une position nette des rapports d'inspection. En effet si les pratiques didactiques observées au cycle 2 ne concernent pas la syntaxe, le discours d'inspection conserve le choix entre trois positions : en prendre acte et ainsi implicitement conforter ce choix, ou bien critiquer cet état de faits, ou bien proposer une approche de la dimension syntaxique, par exemple, de l'apprentissage de la lecture/écriture. Dans le corpus qui est le nôtre, les rapports tout comme les pratiques dont ils rendent compte n'intègrent pas, par exemple, les travaux pourtant déjà anciens de l'INRP, Colette Ringot, (1979 a et b), Christian Nique, (1979), qui montrent comme d'autres plus récents, Henri Adamczewski, (1995), que les enfants possèdent, dès le CE1 et même avant, des savoirs syntaxiques qu'ils sont capables de mettre en œuvre et de développer.

Cet enseignement grammatical, syntaxique, quasi inexistant dans la pratique et le discours au cycle 2, reste au cycle 3 **essentiellement phrastique**, et a souvent emprunté à ce que les manuels scolaires de grammaire ont présenté des méthodologies des grammaires structurales, de la grammaire générative et transformationnelle :

« *Grammaire : exercices de substitution et de déplacement des différents groupes d'une phrase* ». (R1 - 1985)

Les **fondements** de cette activité grammaticale sont **multiples** et **hétérogènes**. Ils reprennent les critères philosophiques qui sous-tendent l'analyse logique : une action, un sujet de cette action, un objet, une circonstance. Georges Mounin (1985 : 95 et 132) rappelle qu'Aristote mêlait déjà :

« les considérations logiques aux linguistiques »,
et que

« la grammaire de port-Royal s'appliquait à logiciser le langage ».

Mais ces critères sont croisés avec des critères sémantiques qui permettent de différencier les compléments, particulièrement les circonstanciels : temps, lieu, manière, attitude mentaliste que Jean Dubois (et autres, 1973 : 313), décrit comme consistant :

« à définir les unités linguistiques et les règles de combinaison par leur signification, celle-ci étant définie empiriquement de manière intuitive ».

Enfin ils superposent une troisième strate issue des grammaires formelles. Se retrouvent bien là, amalgamées et stratifiées, les diverses phases du développement des grammaires scolaires décrites par Stéphane Karabétian, (1988). Cet amalgame donne un composé pour le moins malaisé à manipuler pour les enfants ; ce qu'un seul rapport signale :

« *Grammaire : les compléments... on tente de faire distinguer les compléments dits "indispensables" et les compléments circonstanciels. La terminologie multiforme employée complique la tâche des élèves : on associe "complément d'objet direct" à "complément indispensable", "circonstanciel" à "temps", "lieu", "endroit", "manière", cet ensemble demeurant pour les élèves pleins d'incertitudes sur les critères de reconnaissance* ». (S12 - 1991)

Cet inspecteur ne se borne pas à constater les limites d'une stratégie d'étiquetage grammatical incohérente, il propose ensuite de privilégier la dimension manipulatrice des apprentissages grammaticaux :

« *Le travail le plus intéressant mettant en jeu déplacements, substitutions, permutations, réduction de phrase, vient un peu tard.* » (S12 - 1991)

et d'articuler approches formelles et sémantiques :

« *...un formalisme qui ne prend pas assez en compte le rôle sémantique des différents éléments de la phrase.* » (S12 - 1991)

La faible présence d'une réelle didactique de l'oral incluant des activités métalangagières, la pré-éminence du pédagogique sur le didactique, le cloisonnement des activités de français, la conception morcelée de la langue et de son apprentissage, la répartition scindée et spécifique de l'enseignement des divers niveaux de structuration linguistique entre les cycles 2 et 3, analyses phonographiques pour le cycle 2, analyses syntaxiques pour le cycle 3 : telles sont les caractéristiques essentielles des pratiques didactiques et d'une partie des discours d'inspection qui en rendent compte, lorsque ceux-ci choisissent, soit par conviction pédagogique, par concordance de conceptions, soit par stratégie de formation de conforter les pratiques traditionnelles. Finalement l'accord enseignant-inspecteur tend à se réaliser sur des normes, des conceptions grammaticales et didactiques conformes à la tradition scolaire.

Mais une forte proportion de rapports, comme nous le verrons ci-après, en fait 38 rapports sur 75, 13 inspecteurs sur 23, légitiment et / ou cherchent à impulser des pratiques innovantes, dans un processus continu de didactisation des travaux de recherche de toutes natures : linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, didactiques.

4. INSPECTION ET PRATIQUE(S) : DISCORDANCE DES CONCEPTIONS

Nous avons vu précédemment qu'une petite moitié de notre corpus, (37 rapports d'inspection sur 75), rend compte de pratiques grammaticales traditionnelles qu'elle contribue ainsi à légitimer soit par la seule description, soit par une évaluation positive. En ce cas, il y a identité de normes, de conceptions langagières, grammaticales et didactiques entre l'enseignant et l'inspecteur. Dans d'autres cas, cette identité de vues et d'action n'existe pas, et l'inspecteur marque cette absence par la proposition, l'ordre, la suggestion, le regret, la critique, l'argumentation, etc. Dans cette situation de **discordance de normes, de conceptions**, deux positions sont possibles :

- l'inspecteur peut s'attacher à la tradition scolaire grammaticale face à un instituteur qui s'en éloigne ;
- l'inspecteur peut proposer de nouvelles pratiques didactiques et de nouveaux référents grammaticaux face à un enseignant respectant les normes, les conceptions dominantes.

Nous n'avons pas trouvé dans notre corpus d'exemple de la première position, bien que nous ayons connu l'exemple d'un inspecteur ayant exigé que l'on supprime les majuscules et la ponctuation dans les écrits proposés dans les classes maternelles. Nous nous intéresserons donc aux 38 rapports qui reflètent cette seconde position. Nous avons considéré ces discours comme novateurs lorsque nous avons pu relever au moins un énoncé qui proposait :

- soit des objets d'enseignement / apprentissage grammatical compatibles avec les savoirs produits par les Sciences du Langage, par exemple la mise en doute que le système graphique du français soit uniquement graphophonétique ;
- soit des conceptions (méta)langagières plus propices aux apprentissages : par exemple l'appel à des pratiques grammaticales finalisées par la communication écrite ou bien le recours à des pratiques métalinguistiques plus rigoureuses.

Une moitié des rapports du corpus peuvent être considérés comme **facteurs d'impulsion, d'innovation**, mais leur répartition est très inégale suivant les cycles. Au cycle 2, un rapport sur trois seulement présente un aspect novateur pour quatre rapports sur cinq au cycle 3. Les évolutions, observées ou souhaitées, sont donc nettement plus sensibles au plan de la syntaxe au cycle 3 qu'à celui des analyses graphophonétiques du cycle 2. Néanmoins, deux grands types de travaux ont irrigué les discours et les pratiques comme nous le verrons ci-dessous : ceux ayant trait au plurisystème graphique et ceux relatifs aux grammaires textuelles, plus discrètement à l'analyse de discours.

4.1. Le cycle 2 : la notion de plurisystème graphique sous-jacente

Sans que jamais ne soit utilisé le terme de **plurisystème graphique**, ni que soient mentionnés les travaux de Nina Catach, ou de l'équipe de recherche HESO du CNRS, (**H**istoire **E**t **S**tructure des **O**ρθογρ**A**phes et des systèmes d'écriture), il est, nous semble-t-il, possible malgré la difficulté d'identification des reprises-reformulations d'en percevoir l'influence dans les discours tant au cycle 2 qu'au cycle 3 :

« ... en différenciant la langue orale de la langue écrite... » (Q4 - 1991)

« La différence doit pouvoir être faite entre la graphie *pa* (que les enfants trouveront aussi dans *pantalon*, ou *tapait*, etc.) et la syllabe phonétique /*pa*/. » (S2 - 1986)

« On construira le système orthographique en faisant apparaître que toutes les lettres n'appartiennent pas au système de correspondance phonie graphie ». (K2 - 1993)

« Orthographe : à la discrimination phonologique /*e*/ /*ɛ*/ pour travailler sur les différentes graphies *é*, *er*, *ez*, *è*, *ê*, *et*, *ai*, *ei*, etc. Cette entrée a ses limites les seules différences phonétiques n'assurant pas de la pertinence graphique. » (S9 - 1989)

Sont ainsi abordés, sans que jamais l'on s'y réfère précisément la différenciation oral / écrit, les valeurs positionnelles des graphèmes phonogrammiques, les différentes fonctions graphématiques.

Cette **absence de référencement** des discours **aux travaux de la recherche** est, par ailleurs, générale et significative. En effet, 4 rapports seulement sur 75 font référence à des ouvrages. Pour trois d'entre eux, ils renvoient à des manuels pédagogiques : Jeannot-Girard, (1973), Rémond, (1991), Charmeux, Monier, Panteix (1989). Il semblerait à cet égard que les inspecteurs renvoient les enseignants à des manuels proposant une didactisation déjà opérée des savoirs et pratiques (méta)langagiers plus ou moins récents. Un seul rapport renvoie à des ouvrages issus de la recherche en didactique : Gilbert Turco, (1988), Josette Jolibert, (1988). Ce sont là deux succès de librairie qui correspondent à un renouveau des pratiques d'écriture à l'école, et à une prise en compte des apports des typologies textuelles ou discursives. En nous appuyant sur les outils (tableau) proposés par Jean-Michel Adam (1990 : 21), nous différencions ces typologies selon qu'elles considèrent les énoncés sous l'angle des conditions de production (discursive) ou bien sous l'angle de leur organisation interne (textuelle). Il s'agit d'un mouvement qui s'amorce au cycle 2, et dans les rapports qui le concernent :

« Le texte du poème écrit au tableau de différentes couleurs, permet aux élèves d'identifier de manière globale les parties de l'écrit proposé. L'institutrice est attentive à souligner les aspects formels du texte : le titre, le nom de l'auteur, la mise en page. Bien. Afin d'étudier l'organisation textuelle : il eût été préférable de proposer aux élèves des photocopies de l'original en les amenant à découvrir le type de texte d'après les indices formels : strophes, titres, mise en page particulière au poème », (Q3 - 1991)

mais ce mouvement reste timide et ne s'amplifie qu'au cycle 3 comme nous le verrons ci-dessous.

4.2. Le cycle 3 : ouverture sur les fonctionnements textuels et discursifs

Au cycle 3 **trois autres orientations complémentaires** se dessinent. Tout d'abord l'idée que la langue française a un double statut d'objet de savoir, mais aussi d'instrument d'apprentissage, et par là même, est impliquée dans toutes les disciplines :

« *Rappelons que le français se structure certes en séquence de lecture et de français, mais s'apprend et se construit en toutes matières* ». (F2 - 1987)

Ensuite la proposition d'une autre démarche d'apprentissage grammatical, qui donne la priorité à l'action langagière sur la réflexion métalinguistique, qui préconise le recours à une grammaire implicite, une grammaire fondée sur l'expérience, voire sur l'expérimentation :

« *Après l'explication, on fait énoncer la règle grammaticale... Il aurait cependant été plus fructueux... et de se fonder sur la découverte empirique et l'utilisation de la grammaire implicite pour ensuite dégager la notion, plutôt que de partir de la règle grammaticale - d'ailleurs douteuse et incomplète - ... C'est la différence entre une attitude « intellectualiste « modélisante et formelle... et une démarche d'éveil fondée sur le concret et aboutissant à l'abstraction après manipulation et observation* ». (R3 - 1986)

Enfin, ce changement de démarche permet d'induire un changement d'objet de savoir :

« *On laisse toutefois passer quelques occasions de travailler le langage "réel". Exemple : dire le contraire de "il a toujours faim", ce peut être plutôt dire "il n'a jamais faim" que "il n'a pas toujours faim" dont le sens est différent* ». (S6 - 1989)

Il y a là, dans cette approche sémantique qui ne réduit *dire le contraire* à la simple introduction syntaxique de la négation *ne pas*, une ébauche de travail métalangagier en situation, un début d'accès à ce « travail du langage réel » que préconise l'inspecteur. Le propos ne va, certes, pas encore jusqu'à définir un travail discursif qui différencierait le dialogue *il a toujours faim / oh non il n'a pas toujours faim* du dialogue *il a toujours faim / oh non il n'a jamais faim*, mais il peut être interprété comme un engagement **vers une grammaire de la parole**, du discours, qui s'éloignerait d'une grammaire de la langue.

Cette position est fréquente dans les rapports du cycle 3 qui demandent une **contextualisation des énoncés** proposés à l'étude grammaticale :

« *Dans la phrase 1, l'absence de contexte et les interrogations « gratuites « du maître n'entraînent pas les élèves à la perception de l'enjeu de communication conduisant à l'emploi de la négation* ». (S9 - 1989)

Et ce d'autant plus que la grammaire est davantage fonctionnalisée au cycle 3. En effet, les analyses grapho-phonétiques au cycle 2 n'étaient pas aussi nettement rattachées à l'écriture que ne sont liées la syntaxe et la production d'écrits au cycle 3.

« *La notion (grammaticale ndr) a constitué une fin en soi* ». (U1 - 1983)

« *Cependant il ne faut pas perdre de vue que la grammaire n'est utile que si elle concourt à la correction et à l'enrichissement de l'expression...* ». (R1 - 1985)

Cette fonctionnalisation de la grammaire vise la qualité de l'écriture, se veut « **une grammaire pour lire/écrire** » pour reprendre le propos de Stéphane Karabétian (1988), mais reste encore empreinte de normativité : les notions de « correction » et « d'enrichissement » n'ont en effet pas la même signification selon qu'elles réfèrent aux dimensions interactives de l'écriture ou bien à la Norme. Néanmoins ce souci d'articuler intimement les activités langagière et métalangagière, et de les inscrire en discours dans des situations authentiques de communication et d'apprentissage, va de pair avec un souci d'inciter clairement les enseignants à recourir à des typologies textuelles, plus discrètement à des typologies discursives, au sens où nous l'avons précédemment entendu. C'est ainsi que l'on voit dans le discours d'inspection – dans une douzaine de rapports pour le cycle 3, soit un petit tiers des rapports de ce cycle – apparaître la référence à des typologies ou à des grammaires textuelles, même si, parfois, se glissent des confusions entre type de texte et genre :

« *Lors de ces activités, l'étude des différents types de textes amorcée par la lecture du journal, mais devant s'étendre à d'autres supports, permettrait à tous de prélever des indices supplémentaires de lecture* ». (Q1 - 1990)

« *La lecture d'un roman est une des facettes des nombreuses activités menées en ce domaine ; lecture de différents types de textes, enregistrement de textes d'albums de contes pour les enfants de la maternelle* ».

« *Afin de faire apparaître les effets de style induits par l'emploi de la forme passive auxquels les enfants de cet âge peuvent être sensibilisés, l'ap-proche par les textes est nécessaire : rôle du changement du sujet, possibilités offertes par la forme passive d'éviter certaines répétitions* ». (Q2 1990)

Cette didactisation des référents théoriques de la linguistique textuelle s'opère souvent par **intégration cumulative des notions qui circulent**, sans que celles-ci soient toujours référées à leur cadre théorique d'origine, par ancrage bibliographique par exemple. C'est ce que l'extrait suivant montre, par delà le souci d'éviter la répétition :

« *Les multiples **supports** (souligné par le rédacteur) individuels et collectifs témoignent d'une action pédagogique centrée sur l'écrit et d'une démarche active. Les enfants lisent des **écrits** (souligné par le rédacteur) divers et produisent régulièrement des **textes** (souligné par le rédacteur). L'aspect fonctionnel est privilégié et le maître recherche en permanence des occasions authentiques pour lire et écrire* ». (K2 - 1993)

Néanmoins cette entrée des typologies textuelles dans les pratiques didactiques, si elle peut être source d'hétérogénéité comme l'a été l'introduction antérieure des linguistiques phrastiques, apporte avec elle des perspectives à la fois sur les fonctionnements internes du texte, mais aussi sur ses fonctionnements externes en discours. C'est ainsi que quelques discours d'inspection recommandent d'observer certains niveaux de structuration des textes :

« *La production écrite poétique... à l'analyse de textes de référence au plan de son lexique et de son organisation syntaxique...* ». (Q2 - 1990)

« En revanche il serait indispensable de traiter des conjugaisons étudiées (présent, imparfait, passé composé, futur), de manière comparative au sein de phrases et de textes, afin de dégager les aspects liés à la signification et l'étude plus générale de la notion de temps dans la langue (orale et écrite) ». (Q5 - 1991)

Mais c'est ainsi également que commencent à apparaître dans quelques rares rapports la dimension discursive des activités langagière et métalangagière :

« En effet la vérification des hypothèses émises (sémantiques, graphiques, **contextuelles** (mis en gras par le rédacteur)),... ». (I1 - 1992)

et même une dimension sociolinguistique :

« C'est qu'hors d'un contexte situationnel suffisant, où le statut des différents interlocuteurs serait bien posé, il y a souvent difficultés à choisir le lexique le mieux adapté ». (S11 - 1991)

Se profile la prise en compte par les pratiques didactiques des acquis de l'analyse du discours, l'amorce d'une didactisation, au sens où l'entend Gilbert Ducancel, (1988 : 81 à 86).

De la grammaire traditionnelle à la linguistique phrastique, puis à la grammaire textuelle, enfin à l'analyse du discours, de la correspondance phonie-graphie au plurisystème graphique, d'un enseignement grammatical cloisonné à l'apprentissage de capacités langagières et métalangagières en interaction, il est possible de percevoir dans les rapports d'inspection de notre corpus **des évolutions**. Celles-ci ne se constituent pas en périodes temporelles définies et successives, mais forment plutôt des strates superposées. Ainsi, à la même période, tel inspecteur peut-il préconiser de recourir à une linguistique de la phrase, tandis qu'un second accepte et légitime des analyses traditionnelles et un troisième propose des approches textuelles. Cela se comprend d'autant plus aisément que l'innovation dans le discours d'inspection ne dépend, tout au moins dans notre corpus, ni de l'année du rapport, ni de la / des discipline(s) d'origine, ni du corps initial. En effet, les inspecteurs originellement enseignants de Lettres ne se révèlent pas du tout comme les plus novateurs dans le domaine de la didactique du français. En revanche, de façon significative, les treize inspecteurs innovants, responsables des 38 rapports en discordance avec les pratiques observées conformes à la tradition grammaticale scolaire, ont majoritairement effectué des cursus universitaires de second cycle, et **singulièrement** de troisième cycle, quelle que soit la discipline. Faire de la recherche, être en recherche et en formation, constitue, aussi bien pour l'inspecteur que pour l'enseignant un facteur propice à l'innovation.

CONCLUSION

Nous nous demandions, en début d'article, quelles relations entretenaient le discours d'inspection avec les pratiques, les normes, les conceptions des responsables hiérarchiques avec celles des praticiens. Le discours d'inspection propose-t-il des conceptions, des normes en avance ou en retard vis à vis à la fois de la diffusion des acquis des Sciences du Langage dans l'École et de l'évolution des pratiques didactiques (méta)langagières des enseignants ?

La position du discours d'inspection nous paraît soit en phase (pour 37 rapports sur 75), soit en avance (pour 38 rapports sur 75), vis à vis des pratiques, largement encore fondées sur la tradition grammaticale scolaire. Nous n'avons donc pas retrouvé, tout au moins dans notre corpus et pour ce qui est de l'enseignement / apprentissage de la grammaire, cette double et réciproque anticipation théorie / pratique, hiérarchie / praticiens mise en évidence dans d'autres milieux professionnels par Yves Schwartz (1992). Mais la question ne nous paraît pas pouvoir être posée en termes aussi généraux.

Il semble qu'au cycle 2, autour de l'apprentissage de l'écrit qui cristallise toujours l'anxiété des parents, mais aussi des enseignants et des responsables institutionnels, le **discours d'inspection soit à l'écoute des pratiques qui demeurent assez statiques**. Le discours d'inspection, en phase avec les pratiques, reste alors peu perméable aux travaux de la recherche en Sciences du Langage et en didactique et à la diffusion de pratiques innovantes. Si quelques apports théoriques sont didactisés, c'est à dire repris par le discours et la pratique didactiques, c'est après un sérieux filtrage. L'exemple de l'utilisation réductrice des travaux de Jean-Émile Gombert illustre bien cette sélection : tout apport nouveau est réinterprété à la lueur du déjà là.

En revanche, au cycle 3, nous avons pu montrer une **pénétration certaine des théories linguistiques textuelles et discursives**, sans doute plus forte dans le discours d'inspection que dans les pratiques d'enseignement. Il est vrai que dans leur volonté d'évolution, de progrès, le discours d'inspection, pas plus que les pratiques didactiques dont il rend compte, ne tire encore pleinement parti de ces travaux qui explorent les fonctions et fonctionnements textuels et discursifs. Mais leur foisonnement et leur hétérogénéité y font certes un peu obstacle. Il est également vrai que leur didactisation n'est pas simple si l'on veut éviter l'applicationnisme linguistique – ou mathématique – que l'on a déjà connu dans les années 1970. Il est vrai encore que, dans le domaine de la didactique du français – tout comme, peut-être, dans bien d'autres disciplines – la didactisation ne se réduit pas à une transparente transposition des savoirs savants aux savoirs enseignés. En effet, l'articulation didactique entre les pratiques sociales et les savoirs socialement construits et/ou en construction, entre les savoirs scolaires et les pratiques d'apprentissage et de communication des enfants, se révèle d'une grande complexité.

C'est pourquoi, plutôt que de ne voir en ces **difficultés d'évolution**, qu'une tradition institutionnelle, certes bien établie, comme le pense Jean-Louis Chiss, (1995 : 15) :

« On feindrait d'oublier, la diversité des métalangages scolaires, la stratification de leurs origines multiples. Il y a une forme de cohérence propre aux traditions éducatives, cohérence en quelque sorte négative, parti d'un refus des bouleversements et donc d'une réception aléatoire des nouveautés »,

nous proposerions d'y percevoir également – et peut-être surtout – la complexité de l'articulation théorie / pratique, langage / activité, ce « c'est compliqué » que décrit Yves Schwartz, (1992 : 74) :

« Si le travail réel diffère toujours du prescrit, c'est parce que les acteurs ont toujours à gérer, à anticiper des événements, aléas, variables – dont ils font

partie eux-mêmes comme individus singuliers – qui font que la situation agie n'est jamais celle que voudraient pré-encadrer les concepts ».

NOTES

- (1) Inspection Académique de la Manche, 24, 25, 26 octobre 1996, *Enseigner le français avec et sans manuel à l'école et au collège*, Saint Lô, avec la participation de l'INRP, de l'IUFM de Caen, de Savoir lire, du BIMS, de l'AFEF, des CRAP, de la DFLM.
- (2) **Perf** : Classe de perfectionnement : classe accueillant les enfants qui connaissent des difficultés de développement cognitif.
- (3) **SES** : section d'éducation spécialisée, évoluant actuellement en SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté : accueille des adolescents ayant des difficultés cognitives.
- (4) **CLIN** : classe d'initiation : classe ouverte destinée aux enfants migrants primo-arrivants qui ont besoin d'apprendre le français qui n'est pas leur langue maternelle.
- (5) **Le maître E** est l'enseignant qui, au sein d'un réseau d'aide spécialisé, (RASED), s'occupe d'enfants en difficultés scolaires, par une intervention psychopédagogique.
- (6) **CPPN** : classe pré-professionnelle de niveau : classe actuellement disparue, elle accueillait autrefois des enfants en difficultés scolaires, avec la perspective d'une formation professionnelle courte par apprentissage, ou par alternance.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel (1990) : *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège, 265 pages.
- ADAMCZEWSKI, Henri (1995) : *Caroline grammairienne en herbe ou comment les enfants inventent leur langue maternelle*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 108 pages.
- BOUCHARD, Robert, MEYER, Jean-Claude (1995) : textes réunis par, *Les métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque de Lyon, DFLM, septembre 1995, CNRS, Délégation Générale de la langue française auprès du premier ministre, Ministère chargé de la recherche, AIDRDFLM, Lyon, 224 pages.
- BRIGAUDIOT, Mireille, BROSSARD, Michel (Coord.) (1994) : *Activités métalinguistiques à l'école*, Repères, numéro 9, INRP, Paris, 203 pages.
- CATACH, Nina (1982) : *L'orthographe*, 2ème édition, PUF, Que sais-je ? numéro 685, Paris, 127 pages.
- CHARMEUX, Eveline, MONIER, Françoise, PANTEIX, Danielle (1989) : *Le coffre à outils*, SEDRAP, Toulouse, une valisette pour le cycle 3.
- CHISS, Jean-Louis (1995) : « L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangages », dans *Les métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque de Lyon, DFLM, septembre 1995, CNRS, Délégation Générale de la langue française auprès du premier

- ministre, Ministère chargé de la recherche, AIDRDFLM, Lyon, pages 14 à 16.
- DUBOIS, Jean, et autres (1973) : *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 516 pages.
- DUCANCEL, Gilbert (1988) : « Une double didactisation. Aspects du traitement didactique de référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche "Résolution de problèmes" », dans *Repères*, numéro 75, mai, *Orthographe : quels problèmes ?*, INRP, Paris, pages 81 à 86.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990) : *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris, 295 pages.
- JEANNOT-GIRARD, Josiane (1973) : *La clé des mots et les techniques Jeannot : lecture et orthographe*, Nathan, Paris, 24 pages.
- JOLIBERT, Josette (Coord.) (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, Paris, 160 pages.
- KARABÉTIAN, Stéphane (1988) : *Théories et pratiques des grammaires*, RETZ, Paris, 174 pages.
- MASSELOT-GIRARD, Maryvonne (Coord.) (1994) : *Les Cahiers du creslef*, numéro 37, *Images et savoirs*, Université de Franche Comté, Besançon, 101 pages.
- MOUNIN, Georges (1985) : *Histoire de la linguistique des origines au XXème siècle*, PUF, Paris, 4ème édition, 230 pages.
- NIQUE, Christian (Coord.) (1979) : *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique, Où la langue devient objet de connaissance*, *Repères*, numéro 55, INRP, Paris, 96 pages.
- OUZOULIAS, Raymond (1985) : « Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique », dans *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, numéro 6, INRP, Paris, pages 77 à 94.
- RÉMOND, Georges (1991) : *Je deviens un vrai lecteur de 9 à 11 ans*, Retz, Paris, 288 pages.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René (1994) : *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris, 672 pages.
- RINGOT, Colette (1979 a) : « Présentation et analyse d'une séquence de résolution de problème linguistique au début du CE1 », dans *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique, Où la langue devient objet de connaissance*, *Repères*, numéro 55, INRP, Paris, pages 7 à 14.
- RINGOT, Colette (1979 b) : « Analyse de remarques d'enfants du CE1 au cours d'activités d'éveil à dominante linguistique », dans *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique, Où la langue devient objet de connaissance*, *Repères*, numéro 55, INRP, Paris, pages 14 à 19.
- ROMIAN, Hélène (Coord.) (1993) : *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, *Repères*, numéro 8, INRP, Paris, 215 pages.
- SCHWARTZ, Yves (1992) : *Travail et philosophie, convocations mutuelles*, Octarès, Toulouse, 2ème édition, 256 pages.

- TREIGNIER, Jacques (1995) : *Le discours d'une institution : rapports des inspecteurs et Textes Officiels, (École maternelle)*, Thèse soutenue pour l'obtention du doctorat nouveau régime, sous la direction de M. Le Professeur Jean-Baptiste Marcellesi, Rouen, document multigraphié, 850 pages.
- TURCO, Gilbert et l'équipe INRP de l'École Normale d'Ille-et-Vilaine (1988) : *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, CRDP, Rennes, 152 pages.



LA MISE EN TEXTE DE LA THÉORIE GRAMMATICALE DANS LES MANUELS DE GRAMMAIRE DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

F. GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble 3
Équipe de recherche LIDILEM/IVEL

Résumé : A travers l'étude d'une quinzaine de manuels de grammaire des dix dernières années, du primaire et du secondaire, l'article analyse la manière dont sont « mises en texte » les notions introduites. Deux notions ont servi de fil conducteur : la question des registres de langue, question déjà ancienne, mais dont il est intéressant de suivre l'évolution dans les manuels récents ; la deuxième, englobant de nombreux aspects, concerne la présentation de la catégorie verbale. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste, menée au sein du centre IVEL (Grenoble 3), qui vise à mieux cerner les modalités d'accès au savoir de populations diverses, lorsqu'elles s'appuient sur des textes écrits. C'est la variable texte qui est ici interrogée, et particulièrement les « leçons » ou « résumés » dans lesquels se manifeste la volonté de synthétiser ou d'explicitier le savoir.

1. LES MANUELS : UN ENJEU DIDACTIQUE ?

1.1. Recherche didactique et conception des manuels

Les manuels de grammaire font l'objet depuis de nombreuses années de critiques répétées, tant au plan scientifique que didactique ; cependant, si l'on consulte la banque de données DAFTEL, on constate qu'entre 1985 et 1993, aucune recherche ne leur est consacrée (alors qu'au cours de la période 1970-1983, la banque mentionne 13 recherches) (1). Bien que le Bulletin d'information sur les manuels scolaires (BIMS) émette régulièrement des avis à leur sujet, souvent bien argumentés, il est évident qu'il existe un décalage important entre les courants de recherche didactiques, qui généralement les ignorent, et leur usage social, qui reste important. Tout se passe comme si, après la phase d'analyse critique des années 70 et du début des années 80, on avait pris conscience des difficultés à opérer des modifications sensibles en ce domaine. De fait, malgré quelques tentatives isolées, la recherche didactique a peu irrigué la conception des manuels.

1.2. Les raisons du décalage

Plusieurs raisons ont été invoquées pour expliquer cet état de fait :

- les conditions institutionnelles de la production des manuels ; U. Jotterand (1994, p.72) note ainsi, à juste titre, à propos de la collection de manuels édités par le canton de Vaud en Suisse, qu'« elle offre encore un écart qualitatif important avec la production ordinaire de l'édition scolaire française » ;

- le décalage objectif entre les finalités de la recherche didactique et la pratique pédagogique courante ; c'est l'argument avancé par A. Pagès, à propos des manuels scolaires consacrés à la littérature (1993, p.293) ; le même avance l'idée que les critiques sous-estiment fréquemment la complexité sémiologique des manuels, pour s'en tenir aux problèmes posés par la transposition des référents théoriques ; mais cette prétendue complexité sémiologique reste très relative, si on prend en compte l'ensemble du dispositif didactique (leçons et exercices) et non pas seulement le système de présentation, effectivement plus attrayant aujourd'hui qu'hier ;

- les attentes des enseignants paraissent également aux antipodes des préoccupations des chercheurs ; d'après une enquête réalisée en Belgique, et dont A. Englebert (1993) se fait l'écho, les exigences scientifiques des enseignants resteraient relativement faibles, le meilleur manuel étant pour eux « celui qui livrera le plus d'exemples et le plus d'exercices se rapportant à un maximum de règles, sinon à toutes les règles, visant à l'apprentissage du français correct. » A cela s'ajouteraient des exigences économiques (rapport coût / durée de l'usage) ainsi que la nécessité de respecter les instructions officielles ; on peut penser que ce type d'arguments, avancés par des enseignants du secondaire, se retrouve au niveau primaire ;

- il est indéniable que le décalage s'explique également par des désillusions : après des tentatives pour tirer parti des recherches linguistiques dans les années 70-80, la tendance aujourd'hui est de fournir un « service » grammatical minimal, dans des manuels qui sont de plus en plus généralistes ; la focalisation ces dernières années sur la lecture et la production de textes a eu parfois comme contrepartie paradoxale le retour aux notions classiques issues de la grammaire scolaire traditionnelle, notions cohabitant tant bien que mal avec des concepts plus récemment introduits, au nom de ce qu'il est convenu d'appeler « grammaire du texte » ;

- enfin, la nécessité même d'utiliser un manuel a fréquemment été mise en cause, implicitement ou explicitement, par les chercheurs en didactique. Comme le remarque R. Porquier (1989, p.123), « dans un contexte d'enseignement / apprentissage, la construction de sa grammaire par l'apprenant dépend en partie des modèles descriptifs des grammaires pédagogiques, mais aussi des activités mêmes d'apprentissage instantanées dans la classe et des processus ou stratégies qu'il y investit, pour s'y adapter ou les adapter. »

1.3. Du projet didactique à l'élaboration d'outils

Il est incontestable que le cœur de la recherche didactique, en grammaire comme ailleurs, porte sur les **processus** d'apprentissage et sur les **démarches** qui peuvent faire évoluer des représentations, à partir d'**objets de savoirs** définis au préalable. Pour ce faire, elle produit des **outils** (comme par exemple ceux

produits par le groupe EVA, à l'INRP), qui peuvent permettre aux apprenants comme aux enseignants de mieux repérer les objectifs à atteindre. Le manuel scolaire classique, produit éditorial standardisé, offrant une progression et des exercices clés en mains peut sembler aux antipodes du projet didactique. Mais il y a au moins deux bonnes raisons de ne pas consentir tout à fait à ce divorce, qui semble au demeurant satisfaire un peu vite chacune des parties :

- d'abord, en raison du rôle important de diffusion de modèles didactiques qu'a toujours joué et continue à jouer le manuel scolaire ; alors qu'une majorité de linguistes et de didacticiens réclament depuis des années, la mise en œuvre d'une pédagogie de la découverte en grammaire (à partir de l'analyse de corpus) il est frappant de constater que le modèle dominant reste celui proposés par les manuels : texte d'observation / règle (parfois dans l'ordre inverse), puis exercices d'application ;

- ensuite en raison du rôle de communication que joue le manuel pour les familles ; en ce sens, il permet de fixer et d'appréhender les **objets d'enseignement**, qui sans cette aide, restent souvent flous et peu discernables ; si le processus d'apprentissage est par nature en mouvement, il reste que les contenus de l'enseignement peuvent être, quant à eux, à peu près clairs. Le manuel permet souvent, à l'enseignant comme à l'élève et sa famille, de **détailler, d'inventorier, de mettre en perspective** les éléments du savoir à acquérir, éléments que les instructions officielles se contentent d'énumérer succinctement ; c'est d'ailleurs là que réside le malentendu : davantage qu'une démarche (laquelle reste fondamentalement du ressort d'une pratique vivante, associant maître et élèves), le manuel a fonction de description, et d'inventaire. L'important, peut-être, est qu'il accepte ce rôle d'auxiliaire, et ne prétende pas guider pas à pas ceux qui l'utilisent, tout en étant capable aussi de suggérer des pistes de mise en œuvre. Quant à la recherche didactique, elle aurait tort de négliger cette mise à plat du savoir : les choix opérés pour sélectionner, distinguer, définir les objets d'enseignement restent essentiels.

Il est donc aujourd'hui indispensable de développer, dans le champ didactique, des recherches concernant les outils et moyens d'enseignement de la langue, débouchant sur de véritables cahiers des charges. Sous-estimer le poids de l'institution éditoriale serait naïf ; force est de reconnaître qu'elle ne se trouve confrontée, à l'heure actuelle, à aucune demande précise et organisée.

2. LE DISPOSITIF TEXTUEL DU MANUEL DE GRAMMAIRE

Le manuel de grammaire est un objet textuel complexe :

- il fournit, plus ou moins explicitement, une doxa, un corps de doctrine (une « théorie grammaticale ») ; c'est sa *fonction théorique* ;
- il offre un corps de références pour les usagers (tableaux synoptiques divers présentant les conjugaisons, préfixes, suffixes etc., mais aussi, surtout dans les manuels récents, des textes illustrant tel ou tel aspect...) ; je parlerai de *fonction pratique, ou d'usage*.

Son rôle ne se limite pas à ces deux aspects. Il fonde une démarche d'apprentissage, une « didactique », et ce de deux façons :

- il se veut en général progressif et méthodique, selon le principe qui prétend aller du simple au complexe, et qui vise à ne pas recourir à des concepts non préalablement définis ;

- il propose (ou prétend proposer) aux élèves une démarche heuristique (découverte d'une notion) suivie en général d'une phase de consolidation ou d'entraînement.

L'équilibre entre ces fonctions traditionnelles est variable, suivant les époques, les projets éditoriaux, les niveaux d'âge concernés. Mon hypothèse de travail, issue des constats énoncés plus haut, est que le manuel a peut-être aujourd'hui à se recentrer sur deux de ces fonctions, la fonction théorique, et la fonction d'usage, et ce pour plusieurs raisons :

a) d'autres outils, issus des travaux didactiques, peuvent mieux que lui formaliser la démarche heuristique en langue ;

b) les corpus permettant l'observation sont plus riches et plus pertinents lorsqu'ils sont construits avec les élèves ; le manuel peut tout au plus donner quelques idées pour en constituer ;

c) en revanche, le manuel, en tant qu'outil de communication sociale, continue à présenter, pour les membres de la communauté éducative (et en particulier les familles) quelques uns des savoirs de référence ; cette fonction est d'autant plus importante qu'on se trouve à l'heure actuelle face à un savoir éclaté, provenant de champs divers de la linguistique.

3. CORPUS ET BUT DE L'ÉTUDE

3.1. Les manuels étudiés

Les manuels étudiés sont des manuels « tout venant », publiés par les principales maisons d'édition de manuels (Hachette, Nathan, Bordas, Hatier, Delagrave, Larousse, Retz...). Ils ont été publiés entre 1986 et 1996 ; j'ai privilégié cependant, pour l'établissement du corpus, les manuels récents, et limité mon analyse aux manuels destinés aux élèves, en tenant compte du fait que parfois le livre du maître peut se révéler suffisamment riche pour éclairer non seulement la démarche suivie dans le manuel de l'élève, mais aussi pour préciser les notions qu'il utilise. Enfin, je n'ai pas écarté les manuels généralistes, lorsqu'ils paraissaient, au vu de leur table des matières ou de leurs titres, aborder les questions de grammaire. Certains manuels, eu égard à leur qualité, auraient mérité de figurer dans ce corpus : je pense en particulier au classique *Bâtir une grammaire* (2) ou au plus récent ouvrage issu des équipes du canton de Vaud en Suisse *Ouvrir la grammaire* (3). Le premier était trop ancien. Quant au second, j'ai jugé, à tort ou à raison, qu'il était, dans sa conception et sa réalisation, très différent des produits représentatifs du champ éditorial français. (4) Enfin, en ce qui concerne les manuels du secondaire, j'ai privilégié le niveau 6ème, afin de permettre les rapprochements avec le primaire.

3.2. But

L'étude se cantonne à la manière dont le manuel présente les notions qu'il introduit. Il s'agit donc d'examiner le discours explicatif, ou didactique (ce que

j'appelle son « discours théorique »), et non les exercices, ou encore le questionnement proposé à partir des textes d'étude.

Ce parti pris est évidemment discutable, dans la mesure où, en grammaire comme ailleurs, l'apprentissage passe davantage par une pratique réflexive que par l'assimilation d'un discours. Cependant, outre le fait que la qualité des définitions n'est pas un facteur négligeable pour la compréhension par les élèves des notions mises en jeu, la manière dont se présente ce discours fournit aussi des indices intéressants sur l'économie d'ensemble du manuel. En définissant, résumant, expliquant, les auteurs sont amenés (ou non) à faire des liens avec les autres notions abordées ; ils révèlent aussi la manière dont ils souhaitent construire le savoir. D'autre part, on pourrait s'attendre à une différence sensible entre les manuels du primaire et ceux du secondaire (les seconds assumant davantage la fonction de théorisation que les premiers, ou en tous cas l'assumant davantage par le biais d'un discours constitué).

Me limitant ici à une série d'études de cas, je ne prétends pas aboutir à des conclusions généralisables, mais à une approche d'un domaine largement à explorer. J'ai étudié la présentation de deux notions, d'ampleur inégale, les « registres de langue », et « le verbe ».

4. LA THÉORIE DES MANUELS

4.1. Qu'est-ce qu'un discours « théorique » ?

Reprenant à J.P. Bronckart (1985) le concept de « discours théorique » (désormais DT), je postule qu'il s'agit d'un prototype discursif (5) qui s'incarne dans différents genres (articles scientifiques, conférences, exposés...), avec évidemment des différences importantes. Le discours théorique se caractériserait d'une part par le fait qu'il se situe sur l'ordre de l'« exposer » (vs « raconter ») dans son rapport au contenu ; d'autre part par le fait qu'il s'agit d'un discours « autonome » par rapport aux paramètres énonciatifs, et donc par l'absence d'embrayeurs. Cette conception - que l'auteur présente lui-même comme simplificatrice - a un inconvénient : elle tend à se conformer aux représentations sociales qui identifient « théorie » et « corps de doctrine », figé et clos : J. Simonin-Grumbach (1975, p. 112) parlant de « texte théorique » montrait que « les textes théoriques consistent, pour une bonne part, en l'édification des concepts qu'ils posent, et en l'utilisation de concepts élaborés dans d'autres textes. Autrement dit, le référent n'est pas un référent situationnel mais un référent discursif. » La présence de *shifters* témoigne de cette construction progressive des notions théoriques, assumées par l'énonciateur : « nous définirons donc... », « on se propose de montrer ici... » etc.

Or, dans le cas des manuels, comme on va le voir, on trouve rarement ces traces de « théorisation » (au sens de construction progressive des notions théoriques). On a affaire à un sous-genre, qu'on pourrait appeler « discours didactique » qui, en son état actuel, a tendance à effacer les traces de construction des notions qu'il utilise (et donc à se rapprocher de la définition proposée par Bronckart).

4.2. Principales caractéristiques du discours des manuels

Dans les manuels de grammaire, le DT se situe généralement après la phase d'« observation » ou de « découverte ». Il prend la forme soit d'une « leçon », d'un « cours » (6), ou d'un résumé, fréquemment présenté en encadré.

Voici quelles sont les caractéristiques générales du DT des manuels, telles qu'elles apparaissent après étude du corpus :

- c'est un discours définitoire : « la phrase est une suite de mots qui a un sens » (Landier/Marchand, *La courte échelle*, cycle 3, CM1, Hatier) ; les définitions sont fréquemment illustrées à l'aide d'une ou plusieurs phrases-exemples ;
- c'est un discours qui se présente comme achevé, clos, ne prêtant pas à discussion ; « **il existe deux types de texte** caractérisés par **un système de temps précis** que l'auteur choisit en fonction de la **situation de communication** » (Achard et al., 6ème, Hachette) ;
- même quand il revêt un ton descriptif, il débouche souvent sur des prescriptions : « Ce registre est réservé à l'oral. En aucun cas vous ne pouvez l'utiliser à l'écrit. » (Achard et al., 6ème, Hachette) ;
- c'est un discours a-historique, non situé, non référencé : aucune précision n'est donnée sur l'origine des notions utilisées, aucun nom de grammairien ou linguiste n'est fourni.

Ajoutons qu'il ne s'agit pas de considérer a priori ces caractéristiques comme négatives : elles sont, dans une certaine mesure, inhérentes au genre lui-même ; c'est cette « certaine mesure » que j'interrogerai cependant en conclusion.

4.3. Le discours sur les « registres de langue »

Choisir la notion de « registre de langue » comme première pierre de touche peut sembler paradoxal : il ne s'agit pas d'une notion grammaticale au sens strict, mais plutôt d'une notion qui interroge le concept même de grammaticalité. La manière dont elle est prise en compte dans les manuels permet ainsi implicitement de définir les contours de l'objet dont ils prétendent traiter.

4.3.1. La notion de registre de langue

M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche (1986, p.600) remarquent qu'elle vise des phénomènes de nature différente : « populaire » désigne une classe sociale, familier une situation ». Peut-on pour autant, défendre sans nuance la thèse émise par les auteurs selon laquelle : « la difficulté qu'il y a à cerner et à décrire les différents registres et à les homogénéiser justifie le choix grammatical fondamental de ne décrire que la seule langue standard » ? On sait, au moins depuis H.Frei (1929), l'intérêt que peut présenter l'étude des formes non standard pour la connaissance d'un système linguistique. Il faut y ajouter, sur le plan pédagogique, le puissant moteur à la curiosité linguistique que représente l'étude des différentes « façons de parler » (ou d'écrire). Le meilleur moyen de faire prendre conscience aux élèves de la notion de langue standard (qui est une abstraction), c'est de ne pas contourner à toute force la diversité, mais d'en poser les limites.

Je rejoins tout à fait sur ce plan G. Haas, & D. Lorrot (dans ce numéro), qui se refusent à faire du domaine grammatical un monde à part, coupé de l'expérience «où l'on ne reconnaît pas ce qui devrait être si familier ». Cela ne veut pas dire, évidemment, qu'il n'y a pas aussi à confronter l'enfant avec la norme, ou avec les normes. Il s'agit plutôt d'un préalable, qui permet, à partir de l'observation, de mettre à jour différents systèmes de variation.

4.3.2. Succès et déclin de la notion dans les manuels

La question des « registres de langue » a fait son apparition dans les manuels des vingt dernières années, généralement dans l'optique communicative qui s'était développée à partir des années 70. Elle apparaissait alors comme une nouveauté, un moyen d'ouvrir le manuel à des problématiques jusque là ignorées. elle est aujourd'hui moins traitée, peut-être en raison des critiques successives (voir par exemple D. François, 1976) dont elle a fait l'objet sous ses différentes dénominations (« niveaux de langue », « registres de langue »...) mais surtout en raison d'un recentrage sur l'écrit : on considère souvent à tort l'écrit comme plus homogène que l'oral, et donc moins susceptible d'une analyse en registres. Il n'en reste pas moins intéressant de revenir sur cette question : d'abord parce qu'il est toujours utile d'analyser l'impact sur le long terme d'une notion introduite dans le champ didactique ; ensuite parce que, malgré tous ses défauts, la notion de « niveau de langue », réaménagée en « registre de langue » demeure l'une des rares tentatives pour relativiser, à l'école, la représentation dominante d'une langue homogène, non soumise à variation.

4.3.3. Dans les manuels du secondaire

Lorsque la problématique est abordée, c'est généralement au début du manuel, dans une section centrée sur les problèmes de communication. Le traitement de la question est loin d'être uniforme, tant au plan du contenu, que de la mise en texte. Ainsi Cohen Mauffrey (3ème) expliquent-ils que : *Ces registres sont nombreux, mais on les regroupe, d'ordinaire, en trois grands types : le registre **familier**, le registre **courant** et le registre **soutenu***. Ils mettent par ailleurs en garde contre la confusion entre langue orale et registre familier, et précisent que le registre courant correspond à la langue « décrite dans les livres de grammaire ». Ils font correspondre à chaque registre, de manière certes sommaire, des spécificités de « prononciation », de « grammaire » et de « vocabulaire ».

Deuxième exemple caractéristique, Achard et al. (6ème). On peut faire trois remarques à son sujet :

- le caractère dogmatique (conforme à ce que nous disions du DT des manuels) qui réduit sans explication les registres à trois et leur confère une forme de naturalité (« il existe trois niveaux de langue ») ;
- l'identification du registre « soutenu » à « littéraire », et l'association de « familier » à « relâché » ou fautif ; la non inversion du sujet dans la phrase interrogative est ainsi présentée comme représentative du non respect des règles

grammaticales et non comme une spécificité de l'oral, qui peut user du marquage intonatif ;

- l'infléchissement normatif concernant aussi bien le registre courant (« c'est le registre de langue que vous **devez** utiliser à l'écrit ») que le registre familier (« Ce registre est réservé à l'oral. En aucun cas vous ne pouvez l'utiliser à l'écrit. »).

Le premier manuel cité, en plus d'une présentation plus pertinente de la notion, utilise un ton moins péremptoire (« ces registres sont nombreux, mais on les regroupe d'ordinaire... »). La nuance peut paraître insignifiante : elle montre cependant que ce classement ternaire n'est pas immanent, mais fabriqué (par des grammairiens), et qu'il peut y en avoir d'autres. Chez d'autres auteurs (Collognat, Gey, Pruvost, Sculfort, *Grammaire et expression*, 6ème), les rares exemples se cantonnent au plan lexical : au registre soutenu, « employé avec un souci d'élégance », on fait correspondre, à titre d'exemple, *automobile*, alors qu'on cite *voiture* pour le registre courant. Si le registre « populaire » est présenté à côté du registre « familier », aucun critère de distinction n'est fourni : *bagnole* est présenté comme familier, *caisse*, *tire* comme populaires, sans qu'on justifie cette répartition.

4.3.4. Dans les manuels du primaire

Lorsque la question est abordée, c'est souvent dans les manuels généralistes, et dans la rubrique « vocabulaire », avec en ligne de mire, l'expression écrite. Landier et Marchand (cycle 3, CM1), s'ils indiquent qu'« à l'oral comme à l'écrit on utilise des niveaux de langue différents » associent malgré tout le niveau « soutenu » à « un vocabulaire plus précis et plus littéraire », le langage courant étant « davantage utilisé à l'oral ». L'exemple qui était ce dernier point (*nous coulions bel et bien*), qui peut aussi bien appartenir à la langue littéraire, n'est guère convaincant. Certains manuels contournent la question des registres. Dupré/Obadia/Olive/Rausch/Schmitt, CE2, Cycle 3, (*La nouvelle balle aux mots*, Nathan, p.126), se contentent, dans l'unité 26-2, sous le titre « Des mots et expressions familiers », d'exercices visant à trouver l'équivalent non familier d'un mot familier. Perrot/Morel/Retout/Siméon, (collection Charaudeau, Cycle des approfondissements, CE2, Hachette), dans le module 3 (« Entrer en contact », du chapitre 8, « faire réagir »), proposent un exercice consistant à lire les bulles de vignettes (*Ma petite maman chérie !, Eh ! M'man, Mère ! etc...*) « en « étant attentifs à l'intonation », à expliquer les « différences dans les manières d'appeler », à « prononcer à nouveau les paroles en faisant sentir toutes sortes de différences ». On demande ensuite aux enfants de jouer les scènes correspondant aux différentes situations possibles. Gatt et Fragnaud, CM (Nathan), plus ancien (1981) consacrent au problème un chapitre spécifique et esquissent une typologie (caractéristiques de l'interlocuteur, du locuteur, de la situation).

4.3.5. Les registres comme symptômes d'une langue introuvable

La différence entre manuels du primaire et du secondaire n'est pas évidente. La plupart des manuels s'en tiennent également à la tripartition : soutenu, courant, familier. La différence est davantage quantitative que qualitative, si l'on

excepte le fait que le terme « niveau de langue », plus normatif, reste davantage implanté dans le primaire ; mais, dans le secondaire, le privilège donné à « registre » (en principe plus descriptif) sur « niveau » reste purement nominal, et ne correspond à rien de très précis. En définitive, le discours définitoire masque une **absence de réelle définition** :

- la perception lexicale de la notion reste très forte ; les manuels sont en général peu sensibles à la variation syntaxique, prosodique ou phonétique ; cela explique d'ailleurs, pour le primaire, qu'on relègue souvent le problème dans une partie « vocabulaire » ; la segmentation de la discipline en domaines tels que vocabulaire, orthographe, grammaire empêche ici de traiter le problème dans toutes ses dimensions ;

- les objectifs immédiats de l'acculturation priment sur ceux qui privilégieraient la découverte ; il s'agit avant tout de faire comprendre aux élèves qu'ils doivent « adapter » leur comportement linguistique aux interlocuteurs, à la situation. Une approche du langage trop superficielle, le réduisant à un outil de communication rudimentaire est ici en cause ; la caricature est atteinte dans un manuel de 6ème qui proscriit l'utilisation du registre familier à l'écrit, confondant ainsi la question du canal avec celle de la variation linguistique (7) ;

- les dimensions socio-linguistiques, mais aussi purement linguistiques du problème sont sous-estimées dans l'approche « communicative » ainsi privilégiée ; l'individu n'est jamais présenté comme appartenant à une communauté ; de même, la variation apparaît toujours définie comme correspondant à une « intention de communication », et jamais comme inhérente au jeu même de la langue (8). En bref, cette notion de « registre de langue » reste un corps étranger, qui ne peut être véritablement intégrée, ni théorisée : cela supposerait que les grammaires scolaires acceptent de prendre au sérieux la variation, sous ces différentes formes, dans d'autres leçons ; ce n'est évidemment pas le cas.

La vulgate des niveaux de langue fonctionne à partir **d'une échelle de valeurs implicite** qui ne fait que renforcer les représentations dominantes en matière de langue. Cela pose une autre question, sur laquelle je reviendrai en conclusion, qui est celle de la simplification, question à mon avis distincte de celle de la transposition didactique.

4.4. Le discours sur le verbe

Le verbe présente un autre champ d'observation intéressant pour qui veut tenter d'analyser le fonctionnement explicatif des manuels scolaires de français. Il permet en effet de saisir comment sont ou non articulés l'étude des aspects morphologiques (les traditionnelles conjugaisons, et l'accord sujet-verbe), le fonctionnement syntaxique (le verbe comme organisateur de la phrase) et textuel (les temps verbaux dans le récit par exemple). Prétendre que le manuel devrait traiter tout cela en même temps serait bien entendu complètement déraisonnable, d'autant que sur le plan didactique les objectifs sont également divers : manipulation, familiarisation et mémorisation des formes verbales, mais aussi approche du système verbal et de son fonctionnement dans le discours. Cependant, on peut souhaiter une certaine logique entre le traitement des différents aspects, et la manière dont on engage la réflexion dans un domaine particulier. La notion de verbe offre donc l'occasion de tester la cohérence d'un

manuel de grammaire et la manière dont il établit des ponts entre les différents domaines d'apprentissage. Elle l'oblige aussi, étant donné la concurrence entre plusieurs modèles d'analyse de la phrase à faire des choix : entre les grammaires traditionnelles qui atomisent la phrase, les grammaires valencielles qui font du verbe son pivot, les grammaires de constituants qui la scindent en deux groupes principaux... Que faut-il retenir, et surtout, en fonction de quels objectifs ? La définition du verbe engage des choix didactiques qui ne se réduisent pas aux querelles d'écoles.

4.4.1. La définition du verbe en linguistique

Malgré sa trompeuse évidence, la **notion** de verbe est toujours **délicate à définir**, et les linguistes en proposent des définitions variées. On a insisté (9) sur le fait que ce n'est pas fondamentalement son aspect morphologique qui oppose le verbe au nom (dans certaines langues, comme le chinois et l'indonésien, le verbe ne se conjugue pas) mais sa plus grande aptitude à fonctionner comme prédicat. Cependant, la notion de prédicat est elle-même ambiguë : certains (comme par exemple A. Martinet, ou, récemment, Creissels, 1995) s'efforcent d'en donner une définition purement syntaxique, le prédicat étant, pour le premier « l'élément central » de l'énoncé, pour le second une « fonction à plusieurs variables ».

En ce qui concerne la première conception, la notion d'« élément central » n'efface pas l'ambivalence qui fait du verbe à la fois l'élément faisant couple avec le sujet et l'élément informatif (rhème) faisant couple avec le thème : on retrouve alors la notion traditionnelle de prédicat, à savoir « ce qui est affirmé de quelque chose ». Comme le remarque Creissels (1995), toutes les analyses qui partagent la phrase en deux constituants fondamentaux (respectivement le « groupe nominal » et le « groupe verbal ») finissent par retrouver l'opposition classique entre thème et prédicat. La conception que propose cet auteur emprunte à la logique sa définition du prédicat comme « expression comportant un ou plusieurs termes (« les arguments ») prenant leur valeur chacun dans un ensemble donné » (10). Les constituants nominaux représentent ici les « arguments » d'une « expression prédicative » dont le verbe serait le noyau, aucun argument n'étant a priori privilégié. Tesnière (1966) considérerait déjà le verbe comme le « terme principal de la phrase », son pivot organisateur, sujets et compléments verbaux jouant à égalité le rôle d'*actants*.

Il n'empêche qu'on peut généralement hiérarchiser l'importance des arguments et considérer que certains d'entre eux, dans nombre de langues, font couple avec le verbe pour servir de support au rhème. On distingue alors, à l'instar des versions récentes de la grammaire générative, entre l'argument externe au verbe (assumant la fonction sujet) et les arguments internes (partie prenante du « groupe verbal »). Le verbe se définit dans cette optique comme l'élément principal du groupe verbal. (11)

La définition du verbe se fait donc à partir de **plans différents**, sur des bases à la fois syntaxiques et interprétatives. Ainsi, plutôt que de vouloir à toute force réduire le rôle du plan énonciatif dans la définition du verbe, on peut

admettre qu'il a une certaine importance, et l'intégrer comme un critère parmi d'autres définissant le prototype verbal.

4.4.2. Dans les manuels du secondaire

4.4.2.1. Identification et définition de la catégorie verbale

Dans Collognat et al. (*Grammaire et expression, français, 6ème*), le verbe est présenté comme « le mot essentiel de la phrase verbale » sans que l'on nous explique ce qui lui confère cette caractéristique (en dehors du fait qu'il relie le sujet et les compléments, ou le sujet et son attribut ». Les auteurs reprennent ensuite, sans davantage de commentaire, la définition sémantique classique (« le verbe peut désigner des actions ou des états situés dans le temps (passé, présent et futur...) » en la complétant par l'aspect syntaxique (... « et supposant un sujet »). On donne enfin une définition morphologique : « le verbe est le mot de la phrase qui se conjugue ». Aucun critère de reconnaissance fiable n'est véritablement fourni. La présentation faite dans Achard et al. (*Grammaire et expression, 6ème*) est encore plus lapidaire : *Le verbe est le mot noyau de la phrase verbale. Il peut désigner une action (marcher-peindre) ou un état (être-sembler). On appelle conjugaison les variations du verbe selon la personne, le mode et le temps que l'auteur utilise pour situer son texte.*

Le problème est en fait déjà abordé en amont, dans le chapitre consacré aux « constituants de la phrase verbale ». Le groupe verbal y est défini comme « le groupe essentiel de la phrase verbale » qui « a pour noyau un verbe conjugué ». On nous signale qu'il peut comporter « seulement un verbe », ou encore, « un verbe et ses compléments essentiels, que l'on ne peut ni déplacer ni supprimer sans que la phrase perde son sens ou change complètement de sens ». Dans Colmez et al. (*Grammaire, vocabulaire, expression écrite, 6ème*), on part également de la distinction en deux groupes (« Groupe sujet et groupe verbal ») en confondant le niveau fonctionnel et le niveau catégoriel. C'est la définition énonciative qui est proposée, sans aucune nuance ou restriction : *Dans une phrase, le groupe sujet représente ce dont on parle, le groupe verbal représente ce qu'on en dit.*

Même démarche dans Couté & Karabétian : le découpage en deux groupes permet d'introduire la notion de verbe, catégorie dont on ne fournit pas les critères de reconnaissance, bien que ce manuel soit le seul à présenter, dans un chapitre introductif, les manipulations utiles en syntaxe. Les auteurs définissent « l'ordre fondamental de la phrase » comme la suite GN-GV, avec là encore une référence, dangereuse dans sa formulation, avec la conception énonciative : *Le GN peut aussi être appelé groupe sujet puisque c'est à son sujet qu'on dit des choses*

*Le radeau / dérivait
Que dit-on du radeau ? Qu'il dérivait.*

Cohen & Mauffrey dans leur ouvrage destiné à la classe de 3ème se contentent quant à eux d'une succincte définition morphologique et syntaxique. Là encore, on ne fournit pas les critères de reconnaissance de ce « noyau »

qu'est censé être le verbe, sauf à considérer que la variation de sa conjugaison est un critère suffisant.

Si l'on considère l'ensemble des manuels de ces dernières années, le choix théorique dominant est très largement celui de la **grammaire des constituants**, sans que l'on ait véritablement explicité le plan sur lequel se situait l'analyse, la référence à la traditionnelle opposition thème/prédicat restant en arrière-plan, ainsi que la définition sémantique du verbe.

4.4.2.2. Morphologie verbale

On est frappé par le fait que contrairement à une idée parfois répandue selon laquelle les grammaires scolaires seraient essentiellement des grammaires « morphologiques », on n'y trouve pas de véritable traitement du **niveau morphématique**. On nous donne certes des listes de formes (les tableaux de conjugaison, généralement en fin d'ouvrage), mais il n'y a guère de tentative pour :

a) préciser la manière dont peut s'effectuer le découpage en morphèmes ; Collognat et al. (Nathan), par exemple, traitent la question dans une section « orthographe » (limitant donc le problème à l'écrit) et ne fournissent aucun critère qui permette de délimiter radical et terminaison, notions traditionnelles reprises sans explicitation ; une exception notable : l'ouvrage de Couté & Karabétian, chez Retz, qui présente, certes rapidement, mais avec rigueur, l'ensemble du système ;

b) expliciter le sens des morphèmes figurant dans les formes verbales ;

c) justifier le classement en trois groupes, présenté presque partout comme relevant de l'évidence ; Cohen & Mauffrey cependant, comme c'était déjà le cas pour les registres de langue, sortent du lot par leur souci d'éviter le dogmatisme (le classement en trois groupes est présenté comme un classement parmi d'autres ; les auteurs montrent sur quoi il se fonde, et montrent qu'il existe d'autres manières de classer les verbes.) Couté & Karabétian quant à eux s'éloignent du classement traditionnel et partent de la distinction orale entre formes en [R] et formes en [e], tout en prenant en compte le nombre de bases.

En revanche on trouve le plus souvent des remarques portant sur les **valeurs d'emploi** de tel ou tel tiroir. Achard & al. (Hachette, 6ème) ont la bonne idée de réunir « les temps composés de l'indicatif » dans une même section, ce qui leur permet d'indiquer leurs valeurs communes d'antériorité et/ou d'aspect accompli. Mais ils ne vont pas jusqu'au bout de leur démarche, puisqu'ils traitent à part la question du « passé de l'impératif », sans indiquer le caractère fallacieux de cette appellation : *Il existe un impératif passé qui est rarement employé. Il se forme à l'aide de l'auxiliaire être ou avoir à l'impératif présent suivi du participe passé (...)* Là encore, le « il existe » naturalise ce qui n'est qu'une construction - en l'occurrence assez discutable - du grammairien. Comment les élèves peuvent-ils comprendre, à partir de la définition proposée, que cet impératif « passé » réfère en fait à un événement futur ? Et pourquoi aucune remarque n'est-elle faite sur le fait que cet « impératif » emprunte ses caractéristiques morphologiques au subjonctif ?

4.4.2.3. Emplois en discours

Le fait que la plupart des grammaires consacrent aujourd'hui des développements non plus seulement à la valeur des « temps » en langue mais considèrent leurs emplois en discours, et à travers des textes, représente indéniablement une avancée. Énumérer à l'aide d'exemples limités à une phrase, les prétendues valeurs d'un temps ne pouvait guère aider l'élève. Cependant, le risque existe parfois, là encore, d'adopter une présentation tellement simplificatrice qu'elle risque plutôt de désorienter que d'aider. Ainsi, la liaison faite dans Cohen & Mauffrey entre « types de texte » et temps verbaux :

L'emploi des temps varie enfin selon le type de texte que l'on écrit.

Types de texte	Temps de référence
<i>Discours (dialogues, lettres, etc.)</i>	<i>Présent</i>
<i>Textes narratifs</i>	<i>Passé simple</i>
<i>Récits oraux</i>	<i>Passé composé</i>
<i>Textes informatifs</i>	<i>Présent ou imparfait ou passé composé</i>

Partant d'une idée juste, **on fige des fonctionnements complexes** qui mériteraient une observation attentive, à partir de textes nombreux et variés (alors que la leçon, consacrée à l'emploi des temps, s'en tient très classiquement à un texte d'étude). D'autre part, la **cohérence terminologique** est assez **flottante** en ce domaine : si on se reporte au chapitre introductif de l'ouvrage (*Langue et communication*, pp.5-14), on trouve successivement utilisés « types d'écrits » pour parler de l'opposition entre passages dialogués et narratifs dans un extrait de récit ; puis « types de textes » pour caractériser la distinction entre « discours », « narration » et « récit » (le récit occupant une place intermédiaire autorisant aussi bien l'utilisation de passé simple que celle du passé composé). Cette tripartition, a priori défendable, télescope alors la notion de « type de texte » utilisée dans le tableau reporté ci-dessus, qui inclut les « textes informatifs », et réserve - à tort - au seuls « récits oraux » l'utilisation du passé composé pour faire du passé simple l'apanage des « textes narratifs » (écrits ? cela n'est pas précisé).

Achard & al., 6ème préfèrent s'en tenir à l'opposition benvenistienne classique entre discours et récit, notant que : *les deux systèmes, type récit/type discours (...) peuvent être utilisés dans un même texte, à condition de suivre des règles bien précises*. Cependant, comme ils parlent de « texte de type discours » et de « texte de type récit », il faut que l'enfant comprenne comment deux « types de texte » différents peuvent s'incarner dans un même texte, ce qui est, avouons le, bien compliqué. (12) Colmez et al, 6ème (Bordas) résolvent quant à eux le problème en limitant l'arsenal théorique à une opposition entre « récit à la première personne » et « récit à la troisième personne. » (On n'évoque pas l'existence de textes non narratifs). Les auteurs rattachent l'utilisation des différents temps verbaux à **une forme narrative spécifique** (le récit à la première personne) avant d'indiquer les différents **genres** dans lesquels elle s'incarne. Dommage qu'ils s'en tiennent par ailleurs aux conceptions les plus traditionnelles sur l'imparfait comme temps de la durée et de la répétition, et sur le

passé composé (dont ils ne mettent pas clairement en évidence les deux emplois principaux en français).

Terminons ce tour d'horizon des manuels du secondaire sur l'utilisation des temps verbaux en discours par Collognat et al., 6ème (Nathan) et Couté & Karabétian 6ème (Retz) ; en ce qui concerne les premiers cités, ils consacrent un chapitre à l'emploi des temps du passé dans le récit et utilisent classiquement, mais aussi clairement les notions de premier plan et d'arrière plan issues de Weinrich (1973). La question des types de texte n'est pas abordée directement en référence aux temps verbaux ; elle fait partie d'un chapitre spécifique, dans une partie consacrée au « texte », dans laquelle est posée une tripartition entre textes narratifs, descriptifs et argumentatifs ». Couté & Karabétian utilisent également la distinction entre premier plan et arrière plan en ce qui concerne le récit., et parlent de « deux systèmes de temps » opposant celui de la conversation et la lettre au système du récit.

4.4.3. Dans les manuels du primaire

4.4.3.1. Aspects définitoires

Dupré et al., dans Langue française, CE1 (13), partant de la définition des groupes de la phrase, fournit comme critère d'identification du groupe sujet l'extraction qui aboutit à isoler le thème dans une phrase clivée à présentatif : *Une phrase simple peut être séparée en deux groupes* :

La fusée / quitte le sol

Généralement, les mots c'est... qui permettent de repérer ces groupes

C'est/ la fusée / qui/ quitte le sol. Ce critère peut être intéressant, si on ne l'utilise pas abstraitement, mais en faisant chercher les utilisations de ce type de structures : identification ou présentation comme dans *c'est le type qui m'a raccompagné hier* ; opposition de deux constituants nominaux, comme dans *c'est Karine, et non Djemila, qui est tombée au cours de la promenade*. Or, lorsque les manuels proposent des manipulations à des fins identificatoires, ils ne cherchent que rarement à les asseoir sur le **fonctionnement réel de la langue**. On peut penser que si les enfants ne les retiennent pas, c'est d'abord parce qu'elles ne correspondent à rien pour eux. Autre critère, souvent cité (par exemple dans le résumé fourni dans Galibert) (14) l'encadrement possible du verbe par la négation « *ne... pas* ».

La définition morphologique est celle qui a été choisie dans la série de manuels proposés par Genouvrier et Gruwez. Ces auteurs distinguent « le domaine de la phrase » et « le domaine du verbe ». Dans le « domaine du verbe », ce sont les aspects morphologiques qui sont abordés ; c'est d'ailleurs la seule définition du verbe qui est fournie : *Le verbe se conjugue : sa terminaison change avec le groupe jaune* (15) Le parti pris morphologique est par ailleurs clairement revendiqué dans le guide pédagogique, dans un paragraphe consacré à « l'intérêt de la variation morphologique », qui montre les difficultés d'une approche sémantique de la notion. (16)

C'est l'optique inverse qui est choisie par Perrot et al., dans la collection Charaudeau. (17) Sous couvert d'un renouvellement de l'approche sémantique

traditionnelle, c'est bien cette dernière que l'on retrouve, même si certains termes (*Être* avec une majuscule !) témoignent d'autres prétentions. Même si l'on accepte le parti pris sémantique, un jeune enfant peut-il tirer profit de phrases aussi abstruses que celle qui explique (?) qu'« un fait ne dépend d'aucun ÊTRE » ? Par ailleurs, nombre d'auteurs comme le récent Fouillade & Moulin (18) se cantonnent, dans leur résumé, à la définition sémantique la plus classique.

4.4.3.2. Aspects morphologiques

Parmi les manuels les plus anciens du corpus, celui de Gross et al., CM2 (Hachette) se signale par le fait qu'il fait l'effort de définir les notions souvent floues de base et de terminaison, même s'il n'explique guère le mode de segmentation adopté. Les manuels les plus récents se contentent en général de présenter les différentes conjugaisons. Perrot et al., CE2 (collection Charaudeau) fournissent un simple tableau en fin d'ouvrage. Couté et al. (CE2, CM1, Retz) se distinguent, comme dans l'ouvrage pour la sixième, par leur traitement clair de la question, mais la place dont ils disposent est plus réduite, puisqu'il s'agit d'un livre couplant grammaire et lecture. La prise en compte des différences entre oral et écrit est faite (ce qui est rare) : *Le futur est caractérisé à l'oral par la marque [r] qui s'écrit :*

- *r* dans les verbes en *r-re*

Ex. recevoir, tu recevras, vous recevrez, ils recevront.

