

MISCELLANÉES GRAMMATICALES

Marie-Michèle Cauterman, collègue Debeyre, Marquette-lez-Lille
Bertrand Daunay, Université Lille 3, Équipe Théodile

INTRODUCTION

Cet article veut présenter quelques exercices proposés à des élèves de collège. Le lien qui les unit n'est pas linguistique ni thématique, mais didactique : ils sont simplement des illustrations d'un modèle d'activités que nous défendons depuis une vingtaine d'années, dans cette revue comme dans les formations ou dans les classes.

Ces exercices obéissent à des principes didactiques que nous avons déjà présentés dans de précédents numéros de *Recherches*. Nous nous permettons de reproduire ici ce que nous écrivions il y a plus de dix ans¹ :

1. Les élèves scolarisés au collège, francophones de naissance ou devenus francophones par apprentissage, ont, dans le domaine du français, une compétence linguistique (ils sont capables de produire des énoncés oraux et écrits en langue française) et épilinguistique (ils sont capables de juger de l'acceptabilité de tel ou tel énoncé, de rectifier immédiatement une erreur commise en parlant, de jouer sur des

1. M.-M. Cauterman, B. Daunay (1997) « Production d'écrits et réflexion sur la langue : quelques démarches sur les temps verbaux », *Recherches* n° 26, *Langue*, Lille, ARDPF, p. 111-132 ; cf. également M.-M. Cauterman, B. Daunay, D. Fabé, S. Suffys (1996) « La mutation d'un exercice de grammaire », *Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices*, Lille, AFEF, p. 145-163.

registres de langue, de parler en verlan, ce qui manifeste une connaissance du fonctionnement « normal » de la langue, même si elle ne s'exprime pas sous forme de règles).

2. Si l'enseignement de la grammaire vise à développer des connaissances *sur* la langue (métalinguistiques, donc), si le but du cours de grammaire est bien d'amener les élèves à faire de la langue qu'ils parlent un objet d'étude, cet enseignement peut (et doit) s'appuyer sur la compétence linguistique et épilinguistique des élèves. En outre, en collège on ne peut faire l'impasse sur le fait que depuis le début de leur scolarité, les élèves ont acquis quelques éléments de savoir métalinguistique, plus ou moins bien construits, plus ou moins justes, plus ou moins étendus. Pour dire vite, tous les élèves de 6^e ont une idée de ce qu'est une phrase, un mot, un verbe, le présent, le pluriel.

3. Pour amener les élèves à réfléchir sur la langue, sur *leur* langue, il est indispensable de les faire travailler sur des énoncés qu'ils maîtrisent, qui font partie de leur propre usage de la langue orale ou écrite. Le plus simple, pour s'en assurer, c'est bien de leur faire produire les énoncés sur lesquels on travaillera. L'invention d'un exercice au sens où nous l'entendons sera donc bien souvent l'invention d'un dispositif qui amènera « naturellement » (c'est-à-dire sans qu'il y ait imposition de consignes formelles faisant appel au métalangage) les élèves à utiliser la structure que l'on veut étudier : le but est bien d'amener les élèves à identifier une forme qu'ils auront spontanément utilisée, mais cela passe par une consigne d'écriture favorisant la centration sur la situation de communication et sur le sens du texte à produire, autrement dit sur ses aspects pragmatiques et sémantiques, non sur les aspects formels. Dit encore autrement : c'est en faisant *fonctionner* tel objet linguistique que l'on peut espérer parvenir à son *objectivation*.

4. Contrairement aux (fausses) évidences, il est plus facile et plus pertinent de faire produire aux élèves des *textes*, et non des phrases, même si le fait linguistique que l'on veut observer relève de la « grammaire de phrase ». La phrase est le résultat d'un processus d'abstraction, qui ne va pas sans poser problème aux élèves. Dans les démarches que nous proposons, les élèves sont placés dans une situation d'énonciation définie, et dans ce cadre ils manifestent leur compétence linguistique en produisant « du texte », une réalisation sein de laquelle il faudra, mais seulement dans un second temps, effectuer des découpages, des opérations destinées à isoler, à extraire l'objet de l'étude, puisqu'il ne s'imposera pas nécessairement de lui-même : il pourra même être noyé au milieu d'énoncés parasites, inutilisables au regard des objectifs de l'enseignant. Ce travail d'extraction, d'abstraction du fait linguistique ciblé, inutile avec des grammaires qui partent d'exemples ad hoc, est constitutif de nos démarches, qui préfèrent placer les élèves dans la posture du grammairien face au matériau linguistique plutôt que dans des activités de répétition-application de règles.

