

# ANAPHORES ET DÉSIGNATION DES PERSONNAGES DANS LE RÉCIT AU CYCLE 3

Suzanne DJEBBOUR et Rosine LARTIGUE,  
IUFM de Créteil, Centre de Melun, INRP

---

**Résumé :** L'article présente des activités de construction de savoirs métalinguistiques menées dans des classes de cycle 3. Le thème de travail concerne les anaphores, et, de façon plus large, la désignation des personnages dans les discours narratifs, abordée en lecture et en production d'écrit. A partir de premiers constats dressant un état des lieux des savoirs et savoir-faire des enfants dans le domaine considéré, on exposera les projets d'enseignement mis en oeuvre dans les classes. On présentera aussi les caractères spécifiques de l'activité métalinguistique des élèves, et on se demandera si les résultats de la recherche répondent ou non à la volonté initiale de donner du sens à la grammaire pour les élèves du cycle 3.

---

Le travail que nous présentons s'inscrit dans le cadre de la recherche INRP, en cours depuis septembre 1991 : "Construction et repérage de savoirs métalinguistiques par résolutions de problèmes à l'école primaire : fonctions discursives des unités linguistiques dans les mises en textes ( narrative et explicative )".(1)

Il s'agit de mettre en place des activités métalinguistiques à partir des problèmes discursifs rencontrés dans les productions langagières des élèves. Ces activités "auraient à procéder du métalangage des enfants pour le développer, le structurer et construire à partir de là des métalangues incluant la grammaire, et lui donnant du sens". (2)

## 1. PROBLÉMATIQUE

### 1.1. Travailler les anaphores

Le groupe de recherche du Centre IUFM de Melun travaille sur les **anaphores**. Celles-ci apparaissent a priori comme un exemple privilégié de faits linguistiques qui permettent de renouveler les activités d'analyse de la langue en les ancrant dans l'expérience langagière des enfants. Des travaux récents de psycholinguistes (3) ont montré l'importance des anaphores dans les **opérations de cohésion** que les enfants doivent apprendre à réaliser dans la production d'écrit. G. de Weck précise : "Les opérations de cohésion sont responsables du parcours des thèmes d'un discours, c'est-à-dire à la fois de leur continuité et de leur agencement. Dans ce processus complexe, les procédés anaphoriques jouent un rôle essentiel en tant que catégorie fonctionnelle d'unités linguistiques

(pronoms et syntagmes nominaux ) qui assurent le maintien et le rappel des éléments thématiques" (4).

Nous empruntons au même auteur la terminologie que nous utilisons dans cet article : "La mise en rapport de l'anaphore doit se faire avec une **unité particulière** et clairement identifiable dans le texte ; cette unité (...) est appelée antécédent ou **source** (...) [parler d'une] " chaîne anaphorique" dont le premier maillon est représenté par la source et les suivants par les diverses anaphores met bien en lumière le rapport étroit existant entre les unités" (5).

Notre travail sur les anaphores s'effectue dans des classes de cycle 3 (plus précisément des CM1, des CM2 et des classes avec ce double niveau) à partir des problèmes rencontrés par les enfants dans des activités de **lecture et d'écriture de discours narratifs**. Ce projet de construction de savoirs métalinguistiques s'inscrit dans un contexte didactique plus large concernant le **personnage**. C'est dire que ne sont prises en compte que les **anaphores des unités-source** servant à désigner les personnages dans le récit (6).

## 1.2. Perspectives didactiques du travail sur les anaphores

Au-delà du consensus (7) aujourd'hui établi sur l'intérêt de ce champ de travail, nous avons voulu en explorer les implications didactiques, en étudier les possibilités de mise en oeuvre au cycle 3. Des questions se posaient d'emblée. Les enfants concernés ayant déjà acquis des éléments de la métalangue instituée à l'école (pronom personnel...) dans les classes précédentes - hors recherche- vraisemblablement dans un contexte limité à l'interphrastique, le fait de travailler désormais dans un cadre discursif allait-il permettre de réinvestir, de reconsidérer, reformuler ces acquis ? Nous pensions aussi pouvoir aborder de façon nouvelle - avec plus de sens pour les enfants- la découverte des unités linguistiques mises au programme du CM : "les pronoms : personnel, relatif, interrogatif, indéfini". (8).

Avant même de commencer à mettre en place des activités dans les classes, nous avons prévu que la focalisation sur les anaphores rencontrerait la préoccupation (d'aucuns diraient la hantise) scolaire d'*éviter les répétitions*. Pour des élèves de cycle 3 n'ayant pas appris à considérer la dimension discursive d'un écrit (c'était le cas des CM1 de nos classes) l'évaluation d'un texte de pair commence souvent par la remarque : *Il y a des répétitions* formulée sur le ton jubilatoire de qui a trouvé la paille dans l'oeil...

