

**ENTRE COUPEUR DE MOTS ET TAILLEUR  
DE SENS, SUR LE FIL DU RASOIR,  
L'ENSEIGNANT DE GRAMMAIRE**

Denis FABÉ  
Collège de Provin

Séverine SUFFYS  
Collège H. Matisse, Lille

*Sur mon chemin, j'ai rencontré la fille du coupeur de paille,  
Sur mon chemin j'ai rencontré la fille du coupeur de blé,  
Oui, oui, j'ai rencontré la fille du coupeur de paille,  
Oui, oui, j'ai rencontré la fille du coupeur de blé, etc.*

« Les malentendus, les dialogues de sourds, les incompréhensions ou ce qu'on pourrait appeler les " communications faibles " entre maîtres et élèves mettent en jeu une différence fondamentale entre le rapport scolaire au langage et le rapport oral-pratique au langage des élèves de milieux populaires. Ces derniers ne parviennent pas et, d'une certaine manière, refusent de traiter le langage comme un objet autonome, dé-contextualisé, formel. » : B. Lahire<sup>1</sup> pose ainsi, nous semble-t-il, et de façon globale, le problème de l'enseignement de la grammaire à des élèves. La difficulté d'objectiver le fait de langue oral ou écrit, de le mettre à distance pour pouvoir l'observer ou l'analyser, de le séparer, l'espace d'un moment, de son contexte utilitaire et

---

1. B. Lahire, « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit », in Ch. Barré-de Miniac, *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, INRP Pratiques pédagogiques, De Boeck Université, Paris Bruxelles, 1996.

communicationnel, nous apparaît de plus en plus comme un des questionnements essentiels de la didactique du français, au collège bien sûr.

Plus la diversité force la porte des écoles, plus complexe devient la gestion des différences et divergences, et plus difficile devient, du même coup, la possibilité de prendre du recul par rapport aux objets d'enseignement, au sein des situations d'apprentissage. L'urgence des réponses à apporter, des multiples évaluations, qu'elles soient institutionnelles ou informelles, complique les situations de communication au point de les schématiser à l'extrême. A l'inverse, la singularité et les cas particuliers envahissent de leur subjectivité l'espace des droits, de la norme et des règles, rendant parfois impossible toute tentative d'objectivation. Dans tout cela, la grammaire se retrouve tiraillée entre deux extrêmes, celui de devenir ce qui conditionne tout l'enseignement du français au collège – la lecture, l'écriture jouant le rôle de disciplines d'élite auxquelles ne pourraient accéder que quelques élus ayant franchi vaillamment et brillamment le parcours grammatical et orthographique du combattant ; ou de se séparer irrémédiablement des autres disciplines pour garder le privilège de l'abstraction pure et dure, ne transigeant ni avec le désordre du réel, ni avec la lecture ou l'écriture en raison de leur fâcheuse tendance à pactiser avec les brouillons et l'inachevé. Dans les deux cas de figure, il nous semble logique qu'elle perde la tête, la boussole, bref, le Sens.

Habitué aux situations périlleuses, nous prenons résolument la position médiane ou médiatrice, celle qui maintient à tout prix la tension entre les extrêmes. Jouant sur les contrastes – subjectivité et objectivité, norme et particularité, ordre et désordre, sens et non-sens – notre recherche en didactique de la langue est celle de l'alternance Jour/Nuit : c'est-à-dire, celle d'un enseignement conjoint du fait langagier et de son contraire, selon des procédés qui consisteraient à faire disparaître pour faire apparaître, alternativement, les contrastes et les reliefs, l'envers et l'endroit de la langue. Pour illustrer cette problématique et pour donner un embryon de forme à cette démarche heuristique, nous avons choisi un livre en forme d'exercice (ou un exercice en forme de livre, c'est selon...) qui nous semble exemplaire de la difficulté à enseigner comme à apprendre la grammaire. Récit d'un linguiste, fable grammaticale, le *Coupeur de mots*<sup>2</sup> fait partie depuis longtemps de notre bibliothèque. Elisabeth Vlieghe l'a fait connaître aux lecteurs de *Recherches*, dans sa chronique de littérature de jeunesse (n° 20 de *Recherches*), entrouvrant les perspectives de travail sur la langue qu'offrait aux enseignants ce petit récit.

La contrainte d'écriture que nous nous imposons est, nécessairement, l'obligation de se *couper la parole*. La *progression thématique* de l'article suivra donc l'alternative des anaphoriques *l'un, l'autre*. Quand l'un désespère en 3ème d'insertion, l'autre espère en 6ème, quand l'un fait de la grammaire, l'autre fait écrire, quand l'un fait lire, l'autre travaille sur les catégories grammaticales, quand l'un rit, l'autre pleure : *l'un et l'autre se dit ou se disent*, tous deux voulant donner ainsi une preuve que la progression

2. Hans Joachim Schädlich, *Le Coupeur de mots*, Castor Poche Flammarion, 1990, pour la traduction française et l'illustration.

grammaticale, imparable, selon les classes et les niveaux n'est peut être pas l'unique solution en matière de didactique linguistique.