5. L'étiquetage des faits grammaticaux ainsi repérés et étudiés n'est pas en soi un but. Subordonné à la construction par les élèves du concept, il ne survient qu'en fin de parcours, quand il est devenu plus commode, au sein de cette communauté de travail (le professeur et ses élèves) d'adopter une dénomination commune pour désigner ce que l'on a observé. De ce principe découlent deux conséquences pédagogiques. La première, c'est que tous les élèves n'étant pas, au terme de la démarche, au même niveau d'appropriation du concept, l'enseignant devra savoir

que l'étiquette ne sera pas de même utilité à tous : pour certains élèves elle restera lettre morte, sans qu'on se permette d'en conclure que ceux-là n'ont rien appris. La seconde, c'est qu'étiquette pour étiquette, s'il faut en proposer une, l'enseignant (aidé en cela par les élèves, qui, ne l'oublions pas, ont des connaissances métalinguistiques) choisira bien entendu celle qui a cours dans la communauté de travail plus large que représente l'école, et dont font partie les autres enseignants... et les correcteurs du brevet, mais qu'il sera également réceptif aux dénominations provisoires élaborées par les élèves eux-mêmes.

Considérer comme déterminant le fait de *fabriquer des exercices* (pour reprendre un titre du numéro 24 de *Recherches* en 1996), c'est aussi poser que le contenu d'enseignement ne saurait être pensé indépendamment des situations didactiques mises en place. En ce sens, les exercices que nous proposons peuvent être qualifiés de situations-problèmes, dont D. G. Brassart (dans Brassart, Reuter, 1992, p. 20) juge qu'elles sont déterminantes dans la tâche du didacticien :

La didactique du français doit, entre autres, chercher à se constituer comme science des situations d'apprentissage qui permette aux maîtres de créer, de manière spécifique au domaine des compétences langagières, des situations-problèmes pour les élèves, de contrôler indirectement les stratégies de résolution qu'ils mettent en œuvre.

Mais il nous semble que notre approche de la conception des exercices ne relève pas seulement du paradigme cognitiviste qui sous-tend cette référence, dans la mesure où il s'agit également de penser leur inscription dans le double contexte de la tradition scolaire et de l'appropriation personnelle de chacun de ceux qui voudront s'en emparer.

Loin de nous, en effet, de présenter la « bonne idée » qui irait contre la pratique ordinaire dans les classes. Au contraire : les exercices ci-dessous sont banals, au sens où ils abordent des questions grammaticales qui sont souvent traitées dans les manuels et par les enseignants, au gré de leur rencontre des textes littéraires ou des notions grammaticales qu'impose leur progression didactique. Ce que nous visons consiste à envisager l'approche de notions ordinaires de manière ordinaire, avec simplement un intérêt particulier pour leur (re)découverte par les élèves.

Comme on le verra, inventer ce genre de démarche a pour effet de dénaturiser en partie, à nos propres yeux comme à ceux des élèves, les objets d'enseignement que nous abordons : prendre au sérieux la parole de l'élève dans le processus de découverte d'une notion, tout le monde en a fait l'expérience, amène à voir vaciller les certitudes que les grammaires construisent à coups d'évidences – qui ne résistent que jusqu'au point où elles sont interrogées... On pouvait penser que c'était l'intérêt des derniers programmes de collège, qui introduisaient les notions de grammaire de phrase, de texte et de discours. Mais elle ont subi le même processus de naturalisation dont nous pointions alors² les dangers possibles, quand nous supposions (et l'avenir nous a donné raison, mais le pari n'était pas franchement risqué...) que les manuels ne tarderaient pas à figer les grammaires de phrase, de