Il nous a paru intéressant de ne pas éluder cette préoccupation, voire de nous en servir pour amorcer notre travail. Si agacé que puisse être le formateur qui a l'impression que l'arbre des répétitions cache les problèmes discursifs des enfants au regard des maîtres, il faut bien constater :

- qu'une pratique et des savoirs scolaires traditionnels existent sur cette question ;
- que l'adulte expert a acquis un savoir-faire qui lui permet de distinguer répétitions disgracieuses, répétitions fonctionnelles, effets rhétoriques et ambiguïtés potentielles ;
- qu'enfin, du point de vue didactique, le traitement "en texte" de la répétition conduit les enfants de la représentation de nécessaires remanie-

ments locaux à l'apprentissage de la prise en compte de la dimension discursive.

Nous connaissons aussi, pour y avoir confronté des maîtres, la valeur heuristique de cet exercice de suppression de répétitions dans un contexte de formation.

“Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques”, nous reprenons à notre compte cette formule d'Hélène Romian (9) pour tenter de définir des contenus didactiques appropriés au cycle 3, à partir de la notion d'anaphore.

Nous nous proposons de présenter les premières situations d'activités métalinguistiques proposées aux élèves et l'“état des lieux” qu'elles nous ont permis de dresser. Puis nous exposerons, les projets d'enseignement tels que nous les définissons et tentons de les mettre en place aujourd'hui. Une quatrième partie tentera de cerner les formes spécifiques de l'activité métalinguistique des élèves. Nous dirons enfin ce que nous ressentons actuellement comme les limites de ce travail par rapport à la volonté initiale de “donner du sens” à l'enseignement de la grammaire.

## 2. PREMIERS ESSAIS, PREMIERS CONSTATS

### 2.1. Les types de situations mises en place

Nous allons évoquer ici les différents types de situations mises en place, au début de la recherche. Ces situations ont en commun d'exiger de l'enfant une mise à distance, d'un texte d'auteur, d'un texte de pair ou de son propre texte, suivant qu'est privilégiée l'entrée par la lecture ou par la production d'écrit. Nous procéderons à un recensement rapide avec indication du contexte didactique immédiat.

#### \* Repérage de chaînes anaphoriques

##### Dans des textes d'auteur

Ce travail s'est fait dans une double perspective : d'une part, élargissement de la compétence de lecture des élèves pour parvenir à une compréhension fine des textes, d'autre part, réflexion sur les personnages, leur introduction dans le récit, la manière dont l'auteur les situe les uns par rapport aux autres. Travaillant au cycle 3, nous avons privilégié des débuts de récit présentant une certaine complexité de ce point de vue. Nous avons notamment cherché des récits dans lesquels les chaînes anaphoriques présentent des exemples de “substitutions regroupantes” (10). C'est le cas du début de *Cendrillon* dans lequel les deux *méchantes* sont successivement appelées : *deux filles, mesdemoiselles ses filles, ses soeurs*, puis, par “dégrouperment”, *la cadette, son aînée*, dénominations qui supposent aussi qu'on interprète correctement l'adjectif possessif, lui-même élément d'une chaîne anaphorique qui vient en “croiser” une autre. La procédure adoptée consistait en un surlignage d'une même couleur de chacun des éléments d'une même chaîne.

### **Dans les récits produits par les élèves**

Dans la perspective, cette fois, d'un apprentissage de la réécriture, nous avons demandé aux élèves d'effectuer le même type de repérage, avec la même procédure, sur le premier jet d'un récit écrit par eux-mêmes. La mise en évidence, par la couleur, de la chaîne anaphorique de chacun des personnages nous paraissait pouvoir favoriser une mise à distance du texte. Nous en attendions une prise de conscience du rôle dévolu à chaque personnage (principal, secondaire ?), et des éventuelles ambiguïtés ou répétitions abusives présentes dans la chaîne des substituts anaphoriques.

#### **\* Réécriture d'un texte de pair**

Le maître ayant sélectionné un texte produit dans la classe et caractérisé par la présence de répétitions (11), le propose à l'évaluation collective. A l'issue d'un travail de repérage du même type que celui évoqué ci-dessus, le diagnostic de *répétitions gênantes* (sic) se trouve posé. Le maître demande alors aux élèves, travaillant cette fois en groupes, de réécrire le texte afin de remédier aux dysfonctionnements repérés. Il s'agissait ici de mettre en évidence l'existence de plusieurs possibilités - comme dans une tâche-problème - de faire réagir aussi les élèves quant à la pertinence, notamment textuelle, des divers procédés employés. Nous voulions ainsi commencer à faire émerger et mettre à l'épreuve les représentations des élèves sur la manière dont on s'y prend pour supprimer une répétition.

#### **\* Constitution d'un outil pour écrire**

A l'issue du travail évoqué ci-dessus, les élèves ont été invités à rédiger collectivement une affiche sur laquelle ils consignaient leurs conclusions. Il s'agissait de formuler (dans les termes mêmes des élèves) les possibilités linguistiques retenues, et les précautions à prendre pour opérer les remaniements dans les textes. Cet outil, qui devait être évolutif, reflétait les premiers savoir-faire mis à l'épreuve, un début de transformation des représentations.