- *er* dans les verbes en *er* :

ex. tuer : nous tuons, ils le tuent.

Cependant, s'il paraît judicieux d'expliquer qu'on « n'entend pas » toujours le *e* qui précède le *r* dans les verbes du premier groupe, il est un peu cavalier de considérer *ER* comme une transcription graphique du [R].

La série Genouvrier et Gruwez consacre une place non négligeable à la morphologie verbale, en partant des principes énoncés dans la « grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire » qui fait office de livre du maître. On est un peu surpris toutefois qu'elle n'expose pas véritablement le système morphologique du français, et ne pose pas plus clairement des principes de segmentation verbale. Pour reprendre l'exemple du futur, sa construction est expliquée comme résultant de l'infinitif auquel on ajoute la terminaison de « avoir ». Si cette explication a dans une certaine mesure une justification diachronique, et peut aussi être un procédé mnémotechnique, elle court-circuite l'idée qu'il y a bien un morphème de futur, représenté par /R/ à l'oral. On peut aussi noter, comme le fait André Angoujard (ici même) que les progressions proposées ne prennent pas en compte la fréquence des formes à l'écrit.

4.4.3.3. Emplois en discours

Dans les ouvrages récents, la notion de « texte » est parfois introduite : Fouillade & Moulin, CM, chez Bordas lui consacrent même leur première partie, en partant d'ailleurs d'une conception typographique de la notion. Cependant, aucune référence aux temps verbaux ne figure dans les définitions proposées. Il

faut se reporter à une partie « conjugaison » pour trouver des remarques sur les emplois du chaque tiroir : l'imparfait, « temps du passé », est classiquement présenté comme le temps de la description. Dans un ouvrage généraliste (*Langue française*, CM1, Nathan), la réflexion sur l'utilisation de l'imparfait dans le récit, elle aussi présentée dans l'encadré récapitulatif (p.92), se limite à la remarque selon laquelle il « indique généralement une action qui a duré ou qui s'est répétée dans le passé sans limites définies ». On trouve un traitement presque identique dans Landier & Marchand (*La courte échelle*, CM1 Hâtier, p.137), qui précisent cependant que l'imparfait sert à « situer le décor » et le passé simple à « raconter les événements ». Couté, Karabétian & Lamblin (*Grammaire-lecture*, Retz) sont plus explicites dans le résumé qui conclut leur (trop) court chapitre consacré à « comment commencer un récit ? » (pp.144-145) :

Quand on raconte une suite d'événements, on a le choix entre trois systèmes de temps :

- système 1 : on utilise le **présent**
- système 2 ; on utilise le **passé composé** et l'**imparfait**
- système 3 : on utilise le **passé simple** et l'**imparfait**.

Ex. Premier Flocon ouvre les yeux. Dans l'abri, tout le monde dort encore.

<i>a ouvert</i>	<i>dormait</i>
<i>ouvrit</i>	<i>dormait</i>

Ce qui est intéressant ici, c'est que, se plaçant du côté de l'utilisateur, on lui propose un choix entre différents systèmes, sans recours à des normes (imposant, par exemple dans le récit, l'alternance imparfait/passé simple).

4.4.4. Des définitions des manuels à la construction de la catégorie verbale

Les manuels du secondaire considèrent que l'identification de la catégorie verbale, ou du groupe dont il est le noyau, **va de soi** et n'a pas besoin de s'appuyer sur des critères, des manipulations, ou même sur une définition un peu consistante. Dans nombre d'entre eux, la définition sémantique traditionnelle fonde encore à elle seule la catégorie verbale. Les manuels du primaire, ou tout au moins certains d'entre eux, semblent plus sensibles à la nécessité de fournir à l'élève des critères de reconnaissance. Dans les deux cas, les « conjugaisons » donnent souvent lieu à une partie séparée, ce qui peut se justifier en fonction de la nécessaire fonction d'usage du manuel ; certains d'entre eux (Couté & Karabétian pour le secondaire, Couté, Karabétian & Lamblin, ou Genouvrier & Gruwez pour le primaire) présentent cependant de manière plus précise que d'autres les règles de formation morphologique des tiroirs verbaux. L'examen montre qu'il est en définitive très difficile d'établir une certaine cohérence dans l'apprentissage, si l'on ne définit pas suffisamment les **trois plans** à partir desquels peut se construire la notion de verbe : le plan syntaxique, qui permet de poser le verbe comme noyau du groupe verbal, ou de la phrase (suivant l'optique choisie) ; le plan énonciatif, qui le situe comme support fréquent (mais non automatique) du noyau rhématique ; le plan morphologique, qui le caractérise comme une forme variable, et qui explicite la signification de ces

variations. Or l'étude des significations des morphèmes de la conjugaison reste en définitive peu traitée par les manuels, qui préfèrent s'en tenir à l'énumération des paradigmes et aux particularités orthographiques. C'est cette impasse qui explique que la percée dans les manuels du secondaire, voire du primaire, des approches textuelles, percée certes encourageante, est peu reliée aux caractéristiques morpho-syntaxiques de la catégorie verbale. Il y a en définitive peu de communication entre la conjugaison, liste de formes à mémoriser, et la réflexion grammaticale.

4.4.5. *Modèles d'analyse et modèles didactiques*

Le point de vue didactique conduit à une certaine souplesse, en ce qui concerne les modèles d'analyse de la phrase. Un « stemma » actanciel à la Tesnière peut en effet fort bien convenir à un moment donné lorsqu'il s'agit de faire comprendre que le verbe occupe une place stratégique dans la phrase, alors qu'on découpera la phrase en deux blocs lorsqu'il s'agira de montrer, par exemple, les liens de solidarité qui unissent le verbe et le complément d'objet (au sein d'un groupe qu'on peut alors appeler verbal). Il n'y a pas là risque d'éclectisme, si l'on accepte que chaque découpage ne représente qu'un certain point de vue, mettant en évidence certaines caractéristiques spécifiques. On évite alors des exercices stériles, comme celui qui consiste à demander aux enfants de retrouver des « phrases minimales », qui ne correspondent à rien du point de vue sémantique, et prêtent souvent à discussion sur le plan syntaxique. (19)

La discussion sur l'enchevêtrement des plans syntaxiques et énonciatifs restant ouverte, il peut être utile, au moins à l'école primaire, de **partir du fondement énonciatif** de la notion, plus facile à appréhender, et qui fournit une justification provisoire au découpage de la phrase en deux groupes (20). On peut progressivement découvrir, à partir de là, qu'il n'y a pas toujours superposition entre le découpage thème/rhème et le découpage en constituants syntaxiques fondamentaux, ou encore, que pour isoler certaines caractéristiques du verbe, il convient de l'opposer à l'ensemble des constituants nominaux. Ce n'est là évidemment qu'une démarche possible.

En revanche, il est difficile de définir, même à titre provisoire, le verbe comme « le mot exprimant une action, ou un état », dans la mesure où cette **définition sémantique**, comme il a été montré maintes fois, s'applique tout aussi bien au nom, et peut être, durablement, source de confusion (21), la distinction action/état posant en outre quantité de problèmes.

De même, la définition des temps verbaux et de leur fonctionnement ne peut se contenter de donner arbitrairement une **valeur chronologique** à un « temps » sans prendre en compte sa place dans l'ensemble du système verbal. Ainsi, la symétrie morphologique des tiroirs composés en français devrait encourager à chercher si cette symétrie se fonde sur des valeurs communes. (22). C'est un point qui n'est pas toujours envisagé dans les grammaires scolaires, qui ignorent la plupart du temps (23) la notion d'aspect (24) et même, parfois, le fait que les morphèmes verbaux marquent la chronologie relative

(antériorité/postériorité). On peut bien sûr arguer du fait qu'il vaut mieux partir du plus simple (la conception chronologique absolue) pour aller vers le plus complexe (chronologie relative, et indications aspectuelles). Outre le fait que la conception chronologique absolue reste dominante, sans évolution, du primaire au secondaire, on peut aussi remarquer qu'il est plus judicieux de poser précocement des balises pour une conception pertinente du système verbal que d'entretenir des idées fausses.

D'autre part, sur le plan didactique, l'**entrée syntaxique/énonciative et l'entrée morphologique**, présentent toutes deux des avantages. Cependant, si l'on privilégie le critère de la *reconnaissance* du verbe, l'entrée syntaxique/énonciative est meilleure : c'est parce que l'élève est en mesure de reconnaître un verbe qu'il devient capable de l'accorder ou de trouver la manière dont il se conjugue, et non l'inverse. De la même façon, il peut être intéressant de faire observer et de s'interroger sur les parentés et les différences morphologiques, autrement dit sur le *système* des différents tiroirs avant (ou au moins en même temps) que de les faire mémoriser. Quant à l'étude du fonctionnement des temps verbaux dans les textes, aujourd'hui largement introduite dans les manuels du secondaire, elle n'est pas en elle-même le gage d'une approche plus pertinente : une présentation trop dogmatique, qui oppose discours/récit (par exemple) sans prendre en compte en amont le jeu qu'offre la langue dans la définition des valeurs d'emploi revêtues par les différents tiroirs paraît réductrice et peu satisfaisante. Il est frappant en particulier de constater combien on interroge peu les effets de sens induits, pour la valeur verbale, par la combinaisons entre les morphèmes (de temps, d'aspect, de mode) et les lexèmes verbaux (25), et plus largement par le contexte immédiat dans lequel apparaît le verbe.

5. VERS UNE REDÉFINITION DU DISCOURS THÉORIQUE DANS LES MANUELS

Un de mes objectifs était de comparer les manuels du primaire et du secondaire : bien évidemment, les manuels du secondaire sont plus nourris, et abordent des points plus nombreux. Les « résumés » ou les « leçons » sont plus développés. Cependant, la démarche explicative reste fondamentalement **la même** : un texte (dans le primaire parfois une gravure) qui sert à repérer ce dont il est question ; une définition, suivie d'exemples et des exercices.

5.1.1. Principales lacunes des manuels étudiés

Quel que soit le niveau, les manuels de grammaire étudiés, malgré l'intérêt qu'ils peuvent présenter, souffrent de **trois défauts** principaux :

- ils apparaissent souvent comme n'assumant pas suffisamment leur **fonction théorique** : les définitions des catégories sont peu explicites ; l'enchaînement logique entre les notions présentées n'apparaît pas et il n'y a pas forcément cohérence dans la définition des notions d'une leçon à l'autre (26) ; or la présence d'un discours théorique consistant n'est pas, bien au contraire, incompatible avec une pédagogie de la découverte et du débat ; c'est parce qu'on peut saisir les « lieux » qui posent problème (et pourquoi ils posent pro-

blème) qu'on peut éviter le dogmatisme et proposer des définitions riches et intéressantes ;

- ils ne prennent pas suffisamment en compte **la langue en acte** ; pas seulement la langue parlée par les élèves (voir dans ce même numéro l'article de Claude Vargas, de Paul Cappeau & Marie Savelli ainsi que celui de Bruno Martinie) ; mais l'usage même des structures utilisées ou décrites : j'ai cité le cas des manipulations, données comme critères de reconnaissances, avec lesquelles on ne « joue » pas, on n'expérimente pas, parce qu'il est entendu qu'une manipulation, cela doit rester formel ; on confond ainsi deux sens bien différents du mot formel ;

- ils fonctionnent sur le mode de **l'évidence imposée** ; certes, dans certains cas, les partis pris sont explicités dans le livre du maître ou le guide pédagogique. Mais l'élève, dans « son » manuel, n'a droit qu'à des vérités assénées, très rarement argumentées ou nuancées. (27)

5.1.2. Redéfinir les lois du genre

Ce parti pris relève-t-il du genre lui-même ? Il est vrai que le souci de simplification, et la volonté de faire enregistrer à l'élève quelques points clés fondamentaux est légitime. Cependant, lorsque cette exigence prend le pas sur toute autre le prix à payer est lourd : représentation de la grammaire comme savoir académique, ne prêtant pas à discussion ; manque d'intérêt pour l'analyse linguistique, savoir éclaté, mal intégré.

La **simplification** est nécessaire, si elle prend en compte les capacités et les compétences des apprenants. Mais elle ne peut se faire qu'à partir de positions épistémologiques fortes ; **deux exigences** me semblent ici fondamentales :

- favoriser les modèles de rupture sur les modèles du sens commun : les avatars de la notion de « registres de langue » montrent qu'il vaut sans doute mieux, dans un premier temps, montrer en quoi la variation linguistique s'oppose à la vision hiérarchisée de la langue que traduit toujours peu ou prou le classement ternaire (« soutenu », « courant », « familier ») ; il vaut donc mieux simplifier à partir d'une suite d'oppositions certes binaires (familier vs distant ; littéraire vs ordinaire, standard vs non standard etc...) mais multiples ;

- concevoir la simplification comme provisoire) en proposant des modèles descriptifs ou explicatifs susceptibles de complexification : ainsi une conception « hiérarchique » des niveaux de langue ne peut s'enrichir que d'un ou deux degrés, alors qu'une conception « polaire » de la variation peut s'enrichir à volonté, et passer d'un modèle binariste à un modèle de gradation.

Il me semble qu'aujourd'hui, **le manuel de grammaire** (et on en voit bien les prémisses chez certains d'entre eux) **peut et doit évoluer** :

- d'abord en évitant de vouloir tout faire ; s'il tient à assumer sa fonction heuristique, il convient qu'il le fasse beaucoup plus sérieusement : la phase de **découverte** reste la plupart du temps un simple prétexte, alors qu'elle devrait fournir des matériaux plus variés, se prêtant à une démarche plus inductive (28) ; j'ai indiqué en introduction pourquoi la prise en compte des démarches par le manuel me semblait aujourd'hui un pari impossible ;

- ensuite, en acceptant de jouer, avec rigueur, le jeu des **définitions** qui marque le discours théorique ; le manuel, puisqu'il propose, qu'il le veuille ou non une synthèse du savoir sur la langue (pour l'élève, mais aussi pour sa famille) doit revendiquer plus nettement sa fonction théorique, avec évidemment des différences importantes (dans la formulation, dans la présentation...) du primaire au secondaire ; il est urgent d'étudier les effets produits sur des lecteurs de différents niveaux, et de différents milieux socio-culturels des styles défini-toires utilisés ; d'autre part, la définition vient synthétiser le travail de reconnaissance d'une catégorie grammaticale (29) ; elle n'a d'intérêt que si elle permet de relier entre eux les différents concepts abordés, mais aussi, de mieux distinguer les différents plans explicatifs. De ce point de vue, je ne pense **pas** que la grammaire scolaire doive choisir un **système explicatif unique** (être une « grammaire du sens », comme le suggère Charaudeau (1992) ou une grammaire strictement morpho-syntaxique, si tant est que cela soit possible). Ce qui importe, c'est qu'elle soit en mesure de préciser quand elle privilégie tel ou tel de ces plans, comment elle les articule, et en fonction de quels objectifs ;

- le manuel doit aussi jouer le jeu de l'**argumentation** ; faire accepter l'idée qu'une explication peut être provisoire, incomplète, qu'on pourrait voir ou dire les choses autrement, c'est aussi préparer les enfants à la démarche scientifique : pourquoi couper la phrase en deux, et pas en trois (ou plus...) ? Ce sont ces raisons que l'on cherche, que l'on discute avec les élèves, que l'on étaye à travers des opérations linguistiques, qui seules peuvent fonder ce « nouvel esprit grammatical » que Combettes (1982) appelait de ses vœux il y a déjà quelques années. Le renouvellement de ce genre particulier qu'est le manuel de grammaire passe donc par une nouvelle façon de définir les concepts dont il se nourrit : définir ne peut plus signifier asséner ; une définition modalisée, relativisée, contrairement à ce que toute une tradition veut nous faire croire, n'est pas forcément une mauvaise définition.

NOTES

- (1) Voir J.P. Chanteau (1994), p.31.
- (2) Combettes, B., Fresson, J. & Tomassone, R. (1978), *Bâtir une grammaire* : 6e, Delagrave.
- (3) Genevay, E. (1994) *Ouvrir la grammaire*, Éditions L.E.P. Loisirs et pédagogie, Fournitures et éditions scolaire du canton de Vaud, Lausanne.
- (4) Faute de temps, je n'ai pu non plus tenir compte dans mon étude de l'intéressant fichier de Claude Vargas récemment paru chez Magnard, *La grammaire au cycle 2*.
- (5) Le discours théorique se caractérise selon Bronckart par une autonomie à l'égard des paramètres énonciatifs ; cette autonomie est attestable par l'absence d'unités déictiques qui renverraient au locuteur et à l'interlocuteur.
- (6) C'est le terme explicitement utilisé par les auteurs de « Grammaire et expression écrite », 3ème, cf. n°6 du corpus.
- (7) Je me réfère ici aux analyses de M.Dabène (1987, 1995) opposant d'une part l'ordre scriptural et l'ordre oral, (qui ont une définition anthropologique) de l'autre les canaux de communication : le parlé et l'écrit.

- (8) Françoise Gadet (1989) rappelle qu'il y a de la variation dans la langue, indépendamment des variables socio-linguistiques. D'un autre point de vue, Alain Berrendonner, Michel Le Guern et Gilbert Puech (1983), promoteurs de la *grammaire polylectale* considèrent également le fait que la variation est un trait d'organisation pertinent des systèmes linguistiques.
- (9) Pour un rappel récent de la question, voir Touratier, 1996, p.6.
- (10) D. Creissels (1995) p.41.
- (11) Pour un rappel des arguments en faveur de ce point de vue, voir Riegel et al. (1994, p.215).
- (12) Benveniste utilisait quant à lui l'opposition entre deux modes - ou plans - d'énonciation. Weinrich, sur des bases différentes, parle de « perspective de locution ». Si l'on veut éviter ces termes, on peut se contenter de parler de « systèmes de repérage ».
- (13) *Langue française*, CE1, Nathan, p.47.
- (14) *Nouvelle grammaire pratique*, CM1, Delagrave, p.16.
- (15) *Grammaire française*, CE2, Larousse, p.68.
- (16) *Grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire*, Larousse, p.91.
- (17) Il est curieux de constater cependant que la notion de « verbe » donne lieu à un chapitre autonome, alors que la plupart des chapitres part de notions sémantiques ou communicatives (« nommer », « exprimer la dépendance » etc...).
- (18) *Grammaire, du texte au mot*, CM, cycle des approfondissements, Bordas, p.53.
- (19) Cohen & Mauffrey, 3ème, Hachette (p.34) ont l'honnêteté d'indiquer qu'« il n'est pas facile de réduire une phrase à la phrase minimale », ajoutant qu'« on peut parfois admettre deux possibilités ». La phrase « le public applaudit avec ardeur le jeune pilote qui a gagné la course » peut être réduite en « le public applaudit le pilote », ou « le public applaudit ». Ils ne vont pas jusqu'à proposer qu'on discute des critères qui fondent ces deux découpages.
- (20) Je rejoins sur ce point Claude Vargas (1995), qui dans la partie destinée au maître de son fichier explique que « l'étude de la phrase peut être conduite de façon analytique, en décomposant la phrase en deux constituants (le GN et le GV), puis en analysant le second constituant en ses éléments (...) ». Je ne le suis pas cependant sur l'intérêt didactique que peut représenter la définition sémantique traditionnelle (« le verbe est un mot qui désigne une action »).
- (21) Même s'il est vrai, comme le remarque C. Vargas (1995, p.9), que « le nom présente l'action ou l'état comme des objets, le verbe les présente comme des procès ».
- (22) Couté et Karabétian (*Grammaire*, 6ème, Retz, p.201) sont les seuls à notre connaissance à proposer une approche générale systématique du système de la conjugaison en français.
- (23) Voir cependant Cohen & Mauffrey, 3ème, Hachette, p.226 ; mais ils ne prennent pas en compte l'importance du signifié lexical, capital en français pour l'aspect, ce qui a pour conséquence d'habiller le neuf de vieux : l'imparfait marque inmanquablement l'aspect duratif, et itératif, sans qu'on s'interroge sur le rôle joué dans cette valeur attribuée au temps par le signifié du verbe, et le contexte phrastique. Achard et al., 6ème, Hachette, introduisent également la notion d'aspect.
- (24) Je ne prétends pas que le terme « aspect » doive être introduit dans la terminologie scolaire, mais au moins que l'on prenne en compte, à titre d'initiation ou de problème, ce qu'il recouvre.
- (25) Il faut pour le moins nuancer la remarque souvent faite selon laquelle « la grammaire scolaire est d'abord morphologique » (Chartrand, 1995b, p.41) sauf à réduire la morphologie à l'énumération des formes plutôt qu'à l'étude de leur rôle.

- (26) E. Genevay (1995, p.63-64) donne l'exemple du manuel de Mauffrey, Cohen, & Lilti (1988), qui commence par donner une définition purement sémantique des compléments circonstanciels, alors que, dans leur résumé, ils introduisent une nouvelle notion (« complément de phrase », « phrase minimale ») qui repose sur des critères différents (déplacement, suppression) ; E. Genevay de conclure : « [Le même ouvrage se réfère donc à des descriptions divergentes de la phrase :
- l'une où les éléments, repérables par des critères sémantiques, sont groupés autour d'un centre qui est le verbe (...)
 - l'autre où, dans un premier temps, on distingue une phrase minimale, à laquelle peuvent s'ajouter des compléments de phrase (...)
- Ainsi, pour rendre compte de la construction générale d'une phrase, le manuel a recours à des modèles qui sont en désaccord entre eux. Une telle incohérence théorique et terminologique ne peut qu'être préjudiciable aux élèves : elle doit être évitée dans tout matériel destiné à l'enseignement ». Je partage l'avis de Genevay sur le fait que l'on ne peut passer, comme si de rien n'était, d'un modèle à l'autre. En revanche, je pense qu'il est parfois nécessaire (pour des raisons didactiques) et formateur (sur le plan de l'esprit scientifique) de passer - en explicitant ses raisons - d'un *point de vue* à un autre, ou d'un *modèle* à un autre.
- (27) De ce point de vue, le triomphe d'une grammaire « nouvelle », « rénovée » (etc.), à l'école présente peu d'intérêt s'il aboutit à figer une nouvelle doxa.
- (28) La démarche inductive, ou encore par résolution de problèmes, est aujourd'hui défendue par de nombreux auteurs dans le domaine de la didactique de la grammaire : voir par exemple D. Leeman-Bouix (1993, 1994), J.-P. Simon (1993), S. Chartrand (1995), E. Genevay (1995), M.C. Paret (1995). Si l'on ne peut qu'être d'accord avec cette approche, il n'en demeure pas moins qu'elle ne suffit pas par elle-même à garantir contre le dogmatisme ; le choix du corpus proposé aux apprenants est de ce point de vue déterminant.
- (29) Nadeau, M. (dans ce numéro) insiste sur le fait que l'identification des catégories grammaticales est un pré-requis pour l'accord des mots ; l'idée qu'il suffit de développer des automatismes pour développer la capacité à écrire et/ou orthographier est aujourd'hui fermement repoussée par la plupart des didacticiens.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrage linguistiques ou didactiques

- BEACO, J.-C. (1989) : Un rendez-vous manqué ? Théories du discours et grammaire en didactique, dans *Le français dans le monde*, n° spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier, R. Vivès, pp.138-146.
- BERRENDONNER, A., LE GUERN, M., PUECH, G. (1983) : *Principes de grammaire polylectale*, Presses Universitaires de Lyon.
- BOUIX-LEEMAN, D. (1993) : *La grammaire ou la galère*, Lacoste, Paris.
- BOUIX-LEEMAN, D. (1994) : *Grammaire du verbe français*, Paris, Nathan.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985) : *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- CHANTEAU, J.-P. (1994) : 14+8 années de recherches sur la langue française : quelles évolutions ?, dans *Le français aujourd'hui*, 107, pp. 24-34.

- CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHARTRAND, S. (sous la direction de) (1995) : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Éditions Logiques, Montréal.
- CHARTRAND, S., Pourquoi un nouvel enseignement grammatical ?, in S. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, pp.25-49.
- CHISS, J.-L. (1995) : Sciences du langage : le retour, in J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.) *Didactique du français, état d'une discipline*, pp.81-100, Nathan, Paris.
- COMBETTES, B. (1982) : *Grammaires floues, Pratiques*, 33, Metz.
- CREISSELS, D. (1995) : *Éléments de syntaxe générale*, PUF, Paris.
- DABÈNE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- DABÈNE, M. (1995) : Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques. In C. Barré de Miniac (éd.), *Les usages de l'écrit. L'écriture scolaire, un concept en question*. Bruxelles : De Boeck.
- ENGLEBERT, A. (1993) : Ce que les enseignants attendent des manuels de grammaire de français langue maternelle, dans *Enjeux*, 28, CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur, pp. 61-75.
- FRANÇOIS, D. (1976) : Sur la variété des usages linguistiques chez les adultes, dans *La Pensée*, 190, pp.63-73.
- FREI, H. (1929) : *La grammaire des fautes*, Genève, Slatkine.
- GADET, F. (1989) : *Le français ordinaire*, Paris, Colin.
- GENEVAY, E. (1995) : « S'il vous plaît, invente-moi une grammaire ! », dans S. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement grammatical*, Montréal, Les Éditions logiques, pp. 51-82.
- HUOT, H. (1993) : Grammaire scolaire et organisation institutionnelle, dans *Enjeux*, 28, CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur, pp. 61-75. pp.5-52.
- JOTTERAND, U. (1994) : Moyens d'enseignement et innovation pédagogique : l'exemple de la collection *Langue et parole*, dans *Pratiques*, 82, pp. 71-106.
- LAPARRA, M., (1994) : Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants, dans *Pratiques*, 82, pp.107-120.
- MARCHAND, F. (1994) : L'enseignement grammatical depuis 1960 à travers quelques manuels, dans *Le français aujourd'hui*, 107, pp.35-48.
- MARTINET, A. (1985) : *Syntaxe générale*.
- PAGES, A., (1993) : Le problème de l'hétérogénéité dans l'écriture du manuel scolaire, dans M. Lebrun, & M.-C. Paret, *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*, Actes du Vème colloque international de didactique du français langue maternelle, Neuchâtel / Paris, Delachaux et Niestlé.
- PINCHON, J., & COUTE, B. (1981) : *Le Système verbal du français (Description et applications pédagogiques)*, Paris, Nathan.

- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*.
- SIMON, J.-P. (1993) : *Grammaire, institution scolaire et formation des maîtres*, in LIDIL 9, pp.143-159, Presses Universitaires de Grenoble.
- TESNIÈRE, L. (1966) : *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, 2ème édition.
- TOURATIER, C. (1996) : *Le système verbal du français*, Paris, Masson & Colin.
- VARGAS, C. (1995) : *Grammaire pour enseigner le français*, Paris, Colin.
- WEINRICH, H. (1973 pour la traduction française) : *Le temps, le récit et le commentaire*, Paris, Seuil.

2. Manuels hors corpus cités

- COMBETTES, B., FRESSON, J. & TOMASSONE, R. (1978) : *Bâtir une grammaire* : 6e, Delagrave.
- GATT, M., & FRAGNAUD, S. (1981) : *Savoir et savoir-faire, cycle moyen*, Paris, Nathan.
- GENEVAY, E. (1994) : *Ouvrir la grammaire*, Fournitures et éditions scolaire du canton de Vaud, Lausanne, Éditions L.E.P. Loisirs et pédagogie.
- MAUFFREY, A., COHEN, I. & LILTI, A.-M. (1988) : *Grammaire française 4ème-3ème*, Paris, Hachette.
- VARGAS, C. (1995) : *Grammaire, Cycle 2*, Paris, Magnard.

ANNEXE : MANUELS ÉTUDIÉS

a. Manuels du secondaire

AUTEURS	NIVEAU	TITRE	ÉDITEUR	LIEU et ANNÉE D'ÉDITION
1. Colmez, F., Astre, M.-L., & Defradas, M	6 ^{ème}	Grammaire Vocabulaire, Expression écrite, Collection <i>l'Art d'écrire</i>	Bordas	Paris, 1996
2. Collognat, A., Gey, M., Pruvost, J., Sculfort, M.-F.	6 ^{ème}	<i>Grammaire et expression</i> , Collection dirigée par M.-F. Sculfort	Nathan	Paris, 1996
3. Achard, A.-M., Besson, J.-J., & Caron, C.	6 ^{ème}	<i>Grammaire et expression</i>	Hachette	Paris, 1994
4. Couté, B., Karabétian, S.	6 ^{ème}	<i>Grammaire 6^{ème}</i>	Retz	Paris, 1990
5. Mauffrey, A., & Cohen, I.	3 ^{ème}	<i>Grammaire française</i>	Hachette	Paris, 1995
6. Gasquez, A., Heintzmann, E., & Mitterrand, H.	4 ^{ème} / 3 ^{ème} / Brevet des collèges	<i>Grammaire française et expression écrite</i>	Nathan	Paris, 1988
7. Niquet, G., Coulon, R., Varlet, L., Beck, J.-P.	3 ^{ème}	Grammaire des collèges	Hâtier	Paris, 1989

b. Manuels du primaire

AUTEURS	NIVEAU	TITRE	ÉDITEUR	LIEU et ANNÉE D'ÉDITION
1. Dupré, J.-P., Obadia, M., Rausch, A., Schmitt, R.	CE1, cycle 2 / CE2, cycle 3 / CM1 cycle 3	<i>Langue française</i> , collection « La nouvelle balle aux mots », dirigée par H. Mitterand	Nathan	Paris, 1995
2. Landier, J. Cl., Marchand, F.	CM1, cycle 3	<i>La courte échelle</i> , Français, grammaire/orthogra- phe, conjugaison, vocabulaire, expression écrite	Hâtier	Paris, 1996
3. Fouillade, G., Moulin, M.	CM, cycle des appro- fondisse- ments	Grammaire, <i>Du texte au mot</i>	Bordas	Paris, 1996
4. Perrot, D., Morel, L., Retout, Ph., Siméon, M.-F.	CE2, cycle des appro- fondisse- ments	Grammaire, <i>Sens et communication</i>	Hachette	Paris, 1991
5. Genouvrier, E., Gruwez, C.,	CE1, CE2, CM1, CM2	<i>Grammaire française</i>	Larousse	Paris, 1987
6. Galibert, J.	CM1	<i>Nouvelle grammaire pratique</i>	Delagrave	Paris, 1988

GRAMMAIRE ET DIDACTIQUE PLURINORMALISTE DU FRANÇAIS

Claude VARGAS
IUFM d'Aix-Marseille
Université de Provence

Résumé : Au-delà d'une conception unifiante de la langue, éventuellement modalisée par la notion de registres dans les textes officiels, l'enseignement de la grammaire peut-il prendre en compte les réalités linguistiques dans la diversité de leurs normes, et les rapports socio-différenciés à ces normes ? Peut-il ainsi permettre, même aux élèves des milieux exclus de la société, d'accéder à la connaissance et à la maîtrise de la langue socialement légitime ? Il s'agit, dans le cadre d'une didactique plurinormaliste du français, de définir la forme et les contenus de ce type de grammaire, et ses conditions d'utilisation.

1. LANGUE ET NORMES

1.1. La conception unifiante de la langue

La conception unifiante de la langue est une conception largement répandue, particulièrement en France, où ont été condamnés depuis Vaugelas (1647) puis traqués pratiquement sans relâche depuis l'abbé Grégoire (1794), les parlers populaires et régionaux, en particulier par l'instance de normalisation linguistique que constitue l'appareil scolaire développé à partir des années 1830. D'abord, l'école primaire a surtout fonctionné comme instance de francisation pour les couches populaires provinciales, puis, à partir de la Troisième République, et surtout de l'entre-deux Guerres, comme instance d'acculturation, et particulièrement d'acculturation linguistique, de ces mêmes couches, dans la mesure où il ne s'agissait plus seulement de leur inculquer des « éléments de langue française », mais de leur faire acquérir une maîtrise de la langue approchant celle des enfants issus des couches culturellement favorisées (Vargas, 1987). Une acculturation réalisée sur le mode de la violence symbolique, de la répression, l'école pénalisant, sanctionnant celui dont le dialecte ou le sociolecte semble résister à la toute-puissance reconnue des normes linguistiques véhiculées par l'école. Il faut le reconnaître : la conception unifiante, qui assimile la langue à la seule variété légitimée par les diverses instances de légitimation linguistique que sont l'école, les médias, les éditeurs, etc. (sans oublier les grammaires et les dictionnaires), et qui rejette et stigmatise tout le reste comme incorrect, populaire, « pas français », cette conception fait partie de notre patrimoine culturel. C'est dire que l'entreprise est ardue qui consiste à vouloir remettre en question cet aspect de notre patrimoine auprès de ceux qui non seulement en sont les héritiers, mais qui se vivent comme plus ou moins char-

gés de la mission de le transmettre. Ce que nous mettons en cause, ce n'est pas que l'enseignant se donne pour objectif de faire accéder tous ses élèves à la « langue légitime », quelle que soit leur origine socioculturelle, régionale ou ethnique, c'est qu'il mette en œuvre une démarche didactique linguistiquement répressive et contribue à construire, à reproduire ou à renforcer la conception unifiante de la langue, en provoquant des effets pervers sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Rappelons pour mémoire que dans la situation de construire son objet d'étude, de procéder à des modélisations scientifiques, les courants dominants de la linguistique, jusqu'aux années 60-70, du *Cours de linguistique générale* selon Bally et alii (Saussure, 1916) jusqu'à la grammaire générative de Chomsky (1969), ont construit des objets-langue, systèmes de signes ou systèmes de règles homogènes, tout aussi unifiés que la langue-matière dans sa représentation sociale empirico-scolaire. La « linguistique théorique unifiante » (Marcellesi et Gardin : 1974 ; 95) a pu trouver des justifications épistémologiques parfaitement recevables : « L'analyse d'une langue supposée uniforme est [...] assez délicate pour qu'on ait intérêt à simplifier au maximum les données du problème. Cependant une fois réalisée cette analyse, il est indispensable de faire intervenir dans l'examen celles des données qui avaient été provisoirement écartées. » (Martinet, 1970 ; 149). Mais bien que se proclamant strictement descriptive et explicative, cette linguistique, en étant unifiante, a pu être perçue comme normative (Winther, 1976), bien que non prescriptive : quel statut donner à des formes, des structures, des réalisations qu'une description scientifique (et nous dirons aussi didactique) ne retient pas ? Le même statut que ces choses dont on ne parle pas dans certaines familles, par exemple ? Dont il vaut mieux ne pas parler ? Dans les silences du discours descriptif, les réalités qui ne méritent pas d'exister ? Dans le vacarme du discours prescriptif, les réalités qui ont voulu exister quand même ? L'on sait bien que ce qui n'existe pas dans le discours scientifique, ce n'est pas ce qui ne mérite pas d'exister, mais ce que la science ne réussit pas encore à faire exister scientifiquement, à intégrer à son objet d'étude ; on sait bien qu'elle ne décrit et n'explique que ce qu'elle est en mesure de décrire et d'expliquer au stade de développement qu'elle a atteint. Ce qui n'existe pas dans le discours didactique ou pédagogique n'a pas toujours ce type de statut. De ce qu'on ne **peut** pas étudier à ce qu'on ne **doit** pas étudier.

1.2. La conception socio-différenciée de la langue

La sociolinguistique a fait éclater les constructions unifiantes des courants structuralistes. Pour faire très – trop ? – bref, nous retiendrons le modèle proposé par Frédéric François (1980), et nous admettrons l'existence d'un code commun, (défini aux différents niveaux de structuration linguistique – phonologique, lexical, morpho-syntaxique – et qui comprend également les formes de codage, les managements linguistiques et langagiers communs), même s'il s'agit d'un concept programmatique. Une communauté linguistique peut, peut-être, se caractériser comme formée par l'ensemble des personnes qui partagent les mêmes attitudes quant à la norme (Labov, 1976 ; 338). Mais on pourrait envisager également que ce soit le code commun (CC) qui serve à définir la commu-

nauté linguistique. Il apparaît rapidement, dès lors, que plus on élargit le code commun, plus on rétrécit la communauté linguistique, et inversement : si l'on met les oppositions phonologiques concernant les voyelles d'aperture intermédiaire (/e/ - /ɛ/ ; /ø/ - /œ/ ; /o/ - /ɔ/) dans le code commun, le pays d'oc et le pays d'oïl n'appartiennent plus tout à fait à la même communauté linguistique. Si on les en retire, alors ils peuvent, toutes choses étant égales par ailleurs, se retrouver plus aisément dans la même communauté. En fait, ce n'est pas le code commun qui définit la communauté linguistique, mais la communauté linguistique, délimitée empiriquement, qui détermine le code commun : il existe un code commun qui correspond à la communauté définie hexagonalement, plus large que le code commun correspondant à la communauté francophone planétaire, et plus étroit que le code commun aux habitants de telle banlieue d'une grande ville.

Au-delà du code commun, la norme dominante (ND), apanage de ceux que Marcellesi (1976) a définis comme constituant les « couches linguistiquement (et culturellement) hégémoniques » : professionnels de la parole, etc. Nous compléterons la caractérisation en les définissant comme parisiens, ou franciliens (voire tourangeaux), adultes, et généralement autochtones de vieille souche. Nous ne serons pas très éloignés alors de la définition que donnait Grammont (1963 ; 1) des porteurs de la norme nationale. Et les normes dominées (Nd), apanage des provinciaux et / ou des milieux populaires (jusqu'au sous-prolétariat) et / ou des jeunes (jusqu'aux enfants), et / ou des immigrés plus ou moins récents : dialectes, sociolectes, chronolectes, ethnolectes constituent des normes dominées. Étant **objectivement** commun à toute une communauté linguistique, le code commun transgresse les différences géographiques, sociales, etc. qui marquent les normes dominante ou dominées. C'est ce qui fait que nous distinguons normes et code : les normes sont formées, **objectivement**, de variables socialement caractérisées, c'est-à-dire attribuables à une sous-communauté, un groupe ou un sous-groupe définis socio-culturellement et / ou géographiquement et / ou ethniquement, etc. ; elles sont en rapports de domination et, de ce fait, donnent lieu à des **jugements** de valeur (norme évaluative) et des attitudes diverses de valorisation, de rejet, de stigmatisation / prescription. Toutefois, une partie du code objectivement commun peut être également l'objet de jugements de valeur : certains termes, certaines réalisations morphosyntaxiques se trouvent stigmatisés alors qu'ils relèvent du code commun. Il existe un code commun légitime et un code commun non légitime (Vargas, 1993), que l'on pourrait appeler aussi **norme commune dominée** si l'on ne tenait pas à garder dans la définition des normes *leur aspect socialement différencié en synchronie*. Le code commun non légitime, pour les classes – ou les couches – plus ou moins dominantes, c'est l'héritage linguistique populaire dont on use, mais que l'on récuse. **Objectivement**, *i'fait pas beau* et *con* appartiennent au code commun : le premier relève de l'oral courant ; le second pourra être employé de façon tout à fait normale en situation d'interaction familière par les membres des différentes couches sociales pour marquer une appréciation péjorative. **Subjectivement**, au plan de la norme évaluative, ils sont stigmatisés comme populaires ou grossiers, c'est-à-dire renvoyés aux normes dominées. Par contre, même si à peu près tous les hexagonaux savent aujourd'hui ce qu'est une meuf, ce terme ne relève pas pour autant du code commun : en dehors des

milieux où il a été forgé et où il fonctionne comme composante de normes identitaires, l'utilisation non autonome de *meuf* appartient aux jeux sur les rôles (Nadel, 1957 ; Gumperz, 1962) ou les places discursives (Flahault, 1978 ; François, 1990). De fait, ce que l'on appelle la langue légitime (Bourdieu, 1982) est constitué du code commun légitime et de la norme dominante ; la langue non légitime est constituée du code commun non légitime et des normes dominées.

Ce que nous résumons dans le tableau suivant :

Langue légitime (Bon usage)	Couches culturellement hégémoniques				N D
	Paris Ile de France	Intellectuels professionnels de la parole	Adultes	Autochtones de vieille souche	
	Vallée de la Loire				
	Code commun légitime				C C
Langue non légitime	Code commun non légitime				N d
	Province	Couches populaires	Jeunes	Immigrés	
	Pays d'Oc	Sous- prolétariat	Jeunes enfants	Immigrés récents	
	Région	Milieu socio-culturel	Âge	Ethnie	

Il est évident que les frontières entre norme dominante et code commun légitime, entre code commun légitime et code commun non légitime, entre code commun non légitime et normes dominées sont fluctuantes et évolutives. Ainsi *chiant* est ignoré par le **Petit Larousse Illustré** en 1971, étiqueté « vulg » par le supplément au **Robert** en 1972, jugé seulement « fam » par le **D.F.C.** en 1980, mais « très fam / vulg » par le **P.L.I.** en 1992 ; *civil (= poli)* est « vx » pour **P.L.I.** 1971, simplement « soutenu » pour **D.F.C.** 1980, mais « litt » pour **P.L.I.** 1992. Le **P.L.I.**, éd. 1971, notait pour *bouffer (= manger)* « pop » ; 20 ans plus tard, le **P.L.I.** n'indique plus que « fam ».

Le répertoire linguistique d'un locuteur adulte sera constitué du code commun (légitime et non légitime) et d'éléments plus ou moins nombreux et structurés de la norme dominante et de certaines normes dominées.

1.3. Normes et « langue maternelle »

La langue maternelle d'un sujet donné, dans certains pays (la Chine ancienne, par exemple), est effectivement, au moins dans la première partie de son enfance, la langue de la mère, différente de celle du père (S. Pop, 1952). Dans les pays où n'existe pas une langue des femmes, ni même des manières linguistiques nettement identifiables comme féminins, la langue que l'enfant construit, même en interaction privilégiée avec la mère, pour maternelle qu'elle soit sera couramment assimilée à la langue de la communauté linguistique toute entière. C'est ainsi que la langue *maternelle* d'un petit français est le français. Faux procès parce que dans ce cas-là « maternelle » s'oppose à « étrangère » et non à « paternelle », « fraternelle » ou « avunculaire » ? Voire. Car dire que la langue maternelle des petits français est le français, c'est recourir là encore à une vision unifiante de la langue et gommer les spécificités des usages linguistiques auxquels l'enfant jeune est quotidiennement mêlé, qui relèvent du code commun (légitime et non légitime), des normes spécifiques à son milieu, et de normes exogènes (variétés relevant de la norme dominante en milieu socio-culturellement dominé ; variétés relevant de normes dominées en milieu socio-culturellement dominant), l'enfant construisant activement et progressivement sa « langue maternelle » en rupture / continuité avec celle de son milieu (Meillet, 1975 ; 235).

Étant donné que seule une partie très réduite de la langue et de ses usages sociaux est connue de l'enfant, le problème va devenir aigu lorsque les normes intégrées par l'enfant ne correspondent que très partiellement aux normes en usage à l'école. C'est-à-dire lorsque le français qu'il doit s'approprier et utiliser à l'école est pour lui un *Français Normes Étrangères* (FNE), constitué du code commun légitime de l'adulte, qu'il ne maîtrise que partiellement, et d'une partie de la norme dominante, qu'il ne maîtrise pas du tout, qu'il ignore presque complètement, alors que seront mis au ban des usages scolaires légitimes les éléments du code commun non légitime et les normes dominées qu'il maîtrise de façon satisfaisante et qui constituent ses outils d'interaction et d'intégration quotidiens. Face au FNE scolaire, l'enfant possède son *Français Normes Maternelles* (FNM), hérité essentiellement de l'univers des adultes avec lesquels il vit, et son *Français Normes des Pairs* (FNP), correspondant aux variables du parler jeune de son milieu, construit dans le groupe, la bande du quartier, de la cité, de la banlieue : cela forme un ensemble FNM + FNP qui pourra fonctionner comme un *Français Normes Identitaires* (FNI).

Ajoutons que le changement de normes à l'école s'effectue dans le cadre de situations et d'activités langagières largement étrangères à l'enfant de milieu défavorisé (cadre de la classe, interactions adulte / enfant au sein du groupe dans un jeu codifié de questions-réponses, activités écrites plus ou moins formelles, pratiques prescriptives-répressives, etc.). Ce qui ne signifie pas que le FNE scolaire et le FNI des enfants sont deux ensembles disjoints : ils ont en commun la partie du code commun légitime que l'enfant maîtrise et quelques éléments de la norme dominante. On se gardera en outre d'assimiler le FNI des milieux populaires au code restreint, déficitaire, de Bernstein (1975), que l'on retrouve à l'œuvre, par exemple, chez Bentolila (1996) : il s'agit en fait d'un pro-

blème d'usages, liés à des situations d'interaction déterminées, plus ou moins diversifiées. Le problème pour les enfants de milieux défavorisés, c'est que les éléments spécifiques du FNE falsifient les éléments spécifiques du FNI.

La situation est sensiblement différente de celle qui préside à l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple du Français Langue Étrangère (FLE). Généralement l'apprenant ignore tout de la langue étrangère. Il peut posséder des éléments partiellement communs, concernant le lexique, les structures syntaxiques, les variations morphologiques, les oppositions phonologiques ou les conduites discursives, mais la langue n'apparaît pas organisée en un ensemble de normes dans des rapports de dominances autour d'un code commun, ce qui ne permet pas, au moins pendant toute une période de l'apprentissage, de développer des normes évaluatives intrinsèques. Et surtout, différence fondamentale entre l'apprentissage du FNE et celui du FLE, l'apprentissage du FLE, contrairement à celui du FNE, ne falsifie pas des usages linguistiques déjà-là.

2. INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET VARIÉTÉ LINGUISTIQUE

2.1. La rupture du Plan de Rénovation

La norme dominante pour les enfants de notables dans les classes élémentaires jusqu'au XX^{ème} siècle, puis pour tous les petits français à partir de 1923 était la langue littéraire classique. La chasse aux patois, aux idiomes locaux, amorcée sous la Révolution avec Barrère et l'abbé Grégoire (de Certeau, 1975) se poursuit avec une belle constance jusqu'à la reconnaissance des langues régionales (loi Deixonne de 1951), sans épargner les « argots des quartiers » (I.O. de 1923).

Ce n'est qu'à partir du Plan de Rénovation (1971) que la norme de référence pour l'école élémentaire va se trouver sensiblement modifiée dans les textes officiels pour l'école élémentaire : non plus la langue écrite littéraire classique, mais la langue actuelle, sous ses formes orale et écrite : la « langue adulte élaborée » à côté de « la langue des textes d'auteurs », en redéfinissant le « bon usage », à la suite des travaux de Colette Stourdéz (Stourdéz, 1969) comme étant constitué des « registres » « soutenu », « courant » et « familier ». L'évolution, pour ne pas dire la révolution, était de taille.

2.2. La situation dans les textes officiels depuis 25 ans

Les Textes officiels qui vont succéder au Plan de Rénovation sur un quart de siècle n'intégreront pas toujours cette révolution avec un enthousiasme manifeste. Les I.O. de 1972 ne font qu'une brève allusion marginale aux registres de langue dans le chapitre « Lecture » (« Indépendamment des considérations relatives aux registres de langue et au choix des mots, l'expression écrite, etc. ») et préfèrent évoquer la « langue saine et souple » qui permet de se former « une pensée » et « un style », en reprenant les références au « langage élaboré de l'adulte » et aux « beaux textes » ou aux « bons textes littéraires ».

Les programmes de 1980 non seulement redonnent aux registres de langue toute leur place à l'oral, mais, pour la première fois, ils les évoquent également

pour l'écrit. Pour la première fois également depuis la création de l'école républicaine, la norme littéraire non poétique est pratiquement évacuée de l'enseignement élémentaire. Enfin, les activités de communication dans « la langue d'aujourd'hui » l'emportent sur l'expression de la pensée.

Cinq ans plus tard, dans les textes officiels de 1985, on retrouvera, toujours au cours moyen, les registres, mais limités à la pratique de la langue orale, à côté d'une langue « simple et juste », outil de communication, et peut-être surtout de formation et d'expression de la pensée, avec « les meilleures œuvres accessibles à la jeunesse, dans un but d'initiation à la qualité littéraire », sans négliger « les textes courants de la pratique quotidienne ».

En 1995, on retrouve toujours les registres pour l'oral au cycle 3 dans les textes officiels, et une grande diversité de types de textes pour l'écrit (du panneau d'affichage au livre et au manuel scolaire). Notons que dans *La maîtrise de la langue* (Savoir livre, 1992) les registres apparaissent pour l'oral au cycle 2, sous la formulation de « codes implicites » que l'on doit mettre en œuvre en fonction du « contexte » (Il convient d'ailleurs de remarquer que, malgré son titre, ce document traite en fait de la maîtrise du langage, et que les normes qu'il présente concernent le discursif plus que le linguistique).

Comme on peut le constater, la variété linguistique a été **plus ou moins prise en compte** dans les textes : à l'oral, en s'en tenant à la notion de registres. A l'écrit, en diversifiant les types de textes, mais en évacuant, sauf en 1980, l'idée de registres.

2.3. Les limites

Si nous reprenons notre description, le registre soutenu relève de la norme dominante, d'autant plus qu'il se manifeste surtout à l'écrit, nourri qu'il est de modèles littéraires. Le registre courant appartient à l'évidence, au code commun légitime. Quant au registre familier, il est à la frontière du code commun légitime et du code commun non légitime. C'est à cette frontière que vient mourir la langue scolairement légitime. C'est-à-dire que les normes dominées n'ont toujours pas de légitimité scolaire. On peut juger que depuis un quart de siècle maintenant, l'école s'est recentrée sur l'enfant, ses pratiques, ses démarches et ses besoins ; mais force est de constater, en se fondant sur les variétés linguistiques de références à l'école, que si cet enfant n'est plus le petit prince de l'ancien régime ou l'enfant de notable du siècle dernier, il reste, en gros, comme l'ont montré Baudelot et Establet, 1971, l'enfant de la moyenne bourgeoisie : l'école n'a pas encore intégré dans ses programmes ceux qui constituent la majorité des enfants d'âge scolaire.

3. DIVERSITÉS DES NORMES ET ATTITUDES SOCIOLANGAGIÈRES

Face aux normes exogènes, deux attitudes sont possibles, outre l'indifférence : le désir d'assimilation ou le rejet.

3.1. Désir d'assimilation et insécurité linguistique

Le désir d'assimilation a surtout été étudié lorsqu'il portait sur les variétés « prestigieuses » de la langue. Jespersen (1976) note que dès le début du siècle des chercheurs américains s'étaient penchés sur ce problème, qui concernait des provinciaux, et qui produisait des phénomènes dits d'**hypercorrection** : « [Les] formes « hypercorrectives » sont particulièrement fréquentes lorsque des gens parlant habituellement un dialecte essaient d'employer la norme standard de leur pays. » (Jespersen, 1976, 282). Il rapporte ainsi quelques exemples : du psychologue Wheeler, qui indiquait en 1901 que, dans son dialecte, il prononçait par exemple *new* [nu :], et que plus tard, en public, il produisait la réalisation soignée [nju], mais hésitait parfois entre [nu :] et [nju], ce qui pouvait l'amener à produire les formes [dju] et [tju] pour *do* et *two* ; ou du linguistique E. H. Startevant (*Linguistic change*, 1917), qui notait que dans le Missouri et les états voisins, le parler vulgaire substituait [i] aux [a] en finale de mot : [ameriki]. Les gens cultivés, voulant se démarquer, aboutirent parfois au résultat inverse : [misura] pour *Missouri*. Jespersen (1909) note qu'en Irlande la prononciation régionale de *tea*, *please* ou *sea* consistait à réaliser un [e :] à la place du [i :] de l'anglais raffiné. Le phénomène d'hypercorrection aboutira à prononcer *great*, *pear* ou *bear* avec un [i :]. Il note également, (Jespersen, 1976, 282) que les bas allemand qui veulent parler haut allemand remplacent les [t] à l'initiale par des [z] : *teller* est prononcé comme *zeller*. Il conclura avec une certaine animosité, que ce phénomène est spécifique aux « parvenus qui sont toujours contents de faire montre de leur supériorité toute neuve de cette façon comme de tant d'autres » (Jespersen, 1976, 283).

A l'occasion de ses tests, Labov (1976) avait relevé le même type de phénomène, qui se produisait en situation artificielle, lorsque le sujet s'efforçait de produire un discours de style soutenu. Cela témoignait, selon lui, d'un sentiment d'insécurité linguistique, et était spécifique de la petite bourgeoisie, désireuse de s'assimiler aux couches prestigieuses de la haute bourgeoisie (Labov, 1976 ; 183).

N. Gueunier et alii (1978) étudiant l'attitude des français devant la norme dans différentes régions de France, ont rencontré ce phénomène d'insécurité linguistique, mais sous des formes différentes : non pas l'hypercorrection, mais l'**évitement**, l'**inhibition** (Gueunier, 1978 ; 138), le sentiment de culpabilité linguistique (idem, 157). Pour qu'il y ait insécurité linguistique, il faut avoir le sentiment de ne pas maîtriser le « bon usage » de la langue, et en souffrir. Le sentiment d'insécurité linguistique provoque l'aliénation linguistique. Il est situationnellement activé : il se manifeste lorsque la situation est perçue comme réclamant l'utilisation de formes linguistiques non maîtrisées – ou mal maîtrisées – par le sujet, qui se sent alors en situation d'infériorité. Il est bien connu que l'hypertrophie de la correction orthographique bloque la production écrite chez la plupart des enfants : il s'agit bien là d'un phénomène d'insécurité linguistique,

provoqué par le sentiment de ne pas maîtriser les formes écrites normées de la langue, dans le cadre de l'importance que l'enseignant attache à ces formes, et qui induit rapidement un sentiment d'échec, voire d'aliénation si les progrès ne se mesurent pas rapidement.

Pour qu'il y ait insécurité linguistique, il faut donc qu'il y ait un rapport positif aux normes orales et / ou écrites, dominantes dans la communauté linguistique à laquelle on veut s'assimiler, et un sentiment d'échec dans la tentative d'appropriation et d'utilisation adéquate de ces normes. Ce phénomène s'observe également dans les pays où le « bon usage » de la langue utilisée se trouve dans un pays étranger. C'est le cas, par exemple, de la Belgique francophone, qui se vit largement comme placée en situation de sujétion linguistique par rapport à la France, et plus précisément par rapport à Paris, siège de la norme dominante, ce qui peut provoquer, là aussi, l'auto-dépréciation des pratiques linguistiques (Francard, 1993 ; cf également, sur les questions d'insécurité linguistique dans la francophonie, Francard, 1994).

Remarque : Il convient de distinguer insécurité linguistique et insécurité situationnelle, cette dernière correspondant au malaise que peut provoquer une relation de face à face, la nature d'une tâche, et qui peut produire des perturbations dans la production discursive (étudiant paralysé par le trac face à son examinateur, élève sachant parfaitement sa leçon, mais bloqué face au maître et à la classe, etc.). Il ne s'agit pas là d'insécurité linguistique, même si les phénomènes langagiers induits sont comparables dans une certaine mesure aux précédents.

3.2. Le rejet des normes exogènes : les contre-normes

Le rejet des normes exogènes prestigieuses (c'est-à-dire des normes prestigieuses perçues comme caractéristiques d'un groupe auquel on n'appartient pas) a été relevé par Labov (Labov, 1966 ; 501) dans la classe ouvrière, cette classe ayant tendance à valoriser ses propres normes, stigmatisées par le reste de la communauté linguistique. Ce phénomène de création de contre-normes peut s'observer dès l'école primaire, où l'on voit des enfants reconnaître la langue légitime et sa valeur sociale (contrairement à l'échantillon testé par D. Lafontaine, 1986 : 98), mais déclarer vouloir continuer à parler comme leurs parents, c'est-à-dire conserver leurs normes identitaires stigmatisées (Vargas, 1983). Le Français Normes Étrangères imposé par l'école est rejeté. On peut considérer que dans ce cas, la fonction identitaire du langage joue pleinement : la non-reconnaissance scolaire de toute la partie qui fait la spécificité de la langue de l'enfant (normes dominées et code commun non légitime) constitue un élément fort de non-reconnaissance de son identité sociale, voire du son moi profond.

3.3. L'insécurité linguistique et la contre-norme peuvent concerner le même type de population scolaire. Mais elles procèdent de deux types de rapports à la norme dominante (ou au FNE) opposés : positif dans le premier cas ;

négatif dans le second. Dans le même cadre d'échec dans la maîtrise de la langue légitime et de son utilisation conforme.

4. NORMES ET MODÈLES DIDACTIQUES

La problématique des différents types de didactique du français a été exposée dans plusieurs numéros de l'ancienne collection de *Repères*, et plus particulièrement dans Romian et alii, 1989 ; 69 sq. Rappelons-en ici simplement les grands traits.

Les modèles didactiques s'opposent en deux grands types : formels et fonctionnels.

a) Est dit formel un modèle didactique qui,

- d'une part, instaure un rapport formel au savoir : l'apprenant n'est pas en mesure de donner du sens à l'activité d'acquisition des savoirs qu'on lui propose. Pour prendre un exemple, on trouve dans la quasi-totalité des manuels une « leçon » dont le contenu se justifie dans le meilleurs des cas par le contenu de la leçon précédente, à moins que ce ne soit l'inverse (ainsi, après une série de leçons sur le genre et le nombre, on propose une leçon sur l'accord en genre et en nombre dans le GN : Fouillade, *Grammaire CE1.CE2*, Bordas, 1988. La progression est tout à fait rationnelle, mais jamais l'élève n'a su pourquoi il étudiait le genre et le nombre, ni pourquoi il doit étudier l'accord dans le GN, ou pourquoi il convient que les constituants d'un GN s'accordent entre eux.) La leçon s'ouvre sur un court texte hors contexte et hors situation, suivi de quelques consignes d'observation concernant certaines formes présentes dans le texte ; on trouve ensuite la formulation d'une règle suivie d'une série d'exercices ;

- et d'autre part présente les savoirs sur le mode factuel : « L'adjectif qualificatif s'accorde avec le nom auquel il se rapporte » (Fouillade, op cité, p 32) ; « Dans un groupe nominal, le déterminant et l'adjectif ont le même genre que le nom : masculin ou féminin » (Dupré et alii, *Langue française, CE1, cycle 2, La nouvelle balle aux mots*, Nathan, 1995).

b) Est dit fonctionnel un modèle didactique qui,

- d'une part instaure un rapport fonctionnel au savoir (l'apprenant est en mesure de donner du sens à l'activité d'acquisition des savoirs) ;

- et d'autre part présente les savoirs dans leurs caractéristiques fonctionnelles (« A l'écrit, les accords grammaticaux – dont les marques de nombre – constituent une aide pour la lecture. »). Ainsi une activité fonctionnelle concernant l'accord de l'adjectif avec le nom devra s'ancrer, par exemple, sur un problème rencontré par les élèves – ou pointé par le maître – en expression écrite (activité elle-même vécue comme fonctionnelle par les élèves), et faire apparaître la fonctionnalité des accords dans le groupe nominal : ils observeront, certes, que dans les textes imprimés, les adjectifs s'accordent avec les noms, mais ils constateront en outre que, par exemple, « J'ai vu deux petit biches blanc » pose plus de problèmes de lecture que « J'ai vu deux petites biches blanches », et qu'ainsi, accorder à l'écrit l'adjectif avec le nom dans un GN constitue aide que l'on apporte aux lecteurs de son texte (Vargas, 1996, 1 et 2, « L'adjectif qualificatif : accord avec le nom »).

Par rapport au problème de la norme, un modèle didactique peut ne reconnaître qu'une norme de référence (la langue littéraire classique par exemple), ou admettre une diversification de la norme (avec, par exemple, les « registres de langue »), ou présenter une attitude fluctuante par rapport à la norme, ou aux normes.

Nous avons codé en *-tif* les modèles formels et en *-liste* les modèles fonctionnels.

Nous avons codé *0-* les modèles se référant à une norme unique ; *pluri-* ceux admettant une diversification de la norme ; *aléa-* ceux qui entretiennent un rapport mouvant à la norme ou aux normes.

Ce qui donne six modèles didactiques potentiels par rapport au traitement didactique de la diversité du français :

normatif ; plurinormatif ; aléanormatif
normaliste ; plurinormaliste ; aléanormaliste

Pour ne retenir que la présentation des réalités linguistiques :

- Le modèle *normatif* est le modèle sur lequel l'école a traditionnellement fonctionné. Le modèle *plurinormatif* peut être référé aux I.O. depuis les années 1970, qui ont intégré les registres de langue, au moins à l'oral. L'existence du modèle *aléanormatif* n'est pas attesté au niveau des textes officiels. On peut peut-être le trouver dans certaines pratiques de classe se réclamant plus ou moins de la non-directivité.

- Le modèle *normaliste* implique que l'usage exclusif de la norme dominante (littéraire ou non) soit toujours justifié aux yeux des élèves, y compris dans les situations où il ne s'impose pas à l'évidence (pourquoi faire une « belle phrase » en situation scolaire d'expression orale, c'est-à-dire une phrase dont la structure syntaxique est celle de la phrase écrite ?).

Nous ne dirons rien du modèle *aléanormaliste*, dont les possibilités d'existence nous paraissent problématiques, et que nous n'avons d'ailleurs jamais rencontré (un rapport didactiquement aléatoire aux normes langagières est certainement peu cohérent avec la reconnaissance de leur fonctionnalité dans les interactions humaines).

L'objet d'enseignement du modèle *plurinormaliste*, élaboré par l'équipe Varia de l'INRP dans les années 1980, est, d'une part, la langue considérée comme un ensemble de normes socialement diversifiées et articulées sur le code commun, et, d'autre part, les codages discursifs dans leur fonctionnalité pragmatique. On trouvera des exemples de la mise en œuvre de ce modèle dans *Repères* 61, 67, 71, 76 et dans Romian et alii (1989 ; 47-69).

5. GRAMMAIRE ET DIDACTIQUE PLURINORMALISTE : QUELQUES PROBLÈMES

Inscrire l'apprentissage de la grammaire dans le cadre d'une didactique plurinormaliste relève presque de la provocation. S'il est en effet un domaine d'enseignement de la langue dont la fonction normative a été le plus clairement affirmée, c'est bien la grammaire, entièrement consacrée à la maîtrise du « bon

usage » écrit. Il s'agit tout à la fois de passer d'une grammaire de la langue légitime écrite à une grammaire de la langue appréhendée dans la diversité de ses normes, et à une grammaire du discours ; d'une grammaire factuelle et prescriptive à une grammaire « fonctionnelle » (au sens défini plus haut) ; d'une activité grammaticale formelle à une activité ayant du sens pour l'élève.

5.1. Le problème des compétences métalinguistiques

Nous l'avons déjà dit : toute description valorise l'objet décrit et dévalorise l'objet ignoré. L'oral est ignoré par les descriptions grammaticales scolaires. C'est grave dans la mesure où cela conforte la conception unifiante de la langue et conduit à assimiler l'oral à l'écrit, à imaginer, lorsqu'on possède un certain niveau d'instruction, qu'on parle comme on écrit (une enseignante déclarait un jour, lors d'un stage de formation continuée : « Moi je pense qu'à l'oral, il faut pas laisser passer la négation sans *ne* ») ; à penser, par exemple que le féminin des adjectifs se forme à l'oral en ajoutant un *e* au masculin ; ou qu'on peut faire des fautes d'orthographe en parlant ; et confondre forme caractéristique de l'oral et forme populaire, lorsque la réalisation orale est clairement perçue comme distincte de l'écrit, (« *J'ai pas faim*, c'est la forme populaire de la négation. »).

L'assimilation de l'oral ignoré à l'écrit se construira de façon non problématique chez les élèves qui entretiennent un rapport positif aux normes linguistiques en œuvre à l'école, soit parce qu'il ne s'agit pas pour eux d'un FNE, soit parce que, dans leur milieu familial, on leur a présenté positivement l'école et ses valeurs (Esperet, 1979). Le problème se posera pour les enfants qui auront le sentiment que leur FNM oral (ignoré ou réprimé par l'institution) est menacé par le FNE écrit. Alors se construiront (ou se fortifieront) les attitudes de rejet, et leur FNM sera érigé en FNI, c'est-à-dire en système de contre-normes.

Il ne faut dès lors pas s'étonner si, dans ce cas, les activités « méta » ne fonctionnent guère : Lahire (1993) a raison d'opposer le scriptural-scolaire à l'oral-pratique, de refuser la réduction des dispositions « méta » aux seules dispositions cognitives, et de voir là des dispositions socio-politiques, en notant « Ce qui sous-tend l'ensemble de ces manifestations de l'« échec scolaire », c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. [Les élèves qui échouent le font] parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis du langage et – du même coup – à repérer les bons contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage. » (Lahire, 1994 ; 23). Idée que l'on retrouve – entre autres – chez Elisabeth Bautier qui note à propos de jeunes en stage, issus des classes de CPPN et de SES, que « Tout se passe comme si la langue ne « méritait » pas qu'on s'y attarde, elle ne peut constituer un objet de discours signifiant *a fortiori* un objet d'analyse et de réflexion. Cette attitude se concrétise dans le refus de toute activité métalinguistique. » (Bautier, 1995 ; 118-119).

Mais on remarquera, par exemple, que les élèves de Teillard et Seguin (1996) n'avaient au départ aucune disposition pour établir des rapports de type « méta » à la langue et / ou au langage. Mais quand l'objet d'étude a été non

plus le **Français Normes Étrangères**, mais leur **Français Normes Maternelles**, et plus précisément leur **Français Normes des Pairs**, à forte valeur identitaire, alors les compétences « méta » se sont rapidement développées et se sont mises à fonctionner, semblables à celles que l'on attend généralement pour l'étude de la langue légitime. Certes les élèves de milieux défavorisés éprouvent des difficultés particulières à prendre le langage comme objet d'étude. Mais ces difficultés seront d'autant plus grandes que cet objet leur paraîtra étranger, et que son étude leur apparaîtra comme dénuée de sens et / ou d'intérêt (Bruner, 1983).

L'efficacité des activités grammaticales passe par la possibilité chez les enfants de développer et de mettre en œuvre des capacités métalinguistiques – et métalangagières-, ce qui implique d'une part qu'elles soient adaptées au départ à leur type de rapport à la langue (Vargas, 1995, 1 ; 14), et d'autre part, qu'ils n'opposent pas un **Français Normes Identitaires** au **Français Normes Étrangères**, et qu'ils puissent donner du sens aux activités grammaticales qui leur sont proposées. En outre, les savoirs construits et réputés mobilisables, en particulier en situation de production écrite, ne devront pas devenir sources de sentiments d'échec – et par là-même d'insécurité linguistique – du fait d'appropriations-réinvestissements (provisoirement) incertains.

5.2. Le problème des contre-normes

Peut-on éviter que les normes maternelles et celles des pairs dans les milieux dits défavorisés fonctionnent comme contre-normes (ou normes identitaires) à l'école ? Il est certain que ce phénomène relève de réalités plus complexes (attitude du milieu à l'égard de l'école, du reste de la société, etc.). Ce qui est également prévisible, c'est que les attitudes proscriptives à l'égard de ces normes ne pourront que conforter les enfants concernés dans leur rejet du FNE. D'où l'idée de recevoir positivement leur FNM (et / ou leur FNP) oral, et d'en faire un objet d'analyse, afin que ces enfants puissent constater que leur façon de parler peut recevoir la reconnaissance scolaire. Mais, à cette occasion, il convient, comme pour la description des formes de la langue légitime, de déga-ger la fonctionnalité des codages utilisés.

5.3. Le problème de l'insécurité linguistique

La grammaire peut créer – ou développer – un sentiment d'insécurité linguistique chez l'élève dans la mesure où elle lui fait connaître des normes du bon usage qu'il est sommé de mettre en œuvre, mais qu'il ne réussit pas à assimiler et à utiliser, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Distinguer le fonctionnement de l'oral de celui de l'écrit, faire des usages des enfants un objet d'étude fonctionnelle, c'est lutter contre le développement de contre-normes, et contre l'émergence d'un sentiment d'insécurité linguistique. Mais au-delà, se pose la question de savoir dans quelle mesure une didactique plurinormaliste de la grammaire pourrait contribuer au développement d'un sentiment d'insécurité linguistique. Car, en fait, il s'agit quand même, pour une réalisation donnée, de trouver quelles sont les formes linguistiques les plus adéquates en fonction des

paramètres socio-pragmatiques de la situation d'énonciation telle qu'elle est conçue. Même si elles sont fonctionnelles ou fonctionnalisées, les normes existent.

5.4. La fonctionnalité des activités grammaticales

Tout enseignant est parfaitement persuadé que l'apprentissage de la grammaire doit être considéré comme un moyen et non comme un objectif en soi. D'ailleurs jamais aucun texte officiel n'a présenté la grammaire autrement que comme champ de savoirs au service de... (l'orthographe, la conquête de l'esprit logique, la maîtrise du bon usage, etc.). Le problème est de trouver les mises en œuvre qui permettent aux élèves d'être conscients que la grammaire qu'on leur fait faire répond à un besoin, va leur servir effectivement à quelque chose. C'est-à-dire de leur permettre de donner du sens aux activités grammaticales. Quel sens un élève du primaire peut-il donner aux activités grammaticales ?