2. M.-M. Cauterman, B. Daunay (1997) « Production d'écrits et réflexion sur la langue : quelques démarches sur les temps verbaux », *Recherches* n° 26, *Langue*, Lille, ARDPF, p. 126.

texte et de discours en trois catégories de notions, quand ce qui comptait était à nos yeux non l'introduction de *trois grammaires* conçues comme catalogues d'objets d'enseignement, mais la possibilité de concevoir diverses approches d'un même énoncé. Nous lui prédisions le même sort que les grammaires scolaires antérieur : « le naufrage dans le ridicule », qui s'est hélas avéré, au point de déchaîner à bon compte les critiques des plus conservateurs, lesquels ne craignent pas le ridicule, pourvu qu'il soit ancien...

Du reste, nos propositions s'inscrivent dans les programmes actuels du collège, même si ces derniers vont changer : mais nous n'avons pas peur de leur obsolescence, si l'on suppose que les nouveaux programmes n'empêcheront jamais formellement les enseignants d'amener les élèves à penser sur la langue...

SUR L'EAU, DE MAUPASSANT : LES PROCÉDÉS DE MODALISATION DANS UNE NOUVELLE FANTASTIQUE³

Les récits fantastiques en général, ceux de Maupassant en particulier, offrent de nombreux exemples de séquences descriptives dans lesquelles le narrateur met à distance sa propre vision des choses. Cette mise à distance se lit dans diverses marques de modalisation que l'on peut repérer et classer. De par le support et l'objectif, ce travail convient bien à des classes de 4^e, mais peut être proposé plus tôt ou plus tard.

1^e étape

Dans les jours qui précède l'étude proprement dite, l'enseignant-e fait lire la nouvelle, amputée de sa première partie (qui met en scène, comme souvent dans les nouvelles de Maupassant) un premier narrateur ; seul le récit enchâssé, de « J'habitais, comme aujourd'hui... » jusqu'à la fin, nous intéresse. La lecture de la nouvelle pourra être faite à la maison, mais, pour permettre à tous les élèves de s'inscrire dans la démarche, il est sage de laisser du temps en classe, et même d'assurer une lecture magistrale oralisée, suivie d'un temps de paraphrase pour asseoir la compréhension globale de l'histoire et une mémorisation au moins sommaire.

Dans cette nouvelle, le narrateur-personnage se retrouve seul, en pleine nuit, au milieu d'une rivière, dans une barque dont il ne parvient plus à lever l'ancre. Il perçoit des images, des sons, mais doute de leur réalité.

2^e étape

Les élèves **n'ont pas le texte sous les yeux**. Ils doivent choisir dans des couples d'énoncés celui qui figure effectivement dans le texte de Maupassant.

3. Cette activité a été publiée en 2003 sur le site *Passages*, <http://www.lille.iufm.fr/passages>. Elle complète une autre démarche, reprise sur le même site, et que nous avons intitulée « Chagall » et que nous avons décrite dans le numéro 26 de *Recherches*, Langue, p. 113 sq.

Chaque couple est en effet constitué d'une phrase de Maupassant, et d'une réécriture qui gomme les modalisateurs. Ainsi la phrase

J'apercevais des groupes de roseaux plus élevés qui prenaient des figures surprenantes et semblaient par moments s'agiter.

est juxtaposée à :

J'apercevais des groupes de roseaux plus élevés qui prenaient des figures surprenantes et s'agitaient par moments.

Bien entendu, l'original est tantôt dans la colonne de droite, tantôt dans celle de gauche.