## **2.2. Premiers constats**

Les situations ci-dessus, mises en place dans les classes, observées et analysées, ont permis les premiers repérages des savoirs et savoir-faire des enfants dans le domaine concerné. Les observations qui suivent sont à resituer dans les limites de ce cadre. C'est en nous gardant de toute extrapolation que nous présenterons ici les traits marquants de cet "état des lieux".

L'observation de ces élèves de CM1 et CM2 - issus de classes hors recherche - fait apparaître d'abord les difficultés qu'ils éprouvent, tant à l'oral qu'à l'écrit, lorsqu'ils doivent parler d'un texte en s'y référant de manière précise. Quand il s'agit, par exemple, de signaler un dysfonctionnement autre qu'une erreur orthographique, une conduite très fréquente consiste à relire à haute voix l'ensemble de mots concernés. Dans ces situations, on est également étonné de constater souvent l'absence d'usage de termes de la métalangue la plus commune, ou de marques de la citation (guillemets) ; un élève, par exemple, écrit : *il y a deux blés* au lieu de : *il y a deux fois le mot "blé"* ou de : *il y a deux fois "blé"*.

### \* Prédominance d'un traitement local

Au-delà de cette difficulté, il y a, plus profondément, la prédominance d'un traitement local dans les activités d'évaluation ou de réécriture de textes de pairs. Lorsqu'il s'efforce de supprimer une répétition, l'élève opère des remaniements ponctuels, par exemple en utilisant un pronom ou un synonyme, sans en vérifier la pertinence par une relecture de l'ensemble textuel.

Voici un exemple. Un groupe d'élèves cherche à supprimer les répétitions dans un texte qui décrit le fonctionnement d'un moulin à eau visité par la classe ; deux phrases, entre autres, retiennent l'attention du groupe :

*La corde passe dans une poulie. La poulie est en haut.*

Les enfants opèrent une pronominalisation :

*La corde passe dans une poulie. Elle est en haut.*

Cette solution est retenue par le groupe, sans aucune objection ; ni le changement de thématisation, ni l'ambiguïté qui en découle ne sont perçus. La transformation pronominale est pensée et effectuée comme une substitution strictement locale.

Lorsque le maître, pour faire émerger les savoirs des élèves, leur demande d'indiquer quels sont les moyens qui permettent d'éviter les répétitions dans un texte, c'est également en termes d'opérations locales que se formulent les réponses : *Il faut remplacer les noms par des pronoms. Ex. : la dormeuse on peut la remplacer par (elle) (sic - N.B. : il s'agit d'une meule du moulin) ; On peut remplacer la roue par un pronom personnel, elle peut aussi se remplacer par un mot plus précis. Des fois on peut l'enlever. On peut remplacer la roue par une virgule. On reconnaît là, bien sûr, les effets des traditions scolaires que nous évoquions au début de cet article. Lorsqu'on pose la même question à des maîtres ou à des étudiants en formation, ils répondent, sans nuances ni hésitation : pour supprimer une répétition, on remplace par un pronom ou un synonyme.*

### \* Problèmes d'emploi des substituts nominaux

Autre effet de ces traditions et de l'enseignement reçu dans les classes précédentes : **le recours parfois systématique à des substituts nominaux**, en particulier dans les récits, sans prise en compte des choix discursifs (problèmes de point de vue) ni de la cohérence textuelle. Cette stratégie entraîne de nombreuses difficultés sémantiques, que les enfants ne perçoivent pas. Dans un CM1, au mois d'octobre, les élèves ont produit de petits récits dont ils feront des livres pour la BCD de l'École maternelle ; le maître propose à la classe le texte de C., à titre d'entraînement à la réécriture, et pour favoriser l'émergence des savoirs acquis.

– Texte de C. (tel qu'il a été proposé, fautes d'orthographe corrigées) :

*Un aigle en danger*

*Un aigle était pourchassé par un chasseur. L'aigle ne savait plus quoi faire. Alors il décida de s'en aller dans les montagnes. Mais le chasseur le vit partir. Alors le chasseur le visa mais il le rata. L'aigle put s'enfuir.*

*Hélas en route, il rencontra d'autres chasseurs qui voulaient eux aussi le tuer. Un chasseur tira sur l'aigle et toucha l'aigle. L'aigle blessé ne bougeait plus. Allait-il mourir ?*

L'emploi massif de substituts nominaux caractérise les cinq nouvelles versions de ce texte produites, par groupes, lors de cette séance : sur un total de 35 modifications, 18 consistent en l'emploi de groupes nominaux substituts. Voici la plus problématique de ces réécritures (les caractères gras indiquent les modifications apportées à l'original) :

*Un aigle en danger*

*Un aigle était pourchassé par un chasseur. L'oiseau ne savait plus quoi faire. Alors il décida de s'en aller dans les montagnes. Mais l'homme le vit partir. Alors l'homme le visa mais il le rata. L'animal put s'enfuir. Hélas en route, il rencontra d'autres personnes qui voulaient eux aussi le tuer. Un chasseur tira sur l'aigle et toucha la bête. L'animal blessé ne bougeait plus. Allait-il mourir ?*

