

TOUCHE PAS À MON TEXTE ! QUELS ÉCRITS DE RÉFÉRENCE EN GRAMMAIRE ?

Fabienne CALAME
IUFM de Gravelines
Equipe THÉODILE - Lille 3

Faire de la grammaire sur les textes, comme on peut en faire sur les phrases, cela n'a rien de nouveau et ce serait même assez mal vu aujourd'hui en ce qui concerne les textes littéraires : y étudier le COD ou l'attribut du sujet ne permet pas forcément d'identifier un pacte de lecture ! Faire de la grammaire sur les textes serait finalement le meilleur moyen de dissuader les élèves de lire...

Par contre, il apparaît tout à fait justifié d'exploiter les textes d'élèves pour mettre en évidence des points d'orthographe grammaticale ou de grammaire de texte. Comment intervenir en respectant le projet d'écriture de l'élève ? Comment l'amener à préciser l'expression plutôt qu'à effacer pour tout recommencer ? Le recours à des écrits de référence¹ permet de voir « comment ça fonctionne » dans les textes d'experts et d'améliorer la cohérence, la lisibilité, à tous les niveaux.

Resituer la grammaire entre lecture et écriture est une nouvelle perspective : jusqu'où l'envisager ?

La demande est double. Les enseignants convertis à la grammaire textuelle se demandent où trouver des écrits de référence adaptés aux besoins de réécriture mais ils se demandent aussi comment traiter tous les points du programme grammatical sans revenir à des pratiques décloisonnées privilégiant des supports (phrases ou textes) décontextualisés...

Avant de problématiser davantage la situation actuelle, il paraît intéressant de revenir en arrière pour observer le statut accordé au texte d'une part dans les textes

1. Cf. à la fin des années 80, les travaux du groupe EVA dans le cadre de l'INRP ou du groupe de recherche d'Ecouen, sous la direction de J. Jolibert (école élémentaire).

officiels, d'autre part dans les manuels – en relation avec la conception de la grammaire scolaire, telle qu'elle a pu évoluer. Cette brève exploration, destinée à évaluer les enjeux de la relation grammaire-texte, sera centrée sur l'école élémentaire, avec quelques incursions dans le domaine du collège.

QUE DISENT-ILS DE LA GRAMMAIRE ET DES TEXTES ?

La lecture des textes officiels montre un incessant tiraillement entre l'importance de s'appuyer sur des textes et la nécessité de faire des exercices de langue, que la tendance soit pragmatiste, basée sur les exercices d'orthographe, ou théoriciste, basée sur la réflexion grammaticale, avec les analyses grammaticales et logiques : « En apprenant à reconnaître les parties du discours et les principales fonctions grammaticales de la phrase, il devient possible de s'assurer contre les grandes "fautes" de l'orthographe grammaticale. »². A. Chervel a montré comment la grammaire scolaire s'est constituée dès la fin du 18^e siècle pour ancrer l'écriture orthographique de textes dans les écoles, l'objectif de l'école s'élargissant du « lire seulement » à « l'écrire sans fautes ».

Paradoxalement, pour installer un « savoir lire-écrire » de base, ce sont les **textes d'auteurs** qui servent de support, pour la dictée ou la rédaction : il s'agit d'intérioriser puis de restituer de façon mimétique. En grammaire, jusqu'au début du 19^e siècle, l'élève apprend « par coeur » la leçon et les exemples. Noël et Chapsal (1823), introduisent la pédagogie de l'exercice comme préalable aux pratiques d'écriture : la leçon sera suivie d'exercices destinés à éprouver la règle, selon une méthode de type déductif.

On voit que l'idée d'exercer la réflexion grammaticale à partir de phrases est issue de cette pédagogie de l'exercice, destinée au départ à installer des savoirs orthographiques. Depuis les origines cependant, la référence est en fait toujours le texte, des textes religieux appris avant de les « lire » aux textes d'auteurs, donnés comme modèles et constituant une culture minimale de l'écrit, aux **textes fabriqués**, dont le thème doit rester édifiant (morale, histoire de la nation, savoirs modernes). Pendant la première moitié du siècle, les Instructions officielles de 1945 reprenant quasiment celles de 1923 et de 1938, on insiste moins sur la nature des textes que sur leur exploitation.

Le statut du texte : l'option pédagogique

Jusque dans les années 1970, le texte apparaît indispensable à l'activité grammaticale : *Le maître doit partir des textes placés sous les yeux des enfants pour leur faire comprendre la fonction habituelle du nom, de l'article, de l'adjectif, du pronom et du verbe (1923-1945) ; Les exercices d'analyse se feront autant que possible*

2. J. Hébrard et A.M. Chartier, « L'Exercice de français est-il né en 1823 ? », *Éléments de linguistique appliquée*, n° 48, oct.-déc. 1982, p. 23.

sur des textes déjà lus ou déjà récités. Il importe seulement que ces textes présentent en relief suffisant le fait grammatical qu'on étudie.

La méthode (à partir du cours supérieur première année, en 1938) sera inductive : *on partira d'un texte pour en induire la règle. La circulaire du 24 octobre 1961 précise à propos du commencement de l'enseignement méthodique de la grammaire au CM1 : Son point de départ sera toujours un texte, ou mieux des textes exemples. Pour le CM2 : Sans se séparer du texte, qui est sa source et sa base, l'enseignement grammatical prend maintenant corps et s'organise.*

S'il est indispensable, il n'a toutefois pas le même statut qu'en lecture : *Il vaut mieux, a-t-il été dit dans une conférence pédagogique, proposer un texte court, simple, correct, composé au besoin, et qui, en 5 ou 6 lignes, présente 5 ou 6 exemples de la notion étudiée, plutôt qu'un texte tiré d'un grand auteur mais ne présentant de la règle étudiée qu'un ou deux exemples dilués dans des phrases inutiles (...). L'explication grammaticale et la culture littéraire peuvent fort bien ne pas utiliser le même texte (1938-1945) : en effet, l'observation des faits de langue va absorber toute l'attention des enfants. La conclusion est que, finalement, pour éviter à l'enfant de chercher le fait étudié dans une phrase ou un paragraphe qui sera perçu comme un ensemble complexe et confus, on utilisera des phrases simples, avec une progression dans la complexité au cours de la scolarité – la grammaire au service de la compréhension (sic) des « vrais » textes étant donc reportée : La réflexion pourra découvrir plus tard les différences de sens derrière ces distinctions de forme. D'ailleurs, en primaire les textes servent la pratique exacte et sûre de la langue française, au collège on aura un enseignement de culture.*

Dans la circulaire de 1958, l'inspecteur A. Guillot condamne une pédagogie qui se fonderait uniquement sur des exemples *préfabriqués*, tout en ajoutant qu'il serait grave *d'étouffer systématiquement une page émouvante ou intéressante sous un questionnement grammatical qui en ferait oublier la beauté, l'intérêt*, la lecture étant une fin en soi. Paradoxalement, la circulaire du 24 octobre 1961 émet le souhait que les élèves sortant de CM2 *possèdent les connaissances grammaticales suffisantes pour analyser dans une phrase de ce genre les diverses propositions et les termes que comporte chacune d'elles : « Neuf jours entiers, le navire est emporté vers l'occident avec une force irrésistible ; la dixième nuit achevait son tour lorsqu'on vit, à la lueur des éclairs, les côtes sombres qui semblaient d'une hauteur démesurée » (Chateaubriand).*

La contradiction est permanente entre l'importance de se référer à de vrais textes, écrits par des auteurs reconnus, et l'importance de cloisonner les activités afin d'en garantir l'efficacité d'une part ; d'autre part, afin d'éviter que l'on n'abîme les textes de lecture en les utilisant pour la leçon de grammaire. Dépossédé de tout sens lors des activités grammaticales ou orthographiques, le texte devient un objet scolaire très spécifique : une sorte de « réservoir » de notions. Mais si le texte est complexe – s'il est trop « vrai » – le repérage devient problématique voire irréalisable par de jeunes enfants. Seule solution envisageable : un texte qui ne soit pas un texte tout en étant un texte. On inventa donc des textes adaptés, moins à cause de l'âge des enfants que de l'impossibilité de dégager des notions simples et cohérentes d'écrits littéraires.

En effet, la progression ira du simple au complexe – en partant des catégories courantes (en CE1, le verbe et son sujet, le nom et son groupe) – comme les supports langagiers : au début, l’oral – car il est connu des enfants – mais en partant de phrases *très simples* ; en CE2, des textes *très simples* ; en CM1, plutôt des *textes-exemples* ; en CM2 – sans se séparer des textes – *des règles simples, assorties d'exemples frappants* (1961). La taille du texte semble augmenter en fonction de celle de l’enfant.