J'apercevais des groupes de roseaux plus élevés qui prenaient des figures surprenantes et s'agitaient par moments.	J'apercevais des groupes de roseaux plus élevés qui prenaient des figures surprenantes et semblaient par moments s'agiter.
Il me sembla qu'elle faisait des embardées gigantesques, touchant tour à tour les deux berges du fleuve.	Elle faisait des embardées gigantesques, touchant tour à tour les deux berges du fleuve.
Un être ou une force invisible l'attirait doucement au fond de l'eau et la soulevait ensuite pour la laisser retomber.	Je crus qu'un être ou qu'une force invisible l'attirait doucement au fond de l'eau et la soulevait ensuite pour la laisser retomber.
J'étais ballotté comme au milieu d'une tempête.	J'étais ballotté au milieu de cette tempête.
Soudain, un petit coup sonna contre mon bordage. [...] Ce bruit venait d'un bout de bois entraîné par le courant.	Soudain, un petit coup sonna contre mon bordage. [...] Ce bruit venait sans doute de quelque bout de bois entraîné par le courant.
Je me figurais qu'on essayait de monter dans ma barque que je ne pouvais plus distinguer, et que la rivière, cachée par ce brouillard opaque, devait être pleine d'êtres étranges qui nageaient autour de moi.	Quelqu'un essayait de monter dans ma barque que je ne pouvais plus distinguer, et la rivière, cachée par ce brouillard opaque, était pleine d'êtres étranges qui nageaient autour de moi.
J'éprouvais un malaise horrible, j'avais les tempes serrées, mon cœur battait à m'étouffer ; et, perdant la tête, je décidai de me sauver à la nage.	J'éprouvais un malaise horrible, j'avais les tempes serrées, mon cœur battait à m'étouffer ; et, perdant la tête, je pensai à me sauver à la nage.

J'étais perdu, j'allais à l'aventure dans cette brume épaisse, me débattant au milieu des herbes et des roseaux que je ne pouvais éviter.	Je me vis, perdu, allant à l'aventure dans cette brume épaisse, me débattant au milieu des herbes et des roseaux que je ne pourrais éviter.
J'étais tiré par les pieds tout au fond de cette eau noire.	Il me semblait que je me sentirais tiré par les pieds tout au fond de cette eau noire.
Je crois que si un poisson se fût avisé de sauter hors de l'eau, comme cela arrive souvent, il n'en aurait pas fallu davantage pour me faire tomber raide, sans connaissance.	Un poisson sauta hors de l'eau, comme cela arrive souvent ; il n'en fallut pas davantage pour me faire perdre connaissance.
À la fin, je me soulevai avec des précautions infinies, conscient que ma vie dépendait du moindre bruit que je faisais.	À la fin, je me soulevai avec des précautions infinies, comme si ma vie eût dépendu du moindre bruit que j'aurais fait.

Après un temps de travail individuel, pour prendre connaissance du support et se faire une première opinion, les élèves travaillent en groupes. L'enseignant-e reste imperturbable devant les protestations du genre : « Mais c'est le même des deux côtés ! » ou « On ne peut pas le faire, on ne connaît pas le texte par cœur ! » À des rythmes différents, en réagissant sur l'un ou l'autre des énoncés, les groupes se font une opinion, certains (mais pas tous !) généralisant très vite, en se fondant sur une opposition « c'est sûr / ce n'est pas sûr ». Pour ceux qui sont en panne, une aide efficace consiste à partir du couple *J'étais ballotté comme au milieu d'une tempête. / J'étais ballotté au milieu de cette tempête*, et à demander aux élèves si, dans leur souvenir, il y avait eu une tempête : dans le groupe, un élève au moins est catégorique : non, il n'y avait pas de tempête, c'est le personnage qui a peur et qui imagine une tempête ; le bon énoncé est alors sélectionné et la réflexion amorcée. Peut-être faudra-t-il revenir dans ce groupe pour rappeler ce qu'eux-mêmes avaient dit à propos de la tempête.

Il n'est pas utile d'attendre que tous les groupes aient terminé pour lancer la suite, l'essentiel étant que tous aient, qualitativement, effectué la même tâche, se soit posé, les mêmes questions.

3^e étape

Les élèves, toujours par groupes, prennent le texte, vérifient et complètent leurs réponses. Il est précisé que les couples de phrases suivent l'ordre linéaire de la nouvelle. C'est un travail qui peut prendre du temps, qui nécessite une relecture minutieuse à laquelle les élèves sont peu habitués, et qui rebute certains, mais qui leur donne en même temps la certitude qu'ils vont « avoir bon » ; on peut leur suggérer de se répartir la tâche, leur signaler que s'ils ont trouvé le premier et le

quatrième énoncé, le deuxième et le troisième sont entre les deux. Puis ils découpent et collent les énoncés dans un tableau⁴.