On notera l'emploi surabondant de termes génériques (*animal, bête, personnes*), et les ambiguïtés qui en résultent. Ces élèves avaient d'abord écrit *Mais l'homme le vit partir. Alors le chasseur le visa...* et n'ont pas vu le problème, malgré des interventions de l'observatrice les incitant à relire ce passage ; ils ont finalement choisi d'écrire *L'homme... L'homme...* tout en constatant qu'ils introduisaient ainsi une nouvelle répétition... Remarquons enfin le maintien de *eux aussi (... personnes qui voulaient eux aussi...)*, autre manifestation du caractère local de l'opération : on ne prend pas en compte les implications morpho-syntaxiques de la substitution.

Il faudrait évidemment faire ici la part des effets de l'exercice imposé, les productions spontanées des mêmes élèves ne comportaient pas de tels "monstres" ; la situation n'en relève pas moins des savoirs et des procédures acquises dans les classes précédentes, avec leurs dangers et leurs limites.

**\* Rareté des remaniements syntaxiques**

**La rareté des remaniements syntaxiques** est un autre trait caractéristique des propositions de réécriture obtenues dans le cadre de ces premières activités. On trouve, par exemple, très peu d'effacements du sujet (en voici cependant un exemple, emprunté à la même situation : *le chasseur visa l'aigle mais le rata*). Le recours à la proposition relative est également très rare, de même que la condensation, par différents procédés, de deux phrases en une. On trouve certes de telles structures syntaxiques dans les productions spontanées ; mais les élèves, qui opèrent pourtant des ajouts, des suppressions ou des déplacements, semblent reculer devant une remise en cause du découpage en phrases ou en propositions du texte à réécrire.

### \* Problèmes de pronominalisation

Remarquons enfin la **différence de traitement entre pronoms sujets et pronoms compléments**, tant en lecture qu'en situation de réécriture. Autant la pronominalisation du sujet paraît aller de soi, même si la mise en œuvre n'évite pas les ambiguïtés référentielles (cf. plus haut), autant la pronominalisation du complément d'objet direct ou indirect semble encore peu intégrée : les CM1, en particulier, surlignent et relèvent peu de pronoms compléments dans les tâches de repérage de chaînes anaphoriques que nous avons proposées. Quant au pronom "lui" (COI), son insertion dans la chaîne anaphorique – si elle est perçue – plonge les enfants dans un grand embarras lorsque la source à laquelle il renvoie est un nom féminin...

Notons enfin que quelques possessifs apparaissent, mais que les pronoms relatifs, eux, ne sont pratiquement jamais relevés.

## 3. DÉFINITION ET MISE EN PLACE DE PROJETS D'ENSEIGNEMENT

Compte tenu des objectifs de la recherche, cet ensemble d'observations est au cœur de la conception des projets d'enseignement que l'équipe s'attache à mettre en œuvre dans les classes.

Le **projet d'enseignement**, tel que nous le définissons (12), ne prend pas seulement en compte les contenus à enseigner et leur logique interne, mais aussi les savoirs des élèves et leur évolution. "Il programme de manière souple et régule les apprentissages. Les réajustements que nécessite la prise en compte des performances des élèves font partie de la démarche". (13)

Les principales composantes de ces projets d'enseignement sont ici regroupées selon les compétences visées. Nous souhaitons que cette présentation ne fasse pas oublier la dynamique de ces projets, et leur nécessaire articulation à des projets de vie et à des projets d'apprentissage des enfants (14). Rappelons enfin que le projet global concerne le **personnage** dans les **discours narratifs**.

### 3.1. Parler du texte en s'y référant de manière précise

Il n'est évidemment pas question ici de pré requis. C'est tout au long des activités, et particulièrement des activités métalinguistiques, que les maîtres conduisent les élèves à se donner des moyens "méta" : terminologie courante, usages spécifiques des signes de ponctuation (par ex. : emploi des guillemets et des points de suspension pour citer une phrase sans la recopier), mais aussi techniques et procédures (numéroter les lignes du texte, souligner ou surligner...).

### 3.2 Dépasser le traitement local des faits linguistiques, prendre en compte leur dimension discursive

Il s'agit de rendre l'élève capable de se déplacer dans le texte pour repérer et régler les problèmes sémantiques et/ou morpho-syntaxiques qui se posent lorsque, par exemple, il cherche à supprimer une répétition, une ambiguïté. Plusieurs activités déjà évoquées plus haut concourent à cet objectif. Des tâches

de réécriture ciblées à la manière d'une tâche-problème peuvent conduire les enfants à constater – en amont, en aval du texte – les répercussions d'une substitution qu'ils ont opérée ; la mise en chantier d'un outil d'aide à la réécriture facilite encore la mise à distance et induit des essais de formulation de nouvelles stratégies. Ainsi les élèves qui avaient été confrontés à la réécriture des textes sur le moulin à eau (cf. 2.2) ont-ils noté au bas d'une affiche où ils recensaient les moyens d'éviter les répétitions :

- *Attention ! une transformation peut en entraîner une autre*
  - *Attention ! une transformation ne doit pas transformer le sens*
  - *Attention à bien regarder autour : relire l'ensemble.*
- (Ce dernier point est une synthèse des deux autres).