## LE PLEIN/LE VIDE – PRÉSENCE/ABSENCE – ESSENCE/APPARENCE

Si la langue est un matériau, la matière linguistique est loin d'être inerte. Elle n'est pas seulement en attente d'un sujet qui lui donnera du sens, mais elle entretient, de par sa nature, et avant même d'avoir une fonction, toutes sortes de relations avec le sens : le non-sens, l'absurde étant, certes, des avatars<sup>3</sup> du sens mais ayant, par là-même, affaire à lui. Le fait linguistique ne peut donc être un objet comme un autre. Ceci voudrait dire que la difficulté d'objectiver la langue ne tient pas seulement à l'incapacité des sujets mais qu'elle vient aussi du matériau lui-même. En ce sens, la langue, parce qu'elle est déjà chargée de sens, d'histoire(s), avant qu'un sujet ne l'utilise, ressemble davantage à ces forces vives en Physique, déjà chargées d'électrons positifs ou négatifs, avant même d'entrer en contact avec d'autres corps. Ainsi le travail sur la langue aurait-il à voir avec la rencontre, le choc, entre deux énergies, deux groupes de résistances au moins, celle(s) du sujet et celle(s) de la matière.

Il s'agit alors de trouver la façon d'objectiver cet objet, vivant, électro-magnétique, passif-actif, réel-fantasmé, qu'est la langue. Ce ne peut-être que par une opération symbolique.

Si l'on rappelle la fonction médiatrice que J. Bruner<sup>4</sup> observe chez les mères qui « apprennent à parler » à leurs enfants, le moment symbolique fondamental est celui où elles cachent l'objet pour amener l'enfant à « évoquer », imaginer, parler de l'objet absent. C'est la découverte du « il », « elle », de la « non personne » selon Benvéniste. Le monde se déploie autour du « je » et du « tu ». Et le langage ajoute à sa fonction de communication celle de représentation.

La fonction du pédagogue serait donc de cacher, couper, enlever les mots pour que l'élève soit contraint d'en parler, de les « voir » non plus en les montrant ou les désignant mais en se les représentant. C'est ainsi amener l'apprenti-en-mots à une « fonction psychique supérieure » par le langage et grâce à lui. Toutefois cela remet en cause la distinction traditionnelle entre concret et abstrait. A partir du moment où on travaille sur le langage, la tension se crée entre ces deux concepts et c'est cette dynamique qui crée le sens (et non le passage ascensionnel de l'un à l'autre). Qu'est-ce qui se révélera plus concret pour un élève ? Une phrase, un texte, des mots, qui « collent » à la réalité, qui décrivent, qui informent, expliquent ou qui racontent ? Il est inutile de rappeler ici combien l'exemple ou l'anecdote que l'expert suppose plus « concrets », plus proches des élèves, parce que mieux à même de faire comprendre la thèse ou l'argument plus abstraits, rencontrent d'obstacles cognitifs auprès des non-experts. Il s'agit bien sûr de

3. Si l'on consulte le dictionnaire du Petit Robert (édition de 1990), la définition de ce mot est intéressante dans son évolution, puisque « avatar » a, dans un premier temps, une signification *religieuse* (*Dans la religion hindoue, chacune des incarnations de Visnu*) et un sens figuré : « métamorphose », « transformation », puis par contresens, il en vient à signifier : « mésaventure », « malheur ».

4. Jérôme Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987.

jouer avec la relation que ces termes, que ces oppositions entretiennent, en jouant à cache-cache avec le sens.

Ainsi avant de pouvoir envisager avec des élèves un travail sur la langue selon les critères d'acceptabilité/non acceptabilité, il y a toutes sortes d'approches nécessaires pour ménager les rapports au langage engendrés par les histoires individuelles et les comportements sociaux. Pour qu'un individu soit capable de travailler avec les critères d'acceptabilité et de non acceptabilité, il faut que ces critères veuillent dire quelque chose pour lui ; et quelque chose qui ne soit pas simplement *l'obligation* de dire comme cela ou de ne pas dire comme cela. Il faut aussi qu'il puisse les formuler : lorsque le professeur, en préalable de son cours sur les temps verbaux du récit ou du discours, demande, confiant, à ses élèves de souligner les verbes du texte, il est possible qu'il se trouve face à un abîme angoissant : la notion de verbe peut n'être qu'un ensemble vide pour ses élèves et il faut repartir en amont pour construire cette notion avec eux. Parfois, de fil en aiguille, on remonte ainsi dans la langue, loin, très loin.

A l'origine ? ...A l'origine du langage, qu'y a-t-il ? Un dieu ? Un big bang ? Rien ? Pour les élèves, il y a souvent la loi ou la norme auxquelles on doit se soumettre, un point c'est tout. C'est parfois bien rassurant, par exemple, dans une discipline comme le français où l'on ne sait généralement pas très bien ce qui est à apprendre/enseigner, ce qui est à évaluer. La grammaire, les problèmes de langue représentent les points tangibles que l'on peut compter ou décompter pour décréter qu'un élève est « bon » ou « mauvais », pour reconnaître, si l'on est élève, qu'on est « bon » ou « nul » en français. Le reste serait de l'ordre de l'intuition, du don, de la magie : on ne sait pas très bien ce qui s'y passe.

La grammaire, dans ces conditions peut prendre tout son sens contraignant et punitif de discipline : *C'est pas marrant !* Et lorsqu'en cours de langue ancienne, on laisse les élèves un peu s'exprimer sur ce qu'ils attendent de cet apprentissage, la grammaire est souvent rejetée à grandes exclamations, un peu comme si le regard sur la langue ne pouvait représenter que l'envers du plaisir d'apprendre ; un peu, aussi, comme si l'on pouvait séparer grammaire et apprentissage de la langue, grammaire et lecture ou écriture. Mais vouloir jeter la grammaire c'est jeter le bébé avec l'eau du bain, c'est jeter le texte et le sens en même temps. Si on se débarrasse (ou du moins si on en manifeste le désir) de l'apparence du texte, du tissu textuel, on détruit l'essence même de la langue écrite. Il est donc important d'apprendre aux élèves quels qu'ils soient à concevoir cet aspect composite de la langue, à réconcilier les faces cachées, les éléments hétéroclites et à travailler avec eux sur ce qui fait le lien entre ce qu'on voit ou qu'on entend et ce qu'on comprend. Entreprise difficile dans la mesure où l'on apprend plus souvent à voir la grammaire comme une ligne sans faille de normes et de règles bien définies, à apprendre les unes après les autres, pour elles-mêmes, ou comme quelque chose que l'on doit d'abord maîtriser, comme les « bases » (les seules possibles ?) permettant de mieux communiquer, écrire et lire.