La complexité du domaine grammatical apparaît en fait inversement proportionnelle à la naïveté de l’enfant, le pédagogue devra donc multiplier les précautions : *il suffira de dire, il y a un moyen facile, les enfants s'amuseront à analyser, pourront comprendre, en partant de textes très simples, en se gardant toujours des complications...* Les notions grammaticales comme les supports langagiers devront être élémentaires, allant en s’emboîtant progressivement au fur et à mesure que l’enfant grandit. Une telle conception est plus pédagogique que linguistique : les notions et les supports « simples » étant ceux qui paraissent alors plus accessibles à l’enfant, considéré lui-même comme un être « simple ».

Texte et savoirs savants : l’option linguistique

A partir des années 1970, cette conception va s’inverser : la transposition des travaux de Chomsky en est le premier exemple.

Comme le remarque J. M. Fournier³, « l’histoire de la grammaire est (...) jalonnée par des moments de "descente" du savoir savant qui a cours à une époque donnée, dans un corpus grammatical accordé à des objectifs d’enseignement particulier. » Ce n’est pas l’avis d’A. Chervel, qui attribue à la priorité que l’école accorde à la maîtrise de la langue écrite le peu d’influence qu’ont eu les sciences du langage, grammaire comparée ou grammaire générative par exemple. Sans doute veut-il souligner par là un désintérêt pour des activités de grammaire réflexive.

La circulaire du 4 décembre 1972 précise : *La linguistique en progressant a posé des problèmes fondamentaux* – mais, ajoute la circulaire, les résultats partiels – car récents – montrent qu’il s’agit encore de *tâtonnements*. La grammaire étant l’enseignement qui donne le plus de déceptions, il faudra tout de même essayer cette nouvelle voie en espérant... *La démarche habituelle, soit un court texte ou une phrase modèle + observation (la question impliquant souvent la réponse) + définition + règle + exercices d’application, n’est plus concevable. On évitera la progression du simple au complexe afin de ne pas retarder le maniement des structures.*

Nouveau public – hétérogène – et nouvelles conceptions pédagogiques obligent, il faudra *partir des difficultés rencontrées ou des erreurs commises*, au moment où elles se présentent et pas spécifiquement au cours d’activités grammaticales. On privilégiera la découverte, refusant les définitions abstraites, *fléau de l’enseignement grammatical*. On tentera de partir des textes d’élèves pour les améliorer, sélectionnant les notions comme les exercices structuraux selon les besoins constatés et l’on profitera des

3. *La Grammaire du collège*, ouvrage coll., INRP, 1993.

activités coopératives pour motiver d'autres approches : *la manière de poser une question à partir de la présentation d'un projet, ou les activités sportives sur la manière d'énoncer une règle ou une consigne.*

Les exercices de **reconstitution de texte** sont préconisés : ils mettent les élèves en possession de structures variées. *Elle peut porter sur un texte écrit dont l'observation préalable sera assez poussée pour permettre la mention de faits grammaticaux, mais sans qu'on s'attarde à leur analyse. On s'attachera au rythme, à l'enchaînement des phrases, aux groupes de mots et aux articulations dans la phrase. On utilisera de préférence de bons textes littéraires, exempts de complications : ils présentent en effet une plus grande richesse de structure que des textes d'élèves, même mis au point.*

Deux nouveaux supports textuels font leur apparition : le texte d'élève (à améliorer) et le texte (littéraire) manipulé, les exercices structuraux passant de la phrase au texte. Seul **le texte d'élève** pourra servir de point de départ à la réflexion – quant aux manuels de l'époque, ils privilégient la manipulation de phrases à l'oral puis à l'écrit. **Le texte littéraire** se voit réhabilité mais la problématique n'évolue pas : on s'y intéresse à cause de sa richesse en structures, pourvu qu'il ne soit pas trop complexe. Réservoir de « structures » (pour quel réinvestissement ?), il reste désincarné – hors contexte et hors culture – et se voit utilisé pour améliorer l'expression des élèves. Pourtant, les instructions critiquent la conception d'un enseignement uniquement orthographique et grammatical à l'école élémentaire et soulignent l'importance de la lecture de *beaux textes* de littérature jeunesse ou adulte.

Texte-prétexte à l'activité grammaticale et texte de lecture ne se mélangent pas. Le lien ne saurait être autre que le texte (corrigé) de l'élève. Question : quel rapport entre un *bon texte littéraire* (cf. les exercices) et un texte d'élève issu d'un projet d'interaction sociale (lettre de demande, récit de vie, recette,...) ?

Dans les commentaires de la *circulaire du 25 octobre 1976*, on parle essentiellement de manipulations, de connaissances structurales, de phrases, de groupes – la dénomination n'étant pas l'objectif essentiel : *La démarche consistera d'abord à manier la langue (effectivement employée), tant orale qu'écrite, à observer les modifications introduites par ce maniement, à faire des exercices de déplacement, de substitution, de réduction, d'expansion, de transformation. On en viendra ainsi à découvrir, puis à formuler les règles de fonctionnement énoncées dans les objectifs (cycle moyen).* Les groupes fonctionnels seront identifiés par parenthésage, emboîtement, arborescences, *si leur emploi reste simple.* La grammaire n'est qu'un moyen, *mais indispensable à la communication et à l'expression* : le décloisonnement est réaffirmé mais n'est pas lisible dans la présentation des activités du français. Toute allusion aux textes a disparu.

« Dans l'enseignement " traditionnel ", l'analyse était une fin en soi ; dans l'enseignement " rénové ", la manipulation a pris le pas sur l'analyse ; malheureusement, on reste dans le cadre de la phrase et, tout compte fait, la manipulation est aussi une fin en soi », écrit B. Combettes en 1975⁴.

4. « ...pour une linguistique textuelle », B. Combettes, J. Fresson, *Pratiques*, n° 6, sept. 1975.

Du texte au discours

L'influence de la linguistique est tout aussi sensible dans les dernières instructions officielles de l'école comme du collège : théories du texte, et en particulier la typologie textuelle, la grammaire de texte, mais aussi les travaux des pragmaticiens concernant l'usage du langage en situation de communication (mode d'énonciation en fonction de l'enjeu discursif), ceux de l'École de Prague décrivant les modalités de la progression de l'information, et donc de la cohérence textuelle. Vingt ans après... le texte revient en force, et se transforme en *discours*, de façon implicite dans les instructions pour le premier degré, explicite pour le second. Curieusement, les instructions pour la sixième (22 novembre 1995) distinguent grammaire de phrase, de texte, de discours – chacun de ces niveaux renvoyant finalement à un courant linguistique.

Malgré le souci manifesté de *lier la grammaire à une pratique effective des textes écrits et oraux*, la séparation affichée de la langue et du discours pose question : *outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral* ; pour lire *on s'appuie sur une étude précise des faits de langue* ; la grammaire *se justifie dans la mesure où les notions découvertes et les compétences acquises sont systématiquement réutilisées dans les domaines de la lecture et de l'écriture. La langue elle-même est un outil, que l'élève doit apprendre à utiliser dans des situations diverses...*

Une telle conception donne la priorité aux analyses scientifiques, d'ordre conceptuel (la langue, les textes, le discours), à partir de considérations procédurales certes (mieux lire, écrire, parler) mais néglige le point de vue de l'enfant, soit l'aspect pédagogique à proprement parler. Comme le souligne C. Vargas, le point de vue de l'enfant est d'abord pragmatique et sémantique : en ce sens s'il doit y avoir une progression, elle ne saurait exister que des discours, donc des situations de communication immédiates ou différées, réelles ou pseudo-réelles (littéraires) vers la formalisation, en tenant compte de la langue et de la culture de l'élève.

Est-ce la langue qui est un outil ou bien est-ce la capacité à prendre des distances avec un discours, en construisant progressivement des catégories pertinentes, qui permet de construire des compétences langagières ?

Brève histoire du texte : associé à la grammaire pour des raisons d'ordre pédagogique (rendre la grammaire moins rébarbative, montrer que la grammaire sert à bien écrire) qui ont eu raison de sa longueur comme de son intégrité, il disparaît brutalement pour être condamné vingt ans plus tard à changer de nom, ayant perdu en route toute exclusivité littéraire... tout cela pour d'obscures raisons linguistiques.

QUE FAIT-ON AUX TEXTES DANS LES MANUELS DE GRAMMAIRE ?

Les grandes tendances apparues au fil des textes officiels, coexistent actuellement par le biais des manuels. Comme l'a mis en évidence le colloque de Saint-Lô (*Enseigner le français avec et sans manuel à l'école et au collège*, octobre 1996), la plupart des enseignants font leur propre cuisine didactique à partir d'un ou plusieurs manuels,

considérés d'abord comme banques de données où trouver des supports et/ou des exercices, voire une progression.