Les activités de repérage de chaînes anaphoriques dans des textes de pairs et dans son propre texte contribuent également au développement de cette compétence.

### 3.3. Opérer des remaniements syntaxiques

L'intérêt de cette direction de travail nous paraît être qu'en partant de ce que les enfants considèrent comme des problèmes de répétitions, on est conduit à des transformations syntaxiques, certes, mais aussi à une redistribution des unités d'information dans l'énoncé considéré : c'est également apprendre à condenser ou déplacer l'information. Le projet d'enseignement intègre donc cet objectif en même temps que des contenus du programme de grammaire du CM (en particulier la proposition relative), avec des objectifs de maîtrise de la langue et de réflexion métalinguistique.

Ces apprentissages peuvent intervenir lors de la réécriture par l'élève de son propre texte ; on provoque aussi manipulations et réflexion en focalisant l'attention des enfants sur la réécriture de phrases choisies dans des textes de pairs. La tâche consiste à *mettre deux phrases en une*, mais on est loin des exercices de pronominalisation et d'enchâssements que proposent les manuels de grammaire : les solutions sont multiples, et la démarche implique qu'on les confronte.

### 3.4. Prendre conscience de la diversité des substituts et de leur alternance dans un texte

Les interactions lecture/écriture jouent ici un rôle essentiel. Les projets d'enseignement se développent dans ces deux domaines.

#### \* Production d'écrits

Au-delà des activités évoquées en 1.1, l'introduction de contraintes d'écriture permet le réinvestissement et la complexification des apprentissages dans des directions bien adaptées aux objectifs du Cycle 3. En voici trois exemples.

L'écriture individuelle de récits longs (plusieurs épisodes) donne une nouvelle dimension à la gestion des personnages et de leur désignation.

La contrainte peut être dans le fait d'imposer un personnage : par exemple un visiteur mystérieux dont on ne dévoilera l'identité que peu à peu. Percevant qu'il s'agit de produire un effet sur le lecteur, les enfants peuvent ainsi com-



prendre que les substituts nominaux ne sont pas sémantiquement équivalents et que leur ordre d'apparition n'est pas indifférent. C'est ce dont témoigne un texte produit par un élève de CM2 : (...) *la porte de l'usine s'ouvrit. Les ouvriers aperçurent la silhouette inquiétante d'un vieil homme (...)* Pierre alla dire à ses collègues qu'il y avait un **mystérieux bonhomme** (...).

Mettre en jeu plusieurs personnages membres d'une même famille ou d'un même groupe d'enfants, entraîne l'emploi de "substituts regroupants" et de dégroupements (cf. 1.1).

On s'éloigne largement, dès lors, de la question des *répétitions désagréables*. Demander à l'élève de suivre, dans le récit qu'il a écrit, un ou des personnages en relevant les substituts correspondants constitue une aide véritable à l'écriture.

#### \* Lecture de textes problématiques

La prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves tant en écriture qu'en lecture conduit à donner aux projets d'enseignement de nouveaux développements **dans le domaine de la lecture**, avec des objectifs et des activités spécifiques, parmi lesquelles la lecture de **textes problématiques**. Il s'agit de récits littéraires, nouvelles ou débuts de romans, jugés a priori difficiles du point de vue du repérage des personnages (15) – ainsi le début des *Aventures de Tom Sawyer*, de Mark Twain (16). Ce texte est d'une réelle difficulté du fait de la stratégie adoptée pour présenter in medias res les deux protagonistes :

"Tom !"

Pas de réponse.

"Tom !"

Pas de réponse.

"Je me demande où a bien pu passer ce garçon... Allons, Tom, viens ici !"

*La vieille dame abaissa ses lunettes sur son nez et lança un coup d'oeil autour de la pièce (...)*"

Seule une réplique de Tom, *Je ne sais pas, ma tante*, permet de savoir, une dizaine de lignes plus loin, quels liens unissent ce Tom et cette *vieille dame* dont on saura encore plus loin qu'on l'appelle *Tante Polly*. Après une lecture libre, on donne une consigne du type : *Fais la liste des personnages*, puis viennent la confrontation des réponses et, si nécessaire, le recours au repérage des chaînes anaphoriques : on peut ainsi arriver à des considérations sur des stratégies, des effets littéraires. Du point de vue des compétences de lecture, nous espérons développer ainsi ce que Évelyne Charneau nomme la "**retro-lecture**" : "capacité à garder en mémoire disponible les incompréhensions et points d'interrogation, jusqu'à ce que des informations nouvelles permettent de les éclairer". (17)