Le premier travail du pédagogue est alors de resituer la grammaire dans son contexte historique, sociologique, juridique (au sens de ce qu'on a le droit de dire ou de ne pas dire) ; mais aussi dans le contexte textuel, et même, cosmique et mythologique. La langue n'est-elle pas avant tout sortie d'une légende ? Ne tient-elle pas sa polysémie

et son ambiguïté de cette fameuse tour de Babel que les hommes construisirent un jour pour narguer les dieux ?

Il nous semble important de faire bouger les représentations figées par rapport au langage que l'on trouve un peu partout ; représentations qui en font soit quelque chose qui supervise, comme une sorte de surveillant général, soit quelque chose, à part et qui ne peut absolument pas se comparer à ce « je ne sais quoi » responsable de la « beauté » ou de l'« élégance » d'un texte. Ces représentations ne sont pas propres aux élèves, elles sont aussi largement répandues par certains modes de transmissions scolaires. L'applicationnisme, par exemple, qui reste en dépit de tout, le mode d'apprentissage linguistique le plus courant, ne peut aider un élève à se construire en tant que sujet grammairien, capable de comprendre la grammaire comme un réseau d'indices de sens possibles. En appliquant un modèle, une règle, l'élève se construit en même temps une attitude soumise par rapport à ce qu'on doit faire ou dire.

## LE COUPEUR DE MOTS

### Résumé de la nouvelle

Paul, un jeune collégien rencontre un jour un étrange colporteur, Filolog, qui lui propose de faire ses devoirs pendant toute une semaine, à condition que Paul lui donne ses prépositions et ses articles définis. Paul se dit que ces petits mots n'ont pas grande importance et, sans réfléchir, conclut un pacte avec l'étrange personnage qui s'empresse d'enfermer les mots dans des boîtes en bois. Paul se laisse prendre une autre fois, pour avoir encore une semaine sans devoirs. Cette fois il est obligé de donner toutes ses formes verbales. Il ne lui reste que l'infinitif. Puis, les mots commençant par deux consonnes sont grignotés. Jusqu'à ce que Paul finisse par se rendre compte de l'appauvrissement de son langage : personne ne le comprend, on se moque de lui. Avec l'aide d'un copain, il réapprend sa grammaire et sa langue et parvient à corriger le texte donné comme épreuve par le diabolique colporteur. C'est à ce prix qu'il peut reprendre ses formes verbales, ses articles et ses prépositions. Ayant retrouvé sa langue, il peut alors la tirer au colporteur, en lui criant : « Filolog, coupeur de mots, coupeur de langue ! ».

Il s'agit avant tout d'un texte qui nous semble exemplaire de cette hétérogénéité de la langue. Il nous apparaît au cœur d'une configuration spéciale reliant ensemble la langue comme outil de communication, mais aussi comme un de ces objets propres aux magiciens ou aux apprentis sorciers, capables de s'échapper, d'avoir leur vie propre, d'aller et de venir indépendamment des sujets qui l'utilisent. En ce sens, c'est un texte qui réconcilie la norme et la créativité, la règle et la métaphore, le sujet et l'objet, dans le sens où il remet en cause la hiérarchie qui existe d'ordinaire entre ces couples de termes. En coupant les petits mots apparemment inutiles, en amputant les indices grammaticaux de leur possibilité de sens, l'auteur – un linguiste de l'ex-Allemagne de l'Est – rend manifeste la mutilation profonde des sujets que provoque toute tentative de réduire la langue à un plus petit dénominateur de sens commun.

## Mise au travail

Le texte étant lui-même une incitation au travail sur la langue, nous nous proposons de le prendre au sens propre et au sens figuré. Ce qui permet d'envisager toutes sortes d'activités avec des élèves de niveaux différents. La polysémie de la nouvelle, en effet, favorise aussi bien une approche matérielle ou matérialiste de la langue qu'une entrée plus symbolique.

Travail autour du titre de la nouvelle, avec une classe de 3ème d'insertion :

Le professeur propose à ses élèves, avant toute lecture du livre, une demi page sur laquelle il a écrit le titre et une consigne :

### Le coupeur de mots

Ecris et dispose dans l'espace de la feuille tous les mots, toutes les idées, les expressions qui te viennent à propos de ce titre, *Le Coupeur de mots*.