Les enseignants sortant des IUFM ou des stages de formation continue, convaincus de l'intérêt du décloisonnement, intéressés par la grammaire de texte (« qu'il ne faut pas confondre avec la grammaire de phrase – l'une ne se substitue pas à l'autre ») se demandent comment ils vont s'y prendre. D'un côté des projets de lecture-écriture qui permettent d'aborder la grammaire de texte en situation motivée, tout comme l'orthographe grammaticale, de l'autre les points du programme, pour lesquels il faut bien avoir recours aux manuels... et à leurs textes-prétextes à étudier une notion, une classe grammaticale, un fait de syntaxe.

Le livret *La maîtrise de la langue à l'école* énumère, à propos des activités de lecture-écriture en cycle 3, les « marques linguistiques » qui donnent au texte sa cohérence (certains pronoms et déterminants, connecteurs, indices temporels), laissant dans l'ombre les autres points répertoriés dans les instructions (conjonctions, prépositions ; la relation sujet-verbe-attribut,...).

La transposition rapide des travaux de grammaire textuelle a créé une situation ambiguë entre une grammaire motivée en discours et une grammaire réflexive, plutôt morphosyntaxique, ne pouvant s'éprouver dans les mêmes conditions. Les listes des instructions et les manuels présents sur le terrain renforcent cette dichotomie. Quoi qu'il en soit, chacun prétend décloisonner la grammaire, ne serait-ce qu'en regroupant dans un seul manuel toutes les activités de français, dès les années 1970-1980.

Selon les manuels, l'élève rencontrera des **textes plus ou moins longs** (un extrait de deux ou trois lignes à une nouvelle de plusieurs pages ; **un texte ou plusieurs** ; **un texte original** (le plus souvent extrait de la littérature jeunesse ou adulte) ou **un texte adapté ou fabriqué** – plus rarement une image à commenter ; **un texte indépendant ou situé dans une typologie** d'écrits sociaux, de textes ou de discours.

Quel traitement des textes ?

Un traitement nul : l'entrée thématique

Une analyse des manuels qui regroupent les activités de français montre qu'ils sont en fait très cloisonnés, la cohérence étant généralement établie au niveau du thème d'un chapitre (les animaux, l'espace...). Les activités grammaticales ne s'appuient pas sur le texte, qui est finalement plus une entrée thématique visant la motivation de l'élève – ce qui enrobe la pilule grammaire, conjugaison ou orthographe. Généralement, un autre texte, plutôt court (parfois sur le même thème) sert à introduire la notion visée ; quelquefois, on ira puiser des exemples dans le texte initial – mais on les trouverait aussi bien dans n'importe quel autre texte. La séquence de grammaire est « traditionnelle ».

Des exemples caractéristiques : on étudie en conjugaison le futur, alors que le texte n'en contient pas – il s'agit d'un texte explicatif, *Des Hommes dans l'espace* (*Le Français au CM*, Hachette) ; en expression écrite, il faudra reconstituer un texte

narratif... Après un récit d'H. Bosco (*Le Français au CM2*), on s'intéresse au présent – dont le texte ne présente pas une seule occurrence. On s'intéressera aux propositions subordonnées complétives à partir d'un extrait de *Vendredi ou la vie sauvage*, de M. Tournier, qui comporte comme bien d'autres quelques cas, alors que le passage peut être considéré comme « emblématique » d'une autre notion, l'attribut du sujet : *Si Vendredi était Robinson, le Robinson d'autrefois, maître de l'esclave Vendredi, il ne restait à Robinson qu'à devenir Vendredi, le vendredi esclave d'autrefois* ; le jeu de rôles qui suit met en évidence l'enjeu de cette configuration langagière, à partir du repérage des verbes d'état et de leur champ sémantique.

Un traitement abusif : le texte-prétexte

On extrait une phrase simple, sans tenir compte du contexte, ou on la simplifie. La présence du texte ne se justifie pas du point de vue linguistique. On pourrait citer la phrase sans le texte. L'entrée dans la question est bien phrastique.

Dans *Dis-moi grammaire* (Magnard, CM1), après six lignes extraites d'une adaptation de Robinson Crusoë, on présente une des phrases, qui servira de base à diverses manipulations à partir de la phrase minimale pour découvrir la proposition relative d'un point de vue formel. On ne signale ni n'exploite l'intérêt de la description dans le texte.

Un traitement respectueux : la protection du texte littéraire

Cette position est apparue à propos du texte littéraire, qu'il ne faudrait pas « abîmer ». Jusque dans les années 1950-1960, on l'utilise comme modèle et comme référent, ensuite la tendance est plutôt au texte fabriqué ou simple, adapté ou extrait de la littérature jugée accessible aux enfants, sur lequel on peut donc s'autoriser toutes sortes de manipulations. Cependant, un ouvrage comme *Grammaire-lecture* (Retz-Nathan, 1994) propose une première partie avec des nouvelles intégrales (auteur non cité), sans commentaire car le plaisir de lire doit être favorisé, puis une seconde partie « grammaire » en deux colonnes : une partie de chaque texte et le questionnement grammatical sur la même notion. On y parle de *grammaire dans le texte*...

Français 6ème (Hatier, 1994, coll. dirigée par C. Oriol-Boyer) met en valeur les textes, le plus souvent littéraires, dans une belle présentation, sans commentaires, ni repères d'aucune sorte... Différents « parcours » permettront d'y revenir, mais de l'extérieur : si nécessaire un passage sera reproduit pour être commenté ou manipulé.

Un traitement justifié : une méthode pseudo-inductive

Il s'agit du cas le plus courant à l'heure actuelle. Toutefois, le traitement du texte se trouve justifié de façons fort différentes, et de façon plus ou moins explicite. La démarche commune est l'**exploitation d'un texte (rarement plusieurs) dans lequel la notion se trouve bien représentée et/ou facile à repérer.**

Jusque dans les années 1990, le choix n'est pas justifié explicitement ; il semble fondé sur un seul critère, l'**exemplarité** voire simplement la **présence**. Dans ces conditions, la relation avec la lecture-écriture n'a rien d'évident.

Le texte est suivi d'un questionnement, le plus souvent d'emblée grammatical. Mais un élève ne voit jamais rien : il faut donc l'aider.

Que remarques-tu devant chacun des noms communs soulignés ?

On demande à l'élève de relever, souligner, replacer, regarder (ce qui est souligné ou en couleur) puis d'observer à partir des questions posées – qui sont toujours orientées pour aboutir à une réponse prévue, exposée ensuite dans un tableau, un encadré...

On voit à quel point il est difficile de trouver un texte qui se prête avec simplicité à l'exercice : la notion doit être clairement identifiable, il n'est pas question que l'élève puisse s'interroger hors des sentiers battus. Le texte est un pur **objet scolaire**, la grammaire est descriptive, toutes les précautions sont prises pour que l'élève n'identifie jamais la notion sur un « vrai » texte, *a fortiori* le sien.

Dans les manuels qui relient grammaire et expression écrite ou lecture, on voit apparaître progressivement, en relation avec la transposition didactique des théories du texte, une justification par la **grammaire de texte**, le **type de texte** ou l'**enjeu discursif** (expansion du nom-description ; compléments circonstanciels-récit ;...).

Progressivement, le rapport s'inverse : la grammaire ne se faisant plus **sur** les textes mais **à partir** des textes, en tenant compte des situations de communication. La première démarche privilégie la grammaire, quel qu'en soit le champ et quelle que soit l'organisation des notions ; la seconde est plus problématique, le principe organisateur ne rendant pas compte de toutes les points listés dans les instructions. En période de grammaires floues⁵, *certaines choisissent d'alterner*. **On voit que le programme grammatical pose problème :**

Grammaire-lecture CE2-CM1 (Retz) répartit ainsi les notions : le groupe nominal, les types de phrases, syntaxe de la phrase, le verbe, et... grammaire du récit, grammaire du récit et description – faisant allusion aux notions dégagées dans les premiers chapitres (déterminants, GN, relatives...), qui apparaissent donc comme un préalable.

Grammaire et expression 6ème (Hachette) propose les parties suivantes : la phrase, du mot à la phrase, les fonctions dans la phrase, le groupe nominal, la conjugaison, et... la grammaire de texte. Cependant, l'approche est la même. Le chapitre concernant les reprises anaphoriques ne propose pas de différencier les reprises selon l'enjeu discursif – les substituts lexicaux ne donnant pas le même type d'information dans une fable ou un écrit documentaire. Il s'agit d'identifier la notion de reprise, tout comme on identifie un verbe ou un nom.

Inversement, *En partant des écrits ; outils pour l'enseignement global du français à l'école élémentaire* (CRDP de Franche-Comté, 1994) propose une affiche regroupant des exemples de liaison en grammaire selon les compétences de cycles, le contenu des I.O., les points grammaticaux abordés/type d'écrit. *L'ensemble des connaissances répertoriées (grammaticales, orthographiques...) qu'il est nécessaire de maîtriser pour*

5. B. Combettes, *Pratiques*, n° 33, mars 1982.

être en mesure de mieux comprendre et mieux écrire chaque type de texte couvre la quasi-totalité des contenus et programmes et instructions dans ces domaines.