La connaissance du « comment ça marche, comment c'est fait, la langue ? » ne nous paraît pas de nature à rendre réellement fonctionnelles les activités grammaticales, dans la mesure où l'on rebondira inmanquablement sur le « A quoi ça sert de savoir comment ça marche, la langue ? ». Au niveau de l'école élémentaire, cet objectif est plus un objectif pour le maître que pour les élèves dans leur grande majorité : la curiosité à l'égard du fonctionnement de la langue ne se développera que progressivement, au fil des activités, mais elle se développera plus rapidement si ces activités métalinguistiques portent sur les usages oraux des élèves (si l'on fait du narcissisme métalinguistique), ou partent de leurs propres productions écrites, c'est-à-dire ont un rapport avec leur expérience de la langue, plutôt que si elles partent du F.N.E. scolaire pour arriver au F.N.E. scolaire, par le truchement du F.N.E. scolaire, sans rapport perceptible avec leur expérience de la langue.

Si l'on laisse dans l'ombre la perspective de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui se situe derrière la ligne d'horizon des préoccupations de la plupart des élèves, même au cycle 3, même avec l'introduction des langues étrangères dans le primaire, il ne reste plus guère, comme argument de type fonctionnel, que la **contribution à la maîtrise de l'écrit** (dans la mesure où il est peu probable que les activités de grammaire de l'écrit puissent contribuer efficacement à la maîtrise de l'oral). Mais pour que cet argument soit efficace, il faut que l'enfant éprouve le désir de produire des écrits de qualité. On sait que ce désir naîtra d'autant plus aisément que l'enfant aura le sentiment d'écrire « pour de bon », c'est-à-dire que l'activité de production soit vécue comme une activité sociale, présentant des enjeux réels ou symboliques, mettant en jeu des protagonistes qui ont vraiment des projets, des intentions, des attentes, et entre lesquels se nouent des interactions. Bref, qu'elle s'inscrive dans le cadre d'une pédagogie de type *socioconstructiviste* (on trouvera un point intéressant et bien documenté sur le socio-constructivisme, inspiré de Vygotsky (1985), dans Gilly, 1995).

Pour faire bref, nous pensons qu'une activité de grammaire ne peut être fonctionnelle pour les élèves que si elle se greffe sur une activité fonctionnelle

de production écrite (si, pour reprendre une formule que nous avons utilisée par ailleurs (Vargas, 1996, b) elle présente une *double fonctionnalité exogène*), et qu'elle est vécue comme une aide qui leur est apportée pour résoudre un problème, surmonter un obstacle devant lequel ils seraient démunis.

4.6. La nature des contenus

La fonctionnalité de l'activité est nécessaire. Elle ne peut occulter le problème de la nature des contenus.

Les grammaires textuelles ont connu des avancées significatives, aussi bien au niveau des ouvrages universitaires (voir ici même l'article de Christian Touratier) que des ouvrages didactiques (Ecouen, 1988 ; Eva, 1991). Fonctionnalité ? Les grammaires textuelles sont des **grammaires formelles**, dans la mesure où le texte est un objet traité comme un ensemble clos dont on dégage les structures internes (silhouette de la lettre administrative ; organisation en paragraphes ; connecteurs textuels ou interphrastiques, etc.). Si le texte est mis en relation avec la situation d'énonciation et de fonctionnement, alors il est traité comme un discours (Riegel et alii, 1994, 603), et l'on peut étudier la fonctionnalité de ses codages (pourquoi telle organisation normée de la lettre administrative et pas de la lettre privée ? pourquoi des paragraphes ? pourquoi des connecteurs ? pourquoi y a-t-il des colonnes dans un journal ? et des intertitres ? etc.).

Apprendre ce qu'est une phrase, c'est bien. Cela permet de faire des phrases. Mais pourquoi faut-il faire des phrases quand on écrit ? Est-ce qu'on en fait quand on parle ? Et pourquoi ne faut-il pas en faire dans certains cas à l'écrit ? Et pourquoi faut-il séparer les mots écrits par des blancs ? Et mettre à la fin des mots des tas de lettres qu'on n'entend pas à l'oral ? Etc. Permettre aux enfants non seulement de découvrir les normes de l'écrit, mais de comprendre la raison d'être de ces normes, en se référant à l'activité de lecture(s), y compris lorsqu'il s'agit de « surnormes », c'est les faire passer de l'univers des contraintes formelles que l'on doit subir à celui des **contraintes fonctionnelles** que l'on peut faire jouer.

6. UNE GRAMMAIRE PLURINORMALISTE EST-ELLE POSSIBLE ?

Le problème s'est posé à nous de savoir s'il était possible de construire une grammaire scolaire de type plurinormaliste. C'est ce que nous avons tenté avec notre *Grammaire cycle 2* (1996, a), réalisée avec la collaboration active d'une équipe d'I.M.F. (1). Si nous nous permettons d'évoquer cet ouvrage, c'est qu'il ne s'agit pas pour nous d'un produit commercial dont nous tenterions ici la promotion (bien que cette grammaire soit éditée), mais d'un *prototype*, au sens où il constitue la concrétisation d'un système de propositions théoriques, alors même que n'existe guère, à l'heure actuelle, de demande, ou d'attente, de l'institution et de ses usagers pour ce type de produit (la didactique plurinormaliste du français reste une notion étrangère à la majorité des enseignants), et qu'il ne nous paraît pas envisageable que cet ouvrage puisse, à lui seul, créer une dynamique de remise en question didactique (la plupart des utilisateurs que nous

avons rencontrés s'en servent de manière sporadique, en concurrence avec les autres manuels de la classe.) Nous allons évoquer les principaux problèmes qui se sont (im)posés à nous, et les solutions que nous leur avons ou non trouvées.

6.1. Des problèmes et des solutions

Le premier problème a été de savoir quelle **forme** devait prendre un ouvrage qui permettrait de traiter aisément les problèmes grammaticaux au fur et à mesure qu'ils se poseraient aux élèves. Il fallait choisir une forme qui n'imposerait pas de progression préétablie. Un fichier à classement alphabétique, reclassé au fur et à mesure de son utilisation, est apparu plus adéquat qu'un livre. Mais en fait, de ce point de vue, le bon outil serait non pas le support papier, mais le CD-ROM.

Le second problème concernait la possibilité de construire les connaissances de façon « logique », sans l'aide d'une **progression** pré-établie : il est pour le moins hasardeux de vouloir traiter l'accord de l'adjectif avec le nom si l'on ignore ce qu'est un nom et un adjectif, et que l'on n'a pas les notions de genre et de nombre. Des « réseaux » notionnels (réseaux du texte, de la phrase, du groupe du nom, du groupe du verbe, du pronom, de la fonction sujet), exploités partiellement selon les besoins, devraient aider l'enseignant, qui n'aurait pas ainsi à réinventer seul de mini-progressions pour traiter une question donnée. Là encore, l'outil informatique aurait certainement été d'un usage plus pratique, et les élèves auraient pu découvrir eux-mêmes quelles étaient les séquences d'activités à réaliser pour acquérir les notions visées.

Le troisième problème, de type linguistique, était de donner une vision aussi juste que possible des **réalités de la langue**. Cette question est corrélée au problème socio-psycho-linguistique du développement des contre-normes chez les élèves issus des milieux socio-culturellement exclus, ainsi qu'au problème de l'émergence des attitudes métalinguistiques chez ces mêmes élèves. Pour cela, nous avons retenu des usages oraux que l'école écarte ou réprime habituellement, qui présentent des structures non conformes aux normes syntaxiques de l'écrit livresque traditionnel, et nous leur avons consacré un certain nombre de fiches, réunies dans une section « Langue parlée ».

Ainsi, à partir d'énoncés produits réellement en classe par des élèves, il est possible de se pencher sur des réalisations telles que *Y a Gontran qui est pas d'accord., Là où ça coince, c'est dans le dos., Le vase ! Le vase, là... !!!* ou *Et alors, le robot, baoum !!!* qui présentent des structures spécifiques de l'oral, relevant du code commun non légitime ou du Français Norme des Pairs chez les jeunes. Il ne s'agit pas d'apprendre à tous les petits français qu'il convient de parler ainsi (grammaire prescriptive), mais de leur montrer qu'on *peut* parler ainsi (grammaire descriptive) et de les amener à chercher dans quelles conditions ces énoncés peuvent fonctionner normalement à l'oral, et pourquoi ils sont proscrits de l'écrit, en tout cas de l'écrit scolaire légitime (grammaire énonciative et / ou pragmatique, visant à dégager la fonctionnalité des codages) : l'élève du CE1-CE2 sera conduit ainsi à percevoir, par exemple, que l'onomatopée utilisée dans « Et alors le robot, baoum ! » sert à dire quelque chose à propos du robot, et

correspond à la seconde partie, verbale, d'une phrase canonique (ex : « fit tout exploser »). Il pourra comparer les deux types de réalisation et opposer l'expressivité et la spontanéité naturelles, légitimes, d'un oral qui combine le linguistique, le gestuel, la mimique, et qui fonctionne ici en situation d'interaction avec des pairs présents, et la situation d'écrit, où l'interlocuteur – qui n'est pas forcément un pair – est absent, et sur laquelle, en particulier, pèsent un certain nombre de normes, dont le respect ou la transgression déterminent l'image du scripteur (Vargas, 1996, 1 et 2, « Les phrases non canoniques »).

La **décontextualisation** des activités grammaticales posait également un problème majeur, dans la mesure où l'on souhaitait que les élèves vivent ces activités comme une aide qui leur est apportée pour résoudre leurs problèmes. Il nous est apparu, compte tenu surtout de l'âge des enfants, que la meilleure solution consistait à *matérialiser*, pour l'élève, le lien entre son problème et le travail méta qui lui était proposé. Ainsi, au début de la fiche est ménagé un espace où sera reproduit l'extrait problématique, et à la fin un second espace permettra l'écriture de la réalisation maîtrisée grâce au travail « méta » : le travail « décontextualisé » de manipulation, de réflexion sur des supports spécifiques, d'élaboration et d'écriture de règles, se réalise matériellement entre les deux bornages contextualisateurs de la fiche.

Autre question : une activité fonctionnelle de grammaire visant à faire acquérir des normes dans leurs fonctionnalités langagières peut-elle intégrer les batteries d'**exercices** dits d'ancrage ou d'approfondissement, tels qu'ils sont habituellement proposés aux élèves ? Non. Totalement décontextualisés, totalement formels, ces exercices ne peuvent être d'une grande efficacité. Peut-on imaginer des exercices fonctionnels, c'est-à-dire dont la réalisation ferait sens pour les élèves ? Peut-être. Mais on peut penser aussi que les ancrages se réaliseront mieux par des réinvestissements fonctionnels, c'est-à-dire à l'occasion d'activités fonctionnelles de production écrite, où l'enfant butera sur des difficultés récurrentes, qu'il ne surmontera et ne maîtrisera, de toutes façons, qu'au terme d'un long temps de travail de conflits, d'oublis, de redécouvertes. Aux démarches de type béhavioriste (Skinner, 1968), nous préférons des démarches de type socioconstructiviste (cf supra).

Notons au passage que dans la plupart des cas, le moment consacré aux exercices et à leur correction apparaît, symboliquement, comme un cérémonial obligé : celui qui marque la clôture de l'acquisition d'un domaine – ou d'une parcelle – de savoir. Épreuve de vérité, où l'on va pouvoir distinguer ceux qui ont acquis, ceux qui ont partiellement acquis, et ceux qui n'ont pas acquis. Où ceux qui n'ont pas acquis pourront avoir le sentiment qu'ils devaient avoir acquis. Ou qu'ils le pouvaient, à l'instar de ceux de leurs camarades qui, eux, ont acquis. Définitivement. Ce que pourra confirmer – à leurs yeux – les résultats de leurs productions écrites. Plutôt que de risquer de laisser croire aux élèves « en difficulté » que les autres, qui ont bien mis un « s » après « tu » dans les exercices de grammaire, le mettront désormais de façon tout aussi remarquable dans leurs activités de production écrite, contrairement à eux, qui ont raté l'exercice, il vaudrait sans doute mieux leur faire percevoir que le savoir se construit progres-

sivement, qu'on n'attend pas des acquisitions immédiates et définitives chez les apprenants.

C'est pourquoi à l'exercice-rite, d'une efficacité discutable pour de nombreux élèves, et qui surtout peut être vécu comme clôture d'un savoir et susciter un sentiment d'échec, nous préférons les activités de **réinvestissement fonctionnel** qui permettent de laisser ouvert le champ de l'acquisition du savoir en cause. Et par là-même, d'être moins propice au développement du sentiment d'insécurité linguistique.

Les autres problèmes concernaient les **contenus** : nous avons adopté, pour ces jeunes élèves, la démarche qui consiste à partir du point de vue sémantique et / ou énonciatif (ce qui correspond à leur rapport empirique à la langue et au langage) pour amorcer un mouvement vers le point de vue morpho-syntaxique. En outre, ; nous avons cherché, chaque fois que cela était possible, à faire découvrir la fonctionnalité des données linguistiques (par exemple, à quoi peut servir l'adjectif qualificatif dans un GN ? est-il toujours nécessaire ou bienvenu ?)

6.2. Les problèmes non résolus

Il y a les solutions que nous avons trouvées pour différents problèmes. Et qui peuvent toujours faire l'objet de discussions, d'améliorations, de révision. Mais il y a aussi, dans certains cas, les solutions que nous n'avons pas trouvées :

- Comment articuler une acquisition immédiatement finalisée du savoir grammatical sur la nécessaire **construction d'un rapport non instrumentaliste au savoir** ? Nous n'avons pas de réponse. Nous nous sommes contenté de conseiller à l'enseignant de valoriser à chaque occasion le savoir en tant que tel, en insistant sur le plaisir d'apprendre...

- Comment se réalise le processus d'**opérationnalisation des savoirs**, et comment hâter, éventuellement, ce processus ? Nous savons que ce processus est long (Vygotsky, 1985). Mais nous n'en savons guère plus sur la question. Gombert, par exemple, l'esquive (Gombert, 1990 : 247-249). On peut faire l'hypothèse qu'en liant fortement les activités méta aux activités de production fonctionnelle, en favorisant la manipulation du langage, la réflexion sur la langue, l'élaboration par les élèves eux-mêmes de règles qui concernent leur problème ; en réduisant au maximum les activités formelles de réinvestissement immédiat au profit de réappropriations fonctionnelles récurrentes (toujours étroitement liées aux activités de production écrite), nous limiterions l'aspect déclaratif des savoirs construits au profit de leur dimension opérationnelle, et que, par là-même nous hâterions le processus d'appropriation-réinvestissement. Mais nous n'avons pas pu encore valider cette hypothèse.

- Comment aider l'enseignant à **sélectionner les priorités** dans les problèmes de production écrite vécus et verbalisés par les élèves, ou dans les difficultés qu'il constate par lui-même ? C'est là un problème majeur, car on arrache l'enseignant à la sécurité de l'itinéraire bien balisé du manuel, pour le projeter dans un univers non pré-ordonné, où les points de départ et d'arrivée sont partout et nulle part. Nous n'avons trouvé aucune réponse à ce problème, qui

détermine pour l'essentiel la mise en œuvre d'une didactique fonctionnelle, et a fortiori plurinormaliste, de la grammaire : là, l'enseignant reste seul pour décider de la hiérarchie des urgences. Décider, et non plus seulement exécuter, cela peut conférer un sentiment accru de dignité. Mais aussi d'angoisse. Et entraîner des surcharges de travail, parfois difficiles à assumer... D'où, peut-être, des détournements tels que l'utilisation sporadique de fiches dans le cadre d'une progression établie par d'autres manuels ou une utilisation pré-programmée des fiches qui conditionne le tri des problèmes à traiter à partir des productions écrites.

CONCLUSION

Il est possible de réaliser une grammaire de type plurinormaliste, qui contribuerait à l'**acquisition par tous les élèves du français légitime et de son emploi fonctionnel**. Pour les élèves des milieux socio-culturellement exclus, la construction du français légitime, ne visant pas l'éradication de leur Français Normes Identitaires, se réaliserait d'autant mieux qu'elle respecterait ce FNI, évitant qu'il ne se transforme en contre-normes, évitant de générer ou d'accentuer des sentiments d'insécurité linguistique, et permettant le développement des compétences méta. Pour les autres élèves, cette grammaire respecterait également leur Français Norme des Pairs (oral), et leur permettrait d'acquérir une vision plus juste de la langue et de ses emplois, à l'oral comme à l'écrit.

Reste le problème de la mise en œuvre de ce type de grammaire, qui ne peut être dissociée du modèle didactique dominant dans la classe de français. En ce sens, une didactique plurinormaliste d'une grammaire plurinormaliste se définit par son caractère largement programmatique.

NOTE

- (1) Cette équipe était composée de quatre I.M.F. : Monique BARROERO, Monique BAUSSAN, Madeleine VARGAS et Paul RICHARD.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT Chr. et ESTABLET R. (1971) : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BAUTIÈRE E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BENTOLILA A. (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- BERNSTEIN B. (1975) : *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BRUNER J. (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

- CERTEAU de M., JULIA D., REVEL J. (1975) : *Une politique de la langue : la révolution française et les patois*, Paris, Gallimard.
- CHOMSKY N. (1969) : *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil (Éd. originale, *Syntactic structures*, 1957).
- ÉCOUEN (1988) : Groupe de recherche d'Écouen, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
- ESPÉRET E. (1979) : *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, P. Lang.
- EVA (1991) : Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- FLAHAUT F. (1978) : *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- FRANCARD M. et alii (1993) : *L'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique*, coll. « Français et société, n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.
- FRANCARD M., Dr (1994) : *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 nov. 1993, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 19 (3-4) ; 20 (1-2).
- FRANCOIS F. (1980) : « Linguistique et analyse de textes », *Linguistique*, F. François Dr, Paris, PUF, p 233 sq.
- FRANCOIS F. et alii (1990) : *La communication inégale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GILLY M. (1995) : « Approches socio-constructives du développement cognitif des enfants d'âge scolaire », D. GAONAC'H et C. GOLDER, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette, pp 130-167.
- GOMBERT J. E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GRAMMONT M. (1963) : *La prononciation française*, Paris, Delagrave.
- GUEUNIER N., GENOUVRIER E., KHOMSI A. (1978) : *Les français devant la norme*, Paris, Champion.
- GUMPERZ J. (1962) : « Types of linguistic Communities », *Anthropological Linguistics*, IV, 1, pp 28-40.
- JESPERSEN O. (1909) : *A modern english Grammar*, Londres, Allen and Unwin.
- JESPERSEN O. (1976) : *Nature, évolution et origines du langage*, Paris, Payot (Éd. originale, *Language, its Nature, Development and Origin*, 1922).
- LABOV W. (1966) : *The social stratification of english in New York City*, Washington, Center for applied linguistics.
- LABOV W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Éd. de Minuit (Éd. originale, *Sociolinguistic Patterns*, 1973).
- LAFONTAINE D. (1986) : *Le parti pris des mots*, Bruxelles, Mardaga.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- LAHIRE B. (1994) : « L'inscription sociale des dispositions métalargagières », *Repères*, n° 9, pp 15-27.
- MARCELLES J.-B. (1976) : « Norme et hégémonie linguistique », *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1, pp 88-95.

- MARCELLESI J.-B. et GARDIN B. (1974) : *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Larousse.
- MARTINET A. (1970) : *Éléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin (Éd. originale, 1960).
- MEILLET A. (1975) : « Comment les mots changent de sens », *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, pp 230-271 (1ère publication, in L'année sociologique, 1905-1906).
- NADEL S. (1957) : *The Theory of Social Structure*, London.
- POP S. (1952) : « Enquête sur le conservatisme linguistique des femmes », *Orbis*, I et II, Louvain.
- Repères, 61 (1983) : *Ils sont différents !*, INRP.
- Repères, 67 (1985) : « Ils parlent autrement » *Pour une pédagogie de la variation langagière*, INRP.
- Repères, 71 (1987) : *Construire une didactique*, INRP.
- Repères, 76 (1988) : *Éléments pour une didactique de la variation langagière*, INRP.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- ROMIAN H. et alii (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP.
- SAUSSURE F. de (1916) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SKINNER B. F. (1968) : *La révolution scientifique de l'enseignement*, Paris, Dessart Charles.
- STOURDZE C. (1969) : « Les niveaux de langue », *Le français dans le monde*, 65, pp 18-21.
- TEILLARD F., SEGUIN B. (1996) : *Les céfrans parlent aux français*, Paris, Calmann-Lévy.
- VARGAS C. (1983) : « A la recherche de contre-normes à l'école maternelle et élémentaire », *Repères*, 61.
- VARGAS C. (1987) : *Langage et norme(s) à l'école primaire*, Thèse d'État ronéo-tée, Aix-en-Provence.
- VARGAS C. (1993) : « Norme(s) de la nomenclature », *Encyclopédies et dictionnaires français*, D. Baggioni Ed, Centre Dumarsais, Université de Provence, pp 37-47.
- VARGAS C. (1995) : *Grammaire pour enseigner. 1/ L'énoncé, le texte, la phrase ; 2/ La phrase verbale : les fonctions et les catégories*, Paris, A. Colin.
- VARGAS C. (1996, a) : 1. *Grammaire cycle 2*, Paris, Magnard (fichier de l'élève) ; 2. *Grammaire cycle 2, Fichier du maître*, Paris, Magnard.
- VARGAS C. (1996, b) : « Manuels et activités fonctionnelles de grammaire », Actes du colloque de Saint Lô, *Enseigner le français avec et sans manuel à l'école et au collège*, 24-26 octobre 1996, à paraître.
- VYGOTSKI L. S. (1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éd. Sociales.
- WINTHER A. (1976) : « Norme et grammaticalité : la grammaire générative est-elle normative ? », *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1, Université de Rouen, pp 96-105.

L'ORAL DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS : quelques aspects de la subordination à travers des formes attestées dans le langage des enfants*

Bruno MARTINIE
C.R.L. - Université de Paris X-Nanterre

Résumé : Trop souvent absent du débat concernant la place de l'oral dans l'enseignement, l'examen systématique des formes utilisées spontanément par les enfants semble à plus d'un titre porteur d'informations essentielles. Chacun a conscience du manque de prestige de l'oral par rapport à l'écrit, mais ce discrédit est particulièrement net concernant l'usage des enfants, étroitement associé à la notion de « faute ». Une réputation à considérer avec d'autant plus de soin qu'elle peut constituer le point de départ d'un certain nombre de parti pris pédagogiques, notamment en matière d'enseignement de la grammaire. En passant en revue certains aspects de la subordination dans le discours spontané de locuteurs allant de 8 à 13 ans, cet article souhaite contribuer à la description du « langage des enfants », avant de poser les conditions de son exploitation sur le plan didactique.

INTRODUCTION

La conception des emplois « fautifs » comme prolongement du système, quoique défendue dès le début du siècle par Damourette et Pichon (1911-1930), ne semble pas avoir fait florès dans les grammaires scolaires. Pour aller vite, l'approche purement formelle, dont les modèles ne sont guère disposés à rencontrer le non-standard, rejoint sur ce point l'approche sémantique à qui il est toujours loisible de poser que les formes non normées « ne font pas sens ». Mais n'est-ce pas jeter le discrédit sur les locuteurs qui les utilisent que de mettre à l'index ces emplois ? Pourtant, dans un certain nombre de cas, l'analyse grammaticale s'avère apte à raisonner sur de telles données, ce qui plaide pour une cohérence de leur organisation. Toutefois, avant même de leur affecter un statut sociostylistique, encore faut-il en passer par un examen des formes **réellement** produites par les enfants. La présente étude voudrait contribuer à ce projet, et ce dans le cadre de la description grammaticale du français contemporain (1) : un cadre dans lequel il nous semble possible de faire ressortir les enjeux d'un enseignement non normatif - c'est-à-dire pas **exclusivement** normatif - de la grammaire. Pour des raisons que nous exposons plus loin, la zone grammaticale retenue est celle de la subordination.

1. MATÉRIAU ÉTUDIÉ ET CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Les données qui ont servi de base à l'établissement du corpus proviennent d'enregistrements de deux émissions diffusées sur *France Inter* (2). La première, *Là-bas si j'y suis*, avait diffusé le 4 février 1991 un reportage fait dans une école primaire, sur le thème du « monde idéal » (classe d'âge : entre 8 et 10 ans), et la seconde, *Fréquence Mômes*, donne hebdomadairement la parole à des enfants en début de collège (11-13 ans) sur les thèmes les plus variés. La spontanéité des enfants qui s'y expriment, ainsi que la production de séquences longues et ininterrompues ont déterminé le choix de ces enregistrements.

Pour des raisons méthodologiques et typographiques, nous avons opté pour un protocole de transcription systématique mais « austère ». Nous le présentons rapidement :

/ = rupture tonale, // = pause brève, /// = pause plus longue.

/ (r) = pause respiratoire, // (r) = pause respiratoire plus longue, etc.

SYLLABE EN MAJUSCULES = accentuée de façon atypique (insistance, accent didactique).

: = voyelle allongée.

< = intonation ascendante sur la fin du groupe rythmique.

> = intonation descendante sur la fin du groupe rythmique.

2. À PROPOS DU « LANGAGE DES ENFANTS »

Ce que l'on entend habituellement par « langage des enfants » se caractérise par un certain nombre de traits observables dans les différentes composantes de la langue. Au-delà du vocabulaire et de la « candeur » des propos enfantins qui ne seront pas évoqués ici, nous avons pu en relever quelques uns dans les deux classes d'âge, et ce en proportion comparable. Cela peut concerner des traits de prononciation (comme par exemple *quelqu'un* prononcé « kinkin ») (corpus *Fréquence Mômes*, désormais B), ou encore la morphophonologie, comme c'est le cas dans *faut pas être trop z exigeants* (corpus *Là-bas si j'y suis*, désormais A). Mais le plus fréquent reste du domaine de la morphosyntaxe verbale (conjugaison, concordance des temps), comme en témoignent les exemples suivants :

(1) *je serais mort < / (r) si je vois un jouet > (B)*

(2) *mais si y'a pas de travail < / rien ne serait fait (A)*

(3) *si tout le monde serait bon (...) (A)*

mais aussi *qu'on save (B)*, *qu'ils soivent (B)* ou encore *ils croivent (A)*.

À juste titre, la linguistique moderne a régulièrement fait état d'une certaine logique dans ces « fautes », derrière lesquelles il est possible d'entrevoir des faits de système : accord sémantique dans certaines liaisons « mal-t-à propos », et pour la conjugaison, régularisation des paradigmes verbaux ou marquage d'un pluriel qui ne s'entend pas à l'oral, etc. (3) Cependant, tous ces phénomènes ne permettent pas *a priori* de poser l'existence d'une « grammaire des enfants » (i.e. de l'application de règles n'appartenant pas au système du français), ni même d'un usage qui leur serait propre, puisqu'on les retrouve - apparemment moins fréquemment ? - dans les productions des adultes. Mais

surtout, la question se pose de savoir si ces « déviations » langagières concernent des **procédés** syntaxiques ou discursifs à **plus grande portée**. A ce titre, le domaine de la phrase complexe nous a semblé être un lieu d'observation pertinent. Pour résumer, les parliures réputées fautives - qu'il s'agisse de l'usage « populaire » ou de celui des enfants - semblent prédestinées à la description en termes de « **simplicité grammaticale** » : une notion dont l'examen dépasserait largement le cadre de cet article, mais dont certains aspects apparaîtront dans les analyses proposées.

3. ANALYSE DES DONNÉES

3.1. Généralités

Une certaine richesse dans les procédés de subordination se constate tant sur le plan **quantitatif** que sur le plan **qualitatif** dans les deux classes d'âges observées.

- Quantitativement, rares sont les séquences sans conjonction ou pronom relatif (4). Les exceptions concernent avant tout les séquences brèves, ainsi que les énoncés-réponse.

- Qualitativement, nous verrons que les moyens mis en œuvre pour subordonner témoignent d'une certaine diversité. Ont ainsi pu être observés 4 types de subordination : le type complétif, relatif, circonstanciel et présentatif (c'est *N que/qui*, etc.). Les interrogatives ont été exclues, au regard de leur faible fréquence d'occurrence, probablement imputable aux conditions d'entretien, davantage susceptibles de produire des assertions.

Le tableau suivant présente la répartition des 4 types de subordination :

	8-10 ans	11-13 ans
<i>Circonstancielles</i>	49 (44%)	73 (50%)
<i>Complétives</i>	34 (31%)	27 (18%)
<i>Relatives</i>	16 (14%)	24 (16%)
<i>Présentatifs</i>	12 (11%)	24 (16%)

soit un total de 259 occurrences.

Pour des raisons de place, il a été impossible de présenter un traitement pour chacun des 4 types de subordination. Le choix des circonstanciels et des relatives a été déterminé par l'émergence de certains phénomènes qui nous semblaient pertinents compte tenu des objectifs de départ.

3.2. Circonstanciellles

3.2.1. *Parce que*

Parce que est la conjonction la plus représentée dans la catégorie des circonstanciellles. Le cadre discursif, en ceci qu'il conduit les enfants à argumenter, explique en partie cette surreprésentation, mais ne rend pas compte de l'absence **totale** de *puisque* pour exprimer la causalité. Or, du point de vue de la syntaxe, *parce que* est susceptible d'introduire au moins deux types de relations, à savoir (5) :

- Une relation de hiérarchisation, comme dans :

(4) *j'aime bien les films d'aventure* < / **parce que**: *y'a de l'action* (B)

qui confère à la subordonnée la possibilité d'être extraite en tête dans une configuration du type *c'est parce que... que*, ainsi que la possibilité d'être contrastée :

(4a) **c'est parce qu'il y a de l'action** **que** *j'aime bien les films d'aventure*

(4b) *j'aime bien les films d'aventure* *parce qu'il y a de l'action* **mais pas** *parce qu'il y a de la violence*

Or, ces ressources ne sont pas disponibles sur *puisque* :

(4c) *j'aime bien les films d'aventure* **puisque** *il y a de l'action*

(4d) * **c'est puisque** *il y a de l'action* **que** *j'aime bien les films d'aventure*

(4e) * *j'aime bien les films d'aventure* **puisque** *qu'il y a de l'action* **mais pas** **puisque** *il y a de la violence*

- Mais *parce que* peut également introduire une relation plus « lâche » entre les deux termes de la phrase complexe :

(5) *je suis dans une école qui me plait beaucoup* < / **parce que**: / *au début* < / *j'aimais pas de trop* (B)

(5a) * **c'est parce qu'au début** *j'aimais pas de trop* **que** *je suis dans une école qui me plait beaucoup*

etc.

Les configurations dans lesquelles entre *parce que* sont ainsi d'une grande diversité, comme le montrent les exemples suivants :

(6) *on aurait quand même besoin de travailler* **parce que**: / (r) *sinon euh: bon euh: où est-ce que l'argent il viendrait* (A)

(7) *plus on aime la pièce* < / *plus on va bien la jouer* < / **parce que**: // *par exemple Léandre j'aime bien ce rôle là* (B)

où *parce que* introduit respectivement une interrogative et une construction disloquée. Les données examinées permettent de formuler les remarques qui suivent.

(a) Les deux classes d'âge font ressortir la même utilisation de *parce que* du point de vue de la position du constituant emboîté, **toujours postposé**. On ne saurait cependant voir dans cette tendance une pratique propre au « langage

des enfants », mais plutôt « un fait général de l'organisation syntaxique du français contemporain », comme le souligne Morel (1985) en s'appuyant sur des recherches effectuées sur des productions d'adultes aussi bien orales qu'écrites (écrits littéraires inclus).

(b) En revanche, la tendance d'utilisation des deux types de *parce que* n'est pas identique dans les deux classes d'âge : ainsi, les plus jeunes ont utilisé seulement 21% de *parce que* subordonnants (soit 6/28), alors qu'ils sont représentés à 56% (22/39) dans la tranche d'âge supérieure.

(c) La syntaxe de *parce que* apparaît cependant particulièrement complexe dans les deux groupes, comme en témoigne la présence d'énoncés du type :

- (8) *faut: pas être trop riche non plus > / parce que quand on est trop riche < / après < / on demande beaucoup de choses (A)*
 (9) *ça serait sympa parce que: // (r) comme: des fois je m'ennuie un peu < // (r) ça: ça mettrait un peu de:: // (r) d'ambiance (B)*

laissant apparaître un parenthésage à deux niveaux d'emboîtement, selon le schéma suivant :

P1 *parce que* [*quand P*, (connecteur) P] (6)

(d) Pour distinguer les différents types de relations exposés ici, Ducrot (1972), en se plaçant du point de vue des actes illocutoires, distingue coordination et subordination **sémantiques**. Quel que soit le morphème grammatical utilisé (coordonnant ou subordonnant), on aura affaire à une subordination sémantique en présence d'une énonciation unique (ex. 4), et à une coordination sémantique lorsque la séquence fait ressortir deux énonciations successives (ex. 5, 6 et 7, ainsi que dans tous les emplois de *puisque*). Outre que ce point de vue permet de contourner les problèmes posés par une classification grammaticale qui nous conduit à ranger *parce que* et *puisque* dans la même catégorie (7), on obtient ici une piste pour rendre compte de la surreprésentation de *parce que* dans l'expression de la causalité, celui-ci étant d'une certaine façon utilisé comme « **connecteur universel** » de par sa souplesse d'emploi, au même titre que *que* dans les relatives (cf. *infra*).

(e) Enfin, on pourrait être tenté d'appliquer le même raisonnement à *car*, également absent des deux sous-corpus : *car* est exclusivement réservé à la coordination (ici, les points de vue syntaxique et sémantique se rejoignent), et manifeste à ce titre les mêmes restrictions formelles que *puisque*, avec, en plus, l'impossibilité de figurer en tête d'énoncé. Toutefois, loin d'être, là encore, l'apanage du « langage des enfants », la disparition de *car* est un phénomène appartenant plus généralement au français parlé contemporain : une tendance qui serait elle-même imputable aux restrictions d'emploi dont *car* fait l'objet ?

3.2.2. Si

Si est la conjonction la plus utilisée après *parce que*, et ce dans les deux sous-corpus (sont ici exclus les *si* introduisant des interrogatives indirectes.). La **tendance à l'antéposition** est très nette, puisque sur 28 occurrences au total, on n'a pu relever qu'un cas de postposition (cf. exemple 1).

Là encore, les configurations sont très variées, qu'il s'agisse de structures à parenthésage (ex. 10), de constructions clivées (11) ou encore de coordonnées, auquel cas la seconde occurrence de *si* peut apparaître sous la forme de *que* (12) (8) (sont ici exclus les *si* introduisant des interrogatives indirectes) :

- (10) *moi < / je pense que: si tout le monde serait bon < / y'aurait quand même des méchants (A)*
- (11) *il a dit un truc pas idiot du tout < / c'est que: // (r) si jamais < // (h) euh: // tout le monde < // vient dans la jungle < /// (r) ça sera un endroit civilisé (A)*
- (12) *si j'étais restée à l'hôpital < / et qu'on m'avait enlevé ma télé < / je l'aurai sûrement très mal supporté (B)*

3.2.3. Quand

Bien que moins utilisé que *si* (14 occurrences), *quand* fait ressortir les mêmes tendances, à savoir l'**antéposition** (une seule exception) et le **parenthésage** (cf. exemple 10). Le cas suivant retiendra toutefois notre attention :

- (13) *mais à sept ans < / on veut toujours faire plaisir à ses parents < / quand ils veulent quelque chose < / on // (r) on le fait toujours rien que pour leur faire plaisir (B)*

Les deux critères précédents ne peuvent pas s'appliquer dans ce cas de figure : en l'absence des deux conjonctions successives figurant dans les parenthésages, on manque de repères pour identifier la subordinante. Le recours à la prosodie peut s'avérer utile pour trancher : ainsi, une intonation conclusive sur *parents* fournirait un argument en faveur de l'antéposition de *quand* P, mais en l'occurrence, le contour mélodique en question est de type « continuatif ». Reste la possibilité d'analyser *quand* P comme une proposition doublement régie : une piste qui n'est néanmoins envisageable qu'au prix d'un « aménagement » de la notion traditionnelle de subordination...

3.2.4. Autres conjonctions

Dernière observation concernant les circonstancielles : les deux tranches d'âge observées divergent sur le plan de la variété des conjonctions utilisées. Alors que *parce que*, *si* et *quand* sont employés exclusivement par les 8-10 ans, la tranche d'âge supérieure donne accès à un éventail de conjonctions plus large. Du point de vue de la position de la proposition introduite, la répartition se fait de façon particulièrement régulière : *dès que* introduit toujours des propositions antéposées, contrairement à *alors que*, *pour que* et *sauf que*. Seul *comme*,

dont l'emploi est particulièrement fréquent, apparaît dans deux configurations distinctes :

- (14) *il invente des choses < / et comme: // (h) euh celui qui est en face de lui < / il y connaît rien non plus < / alors euh: // il peut raconter n'importe quoi (B)*
- (15) *Sganarelle < / comme il boit beaucoup euh / il // il est avec sa bouteille < / il il chante (B)*

Parallèlement aux emplois antéposés illustrés par (14), l'exemple (15) semble montrer que *comme* est utilisé pour introduire des éléments incidents, remplaçables à ce titre par des propositions absolues du type *buvant beaucoup* (ce qui n'est pas le cas avec *quand* P de 13).

3.3. Relatives

Dans les deux sous-corpus, le domaine de la relative fait apparaître une moins grande diversité que celui de la subordination circonstancielle. En témoigne l'utilisation des pronoms relatifs, réduite à l'emploi exclusif de formes simples (*que, qui* et *où*). Une seule exception sur les 36 occurrences relevées :

- (16) *c'était l'une des choses à: [o] à la quelle je me raccrochais quoi (B)*

avec la forme composée à *laquelle*, faisant par ailleurs l'objet d'une hésitation. Ajouté à cela, l'absence totale de *dont*, et nous voici confortés dans l'idée d'une « pauvreté » ou d'une « simplicité » grammaticale dans le langage des enfants, dont le système en ce domaine se voit réduit à 3 valeurs : *qui* pour le sujet, *que* pour l'objet et *où* pour le lieu (9). Quelques emplois « fautifs » retiendront notre attention. En premier lieu, des tours du type :

- (17) *j'aimerais que tout le monde puisse euh puisse avoir tout ce qu'il a besoin (A)*

pourraient être mis en avant pour expliquer l'absence de *dont*, mais cette interprétation risquerait de nous enfermer dans le cadre étroit du prescriptivisme. En définitive, l'idée de « stratégies d'évitement » doit recevoir une formulation grammaticale qu'on peut résumer de la façon suivante (10) : en cumulant trois fonctions (démarcation, antécédent et fonction grammaticale dans la subordonnée), le relatif s'avère peu conforme à la tendance analytique du français moderne. A ce titre, des constructions du type :

- (18) *comme ça c'est bien aussi pour ceux qu'ils les ont fait (B, avec gémiation)*

ne font qu'opérer un « décumul » sur le plan fonctionnel en confiant, en l'occurrence, à un pronom personnel (*ils*) le rôle grammatical de sujet. *Que* est donc utilisé comme **relatif « universel »**. Or, l'exemple (17) procédait de façon similaire, à ceci près que l'objet indirect n'est pas représenté, d'où le nom de « défactive » proposé par Damourette et Pichon (1911-1930).

La possibilité de formuler en termes grammaticaux des formes stigmatisées par la norme nous conduit à réserver nos jugements, non seulement parce

que cela témoigne, de la part des locuteurs, d'une certaine maîtrise - pas forcément consciente - du système, mais aussi parce qu'apparaît le **caractère arbitraire des classifications sociostylistiques**. Ainsi, le phénomène de neutralisation dans des reprises pronominales tel que celui de :

(19) *les filles / ils sont mal vus* (Oral spontané, hors corpus)

est généralement repéré comme « populaire ». Or, il semble que le corpus nous en fournisse un exemplaire dans une construction « défective » :

(20) *c'est l'histoire de: // (r) d'un d'un garçon < /// qui est mort y'a très longtemps < // (r) et qui a créé un: /// une entreprise **qu'il** va le faire voyager dans le temps* (B)

Style « enfantin », style « populaire » ? C'est qu'en plus de recevoir une description syntaxique, ces constructions demandent à être testées sociolinguistiquement. Or, l'utilisation du relatif chez les enfants ne semble pas différer de celle des adultes, également susceptibles de produire du non-standard (cf. par exemple les études de Deulofeu, 1981 et de Gadet, 1995). D'ailleurs, un énoncé tel que :

(21) *faudrait qu'il y ait une police < / mais euh: qui: que pas comme **celle-là** qu'il y a aujourd'hui* (A)

nous avait de prime abord semblé être un stéréotype de la syntaxe enfantine. Toutefois, la valeur nominale de *celui-là*, lui conférant la possibilité d'être l'antécédent dans une relative, est attestée dans l'usage littéraire, comme le mentionne Grevisse (1993 : §670c). Or, quelques lignes plus bas, le même tour est également donné comme « populaire »...

4. SIMPLICITÉ VS COMPLEXITÉ, ORAL VS ÉCRIT : QUELQUES CONSTATS

En commençant cette étude, nous nous attendions à une prédominance des schémas d'organisation à présentatifs du type *ce qu-... c'est... ou c'est N qu-...*, mais dans les deux classes d'âge, ils s'avèrent être le procédé subordonnant le moins utilisé (à égalité avec les relatives dans le groupe B). Phénomène d'attente idéologique ? Il est vrai que l'utilisation intensive de schémas préétablis viendrait répondre à l'existence supposée d'une « loi du moindre effort » ; mais en plus de n'être pas vérifiable dans ce cas, ce point de vue ne tient pas compte de la variété de ces dispositifs (11).

Une remarque similaire est à faire à propos des complétives : on sait que leur production est rendue hautement probable par de nombreux types d'interaction. En particulier, en contexte d'entretien, il faut s'attendre à ce que les locuteurs construisent leurs propos autour de verbes d'opinion + *que*. Malgré tout, les *je pense que* etc. ont tendance à apparaître en début de tour de parole, à titre d'embranchement discursif, mais ne restreignent nullement le niveau de complexité de l'organisation grammaticale à venir.

En définitive, la question de la « **simplicité** » de l'oral prend en partie sa source dans la volonté de le **calquer sur l'écrit** : une démarche qui consiste non seulement à ne pas prendre en compte les conditions d'élaboration respectives de ces deux pratiques, mais aussi à perpétuer la **primauté d'un code écrit idéalisé**. Pourtant, à bien des égards, la syntaxe utilisée spontanément par les enfants peut paraître **plus complexe que** celle qu'ils utilisent **dans leur pratique écrite**. Hasard du corpus, nous avons eu l'occasion de le vérifier grâce à des textes écrits et lus par des enfants lors de l'émission *Là-bas si j'y suis*. Nous en reproduisons un :

(22) *alors // nous sommes en l'an deux mille cinq < / le dix-sept mai je fais une invention > / une voiture < // (r) spéciale > / noir mé métallisé < // (r) elle fait du huit < // mille neuf à l'heure maximum < / elle prend // (r) n'importe quelle marque d'essence < // elle a deux places < // elle vole à dix mètres de hauteur < / toutes les vitres sont automatiques < // (r) elle s'appelle X dix-sept < // (r) il ne faut pas < // (r) de clef pour ouvrir les portes mais une télécommande < // elle est blindée < // elle peut aussi rouler < // (r) les fauteuils sont confortables < / elle se conduit avec un manche // de commande < // (r) le tableau de bord ressemble à celui d'un avion < // (r) elle a une mini-télé à l'intérieur < / et un compact disc < // (r) elle a une table < // quelques petits tiroirs < // (r) elle est silencieuse < // (r) il y a un distributeur de feuilles < / une petite pince pour mettre un stylo < // (r) il y a une montre < // dedans → // il y a une petite boîte qui se ferme avec une clef < / il y a // (r) un bras télécommandé < // elle peut aussi aller dans l'eau < // (r) **quand elle est dans // sur l'eau** < // elle va // à huit mille // à l'heure < // il y a // des gilets de sauvetage à l'intérieur < // il y a des masques à g gaz < // (r) une mini-poubelle < // il y a une petite lampe < / la voiture est très solide > (A)*

En plus d'une minute de parole, on ne relève qu'une seule phrase complexe (12) ! Il n'est pas question pour autant de poser que l'écrit serait plus pauvre que l'oral (13), d'autant plus que la comparaison envisagée devrait logiquement confronter des types de discours équivalents, ce qui n'est pas le cas ici. Toutefois, dans une certaine mesure, c'est bien de **normes de réalisation** qu'il est question ici, non de système à proprement parler (ce qui est écrit est susceptible d'être oralisé, et inversement). Il y a par conséquent lieu de penser qu'une observation minutieuse des formes parlées peut donner accès à de précieux outils pour un enseignement d'autant plus « réaliste » de la grammaire qu'il tiendra compte des compétences **effectives** des enfants. Plus concrètement, il en découle les observations qui suivent :

- S'il n'est pas question de se priver du recours des productions écrites à des fins de diagnostic / évaluation, la confrontation orale vs écrit envisagée plus haut suggère qu'il existerait de la part des enfants **une manière « d'auto-censure » à l'écrit**, une pratique où opérerait une tendance au moindre effort, voire au « moindre risque » pour les raisons évoquées plus haut. Bien que des enquêtes menées sur l'attitude linguistique en milieu scolaire seraient d'un grand recours pour étayer cette hypothèse, on peut penser que l'évaluation des ressources linguistiques a tout intérêt à prendre en compte l'oral spontané pro-

duit par l'enfant, cet usager de la langue. Sur un plan plus général, celui-ci ne peut que bénéficier d'un enseignement prenant en compte la notion de **variation** (en l'occurrence, stylistique) : n'est-ce pas là une piste à suivre pour une entreprise de sécurisation linguistique et, par conséquent, pour une meilleure appréhension de l'échec scolaire ?

- Nul doute que l'activité de « brouillonnage », comme le suggère Meleuc (1988), constitue une ressource pédagogique de premier intérêt, d'où sa suggestion de partir de textes déjà écrits pour se livrer « (...) *sans retenue à une activité de déconstruction-trituration-reformulation [qui] oblige (...) tout un chacun à rechercher des mots, donc à se servir des dictionnaires (...), à trouver les ajustements fins entre termes* ». Or, de par les conditions dans lesquelles il est produit, l'oral spontané nous livre **directement** le travail de « brouillonnage » en question : on retiendra ici l'exemple (16), qui concerne l'utilisation de relatifs complexes (14).

Faut-il pour autant exiger de l'enseignant une formation de sociolinguiste, aguerri aux méthodes de recueil, de transcription et d'investigation grammaticale ? Plus raisonnablement, il nous semble légitime de plaider en faveur d'une **sensibilisation à l'écoute** de la part de l'enseignant. De là peuvent découler deux autres remarques.

- La prise en compte de la langue parlée en DFLM, en se limitant à un oral « *canalisé, dirigé, soumis à l'écrit* » (Peytard, 1997) ne permet pas d'« *analyser / enseigner le français oral dans ses variétés et ses différences* » (id.). **L'écoute** « à **spectre large** » que nous défendons ici (lors d'interactions non dirigées, et pourquoi pas, dans les lieux de spontanéité comme la cour de récréation ou la salle de cantine !) peut permettre de s'affranchir d'une certaine fiction linguistique. Ainsi, ce qui se produit sur le plan de la subordination ne permet pas de poser cette partie de la syntaxe en terme de déficit linguistique, les opérations logiques fondamentales (causalité, temporalité, condition...) étant utilisées spontanément. On obtient ainsi la garantie qu'on peut, assez tôt dans le curriculum, **faire appel à l'intuition de l'enfant** pour aborder les manipulations dans le domaine de la phrase complexe, en vue par exemple de l'élargissement de la palette des connecteurs et, plus généralement, dans le cadre de l'initiation à la démarche scientifique (*Instructions Officielles* de 1985).

- Au-delà du fait que les formes non normées répondent, dans une large mesure, à une logique interne au système, tout porte à croire qu'elles apparaissent parallèlement aux emplois « standard » dans le discours spontané, ce qui ne fait que manifester l'aspect **variable** de la langue : avoir conscience de la différence entre déficit linguistique et application d'une norme, et avoir conscience que l'échec scolaire est relié à l'application « exclusive » d'une norme dépréciée socialement : voilà l'enjeu. Ainsi, si vigilance normative il doit y avoir de la part de l'enseignant, gageons que celle-ci doit s'exercer en priorité sur les enfants qui manifestent une surreprésentation de la norme dominée (*parce que non construits, relatives non standard, etc.*)

5. L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT : UN CADRE À DÉFINIR

Nul doute que les propositions avancées au cours de cette brève étude auraient besoin d'être testées sur des corpus plus importants. En guise de récapitulation, nous ferons toutefois les constats suivants.

Les procédés de subordination utilisés par les enfants des deux classes d'âge résistent à une analyse en termes de « simplicité » grammaticale : en témoigne la diversité des conjonctions, mais pas seulement. En définitive, l'intrication de certaines constructions telles que (13), ainsi que la présence de formes non standard coexistant avec des emplois normés, sont autant d'**interrogations** pesant sur les notions de la **grammaire traditionnelle**, et sur les **étiquetages sociostylistiques** auxquels elle procède. Ainsi, si le système des temps ne semble pas tout à fait maîtrisé, et cela même dans la classe d'âge supérieure, rien ne peut être dit de semblable sur l'emploi des conjonctions : qui plus est, les différences par rapport au « standard » et les ressources utilisées dans l'organisation des séquences s'apparentent tout à fait à ceux produits par les adultes. En matière de complexité et de diversité, nos résultats corroborent ceux de Jeanjean (1983) qui va même jusqu'à faire état d'une plus grande variété des conjonctions chez les enfants que chez les adultes... En revanche, nous ne pouvons pas, sur ce point, suivre Dannequin (1989), pour qui les conjonctions ne sont maîtrisées que vers 12-13 ans.

Une **question** reste **ouverte**, qui fait écho à la notion de complexité syntaxique : comment **tirer profit des constats** faits précédemment **sur le plan didactique** ? En (13), la redéfinition de la notion de subordination telle qu'elle apparaît dans la grammaire traditionnelle se fait ressentir (cf. 3.2.3.). Pour autant, le chemin n'en reste pas moins jonché d'embûches : la remise en question de telles notions, même si elle paraît justifiée sur le plan « scientifique », risque de créer du désarroi, tant chez l'enseignant que chez l'apprenant (à l'instar de ce qui se produisit naguère avec les notions d'objet direct et de sujet). Nous suivrons sur ce point Kilcher-Hagedorn et alii (1987) qui soulignent avec justesse que « [...] *l'enseignement grammatical rénové propose aux enfants une approche bien plus cohérente que ne le faisait l'enseignement traditionnel. Mais il ne faut pas négliger le fait que les théories linguistiques actuelles sont autant de perspectives par rapport auxquelles les faits - et un nombre limité d'entre eux seulement - ont été appréhendés, ces perspectives étant loin de pouvoir être coordonnées dans une théorie d'ensemble* » (nous soulignons).

L'analyse contrastive entre les deux classes d'âge, pour sa part, n'indique pas d'écart très nets, et notamment sur le plan quantitatif : le comptage fait en effet ressortir que proportionnellement, la « densité » de subordonnants est la même dans les deux sous-corpus. Malgré tout, une faible diversité dans les conjonctions ainsi que des emplois fréquents de *parce que* non construits par le verbe pourraient constituer des écarts de type qualitatif.

Nous avons posé comme piste de départ que les conditions de la prise en compte de l'oral dans l'enseignement apparaissaient d'autant mieux dès lors qu'on prend la peine de fournir une description grammaticale des productions spontanées. Or, cette prise en compte s'inscrit fatalement dans la probléma-

tique de la norme, cet espace de langue dans lequel et **pour** lequel ont été élaborées les notions de la grammaire traditionnelle. Du côté de l'enseignant, il y aurait peut-être un gain de cohérence à **ne pas mettre à l'index** des formes linguistiques qu'*a priori*, il emploie lui-même en situation pédagogique, et auxquelles les enfants sont de toutes façons confrontés dans leur quotidien. Sur le plan évaluatif, l'enseignement ne peut que bénéficier du regard objectif porté sur les **formes spontanées** produites par les sujets auxquels il s'adresse : par exemple, cela peut permettre d'insister sur les points de grammaire qui posent problème, aux dépens de ceux qui semblent maîtrisés spontanément par les enfants (à ce sujet, cf. Blanchet, 1993 qui parle de « tri didactique »). Par exemple, les *Programmes de l'École Primaire* (1995) ne font mention de la phrase complexe qu'à partir du Cycle 3 (CE2, CM1, CM2) sous la rubrique « Compétences dans le domaine de la langue » (p. 103), l'étude de la phrase complexe se trouvant qui plus est reléguée dans l'instruction laconique « *Utiliser et repérer les phrases construites par juxtaposition, coordination et subordination* ». Or, le décalage nous semble de taille entre les productions langagières relevées et cette nomenclature...

Le recours à de **l'oral attesté**, même décontextualisé, nous semble une condition importante pour l'établissement d'une grammaire à visée non normative : on sait à quel point la tradition grammaticale a, depuis le XVIII^e siècle, hissé l'écrit des auteurs illustres au rang de référence dans l'entreprise de construction du « Bon Usage » (15). Pourtant, nous avons conscience que la faible importance accordée aux dimensions contextuelle et situationnelle pourrait nous être reprochée, en cela qu'elle nous réinstallerait dans le confort de la tradition puriste. Ce point de vue, avouons-le, quelque peu « immanentiste », ne consiste en rien à revendiquer la non-pertinence des dimensions en question : il revêt tout simplement un caractère heuristique. A la suite d'un certain nombre d'auteurs, il nous semble crucial de montrer qu'avant même de faire état des phénomènes interactionnels ou dialogiques, il nous est donné de fournir une description des formes « déviantes » en termes proprement syntaxiques. Les données observées témoignent, au travers des procédés utilisés, de régularités qui « [...] *ne viennent pas des stratégies individuelles des locuteurs : on les retrouve chez tout le monde et même dans des situations où plusieurs locuteurs participent à la production du texte* » (Blanche-Benveniste, 1989). Qu'une donnée situationnelle déclenche tel ou tel type de construction est un fait avéré, et peut offrir des ressources didactiques intéressantes (par exemple, le thème du « monde idéal » semble tout indiqué pour activer et/ou renforcer la pratique du conditionnel et de l'hypothétique). Mais paradoxalement - et l'on se place à présent sur le plan **conceptuel** - force est de constater que le discrédit qui pèse sur l'oral passe par la non-reconnaissance d'une **logique organisationnelle interne** : en d'autres termes, à trop le décrire en terme d'« expressivité » et d'interactivité, ne perd-on pas de vue que **l'oral est également « grammatical »** ? Nul doute que la voie à suivre pour « sortir du normativisme » ne peut faire l'économie d'un cadre conceptuel en adéquation avec l'objet-oral : un cadre que nous espérons avoir contribué à définir dans le présent article.

NOTES

- * Je remercie Françoise Gadet et Sandrine Rebol (Université de Paris X-Nanterre) pour leurs précieux conseils.
- (1) Je fais notamment référence aux travaux qui ont systématiquement recours à de l'at-testé, comme ceux du Centre de Recherche en Morphosyntaxe du Français Contemporain de l'Université de Paris III, ou encore ceux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (Université de Provence).
 - (2) Cette étude a été grandement facilitée par l'aide et la confiance que m'ont accordées les responsables de ces deux émissions : qu'ils en soient ici remerciés.
 - (3) Pour une analyse non normative de ces « fautes », cf. par exemple Leeman-Bouix (1994).
 - (4) Pour des raisons évidentes, la notion de « phrase » ne sera utilisée ici que dans la locution « phrase complexe » : à l'oral, le terme de « séquence » semble en effet plus approprié pour renvoyer à des unités discursives autonomes sur le plan syntaxique et sémantique.
 - (5) Je m'appuie en partie sur les analyses proposées par le GARS (cf. par exemple Blanche-Benveniste, 1982).
 - (6) Jeanjean (1983) fournit une description plus détaillée de ces parenthésages dans le discours des enfants.
 - (7) Cependant, à propos des concepts de subordination / coordination sémantiques de Ducrot, Larcher (1992) exprime la réserve suivante : « *Leur fablesse, c'est qu'ils ne sont pas aussi purement sémantiques qu'ils prétendent l'être, dans la mesure même où ils peuvent être mis en rapport avec des propriétés formelles* ». Des propriétés qui se manifestent à travers les manipulations présentées plus haut, et qui révèlent des faits de structure. Reste toutefois à éclaircir la nature - sémantique ou syntaxique ? - de ces structures : « *Nous avouons ne pas voir l'importance de cette question* », trouve-t-on sous la plume de Ducrot (1972) !
 - (8) Selon certains, il s'agirait d'une propriété définitoire de la conjonction de subordination (cf. par exemple Piot, 1988)
 - (9) Le *où* à valeur temporelle n'apparaît pas dans le corpus, mais *a priori*, on ne peut pas poser que des tours du type *le moment où* n'appartiennent pas à la grammaire des enfants.
 - (10) En France, ce type de traitement apparaît dès le début du siècle, et notamment chez Frei (1929).
 - (11) J'ai ainsi pu en relever sept types qui me paraissent « irréductibles »...
 - (12) Un autre texte d'une longueur comparable fait en revanche apparaître 7 subordonnées, mais il s'agit exclusivement de complétives coordonnées ou juxtaposées, avec un seul verbe constructeur...
 - (13) A ce sujet, cf. Halliday (1990) pour qui écrit et oral disposeraient chacun de leur propre complexité : complexité lexicale pour l'écrit, grammaticale pour l'oral.
 - (14) L'exploitation des « tâtonnements » des enfants est également envisagée par Fabre (1988). Mais selon elle, « (...) *les conflits, les renoncements ou les avancées qui se marquent par les ratures des brouillons font sur la langue écrite et le discours écrit un travail qui ne se réalise que là : l'écolier y mène sa recherche langagière à sa façon, sans être trop contraint par le temps ou par souci du "propre" (encore que...)* » (souligné dans le texte). Cette limitation à l'écrit semble inappropriée, si toutefois l'on tient pour pertinentes les observations faites plus haut.

- (15) Avant cette période, la tradition vaugelassienne prend bien l'oral comme référence du « bien-parler », mais il s'agit de l'usage « de la plus saine partie de la cour »... A ce sujet, cf. Trudeau, 1992.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLANCHET, P. (1993) : La grammaire et la norme. (Pour une grammaire descriptive élargie à l'oral). *Le français aujourd'hui*, 101.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1982) : Examen de la notion de subordination. *Recherches sur le français parlé*, 4.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1989) : Les régulations syntaxiques dans les productions du français parlé. *LINX*, 20.
- CNDP - SAVOIR LIVRE - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Direction des Écoles) (1995) : *Programmes de l'École Primaire*. Collection « Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres ».
- DAMOURETTE, J., PICHON, E. (1911-1930) : *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. Paris, D'Artrey.
- DANNEQUIN, C. (1989) : Le corpus oral dans l'observation du langage de l'enfant. *LINX*, 20.
- DEULOFEU, J. (1981) : Perspective linguistique et sociolinguistique dans l'étude des relatives en français. *Recherches sur le français parlé*, 3.
- DUCROT, O. (1972) : *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris, Hermann.
- FABRE, C. (1988) : L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écoliers. *Le français aujourd'hui*, 83.
- FREI, H. (1929) : *La grammaire des fautes*. Genève, Slatkine (pour la republication).
- GADET, F (1995) : Les relatives non standard en français parlé : le système et l'usage. *Etudes romanes*, 34.
- GREVISSE, M (1993) : *Le bon usage*. 13e éd. refondue par A. GOOSSE, (1936 pour la 1ère éd.), Paris - Louvain-la-Neuve, Duculot.
- HALLIDAY, M. (1985) : *Spoken and Written Language*. Oxford University Press.
- JEANJEAN, C. (1983) : A propos de l'utilisation des conjonctions chez les enfants. *Recherches sur le français parlé*, 5.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C. et WECK (de), G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. Collection « Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation ». Berne - Francfort-s. Main - New York - Paris, Peter Lang.
- LARCHER, P. (1992) : De Bally à Ducrot : note sur les concepts de « coordination » et « subordination » sémantiques. *Travaux linguistiques du CERLICO*, 5.
- LEEMAN-BOUIX, D. (1994) : *Les fautes de français existent-elles ?* Paris, Seuil.
- MELEUC, D. (1988) : Ce diable de « dont ». *Le français aujourd'hui*, 83.

- MOREL, M.-A. (1985) : Conjonctions et phrase complexe dans le débat du *Masque et la Plume*. *Langue française*, 65.
- PEYTARD, J. (1977) : L'oral dans quelques documents officiels (Instructions, Propositions et Projets). Supplément au n° 39 du *Français aujourd'hui*.
- PIOT, M. (1988) : Coordination-subordination : une définition générale. *Langue française*, 77.
- TRUDEAU, D. (1992) : *Les inventeurs du bon usage (1529-1647)*. Paris, Minuit, coll. « Arguments ».

« S'IL TE PLAÎT, ÉCRIS-MOI L'HISTOIRE DU PETIT CHAPERON ROUGE... »

Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2

M.-M. de GAULMYN, S. GONNAND, M.-H. LUIS
GRIC - UMR CNRS 56 12 Université Lumière-Lyon 2

Résumé : L'article présente les premiers résultats d'une recherche de psycholinguistique génétique conduite à l'Université Lumière Lyon 2, par une équipe du GRIC-UMR CNRS 56 12- associée au laboratoire PsyEF, sur les processus d'acquisition de la langue écrite. L'analyse des productions écrites d'élèves de CE2 dans deux situations, collective d'une part, individuelle assortie d'un entretien d'autre part, est comparée à celles d'élèves de CP et CE1 recueillies selon la même consigne. L'objectif est de démontrer l'activité intelligente de l'enfant sur les éléments constitutifs de sa langue et sur l'orthographe du français dans des cas où justement ses choix graphiques ne sont pas dans la norme, mais sont révélateurs d'un mode de raisonnement par association ou d'un conflit entre des stratégies. Une graphie normée peut en effet ne témoigner que d'une rétention globale du mot qui n'a pas été remise en question par la comparaison ni par la constitution de séries, tandis qu'une erreur peut, pour l'enseignant qui l'observe, être l'indice positif de la construction du système grammatical. Après avoir établi le lexique métalinguistique des enfants, nous montrons comment ils combinent des stratégies morphographiques, logographiques et phonographiques, comment ils construisent les formes des verbes – en particulier, celles du passé simple – par l'extension de règles morphologiques, enfin comment se développe l'emploi des guillemets.

1. INTRODUCTION

1.1. Recueil des données

Pour une recherche comparative sur les processus d'acquisition des règles de la langue écrite, nous avons constitué un corpus de 450 textes écrits d'enfants de 6 à 9 ans. L'échantillon est composé par tiers d'élèves du Cours Préparatoire, du Cours Élémentaire 1 et du Cours Élémentaire 2 (6 à 9 ans) et pour chaque niveau d'un nombre égal d'enfants de milieux socio-culturels différents. N'ont été retenus que des enfants de parents francophones et des textes qui mentionnaient les trois personnages du loup, du Chaperon Rouge et de la grand mère. La consigne, donnée collectivement aux enfants dans leur classe,

était de raconter d'après leurs seuls souvenirs l'histoire du Petit Chaperon Rouge en temps libre, 30 minutes à une heure.

Ce corpus se prête à de multiples études quantitatives. Cependant, il nous est rapidement apparu qu'en l'absence d'observations individuelles des enfants, les hypothèses d'analyse de ces textes et d'interprétation des stratégies des enfants dépendent du seul jugement de l'adulte qui les décrit. Les acquisitions sont évaluées en regard de la norme du français écrit et les variantes graphiques des enfants sont uniformément classées comme erreurs, alors qu'elles sont les traces de leur active construction du système graphique. Une écriture correcte n'est pas forcément révélatrice d'une appropriation.

En conséquence, de nouveaux corpus ont été recueillis par M.-H. Luis en 1995 et en 1996, auprès d'autres enfants de CE2, observés individuellement, au cours d'un entretien non directif enregistré et retranscrit. Le chercheur qui interroge l'enfant s'abstient de tout jugement normatif, de toute contre-suggestion qui induirait un jugement, ne fournit pas d'aide aux enfants qui en demandent, mais les encourage à faire comme ils le pensent. Il demande à l'enfant de relire ce qu'il a écrit, lui suggère de comparer ses graphies différentes d'un même mot, et lui dicte certains mots pour en comparer les graphies chez tous les enfants. Si la première réponse renseigne sur les apprentissages scolaires en cours, les réponses suivantes indiquent comment l'enfant se construit une représentation de la langue écrite.

1.2. Écarts des textes entre eux

Les textes recueillis montrent **une nette progression** d'une classe à l'autre, du CP au CE1 et au CE2, ne serait-ce que par leur longueur. La longueur moyenne des textes du CP est de 88 mots, elle est de 109 mots au CE1 et de 175 mots au CE2. Mais la variabilité interindividuelle est considérable. C'est ainsi que le récit de CP le plus court compte 26 mots et le plus long, 152 mots ; en CE1, les cas extrêmes sont, pour le plus petit, de 38 mots et, pour le plus grand, de 248 mots ; en CE2, on obtient un écart impressionnant de 24 mots pour le texte le plus court à 478 mots pour le plus long. Cette disparité des productions à l'intérieur d'un même niveau scolaire ne signifie pas qu'il existe un écart comparable entre les capacités réelles des enfants en quantité et en qualité d'écriture. Nous ne cherchions nullement à mesurer ces capacités, ni d'ailleurs les effets induits par les pratiques scolaires des enseignants. Bien que confrontés à la même tâche, chaque enfant était libre de se comporter différemment devant une consigne identique, libre aussi dans l'entretien de répondre comme il l'entendait aux questions posées. Deux des enfants les plus à l'aise dans l'entretien n'ont écrit que le début de leur récit et l'ont achevé oralement, mais ont su formuler des explications et conduire des raisonnements sur leur manière d'écrire. En comparant un grand nombre d'exemples, nous tentons de comprendre quelles sont les démarches de la production d'écrits.

1.3. Objet de l'étude

Dans cet article, nous nous référons aux corpus des deux recherches, dites pour simplifier recherche « quantitative » et recherche « qualitative », et nous comparons les textes de CE2 avec ceux de CP et CE1. Nous étudions les processus d'acquisition des règles de la langue écrite et nous cherchons quelles sont les représentations métalinguistiques qui sous-tendent les choix morpho-graphiques au cours de l'activité d'écriture.

Nous avons fait l'inventaire du lexique métalinguistique, c'est-à-dire du vocabulaire grammatical, produit spontanément par les enfants au cours de 31 entretiens individuels de la recherche « qualitative ». Nous comparons les graphies de certains mots produits dans les deux situations, collective et individuelle, par la plupart des enfants et les explications qu'ils en donnent au cours des entretiens individuels, de façon à comprendre les raisons de leurs choix graphiques et les représentations qu'ils se font des règles de l'orthographe. Nous étudions ensuite les graphies des verbes, l'évolution des formes temporelles et leur fonction dans l'organisation narrative des textes. Enfin nous observons les débuts de l'emploi des guillemets au CE2, traces d'une organisation spatiale de l'énonciation propre au texte écrit.

2. ÉCHANGES MÉTALANGAGIERS ET LEXIQUE MÉTALINGUISTIQUE

2.1. Échanges métalangagiers

Le nombre des échanges métalangagiers, ou plus exactement métagraphiques, provoqués par des demandes du chercheur et relevés sur l'enregistrement total de l'entretien varie de 1 à 18 selon les enfants. Pour cinq enfants, dont l'un a pourtant produit un texte long, le nombre d'échanges métalangagiers varie de 1 à 3, pour 22 autres, il est compris entre 5 et 10 échanges, pour quatre enfants, il est de 18, 14, 12. Mais ces chiffres sont moins significatifs que la longueur des échanges et la richesse des explications fournies. Ce sont 15 enfants sur 31 qui formulent le mieux des justifications explicites de leurs stratégies d'écriture.

2.2. Inventaire des termes métalinguistiques

Dans ces échanges, les enfants ont utilisé d'eux-mêmes des termes qui correspondent à des notions grammaticales enseignées et désignent les éléments du langage et les activités scolaires sur la langue, ce que nous appelons leur lexique métalinguistique (en donnant au mot une acception assez large). Chaque enfant de la recherche qualitative emploie en moyenne 4 termes métalinguistiques différents, excepté quatre qui en emploient respectivement 6, 8, 9 et 13. Les textes les plus élaborés ne donnent pas lieu systématiquement à l'emploi spontané de termes métalinguistiques. Une fillette qui écrit un texte très long n'en produit que deux (*dictée, faute*).

L'inventaire comprend 47 termes ou expressions qui concernent les catégories élémentaires comme, par exemple, *lettre* ou *syllabe*, mais aussi les catégories morphosyntaxiques (*pluriel*, *verbe*), ainsi que la ponctuation, l'accentuation, et la mise en texte (*copie*, *dictée*). Les termes donnés le plus souvent sont *accent (aigu, grave, circonflexe)*, *point*, *tirets*, *majuscule*, *féminin*, *pluriel*. Ils correspondent de fait aux notions les mieux expliquées par les enfants, à l'inverse de termes comme *verbe*, *présent*, *futur*.