Phrases n'appartenant pas au texte de Maupassant	Phrases de Maupassant	Quelles sont les différences de sens ?

Insistons sur le fait que tous disposent au final d'un tableau complet et juste, que si certains proclament de manière légitime « on avait tout bon » ou « on n'en avait que trois faux » (**que** trois ou quatre ou cinq ou six : il y a des élèves qui ne mettent pas la barre trop haut), ceux qui avaient beaucoup d'erreurs vont pouvoir présenter au professeur un document qui en est exempt.

La troisième colonne est complétée : ce qui est attendu c'est une paraphrase des textes, qui montre la compréhension des différences de sens entre les énoncés, et donc la perception des modalisations. À titre d'exemple, voici un tableau partiellement complété à l'aide de réponses d'élèves.

Phrases n'appartenant pas au texte de Maupassant	Phrases de Maupassant	Quelles sont les différences de sens ?
<i>J'apercevais des groupes de roseaux plus élevés qui prenaient des figures surprenantes et s'agitaient par moments.</i>	J'apercevais des groupes de roseaux plus élevés qui prenaient des figures surprenantes et semblaient par moments s'agiter.	Dans la 1 ^e phrase les roseaux s'agitent ; ds la phrase de M. ils ne le font peut-être pas.
<i>Elle faisait des embardées gigantesques, touchant tour à tour les deux berges du fleuve.</i>	Il me sembla qu'elle faisait des embardées gigantesques, touchant tour à tour les deux berges du fleuve.	Dans la 2 ^e phrase c'est une impression. En fait il a peur et il s'imagine n'importe quoi.

Ici encore, il est intéressant d'observer la manière dont s'effectue la généralisation : certains élèves repèrent très vite que ce qui oppose les deux

4. Le tableau est soit tracé par les élèves, soit donné, vierge, avec le nombre de lignes voulu, et des cases calibrées de manière à ce que les phrases du premier tableau s'y insèrent facilement. Les documents relatifs à cette démarche sont téléchargeables au format A4 sur le site Passages, à l'adresse : http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=45

versions, « c'est toujours la même chose », tandis que pour d'autres ce constat n'interviendra qu'à la septième ou huitième phrase, ou nécessitera un coup de pouce de l'enseignant-e.

4^e étape

Quels sont les mots et expressions qui font que le sens change ?

Les élèves les surlignent. À ce stade, on n'a pas parlé de « modalisateur » mais c'est bien ce dont il s'agit. Les élèves doivent ensuite proposer un **classement** des termes relevés. Aucun critère de classement n'est proposé : la recherche de critères est précisément le but de l'activité. Elle va amener les élèves à mobiliser le métalangage qu'ils maîtrisent déjà : ils vont en général distinguer les verbes et les « petits mots ».

5^e étape

À partir de propositions de classement des groupes, une fiche de synthèse est établie, avec pour titre (par exemple) : « Comment montrer que le narrateur n'est pas sûr de ce qu'il perçoit ». Cela peut se faire de plusieurs manières :

– Par une mise en commun au tableau, chaque groupe envoyant l'un de ses membres reporter sa proposition ; l'enseignant-e part ensuite de ce qui est au tableau pour établir une catégorisation qui me semble recouper au mieux ces classements, en veillant à rester au plus près du métalangage des élèves ;

– Sans mise en commun : les propositions écrites des groupes sont ramassées, et restituées au cours suivant sous forme d'un document de synthèse fabriqué selon les mêmes principes que ci-dessus.

La fiche ainsi établie constitue un état provisoire du savoir de la classe sur cette notion. Elle pourra être complétée, modifiée à l'occasion d'autres exercices (voir la démarche intitulée « Chagall »⁵). Elle fera partie des outils dont les élèves pourront se servir pour écrire ou pour analyser d'autres textes.

Prolongements, évaluation

Voici une proposition d'exercice qui peut permettre à l'élève d'investir, et à l'enseignant d'évaluer, les acquis de la démarche. Il s'agit d'un exercice d'écriture où il est demandé de donner à un texte une tonalité fantastique en utilisant les procédés repérés sur la fiche-outil. Le texte à transformer peut être inventé par l'enseignant, ou fabriqué à partir d'un texte existant, par exemple celui-ci⁶,

Un gros paquet de neige s'écrase devant moi. Puis un autre, plus loin. J'ai l'impression que le sol tremble.