Notons que pour identifier les personnages et comprendre quelles relations les unissent, le lecteur doit prendre en compte toutes les informations, et, en particulier, tout ce qui sert à désigner les différents protagonistes, aussi bien dans le discours (dialogues) que dans le récit. Il ne peut donc plus être question de chaînes anaphoriques au sens strict du terme, puisque l'on a affaire à deux systèmes d'énonciation différents (il y a "co-référence" (18) mais non anaphore). Du point de vue des assises théoriques de nos projets d'enseignement, ces activités de lecture nous ont donc amenés à passer de la notion de chaîne anaphorique à

celle de **chaîne de désignateurs** (19) regroupant ainsi tous les termes qui renvoient, de manière co-référentielle, au même personnage.

La question des répétitions, quand on la prend en compte, peut s'intégrer, on le voit, dans des projets d'enseignement plus vastes et plus ambitieux. Les activités que nous venons d'évoquer constituent, dans ces projets, les points forts de l'interaction lecture/écriture. Encore faut-il dire, compte tenu des formes spécifiques de la réflexion métalinguistique d'élèves du Cycle 3, quelles sont pour nous les limites de ce travail.

#### 4. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DES ÉLÈVES

Nous voudrions exposer maintenant nos remarques sur les formes prises par l'activité métalinguistique des élèves, dans les situations mises en place, et les limites que nous avons rencontrées pour développer cette activité.

La focalisation sur les "désignateurs" dans les récits lus ou produits est génératrice d'une indéniable activité métalinguistique, de riches échanges au sein des classes. Les observations réalisées témoignent de la mise en place progressive d'une compétence nouvelle : les élèves savent de mieux en mieux analyser les facteurs de cohésion dans un texte, justifier le choix de tel ou tel type de reprise anaphorique. Comment se manifeste cette activité ?

On constate d'abord, massivement, l'**absence de la métalangue scolaire instituée**. Comment procèdent donc les enfants pour parler des unités linguistiques considérées et de leur fonction discursive ?

\* Ils ont recours à la **paraphrase**. Par exemple pour identifier dans un texte de pair, le personnage (un commissaire) désigné par un pronom complément (lui), ils démontent, pourrait-on dire, le mécanisme de pronominalisation en le faisant fonctionner dans les deux sens : *Il lui expliqua* : "lui", *au commissaire, expliqua à lui*. La démonstration s'effectue non seulement sans parler de "pronom" mais aussi sans l'emploi des termes scolaires habituels dans les activités d'analyse : "mis pour, remplace..".

\* Un des arguments (?) les plus fréquents consiste à opérer une **relecture à voix haute du passage litigieux avec un accent d'insistance sur le "désignateur"** suivie éventuellement d'une paraphrase du type de celle évoquée ci-dessus.

C'est qu'en effet l'**évidence du sens** est sans cesse privilégiée...et certes à juste titre ! Mais il arrive que le maître pointe un problème réel d'usage des substituts et se voie opposer fermement une fin de non recevoir...Dans la séance déjà évoquée ci-dessus, les élèves ont pour tâche de repérer les "désignateurs" employés par l'un d'eux dans une courte nouvelle policière. Dans ce texte, Boneoil (sic), détective, découvre le coupable, un certain Siphon, comédien : *Il regarda la mystérieuse feuille et eut le déclic ! Le saboteur, c'était Siphon ! Il courut à sa loge et le fit arrêter. Il lui montra le papier et il avoua tout (...)*. Le dernier il est, en toute rigueur, problématique, pour des raisons de thématisation. Les questions du maître concernant le risque d'ambiguïté ont soulevé dans la classe

un tollé, sur le mode : *On sait bien que c'est pas Bonoeil qui avoue !* Le maître était-il pris au piège des considérations discursives ?

De la même manière, un emploi intensif de pronoms sujets au pluriel, "ils", manifeste souvent une certaine désinvolture de la part des élèves quant aux différentes "sources" de ces substituts : tantôt deux enfants et leur père, puis les deux enfants, puis ces mêmes enfants et un troisième, au fur et à mesure que se déroule l'histoire... *Mais on comprend bien, quand même...* disent leurs pairs.

L'absence de métalangue, le recours au raisonnement sémantique, tels que nous venons de les décrire, expliquent sans doute ce qui se passe lorsque les enfants repèrent un fait linguistique déjà rencontré dans un autre contexte. Ainsi dans une des activités de remaniement syntaxique évoquées ci-dessus en 2-3, le maître attire l'attention de la classe sur la solution proposée par l'un des élèves : *Chaque jour, des enfants viennent acheter de bons gâteaux fabriqués par le pâtissier.* Il attend un rapprochement avec des transformations passives récemment effectuées pendant un temps de grammaire. Le rapprochement se fait bien, sous la forme suivante : *C'est comme quand (sic) Éric allume sa lampe, la lampe est allumée par Éric, de bons gâteaux sont fabriqués par le pâtissier.*

Dans une autre classe, un groupe d'élèves discute pour savoir si dans : *il ne fallait pas le lire*, il désigne ou non un des personnages. *C'est comme il était une fois*, tranche un des enfants, et le **rapprochement analogique**, certes pertinent, tient lieu, ici aussi, de démonstration.