Or, seuls quelques points sont présentés dans les livrets d'accompagnement (soit pour le fait divers, exemple de texte narratif : l'apposition, le complément de nom, le complément circonstanciel de lieu, de temps, phrase verbale-phrase nominale, imparfait, passé composé). Le choix des textes est fonction du type d'écrit visé, le choix des notions étudiées fonction du type d'écrit (cf. phrases nominales, apposition) ou de texte ; l'écriture vient après, comme réinvestissement.

Le premier ouvrage de ce type, *Former des enfants producteurs de textes* (Groupe de recherche d'Ecouen, Hachette, 1988), ouvrage à l'usage des enseignants, privilégie les marques d'énonciation, de cohérence globale et locale, signalant en outre les *activités de systématisation métalinguistique* à envisager dès la préparation ou à retenir après analyse des *premiers jets*. La justification du choix est de nature scientifique – elle tient compte des travaux récents en sciences du langage – et pédagogique (identifier des situations de communication, motiver les activités de langue).

Dans tous les cas cités, il s'agit d'aborder un point de grammaire dans une séquence décloisonnée, le point de départ étant l'analyse de textes présentés comme référents sociaux typiques, forcément prototypiques de la notion – par exemple, les écrits de faits divers contiennent tous noms propres et noms communs, circonstanciels, etc.

Un traitement problématisé : construire une compétence grammaticale

Le texte peut devenir support de questionnement – et non plus d'observation – de la notion. A cet effet, il doit être **manipulé** – qu'il soit littéraire ou non.

C'est en fait le seul moyen pour un manuel de mimer une situation d'apprentissage, de provoquer une discussion pour faire avancer les représentations. Cette option est récente, on la trouve dans des ouvrages auxquels ont participé des chercheurs. Autre possibilité : proposer **plusieurs écrits de référence**⁶.

Maîtrise de l'écrit 6ème et 5ème (Nathan) problématisé une notion à partir de plusieurs textes ou de manipulations sur un texte, en fonction d'un enjeu d'écriture (Adapter l'explication au lecteur, par exemple). Pour *Distinguer les informations principales des informations secondaires* (Point de langue : les différentes formes d'expansion du nom), on commence par comparer un texte remanié (sans informations « secondaires ») au texte original ; on réfléchit à l'enjeu discursif de ces informations, en distinguant précision nécessaire et accessoire, puis on identifie leurs structures. L'application consistera à enrichir un texte (d'après untel, texte original) à partir d'une liste fournie : *Pour les insérer, tu recourras aux trois procédés grammaticaux utilisés dans l'observation : les parenthèses, l'apposition ou la proposition relative. A toi d'introduire ces informations aux endroits pertinents et d'adapter leur formulation au texte.*

6. C'est l'option de B. Combettes, *Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*, CRDP Clermont-Ferrand, 1989. *Grammaire cycle 2 et 3*, de C. Vargas, Magnard, 1996, est un fichier « au service du maniement de la langue » orale et écrite, utilisable à partir des productions d'élèves.

La notion n'est pas simplifiée, le texte n'est manipulé que pour **favoriser l'activité réflexive** – on retrouve d'ailleurs les manipulations structurales classiques : suppression, ajout, remplacement, déplacement⁷. Ce type d'approche place l'élève dans la posture de l'auteur du texte et l'amène à faire des choix en fonction d'un projet précis, donc à réfléchir aux outils langagiers privilégiés. Travailler sur des textes remaniés pour l'application suppose que l'on compare ensuite ses choix à ceux de l'auteur, ce qui constitue une forme d'introduction à la lecture méthodique.

Modifier, souligner, mettre en couleurs, faire des trous... Tout devient envisageable, même avec un texte littéraire, pourvu que l'on revienne au texte original après avoir approfondi une notion et que l'on comprenne mieux les choix de l'écrivain.

QUE PEUVENT FAIRE LES TEXTES À LA GRAMMAIRE ?

En linguistique théorique comme en didactique, le point de départ de la réflexion a longtemps été la phrase. A la suite des travaux, relativement récents, sur les textes et les discours (texte+contexte), dont la transposition didactique a permis de relier pédagogie de projet et activités de français, l'énoncé – **oral ou écrit** – est devenu le centre d'intérêt.

Les nouvelles instructions, qui suivent de près la recherche, tentent d'articuler les différentes grammaires (de phrase, du texte, du discours) autour de *l'expression et la maîtrise des discours*. L'importance de la *combinaison des différentes grammaires* y est souligné : on partira *du discours et/ou du texte pour aller vers la phrase dans un mouvement resserrant progressivement le champ de l'analyse*.

Ce qui paraît nouveau et beaucoup plus intéressant que les précédentes propositions d'emboîtement des *différentes grammaires* (différentes pour qui ?) est la proposition suivante : *le type de discours détermine les modes d'organisation du texte (...) et rend fréquent le recours, dans la phrase, à des fonctions grammaticales particulières, comme les différentes formes d'expansion du nom dans la description, les compléments circonstanciels de temps dans le narratif* – en évitant toute systématisation.

Des constats de ce genre sont opérationnels pour la lecture et l'écriture. Leur point de départ est sémantique et pragmatique et, en ce sens, convient au jeune enfant, à l'élève en difficulté, soit à celui qui n'a pas encore rencontré suffisamment d'occurrences pour conceptualiser.

Dans tous les cas, il semble donc plus sûr d'adopter cette démarche, qui privilégie le **sens** des activités comme celui des supports langagiers. Il s'agit en fait d'envisager une « **redistribution** » des **activités grammaticales, non en fonction des théories scientifiques** (de la phrase et/ou du texte et des discours) **mais en fonction des occurrences dans les discours envisagés, à l'oral comme à l'écrit**.

7. C. Fabre, *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, CEDITEP, Grenoble, 1990.

Des textes aux outils langagiers

Dans une **didactique fonctionnelle et participative**, la progression se situerait donc plus au niveau de l'approfondissement de la notion.

Pour reprendre l'exemple : un enjeu descriptif (dans un récit, un documentaire...) permettra d'identifier le groupe du nom à partir de la question de son expansion ; le tri des différentes structures amènera progressivement à identifier et à nommer groupes de mots ou propositions typiques, puis mots spécifiques dans chaque cas (conjonctions, prépositions...), à se poser éventuellement des questions d'orthographe grammaticale. Par ailleurs, la question de la reprise d'un référent permet de réfléchir à la progression de l'information en identifiant, nommant et différenciant les « outils langagiers » que sont les déterminants (avec en particulier le passage de l'indéfini au défini) et les pronoms. Une telle démarche ne remet pas en cause la spécificité de la grammaire de texte, dont le domaine est actuellement bien cerné : elle permet en fait de resituer toutes les notions au niveau du discours, en fonction de son enjeu pragmatique, et donc de pouvoir les traiter lors des activités de lecture/écriture.

Certes, il faut accepter – au fil des situations de lecture-écriture – de **ne pas traiter complètement une notion**, de ne pas chercher d'emblée l'exhaustif et l'intangible, de laisser des éléments **en suspens** afin de les questionner à nouveau dans un autre contexte, une autre configuration langagière : ce que B. Combettes appelait (en 1982 !) *construire la grammaire* :

« Dès lors qu'il admet qu'en grammaire comme ailleurs, il n'y a pas de vérité unique et absolue, le grammairien ne vise pas des résultats définitifs. Il ne prétend pas tout savoir ni tout expliquer par des analyses d'étiquetage (vs la grammaire scolaire traditionnelle). A la recherche d'une connaissance ouverte et dynamique, qui envisage les phénomènes linguistiques dans toute leur complexité, il procède par tâtonnements, posant des hypothèses acceptées à titre provisoire aussi longtemps que les tests de validité sont positifs et constamment réajustées par expérimentations successives. » (p. 35)

Le **linguiste-chercheur** serait en fait un meilleur modèle que le **linguiste-théoricien** qui hante les programmes scolaires depuis trop longtemps. Dans *Français 6ème*, C. Oriol-Boyer et son équipe proposent d'aborder les notions **en réseau** : une même notion grammaticale est abordée plusieurs fois, sous des angles différents, en relation avec des éléments différents.

Les I.O. se font l'écho d'une situation transitoire, traduisant à la fois le malaise actuel et de nouvelles perspectives alliant le linguistique et le pédagogique. Des chercheurs travaillent cependant à ouvrir de nouvelles voies.

L'article de C. Masseron, « Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers »⁸ problématise bien la question, montrant toutefois

8. *Pratiques*, n° 87, sept. 1995.

comment toutes les questions de langue peuvent *se trouver gouvernées par une activité rédactionnelle* ; comment les enjeux communicationnels permettent aux élèves les plus faibles de *comprendre les grandes fonctions de l'écrit et de l'écriture et de les aider ainsi à « finaliser » l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire*. La question des **progressions** apparaît complexe si l'on veut tenir compte de la logique de contenu des instructions officielles... et programmer l'étude de la langue, en croisant différentes logiques (de projet, d'enseignement, d'apprentissage), sachant que les études de langue *ne sont pas en elles-mêmes, et a priori, génératrices de séquences : elles y sont plutôt dans un rapport d'inclusion, en relation avec les textes, les objectifs et le niveau des classes*.