Termes employés spontanément	nombre d'enfants qui les emploient	Termes employés spontanément	nombre d'enfants qui les emploient
1. accent	6	24. majuscule	5
2. accent aigu	3	25. mot	3
3. accent circonflexe	4	26. orthographe	1
4. accent grave	5	27. parenthèse	1
5. apostrophe	4	28. passé composé	2
6. auto-dictée	1	29. personne (1ère, 2ème)	1
7. brouillon	1	30. phrase	3
8. conjugaison	2	31. pluriel	6
9. conjuguer	1	32. point	5
10. copie	2	33. point d'exclamation	3
11. deux points	1	34. point d'interrogation	2
12. dictée	2	35. présent	3
13. épeler	1	36. pronom	1
14. expression écrite	1	37. rature	2
15. faute	5	38. règle	1
16. féminin	5	39. syllabe	2
17. futur	1	40. terminaison	1
18. guillemets	4	41. texte	2
19. infinitif	3	42. tirets	5
20. invariable	3	43. titre	2
21. lettre	4	44. verbe	3
22. lettre (qui ne s'entend pas)	1	45. verbe du 1er groupe	1
23. liaison	2	46. virgule	2
		47. voyelle	3

Cette liste témoigne de l'importance du **lexique métalinguistique** des enfants de CE2. Mais savoir le mot et l'utiliser à bon escient dans l'entretien ne signifie pas que les enfants puissent l'expliquer, ni surtout qu'ils appliquent à leur texte la règle correspondante. L'emploi d'un terme métalinguistique et le souvenir de sa définition ne correspondent pas à l'appropriation de l'usage, ni à la maîtrise du concept. Nous en donnerons des exemples plus loin.

3. GENÈSE DE L'ORTHOGRAPHE

3.1. Compétence orthographique et savoir métalinguistique

Tous les enfants de CE2 ont une conceptualisation alphabétique de la langue écrite c'est-à-dire qu'ils se sont approprié la relation phonie-graphie de notre système. Mais ils ont appris en même temps, dans le but de traiter correc-

tement cette relation phonie-graphie, à choisir, pendant l'acte d'écriture, entre plusieurs graphèmes pour noter un même son. Ils ont donc dû faire appel à un raisonnement de type « c'est le *ai* de *maison* », en mémorisant non seulement les graphèmes en question, mais aussi les mots contenant ces graphèmes. L'entrée dans l'écrit du français ne se limite donc pas à l'apprentissage de la stricte correspondance d'un phonème avec un archigraphème (correspondant grosso modo à une lettre) : dès la maternelle avec l'écriture du prénom, les élèves sont entraînés à faire des distinctions entre, par exemple, le [ɛ] de *Claire* et le [ɛ] de *Nelly*. Au moment de leur passage à la période de conceptualisation phonographique, les enfants sont soumis à une **norme qui contredit** le système des relations phonie-graphie qu'ils sont en train de construire. Cette norme insiste plus sur l'arbitrarité des graphèmes que sur leur motivation, bien qu'au cours du CP puis du CE1, quelques justifications orthographiques soient proposées, notamment pour aider les enfants à répondre à la délicate question des homonymes hétérographes. Toutefois, c'est essentiellement en CE2 que les maîtres expliquent l'orthographe morphosyntaxique de façon systématique, en s'appuyant sur des règles, mais aussi sur des procédés mnémotechniques. C'est à partir de ces éléments que l'élève se construit **une nouvelle compétence**, la compétence orthographique, qui requiert un savoir proprement métalinguistique.

3.2. Orthographe lexicale et écriture mémorisée

Nos précédents travaux ont fait apparaître deux voies d'entrée dans l'écrit pour les petits français : l'écriture **construite** et l'écriture **mémorisée**. « Nous appelons écriture mémorisée la production d'un écrit dont l'enfant a mémorisé la succession des formes, la succession des gestes ou la succession des lettres pour le tracer » (Luis 1993, 556). Les conceptualisations de l'écrit, très bien décrites par Emilia Ferreiro pour l'espagnol (Ferreiro, 1988 ; Ferreiro E. & Gomez Palacio, 1988), diffèrent légèrement en français : les enfants qui entrent dans la troisième période de conceptualisation utilisent massivement la valeur sonore conventionnelle, les écritures syllabiques sont moins nombreuses et surtout plus vite abandonnées par l'enfant, les écritures alphabétiques semblent plus précoces. Néanmoins, nous avons pu démontrer que ces trois grandes périodes de conceptualisation valent aussi pour le français, malgré un système graphique assez différent de celui de l'espagnol.

Cependant, nous avons mis en évidence une autre voie d'entrée dans l'écrit, que nous avons appelée écriture mémorisée (Besse, Gaulmyn & Luis, 1993 ; Luis, 1993) et dont nous avons montré l'intérêt pour l'acquisition de l'orthographe. Il est en effet traditionnel de différencier l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Or l'orthographe grammaticale fonctionne, au début de l'entrée dans l'écrit, comme une écriture mémorisée. Néanmoins, dès le CP, les enseignants justifient la présence de telle ou telle lettre par des explications de type syntaxique et grâce à l'utilisation du métalangage grammatical. Pourquoi un *s* ? C'est un pluriel. Pourquoi un *d* ? à cause du féminin, etc. Les enfants vont donc construire un système complexe, beaucoup plus complexe que celui décrit traditionnellement lorsqu'on oppose : écriture synthétique (audi-

tive), procédure d'assemblage, voie phonographique, et : écriture « globale » (visuelle, « photographie »), procédure d'adressage, voie logographique.

Nous faisons l'hypothèse que les enfants construisent l'orthographe du français selon des étapes dans lesquelles interagissent les procédures de type phonographique et de type mémorisée. L'écriture mémorisée est beaucoup plus complexe qu'une simple « photographie ». L'enfant ne mémorise pas des lettres les unes à la suite des autres, ce qu'il a mis en mémoire n'est pas une photographie plane des mots. Il a au contraire **retenu un raisonnement** qui l'amène à une écriture.

3.3. L'exemple de « loup »

Le cas de *loup*, qui se termine par un *p* non prononcé injustifiable sans le recours à l'étymologie latine en est un bon exemple. Dès le CP, 46% des 227 enfants de la recherche quantitative l'écrivent avec un *p*. Les 54% restant se partagent en 2 catégories :

- ceux qui écrivent de façon strictement phonographique : *lou*,
- ceux qui ont combiné la relation phonie/graphie et le souvenir de l'existence d'une lettre non phonographique en fin de mot : *lou* + 1 lettre. Comme cette lettre est en fin de mot, les enfants éliminent toutes celles qui ne peuvent pas se trouver en finale, d'où un nombre de possibilités assez restreint (seules lettres recueillies, *g, t, d, e, s, x*.)

On peut donc penser que l'écriture mémorisée de *loup* est le fruit d'une rétention non pas de type « photographie », globale etc., mais d'une rétention due à une réflexion, à un apprentissage. Il ne s'agit pas, en quelque sorte de voir le mot, mais de se dire « tiens il y a quelque chose ici qui dépasse la logique de la phonographie ». Il y aurait donc plusieurs étapes dans le cas de *loup* : il faut une lettre muette ; il faut une lettre possible en fin de mot ; c'est un *p*.

3.4. Explications analogiques

En CE2, le pourcentage des écritures correctes de *loup* dans les conditions de l'expérimentation quantitative est de 94%. Une seule écriture de *lou* montre que les enfants de cet âge ont majoritairement abandonné le seul recours à la phonographie et mémorisé qu'il faut une certaine lettre muette, le *p*, à la fin du mot. Lors de l'expérimentation qualitative, nous leur avons demandé de l'expliquer. Or la seule explication satisfaisante est que le *p* est étymologique, du latin *lupus*. Nous ne nous attendions pas à la trouver. Elle nous a pourtant été fournie par un garçon de 8 ans 5 mois, dont la production écrite, bourrée de fautes, ne rend pas compte de l'intense réflexion orthographique. De nombreux enfants ont justifié leur écriture par des réponses de type *je ne sais pas, mais je suis sûr que c'est comme ça* (écriture mémorisée), ou encore : *parce que c'est comme ça, je l'ai appris ; le « p » ne s'entend pas mais je l'ai vu ; on n'entend pas le « p », comme pour herbe on n'entend pas le « h. »*. Deux enfants ont donné une explication qui témoigne de la généralisation d'une règle apprise, *parce que ça fait loupe* pour l'un et *c'est pas parce que ça fait loupe* pour l'autre. Le recours au féminin est en effet très utilisé en classe pour expliquer les consonnes finales

muettes. Les enfants appliquent une règle phonique et morphosyntaxique valable notamment pour les adjectifs *grand* et *petit*. D'autres réponses se réfèrent à une classification des mots par famille : à cause de *loupereaux* ; à cause de *loupot*. La justification par la famille du mot est très présente dans les réponses des enfants : *dent* à cause de *dentaire*, *dentiste*, *dentition*, *édenté* ; *bois* à cause de *boiseries*, *boisson*.

3.5. Extension des règles morphologiques

L'enfant n'écrit donc pas les lettres muettes de façon globale, presque à son insu, mais cet automatisme s'acquiert après un apprentissage dû à un enseignement scolaire et familial ou à une réflexion personnelle. Il recherche une explication rationnelle à son écriture. Or les explications grammaticales, avec leur terminologie classificatoire constituent pour lui LA réponse rationnelle à ses questionnements orthographiques. Les règles grammaticales d'accord des noms, les marques du féminin et du pluriel, sont chargées d'expliquer toute sorte de lettres finales.

Si les enfants ont bien une représentation exacte du féminin (précédé de *une, elle, une fille*, etc.) et du pluriel (*c'est quand il y en a plusieurs*), ils n'arrivent pas systématiquement à combiner ces notions sémantiques avec les catégories de noms, de verbes, d'adjectifs, et confondent marques étymologiques et marques morphographiques : ***bras, bois, prends, mettres***, sont justifiés par plusieurs enfants comme marques du pluriel. Le *e* en fin de mot est justifié par le caractère « féminin » du mot, dans ***Il voie le loup, voie*** prend un *e* car *c'est au féminin*. Un enfant qui écrit ***le loup sortie*** se demande s'il est possible de mettre un *e* à ***sortie*** puisque le *loup* *c'est masculin*. Un autre pense que ***fie*** (*fit*) est un *verbe avec un e au féminin*.. Un autre encore ne met rien à la fin de ***placar*** *parce que c'est pas au féminin* (il aurait mis un *e* au féminin). Les enfants appliquent automatiquement une règle syntaxique qu'ils n'arrivent pas à combiner avec la notion sémantique du pluriel ou du féminin qu'ils ont acquise. La règle n'est plus qu'un procédé, comme ce moyen fourni aux enfants pour employer à correctement : *il faut remplacer par avait*. Deux enfants disent à propos de l'accent grave qu'*on n'en met pas quand on peut dire avait*.

Certains enfants de CE2, en accord avec l'enseignement institutionnel qui tend à organiser une « logique » orthographique dans le chaos des graphies, se servent des règles syntaxiques pour tenter d'expliquer les écritures non conformes à la relation phonie-graphie. Mais le recours aux règles morphologiques implique **une reconnaissance préalable** des catégories verbales et nominales qui n'est pas (ou pas encore) assurée en dépit des termes métalinguistiques retenus par les enfants. L'accord morphologique du pluriel exige de pouvoir coordonner dans un raisonnement complexe la relation sémantique et la différence morphologique : un enfant par exemple met *s* pour le pluriel des verbes et justifie systématiquement ce pluriel par le pluriel de l'objet du verbe.

4. CONSTRUCTION GRAPHIQUE DES FORMES VERBALES

4.1. Décompte, classement et proportion des erreurs

L'étude des formes verbales porte sur 69 textes d'enfants de CE2, dont 34 de la recherche qualitative et 35 du corpus de la recherche quantitative, comparés avec 35 récits de CP et autant de CE1 de ce corpus. Pour le même nombre de textes, le total des mots est en CP de 3.083, celui des verbes de 538 (moyenne 15 verbes par texte), le total des mots est en CE1 de 3.801, celui des verbes de 680 (moyenne 19 verbes par texte), tandis que pour le double de textes au CE2, le nombre de mots et celui des verbes ont beaucoup plus que doublé : 12.085 mots et 2.281 verbes (moyenne 33 verbes par texte, maximum 91 verbes pour le plus long des textes).

Sur chacun de ces 139 textes, ont été décomptés les nombres proportionnels des mots et des formes verbales, puis le nombre de formes verbales erronées et la distribution de ces erreurs en fautes lexicales (portant sur la base lexicale des verbes), morphologiques (ou grammaticales) sur la flexion des verbes, et segmentales (hyposegmentation ou agglutination de l'auxiliaire avec le participe, du pronom avec le verbe). Il arrive qu'une seule forme verbale combine plusieurs erreurs.

Ces résultats sont présentés en pourcentages dans le tableau suivant. Les chiffres, qui parlent d'eux-mêmes, montrent que si le nombre de verbes relatif au nombre de mots augmente régulièrement, mais faiblement, entre les CP et les CE2, le nombre d'erreurs sur la graphie des verbes diminue très sensiblement. Les erreurs lexicales régressent régulièrement d'une classe à l'autre entre les 3 niveaux, les erreurs de segmentation accusent une forte baisse entre CP et CE1 et les erreurs morphologiques entre CE1 et CE2. Ces résultats confirment que l'analyse du groupe verbal en mots graphiques précède l'analyse des morphèmes flexionnels combinés dans un seul mot.

	CP	CE1	CE2
Nbre de vbs / nbre de mots	17,14%	17,82%	18,87%
Nbre de vbs erronés / nbre de vbs total	71,56%	46,91%	39,5%
Nbre d'erreurs lexicales / nbre de vbs total	36,8%	24,85%	16,44%
Nbre d'erreurs morphologiques / nbre de vbs total	50,74%	49,11%	29,11%
Nbre d'erreurs segmentales / nbre de vbs total	12,08%	06,47%	06,13%
Nbre de vbs conjuguant plusieurs erreurs /nbre de vbs erronés	31,42%	31,66%	22,3%

4.2. Évolution du CP au CE2

4.2.1. Inventaire et répartition des temps

Le deuxième tableau présente les résultats de l'inventaire des différentes formes temporelles dans les textes des trois niveaux scolaires : le nombre total de chaque temps et les pourcentages relatifs au total des formes de verbes. En observant ce tableau, on constate que la distribution des temps entre les classes de CP et de CE1 est à peu près similaire, tandis que les CE2 offrent une particularité certaine qui explique, à elle seule, toutes les autres différences. Il s'agit des pourcentages du passé simple qui figurent en caractères gras. On assiste, en effet, à une **véritable explosion du passé simple** au détriment de l'emploi du présent, de l'imparfait et du passé-composé, ce qui était prévisible, mais aussi de l'infinitif qui avait pourtant augmenté du CP au CE1. Les proportions des autres formes, au demeurant très faibles, ne changent pas.

Ces résultats constatés à l'écrit ne préjugent pas des emplois oraux beaucoup plus précoces du passé simple dans la restitution de contes traditionnels. L'emploi du passé simple s'explique par la prise de conscience des caractères de la langue écrite et du texte à écrire : l'enfant de CE2 prend en écrivant plus de recul par rapport à la tâche demandée, il s'essaie au rôle de conteur et donne à son récit une connotation traditionnelle et quasi-littéraire. Comme le célèbre *Il était une fois...*, le passé simple est marque du conte et indice de fictionnalité, car n'étant pas formellement mis en relation avec le moment de l'énonciation, il est plus apte à rapporter des faits, réels ou fictifs, totalement étrangers au présent de l'énonciateur. Les enfants de CE2 parviennent donc à reproduire la structure du conte traditionnel lorsqu'ils se trouvent dans cette situation d'écriture.

MODE	Temps	CP	538 verbes	CE1	680 verbes	CE2	2281 verbes
INDICATIF	Présent	257	47,76%	318	46,76%	996	43,66%
	Imparfait	85	15,79%	83	12,2%	231	10,12%
	Passé simple	68	12,63%	89	13,08%	526	23,06%
	Passé-composé	23	4,27%	32	4,7%	49	2,14%
	Plus-que-parfait	9	1,67%	1	0,14%	39	1,7%
	Futur simple	9	1,67%	5	0,73%	15	0,65%
	Futur antérieur			1	0,14%		
INFINITIF	Présent	69	12,85%	100	14,7%	269	11,79%
PARTICIPE	Passé	4	0,07%	5	0,73%	8	0,35%
	Présent					1	0,04%
GÉRONDIF		2	0,37%	8	1,17%	23	1%
IMPÉRATIF	Présent	14	2,6%	22	3,23%	90	3,94%
CONDITIO.	Présent	1	0,18%	3	0,44%	1	0,04%
	Passé					2	0,08%
SUBJONC.	Présent			1	0,14%	1	0,04%

4.2.2. Évolution des erreurs

Dans les 3 tableaux présentés ci-dessous, n'ont été conservées que les formes dont la fréquence évolue significativement : les 4 principaux temps de l'indicatif et l'infinitif, rapportés au nombre d'erreurs graphiques. Ces tableaux permettent de comparer le nombre d'erreurs dans les 3 niveaux scolaires. Du CP au CE1, alors que le nombre total des formes est en augmentation, les fréquences proportionnelles des temps employés subissent peu de changements, excepté pour l'infinitif, mais les erreurs diminuent très nettement. En revanche, le passage du CE1 au CE2 ne montre pas de diminution relative du nombre des erreurs par rapport au nombre des formes employées, mais les rapports entre les temps ont changé du fait de l'énorme augmentation des passés simples et le nombre total des temps employés par texte s'est considérablement accru. Si les élèves de CE2 écrivent des textes plus longs et prennent le risque de construire des passés simples, leur rapidité et leur aisance ne correspondent pas à une maîtrise de la complexité du système verbal.

CP		Nb total	Nb d'erreurs	% du Nb d'erreurs
INDICATIF	Présent	257	156	60,7%
	Passé simple	68	50	73,52%
	Imparfait	83	76	89,41%
	Passé-composé	23	22	95,65%
INFINITIF	Présent	69	64	92,75%

CE1		Nb total	Nb d'erreurs	% du Nb d'erreurs
INDICATIF	Présent	318	120	37,73%
	Passé simple	89	40	44,94%
	Imparfait	83	42	50,6%
	Passé-composé	32	31	96,87%
INFINITIF	Présent	100	47	47%

CE2		Nb total	Nb d'erreurs	% du Nb d'erreurs
INDICATIF	Présent	996	371	37,24%
	Passé simple	526	230	43,72%
	Imparfait	231	94	40,69%
	Passé-composé	49	31	63,26%
INFINITIF	Présent	269	103	38,28

4.3. Le passé simple

En observant plus particulièrement le cas du passé simple, on constate que les erreurs baissent de 73,52 % en CP à 44,94 % en CE1, mais que les CE2 affichent 43,72 % au lieu de la progression attendue. En fait l'allongement du texte tend à multiplier le nombre proportionnel d'erreurs. Ainsi cette fin de texte :

Il entra avec son fusil et s'aprocha du lit de la grand mère. Il vi le loup dans le lit de la grand mère. [M les][#] Il ouvri le ventre du loup et vu sortir la grand-mère et le petit chaperon rouge. Il les sorta du ventre du loup et mi des pierre à la place des deux personnes.

L'élève, comme emportée de plus en plus vite par son texte, orthographe correctement le premier verbe *entrer*, administre une faute lexicale au second *s'aprocher* et finit par des erreurs morphologiques plus graves sur les 5 derniers. Cependant, la fonction narrative et la valeur temporelle du passé simple sont parfaitement assimilées. La suite des passés simples reflète la succession des actions et cette concentration de passés simples sur les dernières lignes produit un effet de vitesse, d'accélération à la fin de l'histoire. Comme beaucoup de ses camarades **prolixes**, la fillette, concentrée sur le contenu et le déroulement du conte à produire, **néglige** les opérations de bas niveau. A-t-elle hâte d'achever sa rédaction, ou est-elle réellement prise dans le feu de l'action ?

On note en effet, à l'inverse, que les enfants qui écrivent des textes courts, et corrélativement emploient moins de verbes, parviennent à réduire leurs erreurs sur ceux-ci. Ainsi, le récit d'un enfant qui présente 101 mots et 13 verbes, ne contient que 4 fautes, soit un pourcentage d'erreurs de 12,87 % contre 36,95 % pour le texte cité ci-dessus (texte de 269 mots, 46 verbes et 17 verbes erronés). Faudrait-il écrire peu pour écrire juste ? Nous faisons plus loin une conclusion identique à propos des marques de ponctuation. Nous ignorons évidemment quelle est, dans le choix de cette stratégie, la **part des habitudes données par l'enseignant** dans ses consignes (longueur de texte, perfection graphique et orthographique).

4.4. Erreurs sur le passé simple

Parmi les erreurs relevées sur le passé simple dans les textes de CE2, nous avons sélectionné deux types d'erreurs : les créations morphologiques (29 formes différentes) et les erreurs graphiques sur les lettres finales, par ajout, suppression, interversion du morphogramme non prononcé (42 formes différentes). Dans le tableau qui suit, les formes suivies d'un astérisque et d'un chiffre correspondent à la répétition de la même forme dans plusieurs textes.

Création de formes		Lettre finale	
	se fesa		passat
aperçeva	se mèta	allat	prie
attenda	sorta*2	apparu	pris*3
coura*2	vinit	apprie	prix
couras	vivèrent	arrivas	profitat
cueilla	voya*2	bondi*2	reconnu
daua	vu*4	ceillie	recousue
demandi	vut	confiat	réfléchi*2
disa*2		couru	rencontrat*2
disas		cuillie	repondi*4
disat*4		dévorat	répondi*5
dorma		dornat	repondie*2
entenda		entendi*4	répondie*4
entendu*2		frapat	s'endormi
ouvra*6		mangas*2	se getat
ouvrat*2		mangeat	se mi
parta*3		mi *2	sorti
prena*4		mis	sortie*2
rencontri		ouvri*4	tuas
renda		parti*6	vi*2
réponda		partie*8	vy
s'endorma		partis	

4.4.1. Formes de passé simple inventées

Les 29 créations de formes s'expliquent par un phénomène de **surgénéralisation** d'une règle, donc de régularisation du système verbal. Les enfants étendent une règle de formation propre à un groupe de verbes. L'acquisition se fait par des conflits entre les règles déjà assimilées et d'autres en cours d'apprentissage : l'enfant, par un travail de structuration, bricole les éléments qu'il possède pour aboutir à des formes logiques, mais malheureusement fausses. Si on calcule les pourcentages de créations de formes, les CE2 sont les « champions de l'invention », ils sentent que le passé simple « fait écrit » ou plus précisément encore « fait conte ». Ils optent donc pour la solution de difficulté qui consiste à employer le plus possible un temps qui ne leur est pas familier.

La principale stratégie des enfants pour fabriquer le passé simple consiste à calquer la conjugaison des verbes des 2ème et 3ème groupes sur le modèle du 1er groupe : sur 8 « barbarismes » en CP, 5 se terminent par a, en CE1, c'est le cas de 7 sur 8 et en CE2, 40 formes se finissent par a sur 50 inventions. Sur les verbes du 3ème groupe, la forme du participe peut interférer avec celle du passé simple. Pour des verbes comme *mettre*, *partir*, les 2 formes sont homophones. Une enfant, pendant qu'elle écrit, hésite entre **vu** ou **vit** : *parce que normalement on dit vu (le participe) mais quelquefois c'est vit*.

4.4.2. Les lettres finales erronées

Les problèmes de lettre finale concernent les verbes auxquels la lettre finale manque, est en excès ou n'est pas celle qui convient. Le tableau qui suit classe ces trois possibilités selon les 3 niveaux scolaires :

		CP	CE1	CE2
Lettre manquante	i sans t	6	6	35
	u sans t		2	3
	revin sans t		2	
Lettre en excès	t après a		4	11
	s après a		2	4
	e après a	1	1	
Confusion de lettres	e à la place de t			21
	s à la place de t	1	2	5
	x à la place de t			1

Dans le cas du manque, le schéma le plus fréquent est l'oubli du *t* après le *i* ou le *u* à la 3ème personne du singulier des verbes du 2ème et 3ème groupe ; et le cas inverse est représenté par le *t* en excès après le *a* des verbes du 1er groupe. Pour ce qui est de la troisième possibilité, les enfants mettent un *e* au lieu d'un *t* à la 3ème personne du singulier des verbes des 2ème et 3ème groupes, faute qui n'apparaît qu'en CE2.

On peut parler, ici aussi, d'une surgénéralisation : en omettant le *t* à la 3ème personne du singulier des verbes du 2ème et du 3ème groupe, les enfants régularisent leurs emplois sur le schéma de 1er groupe (rien après *a*), ou sur la forme de participe. Certes, le cas inverse se produit (un *t* après le *a*) mais de façon bien moins fréquente.

Voici quelques unes de leurs **justifications** : un enfant auquel on demande de comparer ses graphies *il le tuas* et *il la dévorat* se réfère à sa mémoire de lecteur : *des fois y a un s je sais pas..parce que des fois quand je l'ai déjà vu dans un livre ça me revient..* De même, un autre sur *il manga la grandmère* : *je suis pas sûr sûr sûr [...] je me rappelle plus* (s'il y a un *s*). Une fillette sur *man-geat* a l'intuition d'une lettre muette, donc d'un morphogramme, mais elle hésite entre *t*, *r* ou *d* *parce que ça finit par quelque chose*. Un garçon dit très bien son essai de construction phonographique et morphographique à propos de **ren-contrât** : *rencontre je sais déjà l'écrire j'ai ajouté un a et puis j'ai essayé de voir si ça allait le t*.

Pour ce qui est des lettres mises à la place d'une autre, on peut penser que les enfants savent qu'il y a un élément après la voyelle mais ils ignorent lequel (beaucoup de ratures sont notées dans ces cas là). La lettre finale *e* est expliquée par le féminin ou par le présent des verbes du premier groupe. Un enfant qui écrit : *la petite fille partie dans la forêt* et **rencontra**. justifie le *e* de **partie**

parce que c'est féminin, ce qui signifie soit que, comme nous l'avons dit plus haut, la différence des catégories nominales et verbales n'est pas assurée, soit que le participe, forme nominale qui s'accorde comme un adjectif, homonyme du passé simple, interfère avec lui. La justification d'un autre enfant est fondée sur une règle enseignée pour les verbes du 1er groupe : *elle partie* (pour partit) *parce que je crois qu'à la 3ème personne du singulier on met un e*. Dans ce dernier cas, la présence du pronom sujet facilite l'association avec l'enseignement des paradigmes de la conjugaison, tandis que pour le cas précédent le contexte du syntagme nominal induit aisément une association avec l'accord de genre.

4.4.3. Erreurs positives

Les créations de formes et les erreurs sur les lettres finales peuvent souvent au CE2 être considérées comme des **erreurs positives** : elles représentent une prise de risque de la part de l'enfant qui ressent qu'il faut utiliser des passés simples pour le type de texte qu'il est en train de rédiger. Ces erreurs sont le fait des élèves qui ont pris du recul vis-à-vis de la tâche à accomplir : ils cherchent plus à donner à leur texte écrit l'allure qui fasse comme le conte qu'à réfléchir à ce qu'ils écrivent mot à mot. Leurs récits sont intéressants du point de vue narratif, ou macrostructurel. Les créations de formes sont l'indice de la faculté que possède l'enfant d'adapter et de construire à partir des règles qu'il possède déjà.

4.5. Interprétations

En ce qui concerne l'acquisition du système temporel français, les enfants doivent **mener quatre types d'apprentissages parallèlement** : orthographier les verbes correctement, choisir les temps qui conviennent au discours, identifier les formes par leurs dénominations grammaticales, et pouvoir justifier leurs choix. On constate que les jeunes scripteurs, arrivés en classe de CE2, ont effectivement, pour une bonne partie d'entre eux, acquis l'usage correct de la fonction des temps dans cette tâche de restitution d'un conte très connu : le présent se retrouve dans les dialogues, *le il était une fois* entraîne bien un verbe à l'imparfait, le passé simple fait s'enchaîner les actions de premier plan du héros en contraste avec l'imparfait (cet apprentissage de la valeur des temps du passé en français est en revanche très difficile pour des adultes non natifs). L'orthographe morphologique des verbes se construit plus lentement, progressivement, et passe par des **conflits de règles** qu'il faut se garder d'assimiler à des régressions, lorsque les enfants s'essaient à des formes nouvelles pour eux et manifestent au cours du même texte l'instabilité de leurs choix graphiques. Les justifications qu'ils donnent montrent bien leurs essais de systématisation. Par ailleurs, même lorsque le nom des temps est connu des enfants -ce qui est rare-, l'identification exacte des formes temporelles selon leur nom n'est pas acquise, ni la capacité de justifier l'emploi des temps.

Deux exemples tirés des entretiens individuels illustrent ces remarques. Deux fillettes, celle dont le texte a déjà été cité plus haut et une autre, emploient dans tout leur récit le passé simple et l'imparfait de façon appropriée, mais les écrivent avec des créations de formes et des erreurs sur les lettres finales. Ainsi

dans ces extraits du récit de la première, l'alternance des trois graphies du passé simple de *entendre* : *Une fois dans le bois la petite fille **entendu** un bruit. C'**était** un loup. [...] Il se **mi** à la place de la grand-mère et **atendit**. cinq minutes après le loup **entendit** fraper. [...] Et d'un seul coup le loup la **dévora**. Euresement le père du petit chaperon rouge **passait** par la. Il **entendi** se ronfle-ment qui **prevenait** de la maison de la grand-mère.* Or cette enfant, dans l'entretien, est la seule à donner, spontanément, les termes métalinguistiques de *verbe* du 1° groupe, *verbe* du 2° groupe, *présent*, *futur*, mais elle dit *futur* pour identifier d'abord un imparfait, ensuite par 2 fois un passé simple. Pour justifier la graphie d'un infinitif, elle récite la conjugaison du présent de l'indicatif sans pouvoir identifier l'infinitif comme différent du présent : elle sait seulement, de mémoire, conjuguer au présent.

Voici un extrait du récit de la seconde : *Sa mère lui **donna** un panier qui **contenner** une galette au beurre et un pot de miel. La fillette **était** très contente d'aller voir sa grand-mère parce qu'elle **était** très gentil mais la maman du petit chaperon rouge lui **di** que sa grand-mère **était** très malade et qu'il être gentil avec elle. Alors le petit chaperon rouge **partie** dans la forêt sombre. En chemin pendant qu'elle **marchait** tranquillement un loup lui **barra** la route.* La rédactrice commente, au cours d'un long échange, son hésitation entre trois graphies de un panier qui *contenner / contennait / contené* : *ben je sais pas je pensais que c'était e r mais c'est quand tu me l'as montré que j'ai pensé que c'était plutot a i t.* A l'inverse de la précédente, elle ne nomme aucune forme verbale et le raisonnement qu'elle tient pour justifier sa correction est phonographique : elle compare [e] fermé à [ɛ] ouvert. Elle montre bien d'ailleurs que la situation d'entretien a des effets d'apprentissage, du seul fait d'attirer l'attention de l'enfant sur ses graphies.

5. ORGANISATION DU TEXTE ET GENÈSE DES GUILLEMETS

La langue française écrite ne se compose pas que de lettres groupées en mots, mais d'un ensemble composite de marques graphiques ajoutées : signes de ponctuation, signes diacritiques sur certaines lettres, l'apostrophe qui marque l'éliision, alinéas, variantes graphiques des lettres comme la majuscule et le soulignement. Ces marques opèrent aux différents niveaux linguistiques : lettre, mot, syntagme, phrase, texte, et, sauf les accents sur le e, ne sont pas oralisées à la lecture. L'usage de certaines marques dans l'écriture manuscrite n'obéit pas à une norme stricte (virgule, tirets, guillemets, alinéas, trait d'union, soulignement). En revanche d'autres jouent un rôle essentiel dans le système de la langue écrite et leur nom revient dans beaucoup des commentaires des enfants. Il s'agit du point et de la majuscule qui lui est liée, de l'apostrophe en rapport avec la segmentation du mot graphique, de l'accent grave de à, le mieux connu des homonymes enseignés aux enfants.

5.1. La ponctuation

L'observation des textes de la recherche quantitative montre que les enfants ont au CE2, en grande majorité, acquis l'usage du point, de la majuscule et de l'apostrophe. La comparaison des textes de CP, CE1 et CE2 montre une

progression régulière : le point final au CP, le point et quelques majuscules au CE1, le point et la majuscule au CE2. En revanche, l'usage des virgules, des points d'interrogation et d'exclamation est encore rare au CE2. Les entretiens de la recherche qualitative attestent pourtant que certains utilisent correctement les termes correspondants. Ils s'intéressent souvent à l'apostrophe. Une enfant explique l'apostrophe (sans donner le terme) *ça c'est plutôt pour séparer les mots [...] si on veut écrire l'avion, y a un l puis tout de suite après ça puis y a avion derrière*. Une autre justifie une rature sur *t'écouter* : *une apostrophe c'est pour mettre une lettre qui n'est pas attachée si on met **técouter** ça fait pas bien dit*. Un garçon commente l'apostrophe de *l'histoire*, qu'il commence par appeler *accent* : *c'est comme une virgule* et il ajoute un contre-exemple : *on peut pas mettre à **petite** un **p** apostrophe parce qu'on peut pas dire **etite***.

5.2. Conventions graphiques du discours rapporté

Le récit étant coupé de dialogues – entre le Chaperon Rouge et sa mère, entre le Chaperon Rouge et le loup, entre le loup et la grand mère, entre le Chaperon Rouge et le loup déguisé en grand mère –, le corpus recueilli se prête bien à l'observation des marques graphiques du discours rapporté direct : guillemets, deux points, tirets, alinéas.

Avant de décrire l'usage de ces marques dans les textes du corpus, il convient de justifier cette étude. A l'inverse des domaines analysés précédemment, les débuts de l'emploi des guillemets ne représentent pas généralement un point essentiel pour comprendre les processus d'acquisition de la langue écrite. En fait la genèse des guillemets montre comment les enfants ajustent leur pratique orale du Discours Rapporté aux conventions propres du système graphique.

C'est dans l'**usage parlé conversationnel** que l'enfant apprend à reformuler une parole hors de son contexte, à restituer une citation, à simuler la voix d'un autre locuteur. L'écoute des histoires lues, l'imitation des voix des personnages, l'observation des albums illustrés, des BD, des dessins animés, le familiarisent avec les opérations de décontextualisation et de recontextualisation qui permettent de comprendre le jeu des énonciations intratextuelles enchassées dans une fiction et d'y prendre plaisir par l'imagination en s'identifiant au locuteur rapporté.

Ceci à l'écoute et en compréhension. Mais, à l'écrit et en production, il s'agit pour l'enfant d'un **autre apprentissage**. Le rédacteur doit construire pour son lecteur cette sorte de mise en scène et introduire les ingrédients qui représenteront pour le lecteur cette fiction d'énonciation, donc il doit anticiper sur les conditions de réception et d'interprétation du texte qu'il produit. L'entraînement au récit oral n'y suffit pas. Les changements d'énonciation du discours rapporté direct reposent, comme à l'oral, sur des formes morphologiques, personnes et temps verbaux, sur les formes des énoncés et les valeurs pragmatiques des interventions et des échanges, ordre, exclamation, question, mais ils dépendent aussi des conventions de présentation et de ponctuation propres à l'écrit, visibles et non lisibles, qui aident à la compréhension, mais ne sont pas orali-

sées à la lecture, même si elles guident implicitement l'oralisation expressive, la lecture à haute voix. Ces signaux visuels de démarcation sont particulièrement économiques parce qu'ils dispensent d'avoir à répéter les attributions de paroles et bornent efficacement le discours rapporté direct, tandis que les autres formes de Discours Rapporté (indirect, narrativisé, libre) sont à des degrés divers diluées dans le discours narratif.

D'où l'intérêt d'étudier l'apprentissage de ces marques typographiques muettes du discours rapporté direct. Ce souci de démarcation ou de segmentation matérielle du texte correspond à une présentation qui rend lisible et visible le changement de voix, ce qui équivaut à une **prise en compte du lecteur** par le scripteur pendant le processus d'écriture. D'autre part, ces marques contribuent à réduire dans le langage écrit les verbes introducteurs nécessairement très fréquents à l'oral.

5.3. Emploi des guillemets par les enfants

L'usage des guillemets, des deux points, des tirets ou des paragraphes n'est attesté que dans une partie des textes de CE2, et pour quelques-unes des paroles rapportées. Du CP au CE2, le nombre de paroles et de dialogues directs rapportés augmente avec l'allongement des textes, sans que l'usage des guillemets suive la même progression. Les **changements d'énonciation** du discours rapporté direct sont **acquis**, tandis que les **conventions** de présentation et de ponctuation propres à l'écrit ne le sont **pas**.

Au CP, beaucoup de textes comportent au moins un énoncé de discours rapporté direct, et quelques textes ont même un couple de guillemets. La majeure partie des textes du CE1 ont plusieurs discours rapportés directs et un tiers des textes un couple ou plus de guillemets, mais les textes les plus longs et les plus riches en discours rapporté (plus de 7 répliques) n'ont aucun guillemet. La même distribution se retrouve au CE2, où les guillemets, quand ils sont employés, le sont rarement dans tout le texte, ils encadrent la première réplique et disparaissent ensuite. Les répliques couplées rituelles du dialogue final entre le loup déguisé et le Chaperon Rouge s'enchaînent sans aucune ponctuation. Si presque tous les textes de CE2 ont des discours rapportés directs, (de 1 à 21 répliques), un peu moins de la moitié seulement ont une fois au moins des guillemets. Ni la longueur du texte, ni le nombre des discours rapportés directs ne correspondent à l'emploi conventionnel des guillemets. Bien au contraire : les conventions sont mieux respectées pour des textes courts, avec peu de discours rapportés directs, que sur les textes longs et c'est dans le dialogue final qu'elles sont le moins respectées.

Les 34 textes de la recherche qualitative présentent proportionnellement moins de discours rapportés directs que ceux de la recherche quantitative, probablement du fait de la situation d'entretien individuel. Le quart, 8 textes, n'en a pas. Parmi les récits qui comportent des discours rapportés directs, 15 textes n'ont aucun guillemet. En ce qui concerne les 11 autres, l'emploi des guillemets n'est étendu à tout le texte dans le cas d'un long récit que dans un seul texte, avec 12 DRD, celui d'un enfant qui appelle ses guillemets : *deux accents* et les

définit *c'est pour dire qu'elle parle* ; il ajoute à propos des tirets : *ça veut dire qu=je vais à la ligne quand il a parlé l'autre il parle alors lui répond alors j=le mets à la ligne*. Un autre, qui emploie dans son texte tirets et guillemets, a appris l'usage des guillemets à l'école, ne sait pas les nommer, mais il nomme et définit les tirets *c'est quand l'autre personne qui parle*. Deux autres enfants emploient des guillemets pour la première réplique du récit, l'un qui appelle ses guillemets *parenthèses* et l'autre : *les guillemets, c'est quand on veut faire parler quelqu'un, on met des guillemets et puis il parle*. Une autre fillette qui les nomme *guirmets*, en sait l'usage sans les employer elle-même, de même qu'un garçon qui nomme les guillemets dessinés par l'adulte et commente *on ouvre et on ferme les guillemets*. Un cas original est celui d'une enfant qui ne met aucun guillemet, mais dessine deux zig-zag pour encadrer la parole du loup qui imite la voix du Petit Chaperon Rouge *ça veut dire qu'il parle avec une voix qui ressemble pas du tout à la voix du chaperon rouge*. Elle invente donc un signe graphique mimétique de l'oralité.

5.4. Interprétations

L'emploi des guillemets est en cours d'acquisition, et n'est généralisé ni à tous les enfants, ni à tout le texte pour ceux qui s'en servent. La combinaison des guillemets, des tirets et des deux points, l'usage de l'alinéa pour présenter les dialogues longs ne sont pas maîtrisés du tout, alors que les formes morphologiques du discours direct sont acquises à l'âge du CE2. Les textes avec guillemets sont répartis dans toutes les catégories de scripteurs, mais les conventions sont d'autant mieux respectées qu'il y a peu de discours directs et que le texte est court. C'est dans le dialogue final qu'ils sont le moins respectés, comme s'ils coupaient l'élan du récit. Les guillemets en cours d'acquisition sont les marqueurs du discours direct, mais non des substituts de verbes d'attribution de parole antéposés. Ils sont en fait d'abord employés là où ils sont redondants. De même les tirets sont d'abord employés pour la première réplique de l'échange et ne le sont pas pour séparer la première de la seconde.

Le soin apporté à dessiner les guillemets ralentit ou détourne l'attention portée à suivre la cohérence du contenu, et la segmentation en paragraphes interrompt le processus de production. De façon générale, le souci de la correction graphique (la peur du jugement du lecteur) freine et modifie la performance narrative, quantitativement et qualitativement. Les textes les plus « personnels », ou plus originaux, et simplement les textes les plus longs, les plus cohérents et les plus fidèles sont les moins respectueux des conventions non encore automatisées comme les guillemets, alors même qu'ils possèdent une bonne partie des conventions orthographiques. En effet, l'observation du groupe des textes longs montre **une disjonction des critères qualitatifs et du respect des conventions graphiques formelles**.

6. CONCLUSION

La description des usages graphiques des enfants et l'interprétation de leurs stratégies permettent de formuler certaines hypothèses sur les processus d'apprentissage et d'acquisition. Le conte du Chaperon Rouge impose toutefois des contraintes aux enfants et des limites à notre étude. S'il se prête bien à l'analyse des marques du genre, du passé simple et du discours rapporté, il se prête mal à celle des marques du nombre.

Les enfants de CE2 montrent par leurs commentaires qu'ils ont une représentation déjà élaborée de l'écrit du français : puisque la connaissance du nom des lettres et de la relation phonie-graphie (qu'ils ont construite au CP) est insuffisante pour expliquer une production écrite, ils construisent un système dans lequel les marques morphosyntaxiques sont justifiées, de façon logique ou analogique, à partir de ce qu'ils ont assimilé (ou de ce qu'ils sont capables d'assimiler) de la norme grammaticale enseignée en classe. Ils montrent -en particulier dans le cas de *loup* - comment ils combinent dans leur système en cours de construction les morphogrammes, les logogrammes et les phonogrammes et comment ils appliquent des procédures complexes d'écriture mémorisée. Ils sont capables de formuler des explications analogiques et d'opérer une extension de règles morphographiques apprises. De ce point de vue, les formes erronées de passés simples constituent des erreurs positives et une sorte de prise de risque. Certains connaissent la forme caractéristique, le nom et la fonction des guillemets, mais très rares sont ceux qui les emploient. Même s'ils reconnaissent les guillemets en lecture, ils n'ont sûrement pas assimilé la fonction, remplie par les guillemets, de contrôle de la réception dans une pratique communicative de l'écrit.

On assisterait au CE2, pour les bons scripteurs, à l'instauration de deux profils selon les élèves, voire de **deux stratégies** chez les mêmes élèves selon les situations d'écriture : ceux qui prennent des risques, qui écrivent beaucoup et vite, sans scrupules ni vergogne, en se fondant sur leur pratique du langage oral, et qui s'intéressent à l'histoire qu'ils racontent ; ceux qui n'écrivent qu'à coup sûr, peu et lentement, correctement, qui se méfient de leurs capacités et craignent le jugement d'autrui, qui s'intéressent à la réalisation graphique de l'exercice et n'achèvent pas l'histoire, mais dessinent par exemple de beaux guillemets. Cette répartition en un groupe de prolixes et un groupe de scrupuleux reflète probablement la représentation que les enfants se font de la tâche d'après les habitudes données par les maîtres. Les scripteurs médiocres ou faibles produisent aussi des textes courts, non par conscience des difficultés à résoudre, mais parce qu'ils ne coordonnent pas la production matérielle de phrases écrites et la narration d'une histoire suivie. Le travail de transcription graphique des mots absorbe toute leur attention et ralentit leur activité. Ils n'ont pas construit les automatismes et les réflexes par lesquels les bons scripteurs économisent leurs efforts.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSE, J.-M., de GAULMYN, M.-M. & LUIS, M.-H. (1993) : Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire, Paris, *Études de linguistique appliquée*, 91, 8-21.
- CATACH, N. (1980) : *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- FERREIRO, E. (1988) : L'écriture avant la lettre, in SINCLAIR, H., FERREIRO E. *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- FERREIRO, E. & GOMEZ PALACIO, M. (1988) (trad.) : *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP.
- FERREIRO, E. & PONTECORVO, C. (1993) : Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Étude comparative espagnol-italien, Paris, *Études de linguistique appliquée*, 91, 22-33.
- de GAULMYN, M.-M. (1990) : Justifications métalexiques à six ans, Paris, *CALaP 7/8* 151-174.
- de GAULMYN, M.-M. (1992) : La construction précoce du système de la langue française écrite par des enfants de grande section de maternelle, Toulouse, *PULM, Dossiers de l'éducation*, 8, 45-70.
- de GAULMYN, M.-M. & LUIS, M.-H. (1996) : Écriture du prénom et genèse du lire-écrire, in Barré-De Miniac, C., dir., *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, INRP-De Bœck.
- JAFFRÉ J.-P. & DAVID, J. (1993) : Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit, Paris, *Études de linguistique appliquée*, 91, 112-126.
- JAFFRÉ J.-P., HONVAULT, R. & DUCARD, D. (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.
- LUIS, M.-H. (1992) : Psychogénèse de l'écrit. Une étude en banlieue lyonnaise, Toulouse, *PULM, Dossiers de l'éducation*, 8, 71-87.

IDENTIFICATION DES CATÉGORIES ET ACCORD DES MOTS : une expérimentation en troisième année primaire

Marie NADEAU
Département de Linguistique
Université du Québec à Montréal

Résumé : Les pratiques largement répandues pour l'enseignement de la grammaire dans les écoles primaires québécoises n'amènent pas les élèves à prendre conscience du fonctionnement de leur langue. En mettant trop l'accent sur les accords, des concepts pourtant fondamentaux pour la réussite même de ces accords se trouvent négligés : c'est le cas des catégories grammaticales et de leur reconnaissance en production écrite. Une démarche d'enseignement des catégories grammaticales a été expérimentée dans deux classes de 3^{ème} année. Cette démarche est basée sur l'observation d'exemples positifs et négatifs, illustrant des propriétés syntaxiques et morphologiques qui caractérisent les catégories. L'intervention, liée à la construction de procédures pour identifier les catégories des mots dans une phrase et leur utilisation constante en révision de texte, a conduit à des résultats remarquables en orthographe grammaticale dans la classe expérimentale A et encourageants dans la classe expérimentale B par rapport à la classe témoin.

INTRODUCTION

Les recherches des quinze dernières années en didactique de l'écrit ont mené à des propositions fort intéressantes pour enseigner à produire des textes. Les travaux précurseurs de Charolles (1978) puis ceux de Bronckart (1985), Schneuwly (1988), Adam (1990), Combettes (1988), pour ne citer que quelques uns, font qu'on connaît mieux aujourd'hui la grammaire textuelle. Ces travaux montrent bien la nécessité de dépasser, en grammaire, l'étude de l'orthographe grammaticale dans le cadre restreint de la phrase pour aborder la dimension langue et la dimension texte. L'étude des phénomènes grammaticaux trouve enfin son sens parce que véritablement reliée à l'expression écrite. Toutefois, dans nos contacts avec les enseignants du primaire en exercice, dans le cadre de cours de perfectionnement ou de cours de maîtrise, nous constatons souvent que ces pratiques sont reçues avec moins d'enthousiasme que nous le souhaiterions, d'une part parce que leur peu de formation en linguistique les empêche de percevoir les problèmes dans les textes d'élèves, et d'autre part parce que ces problèmes, lorsqu'ils en voient, leur semblent mineurs par rapport aux éternelles fautes d'orthographe dont les textes sont truffés. Il faut dire que la pression sociale est forte en matière d'orthographe.

Ainsi, il nous semble que les enseignants, du moins les enseignants québécois, ne seront véritablement réceptifs à l'intégration de ces nouvelles dimensions dans leur enseignement que lorsqu'on leur aura proposé des moyens concrets pour **améliorer les performances des élèves en orthographe** et particulièrement en orthographe grammaticale, là où les erreurs persistent. Nous avons donc entrepris de travailler dans ce sens. L'expérimentation que nous rapportons ici constitue une première exploration d'une méthode d'enseignement de concepts grammaticaux visant à améliorer la réussite des accords dans les écrits d'élèves de 3^{ème} année, en réponse à une invitation de deux enseignantes d'une école primaire reliée au CIRADE (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement). Il s'agissait pour nous de concevoir une façon de travailler l'orthographe grammaticale tout en initiant les élèves aux **manipulations linguistiques** leur permettant d'observer et de mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Il était également important de ne pas y sacrifier la production écrite et le processus d'écriture. Les données recueillies lors de l'intervention sont constituées de dictées et de productions écrites. L'analyse des productions écrites étant beaucoup plus longue à réaliser et à peine amorcée, nous ne rapportons ici que les premières analyses tirées des résultats en dictée.

1. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU PRIMAIRE

1.1. Pratiques actuelles

Deux pratiques sont très répandues dans les classes des écoles primaires du Québec pour l'enseignement de la grammaire : un **enseignement traditionnel** et un **enseignement** que nous qualifierons **d'opérationnel** dans le sens où l'on vise plus les résultats, des accords réussis, qu'une compréhension de la grammaire. Paradoxalement, ces deux pratiques ont le plus souvent cours à l'intérieur de la même salle de classe. Les enseignants optant pour un enseignement purement opérationnel sont extrêmement rares.

L'**enseignement traditionnel** prend appui sur la grammaire scolaire que nous connaissons depuis des générations. La nature des mots est définie sur une base sémantique et son enseignement se résume trop souvent à apprendre par cœur une définition : le nom désigne « une personne, un animal ou une chose » ; le verbe est « un mot d'action », l'adjectif « qualifie le nom ». La fonction des mots est également définie sur une base sémantique (le sujet est celui qui « fait l'action ») mais on met plus l'accent, dans l'enseignement, sur les procédures pour trouver, par exemple, le sujet du verbe ou le nom auquel l'adjectif se rapporte. Il s'agit ici des fameuses questions *qui est-ce qui... ?* devant le verbe ou *qu'est-ce qui est... ?* suivi de l'adjectif. La façon d'enseigner la nature et la fonction des mots reste traditionnelle : les définitions ou les procédures, accompagnées d'exemples simples les illustrant, sont fournies aux élèves par des leçons magistrales.

Enfin, on passe également beaucoup de temps sur les marques d'accord : les élèves apprennent quels noms prennent un **x** au pluriel, comment se forme le féminin ou quels verbes se terminent par un **d** à la 3^{ème} personne du singulier.

Ce sont encore là des connaissances qui s'apprennent par cœur. Cependant, leur enseignement peut donner lieu à des activités de classement afin de dégager certaines règles morphologiques par une méthode inductive, s'éloignant ici d'une méthode traditionnelle.

Parallèlement à ces leçons de grammaire que nous venons de décrire, on transmet aux élèves, des **procédures simplifiées, opérationnelles**, leur permettant de réussir rapidement un certain nombre d'accords grammaticaux. Par exemple, on fait la liste des déterminants pluriels (**les, des, mes, tes, ses, nos, ces...**) et on montre aux élèves à « mettre un **s** après ces mots ou signaux de pluriel parce qu'il y en a plusieurs ». On enseigne que le verbe se termine par **nt** « s'il y en a plusieurs qui font l'action ». Pour réaliser les accords en nombre dans le groupe du nom, les élèves mettent des « lunettes » en encerclant ces signaux du pluriel et le **s** du ou des mots qui suivent, les deux (ou trois) cercles devant être reliés ensemble. Ces élèves oublient bien souvent qu'ils encerclent les marques de pluriel des noms et des adjectifs.

Que l'accent soit mis sur un enseignement traditionnel ou opérationnel, les élèves passent généralement beaucoup de temps à remplir des **cahiers d'exercices**. L'exercice type consiste à écrire la finale qui convient en appliquant une règle d'accord dans un contexte syntaxique souvent réduit à quelques mots. Le mot à accorder est facilement repérable car mis entre parenthèses ou suivi d'un espace permettant d'inscrire la finale appropriée.

Une enquête menée par Bibeau, Lessard, Paret et Thérien (1987) révèle que 67% des enseignants du primaire font faire des exercices de grammaire plusieurs fois par semaine, et même une fois par jour. La prolifération des cahiers d'exercices chez les éditeurs scolaires témoigne bien de la vitalité de cette pratique encore aujourd'hui.

Pourtant, **l'insatisfaction** règne, tant chez les enseignants que chez les élèves, devant tout ce temps investi avec, comme résultat, une maîtrise de la langue écrite jugée trop faible. Beaucoup d'enseignants cherchent de nouvelles pistes pour renouveler l'enseignement de l'orthographe grammaticale ; c'est ce qui nous a conduit à intervenir dans deux classes de 3^{ème} année primaire.

1.2. Critique de ces pratiques

La grammaire scolaire traditionnelle a depuis longtemps fait l'objet de critiques (Peytard et Genouvrier 1970, Genouvrier et Gruwez 1973, Chervel 1977, Bronckart et Sznicer 1990, Chartrand 1995). En ce qui concerne notre propos, signalons simplement qu'elle ne fournit pas de moyen, de procédure, pour identifier la nature des mots, or cette **identification** est **nécessaire** pour déclencher l'application d'une règle d'accord (Moffet 1993, Nadeau 1995a). Il s'agit là de connaissances dites conditionnelles, celles responsables du transfert des connaissances (Tardif 1992).

L'examen de trois grammaires scolaires du primaire quant aux définitions du nom, de l'adjectif et du verbe (Nadeau 1995b) montre que malgré des efforts

de changements dans les grammaires plus récentes, beaucoup reste à faire pour rendre un tel outil véritablement utile au jeune scripteur dans la résolution de problèmes d'identification des catégories grammaticales. Les définitions des catégories restent sémantiques mais elles ont été élargies dans le but de mieux rendre compte de la variété des mots d'une classe (le nom pouvant désigner, par exemple, une chose, une action, un sentiment, une qualité...). Ces définitions élargies rendent les catégories encore moins exclusives.

L'analyse de plusieurs cahiers d'exercices (Nadeau 1995a) démontre qu'ils ne permettent pas à l'élève de mettre en pratique toutes les connaissances requises pour faire les accords lorsqu'il écrit. L'étape d'identification est presque toujours absente et la recherche du mot avec lequel faire l'accord est généralement facilitée par une syntaxe simplifiée et peu variée.

Quant à l'enseignement opérationnel, en demandant aux élèves, pendant plusieurs années, de rechercher seulement les signaux présents dans la phrase, on les entraîne à réagir à un stimulus, ce qui les prépare mal, il nous semble, à un véritable raisonnement grammatical alors que ce **raisonnement** devient **nécessaire** dès l'absence de ces signaux. Pour atteindre une compétence durable en orthographe grammaticale, il vaudrait mieux, pensons-nous, chercher à automatiser toute la longue procédure d'accord en partant de l'identification de la nature des mots plutôt qu'apprendre à répondre à des stimulus et se trouver dépourvu devant des accords dans des structures plus complexes. Notons bien que ceci remet en question profondément toute la progression à suivre dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Pour que l'enfant comprenne bien la nécessité de ces longues procédures, il doit être placé dès le départ devant une certaine variété de structures de phrases, et devant des structures qu'il est lui-même en mesure de produire. Il doit aussi être confronté rapidement au fait qu'un même mot peut appartenir à plusieurs catégories selon la phrase dans laquelle il se trouve (pensons à des mots comme **danse** et **griffe**). S'il ne rencontre, dans ses leçons et exercices des premières années du primaire, que des cas sans difficulté, parce que le déterminant se trouve toujours devant le nom, et le sujet toujours devant le verbe, il ne pourra comprendre l'effort à fournir lorsqu'une véritable réflexion grammaticale est nécessaire.

Les principes appliqués dans l'intervention en 3ème année cherchent à répondre à ces lacunes. Il s'agit d'un enseignement de la nature des mots par **l'observation de propriétés** fondées sur le fonctionnement syntaxique et morphologique d'une catégorie dans la langue, et de la **construction de procédures** pour identifier la nature des mots dans un texte, en lien avec cet enseignement. La confrontation de l'élève avec des mots dont la catégorie dépend du contexte linguistique et dans des contextes d'accord difficiles lui fait mieux percevoir la nécessité d'un raisonnement grammatical complet. Enfin, on exige de l'élève qu'il mette constamment ses connaissances en pratique en laissant des traces de son raisonnement lors de la révision orthographique de ses textes.

2. UNE INTERVENTION EN 3ÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

2.1. Le contexte de l'intervention

Une **expérimentation** a eu lieu auprès de **deux classes de troisième année** (1), de octobre à mai, soit presque toute l'année scolaire. Afin d'améliorer les compétences des élèves en orthographe grammaticale, l'intervention a consisté d'une part en un enseignement de type inductif portant sur les trois principales catégories de mots impliquées dans les accords (i.e. Nom, Verbe, Adjectif) et d'autre part dans l'application systématique de ces connaissances lors de la révision de texte comme nous l'expliquerons plus loin. Ces deux aspects, les connaissances et leur mise en pratique, nous paraissaient indissociables pour assurer une meilleure réussite des élèves concernant les accords grammaticaux puisque les erreurs peuvent survenir pour des raisons diverses, une méconnaissance de la grammaire mais aussi une surcharge cognitive lors de la production (Fayol et Largy 1992).

Le temps consacré à l'enseignement de la grammaire proprement dit ne dépassait pas le temps habituel, soit environ une heure par semaine. L'expérimentatrice (et auteur de cet article) est intervenue pour six leçons sur les catégories grammaticales, selon les principes décrits à la section suivante. Le suivi de ces activités spécifiques a été assuré par les enseignantes régulières : il s'agissait essentiellement d'exiger des élèves la mise en pratique des procédures développées lors de la révision orthographique de textes ou de dictées et, à l'occasion, de servir elles-mêmes de modèles en verbalisant devant les élèves le raisonnement et les tests linguistiques développés avec. Les enseignantes régulières ont également couvert le reste du programme de grammaire selon leurs pratiques habituelles, soit des activités de classement pour tout ce qui concerne les finales des verbes, les marques du féminin et du pluriel des noms et adjectifs, mais un enseignement traditionnel pour les procédures de recherche du sujet et de recherche du nom auquel l'adjectif se rapporte (selon les traditionnelles questions à poser devant le verbe et devant l'adjectif).

Au cours de l'année scolaire, les élèves n'ont eu recours à aucun cahier d'exercices. Le temps ainsi récupéré permettait aux élèves de consacrer plus de temps à la révision orthographique de leurs textes ou dictées. Les enseignantes devaient respecter le temps généralement attribué au français écrit en classe, soit environ trois heures et demie par semaine. Durant l'année de l'intervention, les élèves ont écrit une dictée par semaine et produit deux textes par mois. Ainsi, nous n'avons pas modifié trop radicalement les habitudes des élèves et des enseignantes pour qui l'abandon du cahier d'exercices représentait déjà un changement majeur.

2.2. Enseigner la nature des mots par des exemples positifs et négatifs

Un apprentissage fondé sur un **processus inductif** assure, selon Desrosiers-Sabbath (1984), une plus grande capacité d'application d'une règle. Essentiellement, il s'agit de **dégager une règle à partir de l'observation**

d'exemples. On peut concevoir facilement comment appliquer cette méthode pour faire découvrir une règle d'accord. Par exemple, pour l'accord sujet-verbe, on présentera des phrases en faisant varier le genre et le nombre des noms sujet et complément. L'élève pourra se rendre compte que la finale du verbe varie seulement en fonction du nombre du nom sujet.

Nous avons adapté cette méthode inductive pour enseigner des propriétés morphologiques et syntaxiques qui caractérisent les catégories de mots (le nom, le verbe et l'adjectif). Afin d'aider l'élève à mieux cerner les propriétés d'un concept, il s'agit de lui présenter, en même temps que des exemples du concept, des exemples négatifs tels que le préconise le modèle de Barth (1987) pour l'apprentissage d'un concept abstrait. Dans un exemple, le concept est présent ; la propriété morphologique ou syntaxique que nous voulons faire observer à propos d'une catégorie grammaticale va donc s'appliquer dans les phrases qui sont alors des « exemples-oui » ou exemples positifs. Parallèlement aux exemples-oui, l'élève observe des « exemples -non » où la propriété à l'étude, appliquée à une autre catégorie de mots, conduit à des phrases mal construites, des phrases « folles », des phrases « qui ne se disent pas ».

Considérons par exemple la catégorie des verbes, et plus particulièrement la notion de verbe conjugué. Il est essentiel de travailler ce concept puisque c'est ce qu'on accorde lorsqu'on écrit. Le verbe conjugué a trois propriétés :

- 1-sa terminaison change de forme selon le temps (ou le mode) ;
- 2-elle change selon la personne sujet (particulièrement avec les pronoms nous et vous) ;
- 3-le verbe peut recevoir la négation (être entouré de *ne... pas*).

Ces propriétés sont spécifiques au verbe ; les autres catégories ne les possèdent pas. Les données soumises à l'observation auprès des élèves devront donc faire ressortir ces propriétés. Voici des exemples-oui et des exemples-non pour la propriété qu'a le verbe conjugué de recevoir la négation :

<i>exemples-oui</i>	<i>exemples-non</i>
<i>Le soleil brille aujourd'hui.</i> -> <i>Le soleil ne brille pas aujourd'hui.</i>	<i>Le ne soleil pas brille aujourd'hui.</i> <i>Le soleil brille ne aujourd'hui pas.</i>
<i>Alex est très malade.</i> -> <i>Alex n'est pas très malade.</i>	<i>Alex est ne très pas malade.</i> <i>Alex est très ne malade pas.</i> <i>Ne Alex pas est très malade.</i>
<i>Les enfants jouent calmement avec le chien.</i> -> <i>Les enfants ne jouent pas calmement avec le chien.</i>	<i>Les enfants jouent calmement ne avec pas le chien.</i>

Il est facile, pour un jeune élève de 8-9 ans, de percevoir que les exemples-non sont des phrases impossibles, agrammaticales, puisque ce sont là des phrases qu'aucun francophone ne produirait. Ce contraste extrême lui permet de saisir que les manipulations qu'on peut effectuer sur un verbe ne peuvent s'appliquer aux autres sortes de mots. Ces exemples positifs et négatifs ne ser-

vent que pendant les activités spécifiques de grammaire menant à la découverte des propriétés.

Pour dégager clairement la propriété, les exemples-oui et les exemples-non ne présentent aucune ambiguïté. Il ne faut donc pas confondre les exemples-non avec des contre-exemples. Les contre-exemples sont plutôt des exceptions à la règle et comme la langue n'est pas un système aussi logique que les mathématiques, les contre-exemples peuvent être assez nombreux. Concernant les catégories grammaticales, les contre-exemples peuvent être de deux sortes :

1- des mots appartenant à la catégorie à l'étude mais pour lesquels la propriété ne s'applique pas. Par exemple, pour la négation du verbe conjugué, la présence de pronoms compléments devant le verbe empêche la particule **ne** de s'y coller : **Julie les voit -> Julie ne les voit pas**. Ceci peut suffire à rendre un élève perplexe ;

2- des mots n'appartenant pas à la catégorie à l'étude mais pour lesquels la propriété s'applique. Par exemple, les verbes au participe présent ne sont pas des verbes conjugués, donc ne doivent pas être accordés, mais peuvent être entourés de **ne... pas** : **Les enfants montent dans l'autobus en chantant -> ... en ne chantant pas**. Ainsi, un élève qui utiliserait exclusivement cette propriété pour repérer les verbes chercherait à accorder **chantant** avec **les enfants**.

Après l'observation des exemples positifs et négatifs, lorsque les élèves ont réussi à énoncer la propriété dans leurs mots, ils doivent alors formuler une procédure de reconnaissance utilisant la propriété comme test. Ensuite, ils la mettent à l'essai en identifiant les verbes conjugués dans les textes qu'ils écrivent, dans des textes de lecture, dans des phrases que l'enseignante fournira. Les élèves perçoivent ainsi l'utilité et la productivité de la propriété mais se trouvent aussi rapidement confrontés à des cas d'ambiguïté catégorielle ou à des contre-exemples tels que ceux décrits ci-dessus. Ces contre-exemples constituent les limites de la propriété et prouvent qu'elle ne peut être utilisée comme un « truc » universel. La connaissance de plusieurs propriétés, donc de plusieurs procédures, et de leur combinaison pour chaque catégorie grammaticale prend alors tout son sens.

Lors de notre intervention, les élèves ont observé les propriétés suivantes :

- pour le verbe conjugué, les trois propriétés énoncées précédemment ;
- pour le nom commun, le fait de « se dire bien » avec un déterminant devant ainsi que la possibilité d'ajouter un adjectif devant ou après le nom. Pour éviter d'enseigner deux concepts à la fois, on illustrera d'abord ces propriétés en utilisant une courte liste de déterminants (le, la ou les) ou d'adjectifs relativement « passe-partout » (par exemple, **grand, grande, beau** ou **belle** devant le nom). On montre ainsi qu'à partir de **Leurs chiens vivent toujours en liberté**, on peut dire **le chien, les chiens, la liberté** (exemples positifs) mais on ne peut pas dire **le toujours, la toujours, les toujours** (exemples négatifs). De la même manière, on peut dire **leurs grands chiens, en grande liberté** mais non **grand vivent, grande vivent, grand toujours, grande toujours**.

- pour l'adjectif, la variation masculin/féminin (ou la présence d'un **e** final pour les adjectifs épiciques), ses positions courantes dans la phrase (menant à des tests dans un contexte à gauche ou à droite d'un nom ou dans un contexte d'attribut), la possibilité d'être modifié par un adverbe (**très, vraiment**). L'adjectif étant la catégorie dont les propriétés sont les moins exclusives, plusieurs tests doivent impérativement être combinés pour une identification adéquate.

2.3. Une procédure pour la révision des accords grammaticaux

Lors des productions écrites, le temps accordé à la révision était divisé en au moins deux périodes différentes : la première touchait la révision du contenu et la deuxième concernait l'orthographe. Pour aider les élèves dans la révision du contenu, les enseignantes indiquaient sur chaque brouillon quelques points faibles à retravailler en fonction des grilles d'évaluation du Ministère de l'Éducation.

Au début de notre intervention, une discussion avec les élèves a permis de constater qu'ils n'avaient recours à aucun raisonnement grammatical lorsqu'ils relisaient leurs textes pour se corriger. Après l'observation de diverses propriétés pour une catégorie de mots, un lien était établi aussitôt entre ces propriétés et leur utilité pour la révision de l'orthographe grammaticale en formulant avec les élèves des procédures pour identifier cette catégorie dans un texte. Les élèves pouvaient les consulter en tout temps.

Pour le travail de révision de l'orthographe, les élèves devaient effectuer un raisonnement grammatical complet pour chaque règle d'accord en commençant par identifier la catégorie, puis trouver le mot avec lequel il s'accorde et enfin, inscrire la marque d'accord appropriée. Ils devaient de plus laisser des traces de ce travail (catégories encerclées de couleurs différentes, fléchage pour indiquer les accords).

2.4. Les données recueillies avant et après l'intervention

Un **prétest** et un **post test**, constitués chacun de trois dictées et d'une production écrite, ont été recueillis avant puis après l'intervention dans les deux classes expérimentales ainsi que dans une classe témoin. L'approche en grammaire dans la classe témoin nous a semblé représentative de la double pratique décrite au début de cet article : utilisation d'un cahier d'exercices à tendance opérationnelle en même temps qu'une grammaire scolaire traditionnelle pour les « leçons » proprement dites.

La classe témoin provient d'une école située dans un milieu socio-économique semblable à celui de l'école expérimentale. De plus, les résultats aux examens de français de troisième année du Ministère de l'Éducation étaient comparables dans les deux écoles depuis les quatre dernières années. Toutefois, dans le cadre de cette intervention exploratoire, nous n'avons pas procédé à un pairage serré entre élèves des classes expérimentales et ceux de la classe témoin. Il s'avère que les trois classes montrent des profils différents

dès le prétest, ce qui rend les comparaisons délicates. Néanmoins, l'évolution des trois classes au cours de l'année apporte un éclairage intéressant sur les effets de notre intervention. La classe témoin se distingue aussi des classes expérimentales par son effectif plus réduit (23 élèves dans la classe témoin, 29 et 30 dans les classes expérimentales).

Les textes des dictées ont été conçus d'abord comme des tests pour l'identification des catégories. Ils comprennent chacun une série de difficultés liées soit aux traits sémantiques d'une catégorie, soit au contexte syntaxique, à la manière de Kilcher-Hagedorn et al. (1987). Les dictées des post tests étaient de nouveaux textes qui présentaient les mêmes variations sur les plans syntaxique et sémantique. Les caractéristiques des six dictées sont décrites ci-dessous ; les dictées du prétest sont reproduites en annexe comme exemples.

Dans chaque série, soit au pré test et au post test, la première dictée était un court texte contenant une vingtaine de noms aux traits sémantiques variés : animés et humains, animés non-humains, concrets et inanimés, et enfin des noms abstraits. Le contexte syntaxique variait également : déterminants plus ou moins rapprochés du nom, absence de déterminant. Cette première dictée contenait de plus quelques mots pouvant appartenir à plusieurs catégories, utilisés soit dans un contexte de nom, soit dans un autre contexte.