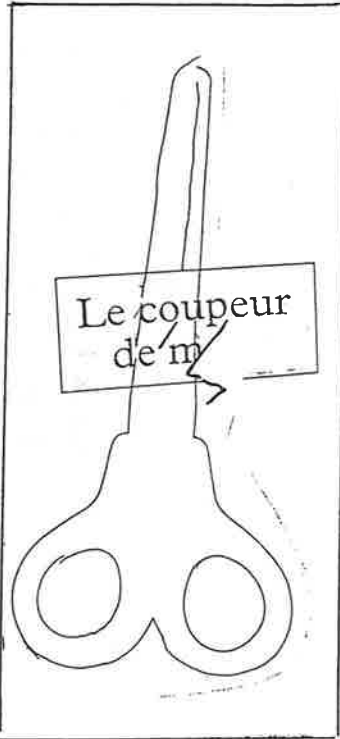
L'attitude des élèves se partage entre ceux qui, joignant le geste à la parole, se mettent à découper consciencieusement la feuille et suivent au crayon les contours de la paire de ciseaux ; ceux qui cherchent les objets susceptibles de cacher ou de couper les mots, « blanco », « barres verticales » ou même « rayons de soleil » ; et ceux qui envisagent le sens figuré de « couper » la parole.

DOCUMENT 1

Le coupeur  
de mots

je marque pas de mots entiers  
 je marque pas de mots  
 je coupe des mots et colle les mots  
 je déchire déchire les mots  
 je dit un mots mais quelque un me  
 prend la parole.

Ecris et dispose dans l'espace de la Feuille  
 tous les mots, toutes les idées, les expressions  
 qui te viennent, à propos de ce titre "Le coupeur  
 de mots."



Du blanco feutre noir effaceur  
 Des couleurs correcteur  
 erreur traits  
 gomme  
 encre noire  
 |Le|coupeur|  
 de|m|ots|  
 peinture barres verticale  
 de la craie  
 de la lumière  
 (un rayon de soleil)  
 taché cache  
 barré Des mots  
 Un morceau  
 de papier collé

Le travail se poursuivra par une consigne d'écriture accompagnée d'une reproduction de la page de couverture :

---

Nous ne reproduisons pas ce document. L'édition utilisée dans le cadre de cet article est celle dont on peut voir la couverture par exemple ici : <http://www.babelio.com/livres/Hans-Joachim-Schdlich-Le-Coupeur-de-mots/695008>.



- Dans **quel genre d'histoire** verrais-tu ce personnage du « Coupeur de mots » ?  
Est-ce que ce serait un « bon » ou un « méchant », ou encore un peu les deux à la fois (« bon » parce que et « méchant » parce que) ?
- **Imagine** en quoi pourrait consister son métier :  
Où travaillerait-il ? dans une grande entreprise ? ou un petit atelier ?  
Est-ce que ce serait plutôt un petit artisan qui travaille à son compte ?  
S'agirait-il d'un commerce ? Qu'y vendrait-on ? A quels clients ?  
Travaille-t-il tout seul ? Ou a-t-il besoin d'apprentis ?  
Quel doit être son emploi du temps ?
- **Imagine** les gestes qu'il doit faire.
- **Imagine et dresse** la liste des outils dont il doit avoir besoin.

Ces deux consignes visent à faire « toucher du doigt » aux élèves le caractère double (concret-abstrait) de la langue. Ils sont parfois désemparés, mais très vite le terme même de « coupeur » induit inmanquablement la méchanceté de celui qui détruit tout, qui empêche de parler en monopolisant la parole (qui castré ?) ou de celui qui réajuste en suivant soigneusement les marques de découpage, pour faire entrer le mot juste dans la phrase.

## EXERCICE SEMBLABLE, MAIS DANS UNE CLASSE DE SIXIÈME

Ainsi, chez les plus petits, la même consigne autour du titre a été donnée mais l'attitude des élèves a été sensiblement différente. Ils ont tout de suite commencé à inventer des histoires, sous forme soit de dessins, soit d'embryons de récits. Sans doute sont-ils habitués, lors de recherches orales collectives à partir de lanceurs<sup>5</sup>, à inventer de multiples récits qui se modifient et se précisent lorsqu'ils sont échangés. De plus le titre lui-même propose, par le simple fait de l'assemblage surprenant des deux mots qui le composent : « coupeur » et « mots », une provocation à l'imaginaire vers un (ou plusieurs) scénario possible. On pense ici bien-sûr aux travaux de Gianni Rodari et à ses « binômes imaginatifs » qu'il présente dans sa Grammaire de l'Imagination.

Les élèves ont donc cherché et construit des histoires que l'on pourrait classer en deux groupes distincts.

Le premier ferait appel à l'univers culturel que le professeur a peu à peu installé dans la classe. Les élèves ont lu des contes, des nouvelles, des récits et des romans où fées, lutins, « enfantastiques » jouent de leurs pouvoirs pour métamorphoser la réalité quotidienne. Ainsi, Cintia écrit :

« C'est une méchante fée qui pour punir quelqu'un lui coupe les mots. Il devra faire des épreuves pour les retrouver. »

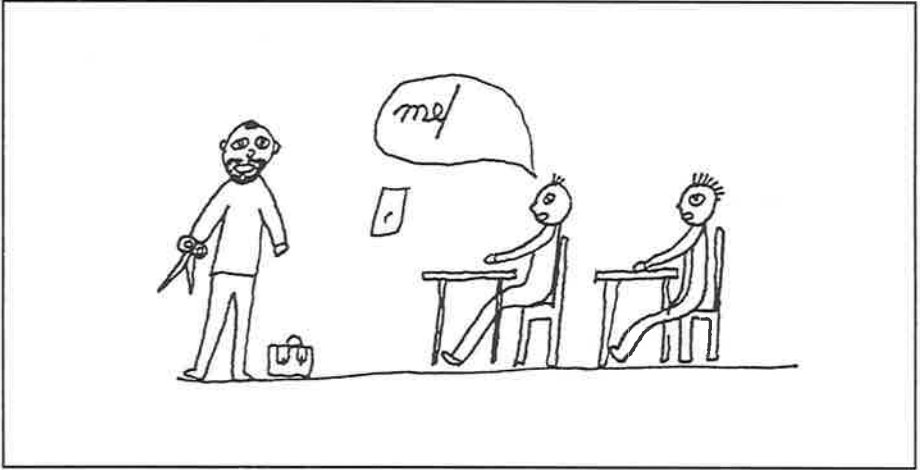
Jonathan lui, raconte : « Ça serait l'histoire d'un enfant qui a le pouvoir de couper les mots des gens. Et les gens ne se comprennent plus parce qu'il y en a qui ont la moitié