5. Voir note 3.

6. Un exemple est donné dans la revue, mais nous ne pouvons le reproduire ici car nous avons obtenu le copyright pour la version papier uniquement.

[...]

Une seconde, il m'a semblé qu'une grande ombre se déplaçait tout au fond, là-bas, avec un sac sur le dos...

Michel Honaker, *La Sorcière de Midi*,
Rageot-Éditeur, collection Heure noire 2004, p. 87-88.

dont il aura effacé les modalisateurs, comme ci-dessous :

Dans le texte suivant, changez les phrases en gras, pour que l'on comprenne que les faits qu'elles décrivent sont imaginés par le narrateur.

Un gros paquet de neige s'écrase devant moi. Puis un autre, plus loin. **Le sol tremble.**

[...]

Une grande ombre se déplace tout au fond, là-bas, avec un sac sur le dos.

LE HORLA DE MAUPASSANT : DÉICTIQUES ET ANAPHORES

L'objectif de cet exercice est d'amener les élèves à percevoir la distinction entre déictiques⁷ et anaphores, à partir d'un texte de Maupassant, le début de la première version du *Horla*, que voici reproduit :

Le docteur Marrande, le plus illustre et le plus éminent des aliénistes, avait prié trois de ses confrères et quatre savants, s'occupant de sciences naturelles, de venir passer une heure chez lui, dans la maison de santé qu'il dirigeait, pour leur montrer un de ses malades.

Aussitôt que ses amis furent réunis, il leur dit : « Je vais vous soumettre le cas le plus bizarre et le plus inquiétant que j'aie jamais rencontré. D'ailleurs, je n'ai rien à vous dire de mon client. Il parlera lui-même. » Le docteur alors sonna. Un domestique fit entrer un homme.

Il était fort maigre, d'une maigreur de cadavre, comme sont maigres certains fous que ronge une pensée, car la pensée malade dévore la chair du corps plus que la fièvre ou la phthisie.

Ayant salué et s'étant assis, il dit :

– Messieurs, je sais pourquoi on vous a réunis ici et je suis prêt à vous raconter mon histoire, comme m'en a prié mon ami le docteur Marrande. Pendant longtemps il m'a cru fou.

Aujourd'hui il doute. Dans quelque temps, vous saurez tous que j'ai l'esprit aussi sain, aussi lucide, aussi clairvoyant que les vôtres, malheureusement pour moi, et pour vous, et pour l'humanité tout entière.

7. Rappelons que le terme « déictique » figure dans le glossaire du document d'accompagnement des programmes du cycle central, mais est précédé d'un astérisque avec cette précision : « Les termes marqués d'un * sont réservés aux enseignants ; il n'est pas nécessaire de les enseigner aux élèves. »

Mais je veux commencer par les faits eux-mêmes, par les faits tout simples.
Les voici :

Dans le premier temps de l'activité, les élèves n'ont pas le texte tel quel, mais une version tronquée, pour les besoins de la cause :

Le docteur Marrande, le plus illustre et le plus éminent des aliénistes, avait prié trois de ses confrères et quatre savants, s'occupant de sciences naturelles, de venir passer une heure chez lui, dans la maison de santé qu'il dirigeait, pour leur montrer un de ses malades.

Aussitôt que (2) furent réunis, (1) (2) dit : « (1) vais (2) soumettre le cas le plus bizarre et le plus inquiétant que (1) aie jamais rencontré. D'ailleurs, (1) n'ai rien à (2) dire de (3). (3) parlera lui-même. »

..... (1) alors sonna. Un domestique fit entrer (3).

..... (3) était fort maigre, d'une maigreur de cadavre, comme sont maigres certains fous que ronge une pensée, car la pensée malade dévore la chair du corps plus que la fièvre ou la phtisie.

Ayant salué et s'étant assis, (3) dit :

- (2), (3) sais pourquoi on (2) a réunis ici et (3) suis prêt à (2) raconter mon histoire, comme (3) en a prié (1). Pendant longtemps (1) (3) a cru fou.