## 5. FORMES ET LIMITES DU TRAVAIL : QUELQUES QUESTIONS DIDACTIQUES

Nous faisons part ici de nos réflexions d'aujourd'hui - la recherche n'étant pas terminée - sur la validité de l'hypothèse de départ : les activités proposées devraient permettre de "donner du sens" à la grammaire. Comme nous l'avons dit plus haut, nous ne prétendons pas pouvoir généraliser les remarques qui vont suivre. Nous pensons cependant que les observations fines régulièrement réalisées dans les classes en recherche donnent de la crédibilité à notre exposé.

### 5.1. Jusqu'où peut-on conduire les enfants sur la voie de la réflexion métalinguistique ?

Nous pensons ici encore aux activités de manipulations syntaxiques. Pour faire prendre conscience aux enfants des unités linguistiques à leur disposition et des constructions syntaxiques dans lesquelles elles entrent, il paraît pertinent de travailler de manière interphrastique, sur un matériau restreint, en laissant de côté les contraintes textuelles. D'où la consigne : "Fais une seule phrase avec les deux qui te sont proposées". Mais dès qu'on n'est plus dans une logique d'exercices systématiques, modélisant la production, les solutions apportées apparaissent multiples, d'une richesse telle qu'il faudrait consacrer des heures à les exploiter et que, de toute manière, leur analyse déborderait largement le programme assigné au CM...

Apparaît aussi le décalage bien connu entre les compétences linguistiques des enfants et leur capacité de réflexion métalinguistique. Par exemple, à partir des deux phrases : *Le père de Gaspard était souvent enrhumé dans son labora-*

*toire. Dans ce laboratoire, il faisait beaucoup d'expériences de chimie", un élève a produit la phrase suivante : Le père de Gaspard était souvent enrhumé dans son laboratoire et y faisait beaucoup d'expériences de chimie. Ne pouvant, à l'évidence, rendre compte de l'effacement du sujet qu'il a réalisé en supprimant le il, il explique que y remplace le père, c'est à dire il. Plus de la moitié de la classe est de son avis...*

### **5.2. Comment assurer un va-et-vient satisfaisant entre la "grammaire de texte" et la "grammaire de phrase" ?**

L'exploration des ressources linguistiques dans le cadre interphrastique n'a d'intérêt que si on réinvestit le travail dans un contexte discursif. On voit bien comment, en théorie, il faudrait partir d'un problème discursif, en chercher les diverses solutions syntaxiques dans un travail interphrastique puis revenir au discours...pour se demander si toutes les solutions conviennent et pourquoi et à quelles conditions, et ce qu'il faudrait modifier en amont et en aval pour effectuer telle transformation. Programme intellectuellement satisfaisant mais qui risquerait fort d'hypertrophier la réflexion métalinguistique, au détriment de la production langagière.

Et en admettant qu'on mène à bien ce programme, pourrait-on prétendre faire de la "grammaire de texte" ? On peut essayer de conduire une réflexion métalinguistique "en texte", mais la prégnance pour les enfants de l'aspect sémantique, toujours unique, du texte travaillé permet-elle de parvenir à des abstractions, des généralisations ?

### **5.3. Comment donner du sens à la grammaire...du programme ?**

Nous avons affaire à des enfants de CM dont l'initiation grammaticale, rappelez-le, ne s'est pas faite dans le cadre d'une approche discursive, ceci doit conduire à relativiser nos remarques. Force est pourtant de constater l'étalement spontané établi par les enfants entre des activités portant le label "grammaire" et des activités tournées vers la lecture de textes reconnus difficiles ou vers la réécriture. Ainsi, chaque fois que nous leur avons demandé d'établir un classement par catégorie grammaticale des "désignateurs" relevés dans un texte, nous avons constaté un temps de désarroi comme si la terminologie pourtant acquise était devenue indisponible.

Il ne nous semble pas, à l'heure actuelle, que le travail sur les anaphores ou sur les "désignateurs" conduise sans problème didactique à une approche des différentes catégories de pronoms (nous avons signalé plus haut que les enfants ne voient littéralement pas les pronoms relatifs...). Tant qu'on est dans une activité métalinguistique en rapport avec des problèmes de lecture ou d'écriture, il y a motivation intellectuelle des élèves, cela a un sens. Quand on quitte le domaine discursif pour passer à un travail de catégorisation des faits de langue, nous observons que la rupture dans la situation, loin de constituer une relance intellectuelle, provoque une démobilité.

La recherche pourra-t-elle utiliser de manière positive ces phénomènes de rupture, ou faut-il admettre que la prise en compte des problèmes discursifs des enfants les conduirait logiquement ailleurs que vers une grammaire -celle du programme- définie dans une tout autre perspective ?