5. Soudain le masque ouvrit les yeux. *Apprendre le Récit au collège*. CRDP de Lille.

des mots et les autres l'autre moitié. Ils doivent chercher ceux qui ont l'autre moitié... alors ils s'appellent au téléphone et ils se cherchent tout le temps. »

Ces récits, on le voit, ne sont pas loin du roman de Schädlich.

L'autre groupe est plus surprenant. Fanny la bonne élève timide, a fait un dessin :



La légende dit ceci : « C'est un prof qui coupe les mauvais mots des élèves. Comme ils ne parlent pas bien, il a un grand ciseau. A la fin, tous les élèves parlent bien et le prof est content. »

Cette image sortie de son contexte et replacée dans un article qui s'interroge sur l'enseignement de la langue, pourrait devenir tout à coup l'illustration d'une fable terrible, celle du « bon » prof de grammaire, dont la morale pourrait être la suivante : « Un professeur de grammaire qui veut réussir, doit couper la langue de ses élèves. »

Le succès public de ce scénario, même s'il a un peu culpabilisé l'enseignant a donné lieu à un débat rapide mais riche d'enseignements au sein de la classe.

D'un côté il y avait ceux pour qui parler une langue correcte est une nécessité sociale : « Il faut pouvoir parler aux grands », économique : « C'est utile quand on veut travailler dans un métier. », institutionnelle : « A quoi ça servirait un prof ? », affective : « Moi j'aime bien quand j'ai pas de fautes », esthétique tendance langue de bois : « (s'adressant au prof) J'aime bien comment vous parlez », politique : « C'est bien de bien parler parce que comme ça on se fait pas engueuler par les parents quand on dit des mots malhonnêtes. »

De l'autre côté, ceux qui revendiquent leur langue ou du moins la coexistence des langues possibles – « C'est la langue des jeunes », « On parle comme on parle », « Ça veut pas dire quand on dit un mauvais mot qu'on est malhonnête » – ont proposé des arguments en prise directe avec leur vie, comme si, vaste et vieux problème, le prof de langue n'était qu'un professeur parcellaire d'une langue parcellaire dans une société parcellaire.

Au milieu donc, le professeur écoutait, surpris par la qualité d'un débat qu'il avait toujours rêvé de susciter. Bien sûr, il a souri quand il s'est (physiquement) reconnu avec son grand ciseau de « coupeur de gros mots ». Il ne s'en est pas trop fait, Fanny est une

bonne élève qui n'aime pas qu'on parle mal. Il a été surtout presque heureux qu'un débat sur l'utilité de la maîtrise de la langue ait pu enfin avoir lieu. Qu'en a-t-il retiré ? D'abord, une réassurance provisoire: si des élèves de sixième sentent bien que l'enseignement de la langue est fait de coercitions multiples (personne en effet ne s'est insurgé contre l'image du maître au ciseau), ils acceptent (encore ?) de se plier, sans trop rechigner mais sans trop bien comprendre, à toutes ces activités de lissage, de nettoyage et de calibrage qu'il impose dans sa classe. Ensuite, il s'est dit que si les « petits » arguments des élèves justifiant l'enseignement de la grammaire suffisaient pour l'instant, ils risquaient de s'écrouler quand, en fin de troisième, la énième leçon sur le passif et les expansions du nom aurait été donnée. Le « coupeur de mots » allait peut-être l'aider.

## VARIABILITÉ ET COMMUTATIVITÉ

Plutôt que d'apprendre à obéir aux règles, à les collectionner et à les capitaliser, capacités qui conduisent à ce que l'on appelle la « maîtrise » ou l'aisance, l'élégance, à tout ce qui relève d'une sorte de pouvoir esthétique de la langue, il est essentiel de travailler avec et sur l'hétérogénéité du linguistique ; et tout particulièrement, sur l'invariant et le variant, sur la différence de traitement de l'indice lexical et de l'indice grammatical. Pour faire cela, deux attitudes sont à privilégier, celle qui consiste à poser comme objet d'étude la langue dans tous ses états et dans toutes ses formes, y compris celles, déficientes, que l'on serait tenté de juger inacceptables – et il s'agirait donc de trouver les moyens de faire émerger (et de disposer) ces états différents ; la seconde consisterait à trouver la souplesse nécessaire pour pouvoir concevoir les métamorphoses linguistiques et faire de l'anticipation du possible une méthode d'investigation de la langue.