La seconde dictée était aussi un court texte contenant une douzaine d'adjectifs ou participes passés car on ne les distingue pas avant la quatrième ou même la cinquième année du primaire. Les adjectifs variaient du point de vue sémantique et aussi du point de vue morphologique avec quelques adjectifs épïcènes, et quelques adjectifs dont la variation du masculin au féminin n'est pas audible. Divers contextes syntaxiques étaient présents : plus ou moins éloignés du nom, plus ou moins proche du verbe être, avec ou sans expansion. Le texte contenait de plus quelques compléments du nom.

La troisième dictée des pré et post tests était également conçue en fonction d'une variété de verbes du point de vue sémantique. Les divers contextes syntaxiques rendaient l'accord avec le sujet plus ou moins difficile selon la nature du sujet et son éloignement. Elle contenait de plus quelques mots transcatégoriels employés soit comme verbe, soit comme une autre catégorie.

Lors du prétest, les élèves avaient comme consigne, après la première dictée, d'identifier tous les noms ; puis tous les adjectifs à la suite de la seconde dictée et enfin tous les verbes (conjugués ou non) après la troisième. Lors du post test, les élèves ont reçu les mêmes consignes. Toutefois, la plupart des élèves des classes expérimentales ont laissé des traces de révision pour les trois catégories dans chaque dictée comme ils y étaient habitués.

3. RÉSULTATS DE L'INTERVENTION

Tel que déjà mentionné, nous présentons ici les performances des élèves dans les dictées, les résultats dans la tâche de production écrite n'étant pas encore disponibles. Nous présenterons d'abord les résultats pour la reconnaissance des catégories grammaticales et enfin les taux de réussite des accords.

Concernant ces accords, nous n'avons considérés que ceux dont les marques ne sont pas audibles, exigeant alors plus sûrement un raisonnement conscient de la part de l'élève.

3.1. L'habileté à identifier les catégories grammaticales

3.1.1. La reconnaissance des noms

Dans la tâche d'identification d'une catégorie de mots, le mot peut être correctement identifié ou non identifié ou encore, un mot peut être identifié à tort comme appartenant à la catégorie demandée. A moins de procéder à un calcul arbitraire (nombre de mots bien identifiés - nombre de reconnaissances erronées), les résultats à cette tâche sont doubles : nous obtenons une moyenne pour les identifications correctes et un autre pour les erreurs de reconnaissance. Ces deux mesures doivent être considérées conjointement pour juger de la performance d'un groupe car les erreurs nous permettent autant que les réussites d'émettre des hypothèses sur la façon dont procède l'élève pour identifier les mots d'une catégorie ou sur la représentation qu'il a de cette catégorie. Le tableau 1 donne ces résultats pour la reconnaissance des noms.

Tableau 1. L'identification des noms au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	-n. de noms identifiés en moyenne	7.3/21 noms	35%	19.8/22 noms	90%
	-n. moy. d'erreurs	0.62 (18 erreurs chez 11 élèves)		0.69 (20 erreurs chez 9 élèves)	
classe expérimentale B (28 élèves)	-n. de noms identifiés en moyenne	6.6/21 noms	31.5%	16/22 noms	73%
	-n. moy. d'erreurs	0.43 (12 erreurs chez 6 élèves)		1 (28 erreurs chez 13 élèves)	
classe témoin (23 élèves)	-n. de noms identifiés en moyenne	14.3/21 noms	68%	18.3/22	83.5%
	-n. moy. d'erreurs	1.65 (38 erreurs chez 15 élèves)		5 (115 erreurs chez 21 élèves)	

Le tableau 1 montre que les deux classes expérimentales ont des résultats assez comparables au prétest en ce qui concerne le taux de noms bien identifiés dans la première dictée. Les quelques noms reconnus correspondent presque toujours aux noms désignant des humains (sauf le mot *curieux* identifié par seulement 6 enfants en tout). Ils y ajoutent parfois le nom propre de lieu (*Montréal*) ou les noms d'animaux. Peu d'élèves identifient des noms inanimés concrets comme *maison, forêt, manteau* ; et lorsqu'ils le font, il s'agit souvent d'un seul nom de ce type, comme s'ils se souvenaient par cœur de la catégorie de ce mot précis mais pas de la partie de définition « le nom désigne une chose ». Quant aux noms abstraits, leur identification est quasi inexistante : personne ne reconnaît *jour* ou *joie*, un seul identifie *moment* et deux, le nom *peur*.

La classe témoin réussit beaucoup mieux cette tâche en identifiant généralement les noms propres et les noms désignant des personnes, des animaux et des choses concrètes. Ces élèves procèdent vraisemblablement avec la définition sémantique traditionnelle du nom tandis que les élèves des classes expérimentales n'en ont qu'un souvenir assez vague, plusieurs attribuant au mot nom un sens plus proche de celui de la langue courante que de son sens spécialisé en grammaire. Boutet (1988) soulève le même problème.

Du prétest au post test, le **taux d'identification a progressé dans toutes les classes**, et dans la **classe A de façon spectaculaire**. La classe témoin a moins progressé (de 15.5% seulement) mais les élèves de cette classe étant déjà plus performants dans cette tâche au prétest, ils avaient moins de place pour l'amélioration. De fait, la classe témoin atteint au post test, un taux de reconnaissance des noms supérieur à celui de la classe B. Pourtant, on ne peut conclure que les élèves de la classe témoin identifient mieux les noms à cause du nombre d'erreurs qui a très fortement augmenté entre le prétest et le post test (de 1.65 en moyenne par élève à 5 erreurs). Si nous considérons les données brutes, on constate que la tendance à faire des erreurs s'est étendue à presque toute la classe (21 élèves sur 23 font des erreurs au post test). Le nombre moyen d'erreurs de reconnaissance du nom et la proportion d'élèves qui en font restent beaucoup plus faibles dans les classes expérimentales.

Une analyse des erreurs les plus fréquentes montre que les élèves de la classe B ont acquis une **conception plus claire** de la catégorie des noms et des contextes syntaxiques dans lesquels on les trouve par rapport à la classe témoin. Par exemple, dans le post test, le mot **fête** est employé comme verbe : dans la classe témoin, 14 élèves (près des 2/3 de la classe) l'identifient comme un nom mais seulement cinq élèves de la classe B (1/6 de la classe) et deux de la classe A font de même. Dans la classe témoin, au post test, 12 élèves identifient comme des noms 59 pronoms personnels ; dans les classes expérimentales, 7 élèves identifient un total de 9 pronoms personnels. Les traces de révision laissées par plusieurs élèves des classes expérimentales montrent qu'ils utilisent les propriétés enseignées : par exemple, au dessus d'un nom employé sans déterminant dans une phrase, on trouvera un déterminant écrit au dessus du mot.

3.1.2. La reconnaissance des adjectifs

Le tableau 2 présente les résultats pour la reconnaissance des adjectifs. Rappelons que parmi les adjectifs se trouvent des participes passés employés seuls ou avec être car au premier cycle du primaire, ces catégories sont confondues pour l'enseignement de l'accord en genre et en nombre. Les dictées du prétest et du post test ne contenaient aucun emploi de participe passé avec avoir.

Tableau 2. L'identification des adjectifs au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expé- ri- mentale A (29 élèves)	-n. d'adjectifs identifiés	6.8/12 adj.	56.5%	11/12adj.	92%
	-n. moy. d'erreurs	0.65 (19 erreurs chez 7 élèves)		0.27 (8 erreurs chez 7 élèves)	
classe expé- ri- mentale B (29 élèves)	-n. d'adjectifs identifiés	5.7/12adj.	48%	9.7/12adj.	81%
	-n. moy. d'erreurs	0.76 (22 erreurs chez 11 élèves)		0.69 (20 erreurs chez 8 élèves)	
classe témoin (23 élèves)	-n. d'adjectifs identifiés	8.9/12adj.	74%	10.2/12 adj.	85%
	-n. moy. d'erreurs	2.83 (65 erreurs chez 15 élèves)		2.17 (50 erreurs chez 18 élèves)	

Le comportement des trois classes et leur évolution par rapport à l'identification des adjectifs ressemble à ce qu'on observait pour la reconnaissance des noms. On peut en tirer les mêmes conclusions. En effet, les performances des classes expérimentales A et B sont assez comparables au prétest, la classe témoin ayant des résultats nettement plus élevés tout en faisant plus d'erreurs. Au post test, **les trois classes ont progressé**, la classe A de 35.5 %, la classe B de 33% et la classe témoin de 11% (mais elle avait moins de place pour l'amélioration). Le taux de reconnaissance des adjectifs au post test est un peu plus élevé dans la classe témoin que dans la classe B. Une fois de plus, le grand nombre d'erreurs dans la classe témoin et le nombre d'élèves qui les font nous laissent croire que **la représentation** que les élèves se font de la catégorie adjectif est malgré tout **plus juste** pour les élèves de la classe B que pour ceux de la classe témoin.

Au prétest, les mots **carton** et **blé** étaient employés comme complément du nom. L'un ou l'autre de ces mots ont été identifiés comme des adjectifs une seule fois dans la classe A, 8 fois dans la classe B et 16 fois dans la classe témoin. Au post test, les mots **sable** et **terre** étaient complément du nom. L'un ou l'autre sont identifiés parmi les adjectifs 4 fois dans la classe A, 3 fois dans la classe B et 15 fois dans la classe témoin. De plus, les élèves de cette classe ont encerclé 10 fois tout un groupe de mots, des groupes adjectivaux (ex. : **pas très grande, très jaloux**) et des groupes nominaux (ex. : **aux pieds noirs** dans le groupe **un personnage aux pieds noirs et poilus**). L'augmentation de ces erreurs dans la classe témoin suggère que la conception sémantique des élèves à propos de l'adjectif (« mot qui qualifie un nom ») s'est renforcée au cours de l'année. Les traces de révision laissées par les élèves des classes expérimentales montrent l'usage des propriétés syntaxiques ou morphologiques enseignées : on trouve au-dessus du mot la forme féminine ou masculine de

l'adjectif, ou un adverbe comme *très* ou *vraiment*, ou encore le test de l'attribut, *il est...*

3.1.3. La reconnaissance des verbes

Le tableau 3 présente les résultats pour la reconnaissance des verbes. Les moyennes sont données pour tous les verbes de la dictée, infinitifs ou conjugués, et pour les verbes conjugués seulement puisque ce sont ces verbes que les élèves des classes expérimentales ont appris à reconnaître.

Tableau 3. L'identification des verbes au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (28 élèves)	-n. de verbes identifiés en moyenne	11.3/20 v.	55.5%	19.2/25 v.	77%
		9.6/16 v.c.	60%	18.6/21 v.c.	88.5%
	-n. moy. d'erreurs	1.07 (30 erreurs chez 16 élèves)		0.32 (9 erreurs chez 6 élèves)	
classe expérimentale B (27 élèves)	-n. de verbes identifiés en moyenne	7.2/20 v.	36%	16/25 v.	64%
		6.1/16 v.c.	38%	15.3/21 v.c.	73%
	-n. moy. d'erreurs	1.44 (39 erreurs chez 14 élèves)		0.52 (14 erreurs chez 9 élèves)	
classe témoin (22 élèves)	-n. de verbes identifiés en moyenne	11.6/20 v.	58%	19,8/25 v.	79%
		9.3/16 v.c.	58%	16.5/21 v.c.	78.5%
	-n. moy. d'erreurs	2 (44 erreurs chez 18 élèves)		4.68 (103 erreurs chez 21 élèves)	

On constate, dans le tableau 3, que le taux d'identification des verbes change peu, au prétest, selon qu'on considère tous les verbes ou les verbes conjugués seulement. On observe la même chose au post test dans la classe témoin alors que les élèves des classes expérimentales se concentrent sur les verbes conjugués comme on pouvait s'y attendre.

Cette fois, les performances des élèves de la classe témoin au prétest sont comparables à celles de la classe A, la classe B étant plus faible. **Les trois classes ont progressé** au cours de l'année ; la classe A de 28.5%, la classe B de 35% et la classe témoin de 20.5 % en ne considérant que la reconnaissance des verbes conjugués. La classe témoin obtient encore un taux de reconnaissance supérieur à celui de la classe B lors du post test mais en même temps qu'une croissance très forte des erreurs chez presque tous les élèves de cette classe.

Leurs erreurs révèlent deux types de comportement : l'un sémantique, identifiant comme verbe des noms exprimant une action (15 fois le nom *avance* dans *elle est très en avance*, 7 fois *course* dans *arrive à la course* et même 5 fois *joue* dans *elle lui caresse la joue*, faisant fi du contexte) ; l'autre comportement est morphologique mais sans égard pour le contexte syntaxique. Il s'agit en fait ici d'erreurs liées à des fautes d'orthographe : 10 fois le déterminant *son* est identifié comme verbe parce qu'écrit *sont*, 6 fois le pronom *on* écrit *ont*,

6 fois la préposition à écrite *a*, 5 fois le nom *voix* écrit *voit*. Dans les classes expérimentales, les erreurs liées à une définition sémantique du verbe sont plus rares : le nom *course* est identifié comme verbe 4 fois dans la classe B et le nom *avance* est identifié comme verbe 4 fois dans la classe A et une fois dans la classe B. Les erreurs de reconnaissance liées à une erreur d'orthographe sont pour ainsi dire inexistantes (un seul élève a identifié une fois la préposition *à* comme un verbe). Les traces que laissent ces élèves lors de la révision montrent clairement l'utilisation des propriétés syntaxiques ou morphologiques du verbe : l'élève inscrit **ne... pas** au-dessus du mot ou le met à un autre temps. Plusieurs élèves utilisent même ces deux propriétés.

Dans l'ensemble, les résultats à la tâche d'identification des catégories dans les classes expérimentales montrent qu'il est possible d'amener des élèves de 8-9 ans à adopter un mode de raisonnement basé sur la morphosyntaxe de la langue dans la résolution de problèmes grammaticaux. Ce mode de raisonnement conduit à des **taux élevés de reconnaissance des catégories**. Par ailleurs, les définitions sémantiques, qui ont vraisemblablement été renforcées au cours de l'année scolaire dans la classe témoin, peuvent elles aussi conduire à des taux élevés de reconnaissance des catégories mais en même temps, les concepts ainsi définis restent plus flous pour les élèves, leurs frontières sont moins nettement délimitées, menant à de nombreuses erreurs d'identification.

3.2. La réussite des accords grammaticaux

L'amélioration dans l'identification des catégories grammaticales se traduit-elle par une plus grande réussite des accords grammaticaux ? C'était là notre hypothèse ; l'identification de la catégorie correspondant à la connaissance conditionnelle responsable du transfert des compétences pour les accords grammaticaux.

Dans le calcul du nombre d'accords réussis, nous n'avons considéré que les cas d'accord qui ne s'entendent pas et qui exigent la présence d'une marque spécifique. Ainsi, nous obtenons plus sûrement des accords réussis à la suite d'un raisonnement conscient et non par défaut parce que le mot s'écrit comme il se prononce. Pour les noms, seuls les pluriels en *s* sont considérés ; pour les adjectifs ou participes passés, les pluriels en *s* et les féminins inaudibles (ex. **étonnée, jolie**). Pour l'accord du verbe, nous avons éliminé les verbes dont la finale est un *e* lorsque sa présence est commandée par les règles de transposition sons-lettres (par exemple, **pense** a été éliminé mais **continue** a été considéré car le *e* final est inaudible). Nous avons donc principalement considéré les verbes pluriels et les verbes avec une finale en *t* ou en *d*.

Les dictées étant d'abord conçues pour évaluer l'identification des catégories, le nombre d'accords inaudibles d'une dictée à l'autre n'est pas toujours identique. A des fins de comparaison, nous utiliserons plutôt les pourcentages de réussite bien que le nombre de cas d'accords dans chaque catégorie soit peu élevé. Les tableaux 4, 5 et 6 présentent les résultats pour l'accord des noms, des adjectifs et des verbes.

Tableau 4. Les noms au pluriel au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	moy. des réussites : -noms pluriels en S	2.6/4 n	64.5%	4.9/5 n	98%
classe expérimentale B (29 élèves)	moy. des réussites : -noms pluriels en S	1.9/4 n	47%	3.55/5 n	71%
classe témoin (23 élèves)	moy. des réussites : -noms pluriels en S	1.95/4 n	49%	3.7/5 n	74%

Tableau 5. L'accord de l'adjectif au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	n. moyen d'adjectifs accordés	1.9/5 adj.	38%	2.9/5 adj.	58.5%
classe expérimentale B (29 élèves)	n. moyen d'adjectifs accordés	1.34/5 adj.	27%	2.15/5 adj.	43%
classe témoin (23 élèves)	n. moyen d'adjectifs accordés	1.4/5 adj.	28%	1.95/5 adj.	39%

Tableau 6. L'accord sujet-verbe au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	n. moyen de verbes avec marques d'accord	2.7/7 v.	38.5%	7.4/9 v.	82.5%
classe expérimentale B (29 élèves)	n. moyen de verbes avec marques d'accord	2.15/7 v.	30.5%	5.25/9 v.	58.5%
classe témoin (23 élèves)	n. moyen de verbes avec marques d'accord	1.95/7 v.	28%	5.5/9 v.	62%

Au prétest, pour tous les types d'accord, la classe A obtient des résultats supérieurs à la classe B et à la classe témoin. Ainsi, le profil de chaque classe au prétest s'avère différent : la classe A est faible dans les tâches d'identification mais réussit mieux les accords que les autres, la classe B est faible au prétest à

la fois pour l'identification et la réussite des accords tandis que la classe témoin est forte pour la reconnaissance des catégories mais faible dans la réussite des accords.

Au post test, la classe A maintient son avance dans la réussite des accords et atteint même d'excellents taux pour les noms (98%) et les verbes (82.5%). La classe B et la classe témoin ont des résultats presque semblables au prétest comme au post test. Les élèves de ces deux classes ont réalisés de nets progrès, sans toutefois atteindre les performances des élèves de la classe A.

Les résultats relativement faibles au post test pour l'accord de l'adjectif viennent, comme on peut s'y attendre, de la présence des participes passés, particulièrement les finales en *é* souvent écrites *er*. Une autre difficulté vient du fait que l'accord doit être double, il faut penser au nombre et au genre. D'autre part, le groupe nominal ***un personnage aux pieds noirs et poilus***, où se trouvent deux adjectifs sur les cinq à accorder dans le texte, a posé aux élèves divers problèmes : certains ont écrit tout le groupe au singulier, d'autres ont bien identifié les deux adjectifs mais les ont reliés au nom ***personnage***.

Pour les élèves de la classe A, l'observation de propriétés syntaxiques et morphologiques orientées vers la reconnaissance des catégories grammaticales et leur application en révision de texte semble avoir eu un effet bénéfique sur la réussite des accords. Ce résultat devra toutefois être confirmé par l'analyse des performances en production écrite et bien sûr, à partir d'un plus grand nombre de classes. Cette expérimentation ne montre pas non plus si les effets sont durables.

Dans la classe témoin, les taux de reconnaissance des catégories au prétest étaient généralement plus élevés que dans les classes expérimentales, sans que cela ne se traduise par une plus grande réussite des accords. Au post test, les taux de reconnaissance des catégories ont progressé tout comme le nombre d'identifications erronées. La réussite des accords a aussi progressé, mais moins que dans la classe A. Les taux d'accords sont cependant comparables à ceux de la classe B.

Les élèves de la classe B ne progressent pas plus ni moins que les élèves de la classe témoin dans la réussite des accords. Puisque la classe B était faible au prétest autant dans l'identification que pour les accords, les progrès réalisés sont tout de même satisfaisants. Qui sait ce qu'auraient été les résultats dans cette classe avec un enseignement de type traditionnel-opérationnel ? Les profils différents de la classe B et de la classe témoin au prétest empêchent de déterminer si l'intervention a permis d'augmenter la réussite des accords plus qu'un enseignement habituel. Nous aurons au moins montré qu'elle ne conduit pas à des résultats pires.

Les résultats plus faibles de la classe B par rapport à la classe A peuvent trouver plusieurs sources d'explications. Dans la classe A, les élèves ont développé un enthousiasme peu commun pour travailler la grammaire de cette façon et, vers la fin de l'année, ils prenaient un malin plaisir à faire des dictées qu'ils considéraient comme un défi à relever ! Sa correction en grand groupe donnait

lieu à un véritable débat entre les élèves, à coup d'arguments syntaxiques et morphologiques. Cet enthousiasme qui a pu avoir un effet bénéfique sur les apprentissages est-il causé par les activités de grammaire elles-mêmes, par une attitude particulière de l'enseignante ? La question reste ouverte.

Un autre facteur explicatif réside dans les différences probables dans la charge cognitive impliquée dans la tâche. Les élèves de la classe A réussissaient les accords mieux que ceux de la classe B dès le prétest. On remarque au post test que plusieurs élèves de la classe B identifient bien les catégories et relient correctement les mots avec ceux qui commandent l'accord mais sans y inscrire de marque d'accord. La tâche, pour ces élèves plus faibles au départ, entraîne-t-elle une surcharge cognitive les empêchant de compléter le cheminement grammatical nécessaire à la réalisation des accords ?

Ces questions restent à explorer. Une piste intéressante semble être l'incidence de l'orthographe lexicale sur la réussite des accords. En effet, dans la classe B, un groupe d'élèves éprouve de sérieuses difficultés dans ce domaine, faisant encore des erreurs dans la discrimination même des sons. Les deux autres classes n'ont pas d'élèves ayant autant de difficultés en orthographe lexicale. Ces difficultés entraînent vraisemblablement une moins grande disponibilité à la réflexion grammaticale.

4. CONCLUSION

Les **effets** de notre intervention sont **encourageants**. Les élèves de la classe expérimentale A améliorent leurs performances de façon remarquable dans la reconnaissance des trois catégories grammaticales de même que dans l'accord des noms et des verbes. Leurs résultats sont de loin supérieurs à ceux de la classe témoin. Les élèves de la classe expérimentale B progressent aussi nettement dans l'identification des catégories grammaticales et dans les accords bien que leurs performances dans les accords ne dépassent pas celles du groupe témoin. Néanmoins, il ressort que les élèves de la classe B savent utiliser des tests linguistiques mettant à l'œuvre des propriétés syntaxiques et morphologiques tout en tenant compte du contexte dans lequel se trouvent les mots. Les erreurs qu'ils ne font pas mais qui sont souvent présentes chez les élèves de la classe témoin montrent qu'ils ont une conception plus juste des catégories de mots. Nous croyons donc que ces élèves sont maintenant mieux préparés pour entreprendre une véritable réflexion sur le fonctionnement de leur langue. Toutefois, la charge cognitive que mobilise le lourd travail d'analyse lors de la révision des textes semble être trop grande pour que ces élèves réussissent mieux les accords que le groupe témoin.

Ainsi, les effets sur la réussite des accords d'un enseignement des catégories basé sur leurs propriétés morpho-syntaxiques devront être examinés **de façon plus approfondie** car ces premiers résultats ne montrent pas de liens clairs entre les deux. L'analyse des productions écrites, des calculs de corrélations entre reconnaissance et accord pourront venir appuyer ou non cette hypothèse mais il faudra encore réaliser l'expérience avec un plus grand nombre de classes et surtout, chercher à mieux comprendre les diverses façons de procé-

der des élèves lorsqu'ils effectuent un raisonnement grammatical. Les traces de révision et les erreurs nous permettent seulement un aperçu. Une méthodologie faisant appel à la verbalisation des raisonnements pendant l'exécution de la tâche serait plus appropriée pour l'étude de cet aspect. Les résultats de cette première expérimentation s'avèrent suffisamment positifs pour nous convaincre que le type d'enseignement développé est une piste intéressante et prometteuse qu'il convient de continuer à explorer pour renouveler les activités de grammaire dans la salle de classe et amener les élèves dès le primaire à s'interroger sur la langue, à la manipuler pour en découvrir le fonctionnement syntaxique, sans négliger pour autant l'orthographe ni l'expression écrite.

NOTES

- (1) La troisième année du primaire au Québec correspond au CE2 dans le système scolaire français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*, Bruxelles, Mardaga.
- BARTH B.-M. (1987) : *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- BIBEAU G., LESSARD C., PARET M.-C. et THÉRIEN M. (1987) : *L'enseignement du français : perceptions et attentes*, Coll. Documentation du Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel.
- BOUTET J. (1988) : Un acteur négligé, l'apprenant, *Le Français aujourd'hui*, n° 83, 35-40.
- BRONCKART J.-P. et collaborateurs (1985) : *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. et Sznicer G. (1990) : Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire, *Le Français Aujourd'hui*, n° 89, 5-16.
- CHAROLLES M. (1978) : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Langue Française*, n° 38, 7-41.
- CHARTRAND S. (1995) : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Éd. Logiques.
- CHERVEL A. (1977) : *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- COMBETTES B. (1988) : *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- DESROSIERS-SABBATH R. (1984) : *Comment enseigner les concepts ?* Sillery, PUQ.
- FAYOL M. et LARGY P. (1992) : Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale : les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte, *Langue Française*, n° 95, 80-98.

- GENOUVRIER E. et GRUWEZ C. (1973) : *Français et exercices structuraux au CM1*, Paris, Larousse.
- KILCHER-HAGEDORN H., OTTHENIN-GIRARD C. et DE WECK G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Peter Lang.
- MOFFET J.-D. (1993) : Le transfert : « Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage », *Québec Français*, n° 88, 34-36.
- NADEAU M. (1995a) : « La réussite des accords grammaticaux au primaire : comment relever le défi » dans : CHARTRAND S. (1995) : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Éditions Logiques.
- NADEAU M. (1995b) : Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, vol. 17, n° 2, 65-84.
- PEYTARD J. et GENOUVRIER E. (1970) : *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- SCHNEUWLY B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- TARDIF J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : Éd Logiques.
- VALIQUETTE J. (1990) : *L'enseignement grammatical*, Montréal : CEC.

ANNEXE

Les dictées du prétest

- **Dictée n° 1** pour l'identification des noms
Un jour, Julie promenait ses chiens dans un beau quartier de Montréal. Après un moment, elle arrive dans une forêt et rencontre son cousin qui porte un marteau vert tout neuf. Il lui montre une étrange construction en bois avec quatre portes. Nos deux curieux entrent dans la maison. Ils voient plein d'animaux comme dans une ferme. Le gardien arrive. Les enfants sont figés par le peur. Puis, ils se sauvent en courant. Ils retrouvent leurs parents avec joie.
- **Dictée n° 2** pour l'identification des adjectifs (et participes passés)
Il était une fois une tortue gentille mais pas très belle qui était perdue dans un immense champ de blé. Un garçon aux cheveux blonds et frisés la trouve. Il est très surpris de voir une tortue aussi laide. Quand il la montre à sa sœur, elle est aussi étonnée que lui. Comme la tortue est gentille, les enfants lui fabriquent une jolie maison en carton. Mais la tortue est triste de ne plus voir sa famille. Alors les enfants ramènent la tortue chez elle.
- **Dictée n° 3** pour l'identification des verbes
Olivier et Maxime aiment beaucoup leur petite sœur Valérie. Parfois, Olivier la porte sur son dos. Parfois, Maxime danse avec elle. Un jour, Valérie prend le beau camion rouge de ses frères. Le camion roule dans un trou et disparaît. Les garçons se fâchent. Ils deviennent très en colère. Olivier griffe sa petite sœur. Sa maman pense qu'elle devrait le punir. Elle dit d'un ton ferme : « va réfléchir dans ta chambre ! » Olivier regrette d'avoir été méchant. Il embrasse sa sœur et recommence à jouer avec elle.

DE LA GRAMMAIRE À LA LINGUISTIQUE PAR UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE DE L'ORTHOGRAPHE

Ghislaine HAAS, Danielle LORROT
Université et IUFM de Bourgogne

Résumé : L'apprentissage de l'orthographe se heurte chez les élèves à la présence d'un savoir grammatical flou et même à la difficulté d'établir avec le langage le rapport qui leur permettra de mener des raisonnements métalinguistiques et donc orthographiques. L'enseignement grammatical actuel, les hésitations théoriques issues des tentatives de rénovation ont leur part dans ce constat négatif. Nous décrivons dans cet article une démarche didactique qui essaie dans l'immédiat de contourner ces difficultés et qui cherche avant tout à installer en amont chez l'élève une capacité réflexive sur la langue grâce à des activités d'éveil linguistique programmées et surtout à des ateliers de réflexion dont nous montrons ici comment ils peuvent aider les enfants à apprivoiser les raisonnements grammaticaux.

Nous menons (1) depuis plusieurs années une réflexion sur un enseignement de l'orthographe qui passe par le développement chez l'élève de capacités réflexives sur la langue écrite : comparaisons entre systèmes d'écriture, prise de conscience du plurisystème graphique du français, mise en place d'activités au cours desquelles les élèves prennent en charge les raisonnements orthographiques et négocient leurs solutions avec des pairs. Actuellement, dans le cadre d'une recherche conduite à l'IUFM de Bourgogne, nous essayons d'évaluer l'efficacité du dispositif didactique élaboré selon la perspective évoquée ci-dessus (2) sur la maîtrise orthographique des élèves de Cycle 3 et de premier cycle des collèges.

Dans le cheminement qui a été le nôtre, nous avons été amenées à élargir considérablement notre domaine d'action : travailler en orthographe, c'est inévitablement soulever tous les problèmes d'entrée dans la langue écrite, et en particulier le problème, pour un grand nombre d'élèves, d'établir avec cette langue écrite un rapport tout à fait différent de celui qu'ils ont l'habitude d'entretenir avec la langue orale. Il nous est apparu que c'était ce rapport nouveau au langage qu'il importait avant toute chose d'installer chez les élèves. Ce rapport est au cœur des activités grammaticales, et sa prise en compte nous a conduites à les envisager sous un angle spécifique, d'une part sous la forme d'activités d'éveil au langage, et d'autre part sous la forme d'ateliers où les élèves apprivoisent le maniement métalinguistique et s'approprient avec la médiation de l'enseignant, des modes de raisonnement *linguistique*.

1. TRAVAILLER EN ORTHOGRAPHE, UNE FAÇON DIFFÉRENTE ET EFFICACE D'INTERROGER LA LANGUE

1.1. « L'orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un rapport réflexif au langage. » (Lahire, 1993, p.135)

Toute tentative pour travailler en orthographe avec des élèves (du cycle 3 en particulier), et pour essayer d'améliorer leur maîtrise orthographique, bute sur un obstacle identifié depuis longtemps : la nécessité d'un **bagage grammatical explicite minimum**, dont il est impossible de faire l'économie. Il faut que l'élève soit capable de reconnaître un nom, un verbe, un adjectif, et de pratiquer un raisonnement grammatical pour accorder un adjectif avec un nom, un verbe avec son sujet, même éloigné.

Bien plus, cette grammaire n'est pas seulement nécessaire en tant que « savoir » : la moindre production d'écrit réclame **une grammaire en action, et une pratique de la réflexion presque constante** (avant la mise en place des automatismes qui vont s'installer peu à peu). La correction orthographique exige en effet que l'élève soit en état de *vigilance* (expression des Instructions Officielles de 1977), qu'il fasse preuve constamment d'une réflexivité vis-à-vis du langage, c'est-à-dire qu'il passe continuellement du langage pour l'action (ce qu'il a envie de dire) au langage pour la forme (le verbe a-t-il bien été accordé avec son sujet ?) (3).

On comprend bien alors pourquoi Bernard Lahire souligne qu'une orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un **rapport réflexif au langage**, et nous rejoignons ici tout à fait ses analyses. Le domaine orthographique est bien le lieu où l'on va reconnaître ceux qui ont été familiarisés, souvent grâce au milieu familial, à un traitement du langage *scriptural-scolaire* (4), et ceux qui ne considèrent la langue que dans un rapport *oral-pratique* et échouent à cette gymnastique intellectuelle qui consiste, de façon régulière, à s'arrêter sur le langage lui-même, et sur la forme qu'il doit prendre.

Comment les pratiques grammaticales ordinaires prennent-elles en compte ces questions, comment traitent-elles le fait que, si effectivement, orthographe implique savoir, compétence grammaticale, cette compétence grammaticale implique aussi chez les élèves, pour être mise en action, un certain rapport au langage pour lequel ceux-ci sont inégalement armés ?

Tous ceux qui ont l'occasion de visiter régulièrement des classes « tout-venant » savent que l'enseignement de la grammaire y tient une place très importante. Nous ne présenterons que trois caractères de cet enseignement, qui nous semblent assez constants et révélateurs et qui sont liés à la question que nous venons de poser.

1.2. Pratiques grammaticales ordinaires : trois caractéristiques

1.2.1. *Hésitation entre point de vue sémantique et point de vue formel*

Cet aspect a été bien mis en évidence par C. Vargas (1992, 1996) : la vulgate qui circule dans les classes est un **agglomérat d'analyses formelles** qui datent de la « rénovation de l'enseignement du français », **et d'approches sémantiques** plus traditionnelles qui refont surface parce qu'elles ont toujours été senties intuitivement par les maîtres comme plus efficaces avec de jeunes enfants. L'ouvrage collectif *Le savoir grammatical des élèves* (1987) avait également très bien montré comment les enseignants pouvaient glisser, par exemple, du caractère facultatif de l'adjectif dans le syntagme nominal à l'idée que l'adjectif se reconnaît parce qu'il apporte une précision, un détail sur un être ou un objet : « parler de détail, c'est faire une espèce de compromis entre une conception formelle, dans laquelle on oppose les notions de constituant fondamental et de constituant facultatif [...] et une conception sémantique, dans laquelle on s'intéresse aux éléments référés par le discours, et à la nature des informations qu'il véhicule » (1987, p.102-103). De façon plus dommageable, le recours à une définition du sujet comme « celui qui fait l'action » bloque l'analyse des passifs et conduit les élèves à construire une notion d'agent systématiquement à l'origine des accords orthographiques.

Il ne s'agit pas de critiquer a priori des pratiques relevant de points de vue différents : comme l'a suggéré C.Vargas (1996), il pourrait être très efficace de les faire se succéder. Par contre, l'ampleur du travail à réaliser pour mettre sur pied une telle réorganisation des contenus grammaticaux, et surtout pour la faire passer auprès des maîtres en formation initiale et continue, nous fait opter pour **une stratégie de contournement** capable d'agir dans l'immédiat sur les deux points qui suivent.

1.2.2. *La pseudo-prise en compte de la langue commune ou la question : « ça se dit, ou ça ne se dit pas ? »*

Il est fait appel très souvent dans la classe à ce que l'on pourrait appeler le « sentiment de grammaticalité » des élèves, sous la forme : *est-ce ce que cela se dit / peut se dire / est-ce qu'on dirait cela ?* L'enseignant demande alors à l'élève de réagir en fonction de sa **compétence linguistique** supposée et non, bien sûr, de rassembler un corpus d'énoncés authentiques pour y vérifier la présence ou non de l'énoncé contesté.

Cette procédure semble à la fois **légitime** (faire appel à la compétence d'un locuteur, même jeune) **et économique**. Elle fonctionne d'ailleurs assez bien dans un grand nombre de cas. Par exemple, lorsque l'élève doit rejeter de véritables « tas de mots » qui ont été obtenus lors de l'utilisation d'un de ces procédés qui permettent de sélectionner la bonne orthographe d'un homonyme : on ne peut pas « dire » : *il est rentré avait son hôtel, donc c'est : il est rentré à son hôtel*. Ce rejet est effectué naturellement et facilement par l'élève.

Mais il n'en est pas de même lorsque la compétence à laquelle il est fait appel est celle-là même qui est construite (artificiellement) à partir de la langue écrite du livre de grammaire. Ainsi, la « grammaire » caractérisant le complément d'objet direct comme le terme qui ne peut être déplacé, aucune « compétence » ne doit admettre l'antéposition (sans reprise) du COD, ce qui est pourtant relativement fréquent dans la langue parlée courante.

Illustration :

M. - *Est-il possible de réécrire la phrase **je regarde l'émission tous les jours** en changeant l'ordre des groupes de mots ?*

E.- *Oui ! On peut déplacer **tous les jours** car la phrase voudra toujours dire la même chose !*

M. - *Peux-tu supprimer ou déplacer le COD ?*

E. - *Non, parce que **l'émission je regarde tous les jours** ou **je regarde tous les jours** ne veut rien dire, c'est faux !*

Evidemment, le jugement de l'élève ne s'appuie ici sur aucune observation, et en particulier pas sur l'observation de sa pratique quotidienne, et c'est sans doute la dernière chose à laquelle il pense !. En effet, les travaux des linguistes qui travaillent sur l'oral (cf. C.Blanche-Benveniste (1989)) montrent sur pièces que l'on dit couramment : *Ah oui ! l'émission de X, bien sûr, je regarde !* (cf. également le titre du recueil de nouvelles d'Annie Saumont : **Moi les enfants j'aime pas tellement**, Syros, 1990) Mais cette confrontation n'est pas de mise, puisque la grammaticalité à laquelle l'élève doit se référer, est celle d'une langue *introuvable* à l'oral, ce n'est pas *celle qui se dit*, mais *celle qui s'écrit selon la norme* (5).

Cette langue *introuvable*, la langue de la grammaticalité écrite pourtant présentée comme la langue qui se *dit*, contribue à faire du domaine grammatical un **domaine coupé** pour la plupart des élèves de leur pratique langagière. Faire de la grammaire, ce n'est jamais traiter d'un outil, sa langue, qui fait partie pourtant de soi, c'est **entrer dans un monde inconnu où l'on ne reconnaît pas ce qui devrait être si familier**.

Un objectif prioritaire pourrait donc être très simplement de faire prendre conscience à l'élève que la « grammaire » traite de sa propre langue, et non d'un idiome mystérieux dont seul l'enseignant possède la clé. C'est **ce rapatriement de la langue des élèves** au sein des activités grammaticales (comme support d'analyse) que nous tentons dans les ateliers de négociation graphique présentés plus bas.

1.2.3. La fausse évidence du métalangage grammatical courant

Le fait que des termes du métalangage grammatical comme *genre, masculin, féminin, s'accorder, sujet...* appartiennent également au langage « mondain » et soient traditionnellement introduits très tôt dans les classes, laisse croire aux enseignants qu'ils ne posent pas de problème conceptuel aux enfants. Or ce sont des termes qui **cachent** souvent **des débats linguistiques non résolus**, et cette confusion cognitive fait en quelque sorte retour chez les élèves.

Ainsi, le genre (cf. Haas & Lorrot, 1996) a subi successivement, dans la grammaire scolaire, une description sémantique, puis formelle, et il est exceptionnel qu'une analyse accepte d'en montrer le caractère à la fois motivé et arbitraire, peut-être parce que cette présentation est jugée trop complexe pour des élèves. Mais outre que cet aspect motivé et arbitraire renvoie à un mode de fonctionnement de la langue fondamentale, et qu'il est difficile d'en faire abstraction, l'absence de description claire installe chez les enfants une grande confusion cognitive (7) : tantôt tous les mots sont susceptibles de varier en genre (de *s'accorder*, autre terme obscur), tantôt seuls ceux susceptibles d'être versés dans les espèces « fille » ou « garçon » le pourront.

Il s'agit alors de familiariser les élèves avec **une approche délibérément linguistique**, en misant sur le fait qu'un éclaircissement de ce type, leur donnant les moyens de saisir des fonctionnements d'ensemble, d'avoir une approche globale des faits de langage, est préférable aux descriptions parcellaires et tronquées sous prétexte de simplification (cf. plus bas le retentissement de ce type d'activités sur la compréhension du genre).

1.3. Intérêt didactique d'une véritable entrée linguistique

Nous avons toujours veillé à ce que les démarches didactiques que nous proposons pour l'apprentissage de l'orthographe soient compatibles avec des démarches traditionnelles, plus exactement, étant donné la forme des activités que nous proposons, nous faisons en sorte que celles-ci puissent **coexister avec les pratiques habituelles des maîtres**. Nous sommes très conscientes de la difficulté pour des maîtres de remettre en question un enseignement et de bouleverser des habitudes. D'autres que nous ont senti également la nécessité de tirer la leçon des tentatives trop brutales de modifier le paysage grammatical des maîtres et suggèrent des démarches susceptibles de ne pas décourager les enseignants. C'est le cas par exemple de Danielle Bouix-Leeman (1993) qui propose une pédagogie de la grammaire, pour le collège, destinée « à tout enseignant de bonne foi, souhaitant donner à ses élèves le moyen de comprendre et décrire leur langue, mais nullement spécialiste de grammaire ou de linguistique, et hésitant à se lancer dans un complément d'études ou une formation continue qui viseraient à approfondir ses connaissances dans un domaine dont il estime que les développements récents sont affaire de chercheurs, et non de praticiens » (1993, p.3).

1.3.1. Des activités linguistiques régulières

Nous choisissons pour notre part d'intervenir sous forme d'activités de type résolument linguistique mais « prêtes à l'emploi » qui traitent de questions usuelles, selon des entrées cependant peu fréquentées : par exemple, la question du genre sera abordée de façon comparative (comparaison du fonctionnement du genre dans différentes langues). Cette stratégie permet d'abord d'amener les enseignants à réfléchir de façon relativement peu coûteuse à une façon différente d'aborder les problèmes grammaticaux, et d'autre part à **transformer chez l'élève sa vision de la langue**, par la pratique de l'observation, en

le faisant accéder à **une véritable réflexion linguistique**. Par exemple, il va découvrir, à la faveur du travail sur le genre, la notion d'arbitraire dans la langue.

Nous ne prétendons pas tout inventer : cette forme d'intervention s'apparente beaucoup à la démarche d'éveil au langage exposée par Eric Hawkins (1984, « *Awareness of language* ») et concrétisée dans ses petits livrets (7) (1983-85), et elle a quelque chose à voir aussi avec les activités d'éveil préconisées par l'INRP il y a quelques années (8).

Ces interventions à travers des entrées privilégiées et programmées au long de la scolarité primaire et début collège, permettent aux élèves d'établir un certain rapport avec la langue écrite, tout en utilisant un métalangage traditionnel revisité et « apprivoisé ». Elles essaient d'installer en priorité :

a) La notion d'arbitraire et de motivation dans la langue

Les activités centrées autour de ce thème permettent d'introduire très progressivement du jeu entre la langue et le monde. Une des entrées que nous avons utilisées est celle de la catégorie du nombre et du genre :

Découverte que l'on dit « une table » : *c'est comme ça* ; mais que l'on dit « le concierge » ou « la concierge » *parce que c'est un homme et parce que c'est une femme*. Découverte que l'on dit un professeur et pas une professeuse (mais la prof) *parce que la langue suit la société...*

Bien d'autres entrées se prêtent évidemment à ce type de découverte, en particulier dans le domaine du lexique, de l'évolution des mots ou de la création néologique.

b) La notion d'évolution linguistique

Ce type de travail conduit en effet à rencontrer le **caractère évolutif et variable de la langue**, presque complètement ignoré de l'école primaire, et qui est pourtant une source d'étonnements et d'intérêt pour l'élève. L'emprunt linguistique, les parentés entre langues, leur filiation, le fait qu'une langue puisse disparaître, sont des thèmes d'observation et de réflexion qui conduisent à prendre une distance vis-à-vis de l'objet langue, et favorisent donc les attitudes « méta » linguistiques.

c) La distinction langue orale / langue écrite

Distinction capitale puisque c'est la forme écrite de la langue qui pose problème. Il s'agit de faire **découvrir le changement** de code qui s'installe lorsque l'on passe de l'oral à l'écrit, et de **couper la continuité** qui s'est installée lors de l'apprentissage de la lecture (où l'idée d'un écrit qui n'est là que pour reproduire l'oral, sans disposer d'aucune *autonomie*, s'est installée à la faveur de l'apprentissage des correspondances).

À un premier niveau, on découvre que l'écriture peut aussi noter du sens et on fera un détour par les systèmes d'écriture, ce qui permettra de découvrir que l'écriture est une technique datée, historique, qui n'a rien de naturel.

À un deuxième niveau, on explore les variations de l'oral et la relative stabilité et les contraintes de l'écrit. C'est l'occasion d'observer réellement les pratiques langagières, et de vérifier, sur pièces, si cela « se dit » ou « ne se dit pas », c'est-à-dire non pas si cela est conforme à la norme du « bon usage », mais si l'on peut entendre des locuteurs réels user de telles expressions. Cela implique travail de transcription de documents authentiques, et analyse par les élèves de ces mêmes documents.

d) L'opposition entre lexèmes et morphèmes

La langue française est traversée par cette opposition que la grammaire scolaire traduit par un vocabulaire changeant : radical/suffixes, préfixes, ou radical/terminaisons, ou noms, adjectifs + marques de genre, de nombre... Curieusement, cette grammaire reprend très peu cette distinction générale et transversale, alors qu'elle est **un ressort explicatif très fécond**. L'entrée privilégiée est dans ce cas pour nous la morphologie verbale, qui se prête à l'identification relativement facile des parties lexématiques et morphématiques (beaucoup plus par exemple, que la morphologie nominale).

1.3.2. Des activités réflexives à partir des erreurs produites par les élèves

Ces **activités** d'observation de la langue, d'éveil au langage et à son fonctionnement, ne sont cependant **pas suffisantes** pour installer ce rapport au langage dont nous parlions plus haut. Pour que les élèves osent faire *leurs* les mots du métalangage, pour qu'ils puissent se sentir *chez eux* dans la réflexion sur le langage, nous avons mis en place des **activités réflexives à partir des erreurs** qu'ils ont produites eux-mêmes : d'une part des classements d'erreurs au cours desquels les élèves élaborent *eux-mêmes* des typologies évolutives à partir de leurs propres erreurs, et d'autre part ce que nous avons appelé des **ateliers de négociation graphique** (A.N.G). Dans ces ateliers, la maîtrise du fonctionnement de la langue s'installe dans une démarche personnelle de l'enfant, engagée par un processus de raisonnement, souvent lent et difficile tant l'objet auquel il s'applique est complexe.

Ces ateliers apportent aux maîtres, de façon quelquefois tout à fait spectaculaire, la preuve que les enfants sont capables de s'engager dans un véritable raisonnement métalinguistique, et d'y prendre un gout tout à fait étonnant...

Ces deux types d'intervention sont donc susceptibles de transformer progressivement le rapport des enseignants à la grammaire, conçue comme « analyse de la langue », et de les aider à mieux apprécier les difficultés que les élèves rencontrent, mais aussi les capacités dont ils peuvent faire preuve.

2. L'ATELIER DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE : UN OBSERVATOIRE DE L'APPRENTISSAGE DU RAISONNEMENT

Dans le dispositif pédagogique mis en place dans notre équipe de recherche, l'atelier de négociation graphique (ANG) constitue donc une activité privilégiée pour que les élèves puissent **élaborer des argumentations métalinguistiques**. C'est par l'interaction entre une telle réflexion et des savoirs linguistiques que se construisent progressivement l'investissement dans l'activité d'analyse et des compétences pour la mener à bien (9).

Un court texte est dicté à un petit groupe d'enfants et les différentes graphies affichées. Vient ensuite le débat sur le mode suivant : un élève fait part de ses remarques concernant une ou plusieurs graphies d'un mot et les argumentations se construisent, plus ou moins développées, favorisées par le questionnement de l'enseignant. Aucune sanction n'est à craindre, l'adulte veillant à ne pas porter de jugement sur la réponse d'un enfant, quel que soit son degré de justesse et se contentant d'afficher à la fin de l'atelier, sans commentaire, la graphie correcte des phrases dictées. De plus, le jeu de l'échange entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, incite les membres du groupe à affiner leurs justifications pour être de plus en plus convaincants.

L'ANG se présente aussi comme **un lieu d'observation particulièrement intéressant pour l'enseignant**. S'il se maintient dans un rôle d'animation du groupe, de soutien à la réflexion, il a la possibilité de saisir la manière dont ses élèves conduisent leurs raisonnements, la nature et l'enchaînement de leurs arguments, le savoir grammatical qu'ils convoquent et l'utilisation qu'ils en font pour résoudre un problème précis. Autant dire que l'ANG, nettement situé comme une activité réflexive, apprend beaucoup à l'enseignant sur le rapport que ses élèves entretiennent avec l'analyse de la langue, à condition que la conduite en soit délibérément centrée non sur l'obtention de réponses « justes » mais sur la conduite de véritables raisonnements par tous les élèves.

Le travail de notre équipe de recherche nous permet de disposer des enregistrements de tous les ANG dans huit classes, du CE2 à la 5ème. Nous choisirons d'analyser ici l'évolution du raisonnement métalinguistique dans une classe suivie par la même enseignante (Catherine Hamon, Ecole Léon Peigné, Auxerre) sur deux années consécutives en comparant deux ateliers :

- CE2. Novembre 94
- CM1. Avril-Mai 96.

Il nous semble intéressant d'appréhender ainsi les changements qui ont pu se manifester dans les argumentations élaborées par les mêmes élèves à dix-huit mois d'intervalle.

NOVEMBRE 94. Texte dicté :

Soudain de ce trou surgit un petit museau pointu et moustachu.

AVRIL-MAI 96. Texte dicté :

Cet(te) élève est très fatigué(e). (la prononciation ne permettant pas de trancher)

Un accident a eu lieu sur l'autoroute encombrée.

Les pétales des dernières roses sont tombés après les gelées.

2.1. Les notions linguistiques sélectionnées par les élèves

L'ANG, dans la mesure où, sauf exception, les élèves choisissent eux-mêmes les problèmes à débattre, permet effectivement de voir quelles sont, dans la diversité des questions susceptibles d'être retenues, celles qui sont remarquées par les enfants et soumises par eux à la discussion. On peut supposer que ce choix s'exerce en fonction d'un certain savoir, d'une certaine capacité de leur part à appréhender le problème et à en débattre.

La méthode d'analyse des ANG après transcription a été la suivante : le discours des différents groupes (4 en l'occurrence) a été découpé en séquences, chacune correspondant au débat sur une notion précise. Ne sont retenues pour le repérage dont il est ici question que les notions clairement sélectionnées par les élèves eux-mêmes. (Il arrive en effet très exceptionnellement en début de CE2 que l'enseignante suggère une observation). Le tableau suivant permet une comparaison rapide des deux périodes. L'organisation du système graphique en zones phonographique, morphographique, idéographique, logographique renvoie à la description de Catach qui constitue l'arrière-plan théorique de notre travail.

	NOVEMBRE 94	AVRIL-MAI 96
ZONE PHONOGRAPHIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - graphie de [$\bar{\epsilon}$] - graphie de [w $\bar{\epsilon}$] - graphie de [o] - opposition: [g] / [\bar{g}] - environnement de S 	<ul style="list-style-type: none"> - graphie de [ks] - graphie de [\bar{s}] devant P et B - graphies de [\bar{a}] - opposition [k]/[g] - opposition [p]/[b] - opposition [e]/[\bar{e}] - opposition [\bar{s}]/[u] - opposition [\bar{s}]/[\bar{a}]
ZONE MORPHOGRAPHIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - marque du nombre sur le nom - marque du genre sur les adjectifs - terminaison de SURGIT 	<ul style="list-style-type: none"> - accord en genre et en nombre dans le GN - accord en genre et en nombre GN-GVê - nature et terminaison de GELEES - nature et terminaison de FATIGUES - nature et terminaison de ENCOMBREE - le préfixe AUTO
ZONE IDEOGRAPHIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - majuscule en début de phrase - coupure des mots en fin de ligne - ponctuation : point en fin de phrase et virgule en cours de phrase 	<ul style="list-style-type: none"> - majuscule après le point
ZONE LOGOGRAPHIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - et/est - se/ce 	<ul style="list-style-type: none"> - a/à - son/sont

On remarque ainsi une **évolution générale très nette** entre les deux ateliers. Les élèves élargissent la prise en compte des différentes zones du système graphique. Aucune zone n'est abandonnée mais les notions morphographiques prennent une importance accrue au CM1, sous la forme de débats relatifs aux chaînes d'accord.

Pour tenter d'affiner l'analyse, on peut prendre en compte la sélection des notions débattues dans les différents groupes de la classe. On remarque alors que tous les groupes ne témoignent pas de la même aisance à en débattre puisque certains ne s'en emparent pas ou peu, soit parce qu'ils ne les perçoivent pas, soit parce qu'ils se sentent trop peu assurés pour argumenter dans ce domaine. En effet, le groupe B en Avril-Mai 96 n'intervient pas sur les chaînes d'accord, quelles qu'elles soient.

2.2. Le métalangage utilisé « spontanément » par les élèves

« Un métalangage représente un **mode d'appropriation du langage** ; il octroie à ceux qui en disposent un pouvoir sur l'objet... » (J-F De Pietro, 1995). C'est en ce sens que nous avons collecté le métalangage utilisé « spontanément » par les élèves dans les ANG. *Spontanément* signifie pour nous que, dans la séquence concernée, l'enseignant n'a pas prononcé le terme en question et que son introduction par un élève est donc le signe d'un certain degré de compétence dans l'analyse linguistique. Il reste bien sûr qu'un terme peut être utilisé sans que la notion qu'il désigne soit maîtrisée. C'est pourquoi un tel recensement est intéressant mais demeure insuffisant.

Métalangage utilisé « spontanément » en novembre 1994

	GRUPE A	GRUPE B	GRUPE C	GRUPE D
ZONE PHONO GRAPHIQUE	lettre graphème syllabe	lettre graphème phonème	phonème	phonème
ZONE MORPHO GRAPHIQUE	masculin féminin pluriel lettre muette	masculin lettre muette phrase	lettre muette verbe	féminin lettre muette
ZONE IDEO GRAPHIQUE	majuscule	virgule	majuscule	
ZONE LOGO GRAPHIQUE			majuscule	

Métalangage utilisé « spontanément » en avril-mai 1996 :

	GROUPE A	GROUPE B	GROUPE C	GROUPE D
ZONE PHONO GRAPHIQUE		voyelle	voyelle consonne phonème graphème	graphème
ZONE MORPHO GRAPHIQUE	masculin féminin pluriel adjectif déterminant nom groupe nominal verbe verbe non conjugué temps infinitif auxiliaire passé composé sujet	féminin adjectif déterminant nom verbe verbe conjugué infinitif passé composé imparfait mot invariable préfixe	masculin féminin pluriel adjectif déterminant nom pronom verbe infinitif auxiliaire participe passé passé composé imparfait préfixe	masculin féminin singulier pluriel adjectif nom verbe verbe du 1 ^{er} groupe verbe conjugué infinitif passé composé imparfait futur présent sujet
ZONE IDEO GRAPHIQUE			majuscule	majuscule
ZONE LOGO GRAPHIQUE				

Un tel recensement suscite plusieurs commentaires :

- En Novembre 94, se confirment la rareté des références aux aspects morphosyntaxiques ainsi que l'absence totale de termes relatifs aux catégories de mots. On relève à cette période du CE2 un métalangage très réduit, mis à part les termes de phonème et graphème.

- En Avril-Mai 96, on est frappé par la **très grande extension du métalangage dans le domaine morphographique** et désignant :

- les catégories de mots ;
- les notions de genre et de nombre ;
- les temps verbaux ;

- les fonctions (sujet) ;
- les notions de morphologie lexicale (préfixe).

L'évolution est à ce niveau très visible même si l'usage d'un métalangage ne signe pas évidemment pas la maîtrise de la notion qu'il évoque. On peut en tout cas conclure provisoirement que les phénomènes morphosyntaxiques de l'écrit sont en voie d'appropriation puisque les élèves utilisent sans sollicitation les termes qui les désignent.

2.3. Les unités analysées dans les raisonnements à caractère morphosyntaxique

La technique de l'ANG est la suivante : au vu des différentes graphies du texte dicté effectuées par les membres du petit groupe, un élève relève un mot dont les variations lui semblent remarquables. (« *Y'a des personnes qui ont écrit **fatigué é** et **fatiguer er**.* ») A partir de ce choix, il est intéressant de saisir, en ce qui concerne les raisonnements à caractère morphosyntaxique, la nature de l'unité analysée : est-ce le mot sélectionné et lui seulement ? Est-ce le mot réintroduit dans un contexte plus large prenant en compte la chaîne des accords ?

On observe ainsi qu'en Novembre 94, l'unité sujet de débat est préférentiellement le mot. C'est dans pratiquement toutes les séquences (à une exception près) sous la pression de l'enseignante que le mot est inséré dans une chaîne d'accord comme on le voit dans l'exemple suivant :

A propos de **moustachu** dans **un petit museau pointu et moustachu**.

E- Au 4, il a mis un **e** à la fin.

M- Il en faut un ou non ?

Silence

M- Pourquoi y'a pas de **e** ?

E- C'est une lettre muette.

M- Il faut la mettre ou pas ? Il est là pour quoi, ce mot ?

E- Pour **le museau**.

M- **Moustachu** donne des renseignements sur **le museau**.

E- Et **pointu** aussi.

Dix-huit mois plus tard, en Avril-Mai 96, les élèves développent **une stratégie radicalement différente**. En effet, toutes les séquences portant sur les aspects morphographiques montrent une **prise en compte** immédiate (début de séquence) ou plus tardive, en cours du raisonnement, **des chaînes d'accord**.

A propos de **encombrée** dans **l'autoroute encombrée**.

E- **Encombrée**, c'est **l'autoroute qui est encombrée**.

Les unités prises en compte dans les différentes séquences sont les suivantes :

- chaîne interne au GN = Déterminant + nom + adjectif
- chaîne GN-GVê.

On constate donc à ce niveau un changement de nature des unités analysées dont on peut avancer qu'il traduit une plus grande maîtrise des aspects morphosyntaxiques. Non seulement les élèves s'emparent désormais de cette zone complexe du système graphique, non seulement ils utilisent un métalangage grammatical qui s'y rapporte mais ils semblent avoir à leur disposition des outils pour traiter les problèmes rencontrés.

2.4. Les types d'argumentation portant sur le genre

Pour aller plus loin dans la comparaison des raisonnements élaborés par les élèves en CE2 et en CM1, nous tenterons maintenant de décrire la **nature même de l'argumentation** mise en place. Nous nous en tiendrons pour cette partie de l'étude aux seules séquences portant sur la notion de genre (point qui a été travaillé dans le cadre des activités systématiques).

L'analyse des deux séries d'ateliers nous amène à distinguer trois types de raisonnements à propos du genre.

a) Un raisonnement peu centré sur la langue, ne procédant pas par déduction, et dépendant de l'enseignant.

Il est caractéristique de tous les débats de Novembre 94 qui se révèlent à cet égard particulièrement homogènes.

A propos de **moustachu** dans **Un petit museau pointu et moustachu**.

E- Dans le 4, à **moustachu**, il a mis un **t** à la fin.

M- Et alors ?

E- Il en faut pas.

E- C'est comme **surgit**.

M- Toi, tu penses que c'est comme **surgit** ?

E- C'est comme ça.

M- Et là, il y a un **e** ?

E- Peut-être que c'est une fille.

M- On peut savoir ?

E- Un rat, c'est pas une fille.

E- Ça peut être mâle ou femelle.

M- Mais **moustachu**, ça parle de quoi ?

E- **Un petit museau**.

M- Alors, ça se rapporte à quoi ?

E- A **petit**.

M- Tu es sûr ? On peut l'enlever ?

E- Oui

E- Il donne des renseignements sur **le museau**.

M- Oui, alors, c'est une femelle ?

E- Non, un nez, c'est pas un mâle ou une femelle.

M- Mais là, c'est pas un nez mais **un museau**. C'est du....

E- Masculin.

M- Oui. Donc....

E- Faut pas de **e** à **moustachu**.

Nous retiendrons comme éléments pertinents permettant de décrire ce type de raisonnement les critères suivants que nous retrouvons dans les autres séquences de la même période :

- **la faible centration sur la langue et son fonctionnement**
- **l'approche du genre sur un plan sémantique.** Assimilée à celle de sexe, cette notion n'est pas clairement appréhendée sur le plan de la langue. Une confusion quant à l'objet d'analyse est souvent présente : est-ce la réalité du monde ? Est-ce le mot qui la désigne ? Ainsi, le glissement du débat de *museau* à *rat* puis à *nez* met bien en évidence cette hésitation et c'est l'enseignante qui ramène l'observation sur *museau*.

- **l'absence de référence à la nature des mots** ainsi qu'en témoigne plus haut le relevé du métalangage utilisé.

- **l'absence d'une démarche déductrice dans l'argumentation**
- **la prise en compte des mots isolés indépendamment de toute chaîne d'accord.** La dépendance de l'adjectif par rapport au nom n'est envisagée que sur l'intervention de l'enseignante.

- **la difficulté à conserver un même niveau d'analyse** et la tendance à éparpiller le raisonnement en accumulant les remarques au lieu de les enchaîner.

E- C'est masculin. On dit un museau.

E- Oui, y'en a pas plusieurs.

- **l'exhibition d'arguments à caractère linguistique, non intégrés dans un raisonnement,** c'est-à-dire le recours à des explications économiques, miraculeuses et incontestables. C'est le cas de la lettre muette dont les élèves font un usage magique.

E- Au 4, il a mis un e à la fin.

M- Il en faut un, oui ou non ? Pourquoi y'a pas de e ?

E- C'est une lettre muette.

M- Alors, les autres, y'a un e ou pas ? Comment on peut savoir ?

E- Le e, c'est une lettre muette.

- **la dépendance à l'égard de l'enseignant** : la part de l'adulte est très grande dans la progression de l'argumentation. C'est lui qui resitue l'analyse au niveau de sa langue, fait découvrir les accords, esquisse les déductions.

L'ensemble de ces caractéristiques dénote bien la difficulté de l'analyse grammaticale dans ces **raisonnements qui mêlent le monde et la langue**, renvoyant à une connaissance simplificatrice du fonctionnement de l'écrit et cherchant de manière assez magique des Sésame pour résoudre les problèmes rencontrés. Tous ces traits traduisent la difficulté des élèves à considérer la langue comme objet d'analyse et l'incapacité, à ce stade de leur savoir grammatical, à en appréhender la complexité.

b) Un raisonnement partiellement centré sur la langue, procédant à quelques déductions et partiellement dépendant de l'enseignant.

Ce second type de raisonnement est repérable en avril-mai 1996. Sa longueur doit être comprise comme la mise en évidence du fonctionnement spécifique de l'ANG, et de l'importance d'une lenteur nécessaire dans la progression du raisonnement.

A propos de **Les pétales des dernières roses sont tombés...**

E- **Tombés**, on l'a pas écrit pareil.

Dans le n°1, on l'a écrit **er**, dans le n°3, **és**, dans le n°5...

M- La terminaison de **tombés**.

E- Oui

M- Et toi, tu as un avis ?

E- C'est **és**.

M- Ceux qui ont écrit **és**... Attends, au n°2, il y a aussi **ées** et dans le n°4, c'est **é**. Alors ?

E- C'est **2 e**.

M- Tout à l'heure, vous avez dit : c'est le participe passé. Vous êtes toujours d'accord là-dessus ?

E- Oui, c'est du féminin.

E- Non

M- Va au bout de ton raisonnement, Nicolas.

E- **Pétales**, c'est du fém..., c'est du f...

E- **Roses**, c'est du féminin. Alors, **tombés** il prend **2 e**.

M- Parce que tu penses que **tombés** s'accorde avec quoi ?

E- **Roses**

M- Avec **roses** ?

E- Il s'accorde aussi avec le verbe.

E- C'est pas **les roses**, c'est **les pétales** qui **sont tombés**.

M- Ah ! Alors, **tombés** s'accorde avec **roses** ou il s'accorde avec **pétales** ?

E- **Pétales**

M- Bon et maintenant ?

E- Et aussi, ça s'accorde avec l'auxiliaire **être**.

M- Ah oui, y'a un accord quand c'est l'auxiliaire **être** ?

E- Oui

M- Ça s'accorde avec quoi ?

E- Ben, avec **pétales**.

M- Lui dit qu'on l'accorde avec l'auxiliaire **être** ?

E- On l'accorde avec l'auxiliaire **être** et avec **pétales**.

M- Pourquoi avec **pétales**, au fai ?

E- Parce que ça montrerait la marque du pluriel.

M- On l'a mise, la marque du pluriel. Qu'est-ce qui marque le pluriel dans **tombés** ?

E- **S**

M- Oui et quel est notre problème ?

E- Si on l'écrit au masculin ou au féminin.

M- Alors, c'est au masculin ou au féminin ? Déjà, Jamal, tu es d'accord que **tombés** s'accorde avec **roses** ou avec **pétales** ?

E- Euh...

M- Toi, tu as un avis ?

E- Avec **pétales**.

M- Vous êtes d'accord que c'est **les pétales** qui **sont tombés** et pas **les roses** ?

E- Oui

M- Oui. Bon, alors ?

E- Déjà, y'a des choses qui peuvent pas se faire. dans le 1, il a mis **tomber**, **er**...

E- Ca peut pas être un infinitif.

M- Alors, maintenant, qu'est-ce qu'il faut qu'on sache ?

E- Si c'est **és** ou **ées**.

M- **Tombés**, est-ce que c'est **és** ou **ées** ?

E- **2 e**.

M- Toi, tu dis que c'est **2 e** ?

E- Moi, je dirais l'inverse.

M- Pourquoi ?

E- Parce qu'on dit **un pétale**.

Silence

M- Ah !

E- C'est **un pétale de fleur**, c'est pas **une pétale de fleur**.

E- Oui

M- Autrement dit, si **pétales**, c'est féminin, c'est...

E- **Ees**

M- Et si **pétales**, c'est masculin, c'est...

E- **Es**.

M- Ah oui !

E- Il faut chercher dans le dictionnaire.

Ce type de raisonnement peut être caractérisé de la manière suivante :

- une centration partielle sur la langue et son fonctionnement :

- *une approche formelle de la notion de genre, dans son arbitrarité.*

C'est le choix du déterminant qui devient critère de reconnaissance. Il faut malgré tout ajouter que, dans l'exemple cité, il paraît difficile de plaider pour le caractère mâle ou femelle de *pétale*. Cependant, le débat s'engage ailleurs sur des bases aussi clairement formelles avec le mot *élève* :

E- Et puis élève, on sait pas si c'est féminin ou masculin.

M- Ah!

E- Parce qu'on peut dire un élève ou une élève ;

- *des savoirs grammaticaux évoqués avec pertinence : relevons ici l'accord du participe passé avec le sujet dans le GVê ou l'accord en genre de l'adjectif avec le nom ;*

- *une faible référence aux catégories de mots. Seules quelques identifications sont faites par les élèves (ici, le verbe).*

- l'esquisse d'une démarche déductive dans l'argumentation :

- *des tentatives de raisonnement par élimination : « Y'a des choses qui peuvent pas se faire... ça peut pas être un infinitif. ». De telles pratiques montrent bien l'activité réflexive exercée par les élèves et leur stratégie déductive à partir des savoirs dont ils disposent ;*

- *la difficulté à établir des chaînes d'accord. A ce titre, le GN complété par un groupe prépositionnel constitue évidemment un sujet de perplexité pour les élèves ainsi que plusieurs études l'ont montré (Fayol. 1992. Jaffré et Bessonnat. 1993). Pour reprendre les termes de J-P. Jaffré et D. Bessonnat, « à l'intérieur d'une chaîne, la maîtrise des accords de nombre doit compter avec la position dans la chaîne des mots à accorder et plus ceux-ci sont éloignés des éléments signaux, plus l'accord est difficile ». Les accords du genre n'échappent pas à ce constat et la difficulté à identifier le GN qui commande l'accord avec le participe passé constitue dans le groupe cité et dans d'autres un sujet de débat répété et problématique ;*

- *l'hésitation à concevoir la complexité d'une chaîne d'accord de plus de deux termes : Ainsi, dans **Cet élève est fatigué**, un élève dit : « Je sais pas si c'est **cet** avec **élève** ou **cet** avec **fatigué**. » ;*

- *l'exhibition d'arguments à caractère linguistique sans efficacité dans la conduite du raisonnement : les savoirs sont évoqués comme des formules mémorisées dont l'élève ne sait que faire dans l'analyse d'une difficulté. C'est le cas de « ça s'accorde avec l'auxiliaire être ». Notons au passage l'ambiguïté de l'expression *ça s'accorde*, dont les deux sens - *il y a accord quand l'auxiliaire être est utilisé* ou *il y a accord entre le nom sujet et l'auxiliaire être* - ne sont sûrement pas distingués par l'élève en question.*

- la dépendance à l'égard de l'enseignant :

Les élèves éprouvent une difficulté à conduire de manière autonome le raisonnement en chaîne et **le rôle de l'enseignante est majeur** dans l'avancée de l'argumentation. Nous ne pouvons pas ici faire une analyse fine des interventions de l'enseignante mais nous dirons simplement que par l'alternance de demandes de justifications, d'encouragements, d'incitations à poursuivre le raisonnement, de mises en évidence de positions contradictoires dans le petit groupe, de synthèses des éléments acquis dans la discussion, l'enseignante

tient dans ce type de raisonnement une place essentielle. Elle ne raisonne cependant pas à la place des enfants mais **les épaulé** dans leur démarche argumentative en ayant soin de rester au plus près de leurs propres cheminements. C'est ainsi qu'elle est amenée fréquemment à reprendre à plusieurs reprises une argumentation alors que la réponse correcte a déjà été donnée ou qu'une justification satisfaisante a été élaborée. Pensant à d'autres élèves plus lents et moins sûrs de leur savoir, elle refera patiemment les étapes du raisonnement avec eux.