La démarche se trouve en quelque sorte inversée : ce ne sont pas les points de grammaire qui fixent le programme de lecture-écriture/réécriture, mais l'inverse. A l'extrême, on peut penser qu'il suffit de **varier les genres pour aborder tous les points de langue** listés actuellement – en tenant compte des acquis comme des « limites cognitives » (ceci dit en référence à la notion d'étayage développée par J. S. Bruner après L.S. Vygotsky).

Au centre : le texte ou le discours ?

La place du texte apparaît donc centrale, mais doit être clarifiée.

Dans l'optique actuelle, telle qu'elle se trouve en fait exprimée dans les textes officiels (bien que la différenciation des concepts de « texte » et « discours » ne soit guère lisible), le « discours » est premier : **discours de l'élève** (C. Masseron souligne que l'écriture est plus intéressante que la lecture dans la mesure où *elle manifeste – ou active – directement les ressources langagières de l'élève.*) ou **repérage de la situation de production, de l'enjeu discursif d'un « texte » extrait de son contexte d'origine** – situation d'interaction sociale ou oeuvre et genre littéraire – manifestant une organisation interne spécifique.

Un travail exclusif sur des **textes** (comme support langagier) peut aboutir à des activités purement formelles, à caractère normatif – dérive des fameux « tris de textes » initiés par C. Garcia-Debanc dans une autre optique. Travailler « sur des textes » n'est donc pas la panacée, encore faut-il que l'élève puisse identifier l'intérêt d'écrits de référence, quel qu'en soit le domaine d'ailleurs.

G. Turco⁹ traite la question à propos de l'écriture par projet, en écartant une démarche modélisante ou trop précocement conceptualisante pour privilégier la construction d'un savoir-faire en situation-problème.

Un écrit de référence est un exemplaire de genre, appartenant à l'environnement social, qui prend son sens dans le contexte où il intervient (...), le rôle qu'il joue dans le contexte didactique. Une fiche récapitule les « modalités de recours à des écrits de référence » (*statut* – référence positive/négative, écrit social/d'élève, complet/partiel ;

9. *De l'évaluation à la réécriture*, E.V.A., Hachette, 1996.

nombre – un seul/plusieurs ; *place* dans le projet – avant/en cours/après ; *nature du travail* à accomplir à partir de l'écrit de référence).

G. Turco montre que l'observation des écrits de référence s'effectue de façon sélective, afin de résoudre un problème spécifique – en l'occurrence au niveau de la cohérence globale ou locale.

Cependant, l'on pourrait aller **jusqu'aux plus petites notions grammaticales** pour une approche fine d'un point sélectionné comme posant un problème de maîtrise quelconque : *comment varier l'expansion du nom* – non pas « en général » mais dans une situation/un genre de discours spécifique (par exemple, les descriptions de lieux dans le roman policier privilégient les adjectifs qualificatifs et les compléments de nom – ce sera l'occasion de cibler pour la réécriture la question de leur place, des structures, de l'accumulation et de rappeler les différences d'orthographe grammaticale).

Quelle que soit la **place des écrits de référence**, il faudrait éviter qu'ils jouent un rôle normatif ou modélisant, surtout si l'on veut partir de la langue de l'élève pour problématiser une notion.

Comme le souligne G. Turco, *la démarche consiste à amener l'élève, dans le cadre de son activité de production, à découvrir la diversité des choix possibles, à en percevoir la pertinence et à assumer à titre personnel les décisions relevant de la planification et de la mise en texte* : il en va de même pour la mise en mots, la discrimination devant être plus fine.

L'avantage, et en même temps l'inconvénient du texte (entendu ici comme support langagier) est sa richesse et sa diversité : les enseignants sont démunis car un texte, quelle qu'en soit la nature, du fait même de sa configuration (longueur, cohésion et signification) présente des axes d'observation, d'analyse et d'interprétation et non un seul, et il faut pourtant bien se résoudre à la nécessité de renoncer au commentaire de texte pour aller vers de micro-objets recentrés¹⁰.

Toutefois, si l'on prend en compte la dimension discursive, de même que l'on a pu établir des typologies au niveau global (discours narratif, explicatif, argumentatif...), on doit pouvoir en établir au niveau local, interphrastique et phrastique : dans quels genre de discours ou séquence textuelle pragmatique pourra-t-on observer *un certain nombre* d'expansions du nom, de phrases simples ou complexes, de compléments d'objet direct (pour ne prendre en compte que des questions de morphosyntaxe – qu'il faudrait resituer par rapport à l'enjeu discursif) ?

On parle d'enjeu des discours, sans doute faudrait-il parler aussi d'**enjeu des notions**, quelles qu'elles soient, et mettre en relation les deux niveaux.

En outre, un corpus de référence favorable à l'activité réflexive d'un débutant en la matière serait **un corpus qui présenterait un nombre significatif d'occurrences** (on retrouve là un des arguments pour des textes fabriqués) : il est préférable de pouvoir isoler rapidement une notion et de pouvoir en observer les variables sans se référer à un nombre d'écrits trop important – ceci du point de vue d'un enseignant et non d'un linguiste s'entend. Si l'élève reconnaît ensuite la notion dans un contexte où elle est très secondaire, on pourra considérer la connaissance comme effective. Par exemple,

10. C. Masseron, *op. cit.*, p. 17.

identifier l'expansion du nom – en tout ou en partie – dans une séquence textuelle descriptive (comme lieu privilégié) constituerait une première approche de la notion, une expérience forte en quelque sorte, qu'il faudrait conforter ensuite en amenant l'élève à identifier la notion dans de brèves propositions descriptives insérées dans un autre type de séquence (argumentative, explicative, narrative...).

Comment sélectionner (et non fabriquer) des écrits pouvant jouer ce rôle de corpus de référence ?

Le suspense et l'adverbe : un exemple de réflexion autonome

Une recherche est engagée actuellement par une équipe réunissant des conseillers pédagogiques de circonscription et des formateurs associés d'IUFM du littoral dunkerquois¹¹. Il s'agit d'élaborer, en interaction avec le terrain, une démarche et des outils facilitant la recherche et l'exploitation de situations/supports d'activités pour la classe. L'exemple qui suit se situe dans la phase exploratoire, il montre bien l'intérêt du dispositif et met en évidence les zones problématiques.

Il s'agit d'une classe de CM1 (Ecole du Pont de pierre, Gravelines). L'enseignante, Isabelle Gosselin, a souhaité poursuivre un travail engagé lors des séances de pratique accompagnée effectuées avec des PE 2. Dans le cadre d'une réflexion sur la lecture d'écrits longs, il avait été prévu de placer d'emblée les élèves dans la posture de l'écrivain afin de leur permettre, en alternant lecture et écriture, d'identifier le projet de l'auteur, le contrat de lecture, dans un genre comme le roman d'épouvante.

L'une des activités consistait à découvrir les procédés de la **description énigmatique**, dans le cadre d'une réflexion plus large sur les moyens de *créer le suspense*. Voici le début du passage (soit un tiers du texte observé) qui a servi de point de départ à cette réflexion : *Je reculai de quelques pas. Quelque chose craqua sous ma semelle ; quelque chose qui me parut bouger. Je poussai un cri perçant et bondis sur le côté. La chose parut s'éloigner en frétilant, ce qui me soulagea plus ou moins. Au même instant, je sentis un frôlement contre ma cheville. Nouveau cri de frayeur, nouveau bond. Cette fois, la torche électrique m'échappa et tomba à terre avec fracas. La lumière s'éteignit. Les frôlements se succédèrent. Cela ressemblait plutôt à une série de grattouillis. Je donnai un coup de pied à l'arrière pour m'en débarrasser, en vain. J'entendais à présent des bruissements surnois autour de mes tennnis, on aurait cru qu'une foule de créatures s'activaient fiévreusement à mes pieds. Que pouvaient-elles être ? (...)*¹².

A partir d'un questionnement sur l'effet produit, les élèves vont « déconstruire » le procédé, repérant en particulier l'ancrage référentiel spécifique (*quelque chose, la chose, une foule de créatures...*), le thème-titre précis (*des scorpions*) n'étant élucidé que bien plus tard en fonction de l'enjeu narratif. Ils recherchent les indices permettant

11. Groupe Thématique de Travail (GTT), soutenu par la Direction Recherche Développement (DRD) de l'IUFM Nord-Pas de Calais et agréé par l'Inspection Académique du dunkerquois.