La pression du contexte, la contrainte du sens créent, par une sorte de mouvement descendant, un système qui va imposer des choix linguistiques (choix des temps verbaux, des modes, d'un champ lexical, etc.). Mais l'élève ne peut être seul face à ce système et ce réseau de possibilités. Il appartient à la pédagogie de s'occuper de ce travail en amont de l'apprentissage grammatical : comment aider l'élève à faire autre chose qu'à se soumettre aux règles, comment l'aider à (ré)actualiser cette acuité du sens qui lui permettra de comprendre l'intelligence de toute langue. Dans ce champ pédagogique, le professeur recherche et prépare des « facilitations procédurales », capables de rendre visibles et de cacher, tour à tour, à l'élève ces éléments variables et hétérogènes. Ainsi, l'élève apprendrait-il à suivre une logique tout en étant capable d'anticiper, d'envisager et de formuler la rupture de cette même logique. La langue n'est pas uniforme, tout comme le sens n'est pas univoque et s'il est bon de pouvoir s'appuyer sur des constantes pour se repérer, il est au moins aussi important d'apprendre à envisager les irrégularités, les exceptions. Mais ceci, bien sûr suppose qu'on travaille à partir d'ensembles, sur des systèmes suffisamment complets pour qu'y soient représentées, à la fois, la règle et l'exception, la stabilité et les variations, les « bases » et les « failles ». C'est aussi accepter l'échec, la faillibilité d'une langue, ce qui va, tout

naturellement à l'encontre des représentations dominantes, véhiculées aussi bien par certaines idéologies que par certains manuels de grammaire ou d'apprentissage d'une langue vivante, de logique architecturale, de beauté ou de pureté de telle ou telle langue.

## PAUL, UN JOUR, VEND AU DIABLE SES PRÉPOSITIONS

Le professeur de sixième a donc lu à voix haute le début du roman. Les élèves ont écouté. Au moment crucial de la première rencontre avec Filolog, le professeur a distribué des extraits photocopiés. Ces extraits racontent la première vente de Paul, celle où il donne ses prépositions et ses articles définis en échange d'une semaine de devoirs. Le texte est lacunaire. Le professeur a supprimé dans le discours de Filolog les termes même du contrat mais la suite du chapitre a été donnée dans son intégralité :

– Je me charge de tous tes devoirs de classe pendant une semaine si tu me donnes . . . . .  
 . . . . .  
 – Tu dis que tu me les donnes, un point c'est tout. Et bien sûr je te fais un reçu. » (...) Filolog, assis au bureau de Paul, tend le reçu à Paul et s'attaque immédiatement à ses devoirs.  
 Paul fourre le reçu dans son pantalon et dit :  
 – Je vais stade.  
 Filolog arbore un sourire satisfait.  
 Le soir la maman de Paul lui demande s'il a fait ses devoirs.  
 – Oui, répond Paul.  
 – Et qu'est ce que tu as fait d'autre ? demande la maman de Paul.  
 – Oh, répond Paul, je suis allé entraînement foot. Ensuite nous sommes allés marcher de glaces.  
 A propos de la pluie qu'il a reçue le matin même, Paul raconte :  
 – Pluie s'écrasait tramway, comme des vagues aussi hautes qu'une maison...

La consigne donnée aux élèves était la suivante :

**Observez bien la façon dont parle Paul à sa maman. Qu'a-t-il donné à Filolog ?  
 Faites la liste des mots qu'il a donnés et essayez de les classer.**

Les élèves, en lisant la suite du texte, ont vite repéré tout ce que Paul avait perdu. Ils en ont dressé la liste et ont cherché le mot juste qui permettrait de remplir le blanc du discours de Filolog. Bien-sûr, immédiatement certains ont étiqueté correctement les natures des mots enlevés. D'autres ne sont parvenus qu'à dire « Ce sont des petits mots ». Le retour en grand groupe a permis de commencer à éclaircir ces notions. Dans la traduction du roman, il n'y a aucun article défini contracté, ce qui a évité, pendant un temps du moins, un problème de rangement. La classe en est arrivée à la conclusion suivante :

**les articles définis :**

- *Le, la, les ;*  
 – *Ils sont devant un nom (la pluie, le tramway) ;*  
*Ce sont des mots variables (qui changent).*

Cette dernière affirmation proposée par Florian, a posé un énorme problème à Jimmy. Pour lui si « le » est variable puisqu'au pluriel il prend un « s », « la » n'est pas variable du tout, puisque : « Monsieur, « las » au pluriel, ça n'existe pas ! ». On touche ici les limites du cours de grammaire purement descriptif. Jimmy ne maîtrisait pas encore les notions (terriblement abstraites) de variabilité ou d'invariabilité, ou du moins il n'en avait qu'une représentation mécaniste (rien/s). Mais la séquence ne se voulait pas un cours de grammaire classique. Le professeur a noté cela sur ses tablettes, il y reviendrait plus tard.

Pour les prépositions, les élèves n'ont fait qu'un relevé rapide, enrichi par « les leçons apprises à l'école ». La liste obtenue était la suivante :

**Prépositions**

*à, avec, chez, dans, de, par, pour, sur.*

Ce travail fait, une deuxième consigne a été donnée :

**Paul a donc perdu ses articles et ses prépositions. Ecrivez un texte (une lettre à son ami, un dialogue avec un professeur, un journal intime...) en essayant de parler comme lui.**

Le travail se ferait en groupe. La forte contrainte d'écriture a provoqué d'abord des éclats de rire, et peu à peu, des discussions hautement linguistiques.

« Il faut donc écrire un texte où on parle mal ? » « Il faut écrire un texte où on parle petit nègre (sic) ? » Il y avait là comme un scandale qui couvait. D'habitude, en français, il faut écrire normalement. La seule leçon où les délires avaient été permis était celle sur les niveaux de langue. Et encore... Il avait fallu écrire plusieurs versions d'un même texte selon des locuteurs différents. On savait bien que les textes en langage courant et soutenu avaient les faveurs du maître, celui en langage familier n'était qu'une incursion un peu canaille dans une langue d'ordinaire interdite à l'écrit...