Ainsi, le raisonnement en voie d'élaboration se présente comme une étape féconde dans le développement des stratégies argumentatives. Il s'agit bien là d'une véritable activité réflexive mais on peut supposer que, **livrés à eux-mêmes, les élèves ne pourraient pas la développer et l'ordonner**. Nous nous situons dans la « zone proximale de développement » que Vygotsky définit comme la maturation d'un apprentissage « dans le cadre de la communication avec l'adulte et dans la collaboration avec les camarades. » (Vygotsky. 1985). Les élèves sont nettement situés dans l'activité d'analyse et apprivoisent progressivement la grammaire dans sa complexité. Dans cette période à la fois constructive et hésitante, l'incompréhension de l'enseignant serait particulièrement dévastatrice.

c) Un raisonnement centré sur la langue, procédant par déduction et indépendant de l'enseignant

Ce troisième type d'argumentation est également identifié en avril-mai 1996. En voici un exemple :

A propos de **Cet(te) élève est fatigué(e)**.

M- Nicolas ?

E- Au 3 et au 2, il a mis **cette élève, c-e-t-t-e** alors qu'il y en a qui ont mis **c-e-t**. Si on met **cette**, il faut mettre après, **fatiguée, ée..** parce que c'est du féminin.

M- Tu as compris ce qu'il vient de dire ?

E- Oui

M- Alors, qu'est-ce que tu as compris ?

E- Avec **c-e-t**, c'est singulier, **c-e-t-t-e**, c'est au pluriel. Donc, toute la phrase doit être au pluriel. Non, au féminin.

M- Alors, Marine ?

E- Oui mais y' a pas d'adjectif ou quelque chose comme ça qui dise que c'est une fille, **cette élève**.

E- **C-e-t-t-e**, c'est du féminin alors que **c-e-t**, c'est du masculin.

M- Vous êtes d'accord, vous ? Alors, **c-e-t-t-e**, ce serait du féminin alors que **c-e-t**, ce serait du masculin. Alors, tu as dit : c'est un truc comme ça, comme un adjectif. C'est ça que tu as dit ? Alors, qu'est-ce que c'est que le « truc » **cette** ?

E- C'est un déterminant.

M- Pourquoi tu penses que c'est un déterminant ?

E- Parce qu'on peut le remplacer par **l'élève est fatigué. L'**, ce serait un déterminant.

M- Ah oui ! Au lieu de dire **cet élève**, on peut aussi dire **l'élève**. On est en train de se demander si...

E- **Cet** est un déterminant.

M- Oui mais pourquoi on posait cette question ?

E- Pour savoir comment on écrit **fatigué**.

M- Voilà. Et toi, tu disais ?

E- Si **cet** est au masculin ou au féminin... comme **cet**, c'est un déterminant, ça... le nom, il va être au féminin ou au masculin et comme **fatigué** est un adjectif, il s'accorde avec lui.

Nous pouvons caractériser un tel raisonnement (dont nous ne donnons qu'un exemple mais qui est illustré dans plusieurs séquences relatives au genre) de la manière suivante :

- La centration sur la langue :

- *une approche formelle du genre.* Le métalangage masculin/féminin est utilisé sans sollicitation et très fréquemment. De plus, pour définir le genre d'un mot sur lequel il y a hésitation (**autoroute, élève**) des tests de substitution du déterminant [le] ou [set] sont proposés par les élèves. Enfin, le caractère variable du genre de certains mots (**élève**) est clairement accepté et énoncé par les élèves. (« **Élève**, il change pas quand on met au masculin ou au féminin. ») ;

- *l'identification des catégories de mots.* Elle est due alors de manière systématique à l'initiative des élèves et témoigne d'une véritable pratique linguistique (tests de reconnaissance utilisés spontanément comme le remplacement du déterminant, la suppression de l'adjectif, le changement de temps du verbe).

- Une véritable démarche déductive :

- *à partir de la mise en évidence des catégories de mots, l'élaboration de déductions concernant les accords.* Par exemple, on verra se développer l'enchaînement : identification du déterminant, connaissance du genre et marques du nom, connaissance du genre et marques de l'adjectif ;

- *une capacité de conceptualisation.* Les élèves ne raisonnent alors pas sur des mots mais sur des catégories et sur les règles de la solidarité syntagmatique en français. Ils témoignent d'une relative maîtrise du système (en ce qui concerne la notion du genre) qui leur permet de faire la jonction entre des savoirs linguistiques et les problèmes précis qu'ils ont à résoudre.

- **L'autonomie des élèves dans la conduite de l'argumentation.** La stratégie est entièrement maîtrisée par les enfants qui, seuls, sont capables d'expliquer toutes les étapes du raisonnement et de mener la réflexion jusqu'à son terme. Les interventions de l'enseignant demeurent évidemment présentes mais elles jouent un rôle moins important que précédemment.

Les trois raisonnements identifiés ici ne constituent **pas une typologie** à proprement parler. Il faudrait sans doute en affiner la description et vérifier si elle s'applique à d'autres notions qu'à celle du genre. Il serait également intéressant d'en expérimenter l'efficacité pour un enseignant dans la conduite de sa classe.

Une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke (Legros & Roy, 1995) a élaboré une typologie à trois niveaux (niveau -1, niveau 0, niveau 1) concernant la résolution de problèmes de morphosyntaxe par des étudiants adultes. Leurs conclusions offrent des points communs avec notre propre travail mais la différence tient dans la conception du niveau intermédiaire, « vernis de savoir » caractéristique des « élèves faibles c'est-à-dire qui appliquent à la lettre l'enseignement reçu » pour C. Legros et G-R Roy alors que pour nous, il s'agit d'un véritable raisonnement en gestation.

CONCLUSION

Le travail entrepris dans notre équipe nous semble en effet faire la preuve que **l'activité réflexive est possible** dans l'apprentissage de l'orthographe et qu'elle permet même d'introduire les élèves à un niveau d'analyse de la langue qui n'est plus celui de la grammaire scolaire, mais qui se présente comme **une analyse de type linguistique**. Cette maîtrise, il est vrai, exige des enfants un travail intellectuel complexe et ils ont besoin d'être soutenus dans ce difficile processus par l'enseignant et par leurs pairs.

Nous proposons finalement d'articuler **deux dispositifs** :

a) des activités de systématisation où nous travaillons les différentes entrées évoquées au début de cet article (motivation/arbitrarité, évolution des langues, oral/écrit et morphème/lexème) ;

b) des ateliers où nous laissons les élèves, sous le tutorat de l'enseignant, développer leur réflexion linguistique (classement d'erreurs et ANG).

Ces deux dispositifs sont **liés**. Etant donné l'entrée que nous avons choisie dans cet article, la notion de genre, nous avons surtout illustré les relations entre les activités de systématisation construites autour du genre, et les ANG. On a pu voir que le caractère éventuellement arbitraire de la langue était assimilé par les élèves et qu'ils y faisaient référence sans sollicitation dans l'ANG analysée. La distinction oral/écrit aurait pu aussi être mise en avant, dans les accords en genre qui n'entraînent pas de variation à l'oral. Les élèves ont en effet abandonné eux-mêmes l'idée que les accords les plus difficiles n'étaient pas ceux mis en exergue dans les grammaires (**délicieux/se** et autres **roux/sse**) mais ceux que l'on n'entendait pas.

La réflexion sur la langue s'apparente alors à une réflexion beaucoup plus linguistique, ce qui présente l'avantage de **dépasser les cloisonnements traditionnels** entre orthographe, grammaire, conjugaison, et de se donner les moyens d'établir des liens entre ces différents domaines, enfin de permettre aux élèves d'avoir un point de vue beaucoup plus global sur le fonctionnement de la langue.

NOTES

- (1) L'équipe, qui s'est agrandie au fil des années, se compose actuellement d'un professeur d'université-directeur d'études IUFM (G. Haas), d'un maître de conférences-directeur d'études (D. Lorrot), de quatre professeurs de collège (A. Nicolle, C. Persyn, M.-C. et P. Tapin), et de cinq maîtres-formateurs (C. Hamon, J. Manzoni, J. Mourey, P. Moreau, J. Prieur).
- (2) On peut trouver la description de ce dispositif didactique dans le n°34 de la revue *Enjeux : L'orthographe autrement*, CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, Belgique.
- (3) Cf. à ce sujet le chapitre XI « Attention et mémoires », de *L'orthographe en trois dimensions*, Dominique Ducard, Renée Honvault, Jean-Pierre Jaffré, Paris, Nathan, 1995.

- (4) Les deux expressions : *rapport scriptural-scolaire au langage, et rapport oral-pratique au langage* sont empruntées à B. Lahire (1993).
- (5) La prise en compte de l'oral authentique ne remettrait-elle d'ailleurs pas en cause la pratique de certaines manipulations (déplacements, suppressions possibles ou non) ?
- (6) Expression à mettre en regard avec la « clarté cognitive », concept développé par Downing et Fijalkov (1984).
- (7) La forme des livrets rédigés par Eric Hawkins nous semble particulièrement pertinente : de petits ouvrages dans lesquels l'enseignant peut puiser quand bon lui semble, légers, d'abord facile, proposant une gamme d'activités extrêmement variées et selon un point de vue linguistique très novateur.
- (8) Cf. *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique*, Repères n° 55, 1979, mais aussi, bien évidemment, les travaux de L. Dabène et de son équipe LIDILEM à l'Université Stendhal de Grenoble.
- (9) Nous n'avons malheureusement pas la place de décrire ici le fonctionnement de l'atelier à l'intérieur de la classe, ni la façon dont les élèves sont groupés, ni l'organisation pédagogique de l'ensemble du dispositif. Nous renvoyons à l'article d'*Enjeux* n°34, cité dans la bibliographie : « Les ateliers de négociation graphique ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLANCHE-BENVENISTE C. et TEMPLE L. (1989) : *Décrire le français parlé*, in *Le français dans le monde*, n° spécial.
- BOUIX-LEEMAN D. (1993) : *La grammaire ou la galère ?*, Collection *Didactiques*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- DABENE L. (1992) : Le développement de la conscience linguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères* n°6, INRP.
- DE PIETRO J-F. (1996) : Métalangage et apprentissage de la langue in *Actes du colloque DFLM*. Lyon.
- DOWNING J. ET FIJALCOV J. (1984) : *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P. (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.
- FAYOL M. et LARGY P. (1992) : Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, Paris, Larousse, *Langue française* n°95.
- GOMBERT J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- HAAS G. (1995) : Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond, *Notions en Question* n°1, CREDIF- LIDILEM, Didier.
- HAAS G. et LORROT D. (1996), Didactique de l'orthographe : évolution du métalangage concernant le genre à travers des activités de type réflexif, *Les métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque de la DFLM, Lyon, 1995.
- HAWKINS E. (1983-85, éd) : *Awareness of Language Series*, Cambridge University Press.

- HAWKINS E. (1984) : *Awareness of Language : an introduction*, Cambridge University Press.
- JAFFRE J-P. et BESSONNAT D. Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques in *Pratiques* n°77. Mars 1993.
- KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD C., DE WECK G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Peter Lang.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, P.U.L.
- ENJEUX n°34 : *L'orthographe autrement*, CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, Belgique, en particulier :
- Orthographe et systèmes d'écriture : histoire d'une rencontre et conséquences sur la didactique de l'orthographe, G. HAAS ;
 - Maelig, Ali et l'écriture cunéiforme, un luxe inutile ? ou un nouvel objet d'apprentissage : la notion de système d'écriture, D. LORROT ET J. MOUREY ;
 - Les ateliers de négociation graphique, A. NICOLE, C. PERSYN, M.C et P. TAPIN ?
 - Les activités de systématisation, G.HAAS et J.PRIEUR.
- LEGROS C. et ROY G-R. (1996) : Le métalangage grammatical utilisé en résolution de problèmes de morphosyntaxe par des étudiants adultes. in *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6ème colloque DFLM. Lyon.
- LORROT D. (1994) : Pour une rédefinition de la discipline orthographe : appréhender le français comme un système d'écriture, *Le Français Aujourd'hui* n°107.
- NONNON E. (1992) : Le rôle des échanges verbaux et de la verbalisation dans les démarches d'apprentissage, *Innovations* n°23/24, CRDP de Lille.
- VARGAS C. (1992, 1995) : *Grammaire pour enseigner*, Armand Colin, tome 1(1992), tome 2 (1995).
- VARGAS C. (1996) : Les nomenclatures grammaticales, pour quel enseignement ? , in *Les Métalangages dans la classe de français*, Actes du 6ème colloque DFLM.
- VYGOTSKY aujourd'hui SCHNEUWLY B. et BRONCKART J-P. (Dir.) (1985) : Delachaux-Niestlé.

MAITRISE DES FORMES VERBALES : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2

André ANGOUJARD
IUFM de Bretagne-Saint Brieuc et INRP META

Résumé : L'article renvoie à la recherche effectuée par le groupe de Saint Brieuc dans le cadre de la recherche INRP META (« Construction de savoirs métalinguistiques ayant trait à la mise en texte, à l'école »). Le groupe s'est centré sur la continuité des apprentissages métalinguistiques à propos du verbe, du CE1 au CM2. Emploi et marques des verbes constituent des enjeux d'apprentissage à la fois primordiaux et difficiles.

Un état des lieux est d'abord présenté. Il concerne les performances des élèves en situation de production, un inventaire des « savoirs savants » aujourd'hui disponibles, les contenus et modalités traditionnels d'enseignement du verbe.

On montre ensuite quelles sont les conditions didactiques de l'acquisition progressive de la maîtrise de l'emploi et des marques des verbes. Puis on analyse les formes que prennent en classe les comportements métalinguistiques des élèves. Il en ressort notamment le rôle central du métalangage.

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de la recherche INRP META (« Construction de savoirs métalinguistiques ayant trait à la mise en texte, à l'école »), le groupe de Saint Brieuc s'est centré sur la **continuité** des apprentissages d'ordre métalinguistique dans le domaine du **verbe**, du double point de vue des marques morpho-syntaxiques et énonciatives, du CE1 au CM2.

Le choix de cette focalisation a été opéré pour les raisons suivantes :

1.1. Domaine du verbe

Les unités linguistiques de ce domaine sont particulièrement complexes et comptent parmi celles qui posent aux élèves les problèmes les plus redoutables quant à leur insertion dans un texte écrit :

1.1.1. problèmes de la mise en œuvre orthographique des **marques morpho-syntaxiques** (de personne, de nombre, de genre, de temps), souvent propres à l'écrit. Tous les relevés d'erreurs d'orthographe dans des textes de l'école élémentaire montrent que c'est sur les formes verbales que le pourcentage d'erreurs se révèle le plus fort.

1.1.2. problème de l'**emploi des temps** dont le choix et la cohérence sont essentiels pour la réalisation d'un texte : c'est, en grande partie, à travers le choix et la conservation d'un temps de base que se manifeste la **perspective énonciative** adoptée par le scripteur. De ce point de vue, le domaine du verbe apparaissait donc comme celui qui permettait le mieux de rattacher des problèmes orthographiques à une dimension textuelle.

1.2. Continuité des apprentissages

La recherche de la continuité des apprentissages a conduit à constituer un groupe de six maîtres travaillant aux divers niveaux de la même école, du CE1 au CM2. Cela a permis une centration, dans la mise en place de stratégies d'enseignement innovantes, sur l'élaboration de **principes d'enseignement communs** et d'une **progression** dans les savoirs et savoir-faire visés.

1.3. Un objectif double

Le groupe s'est donc fixé **un objectif double**

1.3.1. d'une part, recenser et analyser les difficultés rencontrées par les élèves du CE1 au CM2 dans le domaine de la mise en œuvre des formes verbales en situation de production d'écrit. Ce qui exigeait de manière interactive :

- une analyse **théorique** de ces formes verbales : problème du marquage morpho-syntaxique propre à l'écrit et problème de la « valeur des temps » (en langue, en texte).
- une analyse des **performances** des élèves dans ce domaine et une analyse des **savoirs métalinguistiques** que les élèves étaient capables de « déclarer » aux différents niveaux : savoirs « sur quoi » et impliquant l'usage de quel métalangage ?

Il s'agissait là de dresser « l'état des lieux ».

1.3.2. d'autre part, poser les bases d'une **démarche d'enseignement** apte à aider au mieux les élèves à surmonter certaines des difficultés repérées. Cette démarche, innovante, impliquait, là aussi de manière interactive :

- la définition a priori d'objectifs visés aux différents niveaux (en terme de contenu d'enseignement), l'élaboration donc d'une nouvelle **progression**.
- la définition d'une **stratégie** commune permettant d'atteindre ces objectifs (stratégie de type appropriatif par résolution de problèmes) et mise en œuvre contrôlée de séquences de classe.
- des essais d'évaluation des effets de cette démarche

Le problème didactique auquel notre groupe s'est intéressé portait donc, indissolublement, sur la maîtrise des marques écrites des verbes et sur l'emploi des temps. Toutefois, les limites imparties à cet article nous ont conduit à mettre **ici** essentiellement l'**accent sur le domaine de l'enseignement / apprentissage des marques verbales**.

2. ÉTAT DES LIEUX

2.1. Analyse des performances des élèves en situation de production d'écrit

2.1.1. Les conditions de l'analyse

Le corpus analysé était composé de textes d'élèves, du CE1 au CM2, (environ 150), réalisés à partir de la même consigne induisant la production d'un récit (de vie ou de fiction) écrit soit *au je*, soit *au il*.

2.1.2. Principaux résultats

a. **Le nombre moyen de lignes** pour un texte (avec des écarts très grands entre les élèves d'un même niveau) augmente considérablement du CE1 au CM2, avec une progression maximum entre le CE2 et le CM1 :

CE1 : 7,3 lignes
 CE2 : 10,1 lignes
 CM1 : 17,2 lignes
 CM2 : 23,8 lignes

b. Choix entre écriture au *je* et au *il*

Là aussi, rupture nette entre le CE et le CM : alors que les CE choisissent majoritairement d'écrire au *je* (répartition quasi égale au CE1, mais choix opéré par 2 élèves sur 3 au CE2), les CM optent très majoritairement pour le *il* (# 4 élèves sur 5).

Ce choix de modalité énonciative était, bien sûr à mettre en rapport avec les erreurs commises sur les formes verbales, tant du point de vue de l'emploi des temps que de celui du marquage orthographique morpho-syntaxique (cf. c. et d.).

c. Erreurs orthographiques

Trois constatations majeures :

1 : **le nombre moyen d'erreurs** diminue notablement et globalement du CE au CM. En pourcentage :

- # 50% de formes erronées au CE.
- # 30% de formes erronées au CM, avec une **diminution** très sensible du CM1 (# 35%) au CM2 (# 25%).

2 : Ces résultats confirment globalement, si besoin était, que la **classe du verbe** est bien celle sur laquelle **les élèves commettent le plus grand nombre d'erreurs orthographiques** : au CM2 encore 1 désinence verbale sur 4 comporte au moins une erreur.

3 : Il ne semble **pas** que la fréquence de ces erreurs à quelque niveau que ce soit, soit **en rapport avec le choix énonciatif** opéré entre *je* et *il*.

d. Erreurs d'emploi des temps

De manière particulièrement intéressante, les analyses font apparaître des **résultats inverses de ceux concernant les erreurs orthographiques** :

on observe en effet une **progression dans le nombre moyen d'erreurs** de choix de temps du **CE au CM** : de 25% d'erreurs au CE à près de 50% au CM2 (35% au CM1).

Cette constatation globale conduit à affiner les analyses et à avancer, à tout le moins, les observations suivantes :

- ce nombre croissant d'erreurs, s'il s'explique, bien sûr, par la **longueur** de plus en plus importante **des textes**, est aussi à mettre en relation **avec le choix** devenu très fortement majoritaire **d'une modalité énonciative en //** qui, dans un texte narratif, permet, et même appelle, l'emploi du **passé simple** comme temps de base. Ce à quoi la plupart des élèves de CM ont du mal à se tenir : ils oscillent, au fil de leurs récits, entre passé simple, passé composé et présent, et ils gèrent mal l'alternance entre temps de base et temps « secondaires » (*d'arrière-plan*, selon la terminologie de Weinrich).

- on constate enfin, très logiquement, la **coexistence fréquente** pour un même verbe d'erreur sur le choix du temps et d'erreur orthographique, ce qui justifiera l'une des options de stratégie d'enseignement que nous avons adoptées.

2.2. Analyse théorique des problèmes posés par la mise en œuvre des formes verbales en situation de production d'écrit

L'acquisition par les élèves de savoirs et de savoir-faire concernant ce domaine est donc tout aussi problématique que, pour les théoriciens de la langue et des discours, l'analyse de ses principales composantes : structure des formes morpho-syntaxiques et définition des fonctions sémantiques véhiculées par ces formes. Situation inconfortable qui fait des formes verbales un lieu privilégié pour traiter des rapports entre « savoirs savants » et savoirs scolaires, entre savoirs métalinguistiques traditionnellement proposés par l'école et besoins réels des élèves.

2.2.1. Point de vue morphologique

a. Les principes orthographiques et leur acquisition

Toute la littérature sur la question montre à quel point **la morphologie verbale résiste aux tentatives d'analyse structurale des linguistes** : s'il est facile de démontrer que les classements traditionnels (sur lesquels s'appuie l'école) en « groupes » (3 plus les verbes dits « irréguliers ») et en temps sont peu pertinents, il faut cependant reconnaître que les travaux d'ordre linguistique les plus récents ne proposent pas de solutions de classement alternatives assurées ou alors d'une complexité telle que leur utilisation « scolaire » apparait fort aléatoire.

Reste que **l'examen théorique des problèmes des marques morphologiques écrites est incontournable : la construction d'une réelle maîtrise des formes verbales est d'abord affaire de compétence orthographique**. Cet examen est aujourd'hui possible grâce au modèle théorique élaboré par Nina

Catach et l'équipe HESO du CNRS. Ce modèle, on le sait, s'articule autour de la notion de plurisystème. Il fait apparaître que notre orthographe est structurée en profondeur par un ensemble fini de principes : pour l'essentiel, un principe phonogrammique, un principe morphogrammique, un principe logogrammique enfin.

Ces trois principes tissent la toile de notre orthographe. Des recherches psycholinguistiques de plus en plus nombreuses posent, de manière récurrente, que la construction du « savoir orthographier » repose sur la découverte de ces principes et de leur imbrication.

b. L'exemplarité du domaine du verbe

Ce n'est pas le moindre intérêt d'une analyse du domaine du verbe que de contribuer à montrer, de manière exemplaire, que cette construction relève effectivement moins du stockage en mémoire et de l'automatisation, comme on le croit encore trop souvent, que de **l'acquisition et de la mise en œuvre réfléchie de savoirs d'ordre métalinguistique**.

Cette exemplarité tient à **deux caractéristiques essentielles des verbes**, qui en rendent la réalisation orthographique particulièrement problématique.

La première est que les verbes constituent, d'une manière générale, **le domaine par excellence de la variation**. Alors que les noms et les adjectifs peuvent apparaître, au plus, sous quatre formes marquant les catégories grammaticales du genre et du nombre, on recense, pour la plupart des verbes, et en prenant en compte la seule « voix active », quelques 90 formes personnelles de conjugaison, ces formes véhiculant à tout le moins, outre leur signification lexicale marquée par le radical, des informations grammaticales de personne, de nombre, de temps et de mode (parfois de genre). Mais surtout, toujours à la seule voix active, on observe qu'un verbe d'un type aussi régulier et fréquent que *aimer* est susceptible de se manifester, pour l'ensemble constitué par sa base lexicale et ses désinences, sous **72 formes écrites différentes**.

Orthographier un verbe, en discours, implique donc bien autre chose que la seule activation d'une forme graphique associée de manière stable à une signification lexicale et stockée en mémoire. Et cela d'autant plus que de nombreux verbes comptent plusieurs bases (par exemple, pour le verbe *pouvoir* : *peu, peuv, pouv, pou, p, puiss*) – fonctionnement linguistique qui tend à abolir la frontière entre marques lexicales et marques morphologiques.

En ce domaine, la voie directe de production orthographique (« adressage ») ne saurait donc permettre à elle seule la réalisation graphique d'une forme verbale. Celle-ci nécessite une analyse reposant sur **des savoirs d'ordre métalinguistique**.

Parmi ces savoirs, en tout premier lieu, ceux qui concernent la **notion**, fondamentale, **de plurisystème**. Cela tient à **la seconde caractéristique des verbes** : ils constituent aussi la classe de mots dans laquelle on rencontre le plus souvent le phénomène de distinction graphique d'homophones. Il suffit d'observer les tableaux habituels de conjugaison pour remarquer qu'aux 72 formes écrites du verbe *aimer* ne correspondent que 47 formes orales (par

exemple : *aime, aimes, aiment* notent la seule forme orale [ɛm]) et l'écart apparaît plus grand encore si l'on prend en compte les marques de genre et de nombre qui peuvent affecter le participe passé (face à la seule forme orale [ɛme], les réalisations graphiques *aimer, aimez, aimé, aimée, aimés, aimées*). Et il faut enfin noter qu'à ce phénomène d'homophonie totale, s'ajoute celui d'une homophonie partielle, concernant les seules désinences : c'est la même forme orale [õ] que l'on entend à la fin de *allons* et de *vont*.

C'est donc pour la classe du verbe que le principe morphologique joue de la manière la plus régulière. Mais aussi la plus subtile : le marquage des catégories grammaticales est assuré non seulement par des morphogrammes (*il aime* ≠ *ils aiment, j'aime* ≠ *tu aimes*), mais aussi par des **morphonogrammes**, graphèmes en quelque sorte hybrides qui remplissent à la fois une fonction de marquage phonologique (*e, ez, er* notent [e]) et une fonction de marquage morphologique (*é* pour le participe passé, *ez* pour la 2^e personne du pluriel, *er* pour l'infinitif). Ces exemples montrent que ce fonctionnement, qui mêle principe phonogrammique et principe morphogrammique, renvoie aussi au principe logogrammique, selon lequel des homophones peuvent être graphiquement distingués non seulement par des « lettres muettes » (*foi* ≠ *foie*), mais aussi par des « phonogrammes concurrents » (*repère* ≠ *repaire, ancre* ≠ *encre*).

Les savoirs théoriques aujourd'hui disponibles permettent ainsi de comprendre les raisons pour lesquelles le domaine du verbe constitue **la zone du plus grand risque orthographique** pour les scripteurs, et tout particulièrement pour les apprentis : c'est le lieu où notre écriture atteint le plus constamment son plus haut degré de sophistication. Sa maîtrise implique donc **l'appropriation de savoirs complexes sur le plurisystème** et l'élaboration d'une stratégie de production qui sache prendre simultanément en compte les différents principes qui le structurent. Ce qui demande à l'évidence **plus de temps qu'on n'en accorde ordinairement aux élèves**, et exige d'eux **plus de clarté cognitive** qu'on ne l'imagine le plus souvent.

2.2.2. Point de vue sémantique : la valeur des temps

Deux constatations de départ, essentielles : d'une part, l'analyse des performances des élèves (et notamment de CM) et celle des modalités et contenus traditionnels d'enseignement de la conjugaison nous ont conduits à accorder une importance très grande aux savoirs à construire chez les élèves dans le domaine de la « valeur des temps » – domaine à l'évidence mal maîtrisé par les élèves alors que sa maîtrise constitue l'un des facteurs déterminants quant à la **cohérence d'un texte**. D'autre part, on ne peut manquer d'être frappé à la fois par le nombre de travaux théoriques publiés ces toutes dernières années concernant ce domaine et par le fait que, si tous mettent l'accent sur la complexité de ce problème, ils proposent souvent des analyses largement divergentes, ne fournissant pas à la réflexion didactique des points d'appui assurés, opératoires. **La situation est donc, en ce domaine, radicalement différente de ce qu'elle est dans le domaine morpho-syntaxique** où des « savoirs savants » de référence (théorie Catach-HESO) fournissent non seulement un cadre opératoire d'analyse des problèmes rencontrés par les élèves, mais aussi

un point d'appui assuré pour l'élaboration de nouvelles stratégies d'enseignement.

L'examen par le groupe de recherche de diverses analyses théoriques récentes (cf. bibliographie) :

- a mis en évidence, si besoin était, la cohérence entre les dysfonctionnements nombreux et récurrents observés dans les textes d'élèves et la complexité théorique du problème.

- a permis de prendre toute la mesure du peu de validité et de **l'inefficacité en situation vraie de production d'écrit, de la plupart des savoirs traditionnellement inculqués aux élèves** : *le passé simple sert à traduire des actions brèves ; l'imparfait est utilisé pour des actions qui durent ; le présent est employé pour les actions qui se déroulent au moment où l'on parle, etc...*

- mais surtout elle fait apparaître que l'inadaptation de ces « savoirs » traditionnels (à la fois à la réalité linguistique et aux besoins des élèves) tient principalement au fait que la valeur des temps verbaux y est examinée (et « modélisée ») **en langue** (il s'agit d'abord de définir la valeur du présent, de l'imparfait, du passé simple, etc...), alors que, sauf à se situer à un niveau d'abstraction hors de portée d'élèves de l'école élémentaire, on peut au mieux **décrire avec une certaine rigueur les relations les plus fréquentes entre temps verbaux et « types de texte »**, en relation étroite avec la notion centrale de **modalité d'énonciation** (cf. les travaux de Benvéniste, Weinrich, Bronckart, Schneuwly ; voir bibliographie).

2.3. Analyse des contenus et modalités traditionnels d'enseignement de la conjugaison

Il était enfin nécessaire, pour compléter notre « état des lieux », d'opérer **une analyse critique** des contenus et modalités traditionnels d'enseignement de la conjugaison. Il s'agissait donc de **repérer les caractéristiques essentielles des choix didactiques le plus souvent opérés** et de les mettre en rapport avec les problèmes de maîtrise manifestés par les élèves et avec la complexité linguistique du domaine des formes verbales.

Nous avons opéré cette analyse didactique en référence :

- aux objectifs définis par **les textes officiels** (I.O. et document sur les cycles), qui indiquent essentiellement les contenus visés et la progression dans leur acquisition.
- à certains manuels choisis en fonction de leur fréquence d'utilisation par les maîtres. Notre étude a plus particulièrement porté sur la série *Langue française : La balle aux mots*, Nathan 1987, et sur la série *Grammaire pour enseigner le français* de Genouvrier et Gruwez (Larousse, 1987).
- aux pratiques d'enseignement (antérieures à la recherche Méta) de certaines des maitresses du groupe (largement informées, d'ailleurs, par les ouvrages de Genouvrier et Gruwez).

Le recoupement de ces différentes sources d'information fait apparaître les principes didactiques suivants :

a. les progressions imposées / choisies sont dans tous les cas **de type accumulatif** : une forme d'empilage de **micro-savoirs exhaustifs portant sur des domaines restreints**. Exemples :

- le présent, à toutes les personnes, des verbes du 1^{er} groupe, puis celui des verbes du 2^e groupe, puis celui de verbes particuliers (être, avoir, faire, prendre, etc...).
- le présent, **puis** le futur, **puis** le passé composé (progression CE de Genouvrier et Gruwez).

b. Ces progressions semblent posées a priori, sans justification autre que la tradition scolaire, ou alors justifiées **en langue** (les verbes du 1^{er} groupe d'abord parce qu'ils sont les plus nombreux ; le futur avant le passé composé parce que (Genouvrier) les désinences personnelles du futur sont identiques à celles du présent du verbe **avoir**, précédemment étudié). Il est en tout cas essentiel de noter que **ces progressions ne réfèrent jamais d'abord aux formes verbales que les élèves ont besoin de mettre en œuvre en situation de production d'écrit**. Plus même : assez fréquemment les maitres (et les manuels) obligent les élèves à utiliser dans leurs textes « les temps connus » (= qui ont fait l'objet d'un apprentissage scolaire programmé a priori), au détriment des exigences textuelles (ils doivent employer le présent pour raconter des événements présentés comme passés parce qu'ils n'ont appris ni le passé composé ni le passé simple !).

c. Par ailleurs, – l'importance de cette caractéristique nous paraît trop souvent négligée –, les stratégies habituelles d'enseignement privilégient systématiquement pour l'acquisition des formes morpho-syntaxiques **une entrée par leur « oralisation / récitation »**, l'examen / apprentissage des marques orthographiques ne venant que dans un second temps. Ce choix de démarche est explicite de manière particulièrement nette par Genouvrier et Gruwez, « Dans un 1^{er} temps oral, des jeux introduisent les formes à étudier, que des exercices structuraux systématisent le cas échéant. Le plus souvent, il s'agit davantage **d'actualiser des formes connues des élèves** que d'en apprendre de nouvelles. L'actualisation sert alors à les **avoir dans l'oreille** au moment où on va les lire et les écrire ». (manuel du maitre, p 147).

Ce choix de démarche nous paraît faire lourdement problème, tant au regard des besoins réels des élèves qu'à celui de l'analyse théorique à laquelle nous nous référons. Il conduit en effet à rattacher prioritairement les formes orthographiques verbales au phénomène de transcription alors que ce domaine est justement celui où les principes morphogrammique et logogrammique jouent « à plein » le plus régulièrement.

Le choix de **privilégier une démarche inverse** (centration sur l'examen des formes écrites de conjugaison et confrontation systématique du code écrit et du code oral) constitue à nos yeux l'un des points d'ancrage essentiels de la nouvelle stratégie d'enseignement que nous avons expérimentée.

En conclusion, il nous semble possible d'avancer que les choix traditionnels de contenu et de démarche dans le domaine des formes verbales renvoient souvent à une insuffisance d'ordre théorique, à une conception contestable du

phénomène d'apprentissage (par accumulation de micro-savoirs portant sur des domaines restreints), et qu'ils sont par là même en porte-à-faux par rapport aux besoins et aux capacités réels de la majorité des élèves de l'école élémentaire.

3. CONDITIONS DIDACTIQUES DE L'ACQUISITION DE LA MAITRISE DES FORMES VERBALES

Notre objectif était donc d'élaborer et de mettre en œuvre une stratégie d'enseignement visant à permettre aux élèves, du CE1 au CM2, une réelle mais, bien sûr, très progressive, maîtrise des formes verbales en situation de production d'écrit. A l'évidence, la construction d'une telle maîtrise passe nécessairement (mais pas uniquement) par **l'intégration par les élèves de savoirs métalinguistiques opératoires concernant la classe du verbe**. Nous exposons ici les conditions didactiques qui nous ont semblé nécessaires à l'acquisition de tels savoirs.

3.1. Contenus et démarche

Ces conditions didactiques porteront à la fois sur la démarche d'apprentissage et sur les contenus, **indissolublement liés**. Il nous a en effet paru nécessaire :

a. de redéfinir, a priori, les savoirs métalinguistiques visés à partir du critère essentiel d'opérationnalité : quels savoirs sur les verbes peuvent le plus efficacement guider un élève dans leur mise en œuvre en situation de production d'écrit ?

b. d'adopter une démarche d'enseignement de type appropriatif, selon laquelle les savoirs sont construits par les élèves eux-mêmes en fonction des problèmes d'écriture rencontrés.

Ces deux exigences peuvent paraître contradictoires. Il n'en est rien, mais à certaines **conditions**.

3.2. Information théorique des maitres

Il faut en effet que les maitres soient suffisamment informés **théoriquement** (dans le domaine linguistique et psycho-linguistique notamment) pour cerner les besoins réels des élèves en terme de savoirs métalinguistiques opératoires en fonction du niveau de maîtrise visé pour une tâche donnée. Ces savoirs pourront alors être des **savoirs visés et non donnés** : ils pourront être construits par les élèves parce que le maître proposera aux élèves des **tâches d'écriture inductrices** et les entrainera à un **type d'observation et de réflexion sur la langue permettant des découvertes métalinguistiques dont le lien avec leurs problèmes d'écriture apparaîtra nettement**.

Par exemple :

- il est plus utile de connaître l'existence de grandes régularités concernant les formes verbales conjuguées du type *après nous*, (*mais aussi après tu !*) un verbe conjugué se termine toujours à l'écrit par la lettre *s* ; *après ils* ou *elles*

(avec un groupe sujet au pluriel), la forme conjuguée se termine toujours à l'écrit par **nt**, que de savoir que les verbes français sont classés en trois groupes. (plus les verbes irréguliers) et d'être capable de dire à quel groupe appartient un verbe particulier.

- il est plus utile **d'avoir observé** que, dans les textes *qui racontent des histoires* (des récits), on trouve presque toujours des verbes conjugués au passé composé ou au passé simple et d'autres à l'imparfait (et que ce dernier est presque toujours moins fréquent que l'un des deux autres) que **d'avoir admis** à partir de quelques phrases-exemples soigneusement triées par le maître (ou le manuel) et **d'être capable de réciter par cœur** que *l'imparfait est utilisé pour des actions qui durent ou se répètent, ou pour décrire.*

L'appropriation **par les maîtres** de référents théoriques aujourd'hui disponibles est donc une condition nécessaire à la construction **par les élèves** de savoirs métalinguistiques opératoires. La fonction de ces référents théoriques (« savoirs savants ») n'est pas – ne saurait être – de fournir « clé en mains » de nouveaux savoirs scolaires à dispenser. Si ces savoirs théoriques sont indispensables, c'est d'abord dans la mesure où ils servent **d'outils d'analyse permettant aux maîtres de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves et de déterminer, en fonction de celles-ci, les savoirs qui leur permettraient le plus sûrement de les dépasser.** C'est aussi dans la mesure où ces référents théoriques (Catach, Weinrich...) offrent **des modèles d'ordre méthodologique** : ce que l'on apprend d'eux, c'est d'abord **une certaine manière d'interroger la langue** (Catach) **ou les textes** (Weinrich). C'est pourquoi au choix de référents théoriques communs s'ajoute la nécessité d'une perspective commune quant à la démarche d'enseignement.

3.3. Organisation curriculaire

La mise à l'épreuve de nos hypothèses impliquait notamment :

a) l'élaboration en commun d'une **progression dans le domaine de la production d'écrits**. Elle concernait :

- les types d'écrits plus spécifiquement travaillés aux différents niveaux
- les modalités selon lesquelles la production des textes était conduite : **production par étapes** ; production **sous le guidage du maître** (qui oriente les réflexions collectives des élèves et pousse ceux-ci à la réalisation **d'outils d'aide à l'écriture**) ; production passant nécessairement par le recours à **l'observation orientée d'écrits sociaux de référence**.

b) l'élaboration en commun **d'une progression des savoirs métalinguistiques visés**. Cette progression présentait deux caractéristiques essentielles :

- d'une part, elle devait être suffisamment précise a priori pour que les maîtres **acceptent que les découvertes métalinguistiques des différents groupes-classe puissent emprunter des parcours différents**, à charge pour le maître du niveau suivant d'adapter ses objectifs en fonction des acquis et des lacunes.
- d'autre part, cette progression répond à un certain nombre de principes :

- construction en interaction de savoirs d'ordre morpho-syntaxique (apprentissage des formes verbales écrites) et de savoirs d'ordre sémantique (la « valeur des temps », leurs règles d'emploi dans des textes) ;
- importance décisive de permettre aux élèves le maximum de « clarté cognitive » quant à la notion de verbe : **l'intégration par les élèves de cette notion de verbe constituant un préalable à tout apprentissage systématique des formes verbales propres à un temps donné** ;
- refus, en ce qui concerne les formes verbales, d'une modalité d'apprentissage de type exhaustif-accumulatif (= un temps donné à toutes les personnes pour un groupe donné, puis un autre, etc...). **Nous avons au contraire privilégié la découverte de grandes régularités** (ex : *s* après *tu* et *nous* pour tous les verbes à tous les temps ; mêmes désinences à l'imparfait pour tous les verbes ; même terminaison *t* à la troisième personne du singulier pour tous les verbes au passé simple sauf ceux dont l'infinitif est en *er*).

4. FORMES DES COMPORTEMENTS MÉTALINGUISTIQUES DES ÉLÈVES

Nos choix de stratégie d'enseignement nous ont conduits, on l'a vu, à faire largement dépendre l'acquisition d'une maîtrise progressive des formes verbales de l'exercice (suscité / contrôlé) de l'activité métalinguistique. On détaillera ici les différentes formes qu'elle emprunte, en référence à la grille d'analyse élaborée par l'équipe de recherche META et qui distingue reformulations pures et simples, usage de métalangage, métalangage usant de termes de métalangue.

4.1. Reformulations

La reformulation correspond d'une manière générale à la substitution d'un énoncé nouveau à un énoncé premier ressenti comme non conforme à une « règle » concernant soit la langue, soit une structure textuelle particulière. Mais on est amené à distinguer deux types de reformulation selon que celle-ci est effectuée à partir de savoirs expérientiels et « intuitifs » ou à partir de savoirs construits et explicites (inséparables donc d'un usage du métalangage). C'est, bien sûr, le premier type – qui constitue la première manifestation d'une activité métalinguistique – qu'il nous est progressivement apparu pertinent d'utiliser comme moyen d'accès (comme « levier ») à des réflexions d'ordre métalinguistiques passant par l'usage d'un métalangage explicite. Nous avons donc fait le double choix :

a. de **susciter le plus grand nombre possible de reformulations** à travers la confrontation des élèves à des situations pour eux problématiques.

Il s'agit le plus souvent de situations fonctionnelles de production d'écrit. Un exemple parmi d'autres : c'est dans la mesure où l'on aura choisi de confronter des élèves de CE2 à la rédaction d'un conte **préalablement** à tout savoir (donné / construit) sur la morphologie (orale / écrite) du passé simple que la première manifestation de savoirs métalinguistiques en ce domaine prendra la

forme de **reformulations** (substitution dans le discours d'une forme orale à une autre : ... *le prince revena... revint* ; à l'écrit, rature sur le brouillon : *Il monta sur son cheval*).

Mais il peut également s'agir d'activités langagières décontextualisées, de type « exercice », dont la réalisation, problématique, exige des élèves la mobilisation de savoirs expérientiels se manifestant fréquemment par des reformulations. Il est ainsi très fréquent qu'en situation de « dictée sans faute » (Angoujard, 1994), un élève soit amené à revenir sur sa première écriture d'un mot ou à proposer une solution différente à l'énoncé d'un autre élève (au CE1, face à **les enfants travaillent** : *Moi, j'ai écrit travaillent.*).

b. de demander le plus régulièrement possible à l'« auteur » d'une reformulation d'**explicité celle-ci** : entraînement pour cet élève à la prise de distance par rapport à l'activité langagière, mais aussi moyen de socialiser les savoirs expérientiels qui ont permis cette problématisation et pont jeté vers la construction de savoirs inséparables d'un usage systématique d'énoncés explicitement métalangagiers..

4.2. Métalangage

Nous avons considéré comme métalangagier tout énoncé dont le référent est le langage, pour en décrire, commenter, le fonctionnement en langue et / ou en texte. Cette activité métalangagière a constitué pour notre groupe **un élément essentiel** de notre dispositif d'enseignement des formes verbales. Il s'agit en effet d'aider les élèves à acquérir le maximum de « **clarté cognitive** » (cf Fijalkow, Chauveau) sur les phénomènes linguistiques / discursifs en cause. « Clarté cognitive » qui ne peut exister sans entraînement systématique à la « **mise à distance** » des énoncés produits / reçus. Il faut donc apprendre aux élèves à observer / questionner / analyser des énoncés pour en découvrir les principes de fonctionnement : l'objectif premier est donc ici de doter les élèves **d'une attitude et de conduites métalinguistiques**, ce qui implique nécessairement la pratique régulière d'une activité métalangagière. On peut en indiquer rapidement les fonctions et les formes.

4.2.1. Les fonctions

Le métalangage sert :

- à **explicité** (ce qui revient aussi à **socialiser**) des « intuitions » linguistiques (liées aux savoirs expérientiels des élèves) révélées par les reformulations. Il permet de « problématiser » (en langue ou en texte) un comportement langagier très précisément contextualisé. Il constitue le passage obligé vers une éventuelle « activité décrochée » qui fasse sens pour l'ensemble des élèves ;

- à **analyser et résoudre** le problème (linguistique / textuel) examiné. Il constitue un **outil** indispensable aux différentes étapes de la résolution. Exemples : *On va regarder dans nos textes si on voit toujours s après les. Oui, mais regarde (il les regarde), c'est pas le même mot que chiens (les chiens),*

que **enfants (les enfants)** (CE1). Au CM1, des élèves s'interrogeant sur les temps rencontrés dans un conte :

- *Moi, j'ai trouvé un passé composé !* (citation)
- *Oui, mais c'est des paroles.* (à comprendre : ce sont les paroles d'un personnage, dans un dialogue) ;
- à **formaliser** (sous la forme d'une définition ou d'une règle) les savoirs construits. Exemples :

CE1 : *Le groupe rouge* : - *il est fait de un mot ou de deux mots.*

- *la fin du mot change tout le temps.*

CM2 : *Dans les textes qui racontent des histoires (fait divers, conte, roman), on trouve toujours des verbes à l'imparfait.*

4.3.2. Les formes

Si l'on a didactiquement intérêt à distinguer reformulations, métalangage, métalangage avec termes de métalangue, **dans la réalité quotidienne des activités de classe, elles sont très fréquemment imbriquées.** Il n'y a pas de frontière étanche, ni entre reformulations et métalangage, ni entre métalangage sans et avec métalangue (surtout pour des termes appartenant en fait plus au « lexique commun » qu'à un « lexique spécifique »). Les reformulations sont très souvent accompagnées de métalangage. Dans l'exemple de reformulation orale cité plus haut, interrogé par la maîtresse sur le **t** raturé de *montat*, l'élève se justifie en expliquant : *avec il, je crois pas qu'il faut un t après a.*

De même, les énoncés métalangagiers que nous avons pu observer dans nos classes comportent toujours la présence de termes appartenant à un vocabulaire spécifique (à la métalangue). Nous prenons ici « métalangue » dans son sens le plus étendu, renvoyant aussi bien à la terminologie officiellement instituée (*verbe, temps, sujet, accord, passé composé, etc.*) qu'à un vocabulaire spécifique **provisoirement** imposé dans une classe donnée (*groupe jaune / groupe rouge, le nom de famille du verbe (pour l'infinitif), etc.*) ou à des termes appartenant au lexique commun (*mot, lettres, la fin du mot change, etc.*).

Toutefois, dans notre stratégie d'enseignement, les énoncés métalangagiers sont élaborés par les élèves eux-mêmes (et non donnés par les maîtres), dans le cadre d'une recherche collective : ils correspondent **au maximum d'explicitation** auquel la classe peut parvenir à un moment donné, ils sont donc, par essence, **imparfaits et révisables**, les formulations successives matérialisant en quelque sorte les étapes de la construction des savoirs métalinguistiques - Exemples :

a) Pour la notion de « temps composé », successivement :

- *Le groupe rouge est fait de un ou deux mots.*
- *Le verbe s'écrit avec un ou deux mots.*
- *Quand le verbe est fait de deux mots, le premier est un petit mot.*
- *Quand le verbe est conjugué avec deux mots, le premier est le verbe être ou le verbe avoir, après, c'est une manière d'écrire le verbe.*

- Au passé composé, le verbe est conjugué avec l'auxiliaire **être** ou **avoir** et le participe passé du verbe. Avec l'auxiliaire **être**, le participe passé s'accorde avec le sujet, avec l'auxiliaire **avoir**, il ne s'accorde pas avec le sujet.

b) Pour la notion de « pronom personnel » :

- On peut remplacer le groupe jaune par **il, ils, elle, elles**.
- On écrit **il, elle** quand il n'y en a qu'un.
On écrit **ils, elles** quand il y en a plusieurs.
- On écrit **il, elle** quand c'est le singulier.
On écrit **ils, elles** quand c'est le pluriel.

Si les exemples b. concernent le seul CE1, les exemples donnés en a. couvrent une période allant du CE1 au CM1. Il faut donc souligner qu'un tel usage du métalangage n'est possible (et efficace, à nos yeux) que dans la mesure où, à partir de choix didactiques communs, **les maîtres enseignant aux différents niveaux prennent en compte les formulations précédemment élaborées par les élèves**. D'autant plus que, si les notions visées restent les mêmes (la progression a été établie en commun), leur degré d'explicitation et donc les formulations varient d'une année sur l'autre.

Un exemple particulièrement intéressant : alors que, les années précédentes, avec la même maîtresse, les élèves de CE1 parvenaient, concernant l'accord sujet / verbe, à la formulation suivante : *Le verbe obéit au sujet. Le verbe **change** quand le sujet change*, la classe de l'année 94-95 a proposé *Si on change le sujet, le verbe **se transforme***. Le choix du terme *se transforme* visait, de la part de certains élèves, à marquer la différence entre des **substitutions** au niveau du sujet (de **le garçon** à **les élèves**, de **il** à **nous**, on change de mot) et une **variation**, une **transformation** d'un même mot (de **regarde** à **regardent**, à **regardons**). Cette distinction entre *changer* et *se transformer*, proposée / argumentée par certains et, finalement, reprise (comprise ?) par tous nous est apparue comme un moment intense d'activité métalinguistique et la manifestation d'une prise de conscience plus juste, plus subtile qu'à l'ordinaire de la notion de verbe, ainsi qu'en témoigne le document reproduit en annexe, élaboré collectivement par ce CE1 en avril.

4.3. Métalangue

En fait, des termes de métalangue officielle et / ou provisoirement institutionnalisés dans la classe font d'emblée partie intégrante des énoncés métalangagiers, comme le prouvent par exemple ces formulations élaborées en mars par des élèves de CE1 pour rendre compte de la relation sujet-verbe :

Il y a toujours un groupe rouge et un groupe jaune dans la phrase.

Il y a toujours deux groupes qui se regardent, ils sont côte à côte, ils sont liés, ils ont quelque chose en commun.

Les termes du lexique spécifique officiel seront institutionnalisés un peu plus tard : très vite pour **sujet** et **verbe** à la place de **groupe jaune**, **groupe rouge** ; en fin d'année scolaire pour le terme **accord (s'accorde)**.

Nous ajouterons que :

a) Les termes de la métalangue instituée ne constituent jamais un point de départ. Ils n'ont jamais été institutionnalisés dans nos classes (donnés par les maîtres ou acceptés par eux après proposition d'élèves « plus savants » que les autres) **qu'une fois que la notion qu'ils désignent a fait l'objet d'une appropriation collective**. C'est ainsi que des termes aussi courants que *verbe*, *accord*, *conjuguer* ne font partie du vocabulaire utilisé dans la classe de CE1 que dans la seconde moitié de l'année scolaire.

b) L'instauration de **la métalangue officielle succède** très souvent à l'utilisation **d'une métalangue « à usage interne »**, formulations provisoires, inventées par la classe en relation directe, « concrète », avec les manipulations / observations réalisées. C'est ainsi que l'on parle de *groupe qu'on entoure en rouge* avant de parler de *verbe* (intermédiaire : *le groupe qui se transforme*), de *verbe composé de deux briques, de deux mots* avant de parler de *temps composé* (CE1) ; que l'on parle de *temps le plus fréquent*, de *temps principal* avant de parler de *temps de base dans un texte*. (CM1)

Ces points a) et b) ont comme conséquence que, dans nos classes, les termes de la métalangue scolaire apparaissent plus tardivement que dans les classes traditionnelles (et que dans la progression des manuels les plus utilisés).

c) Enfin, notre groupe s'est trouvé confronté à deux autres problèmes liés à la métalangue :

1) **Certains termes institués** (et incontournables) nous ont paru faire plutôt **obstacle** à la compréhension des notions qu'aider à les fixer. C'est notamment le cas de deux termes, d'usage constant, *verbe* et *temps*. Le terme de *verbe* est ambigu, « ambiguïquant », dans la mesure où il désigne à la fois une classe de mot (une « nature ») et une fonction. Le terme de *temps* pose problème dans la mesure où il suggère que le système des formes verbales est sous la dépendance directe et unique de la chronologie dans l'ordre du réel. On sait que cette analyse a été fréquemment et longuement faite au niveau théorique, ce qui a conduit de nombreux linguistes à remplacer ce terme par celui de *tiroir*. Malgré tous les avantages que ce choix pouvait présenter, nous n'avons pas pris le risque de l'introduire.

2) En certains domaines, au contraire, **l'absence de termes spécifiques** reconnus nous a posé problème, notamment en ce qui concerne la « valeur des temps », leur utilisation dans un texte en fonction d'une modalité énonciative donnée. A l'évidence, ces problèmes terminologiques sont en relation directe avec les incertitudes théoriques encore existantes. Il nous a paru **didactiquement** nécessaire d'opérer un choix et nous avons pris la décision d'introduire, pour des textes narratifs, la terminologie de Weinrich : *temps du premier plan / temps de l'arrière-plan* et, d'une manière générale, pour tout texte, l'opposition entre *temps de base* et *temps secondaires*.

CONCLUSION

Nous craignons que cet article rende compte de manière parfois schématique et (inévitablement) lacunaire des problèmes didactiques posés par l'enseignement / apprentissage des formes verbales à l'école élémentaire. Aussi bien ne prétendait-il nullement livrer « clés en main » des objectifs et des modalités d'enseignement dans ce domaine.

Il aura atteint son but s'il concourt à :

- permettre une prise de conscience explicite des problèmes d'enseignement,, des problèmes d'apprentissage dans un domaine où tous les maîtres mesurent, au moins empiriquement, à quel point il est semé d'embûches pour les élèves ;
- par là même, mais aussi à travers les choix de stratégie d'enseignement présentés, inciter les maîtres et les formateurs de maîtres à poursuivre ces analyses.

Si le domaine de l'emploi et des marques des verbes est particulièrement complexe, il met fortement en relief aussi les questions, les pistes didactiques dont l'examen est aujourd'hui incontournable. A travers lui, on prend en charge :

- les rapports entre « savoirs savants » et savoirs scolaires ;
- la place et le rôle (à nos yeux déterminants) de la construction par les élèves de **savoirs d'ordre métalinguistique** selon une **modalité d'acquisition de type appropriatif** ;
- la liaison nécessaire entre la construction de ces savoirs et les activités, centrales, de production d'écrits.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGOJJARD A. (1994) : *Savoir orthographier*. Paris, INRP et Hachette Éducation, Coll. Didactiques
- ARRIVE M., GADET F. et GALMICHE M. (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris, Flammarion
- CATACH N. (1980) : *L'orthographe française*. Paris, Nathan Université
- PINCHON J. et COUTE B. (1981) : *Le système verbal du français*. Paris, Nathan Université
- WEINRICH H. (1973) : *Le temps*. Paris, Seuil
- WEINRICH H. (1989) : *Grammaire textuelle du français*. Paris, Didier-Hatier

Revues :

■ LANGUE FRANÇAISE (Larousse) :

- N° 67 (1985) : *La pragmatique des temps verbaux*. Coord. C. VET
- N° 97 (1993) : *Temps et discours ; études de psychologie du langage*. Coord. J-P. BRONCKART
- N° 100 (1993) : *Temps et aspects dans la phrase française*. Coord. J. GUENON

■ ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (Didier Erudition) :

- N° 87 (1992) Coord. J-L. CHISS. Article de J. DAVID et J. DOLZ (pp. 91-105)

■ REPÈRES (INRP) :

- N° 62 (1984) : *Résolutions de problèmes en français*. Coord. G. DUCANCEL
- N° 75 (1988) : *Orthographe : quels problèmes ?* Coord. G. DUCANCEL
- N° 78 (1989) : *Projets d'enseignement des écrits, de la langue*. Coord. G. DUCANCEL

ANNEXE

Les verbes

DOC 1

- Le verbe se transforme : c'est le même mot mais la fin du mot se transforme :

exemple : des chats noirs jouent avec le petit chien.
ils jouent
le sorcier joue
nous jouons

- Ce qui transforme le verbe :

- * Si on change de sujet, le verbe se transforme :

<u>des chats noirs</u>	jouent	avec le petit chien
<u>le sorcier</u>	joue	..
<u>Nous</u>	jouons	..
<u>tu</u>	joues	..
<u>elle</u>	joue	..
<u>on</u>	joue	..

- * Si on change le temps, le verbe se transforme :

<u>des chats noirs</u>	jouent	avec le petit chien.	<u>présent</u>
<u>des chats noirs</u>	ont joué	avec le petit chien.	<u>passé</u>
<u>des chats noirs</u>	joueront	avec le petit chien.	<u>futur</u>

- * Si on change le sujet et le temps en même temps on transforme le verbe :

<u>des chats noirs</u>	jouent	avec le petit chien.	<u>présent</u>
<u>Tu</u>	jouais	"	<u>passé</u>
<u>on</u>	jouera	"	<u>futur</u>
<u>il</u>	ai joué	"	<u>passé</u>

on dit : je conjugue le verbe
le verbe est conjugué

QUELLE GRAMMAIRE POUR LE TEXTE ?

Paul CAPPEAU
Université et IUFM de Poitiers
Marie SAVELLI
Université Stendhal - Grenoble III

Résumé : Nous souhaitons montrer en quoi une représentation spatiale des textes (qui s'appuie sur une analyse grammaticale précise et fait ressortir les paradigmes syntaxiques, en limitant le recours au métalangage grammatical) permet à la fois de mieux comprendre certains textes d'auteurs et constitue un outil d'aide efficace à la compréhension et à la production d'écrits de l'enfant. Nous présenterons deux rapides illustrations de cette approche aux niveaux CE2 et CM2.

L'enseignement de la grammaire au niveau de l'école primaire suscite toujours beaucoup d'interrogations, que ce soit en formation ou sur le terrain. Depuis quelques années, deux domaines entrent en concurrence : la « grammaire de phrase » (1) et la « grammaire de texte ». B. Combettes (1995) rappelle les grands courants auxquels a été sensible la grammaire scolaire. Il observe que l'émergence et le développement de la « grammaire de texte » ont amené à minorer l'intérêt et la recherche, au plan pédagogique du moins, sur l'aspect morpho-syntaxique de la langue. Plus grave selon nous, le découpage de la langue suggéré par les termes qui complètent le mot « grammaire » (la phrase / le texte) conduit à instaurer une frontière entre deux domaines d'analyse et d'intervention alors qu'il serait peut-être plus judicieux de les envisager dans leurs relations. De ce point de vue, les travaux menés depuis plusieurs années à Aix-en-Provence par Claire Blanche-Benveniste (2) et son équipe ont permis de montrer que la syntaxe peut intervenir sur des unités larges, plus larges que la phrase. Nous en présenterons rapidement quelques principes avant de fournir des illustrations concrètes de son exploitation sur le terrain (3).

1. UNE GRAMMAIRE CONTESTÉE...

Les défauts de la grammaire scolaire sont faciles à cerner et la formation des enseignants est de ce point de vue assez révélatrice. En effet, cette discipline, plus que d'autres, a laissé aux étudiants un souvenir négatif... et c'est souvent tout ! S'ils n'ont pas retenu les notions qui leur ont été présentées pendant tant d'années, ils savent en revanche que la discipline est tortueuse, complexe, et s'interrompt souvent sur son intérêt. **Difficulté, complexité, inefficacité, inutilité** : voilà quelques-unes des caractéristiques négatives que les étudiants ont souvent conservé de cette discipline. Le plus grave serait qu'ils n'aient pas tort. Or, qu'en est-il vraiment ?

L'enseignant peut se sentir tiraillé entre les multiples objectifs (implicites et / ou explicites) assignés à la grammaire. L'accent est traditionnellement mis sur l'apprentissage de règles, le découpage en fonctions, etc.. en vue de l'acquisition de l'orthographe. Un certain décalage est souvent sensible entre « la maîtrise de la langue écrite » que visent les instructions officielles et les activités scolaires proposées. On se contentera de rappeler succinctement quelques-unes des critiques suscitées par la grammaire à l'école :

- la complexité et la difficulté tiennent pour beaucoup à la **confusion des critères et du métalangage** employés. La grammaire scolaire hésite entre une simplicité extrême généralement obtenue par le recours à la sémantique (le sujet défini comme « celui qui fait l'action » (4)) et une multiplicité d'indications. Ainsi, on empile alors les critères de diverses natures (en supposant que la richesse ainsi fournie aidera l'enfant) : « le groupe nominal complément fait partie de la phrase minimale, est essentiel, n'est pas supprimable, n'est pas déplaçable, peut être encadré par **c'est... que**, etc. » ;
- la critique s'amplifie quand on observe le décalage entre ce que peut décrire la grammaire scolaire et la diversité des écrits utilisés par les enfants. Ainsi, les textes littéraires présentent souvent des « types de phrase » hybrides que ne prévoit pas la grammaire scolaire. La grammaire est alors perçue comme une activité **qui décrit essentiellement les énoncés qu'elle fabrique** ou sur lesquels elle travaille. Elle donne souvent une vision bien réductrice de la langue française (5), dont elle ne décrit qu'une sous-partie. Le recours à des tests binaires conduit souvent à des classements abrupts et donc contestables (B. Combettes, 1982).

L'une des questions essentielles concerne le type de commentaire que peut tenir la grammaire de phrase sur les textes. Elle ne développe **pas d'analyse du texte** car la phrase constitue traditionnellement l'unité maximale prise en compte. Peut-on imaginer que l'énumération de divers constituants, l'identification de fonctions peut aider à lire ? Imagine-t-on possible de produire des textes en se conformant à des schémas syntaxiques présentés sous forme algébrique : Sujet + Verbe + ... ? Inutile de prolonger la démonstration. Il faut donc envisager de suivre d'autres pistes. L'exploration du texte est déléguée à la « grammaire de texte » qui brasse des outils de nature différente (syntaxiques, pragmatiques, énonciatifs).

Deux sortes de réponses, au moins, peuvent être proposées pour remédier à cette situation. L'engouement actuel que connaît la **grammaire de texte** constitue une première solution. Elle a le mérite d'avoir déplacé l'intérêt vers des aspects essentiels à la production de textes : sur tout ce qui touche à la cohérence comme les temps verbaux, les anaphores, etc. On peut simplement craindre, dans son application didactique, certaines **dérives** qu'elle reproche à la grammaire de la phrase : le poids excessif du métalangage et une vision très normative des différents « types de textes ». La seconde piste que nous emprunterons dans ces pages consistera à montrer qu'il est possible de développer une analyse purement syntaxique des textes, qui n'interfère pas - dans un premier temps - avec d'autres niveaux.

2. UNE GRAMMAIRE AUTRE ?

L'approche présentée sommairement n'a pas pour ambition de se substituer au travail grammatical traditionnel. Elle vise à montrer **quel apport la grammaire peut fournir à la lecture et à l'écriture des textes**. Elle s'inscrit dans le cadre tracé par Claire Blanche-Benveniste sur les documents de français parlé. Pour mieux l'aborder, nous expliciterons la démarche utilisée d'abord pour l'analyse des relations grammaticales et ensuite pour la méthode de visualisation, c'est-à-dire « la mise en grille ».

2.1. L'analyse des relations grammaticales

Elle se caractérise notamment par les aspects qui suivent.

2.1.1. Le recours à un métalangage réduit

À côté de la grammaire traditionnelle, très prégnante dans les cours de grammaire à l'école, on peut disposer de techniques de réflexion sur la langue française qui sont plus accessibles à l'élève : tout aussi efficaces, elles ne mobilisent pas, pour autant, un lourd matériau terminologique. Il est possible de mettre en adéquation description de la langue et simplification des procédures si l'on accepte d'abandonner un certain nombre de principes comme :

- le fait de se centrer sur l'analyse d'un élément réduit à « sa nature » et à une fonction (COD, COI ou CC...),
- le fait d'isoler les « propositions » et de réduire l'observation des dépendances à une analyse de type logico-sémantique.

Dès lors, il est possible de développer des compétences et savoir-faire chez des enfants qui n'ont pas acquis, nécessairement, tout le bagage grammatical. Dans l'éventail des « possibles » nous retiendrons le fait qu'il est, selon nous, plus pertinent pour l'analyse, de prendre en compte avant tout le **verbe** et ses éléments « satellites », en d'autres termes considérer l'ensemble de la construction verbale.

Au niveau des pré-requis, il suffit que l'enfant maîtrise un minimum de catégories grammaticales pour accéder à ce type de procédure. Nous retiendrons comme indispensables la reconnaissance de deux catégories basiques: le **verbe**, le **nom**. On partira du principe que le verbe est l'élément « responsable » de la **construction verbale** (élément recteur qui régit ou qui construit). Par exemple dans :

les pompiers klaxonnent lorsque le feu est passé au rouge

le verbe **klaxonner** est retenu comme élément majeur car il joue un rôle relationnel entre les éléments les **pompiers** et **lorsque le feu est passé au rouge** qu'il régit.

2.1.2. Le recours à des proformes (6)

Pour mener l'analyse, à un premier niveau, on identifiera les positions syntaxiques à partir des proformes. Dans :

les blessés sont conduits dans un service d'urgence

on repère le sujet et les compléments :

- place sujet : ***les blessés***
- place de complément de type là : ***dans un service d'urgence***

En effet, les compléments sont désignés et identifiés par le recours à des formes pronominales ou assimilées. Dans l'énoncé cité supra, on a recours, selon le phénomène étudié, à différents types de vidages lexicaux qui peuvent se cumuler :

les blessés sont conduits dans un services d'urgence

Ils sont conduits dans un service d'urgence

les blessés sont conduits là

ils sont conduits là

Cette présentation peut permettre de court-circuiter, en grande partie, les problèmes liés à l'étiquetage des fonctions qui bien souvent se réduit à la recherche d'une étiquette (COD, CC, ...) que l'enfant fait défiler, de façon mécanique, jusqu'à trouver l'assentiment de l'enseignant. Dans l'approche présentée, le travail axé sur le fonctionnement de la langue reçoit une traduction immédiate dans la terminologie utilisée. Les pronoms serviront conjointement de critère d'identification et de label pour désigner le paradigme. On parlera ainsi de *complément de type le* dans les cas suivants (7) :

il achève son travail

il me regarde

il regarde la télévision

je crois qu'il n'a pas réussi

de complément de type *lui* pour :

il pense à ses enfants

il me parle

On cerne, au plus près, les relations qui s'établissent entre le verbe et les satellites. Pour ce faire, on aura recours à des tests comme l'extraction et l'existence de proformes. Ces procédures conduisent à différencier le statut des compléments. Ainsi, dans un énoncé comme :

évidemment Pierre travaille lentement

les éléments *lentement* et *évidemment* n'ont pas exactement le même statut par rapport au verbe. Les tests le confirment. En effet s'il est possible d'extraire et de pronominaliser lentement :

c'est lentement qu'il travaille

c'est ainsi qu'il travaille

en revanche, il est impossible d'appliquer ces mêmes tests à **évidemment** :

***c'est évidemment qu'il travaille**

Ces tests montrent que la relation au verbe est plus forte dans le cas de **lentement** (8), car il s'agit d'un élément régi. L'élément **évidemment** qui ne répond pas positivement à ces mêmes tests n'est pas régi. L'accent est mis sur le comportement des éléments, pas sur le placage d'une terminologie abstraite.

2.2. La visualisation ou « mise en espace du texte »

Cette analyse se développe sur les axes syntagmatiques et paradigmaticques et conduit à rompre avec la linéarité du texte écrit. On procède donc à une « **mise en espace** » du texte effectuée à partir de sa structure syntaxique. L'axe syntagmatique correspond à celui de la progression syntaxique. Toute nouvelle place syntaxique se situe donc linéairement à droite de la précédente. L'exemple suivant est présenté « à plat », puisque chaque élément constitue une avancée syntaxique :

au moment des barbecues vous avez tous les problèmes de brûlure

Dans cet énoncé, on pourra repérer les positions suivantes :

- complément de type **alors** : **au moment des barbecues**
- sujet : **vous**
- complément de type **le** : **tous les problèmes de brûlure**

L'axe paradigmaticque sert à visualiser les figements sur une même place syntaxique. Dans les productions orales, ce sera notamment le cas pour les phénomènes de bribes et d'amorces :

donc le chauffeur distribue les les billets dans dans le bus (corpus oral, 1996)

qui peuvent être représentés sous la forme suivante :

<p>donc le chauffeur distribue les les billets dans dans le bus</p>
--

La disposition retenue illustre que la position syntaxique n'est pas redoublée mais connaît un remplissage particulier. Il n'a pas deux compléments directs **les** puis **les billets** comme pourrait le laisser croire une mauvaise lecture de la grille. De même, **dans** et **dans les billets** ne s'interprètent pas comme deux compléments de type **là**. Chaque complément est réalisé par étape avec des tâtonnements liés aux modes de production du discours non préparé.

Cette disposition servira aussi pour représenter les phénomènes de listes comme les séquences coordonnées, les énumérations, etc. :

vous avez aussi beaucoup de brûlures chez les messieurs au moment où on débroussaille où on nettoie son jardin et où les gens jettent de l'essence

vous avez aussi [...] chez les messieurs au moment où on débroussaille
 où on nettoie son jardin
 et où les gens jettent de l'essence

Dans de tels cas, le déroulement linéaire pourrait laisser croire que la position syntaxique se multiplie. En fait, il n'existe qu'un emplacement qui connaît un remplissage lexical développé. On le voit nettement au travers d'un exemple comme :

on a installé cette niche et cette baie gothique

où la place complément correspond à la proforme **les** et non à la séquence **la + la**. Il y a donc bien un paradigme syntaxique avec deux séquences lexicales :

**on a installé cette niche
 et cette baie gothique**

Dans les productions littéraires, cet axe permettra de visualiser les différents remplissages lexicaux qui occupent une même position syntaxique.