12. R. L. Stine, *La malédiction de la momie*, Série Chair de poule, Bayard Poche, 1995.

d'identifier *la chose* : un premier relevé est effectué, puis les élèves essaient de trier les éléments d'un point de vue sémantique selon qu'ils traduisent l'expression de la peur du personnage et selon qu'ils renseignent sur « la chose ». Ils relèvent certains mots qui reviennent souvent dans les passages de suspense – ils les avaient remarqués au cours d'une étude des fins de chapitre – et renseignent sur la façon dont se passent certaines choses (*doucement, lentement, fiévreusement, tellement*).

Une séquence d'écriture permettra d'évaluer le degré de réinvestissement de ces premières découvertes et d'affiner la lecture à l'occasion de la réécriture. Au début de cette séquence, un rappel est effectué, on liste les indices utilisés par l'auteur puis on les classe par domaine de perception et par catégorie grammaticale (noms, adjectifs, verbes) afin d'organiser ce corpus de référence. L'enseignante écrit sous la dictée des élèves, incitant au débat chaque fois qu'il y a un conflit. Il reste un adverbe, qui n'a donc pas pu être classé (*fiévreusement*).

Avant même que l'enseignante ne le fasse remarquer, un élève propose de faire *une quatrième colonne, comme en dictée : celle des mots qui sont invariables/oui, les mots tout seuls comme « fiévreusement, sournoisement »*, ajoutent d'autres élèves.

On voit ici approcher de façon spontanée – mais inévitable si l'on étudie de près le texte et son enjeu – la **notion d'adverbe de manière**, au croisement d'une identification par l'enjeu de la notion même et par l'aspect formel évoqué lors d'activités d'orthographe.

Il faut remarquer que ce genre de comportement est régulièrement activé par l'enseignante, qui a l'habitude d'exploiter toutes les occasions, dans toutes les disciplines, pour mettre en évidence des éléments qui seront systématisés en référence : *Rappelez-vous, on en a parlé il y a quelques jours... Pensez au problème de maths sur... Souvenez-vous du document d'histoire... Qu'avions-nous dit au sujet de... Et encore mieux quand les enfants disent « c'est comme hier... » ou « la semaine dernière, en lecture... en géographie... » Avant une leçon, la notion s'est insinuée peu à peu. Après cette leçon, la notion est rappelée régulièrement.* Cette enseignante, qui utilise par ailleurs un manuel (*L'utilisation de ce manuel n'est pas une fin en soi. Je la considère comme un passage utile pour fixer une notion, en faire une leçon et avoir des exercices d'application.*), construit toutefois sa pratique en réfléchissant à l'identification et à l'appropriation des savoirs.

Lors d'une séquence consacrée par la suite aux *compléments circonstanciels*, les élèves ont d'eux-mêmes fait le rapprochement sémantique avec *les mots tout seuls qui disent comment c'est, comme « sournoisement »* ! – tout en différenciant bien la structure, l'ayant expérimentée et discutée. Il sera temps de remplacer la périphrase ou l'exemple par un terme marquant l'identification métalinguistique : *adverbe (de manière)*.

Les listes sont ensuite complétées par les élèves afin d'augmenter le corpus de référence (c'est ici que pourraient intervenir des écrits de référence de même type textuel et de même genre). Ils vont à leur tour écrire une description énigmatique, dont les camarades devront tenter d'identifier le référent afin de tester la précision et la cohérence. Une lecture des premières productions mettra en évidence des effets d'accumulation induits à la fois par le corpus de référence et par le désir excessif de

provoquer l'angoisse du lecteur, le respect de la cohérence sémantique passant au second plan. Chaque copie sera critiquée par la classe, l'enseignante notant au fur et à mesure les remarques sur la copie même pour faciliter la réécriture.

En ce qui concerne les adverbes de manière, l'analyse des textes produits met en évidence un réinvestissement pertinent, quelle qu'en soit la cause – la tâche d'écriture elle-même et les acquis de l'élève et/ou le questionnement métalinguistique immédiat avec le corpus au tableau. Sur 22 élèves, 16 ont utilisé des adverbes de manière (usage sans rapport significatif avec leur niveau scolaire). 7 figuraient au tableau, un seul n'a pas été utilisé (*follement*) ; sur 27 occurrences, 6 ne figuraient pas au tableau.

A partir des écrits des élèves, il aurait été possible d'affiner le questionnement de la notion : *brutalement* a souvent été utilisé comme connecteur introduisant une rupture (*Brutalement une de ces choses me frôla, Soudain, brutalement quelque chose grimpaît sur moi, brutalement, j'allumai ma lampe*). Un débat peut s'engager autour de ces cas qui seront discutés après une observation générale de l'exploitation des outils langagiers « adverbes de manière ». Des écrits de référence peuvent permettre de différencier les cas d'emploi.

Du point de vue de l'enseignant, cela engage une réflexion quant à l'exploitation des « outils » par les élèves (cf. l'emploi de *brutalement*). Autre possibilité de discussion : *tellement (que)* a beaucoup été utilisé, s'agit-il de la même structure ?

Le texte suivant pourrait également servir à problématiser d'une part la question du recours aux outils, d'autre part les critères d'identification d'une notion. Il semble en effet que l'élève ait compris qu'il fallait utiliser des mots se terminant par *-ent* :

Je suis dans une grotte, et je ne vois absolument rien. Je n'arrête pas d'entendre des bruissements. Quand même, j'ai un peu peur. Mais pourquoi je me suis perdue dans la grotte, je le répète, je ne vois absolument rien ! Et voilà que j'entends des sifflements ! Alors, maintenant je marche lentement. D'un seul coup (...).

Dans une telle situation d'écriture, il est intéressant d'approfondir une notion précise (l'adverbe de manière, pas « tous les adverbes » d'emblée) mais tout autant d'en identifier les frontières en provoquant de petits **débats métalinguistiques** – c'est ainsi que, progressivement, pourra se construire l'idée d'un système langagier, complexe certes mais analysable – tout comme se construit l'idée d'un système graphique complexe mais dont on peut identifier les domaines en ce qui concerne l'orthographe, ou d'un système alphabétique irrégulier en ce qui concerne l'entrée dans la lecture-écriture – hors approche normative, et en tenant compte de la langue de l'élève à l'oral et à l'écrit.

La grammaire se construit : du point de vue de l'élève, il faut donc privilégier le recul qu'il peut prendre par rapport à la « langue » (Lacan) – pour le jeune enfant le mot chien aboie... Ce recul n'a rien de naturel, il n'est justifié que par la prise de conscience des enjeux d'une maîtrise. L'activité « réflexive » ou « méta » est donc primordiale dans les apprentissages langagiers.

Du texte à l'outil langagier : organiser l'activité réflexive

Concrètement, comment organiser l'articulation entre l'activité de lecture/écriture et l'activité métalangagière ? La principale difficulté est de se placer du point de vue

des élèves pour anticiper leurs réactions, dans la mesure où le dispositif doit favoriser une activité réflexive sur un point bien précis.

Rappelons la première option retenue pour un tel dispositif : **entrer dans une notion** (ou l'approfondir) à **partir d'un corpus significatif**.

L'élève, dont la conceptualisation des structures langagières est en train de s'élaborer, identifiera plus sûrement la **structure attributive** dans une description d'état – qu'il sera intéressant de comparer à une description d'actions, ne serait-ce que pour mettre en évidence la valeur sémantique des verbes. La liaison lecture/écriture est évidente. On pourra s'appuyer sur des manuels qui ciblent des situations de lecture/écriture bien spécifiques, comme par exemple *Maîtrise de l'écrit 6ème* (Nathan, 1994). Dans le chapitre « Un personnage est aussi ce qu'il fait » (p. 112), on peut comparer deux extraits du même texte littéraire dont l'objet est la description d'un personnage selon ce qu'il est¹³ (pour qui ?) et selon ce qu'il fait (portrait *a priori* plus objectif). S'intéresser à l'enjeu d'un portrait dans un récit (et dans quel genre de récit ?) conduit à s'intéresser aux outils langagiers en jeu...

Il ne s'agit pas de rechercher des corpus dans lesquels la notion (ici, l'attribut du sujet) soit isolée mais bien d'amener l'élève à repérer des différences, à « trier » – activité conceptuelle par excellence. Dans un corpus hétérogène de ce point de vue, une activité de tri permettra de différencier structures d'expansion du nom et structures attributives (quel que soit le constituant – qu'il n'est pas indispensable d'identifier dans un premier temps – adjectif qualificatif, participe passé employé comme adjectif, groupe nominal). Un débat métalinguistique pourra s'engager afin d'évaluer l'enjeu de chaque structure – associée directement au nom-référent ou associée par l'intermédiaire d'un verbe conjugué (intérêt du temps, de la modalisation... ?). Évaluer l'intérêt d'un « outil langagier » (pour reprendre les termes des I.O. de 6ème) c'est se placer du point de vue du lecteur comme du scripteur.

C'est dès le questionnement de texte que va se justifier le « tri ».