Aujourd'hui (1) doute. Dans quelque temps, (2) saurez tous que (3) ai l'esprit aussi sain, aussi lucide, aussi clairvoyant que les vôtres, malheureusement pour (3), et pour (2), et pour l'humanité tout entière.

Mais (3) veux commencer par les faits eux-mêmes, par les faits tout simples. Les voici : ...

Consigne

Dans le premier paragraphe, le narrateur fait apparaître trois « personnages » : le docteur, ses amis, son client.

Dans les autres paragraphes, complète les blancs. Les chiffres signalent de quel personnage il est question :

(1) : le docteur ;

(2) : ses amis ;

(3) : son client.

L'exercice pose surtout un problème de compréhension de la consigne : les élèves comprennent qu'il ne faut pas recopier en remplaçant les chiffres par le groupe nominal de la consigne, mais alors quoi ? Ensuite l'exercice est effectué rapidement, individuellement ou par deux, avec un obstacle encore : le sujet inversé dans « comme *m'en a prié mon ami le docteur Marrande* ». Il ne s'agit bien sûr pas de retrouver les réponses originelles, mais d'amener les élèves à s'interroger, au cours de leur travail, sur l'acceptabilité des solutions qu'ils envisagent, puis de les

discuter dans la mise en commun : pour chaque blanc, diverses solutions sont proposées et discutées, certaines rejetées et d'autres acceptées.

Ce qui compte à ce stade de la démarche est essentiellement d'amener les élèves à percevoir intuitivement l'essentiel de ce que veut aborder l'exercice : la distinction entre déictiques et anaphores. Bien sûr, il y a peu de chances que leur métalangage soit canonique, mais la compréhension par des élèves de 4^e de l'effet de la situation d'énonciation dans les formes de référence aux personnages est un objectif suffisant dans ce temps de découverte, qui n'est que le premier pas vers la construction plus précise du savoir théorique.

Ce dernier peut se construire ensuite à partir de ce même exercice. Une fois donné aux élèves le texte original de Maupassant (que nous reproduisons en annexe), la classe établit une liste des moyens utilisés par l'auteur pour référer à chacun des personnages. Il est possible alors de demander aux élèves (en groupes, par exemple) de classer ces moyens, sachant qu'il y a peu de chance qu'un critère formel soit alors convoqué : on obtient souvent, dans ce cas, des listes de nature thématique. Mais on sait la difficulté pour l'enseignant-e de grammaire d'amener les élèves sur son terrain. Si intelligents qu'ils soient, les raisonnements des élèves, fondés sur le sens et non sur les formes linguistiques, peuvent être perçus par l'enseignant-e comme parasites, *impertinents* au regard de l'objectif purement grammatical. Il est certain qu'étudier la langue implique une mise à distance (non une négation) du sens. Mais on ne fera pas l'économie du passage par le sens, pour des raisons tant théoriques que pratiques (chassez le sens de votre cours de grammaire, il reviendra par la fenêtre). Comment donc négocier cette suspension du sens, autrement qu'en disant à l'élève : « Oui, mais... est-ce que quelqu'un peut donner une autre réponse ? »

Cela dit, dans ce cas précis, laisser les élèves passer par le classement risque de les noyer dans de redoutables problèmes théoriques et de les engager dans des questions qui éloignent de la seule distinction entre anaphores et déictiques. Il semble ici préférable, pour éviter de trop longs développements de la même activité, de s'en tenir à quelques cas et de demander aux élèves de répondre (par écrit, à deux) aux questions suivantes, par exemple :

1. Pourquoi « je » renvoie dans le même texte tantôt au docteur, tantôt au malade ?
2. Pourquoi, s'agissant du médecin, on a tantôt un pronom de 3^e personne, tantôt « je » ?
3. Pourquoi, s'agissant des amis, on a tantôt la 3^e personne, tantôt le « vous » ?

C'est sur la base de ce dernier travail que l'enseignant-e peut proposer des distinctions théoriques qui soient fondées sur le travail de découverte des élèves.