Puis sans se hâter, lentement, fièrement il enjamba l'appui de la croisée [...] (Hugo)

**Puis sans se hâter,
 lentement,
 fièrement il enjamba l'appui de la croisée**

Dans cet exemple, le paradigme *ainsi* comporte trois réalisations lexicales distinctes, l'énoncé se redéploie syntaxiquement par la suite avec l'apparition du sujet, du verbe etc. qui sont disposés linéairement.

- le retour à la ligne s'effectue lors des changements de construction verbale (9). De plus on reste au plus près des habitudes de lecture :

C'était un vent tout jeune. Il emportait des nuages, des poussières, du soleil, de l'ombre, du froid et du chaud tout ensemble, comme dans un sac. (Giono)

**C' était un vent tout jeune.
 Il emportait des nuages,
 des poussières,
 du soleil,
 de l'ombre,
 du froid
 et du chaud tout ensemble, comme dans un sac.**

Le cerf quitta le hangar et il vint humer, puis il partit droit devant lui, assez vite mais sans trop de hâte, [...] (Giono)

	Le cerf	quitta	le hangar	
et	il	vint humer,		
puis	il	partit	droit devant lui,	assez vite
				mais sans trop de hâte,

• le nombre et la disposition des paradigmes ne sont pas fixés a priori. Il ne s'agit donc pas de définir une grille, un modèle et de le plaquer sur le texte. Au contraire, on partira de l'hypothèse que **chaque texte développe sa propre grammaire**. Les paradigmes sont créés au fur et à mesure, en fonction de leur apparition.

Comme elle, il est jeune. Il est grand comme elle, comme elle il est en blanc. (Duras)

Comme elle,	il	est	jeune.	
		Il	est	grand
comme elle	il	est	en blanc.	comme elle,

Dans cet exemple, le paradigme *ainsi*, réalisé lexicalement sous la forme **comme elle** apparaît tantôt avant, tantôt après le verbe. On doit donc tenir compte de cette particularité et ne pas réduire le déploiement du texte (10).

• les emplacements paradigmatiques seront conservés tout au long du passage décrit. Cela va permettre de faire apparaître les relations entre unités et de faire émerger progressivement l'organisation syntaxique du texte. La mise en espace donne à voir la structure du texte. Si l'on reprend l'exemple de Hugo, la suite de sa phrase présente une symétrie certaine avec le début :

Puis sans se hâter,			
lentement,			
fièrement			
	il	enjamba	l'appui de la croisée
et sans se retourner,			
droit,			
debout,			
adossé aux échelons,			
ayant derrière lui l'incendie,			
faisant face au précipice	il se mit à descendre	l'échelle [...]	

Cette mise en grille ne serait-elle, finalement, qu'une **reconstitution de texte rénovée** ?

• **oui**, car les procédures décrites permettent de faire ressortir l'architecture syntaxique du texte, ce qui ne peut qu'en faciliter la mémorisation.

• **non**, car à la différence des reconstitutions de texte, il ne s'agit pas de développer une approche en grande partie subjective qui s'appuie tantôt sur le lexique, tantôt sur certains morphèmes, tantôt sur la syntaxe, tantôt sur le style, etc. Bref, à la stratégie flottante qui préside à cet exercice, on

substitue un **cadre rigoureux**, que les enfants peuvent reproduire. Si cette analyse vise à montrer que chaque texte possède sa propre grammaire, on accède à celle-ci au travers d'une analyse syntaxique unique.

• **non** car la reconstitution de texte est un but alors que la mise en grille présentée ici est un outil descriptif puissant. Le texte une fois mis en espace, et donc préalablement décrit, peut être le support de diverses activités (être reproduit à l'identique, être transformé, être prolongé, etc.) et d'approches complémentaires (pragmatiques, énonciatifs, etc.)

3. QUELQUES ILLUSTRATIONS

Au plan scolaire, la concurrence de la « grammaire de texte » a pu laisser penser que toute activité grammaticale allait être bientôt obsolète. Or, il n'en est rien et les enseignants se trouvent donc confrontés à la nécessité d'un travail grammatical dont ils mesurent parfois mal l'intérêt. Il y a loin des instructions officielles qui lient la grammaire et les activités d'écriture et de lecture et la réalité du terrain où ce lien est bien difficile à établir. Le premier point est central dans les préoccupations de l'enseignement aujourd'hui et permet d'entrevoir une activité qui réponde à deux exigences : aider à lire, aider à écrire des textes. Dans ces quelques pages, nous présenterons quelques tentatives qui permettent de montrer que la grammaire peut relever le défi tracé. Nous utiliserons deux illustrations, en particulier un travail conduit à Poitiers avec la complicité d'une enseignante de CM2.

Un premier travail a été conduit au niveau du CE2 (11) en liaison avec des activités d'arts plastiques. Le but était de mieux appréhender le **rythme du texte**, d'en faire ressortir le mouvement. Les enfants travaillaient à partir du poème de Henri Michaux *Emportez-moi*, qui, par sa régularité, se prête bien à ce type « d'investigation syntaxique » et aux contraintes de temps dont devait tenir compte l'enseignante. L'analyse syntaxique ne jouait d'ailleurs qu'un rôle secondaire, complémentaire dans la démarche et les buts poursuivis durant ces séances. On fournit les deux premières strophes du poème :

***Emportez-moi dans une caravelle,
Dans une vieille et douce caravelle,
Dans l'étrave, ou si l'on veut, dans l'écume,
Et perdez-moi, au loin, au loin.***

***Dans l'attelage d'un autre âge.
Dans le velours trompeur de la neige.
Dans l'haleine de quelques chiens réunis.
Dans la troupe exténuée des feuilles mortes. [...]***

Le travail a porté sur le paradigme de compléments identifié par la proforme **là**. Ici, la répétition de la position syntaxique est, dans de nombreux cas, morphologiquement signalée par la répétition de **dans** qui va pouvoir servir d'aide à la réflexion. La sensibilité à la disposition en liste peut être facilement développée au travers de certaines situations : le cahier d'appel qui présente en colonne la liste des noms, la liste des achats que l'on dresse lorsque l'on va faire des courses, etc.

Un premier travail de disposition du texte conduira à la solution :

Emportez-moi	dans une caravelle, Dans une vieille et douce caravelle,
Et perdez-moi	Dans l'étrave, ou si l'on veut, dans l'écume, au loin, au loin.
	Dans l'attelage d'un autre âge. Dans le velours trompeur de la neige. Dans l'haleine de quelques chiens réunis. Dans la troupe exténuée des feuilles mortes.

Des « effets de zoom » peuvent intervenir selon les niveaux et selon le travail poursuivi sur certains passages du texte. Ainsi, la première strophe montre une complexité différente du GN que la visualisation suivante met en valeur :

Emportez-moi	dans une	caravelle,
	Dans une	vieille
	et douce	caravelle,
	Dans l'	étrave,
ou si l'on veut,	dans l'	écume,

La lecture de ce poème s'avère simple il est vrai, mais la mise en espace a bien montré, en particulier, l'antéposition des adjectifs épithète. Les poèmes produits par les enfants, au cours de ce travail de réécriture, montrent leur sensibilité à cette structure particulière que révèle le « zoom » :

Emportez-moi sur des étoiles de mer,
Sur des merveilleuses étoiles de mer,
Dans les océans, dans les bleus océans,
Et perdez-moi au loin, au loin.

Un enfant, en situation d'écriture, ne produirait pas naturellement de telles organisations syntaxiques. Il a donc été sensibilisé aux épithètes antéposées.

Tous ces jeux sur la disposition ne sont pas gratuits mais correspondent bien à des analyses syntaxiques argumentées. Ce travail a ensuite été prolongé par la production de textes. Cependant il est clair que l'on veut **dépasser**, à partir de la réflexion grammaticale, le stade de la **simple imitation**. Rien de comparable avec les jeux de réécritures demandés parfois à partir d'un modèle avec la seule consigne jamais étayée par des indications précises comme : *écrivez à la manière de...*

On a pu montrer par ailleurs que cette mise en relief de l'organisation du texte constituait une aide précieuse et laissait libre court à l'imagination, puisque l'enfant était libéré en quelque sorte **de la recherche d'une structure**. Les

enfants peuvent alors jouer en collant au plus près ou en s'éloignant de la trame du texte comme dans l'exemple suivant qui respecte le cadre global (des compléments de type *là* mais modifie profondément leur structure interne (changement de préposition, apparition d'une relative) :

Emportez-moi dans une mer palpitante sous l'œil et sur la lune qui palpite en deuil

Un travail plus développé a été conduit en CM2 (12) à partir d'un texte de Flaubert. Les enfants étaient déjà habitués à ce travail de mise en grille des textes (13). Divers groupes avaient été constitués dans la classe. Chacun des groupes devait « traiter » un court passage suivi du texte, puis présenter au tableau la disposition d'une phrase du passage. L'intérêt de la démarche suivie résidait dans les **mutations** que chaque groupe faisait subir à la disposition retenue jusque là. Nous proposons les divers apports des groupes :

Groupe 1 :

Il a disposé de façon très rapprochée chacune des positions syntaxiques :

Julien s'adossa contre un arbre.

Groupe 2 :

Dès l'intervention de la seconde équipe, cette disposition a dû être modifiée. Les enfants devaient alors identifier les paradigmes et argumenter pour justifier chacune de leurs décisions, ce qui a constitué un moment de grammaire enrichissant. Les phrases écrites sur des étiquettes ont permis de multiples ajustements au fur et à mesure que le texte révélait sa structure. Nous fournissons, ci-dessous, quelques phrases éparées du texte pour montrer diverses étapes du travail :

Julien arbre	s'adossa	contre un
Le cerf, qui était noir	et monstrueux de taille, portait	seize andouillers avec une barbe blanche.

Ce groupe a dû intervenir sur l'espace qui séparait le sujet du verbe et constater ainsi diverses expansions du sujet qui se répètent à trois reprises dans ce passage.

Groupe 3 :

Julien un arbre.	s'adossa	contre
Le cerf, qui était noir	et monstrueux de taille, portait	seize andouillers avec une barbe blanche.
Julien	lui envoya	sa dernière flèche

Ici, c'est la position complément qui a dû être retravaillée puisqu'il a fallu tenir compte de l'apparition d'un adjectif entre le déterminant et le nom.

D'un point de vue pratique, la mise en espace du texte fait partie aussi des acquisitions de l'enfant qui doit développer certaines aptitudes lors de la prise en compte de la spatialité, de l'évaluation des espaces blancs quand il y a anticipation, de la disposition des éléments mis en liste...

4. CONCLUSION

Nous espérons avoir pu montrer, un peu rapidement sans doute, qu'il est possible, sans avoir recours à un lourd arsenal terminologique, de faire de la grammaire pour les textes. Aspect méthodologique nouveau et "ludique", la mise en espace permet de mieux rentrer dans les textes oraux comme écrits. C'est là une approche de la grammaire avec **une perspective nouvelle** qui devrait aider, en particulier, les enseignants de français. La mise en grille n'est pas à prendre simplement comme un outil d'analyse mais c'est un véritable moyen, pour l'enfant de réfléchir sur la langue, de prendre en compte la spatialisation des textes. on peut jouer sur l'aspect vide ou plein d'une position syntaxique et, à partir de la trame du texte original on peut obtenir une multitude de productions d'enfants.

NOTES

- (1) L'expression « grammaire de phrase » tend de plus en plus souvent à remplacer celle de « grammaire » utilisée jusque là.
- (2) Pour un état récent des travaux, on se reportera à Blanche-Benveniste (1990) ainsi qu'à divers articles publiés notamment dans *Recherches Sur le Français Parlé*, (Aix-en-Provence).
- (3) Nous nous attacherons, dans cet article, à présenter le cadre global de cette approche grammaticale. Une visée plus didactique sera fournie dans un travail à paraître (Cappeau & Batut).
- (4) L'exemple semblera à beaucoup bien vieillot et pourtant... des manuels récents continuent allègrement à l'utiliser.
- (5) L'ordre canonique SVO ne tient pas compte des modifications liées aux catégories comme dans **je le vois**.
- (6) La notion de « proforme » sert à désigner ces éléments « terminaux », le moins chargé sémantiquement, qui servent à identifier les paradigmes. Parmi ceux couramment utilisés on citera : **le, lui, alors, ainsi, là**.
- (7) On renvoie à Cappeau & Batut (travail en cours) pour le détail de la mise en place de cette approche et les problèmes à traiter tels que par exemple la distinction entre « COD » et « attribut ».
- (8) Il est possible d'utiliser ici les termes d'éléments régis (ou construits par le verbe » et d'élément associé à la construction verbale pour reprendre la terminologie de Claire Blanche-Benveniste et alii. A ce stade de l'analyse on peut faire observer aussi la différence entre « élément prépositionnel ou non prépositionnel » comme dans :

il travaille lentement (élément non prépositionnel)

il travaille avec sa soeur (élément prépositionnel)

- (9) La construction verbale regroupe le verbe et tous les éléments qui sont sous sa dépendance. La délimitation précise de cette unité ne peut hélas être fournie dans le cadre de ce travail. Elle a le mérite d'être définie sur une base syntaxique, ce qui la rend précieuse !
- (10) Le cas des paradigmes *ainsi, alors*, etc. est traité différemment de celui des compléments *le*. Les premiers peuvent se dédoubler pour une même construction verbale.
- (11) Il a été conduit par une étudiante de PE2, Sylvie Chouteau, durant un stage.
- (12) Conduit avec la précieuse collaboration de l'enseignante Mme Batut.
- (13) Cf. Fabre et Cappeau (1996) pour une présentation de la phase précédente et des exploitations dans le travail d'écriture que permet ce travail grammatical.

BIBLIOGRAPHIE

- BILGER Mireille (1995) : Linguistique française et enseignement de la grammaire aujourd'hui, *Le Français dans tous ses états*, n°30, revue du CRDP, Montpellier, 30-39.
- BILGER Mireille (1990) : « Aplicaciones del analisis en « grille » a la comprension de textos orales y la ensenanza de la composicion escrita », *Anuarionde Psicologia*, n°47, Barcelone, 29-43.
- BLANCHE-BENVENISTE C., BILGER M., ROUGET C., EYNDE, K. v.d., MERTENS P. (1990) : *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, Editions du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire (1993) : « Acerca de la Interpretacion », *SUBSTRATUM, Temas fundamentales en psicologia y educatio'n*, vol.II, n°4, 47-63.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire et coll. (1979) : « Des grilles pour le français parlé », *Recherches Sur le Français Parlé*, n°2, Aix, Service des publications de l'Université de Provence, 163-209.
- COMBETTES Bernard (1982) : « Grammaires floues », *Pratiques*, N° 33, pp. 51-61.
- COMBETTES, Bernard (1995) : « Tendances actuelles dans l'enseignement du français langue maternelle », *La linguistique appliquée aujourd'hui : problèmes et méthodes*, Amsterdam, De Werelt, pp. 89-96.
- FABRE Claudine et CAPPEAU Paul (1996) : « Pour une dynamique de l'apprentissage : lecture / écritures / réécritures », *ELA* N° 101, pp. 46-59.
- GARCIA-DEBANC Claudine (1993) : Enseignement de la langue et production d'écrits, *Pratiques*, N°77, pp. 3-23.
- KERLOC'H Pierre (1979) : *La reconstitution de textes. Méthode structurale*, Paris, Colin.
- PETITJEAN André (1984) : *De la lecture à l'écriture. La transformation de texte*, Paris, CEDIC.
- SAVELLI Marie (1996) : « Un outil pour l'analyse syntaxique : la mise en grille. Ses atouts majeurs », *LIDIL* n°14, Grenoble, PUG, Service des publications de l'Université de Grenoble.

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Cette rubrique, ouverte à partir du numéro 12 de *REPÈRES*, vise à informer nos lecteurs de recherches nouvelles ou en cours en didactique du français langue maternelle à l'école, ou n'appartenant pas à ce champ mais contribuant à éclairer les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Les fiches descriptives rédigées par les responsables des recherches sont publiées telles quelles dans l'ordre de leur arrivée. La longueur souhaitée est de 4000 signes.

Pour figurer dans cette rubrique, prendre contact avec :

Gilbert Ducancel, secrétaire de rédaction de *REPÈRES*

INRP, Didactiques des disciplines, 29 rue d'Ulm, F 75230 PARIS Cedex 05

INTITULÉ DE LA RECHERCHE

Linguistique et acquisition de l'écrit (LEA)

DURÉE

1994-98

CADRE INSTITUTIONNEL

Centre National de la Recherche Scientifique, Laboratoire HESO, UPR 113

RESPONSABLE

Jean-Pierre JAFFRÉ, Chargé de Recherche,
27 rue Paul Bert F 94200 IVRY sur Seine

TYPE DE RECHERCHE

Descriptive (ontogenèse, acquisition) et théorique (modèle, systèmes d'écriture, morphogenèse)

CHAMPS THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE

Linguistique de l'écrit et psycholinguistique de l'acquisition (fondues en un champ unique sous le terme de « linguistique génétique »)

ÉLÈVES, TERRAINS

Maternelle, élémentaire et secondaire

COMPOSANTES LANGAGIÈRES

Langue, écriture, orthographe

ACTIVITÉS SCOLAIRES

Ateliers de production écrite

PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement de l'écrit et de l'orthographe

OBJECTIF PRINCIPAL

Décrire et théoriser la genèse graphique, dans l'écriture et chez les individus (processus d'acquisition de l'écriture et de l'orthographe et tout spécialement leur dynamique)

HYPOTHÈSES

- Majeure : La genèse et le développement des processus d'acquisition éclairent la morphogenèse de l'écriture et de l'orthographe.
- Mineure : La compétence orthographique se construit essentiellement sur la base de procédures analogiques.

PRODUITS ENVISAGÉS

Rapport de recherche, articles et ouvrage

PUBLICATIONS DÉJÀ PARUES

- DUCARD D., HONVAULT R. et JAFFRÉ J.-P. (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan, Coll. Théories et pratiques, 304 p.
- JAFFRÉ J.-P. (1994) : « Une approche génétique de l'écriture : de l'invention à l'acquisition », dans ANIS J. (Dir.) : *Écritures*. LINX, 31, 49-64.
- (1995) : « Les ateliers d'écriture ou Écrire pour apprendre l'écrit », dans TISSET C. (Dir.) : *Écrire, réécrire*. Actes du Colloque de l'IUFM de Versailles, 1-6.
- (1996) : « Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique », dans DFLM : *Les métalangages de la classe de français*. 6ème colloque, Lyon, sept. 1995, 137-38.
- et BESSONNAT D. (1993) : « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », dans GARCIA-DEBANC C. (Coord.) : *Écriture et langue*. Pratiques, 77, 25-42.
- et BESSONNAT D. (1996) : « Gestion et acquisition de l'accord » dans *L'accord*, Faits de langue, 8.
- et BOLLENGIER F. (1995) : « Le lycée professionnel et l'orthographe », dans ANIS J. et CUSIN-BERCHE F. (Eds) : *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte*. Colloque international Université Paris X-Nanterre, déc. 1993, n° spécial LINX, 279-89.
- et DAVID J. (1993) : « Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit », dans *La genèse de l'écriture : systèmes et acquisition*. Études de linguistique appliquée, 102.
- et DUCARD D. (1996) : *De la variation : écarts, erreurs, normes*. Liaisons HESO, 25-26, 173 p.
- et SANDON J.-M. (1996) : « Quelques réflexions sur le statut de la phonographie » dans CHEVROT J.-P. (Coord.) : LIDIL, 13.

INTITULÉ DE LA RECHERCHE

Évaluation des performances en lecture en Communauté française de Belgique
(Résultats de l'enquête internationale I.E.A. Reading Literacy)

DURÉE

1991 - 1995

CADRE INSTITUTIONNEL

Université de Liège - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation -
Service de Pédagogie expérimentale

RESPONSABLE

Dominique Lafontaine, chef de travaux
Service de Pédagogie expérimentale
Bd du Rectorat, 5
Sart Tilman B32
B 4000 LIÈGE Tel 04 366 20 97 Fax 04 366 28 55

TYPE DE RECHERCHE

Recherche expérimentale

CHAMP THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE PRINCIPAL

Sciences de l'Éducation ; évaluation des systèmes éducatifs

ÉLÈVES, TERRAIN

Échantillon représentatif d'élèves de 4^e primaire et 2^e secondaire (8^e année d'études)

APPRENTISSAGES LANGAGIERS

Compréhension de textes

ACTIVITÉS SCOLAIRES

Lecture

PROBLÈME(S) D'ENSEIGNEMENT

Didactique de la lecture ; influence du contexte éducatif sur les performances en lecture

OBJECTIF PRINCIPAL

Étude comparative des performances en lecture d'élèves de 9 et 14 ans dans 31 systèmes éducatifs. Influence du contexte éducatif sur ces performances.

PUBLICATIONS DÉJÀ PARUES

- LAFONTAINE D. et A. (1994) : Est-ce ainsi que les jeunes Belges lisent... ? dans CEDOCEF : *Enjeux*, 31, Facultés universitaires de Namur.
- LAFONTAINE D. (1996) : *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles, De Boeck.



NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

- **ASTER Recherches en didactique des sciences expérimentales**
INRP, Didactiques des disciplines
- N° 22 (1996) : *Images et activités scientifiques*
Numéro coordonné par Gérard Mottet
Voir :
 - . Gérard Mottet : « Les situations - images. Une approche fonctionnelle de l'imagerie dans les apprentissages scientifiques à l'école élémentaire. »
 - . Colette Gouanelle et Patricia Schneeberger : « Utilisation de schémas dans l'apprentissage de la biologie à l'école : la reproduction humaine. »

- **BABYLONIA**
Fondation Langues et Cultures Cp 120 CH-6949 Comano
- N° 4-1996 : *L'emploi des langues officielles en Suisse au niveau fédéral et cantonal*

- **LES CAHIERS DU CRESLEF**
CRESLEF, Université de Franche - Comté
- N° 39-40 (1995) : *Développement du langage : acquisition, détérioration*
Numéro coordonné par Gabrielle Konopczinski
Voir entre autres :
 - . Françoise Puech : « Le langage oral : « préhistoire » du langage écrit. »
 - . Marie-Thérèse Lenormand : « Le paradigme du pronom personnel chez l'enfant de 2 / 3 ans. »
 - . Charles Bried : « L'interaction est-elle suffisamment interactive ? »

- **LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES**
CRAP
- N° 349 (Déc. 1996) : *Un peu plus d'imagination*
- N° 352 (Mars 1997) : *L'école maternelle*
Numéro coordonné par Anne-Marie Imbert
Voir entre autres :
 - . Alain Bonichon : « L'école maternelle reste-t-elle une référence ? »
 - . Thérèse Thévenaz-Christen : « La communication orale. »
 - . Mireille Brigaudiot : « Plaidoyer pour les enfants de petite section. »
 - . Roland Goigoux : « Quelle maîtrise de l'écrit à six ans ? »

- **ENJEUX Revue de didactique du français**
CEDOCEF Facultés universitaires de Namur
- N° 37 - 38 (mars - juin 1996) : *Types et genres textuels*
Numéro coordonné par Karl Canvat

Voir :

- . Karl Canvat : « Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. »
- . Jean-Paul Bronckart : « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. »
- . Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly : « Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. »

■ FENÊTRES SUR COURS

SNUIPP - FSU

- N° 114 (Nov. 1996) : *Enseigner : une prise de risque. Numéro spécial recherche en éducation*

Dossier très riche. Pour ce qui est de l'enseignement du français, contributions d'Alain Bentollila, Evelyne Charmeux, Jean-Emile Gombert, Gilbert Ducancel, Jacques Fijalkow, Michel Dabène, Hélène Romian, Bernard Lahire.

■ LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

AFF

- N° 116 (Déc. 1996) : *Styles*

Numéro coordonné par Jean - Louis Chiss et Daniel Delas

Voir entre autres :

- . Michel Dabène : « Le style : un empêcheur d'écrire en rond. »
- . Françoise Gadet : « Il y a style et style. »
- . Jean-Bernard Allardi et Jean-Marie Fournier : « Le style des élèves. »
- . Bernard Veck : « Style, une annotation marginale révélatrice. »
- . Jean-Michel Adam : « Stylistique littéraire : un retour ambigu. »

■ LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

ADE-FDM

- N° 287 (Février-mars 1997)

Voir :

- . L. Mézame et E. Vendreux : « Je... vous... et l'infinif. Quelques réflexions sur le système verbal du français dans une approche communicative. »
- . B. Derville : « Expression orale : du bon usage des transcriptions. »

■ LE MONDE DE L'ÉDUCATION

- N° 246 (Mars 1997) : Écriture

■ PRATIQUES

CRESEF Metz

- N° 92 (Déc. 1996) : *Séquences didactiques*

Numéro coordonné par Caroline Masseron

Voir :

- . Isabelle Delcambre : « Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'exemplification. »

- Michèle Ayraud et Jean-Pierre Benoît : « La séquence en stage : représentations et pratiques déclarées. »

■ SPIRALE

ARRED Lille

- N° 19 (1997) : *Documentation et formation*

Voir :

- S. Duquesnoy : « Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation ; note de synthèse et repères bibliographiques. »
- S. Alava : « Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner. »

OUVRAGES REÇUS

- BARRE DE MINIAC C. (Ed.) (1996) : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles et Paris, De Boeck et INRP, Pratiques pédagogiques.
- BONNET C. et HUSER N. (1996) : *Apprendre à écrire en 6ème*. Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques, 96-4.
- CHARMEUX E. (1996) : *Ap-prendre la parole. L'oral aussi, ça s'apprend*. Toulouse, SEDRAP-Éducation.
- DAVID J. et PLANE S. (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, PUF, L'éducateur.
- INRP et IUFM de Créteil-Melun (1996) : *Écrire à l'école. Une démarche, des apprentissages*. CDDP 77, CRDP Créteil.
- LETHIERRY H. (1997) : *Savoir(s) en rire*. Bruxelles, De Boeck, Perspectives en éducation. 3 tomes :
 1. *Un gai savoir (vérité et sévérité)*.
 2. *L'humour maître (didactique et zygomatique)*.
 3. *Rire à l'école ? (expériences tout terrain)*.
- LUC C. (1996) : *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : constats, analyses, propositions*. Rapport du groupe de suivi mis en place à l'INRP. INRP, Didactiques des disciplines.
- MARTIN D. et ALLIATA R. (1996) : *Enseigner le français en fin de scolarité*. Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques, 96-2.
- MARTIN M.-C. et MARTIN S. (1997) : *Les poésies, l'école*. Paris, PUF, L'éducateur.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

- Chartrand Suzanne (1995) : *Pour un nouvel enseignement grammatical*, Les éditions Logiques, Montréal, 417 p.

L'ouvrage dirigé par S. Chartrand témoigne du retour d'intérêt porté en didactique aux problèmes de grammaire et de langue, retour dont témoigne également le présent numéro de *Repères*. L'ouvrage, qui comporte quatorze contributions d'auteurs issus de différents pays francophones, est divisé en trois parties, dont les deux premières (« Orientations et contenus d'une nouvelle grammaire pour l'école », « Nouvelles démarches pour l'apprentissage de la grammaire »), fournissent la matière essentielle ; l'ouvrage se clot par deux contributions présentant un « État des lieux », consacré à « la grammaire au collégial en langue seconde ».

Par sa richesse, cet ouvrage représente un apport important sur le sujet, si bien qu'il est difficile d'en rendre compte dans le détail. Malgré des différences d'approche d'un auteur à l'autre, une orientation commune se dégage : le « constat d'échec de la grammaire scolaire dans la majorité des cas » et la volonté de proposer d'autres démarches en ce domaine. Les contributions, par leur diversité même, permettent de mieux distinguer quelques uns des problèmes fondamentaux qui se posent actuellement à l'enseignement grammatical, et aussi quelques unes des directions qu'on peut emprunter pour les résoudre. Parmi les problèmes (et parce que c'est aussi un des thèmes du présent numéro de *Repères*), citons la mise en oeuvre de démarches qui échappent au dogmatisme, et débouchent, chez les élèves, sur des conduites véritablement réflexives. Citons aussi la question du positionnement de la didactique par rapport aux théories linguistiques de référence. Sur ce dernier point, le court chapitre de présentation prend nettement parti : « la didactique du français n'est pas une linguistique appliquée à l'enseignement des langues à l'école ; elle est une discipline qui part des enjeux et des problèmes de l'apprentissage du français, dans ses aspects formels (syntaxe, orthographe, lexicque, organisation textuelle, etc.) et socioculturels (les usages différenciés de la langue orale et écrite) pour tenter de les résoudre. » On ne peut que souscrire à une telle définition, même si sa deuxième composante, concernant la variété des usages, est assez peu représentée dans l'ouvrage.

Puisqu'il est difficile de tout évoquer, ce compte-rendu se limitera essentiellement à discuter deux aspects, présents ou sous-jacents dans nombre de contributions :

- la mise en oeuvre d'une démarche inductive, à partir de la constitution des corpus pour l'observation ; c'est en effet une des pistes de réflexion les plus souvent explorées lorsqu'il s'agit de formuler des propositions didactiques ;
- le choix des théories de référence, et la définition des contenus d'enseignement en matière de langue et de grammaire (le problème est traité spécifiquement dans la première partie, consacrée aux « orientations et contenus d'une nouvelle grammaire pour l'école », mais il affleure aussi dans les autres parties).

Dans son chapitre liminaire, S. Chartrand (se fondant sur une enquête menée en 1985) dresse un tableau pessimiste de la situation de l'enseignement de la grammaire au Québec. Cet enseignement reste prisonnier de la tradition, tant au niveau des méthodes et des démarches mises en oeuvre qu'au niveau des contenus. L'auteur - suivi par d'autres contributeurs - reprend à son compte les thèses, intéressantes mais un peu excessives d'A. Chervel (1977) qui font de l'édifice construit par la grammaire scolaire une construction n'ayant d'autre fin que la « mise en forme théorique de l'orthographe grammaticale ». Cela expliquerait la « place d'honneur faite à la morphologie », au détriment de la syntaxe et du texte. Ce point de vue comporte sans doute une grande part de vérité si l'on réduit la morphologie à l'inventaire des formes et non à l'analyse du niveau morphématique, analyse en vérité bien absente des grammaires scolaires. Le recentrage sur la syntaxe, s'accompagne de la critique du « métalangage eclectique, flou et souvent incohérent », encore trop souvent utilisé dans les classes. Remettre au centre de l'apprentissage la *réflexion* grammaticale semble en effet essentiel. Volonté de rigueur dans les définitions et les dénominations (les propositions de Roger Gobbe sur l'expansion du groupe du nom sont de ce point de vue exemplaires), volonté d'élargir le champ soumis à cette réflexion vers les aspects textuels sans sacrifier l'analyse du niveau phrastique (Marie-Christine Parret), refus du dogmatisme : ces lignes de force peuvent dessiner un consensus chez tous les didacticiens qui s'intéressent à ces questions.

Mais on ne peut pas sous-estimer les difficultés qui subsistent : si presque tout le monde aujourd'hui est d'accord pour distinguer différents niveaux dans l'analyse, il semble qu'on ne soit pas encore sorti de l'idéal structuraliste d'une classification « pure », qui réussirait à se donner des critères entièrement homogènes pour la construction des catégories. Peut-être y a-t-il là un mythe, qui postule l'étanchéité des niveaux de l'analyse (entre le sémantique, le syntaxique et l'énonciatif) alors qu'il faut sans doute se résoudre à l'hétérogénéité constitutive des catégories grammaticales, pourvu qu'on parvienne à savoir plus exactement *comment* et *à partir de quoi* on les construit. Corrolairement, on a parfois l'impression, à la lecture de certains auteurs, que l'effort de clarification et de rigueur dans les définitions suffit à lui seul à sortir l'enseignement de la grammaire de ses ornières. Est-il si sûr que le dogmatisme soit réservé à l'enseignement traditionnel, « agglomérat pré-scientifique » ? Ne guette-t-il pas tous les pédagogues, dès lors qu'ils visent à transmettre des théories toutes faites sur la langue plutôt qu'à faire réfléchir ? Le nécessaire effort de clarification conceptuel doit donc s'accompagner d'un changement radical dans la démarche d'apprentissage, comme le souligne de manière pertinente D. Leeman en introduction de sa contribution : « plutôt que de prendre les définitions ou les règles (arborées comme telles dans les manuels) comme un dogme intangible à apprendre et à appliquer docilement, posons clairement que la description grammaticale est un problème que l'on a à résoudre ensemble, résolution au cours de laquelle on acquerra les connaissances stipulées par les programmes officiels et bien d'autres encore, imprévues mais fécondes, et on apprendra à maîtriser les discours oral et écrit. »

Éric Genevay, dans une contribution très dense, fait le bilan de l'expérience menée en Suisse romande à partir de *Maîtrise du français*. Il n'est pas besoin de revenir sur les mérites de l'approche préconisée, bien connue de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la grammaire. On se contentera donc de sou-

lever une question. L'auteur affirme choisir la démarche inductive « la plus authentique possible ». Cependant, au vu des exemples qui nous sont proposés, il apparaît qu'il y a bien un tri préalable sévère du matériau proposé à l'observation, en fonction des objectifs visés : si on fait remarquer que le déplacement qui aboutirait à **un délavé jean* n'est pas possible, c'est qu'on n'a pas permis que le corpus comporte des syntagmes aussi fréquents que : « *un jeune garçon* », « *un drole de type* » etc.. Certes, ce type d'exemples est renvoyé à un cycle d'étude ultérieur, qui permettra de noter que « l'expansion peut précéder le nom dans le cas de certains adjectifs ; *une jolie (belle, nouvelle) chemise*. » Il n'empêche qu'on peut se demander alors si la démarche inductive est aussi authentique qu'on le prétend : ne s'agit-il pas, en définitive, d'une version améliorée de la vieille méthode qui consiste, à partir d'exemples *ad hoc*, à faire trouver aux élèves ce (et seulement ce) que l'on a décidé qu'ils doivent trouver ? Force est de constater que le principe d'une programmation pré-définie des activités, revendiqué par ailleurs, s'accommode mal d'une démarche strictement inductive à partir de corpus étendus et représentatifs. Roger Gobbe, qui traite également de l'expansion du groupe du nom, s'attaque lui aussi à ce problème. Si le travail sur corpus qu'il propose paraît plus riche, c'est sans doute d'abord parce qu'il part d'objectifs suffisamment ouverts et modulables : « au minimum être capable de distinguer le complément du nom sous forme d'adjectif (...). Au maximum, être capable de reconnaître et de justifier les différentes formes du complément du nom et savoir les utiliser ». C'est cette latitude qui autorise la constitution du corpus par les élèves, à partir de documents divers, le rôle de l'enseignant se bornant à vérifier la compréhension de la consigne, et à enrichir le corpus d'exemples « pour les constructions non représentées ». La proposition de travailler à partir d'un double corpus, l'un servant de base au travail de découverte, l'autre servant de base de vérification des constats établis est également intéressante.

Danielle Leeman (« Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire ? »), prenant l'exemple d'une leçon sur l'attribut, propose une approche du même genre, dans deux des quatre « angles d'attaque » qu'elle expose :

- un premier corpus (en l'occurrence un article de journal) permet de « vérifier les informations fournies par le livre de grammaire, en voyant si elles permettent de repérer effectivement les attributs - mais seulement eux. »

- un deuxième corpus est construit plus tard : il s'agit cette fois « de vérifier (...) et de tester [les hypothèses auxquelles on a abouti] sur un vaste ensemble de verbes ».

En ce qui concerne le premier corpus, il est clair que seul l'enseignant est en mesure de signaler, à ce stade du travail, qu'il y a attribut dans des phrases comme « les enquêteurs s'avaient encore incapables... » ou « les autopsies pourraient se révéler plus longues que prévu », les manuels n'inventoriant pas ces verbes comme étant des « verbes d'état » susceptibles d'introduire des attributs. Il s'agit donc ici essentiellement à la fois de faire fonctionner les critères proposés par les manuels, et de prendre conscience qu'ils ne sont pas suffisants. Le travail sur le deuxième corpus est autrement plus ambitieux, aussi bien dans sa mise en oeuvre (chaque élève travaille sur dix pages de dictionnaire, personne n'ayant les mêmes pages), que dans les buts poursuivis (repérer les verbes dans les pages et se demander, en s'aidant des exemples, si on peut

les construire avec un attribut). Il y a bien là une véritable initiation à la démarche scientifique. L'auteur défend cependant un point de vue « réaliste » : partant de la grammaire enseignée (en gros la grammaire traditionnelle), avec ses limites, on aboutit à une démarche critique permettant d'aller plus loin et d'affiner la description. Surtout, on introduit le débat et l'argumentation dans la classe de grammaire (à l'oral et à l'écrit), ce qui est une manière qui en vaut bien d'autres de la relier aux activités d'expression orale et écrite. Peut-on suivre cependant D. Leeman lorsqu'elle affirme que ses propositions sont « directement applicables » par les enseignants ? Il semble que le type de travail proposé en exemple suppose pour le moins une bonne maîtrise des contenus, et aussi un certain recul critique par rapport aux notions étudiées. Étant donné la place étriquée réservée à la linguistique dans les cursus de formation, on peut avoir quelques doutes. Ce qui fait qu'un enseignant se réfugie derrière les définitions et les exemples du manuel, n'est-ce pas souvent sa propre insécurité face à la complexité - plus ou moins perçue - du savoir qu'il a à transmettre ?

S. Chartrand (« Apprendre la grammaire par une démarche active ») présente le corpus servant à l'observation préalable comme « constitué de phrases ou de courts textes d'élèves, ou encore d'extraits de textes littéraires ». Elle ne précise pas comment est choisi ce matériau de départ, ni s'il vise la représentativité, mais adopte elle aussi la méthode qui consiste à tester sur d'autres corpus les hypothèses auxquelles ont abouti les élèves à partir de leurs premières observations ; après les « manipulations » (permutation, déplacement etc.) auxquelles se sont livrées les élèves dans la phase d'observation pour établir les hypothèses, ils vérifient alors les « règles » ainsi dégagées dans des ouvrages de référence, constatant alors « des différences importantes entre les ouvrages, ce qui indique qu'un même phénomène peut donner lieu à des descriptions linguistiques différentes, selon les grammaires ». Certaines conditions de base sont jugées indispensables pour mener à bien cette démarche : lier l'étude d'un phénomène au contexte textuel, pragmatique, et social dans lequel il s'incarne ; avoir mis à la disposition des élèves une métalangue grammaticale qui leur permette de nommer et de décrire ce qu'ils observent, donner du temps pour ne pas fausser les démarches. Les limites sont donc directement issues de ces exigences : la mise en oeuvre d'une telle démarche suppose un investissement important, qui peut difficilement être accompli sur toutes les notions. Il est donc important de sélectionner celles qui seront traitées par ce moyen et celles qui le seront par d'autres. Une autre difficulté m'apparaît également, que ne relève pas l'auteur : l'utilisation de manipulations implique beaucoup d'entraînement pour être véritablement efficace ; l'expérience montre qu'il ne suffit pas pour les élèves de « manipuler » des phrases pour formuler des hypothèses intéressantes : il faut, premièrement, qu'ils soient en mesure d'identifier les manipulations réellement utiles par rapport au phénomène étudié ; il faut, deuxièmement, qu'ils soient capables de formuler des hypothèses à partir des manipulations effectuées ; une longue période de guidage et d'accompagnement se révèle nécessaire. On voit donc que si la démarche inductive, fondée sur le travail sur corpus, est prônée par tous, elle est loin de régler à elle seule tous les problèmes. Selon les auteurs, elle apparaît d'ailleurs à géométrie variable ; l'important, là aussi, est de ne pas se payer de mots : un guidage intelligent à partir d'un corpus bien choisi peut parfois se révéler efficace, si l'on ne prétend pas

dans ce cas que les élèves ont « découvert » des lois qui étaient en fait pré-déterminées par la constitution du corpus.

Dans d'autres contributions, on s'intéresse davantage au renouvellement des savoirs de référence qu'aux démarches mises en oeuvre. Giselle Chevalier défend ainsi l'introduction à l'école d'une « grammaire des opérations langagières » (qu'elle oppose un peu curieusement à la « grammaire formelle », comme si les grammaires de l'énonciation, depuis Culioli, n'avaient pas aussi comme ambition la formalisation). L'auteur n'a pas de mal à montrer l'indigence des grammaires scolaires quand il s'agit de traiter de la modalisation et des modalités. Préconisant l'observation des « marqueurs de modalité » dans des textes « authentiques », elle souligne à juste titre le fait que « les objectifs reliés à l'étude des attitudes des locuteurs devraient recevoir une attention particulière, et non pas figurer parmi tant d'autres objectifs d'apprentissage. » Cette prise en compte permettrait ainsi de renouveler l'approche de certains éléments du système linguistique, en particulier les adverbes, les verbes et la subordination. Éric Genevay, quant à lui, évoque l'intérêt d'une étude plus systématique des marqueurs d'argumentation au plan textuel.

La contribution de Marie-Christine Parret (« Un autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école ») choisit de poser comme un préalable la nécessité pour le didacticien de choisir clairement une théorie de référence. C'est également la position d'Éric Genevay. On se permettra une objection. Il me semble en effet que le choix d'une théorie de référence (et d'une seule) risque de nous faire retomber dans les ornières du dogmatisme dont on prétendait nous sortir. Pour reprendre l'exemple du circonstant, souvent traité (et repris par E. Genevay), ce qui paraît important, ce n'est pas forcément de le définir de manière strictement syntaxique, ou de manière uniquement sémantique, mais de savoir à quel moment de l'analyse (et pourquoi) on se place sur le plan syntaxique, sémantique etc. et que les élèves sachent en connaissance de cause quel type de critère ils sont en train d'utiliser. Cela nous semble d'autant plus important que si, dans le cadre phrastique, la plupart des auteurs récuse tout recours au sens pour définir les catégories ou les fonctions grammaticales (comme par exemple le complément circonstanciel), c'est l'inverse qui se produit au plan textuel : ce sont les aspects sémantiques et discursifs qui permettent de discuter de la validité de catégories traditionnelles comme les adverbes ou les conjonctions. Le risque existe alors de couper la grammaire de la phrase (qui utiliserait des critères purement formels) de la grammaire du texte, qui accueillerait seule le sens, comme un retour du refoulé.... Cela n'empêche pas la rigueur, et la nécessité de procéder à des manipulations, quel que soit le type de critère utilisé.

Marie-Christine Paret nous dit d'autre part que le choix de la théorie se fait non seulement en fonction de la richesse du modèle théorique mais aussi « en fonction du nombre des chercheurs qui s'y réfèrent ». Outre que ce point de vue conduit à entériner sans discussion les positions dominantes dans le champ, elle fait fi de la spécificité des modèles didactiques ; une théorie peut être riche et célèbre sans pour autant servir la cause des apprenants. Si on ne peut qu'être d'accord sur l'utilisation d'un certain nombre de concepts de bases, utiles dans différents cadres théoriques (les notions de « groupe syntaxique », de « hiérarchie » ; les différentes manipulations comme procédure de découverte), faut-il aller plus loin et adapter à des fins didactiques une théorie linguis-

tique particulière ? La nécessaire transposition didactique, plaidée par ailleurs par l'auteur, ne consiste-t-elle pas justement en un tri mûrement réfléchi, parmi les différentes théories de référence, d'éléments utiles à la compréhension des notions mises en jeu et à l'acquisition des compétences ? Sans polémiquer outre mesure, il me semble que la grammaire transformationnelle (élue par l'auteur comme théorie de référence) comporte quelques inconvénients lorsqu'on passe au plan didactique : le concept de « phrase de base » est souvent peu opérationnel et mal compris ; la notion de « transformation », qui dans la théorie, est un principe d'axiomatisation, se résume dans la pratique didactique à des manipulations formelles qui peuvent être dépourvues d'intérêt lorsqu'elles ne servent pas à la validation d'hypothèses. Et si elles ont cette utilité, ont-elle alors besoin d'un autre statut ? Le passage d'une structure à l'autre tend souvent à homogénéiser, à effacer les spécificités au profit de similarités factices. Est-ce vraiment en « déconstruisant et reconstruisant des phrases » que l'on permettra, comme le prétend l'auteur, de « faire comprendre, de façon concrète (...) les particularités des structures syntaxiques de la langue et les ressources qu'elles offrent pour l'expression ? ». Il me semble - mais peut-être cela allait-il de soi pour l'auteur - que c'est d'abord en montrant à quoi elles servent dans la communication : ce sont ces enjeux qui font que l'on va privilégier telle ou telle structure linguistique au détriment de telle autre. L'exemple du passif, illustré par Éric Genevay, fournit un très bon exemple. C'est d'ailleurs bien le but que poursuit aussi M.-C. Parret lorsqu'elle indique fort justement, à propos des classes de mots, que « le travail scolaire devra se garder d'une vue figée du fonctionnement de la langue, qui associe automatiquement une « nature » à un mot, et favoriser au contraire une prise de conscience de la souplesse de ses possibilités et de l'importance du contexte ».

Parmi les autres contributions (qu'il est impossible de citer toutes ici) signalons encore celle de Claude Simard, qui propose une courte mais excellente synthèse sur la tradition scolaire de la dictée, qui se révélera certainement utile en formation ainsi que l'article de Marie Nadeau (le seul à se centrer spécifiquement sur le niveau primaire) qui traite de la réussite des accords grammaticaux (voir aussi son article dans ce numéro). Au total, l'ouvrage, s'il usurpe parfois un peu le terme de « nouvel enseignement grammatical » (mais était-il possible de présenter des orientations véritablement nouvelles dans la période de transition actuelle ?) est un témoignage passionnant de l'état des réflexions dans le domaine. Il a le mérite en outre d'être écrit dans une langue vivante et accessible, ce qui lui permettra d'être consulté avec profit tant par les formateurs que par les étudiants.

Francis Grossmann

ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE

- Dominique DUCARD, Renée HONVAULT, Jean-Pierre JAFFRÉ (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan, coll. Théories et pratiques.

Il faut lire, mieux, il faut **travailler ce livre**. Travailler avec lui, travailler comme lui, avec tous ceux qui s'intéressent à l'écrit comme culture vivante, pouvoir pour tous. Les « trois dimensions » du titre doivent en effet être explicitées. Il s'agit des savoirs sur l'orthographe. Comprendre ce qu'est une écriture, quelle est la spécificité de l'écriture du français, voilà déjà une recherche multidimensionnelle. Il s'agit encore plus des dimensions de son enseignement, de la réalité de son apprentissage, du savoir transmis et du savoir en acte. Face aux certitudes monolithiques, cet ouvrage propose de reprendre les questions depuis le début : et si nous ne savons pas ce qu'est une écriture, comment on se l'approprie, ce que c'est que l'enseigner ? Nina Catach, dans sa préface, souligne que le ciment du livre, c'est sa visée didactique.

Ce programme se réalise par l'articulation de **trois contributions** qui correspondent aux sommets du triangle didactique : le savoir, l'élève, l'enseignant. La première partie situe l'orthographe entre système et norme à partir d'une enquête sur divers types d'écritures de langues différentes. Contrairement à des idées reçues, la mixité des principes phonographique et sémiographique y apparaît comme un phénomène très répandu. La présentation du modèle descriptif du groupe de recherche HESO souligne fortement la hiérarchie des principes de fonctionnement, le rôle de la syllabe, du mot et la polyvalence des graphies de fonction morphologique, suivant les développements d'une théorie en mouvement. La seconde présente l'état actuel d'une théorie de la compétence orthographique à partir de laquelle on peut rendre compte de sa construction. L'image centrale utilisée, une mémoire organisée en un lexique graphique, ne doit pas faire penser à une liste acquise item par item, ni à des séries séparées d'informations, mais à un réseau d'associations. La caractéristique majeure de l'acquisition sera donc la constitution progressive de ce réseau par un ensemble de mises en relation des différentes sous-compétences, trop souvent décrites en modules juxtaposés. La troisième partie est chargée d'organiser l'ensemble des rapports que le didacticien peut établir avec la linguistique et la psycholinguistique génétique pour construire les projets d'enseignement.

La structure de ce livre pose immédiatement le problème de la **mise en harmonie des trois voix** qui se succèdent : respectivement, celle de Renée Honvault, de Jean-Pierre Jaffré et de Dominique Ducard. Par un jeu d'annonces et de rappels, les parties s'enchaînent tandis que les chapitres se suivent en numérotation continue. Dans les deux premiers, la didactique apparaît comme une perspective posée à partir de savoirs indépendants. Pour Renée Honvault, c'est une « trame de contenus » : elle se défend du mieux qu'elle peut de faire l'application de la linguistique à l'enseignement. De fait, on retrouve un tableau très semblable dans la « proposition de programmation pour l'École » du dernier chapitre où il apparaît que les fondements de la dynamique d'apprentissage ne sont pas seulement linguistiques. Le terme « dynamique » trouve une explicita-

tion dans la partie de Jean-Pierre Jaffré, où il désigne le processus d'apprentissage. Le détour de la théorie y est motivé par le souci d'émettre des « propositions » en direction des enseignants. En l'occurrence, il s'agit principalement de discerner deux phases dans la construction de la compétence orthographique, où les relations entre les sous-composantes sont différentes. Dans la première, les pratiques de lecture conduisent les enfants à développer surtout la compétence phonographique. Il faut bien voir toutefois que c'est par un jeu complexe entre l'évidence des premiers mots, le matériau des lettres qui les constituent, leur valeur sémantique, le nom des lettres, le rapport avec l'oral, et enfin les observations de régularités purement distributionnelles. La seconde phase voit l'enfant construire un nouvel équilibre incluant en outre le rapport des lettres au sens grammatical. Dominique Ducard fait écho à ces analyses dans la critique de la notion de progression et surtout dans la conception d'ensemble d'un « Moniteur d'orthographe ». Cette référence à des outils pour enseigner constitue un dernier moyen d'harmonisation.

Les auteurs sont en effet reliés par **des engagements communs** : engagement dans une politique de la langue par la mise en oeuvre des rectifications orthographiques ; engagements d'enseignants et de chercheurs ; engagements dans la production des « Moniteurs d'orthographe ». Dominique Ducard s'appuie surtout sur cette publication pour mener la tâche complexe de présenter une problématique de l'enseignement de l'orthographe. Le glossaire ne peut l'aider en cela, car il ne contient pratiquement pas de termes didactiques. Un certain nombre de thèmes ou de notions présents dans les chapitres sur les activités métalinguistiques, les problèmes de l'attention et de la mémoire, le statut des erreurs, esquissent des synthèses entre les trois contributions. Ainsi de la notion de système, qui s'oppose significativement à l'accumulation de savoirs ponctuels et normatifs. C'est pour cette raison que les « Moniteurs » ne traitent pas tout mais choisissent des problèmes représentatifs du fonctionnement de l'écrit. Ce système ne peut rendre prédictibles toutes les graphies adoptées à un moment particulier de l'histoire : la manière variable dont les mots mêlent les principes de l'écriture, la polyvalence de certaines graphies en font un ensemble de possibles, complexes et ouverts. Toutefois la mémoire de l'apprenant ne peut réaliser son travail que si la découverte visuelle d'une nouvelle graphie s'intègre à une représentation organisée et adéquate. La vigilance orthographique s'affine avec le développement des automatismes mais elle ne procède ni des injonctions ni du rabâchage : une capacité de contrôle résulte du perfectionnement des conduites dans le cadre d'activités complexes et signifiantes pour l'élève. Les erreurs ne traduisent pas un manque ou un coupable relâchement, elles sont la trace d'un certain degré de la construction de la compétence. Plutôt que des remédiations ponctuelles, elles appellent une analyse avec les élèves et des aménagements des situations d'apprentissage.

L'ensemble de l'ouvrage témoigne de **l'avancement des recherches**. Tous les encarts ne renvoient pas au seul « Moniteur ». On peut lire, en filigrane parfois, que d'autres lieux de recherche que HESO y ont leur part. Jean-Pierre Jaffré et Jean-Michel Sandon ont largement contribué aux publications de l'INRP comme : *Communiquer, ça s'apprend*, *Repères 75*, *Problèmes d'écriture, Savoir-orthographe*, pour n'en évoquer que quelques-unes.

Par ailleurs, beaucoup de questions sont posées, qui appellent de nouveaux développements. Je n'en poserai qu'une. Le choix de l'exploration des

dimensions de l'orthographe fait que l'ouvrage fournit davantage des matériaux dispersés pour construire les projets d'enseignement qu'une conception de la didactique de l'orthographe susceptible de guider l'action d'un enseignant. Me demandant comment utiliser l'ouvrage en formation, l'idée m'est venue de rechercher l'expression la plus simple et la plus cohérente des choix didactiques proposés. J'ai été amené alors à le relire à l'envers !

Il devient alors possible de lire quatre approches de l'action d'enseignement : approche culturelle visant à clarifier les principales fonctions de l'écrit ; approche active, situant la production d'écrits comme le cadre qui donne sens à l'apprentissage ; traitement des difficultés par des résolutions de problèmes réellement rencontrés par les élèves, choisis, résolus avec eux et constitués en références orthographiques ; approche méthodique du système. En triant ensuite les encarts et les annexes, une illustration presque continue devient possible pour chaque approche. Outre le Moniteur pour la quatrième, on trouve les ateliers d'écriture (encart 58), les étapes de production (49), les aides (30, 55). Il me semble que la lisibilité des choix didactiques pourrait être meilleure : elle serait de nature à favoriser à la fois la formation et la recherche.

Jacques Rilliard

- ENJEUX, revue de didactique du français : (mars 1995)
L'orthographe autrement. CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur, 34.

Le titre correspond fort exactement à l'essentiel du numéro : le dossier d'expériences en terrain scolaire et l'article final, mais selon deux sens différents donnés à ce titre, positif pour le premier, négatif pour le second. Le numéro a été confié pour sa partie proprement pédagogique à une équipe de chercheurs de l'Université et de l'IUFM de Bourgogne qui se proposent de dépassionner un débat trop souvent stérile et de faire de la norme du français écrit un objet de réflexion et de « négociation » accessible et intéressant pour les élèves d'école primaire et de collège. L'article de Guislaine Haas, « Orthographe et système d'écriture : histoire d'une rencontre et conséquences sur la didactique de l'orthographe », expose clairement les effets positifs d'un enseignement qui conjuguait l'étude de la structure propre au système orthographique français et l'intérêt pour des systèmes d'écriture très éloignés du nôtre. Elle évoque du reste l'hypothèse d'une relation possible avec la psychogenèse de la langue écrite. Les quatre articles suivants présentent le déroulement d'ateliers susceptibles de développer cette conscience méta-graphique chez les élèves. Danielle Lorrot et Jo Mourey montrent comment le détour par une initiation au système d'écriture cunéiforme provoque une autre démarche sur le français et l'histoire de son écriture. Ils proposent des exemples de fiches pédagogiques et renvoient à deux films tournés dans un CM2 et édités par le CRDP de Dijon. Aline Nicolle, Christine Persyn, Marie-Claude et Patrick Tapin ont expérimenté des ateliers ponctuels (quatre ou deux par trimestre) de « négociation » graphique : un espace de questionnement, de déblocage qui permet à l'orthographe de redevenir un domaine d'apprentissage. Les auteurs se réfèrent en note à des expériences analogues de M. Hardy et F. Platone dans *Repères* 5 1992 et de

J.-P. Jaffré dans *Langue Française* 22 1992. Catherine Hamon, Marie-Laure et Pierre Moreau, Jo Mourey donnent quelques exemples d'activités de classement évolutif et raisonné des erreurs réalisées par les élèves eux-mêmes. En conclusion du dossier, Guislaine Haas et Jeannine Prieur présentent des activités de systématisation sous forme de fiches pédagogiques détaillées qui doivent aider à la conceptualisation de notions-clés. Les auteurs ont en effet constaté, à la suite d'observations multiples et de tests, que les représentations que des élèves de CM et 6ème ont de la langue sont des « conceptions flottantes », par exemple à propos du nombre des phonèmes ou de la notion de mot. Les exercices de systématisation veulent introduire de la clarté cognitive dans ces notions et favoriser l'appropriation réelle du métalangage.

Les trois articles suivants traitent moins directement des aspects didactiques de l'orthographe. Nathalie Leroy, sur la fréquence d'emploi des règles d'accord du verbe, Jean et Nathalie Leroy, sur celles du participe passé, font état d'une étude statistique sur corpus de 16 000 emplois de verbes. Ils demandent de considérer pour un apprentissage économique et gradué la rentabilité respective très différente des règles d'accord. André Goosse présente un bilan utile de l'application réelle des rectifications orthographiques de 1990.

Le très bon article de Monique Frumholz « Écriture, orthographe, dysorthographe » qui clot le numéro d'*Enjeux* ouvre de toutes autres perspectives fondées sur l'expérience clinique de l'orthophonie. Il s'ouvre sur une critique de l'établissement du diagnostic de dysorthographe au moyen d'un test et des conséquences qu'a ce diagnostic pour le sujet testé. La réflexion considère plus largement les dimensions de l'échec vécu face à l'écriture par le patient et sa famille. On risque de réduire l'écriture à une technique scolaire si on refuse d'envisager la compétence langagière qui donne sens à la pratique de l'écrit. Des facteurs socioculturels et psycho-affectifs importants se situent en amont du problème de l'échec sanctionné par l'école et par les tests.

M.-M. de Gaulmyn

■ CHEVROT Jean-Pierre (Coord.) (1996) : *Orthographe et prononciation. Approches de la connaissance phonographique*. Lidil, n°13. Université Stendhal-Grenoble.

Ce numéro réunit des contributions de chercheurs dont les disciplines relèvent des sciences cognitives. Quatre courants sont représentés : la linguistique descriptive, la linguistique orientée vers le traitement automatique des langues, la psycholinguistique et la neuropsychologie du langage (utilisant des données liées en particulier à la dyslexie, dysphasie...).

L'intérêt de ces articles est de faire un point critique sur l'état de la recherche dans les différents domaines concernés et de proposer le point de vue issu des travaux des auteurs.

Les systèmes graphiques, fondamentalement mixtes, combinent principe phonographique et principe logographique en des proportions variables. Pour l'apprenti au début de l'acquisition de la lecture et de l'écriture comme pour le lecteur ou scripteur confirmé confronté à des mots peu familiers, les connaissances phonographiques sont souvent utilisées.

Agnès Millet (« Orthographe française et phonographie, enjeux théoriques et descriptifs ») analyse la place réservée à la dimension phonographique dans trois ensembles de descriptions théoriques de l'orthographe française, en particulier comment elles cernent, selon des contours multiples, la notion de phonogramme. Le découpage de la chaîne graphique demeure un problème central et la délimitation est différente selon que la théorie accepte un empilement des valeurs des graphèmes (plurisystème de N. Catach et de l'équipe CNRS-Heso) ou qu'elle tente un dégroupement des valeurs (descriptions distributionnelles proposées par C. Blanche-Benveniste et A. Chervel). Pour résoudre le paradoxe du choix entre cohérence globale et cohérence locale chez ces derniers, A. Millet propose l'introduction de la notion d'*allographe*. Celle-ci, pour intéressante qu'elle soit, ne résoudra pas tous les problèmes de description, de l'auteur même de l'auteur.

S. Valdois, S. Carbonnel et B. Ans (« De l'orthographe à la prononciation : apport de la psychologie et de la neuropsychologie cognitives ») exposent les principales conceptions théoriques sous-tendant les modèles de lecture avancés en psychologie cognitive. Ils opposent essentiellement les modèles à deux voies (permettant l'identification du mot soit à travers la voie phonologique conduisant à un assemblage, soit à travers la voie lexicale permettant un accès direct au sens par adressage. Ceux-ci conçoivent la cognition comme un séquence d'opérations sur des symboles équivalents d'un programme informatique) aux modèles à une voie de l'option connexionniste envisageant une architecture analogue au fonctionnement neuronal. L'intérêt de ces modèles-ci réside dans le fait que les réseaux mis en place sont capables d'apprentissage. Les auteurs proposent enfin leur propre modèle connexionniste original. Celui-ci lit correctement la grande majorité des mots réguliers et irréguliers ainsi que les pseudo-mots présentés... Il permet également de simuler des comportements similaires à ceux observés dans certains types de dyslexie.

V. Aubergé et de R. Belrhali (« La phonétisation automatique du français : émergence de règles ou de lexiques ? ») montrent comment une méthodologie basée sur un principe d'optimisation logique de correspondances lettres-sons dans un corpus large représentatif de la langue française permet de faire émerger une classification linguistique des phénomènes de phonétisation. La grammaire-lexique déduite de l'analyse du corpus avoisine un taux de correction de 100% . Les auteurs proposent une unité minimale de correspondance, le *graphone*, qui permet de reconstituer les variations du graphème. Ce travail trouve une application en synthèse de la parole et doit permettre aussi bien la correction automatique de l'orthographe que l'accès lexical dans les systèmes de reconnaissance vocale.

M. Fayol, B. Lété et M.A. Gabriel (« Du développement de la correspondance (un) phonème - (plusieurs) graphèmes chez les enfants de 6 à 7 ans ») s'intéressent à l'acquisition de l'orthographe, en particulier grâce à l'utilisation d'analogies lexicales dans l'écriture des mots nouveaux. Ils rendent compte d'une expérience tendant à montrer que les enfants intérioriseraient dès le cours préparatoire la probabilité distributionnelle des graphèmes renvoyant à un phonème (par exemple *o*, *au*, *eau* pour */o/* en fonction de la position du phonème dans le mot). Une architecture de type connexionniste pourrait modéliser le système capable d'un tel apprentissage.

V. Lucci (« La dynamique phonographique actuelle dans l'orthographe française ») Le code phonographique dépend de deux systèmes variables et évolutifs : la prononciation et ses variantes en continuelle évolution d'une part et la graphie d'autre part, soumise à deux acteurs potentiels d'évolution : les erreurs individuelles et l'introduction de séquences graphiques nouvelles à travers l'emprunt lexical et la création de néologismes. En définitive, si l'orthographe et sa composante phonographique changent, ce n'est pas parce que les Français font des erreurs d'orthographe, mais surtout parce que leur prononciation change et que des mots nouveaux apparaissent.

J.P. Chevrot (« Prononciation et situations de lecture : données sociolinguistiques, approche expérimentale, modèles psychologiques ») constate que, dans le cas des variations phonétiques se manifestant par la suppression d'un phonème, l'orthographe note généralement la variante longue. Une enquête sociolinguistique établit que le /R/ final est moins souvent supprimé lors de la lecture oralisée qu'en situation de dialogue. L'auteur en arrive à la conclusion que la lecture oralisée aurait la vertu d'une leçon de diction, où les enfants de tous les milieux apprendraient à adapter leur prononciation aux situations formelles et participerait donc à réduire les différences sociolinguistiques.

J.P. Jaffré, J-M. Sandon (« Réflexions sur la raison phonographique ») questionnent d'un point de vue prospectif et spéculatif le paradoxe du détour phonographique. En effet si la raison d'être de la lecture et de son acquisition réside dans la nécessité d'une représentation du sens d'un message linguistique, pourquoi la phonographie, conduisant à la notation écrite des unités sonores (non significatives) du langage, semble-t-elle fonctionner comme un passage nécessaire sinon suffisant ? Des travaux sur l'acquisition de l'écrit, chez les sourds notamment, ainsi que ceux qui cherchent à en décrire les fondements biologiques semblent le démontrer.

Cet ensemble de contributions permet de mieux cerner la problématique phonographique dans la relation entre orthographe et prononciation. Il fournit des éclairages divers, proposant au-delà d'une mise en perspective et d'une évaluation de l'état de la recherche en la matière, un regard souvent original issu des travaux récents ou en cours des auteurs. Au demeurant, devant la diversité des approches (linguistique, traitement automatique des langues, psycholinguistique, neuropsychologie), les applications didactiques se diluent et les propositions concernant l'apprentissage de l'orthographe ne sont pas marquées clairement.

Yves Jouvenot

LECTURE(S), ÉCRITURE(S) EN INTERACTION

- *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), réunis et présentés par Yves Reuter. Collection Exploration, Peter Lang, Suisse, 1994.*

Le thème est ancien mais c'est, à ma connaissance, la première fois qu'il fait l'objet d'un colloque confrontant diverses recherches qui en traitent, d'un point de vue historique (Chartier & Hébrard), du point de vue des « théories de référence » d'ordre psycholinguistique (Jaffré, Brassart, Fayol & coll., Schneuwly), sociolinguistique (Robine) et du point de vue des « théories et actions didactiques » (Ropé, Dolz, Privat & Vinson, Canvat, Leclercq, Delforce, Portine).

L'idée des relations, des interactions nécessaires entre apprentissages de la lecture et de l'écriture relève aujourd'hui d'évidences affichées. Mais son statut est paradoxal. En fait, en France, le débat public sur l'illettrisme reste polarisé sur la lecture, et les Instructions Officielles sont nettement plus explicites sur la lecture que sur la production d'écrits, dans une relative ignorance du développement des recherches sur la production d'écrits depuis les années 80. « Chez les enseignants, dit B. Delforce, la relation entre lecture et écriture, dont on attend des bénéfices substantiels, est pensée en règle générale, sur le mode de la coexistence féconde plutôt que sur celui de l'articulation et de l'interaction active. Tout se passe comme si les effets qu'on en attend ne devaient résulter que d'une sorte d'imprégnation diffuse, ce qui empêche de les concevoir comme des effets et précisément définis et volontairement recherchés ».

Il en va de même en matière de recherche. Comme le soulignent Yves Reuter en introduction des Actes et Jean-Paul Bronckart en conclusion, le postulat de l'interaction lecture / écriture étant posé, l'interaction n'est pas constituée en problème. Les objets de recherche sont ailleurs, se situent en amont ou d'un seul côté de l'interaction.

Les deux mises en perspective historique présentées au Colloque sont symptomatiques d'un état des lieux problématique.

La mise en perspective d'A.-M Chartier et J. Hébrard permet de comprendre pourquoi la question de l'interaction lecture / écriture est historiquement très récente. Ils montrent les étapes du cheminement de l'alphabétisation à l'école primaire : d'abord centrée sur la lecture, elle admet progressivement des apprentissages successifs de la lecture et de l'écriture (XVII^{ème} siècle), puis simultanés (début du XIX^{ème} siècle). L'école peut alors prendre en compte la dimension culturelle de l'appropriation du langage écrit visant « ses multiples usages sociaux et culturels ». Ou du moins poser cette mutation en principe, à défaut de la prendre en compte dans les pratiques. Mais l'article porte en fait plus sur « l'invention de la composition française dans l'école du XIX^{ème} siècle » que sur les significations successives de la relation lecture / écriture.

Pour F. Ropé, « la conviction que la lecture sert l'écriture voire que l'écriture sert la lecture est forte tant chez les universitaires, les formateurs et les enseignants chercheurs dont nous avons répertorié ici les travaux, et reste un moteur principal de leur action ». Elle dénombre dans la zone lecture / écriture 143

fiches dans la Banque de Données DAFTEL-INRP rendant compte essentiellement d'articles publiés entre 1970 et 1991. Il s'agit surtout de recherches françaises en didactique, qu'elle classe en trois catégories : les apprentissages de la lecture / écriture en Section des Grands, CP, CE1, la « dialectique jeu libre / jeu réglé » des activités poétiques et des ateliers d'écriture, le déplacement de la narratologie appliquée à la typologie des textes. Manifestement, le problème n'est pas la façon dont l'interaction lecture / écriture est mise en place dans les classes et conceptualisée - à supposer que toutes les recherches mises en fiches portent effectivement sur la question, ce qui n'est pas dit - mais la relation entre savoirs savants et savoirs enseignés, l'évolution des savoirs savants convoqués et l'émergence de nouveaux savoirs didactiques, ou encore les théories de l'écriture sous-jacentes aux positions didactiques sur l'écriture libre et les contraintes de l'écrit. Cette évolution rend-elle possible la constitution du thème de l'interaction en problème ? La question se pose.

L'évolution des recherches INRP à l'école primaire - souvent citées mais non présentes au Colloque - est sans doute tout aussi symptomatique. Si le *Plan de Rénovation* de 1970 postule l'interaction lecture / écriture, les recherches ultérieures ne dépassent guère sur ce point le stade d'innovations théorisées (voir par ex. Romian H. dir. (1985) : *LectureS / EcritureS en SG, CP, CE1*, Nathan). Dans les années 80-90, on progresse partiellement. Ainsi, le Groupe INRP EVA, dont les recherches sur l'évaluation des écrits en classe et la réécriture intègrent explicitement l'interaction lecture / écriture, ne l'a travaillée que sous certains angles, par ex. les fonctions didactiques des écrits de référence dans l'apprentissage de l'évaluation puis de la réécriture, et du seul point de vue des apports de la lecture à l'écriture.

Comme on le verra, la plupart des recherches présentées au Colloque répondent aux mêmes cas de figure. Peu de recherches traitent frontalement de l'interaction lecture / écriture. Certaines la posent en postulat mais leur objet est ailleurs. D'autres l'abordent sous un seul angle, le plus souvent l'apport de la lecture à la production d'écrits, ce qui est fort classique, mais pas l'inverse, ce qui l'est beaucoup moins. M. Fayol, D. Gaonach & S. Mouchon expliquent la rareté des travaux sur la question en psychologie par plusieurs raisons : le retard considérable des recherches sur la production écrite par rapport à la lecture, les résultats de recherches en neuropsychologie qui donnent à penser qu'il s'agirait d'activités autonomes, les résultats décevants, contradictoires des recherches portant sur la révision de textes, variables pour les auteurs selon la complexité de la tâche. Notons que ces résultats peuvent s'expliquer par l'absence d'enjeux pragmatiques. De ce point de vue, l'article souligne les résultats divergents des recherches expérimentales en situation de « quasi laboratoire » et ceux des équipes INRP de didactique en situation de classe (voir par ex. *REPERES* 5). C'est là une interrogation importante, qui serait à poser dans d'autres disciplines.