La tâche acceptée les élèves se sont mis au travail. Voici la production d'un groupe. (Premier état, orthographe corrigée) :

Chère Laurie

Hier, on est allé Lille. On a pris voiture papa, puis métro. Gens étaient pressés. J'en ai vu un qui téléphonait rue en marchant. On a bien ri. A midi, on a mangé Mamy. On a mangé du poulet et des frites. Ensuite on a joué hamster jardin. On est allé faire courses et j'ai acheté disque des To Be 3. Il est super. Je te prêterai.

A bientôt Paul.

Le professeur, sans jamais intervenir, a observé discrètement la mise au travail de ce groupe. Pour ce qui est des prépositions, rien n'a semblé poser problème. Pour les articles, la chose a été plus complexe.

Une discussion sur « je te le prêterai » a occupé un grand moment :

- On doit le laisser parce qu'il n'y a pas un nom après.
- Oui, mais c'est un Le quand même.
- Il a raison, parce que c'est le disque qu'il prête, donc il y a un nom : le disque. Donc, on le met pas.

Cet argument imparable a remporté la faveur du groupe... et le pronom a été supprimé. Le professeur quant à lui a encore une fois noté sur ses tablettes : ne pas oublier de faire en sorte que les élèves comprennent que le pronom Le n'est pas la simple reprise d'un « morceau » du GN qu'il remplace, mais qu'il reprend ce GN... ou quelque chose d'approchant.

Les articles définis contractés, comme attendu, n'ont pas été interrogés.

Le professeur a donc recopié le texte au tableau, et toute la classe a réagi. Julien a, comme d'habitude, éclaté de rire.

« Il mange sa mamy ? Un texte comme ça, ça veut rien dire. »

Le groupe : – Mais non, il mange chez sa mamy...

Julien : – Je le sais... mais ça fait rigolo.

Jonathan, toujours à l'affût de l'erreur et prêt à soulever toutes les failles du discours a pris la parole :

« Il a joué à l'hamster ? Il a bouffé des graines, alors. Il est babache... »

Et voilà donc qu'une classe complète s'est mise à interroger, souvent avec humour, le fonctionnement d'une langue. Le texte tronqué, mutilé de ses articles et de ses prépositions, a permis de toucher du doigt quelque chose de beaucoup plus vaste que le savoir grammatical lui-même. Les petits coupeurs de mots que sont devenus les élèves au détour d'un exercice tout simple, ont vécu comme une sorte de préalable à l'apprentissage de la langue. Dans le dysfonctionnement volontaire d'un texte, ils ont rencontré un tout petit morceau du système complexe qui permet de parler et de se comprendre. Le professeur lui y a vu, mais peut-être est-il le seul, un moment où son travail d'enseignant de langue s'est trouvé un instant légitimé.

Bien sûr, l'exercice ne s'est pas arrêté là. Le professeur a proposé de corriger le texte, a relu ses tablettes, a construit d'autres exercices particulièrement sur l'article défini contracté (Et s'il avait mangé de la viande et de la salade, qu'aurait écrit Paul dans sa lettre ?), mais il n'y a là rien que de très classique.

## GRAMMAIRE ET COMMENTAIRE DE TEXTE

Au début, il y a la grammaire : c'est à l'école primaire et au collège qu'elle règne en maîtresse. Elle répète et fait répéter : Nature, fonction, propositions, phrase simple/complexe, coordination, subordination, etc. Après, on passe aux choses

sérieuses, à la littérature, à l'analyse, à la dissertation. Le professeur de français du collège devient professeur de lettres (de belles lettres) au lycée. La grammaire représenterait donc un maillon de l'échelle de l'accès à la culture mais elle demeure un maillon. En revanche, dès qu'il s'agit d'évaluer, elle reprend une place privilégiée : il serait inutile de rappeler à quel point l'orthographe reste un critère de poids dans l'évaluation des élèves de lycée ou des étudiants, à quel point elle peut influencer, modifier la « lecture » d'une copie.

Pourtant, lorsqu'il s'agit de commenter un texte, l'élève n'ose pas la convoquer. On lui apprendra qu'il est plus chic de parler des marques d'énonciation plutôt que de sujet et d'objet. On lui apprendra aussi que les critères littéraires d'originalité et de sublime mesurent précisément l'écart entre la norme laborieuse, le respect des règles et la liberté absolue du « grand art ». On ne parlera plus de grammaire et d'orthographe qu'en termes de remédiation, on les injectera en piqûres de rappel dans le cadre de modules adaptés.

A cet état de la réflexion, le professeur ne peut que convoquer son rapport personnel à la grammaire, et le souvenir qui lui revient est celui d'un enseignant qui – il s'agissait de J.C. Chevalier ! – lui fit découvrir, lors d'un cours universitaire sur Apollinaire, le sens « textuel » de la grammaire : il lui parut, à l'époque, soudain lumineusement évident que ces « petits mots » qui faisaient un texte ne le faisaient pas n'importe comment, et qu'ils *prenaient sens*, comme une chose prend forme. Ce n'était pas seulement la relation mécanique et utilitaire que les mots-outils entretiennent avec les autres, les mots « nobles », à l'intérieur de la phrase – une relation qui va de soi, puisqu'il faut qu'une phrase ait un sens. Mais ils étaient en train de prendre, avec l'aide de leur utilisateur-créateur et d'un lecteur-médiateur, le pouvoir de l'autonomie. Ainsi, dans une des Rhénanes d'Automne, « mais » (conjonction de coordination à valeur oppositive mais essentiellement « grammaticale »), par le jeu de l'homophonie récurrente avec le mois de Mai (à valeur « lexicale » : le joli mois, celui du printemps, des chansons et des fleurs !) se mettait à raconter l'histoire d'un amour impossible à vivre. Cette fois, il ne s'agissait pas uniquement des mots porteurs de sens, mots poétiques, évocateurs, esthétiques, ou, à l'inverse, mots de la modernité légèrement provocants (« charbon » chez Baudelaire), essentiellement des noms et des adjectifs. Le sens libérait aussi, dans la foulée, des mots grammaticaux – par exemple des prépositions (autour, avec, sans) – qui, décontextualisés, privés de leur fonction habituelle, se mettaient alors à parler tout seuls.