Le lieu discursif privilégié des **compléments de phrase**, dont l'appellation traditionnelle souligne la valeur sémantique (compléments « circonstanciels »), est le récit et plus particulièrement le récit policier ou le récit de fait divers. Dans ce dernier cas, le questionnement met en évidence l'importance des circonstances de l'événement rapporté et de la précision des informations. On pourra lister ces circonstances, les trier selon la circonstance (où ? quand ? comment ? pourquoi ?...). À partir de quelques articles, on dispose d'un corpus de référence pour une activité métalinguistique plus ou moins approfondie selon le niveau de conceptualisation des élèves. L'intérêt est d'obtenir des listes de structures variées (syntagmes nominaux ou prépositionnels – avec nom, pronom, infinitif, participe – propositions participes ou conjonctives), qui pourront à leur tour faire l'objet d'un tri. Le corpus n'a pas besoin d'être exhaustif d'emblée : l'essentiel est d'entrer dans la complexité et de mesurer progressivement

13. « La vue de cette jeune personne réussit à détourner le roi de sa tristesse : son teint était assez fleuri, ses cheveux longs et aussi fins et doux que la soie, ses deux grands yeux bleus bordés de longues paupières ; tout son air enchantait le roi. » (d'après Madame d'Aulnay, *La belle et la bête et autres contes*).

l'extension du champ¹⁴. On peut tout à fait isoler les indicateurs de temps et de lieu à propos de la situation d'énonciation. L'essentiel est d'avoir des critères précis pour orienter la recherche.

On peut comparer cette démarche à celle de l'apprentissage de la lecture avec la compréhension progressive du plurisystème graphique du français – qui est particulièrement complexe. On sait maintenant que la simplification du système, qui caractérise bien des « méthodes », complique en fait l'apprentissage.

Etudier la proposition relative avec les autres types de propositions est moins compréhensible du point de vue de l'utilisateur (ce qu'est l'enfant) que de l'aborder dans le cadre des expansions nominales, dont la fonction pragmatique est globalement la même.

Différencier les structures, les occurrences, c'est aussi constituer des référents pour l'écriture, au moins par analogie : comment les experts s'y prennent-ils ? Et pourquoi pas des manipulations structurales pour problématiser les choix d'écriture ?

A partir du moment où l'on se penche sur de vrais textes, où l'on essaie de faire soi-même ces tris avant de les proposer aux élèves, apparaît la nécessité de les justifier très précisément comme de les rendre matériellement faisables. Même des enseignants chevronnés peuvent hésiter à essayer un nouveau dispositif : il faut donc se donner quelques « garanties ».

Un exemple de projet (Marc Backeroot, Odile Teiten (CPAIEN), Dunkerque AIS) : dans le cadre de l'écriture d'une **énigme policière en classe de CE2**, il paraît intéressant de travailler sur la description d'un lieu stratégique. Après la visite d'un vieux fort, les élèves produisent un premier texte. L'enseignant leur propose de voir comment s'y prennent des écrivains professionnels, spécialistes de ce genre. Trois extraits de romans policiers de collections jeunesse sont proposés pour un travail en groupes. Ils ont été sélectionnés en fonction de leur enjeu, identique à celui de l'écriture en cours : description d'un lieu inquiétant.

Consigne : Que fait l'écrivain pour que le lecteur ressente un malaise, une inquiétude ? (construction du concept d'« ambiance »).

Si l'on se place du point de vue de l'élève, qui plus est n'a jamais pratiqué ce type d'activité, il est clair qu'il ne va pas relever seulement les expansions du nom (objectif visé)... Il va relever des noms « inquiétants » tels que *rat*, *serpent*, *moisissure*, voire des verbes comme *grincent*...

Il faudra donc prendre en compte toutes les propositions des élèves mais orienter au départ le tri, qui s'avérera (peut-être ?) difficile autrement. Lors de la mise en commun, l'enseignant effectuera donc un tri implicite dans un premier temps, en organisant les colonnes au tableau. Dès qu'une colonne a un référent, il laisse aux enfants le soin de choisir cette colonne ou une autre, avec obligation de justifier son choix. C'est une façon d'exploiter les acquis, de débattre collectivement des représentations de notions ou de structures.

Une fois le tableau rempli, il faudra se demander ce que l'on va pouvoir exploiter pour la réécriture. Pas les noms (ou peu) ni peut-être même les verbes, dans la mesure

14. Un bon ouvrage de référence pour les enseignants (Ecole et Collège) : *Grammaire pour enseigner*, C. Vargas, A. Colin, 1995, T. 1 et 2.

où le lieu décrit n'est pas le même. La catégorie la plus intéressante, que l'on peut exploiter en grande partie, est en fait celle des adjectifs qualificatifs, très nombreux. A partir du moment où ils ont été identifiés, ils ont été soit dépeints par une périphrase, soit nommés par un élève qui connaît l'appellation grammaticale courante ou par l'enseignant qui la signale – appellation dont on peut tout à fait débattre pour en comprendre l'étymologie et reconnaître le caractère syntaxique et sémantique.

Informant le lecteur quant à la couleur, la forme, la matière, **l'adjectif qualificatif** apparaît comme un outil langagier tout à fait intéressant pour évoquer une ambiance. Ce point de problématisation de l'écriture retenu, on proposera aux élèves d'enrichir toutes les listes : d'une part en fonction de la visite effectuée (il s'agira de sélectionner les informations pertinentes par rapport à l'ambiance), d'autre part en fonction de recherches dans d'autres romans policiers. La progression à thème dérivé pourra être identifiée à cette occasion et éventuellement réinvestie dans l'écriture.

Dernière précaution : avant de lancer le travail de groupe avec la consigne de tri (au début), l'enseignant proposera un petit test au groupe classe, à partir d'un très court texte – simplement pour éviter que les élèves ne recopient des phrases entières ou ne répètent tout le texte lors de l'activité en autonomie, ce qui poserait problème lors de la mise en commun. Ainsi, par analogie, ils relèveront des mots ou des syntagmes. Il s'agira d'effectuer le classement seulement pour expliciter les attentes, sans entrer dans une phase d'explicitation de ce classement. Autre possibilité (Chantal Davenne, CPAIEN, Dunkerque-Bergues) : distribuer des bandes de papier pour le relevé – le nombre et la taille des supports évitant que l'élève ne recopie l'ensemble sans pousser plus loin l'analyse.

La répétition d'activités de ce type devrait suffire à éviter de telles précautions, peut-être utiles lors d'une première séance.

Une typologie des écrits de référence pour l'activité métalangagière ?

Si l'on veut éviter un certain nombre de dérives dans la démarche typologique, il ne faut pas oublier que l'utilisation d'écrits de référence en grammaire apparaît soumise à conditions : partir d'un **questionnement** lié à la lecture ou à l'écriture/réécriture; proposer plutôt plusieurs écrits de référence (un seul constituerait une approche réductrice et modélisante) ; identifier l'**enjeu discursif des écrits** de référence (identique en tout ou partie à l'écrit de départ) pour mieux identifier celui **des notions**, plus délicat à repérer (le repérage s'effectuera d'un point de vue sémantico-pragmatique au départ mais toute remarque formelle, structurale, sera la bienvenue, l'essentiel étant que les élèves relèvent tous les aspects qui leur paraissent significatifs) ; enfin, le **travail réflexif** devra rester **fonctionnel** au niveau des objectifs de l'enseignant mais toutes remarques des élèves ayant trait à un début de **conceptualisation du système langagier** seront exploitées – ce qui se produira inévitablement au cours d'activités problématisées, au moins implicitement comparatistes.

Dans ce type de démarche, l'enseignant se heurte généralement à un **problème de choix** d'écrits de référence, qui s'augmente de la difficulté à en trouver – le plus souvent

faute de temps. Une typologie, conçue comme **outil de référence**, permettrait de gagner du temps au niveau de la recherche mais aussi de cibler le plus finement possible les objectifs (non pas « l'expansion du nom dans la description », mais tel type d'expansion(s) dans tels lieux discursifs privilégiés).

En fonction des pratiques constatées sur le terrain ou présentées dans certains manuels et autres ouvrages à visée didactique et pédagogique, on proposera de prendre en compte deux familles d'écrits de référence pour l'activité grammaticale (au niveau global ou local) :

– la première, dont on pourrait effectivement se contenter, est celle des **discours différenciés par la situation de production**. Des typologies mettant en évidence les notions représentées existent déjà (cf. ci-dessus). Il faut encore les approfondir, les expliciter, y inclure les genres littéraires. Un travail de recherche important est sans doute encore à réaliser dans ce domaine. Faut-il différencier les écrits les plus représentatifs ? Il ne s'agit pas que les élèves associent le complément d'objet à la petite annonce une fois pour toutes mais pourquoi se priver d'un lieu discursif qui permet de réfléchir à l'enjeu de cette configuration langagière, d'identifier la catégorie des verbes qui « appellent » un COD et la structure du groupe verbal ?