Pour certaines des recherches présentées, le problème ne se situe pas dans l'interaction lecture / écriture mais en amont. Poser l'interaction présupposerait des zones d'interférence qui tiennent aux caractéristiques, aux propriétés du langage écrit pour les uns, de la langue écrite pour d'autres. Ils se situent dans une perspective globalisante que traduisent la notion américaine de « littéracie » ou celle d'« ordre scriptural » de Peytard.

B. Schneuwly le dit carrément : son problème, qui touche au langage en général, est de montrer l'utilité de la notion de genres - genres premiers qui structurent l'expérience sociale du langage oral, et genres seconds qui seraient plutôt le fait de l'écrit - et de la notion de types, « pour poser autrement quelques problèmes ardu de l'acquisition des discours ». Quant à l'interaction lecture / écriture, l'auteur précise en introduction qu'elle joue un rôle central dans l'ontogenèse du langage, mais il n'en sera pas autrement question par la suite.

J. P. Jaffré montre que, contrairement à des idées reçues, toutes les écritures impliquent que les apprenants résolvent des problèmes phonographiques et sémiographiques. En lecture, comme en orthographe.

Ce qui intéresse N. Robine, c'est le sujet lecteur / rédacteur dans son rapport plus ou moins angoissé ou harmonieux à l'écrit. Le lien entre lecture et production d'écrits, l'induction de la non-lecture, de la non-écriture ou la lecture sans écriture, le désir ou le non-désir de lire, d'écrire s'inscrivent dans « le projet de vie et les stratégies qu'il (le sujet) mobilise. Selon qu'il y a adéquation entre valeurs scolaires et valeurs familiales, inadéquation ou conciliation, les pratiques de lecture, d'écriture pourront se développer plus ou moins favorablement.

D. G. Brassart lui, aborde, présente et discute des recherches nord-américaines en psycholinguistique qui étudient les « possibles corrélations entre des performances en lecture et en écriture » d'élèves d'école primaire, « puis celles qui, remontant des performances aux processus, tentent de montrer que lecture et écriture mettent en oeuvre des opérations et connaissances cognitives communes ».

K. Canvat travaille « la notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture » dans la même perspective. Ayant montré la polysémie théorique de la notion (poétique, pragmatique, psychologie et sémiologie cognitives, sociologie culturelle), l'auteur en infère - contrairement aux idées reçues - que sa faible consistance théorique en fait précisément tout l'intérêt théorique et didactique. D'un point de vue didactique, le genre intègre des composantes textuelles généralement évacuées par les typologies et rend mieux compte de la complexité du lire-écrire. Il renvoie non pas à des schémas stables mais à des « réservoirs de possibles » dans lesquels lecture et écriture trouvent des repères. On peut considérer le genre comme « une unité de structuration, d'organisation et de composition qui facilite les guidages, globaux et sectoriels de l'écriture » dit l'auteur. C'est vrai aussi de la lecture, comme de l'analyse de textes.

D'autres contributions abordent la question du seul point de vue de l'apport de la lecture à l'écriture. Deux contributions cependant procèdent de la relation inverse.

J. Dolz se situe du côté des « modifications » que provoque un enseignement « systématique et intensif » de l'écriture de textes argumentatifs sur la compréhension d'une lettre argumentative, avec des élèves de 6ème primaire (11-12 ans) à Genève. On constate que les élèves du groupe expérimental résolvent mieux que ceux du groupe contrôle quatre problèmes de lecture : l'évaluation de la situation d'interaction sociale, et notamment la position de l'argumentateur ; l'orientation argumentative ; l'articulation entre les arguments ; la distinction entre concessions, stratégies persuasives et intention de l'argumentation.

H. Portine met en relation « lecture et reformulation » écrite, en français langue étrangère. Selon lui, la reformulation convoque l'activité d'écriture qui

joue un rôle considérable dans la fixation des normes. Si comprendre un texte, c'est être capable de le reformuler, une situation pédagogique de reformulation d'un texte renseigne sur sa compréhension par les élèves. L'écriture, il en convient, a un statut de « procédure d'accompagnement » de l'activité centrale dont la visée est « l'acquisition d'une capacité de lecteur ». Son objet de recherche est manifestement la reformulation (qui pourrait se faire oralement).

J. M. Privat & M. C. Vinson eux, ciblent l'écriture : « Scriptor in fabula ». Ils travaillent à la construction de l'identité du scripteur de collégiens d'une banlieue de Lyon dans le cadre d'ateliers d'écriture où le jeu consiste à s'introduire dans les interstices du texte. Les élèves disposent de documents qui éclairent les « secrets de fabrication » du texte à l'intérieur duquel ils sont invités à « braconner ». Ils constatent ainsi qu'écrire, c'est à la fois lire et relire, écrire et réécrire selon des stratégies identifiables. Ils sont ainsi aidés à interroger leurs « avant-textes » et ceux de leurs pairs. On est là dans les mêmes longueurs d'ondes qu'EVA, à ceci près qu'EVA a recours à des écrits et des stratégies diversifiées. Par ailleurs les élèves sont invités à produire leur « autobiographie de scripteur » se situant ainsi dans une « trajectoire personnelle » elle-même inscrite dans une « dynamique culturelle ». La conclusion selon laquelle « on peut développer des stratégies du même ordre du côté de l'institution du lecteur » demanderait à être vérifiée. Ne tombe-t-on pas dans un isomorphisme de même nature que celui qui consistait à poser que la lecture suffisait à constituer des scripteurs ?

V. Leclercq travaille à Tourcoing avec 16 adultes en situation de (ré)apprentissage de la lecture / écriture, la recherche portant sur la relecture / révision des textes produits sur consigne. Cette relecture intervient en fin de parcours, en différé. On est donc dans une problématique fort différente de l'évaluation formative. Dans ces conditions, l'auteur constate que « les interactions lecture / écriture ne constituent pas un ferment de l'amélioration de la réalisation scripturale ... En dominante, les scripteurs restent enfermés dans les problèmes de transcription graphique ou d'organisation syntaxique et ne considèrent pas leur production comme un écrit susceptible d'être lu et compris par autrui » (ce qui rejoint les observations du Groupe EVA dans des classes pratiquant l'évaluation a posteriori sans critères textuels d'écrits, sans enjeux pragmatiques). L'une des conclusions porte sur la nécessité d'une « didactique de la lecture / écriture différenciée » sans autre précision.

B. Delforce livre ses réflexions sur les transferts « de l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels » et en repère les obstacles et les exigences dans une perspective de formation professionnelle d'adultes. Les obstacles tiennent selon lui d'une part à « la perception des écrits et renvoient aux représentations, et aux catégorisations au travers desquels le sujet les appréhende », et d'autre part à l'expérience qu'on a et de la lecture, et de l'écriture d'écrits de type donné. Ainsi du critère classique d'originalité qui bloque ensuite le recours à des écrits de référence. Par ailleurs, « les scripteurs ne sont pas nécessairement en position d'être lecteurs du type d'écrits qu'ils ont à produire », et inversement. Le rédacteur d'une déclaration d'accident n'a en général jamais été en position d'expert. D'où la nécessité de construire des situations didactiques de lecture / analyse d'écrits susceptibles d'induire des transferts, de la lecture aux compétences de production. L'auteur insiste forte-

ment, dans cette perspective, sur la dimension sociale des conditions de réception, de production, de l'activité d'écriture et des écrits.

Finalement, une seule recherche porte frontalement sur les interactions lecture / écriture.

L'équipe de M. Fayol a choisi de focaliser la recherche sur des cas de figure relativement proches de l'oral où les interactions compréhension / production sont bien établies, de manière à voir si certaines marques relevées en production à un niveau donné sont prises en compte, et comment, dans la lecture-compréhension. L'article porte sur les connecteurs et la ponctuation dans les récits. Trois problèmes sont posés : quand et comment les activités de lecture-compréhension amènent-elles les apprenants à élaborer des connaissances déclaratives ? quand et comment les activités de production induisent-elles le réinvestissement de connaissances procédurales ? quand et comment s'opèrent les ajustements entre ces deux types de connaissances ?

La discussion des résultats met en évidence la complexité de ces problèmes, et la nécessité de déterminer des observables pertinents par rapport à la question de l'interaction. Ainsi les modalités de traitement des connecteurs ne peuvent pas résulter des seules interactions lecture-écriture, du fait que leur usage est d'abord oral. La ponctuation, étudiée dans une perspective psychodidactique, constituerait un observable plus heuristique : « la ponctuation est sans doute l'un des observables privilégiés permettant de saisir si, quand et comment s'opèrent les interactions lecture-écriture mais aussi si, quand et comment il est possible d'intervenir sur l'une des deux composantes en interaction pour rechercher un impact sur l'autre ».

L'existence même du Colloque et l'ensemble des contributions donne à penser que la situation de blocage sur des évidences premières commence à évoluer. Cerner les interférences entre lecture et écriture, travailler à l'un des poles de l'interaction lecture / écriture, c'est incontestablement contribuer à construire les fondations d'une problématique dont Y. Reuter esquisse les contours. A suivre ...

Hélène Romian

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**, revue de l'Association Française des Enseignants de Français (décembre 1995) : « Lecteurs, lectures ». N° 112.

Le propos du numéro, présenté par Jeanne-Antide Huynh et Michel Le Bouffant, porte sur quelques « déplacements essentiels auxquels se trouve aujourd'hui confrontée l'école dans la construction et la formation du lecteur ». Une première partie, mise en perspective par Roger Chartier, traite des modèles et théories de la lecture et de ses apprentissages. La seconde partie, centrée sur les « lectures de la littérature », illustre la prise en compte de ces déplacements dans des pratiques de classe.

L'analyse des « déplacements » considérés, ceux du texte, de ses supports, du lecteur et de l'activité de lecture, pose problème. Soit que l'analyse n'envisage qu'un seul des courants théoriques potentiellement « didactisables », soit qu'elle présente comme actuel un courant bien antérieur. Sans doute réfère

t-elle à l'état de la connaissance des recherches dans la communauté pédagogique plutôt qu'à l'état même des recherches, et au Secondaire plutôt qu'au Primaire. Et c'est sans doute ce qui explique que les pratiques de classe présentées dans la seconde partie du numéro, certes intéressantes, ne soient guère innovantes.

Premier déplacement. Les avancées de l'approche cognitive ont modifié « la représentation du fonctionnement de l'apprenti lecteur et donc la représentation des stratégies d'apprentissage ». Telle est bien la thèse des deux articles de la première partie consacrés à la question. Mais ce n'est là que l'un des courants actuels de la recherche : les travaux sur la compréhension, la production d'écrits ne sont pas moins éclairants. Ils auraient permis d'élargir la perspective désormais bien balisée du courant cognitive. En fait, le « déplacement » tiendrait non pas au fait de placer la didactique de la lecture en orbite sur telle ou telle planète disciplinaire - le « clou » cognitive chassant le « clou » structuraliste ou naturaliste - mais de construire un cadre théorique rendant compte du caractère pluridimensionnel de l'activité de lecture et de ses apprentissages, de leurs relations avec l'activité de production d'écrits, l'activité langagière et symbolique en général, et les apprentissages correspondants.

Resterait à poser la question des enjeux des choix didactiques concernant les premiers apprentissages. Leur moteur est-il l'intégration du « code » en vue d'une identification mécanique des mots aussi rapide que possible ? l'intégration des opérations de compréhension ? l'interaction des deux dans une démarche de résolution de problèmes où activité langagière et activité métalinguistique se répondent ? Ces diverses voies didactiques sont-elles également porteuses de sens pour les élèves ? Sont-elles également accessibles aux élèves selon leur culture langagière, la culture de leur milieu ?

Second déplacement. Dans une perspective « d'apprentissage continué de la lecture » indiquée par les compléments aux I. O. de 1985, les partages traditionnels s'estomperaient : l'apprentissage « instrumental » (terme bien discutable) de la lecture se prolongerait, la littérature de jeunesse prenant une place croissante à l'école primaire, et induisant de nouvelles approches, de nouvelles activités.

On est surpris de voir présenter ce courant comme nouveau, du moins pour le Primaire. Le « retard à l'allumage » des I. O. est en effet important, sur ce point comme sur d'autres. On trouve cette position dès les années 70, dans des productions de mouvements, d'associations pédagogiques, dans des recherches, notamment celles qui ont été menées autour du *Plan de Rénovation INRP*, et dans bien des Ecoles Normales d'alors.

Sans doute faudrait-il étudier le cheminement des idées et des pratiques à ce sujet, mais ce n'est pas le propos du numéro. Il faudrait aussi interroger le lexique d'hier et d'aujourd'hui des chercheurs, des formateurs en didactique, celui des I. O. et des enseignants. L'article d'Yves Reuter qui interroge fortement la « lecture littéraire » donne, de ce point de vue, particulièrement à réfléchir. De même la recherche présentée par Francis Grossmann sur l'évaluation du savoir lire. Elle s'inscrit à contre courant des pratiques sommatives dominantes, dans une perspective formative, et pose le problème des relations entre des « profils » de lecteur des collégiens, des lycéens traduisant des modes d'acculturation différents, et les habitus socio-culturels des élèves, les situations scolaires de lecture. Deux questions particulièrement vives aujourd'hui.

Quant aux positions de Serge Martin sur la problématique du cycle III, elles ne questionnent pas, elles anathémisent et prescrivent. La violence de sa diatribe contre Foucambert, assimilé au « chercheur » puis à la « recherche », n'est pas faite pour éclairer les débats nécessaires entre différents courants. Quant à ses positions propres, elles se discutent. Poser en principe « les oeuvres (l'art, la littérature, la poésie) avant les documents », « la lecture avant l'écriture » peut paraître singulièrement « rétro » par rapport à l'état des recherches qui posent la nécessaire diversité, la nécessaire mise en relation en excluant des hiérarchisations de toute façon contestables (on peut aussi bien justifier l'inverse). Par contre, poser la nécessité d'un « enracinement du texte » dans l'expérience du monde, les connaissances, les représentations, les systèmes d'explication des élèves, la primauté de l'oeuvre dans sa complexité, celle du texte sur les outils d'analyse, celle de la « lecture impliquante » sur la « lecture distanciée », c'est rendre un hommage implicite aux innovations, aux recherches qui depuis les années 70 (et parfois avant), ont largement exploré ces pistes.

Troisième déplacement : « le passage d'une lecture intensive d'un nombre restreint de livres à une lecture extensive d'un nombre et d'une variété toujours plus grande de textes, leur accessibilité plus aisée conduisant à redéfinir le sens qu'on donne généralement à l'acte de lire. Lire ne peut plus être simplement comprendre. Lire, c'est aussi, et à la fois, être capable de mettre en relation des textes avec d'autres, articuler des types de discours très divers, apprendre à varier les modes de lecture (...) (On est donc conduit) à diversifier les situations et les activités d'apprentissage en mettant notamment l'accent sur les interactions lecture-écriture. La construction du lecteur passe désormais par l'association étroite des pratiques de lecture et d'écriture (...). L'école ne peut ignorer les nouvelles données des textes électroniques, de l'hypertexte, du multimédia ».

On ne peut que souscrire à cette position. Elle n'est pas nouvelle en soi : bon nombre de ces pistes étaient présentes dans des recherches des années 70-80, par ex. dans le *Plan de Rénovation INRP* des années 70, et bien entendu dans les pratiques des classes en recherche des équipes INRP (citons entre autres : Romian H. dir. : *Devenir lecteur. 3 CP à St Etienne, Toulouse, Poitiers*, « Recherches Pédagogiques » N° 112 ; et dans la Coll. INRP Nathan, Romian H. dir. : *LectureS/ EcritureS en SG, CP, CE1* ; Sublet F. dir. : *Poésie pour tous* ; Romian H. & Yziquel M. : *Enseigner le français à l'ère des médias. Rencontres de la langue, de l'image et du son*). Il est vrai que ces recherches sont aujourd'hui ignorées. Mais certaines des pistes qu'elles avaient explorées redeviennent d'actualité. La didactique doit-elle nécessairement redécouvrir périodiquement des pistes oubliées ? Espérons cependant que ce n'est pas un simple retour à la case départ.

Ce numéro incite-t-il à une évolution des pratiques ? Rien n'est moins sûr.

Mais il est à lire, notamment par les didacticiens. Certes, pour les articles qui traitent de questions en recherche comme l'évaluation, la lecture littéraire. Pour l'ensemble aussi, dans la mesure où il donne une certaine image de l'état des lieux : fascination et rejet de l'application du dernier modèle théorique en vogue, bruit et fureur de la polémique, cheminement des réflexions et des pratiques de classe dans des voies contradictoires où se mêlent l'ancien et le nouveau, relative ignorance de la diversité des travaux de recherche, dans l'espace et dans le temps. On attendrait de la revue de l'AFEf qu'elle aille au-delà.

Hélène Romian

ÉCLAIRAGES SUR LES APPRENTISSAGES LANGAGIERS

- ADAMCZEWSKI Henri (1995) : *Caroline grammairienne en herbe ou comment les enfants inventent leur langue maternelle*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 108 p.

Il ne manque pas d'ouvrages sérieux sur la genèse de la parole et l'acquisition de la langue maternelle, ni d'ouvrages de vulgarisation et de conseils aux parents et aux éducateurs. On reproche aux premiers d'être inaccessibles au lecteur non spécialiste, et aux seconds de se limiter à de rassurantes vérités d'évidence pratique, qui cachent en réalité un discours dogmatique et normatif. Henri Adamczewski, linguiste et grand-père, a réalisé un essai original qui conjoint le savoir du linguiste et le plaisir du grand-père, le sérieux de l'initiation du lecteur à la linguistique et l'agrément du récit de l'initiation de Caroline au langage. Les quatre chapitres portent des titres transparents : Caroline phonéticienne, Caroline grammairienne, Caroline linguiste, Caroline poète. Comme linguiste, l'auteur tient, dès l'introduction et fort longuement dans le 2ème chapitre, à marquer sa distance critique vis-à-vis des autres linguistes. Il critique à la fois les thèses de Dan Slobin et celles de Noam Chomsky, il se sert de celles de l'un pour critiquer celles de l'autre, et il critique plus généralement les études empiriques qui décrivent des corpus, mais qui, à la différence de sa propre étude fondée sur ses travaux antérieurs, manquent des « clés » interprétatives nécessaires pour faire « parler » les données. L'auteur, évidemment, ne ménage pas non plus ses attaques contre les idées reçues et les préjugés ordinairement transmis sur le développement du langage chez les enfants. Il s'élève aussi en chemin contre les abécédaires, et contre les manuels de grammaire. Il serait injuste pourtant que cet aspect polémique fasse écran aux qualités de cet ouvrage : la présentation attrayante, l'exposé clair et précis des notions essentielles avec le minimum de terminologie accessible et toujours motivée, le choix large des exemples et la richesse très suggestive des commentaires, le style allègre qui communique la jubilation et l'émerveillement du linguiste devant la créativité intelligente de l'enfant, constructeur et explorateur actif du système de la langue.

M.-M. de Gaulmyn

- FIJALKOW Jacques (1994) : *La copie de texte*. Lyon, Voies Livres, 70.

La recherche rapportée par Jacques Fijalkow est partie d'un constat : « On ne dispose pas (...) d'une tâche unique qui permette de voir comment évolue le sujet entre les tout premiers moments de l'enseignement (de la langue écrite) (...) et ceux où il dispose déjà d'une réelle maîtrise (de celle-ci). » Il s'agit donc d'une recherche de **psycho-linguistique**, non de didactique, visant à montrer que la copie peut, à elle seule, être indicatrice de « l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant ». Il s'agit, « en pratique, (de) tenter de voir s'il est possible de dis-

tinguer des niveaux successifs de réalisation de cette tâche et (d') essayer d'expliquer les comportements qui les constituent. »

Deux classes de 1ère (20 élèves) et 2de année de l'école élémentaire (14 élèves) ont eu à copier un petit récit, composé d'un titre et de cinq courtes phrases (une par ligne) présenté en écriture liée.. Ces classes sont toutes deux constituées d'enfants pour lesquels « l'apprentissage de la langue écrite fait difficulté ». On aimerait davantage de précision : les élèves sont-ils dans des classes « ordinaires » ou « spéciales » ? Lesquelles ? Depuis combien de temps ? ...

Les passations, observées individuellement, ont été étalées sur deux ans, une fois par mois, mais ce que l'auteur rapporte dans sa publication ne concerne que la passation du début du troisième trimestre de la première année. C'est dire que les résultats présentés doivent être « considérés comme des **propositions provisoires**, des hypothèses ».

7 des 20 élèves de 1ère année et 2 des 14 de 2de année manifestent qu'ils en sont à « **la construction des unités de l'écrit** ». Ainsi, ils s'efforcent, en copiant, de garder son unité à chaque ligne (mais la présentation du texte les y encourage...) ; ils ont des difficultés avec les blancs graphiques (ils en suppriment et / ou en rajoutent) ; ils traitent chaque occurrence de lettre pour elle-même, donc différemment, et non comme la représentation des constituants d'un système, l'alphabet, ce que confirment des confusions entre lettres graphiquement proches.

4 élèves de 2de année accordent une « **prédominance à la lettre** ». « Le texte, dans sa quasi totalité, est en effet copié lettre à lettre (et) les enfants prononcent souvent le nom des lettres au fur et à mesure qu'ils les copient. » « L'enfant reconnaît une forme perceptive et lui donne son nom. » La maîtrise de l'alphabet qui se révèle ainsi a, entre autres, comme conséquence la raréfaction des substitutions, des oublis et des redoublements de lettres.

10 élèves de 1ère et 7 de 2de année accordent une prédominance à la lettre mais font « de nombreux essais pour aller au-delà », pour copier des « **groupes de lettres prononçables** ». Ces groupes « ont souvent une propriété commune », « propriété visuelle d'abord » (les « petits mots » : *le, les, se, est, il...*), « propriété phonique ensuite » (*Mon, son, chat, en de endormis, oi de oiseaux et de poil*). Cela semble révéler que « le texte n'est plus maintenant, pour l'enfant, ni un objet formel, ni une suite de lettres, mais, au moins partiellement, un objet structuré en petites unités verbalisables. » Ce principe d'appréhension serait complété par « une certaine connaissance de la structure probabiliste de la succession des lettres propres à une langue donnée. »

5 élèves de 1ère et 1 élève de 2de année atteignent le « **niveau du mot avec appui syllabique** ». Leur souci est de « copier un mot lors de chaque saisie ». Même s'ils le font en deux fois, leur « unité visuelle est le mot » et la syllabe est « l'unité d'appoint ».

On attend la suite de l'analyse du corpus. L'auteur est le premier, nous l'avons dit, à nous inciter à la prudence. Il semble cependant que les premiers résultats plaident pour une **interprétation métalinguistique** des comportements. Également pour une construction progressive et continue, non pour des « stades » spécifiques et isolables : en effet, et comme les effectifs dans les quatre catégories l'indiquent, « il n'y a pas de frontière tranchée entre deux niveaux successifs, (mais) des **zones intermédiaires, des chevauchements**. »

Ajoutons un autre intérêt de cette recherche pour la didactique de l'entrée dans l'écrit : elle attire l'attention sur la nécessité de croiser analyse des performances et observation des procédures et des stratégies. En effet, les enfants qui copient lettre par lettre font peu d'erreurs, moins peut-être que ceux qui ont une stratégie plus avancée. Seule l'**observation** permet de déceler celle-ci.

Il reste **plusieurs interrogations** :

- un adulte placé dans la situation de recopier un mot étranger ou un mot complètement inconnu ne s'y prendrait-il pas lettre par lettre ou par groupes de lettres prononçables en français ? Ce serait à vérifier. Cela n'infirmerait pas l'interprétation de l'auteur mais le conduirait peut-être à nuancer le rapport entre les stratégies de copie et la connaissance de la langue écrite.

- est-il « prudent » et, surtout, pertinent de rechercher une « tâche unique » qui soit indicatrice de « l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant » ? Didactiquement, certainement pas. Mais même psycho-linguistiquement... Cela nous fait irrésistiblement penser à la recherche d'un test.

- la perspective psycho-linguistique de la recherche et la trentaine de pages dont disposait l'auteur font qu'**aucune piste didactique n'est tracée**. En particulier, on aimerait savoir comment, dans les deux classes concernées, - qui font partie des classes engagées dans une recherche-action avec l'équipe « Recherche en Éducation et Didactique » de l'Université de Toulouse-Le Mirail, sont mises en place et conduites des activités d'apprentissage de la copie de texte, avec quelles relations, quelles interactions avec des situations comme celles des ateliers d'écriture, de la production d'écrit par la dictée à l'adulte. Dans une prochaine publication peut-être ?...

Gilbert Ducancel

■ BONNET Clairelise (1994) : *Plume en main... ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire*. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne.

On se dit, en lisant l'introduction de l'ouvrage de Clairelise Bonnet, qu'on va trouver, comme dans celui de Jacques Fijalkow, une étude de l'évolution des savoirs des enfants, mais portant ici sur « l'expression écrite de la 2^e à la 4^e année primaire ». Autre différence annoncée par l'auteur, cette évolution sera mise en relation avec « les activités d'écriture menées dans chacune des classes suivies » et avec « le modèle d'apprentissage que ces activités révèlent », qui ouvrira, enfin, sur une interrogation sur « les pratiques » d'enseignement « adaptées à chacun » des élèves. Autant le dire tout de suite, cette attente est grandement déçue.

Clairelise Bonnet a « recueilli tous les textes écrits par les élèves de quatre classes » pendant trois ans (69 élèves). Ces élèves ne savaient pas qu'ils étaient l'objet d'une recherche et les maîtres étaient encouragés à ne rien changer à leurs habitudes. Ces derniers collectaient tous les textes avant toute correction de leur part.

Ce dispositif, s'il offre au chercheur un très important corpus, nécessiterait qu'on mette à jour les **variables hypothétiques** et qu'on mène l'analyse des productions en fonction d'elles. L'auteur s'est efforcée d'analyser certaines des

caractéristiques de son corpus : nombre d'activités d'écriture menées dans chaque classe, catégories des textes, énonciations réalisées, contextes d'écriture, thèmes des écrits. Des constantes se dégagent qui relèvent d'une pédagogie de l'« imprégnation et (de) l'imitation » de modèles « littéraires ». « Les enseignants ont, pour l'essentiel, une même attitude par rapport à l'écrit. Ils ne l'enseignent pas, en ce sens qu'ils ne proposent pas à leurs élèves un ensemble structuré d'activités didactiques, mais ils suscitent sa pratique. »

On ne peut qu'être admiratif devant cette description dans la mesure où l'auteur n'a **pas observé** les classes en question et s'est même gardée de discuter avec les maîtres : « Pour ne pas influencer leur manière de faire, nous ne leur avons jamais fait part de nos réactions. » Cela relève, par ailleurs, d'un **fantasme** dont on croit noter ici, avec quelque surprise, la manifestation : ne pas parler avec les maîtres, ne pas intervenir garantit qu'ils ne font rien pour modérer les productions des élèves, que celles-ci sont donc « naturelles » ! Surtout en matière d'écrit(s), nous aimerions qu'on nous trace la frontière entre le « naturel » et le « scolaire »...

De son corpus et de quelques autres informations, Clairelise Bonnet ne peut cependant manquer de voir et de dire que les élèves de chaque classe ont vécu **des situations de production différentes** : ici, utilisation d'images et injonction d'écrire au présent ; là, productions liées à l'étude des phonèmes et graphèmes ou à des albums ; là encore, « productions très précises et concises » ; là enfin « adoption d'un seul mode d'énonciation pour tous les textes », « c'est toujours leur vécu que les élèves racontent ». Ajoutons des « catégories » de textes (mais la catégorisation n'est pas sans poser problème : « récit du vécu ou de fiction », « poème », « phrases isolées », etc...) et une quantité de textes produits très différentes d'une classe à l'autre (énonciations, contextes et thèmes, quant à eux, ne sont pas rapportés aux différentes classes).

Ces **traits restent isolés les uns des autres**, ne sont pas constitués en faisceaux d'indicateurs de variables didactiques. On se trouve dès lors dans une situation inconfortable : on a des raisons de penser que ces facteurs n'ont pas manqué d'influer sur les performances écrites des élèves, mais on n'a aucun moyen d'aller au-delà, de dire en quoi. L'auteur non plus, d'ailleurs, qui n'en reparlera plus guère...

En fait, son but essentiel n'est pas là. Il s'agit de mettre à jour les grandes **étapes de l'acquisition de l'expression écrite**, « l'évolution du savoir-écrire », comme d'autres l'ont fait pour l'acquisition du langage. La perspective est explicitement piagetienne : « Cette analyse nous permettra de définir plusieurs stades de développement. (...) Premier stade : les schèmes d'écriture. (Nous nous inspirons ici de la notion de « schème » telle qu'elle a été définie par Piaget.) ». L'analyse en **stades** occupe plus de 100 pages, celle des contextes d'enseignement à peine 10.

Il ne saurait être question ici de présenter en détail les différents stades mis à jour par Clairelise Bonnet. Le lecteur intéressé se reportera à son ouvrage. Nous nous bornerons à quelques remarques critiques.

Le « premier stade » est présenté comme celui des « schèmes d'écriture » (7 à 8 ans). « Ils ne permettent pas de construire un texte, mais seulement d'agencer des mots, des rudiments d'explication, des bribes de dialogue ou des fragments de récits pour former de petites séries d'une ou deux phrases. Celles-

ci n'établissent jamais une progression, un développement ou un cheminement mais réunissent simplement des termes proches par le son ou par le sens (...). » Les assertions sont absolues et généralisantes. Or l'observation d'enfants de première année d'école élémentaire écrivant seuls en atelier d'écriture (pour ne pas parler de l'écriture en petits groupes ni en dictée au maître) **contredit** ces affirmations pour la plupart d'entre eux. Par ailleurs, les extraits de corpus reproduits par l'auteur montrent à suffisance que c'est **la situation et la consigne** qui expliquent que les productions soient des « bribes » ou des associations de mots « par le son ou le sens ». Gageons que ces situations et ces consignes reprises en 4e année primaire produiraient à peu près la même chose.

Le second stade est celui des « démarches d'écriture » (8 à 9 ans 1/2). « Elles (...) permettent de construire un texte, de l'engendrer de proche en proche. Elles établissent toujours un parcours, une progression, un développement. (...) Elles ne permettent encore aucun travail particulier de l'écriture, mais elles assurent au texte une unité. » Le troisième stade est celui des « procédés d'écriture » (dès 9 ans 1/2-10 ans). Ils « naissent de la prise de conscience de son savoir-faire. Ils sont une utilisation consciente des moyens qui permettent de construire un texte, de le façonner par un travail de l'écriture et du langage. »

La description de ces deux stades soulève **les mêmes critiques** que celle du premier. Nous épargnerons au lecteur la redite. Nous ajouterons seulement que le schéma d'ensemble : schèmes primaires, puis démarches complexes non réflexives, et, enfin, utilisation consciente de procédés présente **une linéarité simplificatrice** qui ne résiste pas à l'analyse mais qui peut pourtant séduire des enseignants. Or, quelles **conséquences didactiques** tirer de ce schéma ? Qu'avant 8 ans on ne peut viser à faire produire des textes ? Qu'avant 9 ans 1/2 on ne peut faire prendre conscience aux élèves des moyens langagiers qui sont les leurs à l'écrit ? C'est bien vers cela que va l'auteur qui écrit par exemple : « L'accès au stade 3 ne semble en effet possible que lorsque l'enfant construit des textes à l'aide de plusieurs démarches qu'il maîtrise bien, comme si un savoir-faire trop limité ne pouvait être l'objet d'une prise de conscience. » Nous renverrons simplement à *REPÈRES* 9 dont plusieurs articles montrent que la fonction métalinguistique s'exerce en classe en situation de production d'écrits dès la Maternelle.

Gilbert Ducancel

- PRENERON Christiane, MELJAC Claire, NETCHINE Serge (Dir.) (1994) : *Des enfants hors du lire*. Païdos Recherche, Co-édition Bayard Éditions, CTNERHI, INSERM.

Cette recherche, conduite dans le cadre de l'Unité de psycho-pathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'Hopital Sainte Anne de Paris (ex Centre Henri Rousselle), nous intéresse à plus d'un titre. Avant tout parce qu'elle concerne une population de 44 **enfants non lecteurs** (43 garçons et 1 fille) âgés de 9 à 12 ans et qu'elle vise à « décrire leurs comportements et leurs performances dans l'ordre cognitif et langagier », à « envisager les déterminants de leurs troubles », enfin à « proposer les conduites à tenir ». Il s'agit donc pour nous d'une **étude diagnostique** ouvrant sur des pistes de travail.

La **population** étudiée est également intéressante dans la mesure où elle est constituée d'enfants normalement intelligents ($QI > 85$), qui ne sont pas psychotiques et appartiennent à des « familles banales ». Ce qui les réunit c'est seulement (!) qu'après 3 à 6 ans d'enseignement à l'école élémentaire ils présentent une « incompétence massive dans les activités de langage écrit.(...) Ils sont globalement imperméables à l'utilisation du code alphabétique pour accéder à la signification.(...) A partir de la reconnaissance de quelques mots, ils inventent ou bien épellent interminablement. »

Cette recherche a, enfin, selon nous, l'intérêt de ne pas considérer qu'une seule variable hypothétique mais au contraire d'essayer de mettre à jour **un ou des faisceaux de facteurs** liés à l'ensemble complexe de comportements et de représentations qu'on appelle « non lecture ». En conséquence elle a donné lieu à un travail d'équipe entre des psychologues et des (psycho)linguistes usant de méthodologies différentes.. Le gros volume (plus de 450 pages) qu'ils nous offrent présente donc une série d'éclairages selon des points de vue différents qui ne cherchent pas à toute force un consensus ni même une complémentarité. Modestement, ils le présentent comme un « document de travail ».

Nous ne commenterons ici que quelques aspects de la recherche accomplie, ceux qui nous semblent intéresser le plus directement nos lecteurs, mais nous encourageons ceux-ci à se reporter à l'ouvrage dans son entier.

Geneviève Vermès rend compte de l'étude de « **l'écrit d'enfants non-lecteurs** » qu'elle a conduite à partir de six épreuves voisines de tâches scolaires qu'ils ont certainement bien des fois accomplies (écriture puis lecture du nom et du prénom ; écriture de toutes les lettres connues, de mots sous des images ; composition de phrases avec des étiquettes comportant des syntagmes ; segmentation de phrases sans blanc à partir de leur prononciation ; composition orale d'un texte à partir de trois images à ordonner, puis écriture). Elle conclut à « **un bricolage sans système** ». Les enfants savent qu'ils faut réaliser des correspondances grapho-phoniques, mais les « unités phonographiques » ne sont « pas bien constituées ». Ils savent aussi que des analyses doivent être réalisées à d'autres niveaux. Ils s'y essaient et manifestent des réussites. Mais l'ensemble est disparate, peu cohérent. « Leurs productions ne semblent pas s'inscrire dans la constitution d'un système général. On se trouverait plutôt face à des concurrences de stratégies mal définies, mal mises en perspective, à des savoirs locaux, partiels, non organisés, non systématisés. »

Carol F. C. Rose s'est efforcée de « dégager quelques unes des **croyances implicites** » que les non lecteurs se sont forgées au long de leurs trois à six années de scolarisation élémentaire. « Ces croyances forment un écran qui empêche la recherche d'autres solutions. Il n'y a pas de place pour le doute. C'est la fonction des croyances que de permettre de s'agripper au statu quo. » Ces croyances constituent donc ce que nous appelons des **obstacles didactiques**.

Certaines de ces croyances ont également été mises à jour par d'autres chercheurs, en particulier G. et E. Chauveau : « lire c'est adopter le maintien et le ton de voix spécifiques » attendus ; « c'est broder, deviner à partir de reconnaissances globales isolées » ; « c'est apprendre par coeur » et réciter ; « c'est nommer des lettres ». D'autres sont plus originales. « Les éléments sont commutatifs et se lisent de la même façon quel que soit leur ordre (*il et li*). » C. Rose y voit, non pas un problème perceptif, mais la non projection dans l'ordre spatial

de l'écrit de l'ordre temporel de l'oral. Autre croyance : « deux éléments identiques qui se suivent n'ont pas besoin d'être lus deux fois (*lili lu li*). » Il n'y a donc pas correspondance entre l'écrit et les dires. Autre croyance encore : « chaque blanc doit renvoyer à un silence comme chaque lettre à un son.(...) En revanche, la ponctuation est souvent négligée. »

Christiane Préneron, Anne Salazar-Orvig, Marie Kluger-Lambert et Jacques David ont analysé les « **récits d'enfants non lecteurs** ». Après Labov, F. François, J.S. Bruner, les auteurs rappellent que les récits des très jeunes enfants montrent l'importance première des conduites de dramatisation et d'évaluation qui semblent être les fondements de « la maîtrise d'une macro-structure de base » du récit. S'appuyant sur Karmiloff-Smith, ils rappellent aussi comment les jeunes enfants font évoluer leur utilisation des outils d'actualisation et de co-référenciation : usage déictique, puis exophorique, enfin anaphorique.

Les conduites de récit des non lecteurs ont été étudiées à partir de deux récits lus par l'expérimentateur et de deux récits d'après des B.D. Dans le premier cas, l'enfant doit raconter l'histoire à un autre adulte supposé naïf. Dans le second cas, il observe une première planche puis doit raconter l'histoire à un adulte. Ensuite, à partir de cinq images ordonnées, il faut qu'il dicte un récit à un adulte pour un autre enfant du même âge que lui-même mais n'ayant pas ces images sous les yeux.

Dans le récit oral à partir d'une B.D., chez les non lecteurs, « la structure même du récit est atteinte dans l'organisation narrative et l'enchaînement causal. Le héros peut même disparaître comme tel. » Dans le récit dicté à partir d'images, l'énonciation est souvent « image par image, plus proche de la description que du récit. (...) Les actions sont toutes sur le même plan. (...) Les personnages ne sont pas caractérisés, ni leurs relations, ni leurs états d'esprit. Il y a comme un évitement de la dramatisation et des difficultés linguistiques de sa mise en mots. » On ne trouve pas cela chez les C.P. lecteurs débutants. Les modes de présentation et de reprise des personnages ont été analysés à la fois dans les paraphrases de récits lus et dans les récits à partir de B.D. Chez les non lecteurs, les références sont souvent implicites ou ambiguës. La distinction entre les personnages, leurs caractérisations, leurs changements de statut sont fréquemment problématiques. Là encore, c'est nettement moins fréquent chez des C.P. lecteurs débutants.

Les **conduites narratives** de ces enfants qui ont derrière eux de six à neuf ans de scolarisation (si l'on compte la maternelle) sont donc **très défectueuses**, au plan de la structure fondamentale du récit, à celui de la dramatisation et de l'évaluation, à celui, enfin, de la présentation, de la désignation et de la reprise des personnages. Il est évident que cela interroge fortement l'école et devrait l'inciter à travailler le récit très tôt, méthodiquement et de manière continue et progressive au fil des cycles. La place manque pour tirer les enseignements didactiques, à ce plan, de cette étude très riche. Les principaux axes qui se dessinent à partir d'elle semblent être l'apprentissage de la dramatisation et de l'évaluation du récit, d'une part, celui de la constitution d'« un noyau figuratif » qui commande « la hiérarchisation des actants, leur mode de présentation, les modalités de leur reprise », d'autre part. On voit qu'on est loin de l'enseignement du schéma narratif quinaire canonique... Par contre, on est près du travail didactique du personnage que propose C. Tauveron (*Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Delachaux et Niestlé, 1995).

Les mêmes auteurs ont étudié les **conduites métalangagières** des non lecteurs à partir d'épreuves de définitions de mots. A. Salazar-Orvig a abordé le même sujet (mais à propos d'une autre épreuve de définition, par devinettes) dans le numéro 9 de *REPÈRES*. Les auteurs soulignent que les conduites métalangagières des enfants non lecteurs comme leur conduites narratives révèlent des stratégies plus rigides, qui utilisent moins les ressources du langage que des C.P. lecteurs débutants. Ils concluent sur un « **effet non lecture** » qui ferait que les enfants rencontreraient moins de mots dans des contextes et des emplois différents comme moins de récits variés. La conséquence en serait une moindre connaissance et une moindre maîtrise de « managements discursifs » diversifiés qui conduiraient à des **réponses plus rigides** aux tâches langagières. Cette hypothèse rejoindrait l'hypothèse psychologique selon laquelle les non lecteurs disposeraient, en mémoire déclarative, d'unités de connaissances procédurales (procédures, règles, stratégies...) « quasi agglomérées, immobiles et fort peu combinables car fortement dépendantes du contexte. » (Gilles Lemmel et Claire Meljac).

On le conçoit, la conclusion de l'ouvrage est tournée vers l'avenir des non lecteurs, vers les actions que bénévoles et intervenants institutionnels pourraient entreprendre avec eux. Il nous semble cependant que, comme l'ensemble de ce rapport de recherche, des éléments de la conclusion concernent les maîtres de l'école et leurs formateurs.

« Le mythe courant - il suffit que le sujet qui sait (ou qui est supposé savoir ?) transmette, par n'importe quel moyen, n'importe quelle méthode, l'essentiel de sa connaissance à celui qui ne sait pas - reçoit un coup sévère. » Parce que « la non lecture n'a aucune envie de se laisser vaincre », elle résiste. « Le jeu du non lecteur est toujours autre », parce que cet « état » est multi-dimensionnel et difficile à dessiner avec précision : « Au lieu de tableaux précis, découpés aux ciseaux, ce sont des constellations énigmatiques que nous avons vu se dessiner progressivement. ». Parce que les conduites langagières, les représentations, les stratégies des non lecteurs fonctionnent comme des **obstacles tenaces** dans la mesure où, même s'ils ne font pas système pour nous, ils structurent et donnent sens, pour chaque enfant, à sa façon de faire langagière, à son attitude devant l'écrit et son apprentissage et que, donc, chaque enfant résiste à en changer. Il en est de même pour les enfants entrant dans l'apprentissage de l'écrit (même si on peut toujours penser que chez la plupart les obstacles sont moins consistants et moins résistants...) et la même exigence s'impose à leurs maîtres : identifier les obstacles et en faire les **enjeux de l'apprentissage**, les objectifs de l'action d'enseignement.

Gilbert Ducancel

ÉVALUATIONS

- SOUSSI, A. (1995) : *Comment lisent-ils en sixième ?* Commission de Coordination des Centres de Recherche. IRDP Neuchâtel et LEP Lausanne.

. Pourquoi évaluer encore
ou pourquoi encore évaluer la compréhension de l'écrit en sixième ?

C'est Anne Soussi, elle-même, qui, d'entrée de jeu, formule la première de ces interrogations, coupant l'herbe sous le pied de ceux qui, trop nombreux et trop facilement fatalistes, s'obstinent — encore ! — à penser que les élèves entrant en sixième sont censés avoir acquis les bases de l'apprentissage de la lecture. Elle a raison de rappeler que ce sont des compétences insuffisamment installées en lecture (les compétences dites « remarquables » — pour reprendre la hiérarchie des compétences de lecture définies par la D.E.P en France —, celles qui visent la reconnaissance de l'implicite, en particulier) qui, inexorablement, dans la suite des études et dans toutes les disciplines, seront la cause de la majorité des échecs.

A ce propos, on peut se réjouir en France de voir stipulé clairement, dans les nouveaux programmes de 6ème, qu'il reste encore, à l'entrée au collège, des apprentissages à assurer dans le domaine de la lecture...

C'est le lecteur qui (se) pose la seconde question : « Pourquoi encore évaluer ? ». On ne compte plus, en effet, concernant ce niveau de la scolarité, le nombre d'enquêtes ou d'évaluations menées depuis quelques années dans les pays francophones. Les résultats convergent, les analyses se recourent : il y a problème. Si elles participent bien de la remédiation, on peut s'étonner toutefois du manque de réactions que suscitent ces évaluations, tant au cycle des approfondissements du Primaire, en amont, qu'au cycle d'observation et d'adaptation à l'enseignement du Secondaire, en aval.

. Quel éclairage particulier la recherche descriptive dont Anne Soussi fait état dans cet ouvrage apporte-t-elle ?

Réalisée par Yves Baumann, Anne-Marie Broi, Pierre Dessibourg, Nicole Leu, Daniel Martin et Anne Soussi, chercheurs mandatés par l'Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques et la Commission de Coordination des Centres de Recherche, cette recherche vise l'OBSERVATION DES COMPÉTENCES ET DES STRATÉGIES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT (sous-titre de l'ouvrage) chez 2200 élèves de sixième entre 11 et 12 ans, issus de 130 classes de six cantons de la Suisse romande.

A partir de textes de types différents (narratif, argumentatif, explicatif et injonctif), d'un questionnement composé de questions à choix multiples (Q.C.M.) mais aussi de questions ouvertes portant, entre autres, sur le repérage d'informations, la compréhension fine ou globale, la chronologie, les anaphores, les intentions de l'auteur, ainsi que de certaines questions spécifiques à un type de texte, l'équipe de recherche dresse d'abord un bilan des compétences et des difficultés en lecture de sujets de cet âge. Elle tente ensuite, à l'aide d'un ques-

tionnaire, de comprendre le pourquoi des échecs et, par des entretiens individuels auprès d'un échantillon d'élèves, de déterminer les procédures inefficaces employées en vue d'orienter ou de réorienter l'enseignement, voire de construire avec ces élèves des stratégies efficaces. Afin de cerner les liens éventuels entre stratégies, compétences, goûts et représentations, elle établit enfin des relations entre toutes ces informations.

Ni les instruments qui ont permis cette évaluation, ni la présentation et l'analyse très précises des résultats obtenus globalement (différences entre cantons, variation de résultats entre filles et garçons, influence de la ou des langues parlées à la maison), par type de textes, par item, par type d'objectifs, par regroupement d'items (analyse factorielle) ne seront décrits ici. La répartition des élèves en quatre groupes sur les bases des performances obtenues aux différents tests ne servira pas non plus de cadre aux conclusions que cette note de lecture se propose de mettre en évidence.

Seront privilégiées quelques-unes des caractéristiques qui vont au-delà d'une évaluation quantitative, pour lesquelles le point de vue des élèves a pu être recueilli (questionnaire et entretien) et qui donc peuvent fournir des pistes pour un apprentissage « continué » de la lecture.

Si un effet texte n'a pu véritablement être dégagé, le fait que des items, se référant aux mêmes choses, ne donnent lieu ni à la même réussite ni aux mêmes explications selon qu'ils portent sur un type de texte ou sur un autre porte à penser que le contexte textuel (voire la structure) joue un rôle.

Ainsi, les questions qui différencient le plus les élèves sont celles qui ont trait à la recherche, dans les textes narratifs et argumentatifs, de l'antécédent des anaphores. Parmi ces dernières, les plus discriminantes sont celles qui nécessitent à la fois une connaissance de la règle syntaxique (règles grammaticales — de proximité le plus souvent — de genre et de nombre) et le recours à la compréhension fine de la phrase et des précédentes, stratégie complémentaire que seuls invoquent, lors des entretiens, les bons lecteurs, les moins habiles ne se posant pas la question. Sont alors répertoriés un certain nombre de facteurs dont dépendent la résolution des anaphores et, par voie de conséquence, le degré de compréhension des textes.

Une autre cause de difficulté pour les lecteurs les plus faibles concerne, dans les textes narratifs, la référence aux intentions de l'auteur ou à l'énonciateur qu'il s'agit de retrouver, et, dans les textes argumentatifs, le recours à une verbalisation de la réponse (montrer sa compréhension et, en plus, l'exprimer !)

La pertinence de ce critère — relativisé dans l'analyse mais repris dans la conclusion ! — est très contestable : rendre compte par écrit de la compréhension d'arguments est en soi une tâche d'écriture qui pose ses propres problèmes et dont les difficultés de réalisation ne prouvent en rien une mauvaise lecture, laquelle d'ailleurs est souvent démentie lorsque le sujet est invité à s'expliquer oralement, à émettre un jugement sur la véracité de certaines propositions ou à choisir parmi des énoncés (Q.C.M.).

On peut remarquer, par ailleurs, que si les meilleurs lecteurs, pour appréhender livres ou textes, utilisent un nombre restreint de stratégies (après élimination de celles qu'ils jugent inutiles, voire inefficaces), au niveau le plus faible, les élèves n'en écartent aucune, surtout pas celles qui sont inadéquates, comme s'ils ne faisaient pas la différence entre ce qui peut les aider et ce qui ne sert à rien. Pour ce qui concerne la compréhension d'un mot ou d'une phrase, si les

bons lecteurs sont ceux qui *devinent* le plus, les moins bons lecteurs ont de la peine à *inférer du sens à partir du contexte* et recourent plus facilement à la *lecture à haute voix*.

Si *relire attentivement la consigne* et le fait de *se souvenir d'un exercice équivalent* sont les comportements les plus fréquemment employés chez les lecteurs quels qu'ils soient devant une consigne à exécuter, la *relecture multiple* de cette consigne et la *demande d'aide* distinguent les lecteurs les moins habiles, lesquels tardent également à se mettre en action lorsqu'ils ne restent pas bloqués !

Sans entrer précisément dans le *questionnaire sur les goûts, pratiques et stratégies*, le constat optimiste d'élèves qui déclarent tous lire (généralement le soir à la maison, des livres et des journaux, des écrits de types narratifs de préférence) tranche avec ce qu'écrit Sylvie Sylvanise avec la collaboration de Gérard Chauveau dans « Le rapport à la lecture chez des mauvais lecteurs de sixième », à propos, il est vrai, d'élèves mauvais lecteurs regroupés dans une « classe lecture » ! Par contre, si le manque d'engouement manifesté par les élèves devant les questionnaires post-lecture peut se comprendre (situation d'échec ou de difficulté pour certains), il peut aussi être révélateur de pratiques systématiques qui peuvent faire penser à quelques-uns que lire, c'est répondre à des questions !

A propos, peut-être un jour se donnera-t-on les moyens de mettre en relation situation d'évaluation et pratiques habituelles des enseignants ... On ne peut quand même pas attribuer l'utilisation de stratégies non appropriées par les élèves seulement ou surtout à leur origine socio-culturelle et à la langue parlée à la maison !

Il apparaît donc d'évidence, et Anne Soussi le souligne avec force dans sa conclusion, que le principal travail de l'enseignant « *consiste à savoir comment les élèves s'y prennent pour comprendre un texte* (On aurait presque envie de dire, en plagiant Emilia Ferreiro, « Comment les élèves S'Y apprennent-ils ? ») et ce qui fait que parfois ils n'y arrivent pas. Connaître leurs stratégies, leur faire découvrir quelles sont celles qui s'avèreront inefficaces dans une situation et celles qu'il faut au contraire conserver est un travail considérable à développer en classe ».

« *Se centrer sur les réponses des élèves c'est aussi parler de la "remédiation"* » (Sylvie Sylvanise), « *enseigner des stratégies* » (M. Fayol et J. Giasson) sont des perspectives qu'il s'agit d'embrasser. La difficulté de la mise en œuvre est réelle. Des dispositifs sont prévus en France dans « Le nouveau contrat pour l'école » (les études dirigées à l'école primaire — proposition n° 16 ; circulaire du 6/9/94) — et au collège — proposition n° 31 — qui devraient aider à (ré)agir.

Alain Nicaise

■ BETRIX KÖHLER Dominique (1995) : *Orthographes en questions*. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne.

Il s'agit ici d'observer le « fonctionnement » d'une cinquantaine d'élèves de 2^{de} et 4^{ème} année primaire « dans différentes situations orthographiques ». La recherche se donne pour objectif de « décrire les représentations (...) de l'orthographe, d'observer les élèves aux prises avec des ouvrages de référence, de

mettre en évidence leurs doutes orthographiques, ou leur manque de doutes, de les confronter à certaines situations orthographiques créées à dessein pour qu'elles posent des problèmes. »

Pour cela et individuellement, les élèves sont soumis d'abord à un « entretien clinique » : « C'est quoi l'orthographe pour toi ? A quoi ça sert ? etc... ». Ils écrivent ensuite sous la dictée « quelques petites phrases » (2de année) ou une partie d'un texte (4ème année). Ils peuvent recourir à des dictionnaires. On leur demande de « souligner tous les mots sur lesquels ils hésitent ». Puis on leur dicte des homophones homographes ou hétérographes. Enfin, ils doivent classer une trentaine d'erreurs typiques des enfants de leur âge.

Si quasiment tous les élèves disent que *l'orthographe, c'est savoir écrire les mots...c'est où on apprend à écrire juste*, les élèves de 4ème année y ajoutent l'utilité sociale en particulier pour leur avenir. En ce qui concerne les difficultés qu'ils rencontrent, les **difficultés phonogrammiques** sont citées le plus fréquemment, même en 4ème année.

On n'est donc pas surpris de voir que, dans la dictée, les erreurs non phonogrammiques dominent nettement. Ni de constater que les doutes des 4ème année sont surtout phonogrammiques (ceux des 2de année étant difficilement analysables car diffus et variés). Ni non plus de constater, dans la dictée d'homophones, que, même en 4ème année, les homographes sont majoritairement différenciés (en général sans altération de la valeur phonique). Il est intéressant de constater que la justification dominante traduit une centration sur le signifié : *Ca veut pas dire la même chose, on prononce la même chose mais ça ne s'écrit pas la même chose*. Enfin, si les classements des erreurs ne deviennent majoritairement orthographiques qu'en 4ème année, là aussi, « les classements principalement phonologiques dominent ».

S'il est évident que les performances progressent de la 2de à la 4ème année, si les justifications deviennent plus précises et plus métalinguistiques, il est également évident que même en 4ème année la **représentation** du système graphique et de ses difficultés reste **dominée par la composante phonogrammique**. Il faudrait donc que les maîtres et les formateurs « partent des connaissances, des « **théories** » provisoires des élèves ». (C'est dans ce sens que vont Haas et Lorrot dans ce numéro). Cela permettrait en effet de créer en classe les conditions d'un enseignement par **résolutions de problèmes**, « à l'image, par exemple, de Rilliard et Sandon (1991) qui considèrent l'orthographe comme un moyen parmi ceux qui concourent à la production d'un texte et qui travaillent à créer des situations de production exigeant un ample travail de révision. »

Gilbert Ducancel

- GERVAIX Philippe (1995) : *Qu'avez-vous fait de votre participe passé ?* Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne.

Cette autre évaluation, réalisée dans le cadre du même centre de recherches, n'aborde pas, quant à elle, une question redevable d'un traitement phonogrammique ! Il est donc intéressant, non pas tant de voir quelles sont les performances des 155 grands élèves de 8ème et 9ème année aux accords des

participes passés avec *être*, *avoir* et les verbes pronominaux (le chercheur le précise lui-même), mais de voir quelle est leur **stratégie** dans un cas où la réalisation de « catégories » grammaticales (voir aussi dans ce numéro l'article de Marie Nadeau).

Il apparaît « qu'un certain nombre d'élèves se sont forgé des **règles** qui fonctionnent bien pour les **cas d'accord de base** » (dans des phrases simples avec *avoir* et *être*) « mais **dont ils ont de la peine à se départir** lorsqu'ils sont confrontés à des cas qui échappent à ces règles, soit que la phrase ait été transformée, soit qu'il s'agisse de cas exceptionnels d'accord du participia passé de verbes pronominaux. » Par ailleurs, presque un élève sur deux repère bien les catégories et réalise mal l'accord.

S'agissant de « ce certain nombre d'élèves », l'auteur propose « de mettre en place plus explicitement l'opération qui permet de passer du repérage à l'accord ». Mais surtout il propose à la fois de faire expliciter par les élèves qui ont réussi l'accord sans repérage de la démarche qu'ils ont employée et de demander la même explicitation à ceux qui se sont trompés. Non seulement, donc, une « **pédagogie de l'erreur** » mais aussi, si l'on peut dire, **de la réussite apparemment aberrante**. Il nous semble, en particulier, qu'il y aurait beaucoup à gagner à étudier les analogies que font les élèves et / ou qui leur servent d'argument. Au moins autant que le repérage, la dénomination et la mise en relation explicite des catégories, elles sont de nature à renseigner sur les conceptions actuelles des élèves. L'auteur dit d'ailleurs qu'« il n'est pas certain que la connaissance d'une règle dans une métalangue garantisse son application. » On s'en doutait un peu...

Il nous semble dès lors quelque peu contradictoire que l'auteur termine en proposant « une démarche algorithmique » (1. Distinguer phrase simple et phrase transformée. 2. Repérer le verbe ou l'auxiliaire. Etc.). Si cet algorithme peut être utile, il nous semble que c'est... pour l'enseignant à qui il peut fournir un cadre opératoire pour le questionnement, pour la conception d'exercices, pour l'élaboration d'outils. Comme l'auteur le dit en amont, la clé de l'évolution des savoir faire des élèves nous paraît bien être la **prise en compte de leur conception** du fonctionnement de ce secteur de l'orthographe du français.

Gilbert Ducancel

SUMMARIES

GRAMMAR AT SCHOOL : WHY DO IT AND WITH WHAT AIM ?

Claude Vargas and Francis Grossmann (Eds)

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

- In order to clarify the status of grammatical activities at school

Francis Grossmann, LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3 and Claude Vargas, IUFM d'Aix - Marseille et Université de Provence

- Reference points of grammatical knowledge : university grammar textbooks over the last ten years

Christian Touratier, Université de Provence

We present and evaluate textbooks on French grammar and on grammatical analysis focusing essentially on the French language which, from 1985 to 1995, were used with first and second cycle (1st and 2nd years / 3rd year and Masters) French university students. From this study, we seek to bring out the main points in common which could be fitted into a general and coherent theory of grammar as well as the new orientations which research in linguistics has been able to bring about in these grammar textbooks in relation to their predecessors. For details of all our theoretical choices, please refer to our *Syntaxe latine* (1994, Louvain-la-Neuve, Peeters).

- The inspection of grammar, the inspectorate's grammar

Jacques Treignier, IEN Dreux, INRP PROG

Based on the observation that the inspectorate's report, one of the discourse which can have an influence on school teaching practices in grammar, has little been studied, the paper puts forward two questions. What role does this hierarchical discourse play in the development of didactic practices in grammar : does it hinder it, mirror it, justify it, give it impetus ? What developments have been taking place in the teaching of grammar at school over the last ten years and what are the specifics of these developments ? Will the inspectorate's report bear witness to and / or contribute to such developments ? The article highlights the fact that not all the school cycles accept innovative practices to the same degree. Also the paper brings out the fact that the current changes take place in accordance with an ongoing process, which, chronologically speaking, is uninterrupted. Furthermore, this process depends ultimately on the inspector's attitude vis-à-vis research of whatever type.

- The setting-out of grammatical theory in grammar textbooks at primary and secondary school level

Francis Grossmann, LIDILEM-IVEL, Université Stendhal - Grenoble 3

By way of a study of about fifteen primary and secondary school grammar textbooks dating from the last ten years, the paper analyses the way in which the notions introduced are set out. Two notions were used as main themes : the question of registers of written and spoken language - this is an already dated question, but it is interesting to follow its development in school textbooks - ; the second, comprising many aspects, refers to the way in which the verbal category is set out. This work comes within the framework of a larger piece of research being carried out at the IVEL centre (Grenoble 3) and whose aim is to better identify the modalities of access to knowledge of various categories of people when using written texts. These are the variables of the text which are questioned here, and especially the « lessons » or « summaries » during which the will to synthesize and to clarify knowledge is shown.

- Grammar and plurinorm didactics in French

Claude Vargas, IUFM d'Aix-Marseille and Université de Provence

Above and beyond a unifying conception of the language, eventually with nuances brought out by the notion of registers in official texts, can the teaching of grammar take into account linguistic realities in the context of the diversity of their norms and the different relationships to these norms according to social variables ? Can it thus enable pupils, even those from milieux which are excluded from society, to gain a knowledge and command of the language in its legitimate form as designated by society ? We are concerned defining, within the framework of a plurinorm didactic treatment of French, the form and the content of this type of grammar and the conditions in which it would be used.

- Teaching spoken language : some aspects of producing subordinate clauses using attested forms in children's speech

Bruno Martinie, Université de Paris X-Nanterre

Too often excluded from the debate concerning the status of the spoken language in teaching, the systematic examination of the forms used spontaneously by children seems from more than one standpoint to provide essential information. Every one is aware that spoken language is not as highly regarded as written language, but this lack of favour is particularly apparent as regards its use by children which is closely connected to the notion of « mistake ». A reputation that should be considered all the more carefully that it could form the point of departure for a number of pedagogical a priori, notably in the teaching of grammar. In examining certain aspects of subordinate clauses in the spontaneous discourse of speakers aged from 8 to 13, this paper wishes to contribute to describing the language of children and then raise the possibility of using certain of their features for didactical purposes.

- « *Please, write out for me the story of Little Red Riding Hood...* »
Constructing the norm in spelling and grammar in first to third primary school classes (ages 6 to 8).

Marie-Madeleine de Gaulmyn and al., GRIC-UMR CNRS 56 12, Université L. Lumière - Lyon 2

The paper presents the initial results of a piece of psycholinguistic developmental research on the process of written language acquisition carried out at the Université Lumière - Lyon 2 by a team from the GRIC-UMR CNRS 56-12 in association with the PsyEF laboratory. It analyses 3rd year pupils' written work in two situations : firstly on a collective basis then individually following as non-directive interviews. This is compared with written work produced 1st and 2d year pupils following the same instructions. The aim is to show the degree to which a child acts intelligently towards the constituent elements of his language and the spelling of French in cases where his / her choices of spelling are not within the norm, but reveal a line of reasoning by association or a conflict between strategies. A written form which is within the norm can in reality signify merely that the word has been retained in its global form but has not been questioned by way of comparison nor through forming series of similar words whereas a mistake can, for the teacher who notices it, provide a positive indication of the child's construction of his own grammar system. Having established the children's metalinguistic lexis, we show how they combine morphological, logographical and phonographical strategies, how they construct verbal forms, in particular the past historic, by means of the extension of morphological rules ; finally, how the use of quotation marks is developed at school.

- **Identification of categories and word agreement : an experiment at 3rd year primary school level**

Marie Nadeau. Département de linguistique. Université du Québec à Montréal

The extensively widespread practices in the teaching of grammar at primary schools in Quebec do not induce pupils to be aware of how their language functions. In overemphasizing the importance of « agreement », we neglect concepts which are nevertheless fundamental to successfully achieving such agreements : this is the case of grammatical categories and their recognition during the production of written work. A teaching procedure for grammatical categories was experimented in two third year classes. This procedure is based on the observation of examples and non-examples, illustrating syntactical and morphological properties which characterize the categories. This course of action, linked to the building-up of procedures for identifying word categories in a sentence and their constant use in the reviewing of work, leads to exceptional results in grammatical spelling in the test class A ; the results are encouraging in the test class B in relation to the pilot class.

- From grammar to linguistics through a process of reflection upon spelling

Guilaine Haas and Danièle Lorrot, Université and IUFM de Bourgogne

The process of learning to spell is confronted with the presence amongst pupils of an unclear grammatical knowledge and also with the difficulty of establishing the link with language enabling them to make metalinguistic and therefore orthographic reasonings. The current teaching of grammar and the hesitations in the field of theory arising from rebuilding attempts each contribute to this negative assessment. We describe in this paper a didactic process which attempts first of all to find a way round these difficulties. Beforehand it seeks above all to instill in the pupil a capacity to reflect upon the language by way of programmed activities designed to bring about linguistic awareness and especially by means of « reflection » workshops. We show how these activities can help children to gain a command of grammatical reasonings.

- Mastering verbal forms : learning problems and teaching strategies at primary school level (ages 7 to 11)

André Angoujard, IUFM de Bretagne-Saint Brieuc and INRP - Méta

This article refers to a research carried out by the group from Saint Brieuc within the framework of INRP « Meta » studies on the « building up of metalinguistic knowledge with regard to the writing work at school ». The group focused on the continuity of metalinguistic learning as regards the verb, from the ages 7 to 11.

The use of verbs and their forms constitute stakes in the learning process which are both primordial and difficult to overcome. We first of all give an appraisal of pupils' performances when producing written work, of the theoretical and scientific knowledge available at present and of the traditional contents and modalities of the teaching of verbs. We then show what didactical conditions are required in order to progressively master the use of verbs and their forms. Next we analyse the forms of metalinguistic behaviour exhibited by pupils in class. The most notable result that emerges is that of the central role of metalanguage.

- What sort of grammar for written work ?

Paul Cappeau, Université and IUFM de Poitiers, Marie Savelli, Université Stendhal - Grenoble III

We wish to show in what ways a spatial representation of written work (which uses as a basis a precise grammatical analysis and which brings out syntactical paradigms, with limited recourse to the metalanguage of grammar) allows both for a better understanding of some authors' texts and constitutes an efficient tool in facilitating understanding and helping the child to produce written work.

We will present two rapid illustrations of this approach in 3rd and 5th primary school classes (ages 8 to 10).

PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

DIDACTIQUES

DE L'

EVALUATION À LA RÉÉCRITURE

Groupe EVA

Préface d'Hélène Romian

« *Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage.* »

Trois siècles après ce précepte de Boileau, un groupe de chercheurs s'est penché sur une des compétences clés de l'apprentissage de la production d'écrits : savoir revenir sur son texte en vue de le réécrire pour assurer sa meilleure conformité au projet d'écriture. Véritable complément d'*Évaluer les écrits à l'école primaire*, cet ouvrage aborde la réécriture sous toutes ses « formes » (types d'écrits, problèmes didactiques, etc.) et offre à tout enseignant des itinéraires pratiques et théoriques pour l'aider à concevoir des apprentissages adaptés à ses élèves



H HACHETTE
Éducation

Disponible en librairie ou
par correspondance auprès du Service des Publications de l'INRP
Prix public (TVA 5,5 %) : 135 francs



BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à
INRP - Publications
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

.....

.....

Localité Code postal

Date Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement	Du 1/08/96 au 31/07/97
	France (TVA 5,5 %) : 163 F. TTC Corse, DOM : 157,74 F. Guyane, TOM : 154,50 F. Étranger : 190 F.

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N ° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 87 F. / ex du 1/08/96 au 31/07/97

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]

REPÈRES numéro 14, nouvelle série
La grammaire à l'école
Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ?

Comment donner du sens aux activités grammaticales menées à l'école ? Qu'est-ce que l'élève construit ou peut construire, à partir des savoirs grammaticaux qu'on essaie de lui transmettre ?

Ces questions sont récurrentes dans l'histoire de l'enseignement de la langue. Elles conduisent à interroger à la fois ce que l'école fait de la langue et comment elle l'enseigne.

On a tenté de donner des éléments de réponse nouveaux, en s'appuyant sur des recherches didactiques récentes et en prenant en compte les évolutions dans le champ linguistique. Il s'agissait aussi de revenir, pour les reformuler, sur certaines problématiques traditionnelles, par exemple celle de l'utilisation de la métalangue grammaticale à l'école.

Ce numéro se veut ainsi tout à la fois un état des lieux, et un point de départ pour d'autres recherches.

Sommaire

- **Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école**
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble III, LIDILEM
et Claude VARGAS, IUFM d'Aix-Marseille et Université de Provence
 - **Savoirs de référence et enjeux institutionnels**
Les savoirs grammaticaux de référence : dix ans de grammaires pour l'Université
Christian TOURATIER, Université de Provence
Inspection de la grammaire, grammaire de l'inspection.
Le discours des inspecteurs sur les analyses linguistiques à l'école élémentaire.
Jacques TREIGNIER, IEN, INRP EFRT Prog, équipe de Dreux, URA CNRS 1164, SUDIA, Rouen
La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire
du primaire et du secondaire
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble III, LIDILEM
 - **Normes, sécurité linguistique, oral**
Grammaire et didactique, plurinormaliste du français
Claude VARGAS, IUFM d'Aix-Marseille et Université de Provence
L'oral dans la classe de français : quelques aspects de la subordination
à travers des formes attestées dans le langage des enfants
Bruno MARTINIE, CRL, Université de Paris X-Nanterre
 - **Acquisition et construction de savoirs sur la langue**
« S'il te plaît, écris moi l'histoire du petit chaperon rouge... »
Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2
M.-M. de GAULMYN, S. GONNAND, M. H. LUIS, GRIC, UMR CNRS 5612,
Université Lumière, Lyon 2
Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en 3ème année primaire
Marie NADEAU, Département de Linguistique, Université du Québec à Montréal
 - **Stratégies d'apprentissage, pratiques réflexives, rôle de la métalangue**
De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe
Ghislaine HAAS, Danielle LORROT, Université, IUFM de Bourgogne
Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement
du CE1 au CM2
André ANCOUJARD, IUFM de Bretagne-Saint Brieuc et INRP META
Quelle grammaire pour le texte ?
Paul CAPPEAU, Université et IUFM de Poitiers et Marie SAVELLI, Université Stendhal, Grenoble III
- Notes de lecture**
Francis GROSSMANN, Jacques RILLIARD, Marie-Madeleine DE GAULMYN,
Hélène ROMAN, Gilbert DUCANCEL, Alain NICAISE
- Summaries**
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00