Il me semble qu'on ne peut priver l'élève de cette découverte, et que, en dépit de tout, l'apprentissage de la grammaire est au moins autant un apprentissage du rapport au texte, de la poésie et de la polysémie, que celui des normes. Le petit Paul du *Coupeur de mots* est persuadé qu'en donnant ses prépositions et ses formes verbales, il n'a donné que l'ombre, l'apparence de sa langue ; et de l'ombre, on peut très bien s'en passer, puisque ce qui compte c'est la chair de la langue. Mais il découvre en même temps qu'il ne peut plus ni communiquer avec les autres ni, surtout, transformer le monde comme il aimait à le faire auparavant. Si les mots lui servaient à vivre et à revivre des situations en les racontant aux autres, ils lui permettaient aussi de modifier la monotonie et la banalité du quotidien. La métaphore, seule, était capable de faire du nuage un

éléphant-lit, etc., du tramway un paquebot et du trajet jusqu'à l'école une aventure. Privé de ce pouvoir des mots, l'enfant n'est plus que l'ombre de lui-même et, enfant sans langue, il rejoint le cortège des héros des Romantiques allemands, hommes sans conscience, femmes sans tête qui, en vendant leur âme au diable, se perdent tout entiers. En posant comme indispensable une réconciliation entre la matière et l'idée, l'auteur de ce petit livre amène l'enseignant de grammaire à penser des processus de bricolage linguistique passant par les découpes de la langue et la pratique toujours recommencée du couper-coller.

*Le coupeur de mots : ce qu'en pensent des élèves de 4ème qui se demandent bien pourquoi il faudrait faire encore de la grammaire en cours de grec ancien (extraits)*

*Paul est un rêveur. Un jour sur le chemin de l'école, il rencontre un vieillard qui lui propose : « Tu me donnes tes prépositions et tes articles définis et je te fais tous tes devoirs pendant une semaine ». Paul se dit : « Bon, je te les donne. » Mais il se rend vite compte que quand il parle il oublie les prépositions et les articles définis. A la fin de la semaine tous ses devoirs sont faits. Mais Paul redemande à Filolog une semaine et le vieillard lui demande ses verbes conjugués. « D'accord », dit Paul. Mais comme c'était le cas avec les prépositions, il ne dit plus aucun verbe conjugué dans sa phrase. Ex : je ne pouvoir plus rien faire tout seul. Tu avoir déjà pris assez. (...). Cette histoire veut dire que personne ne parle vraiment bien, même les plus grands ; et que dans une phrase, on peut oublier quelques mots, des prépositions ou autre chose, et ça change la phrase(...).*

*La langue vivante sert à s'exprimer, à communiquer et on le voit bien au début du texte, on voit que Paul s'exprime en allant à l'école, en voyant tous les magasins, etc., en utilisant une multitude de mots (adjectifs.)*

*La langue n'est plus vivante à partir du moment où elle ne varie plus. (...).*

*Je pense que ce livre nous explique l'importance des déterminants, des formes verbales, des pronoms. S'ils n'existaient pas, nous resterions toujours sur des malentendus, comme dans le livre où Paul est prêt à mal parler, tout ça, pour qu'on lui fasse ses devoirs. Dans ce livre, lorsque Paul ne sait plus parler, tout le monde se moque de lui, personne ne le comprend et il ne serait pas resté longtemps comme ça, car la vie est impossible si l'on ne peut même plus s'exprimer. Chacun a besoin de se faire une opinion et d'exposer ses pensées. Au début de l'histoire, Paul est un être curieux, ouvert. A la fin, (lorsqu'il ne peut plus s'exprimer), il est incompris et se referme sur lui-même. (...).*

*On peut voir dans le Coupeur de mots que sans la grammaire on ne peut pas parler, donc, qu'il faut qu'il y ait des conjugaisons. Parce que*



sinon, nous ne pouvons pas parler au futur, au passé. (enfin, façon de parler !)

(...) Paul aime rêver les choses de la vie, les routines. Un jour, il rencontre un homme qui gâche sa vie. Ce Filolog lui vole ses déterminants, ses formes verbales, etc. Paul se rend compte que, pour son confort, il ne doit pas donner n'importe quoi. (...) Paul demanda de l'aide à son copain et il reprit tous ses mots à Filolog. Paul s'en alla avec Bruno et cria : « Coupeur de mots, coupeur de paroles, coupeur de langue. » Sans déterminant, ni tout ça, on ne peut pas être ni parler correctement. (...) Chacun doit s'exprimer ; si on lui coupe sa langue ou son langage, il ne pourra plus s'exprimer.

(...) Bref, cette petite histoire nous a permis de comprendre en quoi chaque mot est important. Et savoir parler correctement sa langue est quelque chose qui est indispensable dans la vie courante. Même si on supprime les mots les plus petits, une phrase peut changer de sens. Chaque mot est important, chaque mot est nécessaire.