– la seconde est en quelque sorte secondaire, mais présente un intérêt certain – quoiqu'il ne faille pas s'en contenter. Elle concerne :

* certains **jeux ou écrits littéraires** (littéraires au sens large, sans jugement de valeur, y compris les chansons) dans lesquels une notion se trouve mise en exergue. Bien que ce fait soit toujours lié à l'enjeu discursif, il est en quelque sorte plus flagrant et favorise l'approche réflexive. Dans la mesure où ces textes existent, on ne saurait les ignorer. Sur quelles bases établir une typologie ?

Cortège, de J. Prévert, est un exemple connu : du cortège surréaliste à la découverte du procédé (qui se produit généralement au vers suivant : *Un serpent à café avec un moulin à lunettes*), on peut établir un corpus par analogie, en variant les prépositions – ce qui ne dénature pas le texte lui-même – et peut constituer le point de départ d'un travail d'écriture poétique, à condition de placer l'élève dans la posture de l'écrivain qui effectue des choix dans les listes et peut les commenter. Ce travail peut intervenir à la suite de séances consacrées à la description dans un récit, au cours desquelles on aurait effectué une première approche de la notion d'expansion du nom. Encore une fois, il ne s'agit pas d'utiliser le texte pour faire de la grammaire mais bien d'entrer dans une démarche grammaticale pour comprendre/écrire.

Le jeu surréaliste du *cadavre exquis*, très répandu avec la mode du jeu poétique dans les années 1970, activité « bouche-trou » par excellence, peut devenir une activité d'apprentissage à part entière. « Le cadavre exquis boira le vin nouveau » serait la première production de ce type réalisée par André Breton et ses amis, à l'imitation de Lewis Carroll, en tirant au hasard des petits papiers en fonction d'une structure type ; substantif+qualifiant+verbe+substantif COD+qualifiant. Après tirage, il fallait « faire la toilette du mort », c'est-à-dire faire les accords.

Plus intéressant est le cas des verbes si l'on propose aux élèves de comprendre puis d'essayer le procédé, à partir de plusieurs exemples (« L'huître du Sénégal mangera le pain tricolore », etc.). Dans le feu de l'action, ils vont sélectionner des verbes transitifs directs ou indirects, voire intransitifs – ce qui posera problème au moment de réaliser la phrase (pas forcément pour tous les élèves d'ailleurs, cela fera l'intérêt du débat). D'où ce constat : certains verbes « appellent » un complément direct (ou indirect, ou les deux, ou encore n'appellent pas de complément). L'intérêt est de problématiser la question plus que d'avoir d'emblée une approche exhaustive. Les listes produites pourront éventuellement servir de corpus pour un approfondissement métalinguistique. On pourra décider d'utiliser le dictionnaire pour vérifier que l'on choisit bien un verbe transitif direct (repérage de la forme infinitive ; nécessité de connaître le sens du métalangage employé par le dictionnaire).

Les phrases produites seront drôles, poétiques, intéressantes... Il s'agira donc de se mettre en posture d'opérer une sélection en l'argumentant – pour une authentique activité de lecture/écriture dont le monde de référence devra être précisé. « Le mouton blanc aime l'herbe verte » est une phrase acceptable dans le monde de référence ordinaire, elle sera rejetée s'il est surréaliste, poétique, fantastique... On peut supposer qu'ensuite une reprise du jeu aboutisse à des propositions mieux ciblées (choix des mots comme des phrases), la constitution d'un livret permettant d'établir une cohérence au niveau des critères de sélection des phrases.

* Certains **textes littéraires** peuvent être **emblématiques** d'une notion dans la mesure où ils l'excèdent. C'est le cas dans l'exemple tiré de *Vendredi ou la vie sauvage*, qui pourrait être présenté à partir de la problématique description d'état/en acte. On en trouvera sans peine : disputes autour d'une possession, interrogatoires... mais ce domaine n'a pas encore été exploré systématiquement.

* On peut également placer dans cette catégorie spécifique tous les **textes ludiques** qui permettent de manipuler une notion à l'excès¹⁵. Outre les poèmes à structure répétitive et autres jeux poétiques très répandus dans les années 1970, on comptera les jeux verbaux dont la fonction est implicitement métalinguistique (en particulier ceux que se transmettent les enfants), tous les énoncés qui mettent en évidence un fait de langue de façon implicite ou explicite (les histoires et propositions d'écriture de Yak Rivais¹⁶ par exemple).

Toute la difficulté est de resituer de telles approches dans une démarche didactique globale. Il reste toutefois envisageable de concevoir des activités « décrochées » à visée plus métalinguistique, dans la mesure où elles enrichissent, diversifient, problématisent

15. S. Suffys, « Diriger sa langue au lieu de la subir », *Recherches*, n° 15, 2ème sem. 1991.

16. Y. Rivais, *Jeux de langage et d'écriture ; littératurbulences*, Retz, 1992 ; Y. Rivais et M. Laclou, *Les Sorcières sont N.R.V.*, L'École des loisirs, Neuf, 1988 : « Il y avait une fois dans une boîte de nuit de la capitale qui était toute petite (la boîte de nuit, pas la capitale), une sorcière et un gros hibou qui buvait du whisky (la sorcière bien sûr, et pas le hibou.) (etc.) » : les pronoms relatifs, l'ambiguïté référentielle.

ou approfondissent un point rencontré lors d'activités de lecture-écriture. La constitution d'une « banque de données » pourrait alors présenter un certain intérêt.

Quoi qu'il en soit, si l'apport de tels textes est manifeste, leur mode d'exploitation doit faire l'objet d'une réflexion précise si l'on veut rester dans une logique d'apprentissage, avec un cadre culturel. Comment envisager dans cette perspective les textes à visée métalinguistique d'auteurs tels que – pour citer les plus connus – R. Queneau, R. Devos, G. Perec ou J. Tardieu (en particulier *Formeries*, où l'on trouve les poèmes suivants : *Interrogation et négation, Participes, Epithètes, Conjugaisons et interrogations...*) ?

« Oui, mais à quoi ça va nous servir d'apprendre l'attribut du sujet ? »

Quel est l'enseignant qui n'a pas entendu un jour cette phrase ? Elle m'a longtemps poursuivie et j'espère, avec cet article, lui avoir fait un sort une fois pour toutes !

Certes, le chemin à parcourir est encore long pour que les activités grammaticales cessent d'être la bête noire de l'enseignement du français, pour les enseignants autant que pour les élèves. Peut-être faut-il retenir un certain nombre de principes qui sont encore négligés dans ce domaine d'enseignement/apprentissage :

- Privilégier la démarche d'exploration du langage (écrit mais aussi oral – ce qui n'était pas envisagé dans le cadre de cet article) en situation motivée, plus que la transmission de connaissances sur la langue, dont l'intérêt n'apparaît pas justifié au plus grand nombre d'élèves.
- Dans le cadre d'une situation de lecture/écriture problématisée, privilégier les activités de tri comme favorisant la conceptualisation. Les erreurs de l'élève seront le lieu de confrontation des savoirs, dans la perspective d'une construction progressive de compétences métalangagières pragmatiques, c'est-à-dire orientées vers l'action.
- Considérer que la question du choix des écrits de référence est essentielle. On peut pressentir les dérives possibles, caricatures de la démarche, grilles typologiques réductrices. Sans doute faut-il impliquer les élèves eux-mêmes dans ces choix (par exemple, rechercher dans des romans policiers les descriptions de lieu dont l'enjeu est bien précis) dans la perspective d'une analyse plus fine des outils langagiers.
- Tenir compte de la valeur culturelle des textes, quels qu'ils soient, leur richesse et leur variété n'ayant d'égales que celles de la langue vivante elle-même.

S'il faut choisir des corpus significatifs, peut-être faut-il d'abord choisir des textes en fonction des élèves : ni trop simples (fabriqués), ni inaccessibles sur le plan de la culture ou de la connaissance du monde. L'activité métalinguistique développe la curiosité, à condition qu'elle puisse s'exercer sur des supports intéressants.

Enfin, pourquoi priver de textes écrits les élèves en difficulté de lecture ? Ils peuvent y avoir accès par l'intermédiaire d'un lecteur quand l'objectif est de rechercher des notions bien identifiées, voire de les comparer avec leurs propres productions, orales ou écrites, et de faire des choix en fonction de la situation de communication.

L'essentiel n'est-il pas, au fond, de « bricoler » en connaissance de cause ?

Mes outils d'artisan
sont vieux comme le monde
vous les connaissez
Je les prends devant vous :
verbes adverbes participes
pronoms substantifs adjectifs.

Jean Tardieu, « Outils posés sur une table » (*Formeries*, Gallimard, 1976)¹⁷

¹⁷. publié dans *L'accent grave et l'accent aigu, Poèmes 1976-1983*, Ed. Gallimard, NRF Poésie, 1991.