Il est du moins certain que, dans ces classes où la constitution de listes de "désignateurs" par catégorie grammaticale semble inopérante, la prise en compte des chaînes correspondant aux différents personnages, de leur entrecroisement dans le récit, du sens des mots qui les constituent donne lieu à des remarques pertinentes -et généralisables- sur le rôle des personnages et sur la stratégie de l'auteur. Ainsi, dans un texte où apparaît un personnage mystérieux, les élèves distinguent *l'héroïne, on dit son nom, - son prénom- tout de suite, et la dame pour laquelle on emploie des mots qui sont des synonymes (sic) comme la voyageuse, l'inconnue, parce que y a des auteurs, ils font plusieurs petits indices (sic) et puis c'est seulement qu'à un endroit du texte qu'ils donnent le nom*. Les activités observées dans les classes nous fournissent de nombreux exemples de ces formulations balbutiantes qui témoignent de la construction progressive de savoirs métadiscursifs.

Les réserves que nous avons formulées ne doivent donc pas masquer l'intérêt didactique des démarches évoquées ici. Il nous paraît indispensable de partir des difficultés des élèves, et des termes dans lesquelles ils les formulent, pour faire évoluer les représentations et construire des savoirs.

La question des répétitions, quand on l'intègre dans cette perspective, se révèle une entrée féconde et un point d'appui efficace, en particulier pour conduire les enfants à **dépasser le traitement purement local des difficultés** rencontrées aussi bien en lecture qu'en production d'écrits.

En tant que formateurs, les premiers résultats de cette recherche nous encouragent à promouvoir la mise en oeuvre au cycle 3 de telles activités métalinguistiques dans le cadre de projets d'enseignement visant, par exemple, l'extension du savoir -lire à travers l'approche de textes littéraires, et, en écriture, la maîtrise de la gestion des personnages dans un récit.

## NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) Cf B. COMBETTES. Grammaire et enseignement du français. *Pratiques* n° 33. 1982.  
*Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*. De Boeck Duculot. 1988.
- (2) G. DUCANCEL et H. ROMIAN. *Projet de recherche*. p. 6. Mai 1991 (n. p.).
- (3) Cf notamment : B. SCHNEUWLY. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux et Niestlé. 1988.  
G. DE WECK. *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Delachaux et Niestlé. 1991.
- (4) G. DE WECK. *op. cité* p. 9.
- (5) G. DE WECK. *op. cité* p. 36.
- (6) Pour un travail déjà mené dans cette perspective au cycle 2, cf C. TAUVÉRON. " On ne sait pas de qui tu parles". Un problème de mise en texte : comment reprendre et distinguer les personnages d'un récit. *Repères* n° 73. 1987.

- (7) *La maîtrise de la langue à l'école*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Direction des Écoles. CNDP, 1992. Il est stipulé dans cette brochure qu'"il conviendra d'être attentif, tout au long du cycle 3 au fonctionnement des expressions que les grammairiens appellent des anaphores". p. 85.
- (8) *Programmes et instructions pour l'école élémentaire*. 1985.
- (9) Titre d'un article d'H. ROMIAN. *Repères* N° 71. INRP 1987.
- (10) G. de WECK *op. citée* p. 121 : (...) "des substitutions que nous avons qualifiées de "regroupantes " puisqu'elles permettent d'anaphoriser plusieurs éléments narratifs (minimum deux) au moyen d'une seule expression".
- (11) Compte tenu de la focalisation de la recherche, nous avons été conduits à ne traiter que d'un type particulier de répétitions, celles qui se repèrent dans les chaînes anaphoriques, laissant ainsi de côté, par exemple, celles qui concernent les verbes ou les adjectifs. Précisons aussi que les maîtres ont jugé utile de conduire des séances destinées à mettre en évidence la valeur poétique que peut assumer le procédé de répétition... ceci afin de ne pas conforter les élèves dans leur propension à la "chasse aux répétitions".
- (12) Cf. R. LARTIGUE et coll. *Écrire en classe. Projets d'enseignement. Rencontres pédagogiques* N° 33. INRP. 1993.
- (13) C. LE CUNFF. *ibidem*. "Glossaire".
- (14) Cf *ibidem*.
- (15) Cf M. LAPARRA. Le repérage initial des personnages. *Pratiques* N° 60. 1988.
- (16) M. TWAIN. *Les aventures de Tom Sawyer*. Hachette. 1992.
- (17) E. CHARMEUX. Vers une construction continue de la notion de variation langagière du cycle 1 au cycle 3. *Repères* N°5. INRP. 1992.
- (18) La coréférence "consiste dans une séquence textuelle limitée, un paragraphe par exemple, à établir une relation d'identité entre deux énoncés distincts qui ont pour fonction d'identifier le personnage". C. MASSON et C. SCHNEDECKER. Le mode de désignation des personnages. *Pratiques* N° 60. 1988.
- (19) Cf F. CORBLIN. Les désignateurs dans le roman. *Poétique* N° 54. 1988.