LE REQUIN D'HEMINGWAY, UN PUZZLE POUR TRAVAILLER LA PROGRESSION THÉMATIQUE

L'idée est la suivante : puisque l'analyse de la progression thématique d'un texte permet de comprendre par quels moyens linguistiques les thèmes et les propos

s'enchaînent pour former un texte cohérent, la résolution d'un texte-puzzle permet de mettre relief les articulations. La démarche que nous proposons ici veut servir de longue introduction au cours.

Notre choix s'est porté sur cet extrait du *Vieil Homme et la Mer*, d'Hemingway⁸.

La barque filait bon train.

[...]

Le vieux se sentait ferme et lucide. Il était résolu, mais ne se faisait guère d'illusions.

Ernest Hemingway, *Le vieil homme et la mer*,

On y trouve les trois types de progression thématique⁹ :

– Progression à thème constant (maintien du même thème, à l'aide le plus souvent de reprises anaphoriques) : « *Ce requin* n'était pas là par hasard. *Il* avait quitté les vastes profondeurs de l'océan » ;

– Progression à thème linéaire (un élément du propos – ou rhème – devient le thème de l'énoncé suivant) : « Il avait la forme de l'espadon à l'exception *des mâchoires* : *les siennes* étaient énormes. »

– Progression à thème éclaté, caractéristique de la description : « C'était un superbe requin Mako [...] *Son dos* [...], *son ventre* [...], *sa peau* [...]. »

En réalité, comme toujours, le texte choisi est plus complexe, car les différentes progressions y sont imbriquées : mais il est possible de faire ressortir assez clairement les trois types de progression thématique.

Le début et la fin du texte sont donnés, et les élèves vont devoir remplir la partie intermédiaire à l'aide des fragments présentés en désordre.

La barque filait bon train.

[...]

8. Pour les mêmes raisons que ci-dessus (note 6), nous ne pouvons reproduire cet extrait (situé vers la fin du roman, de « La barque filait bon train. Le vieux laissait tremper ses mains dans l'eau salée et essayait de ne pas perdre le fil de ses idées. à « Le vieux se sentait ferme et lucide. Il était résolu, mais ne se faisait guère d'illusions. »

9. Pour une mise au point de la question dans une perspective d'enseignement, voir Claude Vargas, *Grammaire pour enseigner*, Armand Colin 1995 p. 65 sq.

Le vieux se sentait ferme et lucide. Il était résolu, mais ne se faisait guère d'illusions.

Ernest HEMINGWAY, *Le Vieil Homme et la Mer*.

Remettez les morceaux du puzzle dans l'ordre pour remplir le blanc du texte.

Il n'aura pas échappé au lecteur que la mise en page du puzzle est particulière : si les lignes sont étirées¹⁰, c'est pour que les élèves ne s'appuient pas sur de faux indices pour combler le trou (calibré de manière à pouvoir recevoir les fragments). En revanche l'alinéa du second fragment et le blanc qui suit « il est capable de les manger tous » correspondent respectivement à un début et à une fin de paragraphe.

Les élèves travaillent en groupes, découpent les fragments, les disposent tout d'abord sans les coller dans le blanc du texte. Une correction est effectuée, les morceaux collés. Puis on leur demande de mettre en valeur, par les moyens qu'ils veulent (surligneurs de différentes couleurs, flèches, encadrement) les mots qui permettent d'enchaîner : pourquoi tel morceau et tel morceau se suivent-ils bien ? Ce qu'on attend, ce sont des réponses comme :

– Dans la première phrase on parle du requin et dans la suivante on parle encore du requin ;

– On parle de sa gueule pour dire qu'il a huit rangées de dents, puis on donne des précisions sur les dents ;

– On parle d'abord du requin en général puis on donne des détails sur les différentes parties de son corps.

Ce ne sont, là encore, que des approches intuitives de la notion complexe qu'on veut aborder, mais dont on peut penser qu'elles pourront servir de bases à une approche plus théorique ou plus « canonique ».

TYPES ET FORMES DE PHRASE

La démarche suivante vise non pas à faire appliquer les notions de types et formes de phrase, mais à les faire découvrir ou redécouvrir. Elle est un peu en rupture avec les précédentes, sur un point : elle utilise le métalangage dès le départ ; mais, pour le reste, elle obéit aux mêmes principes, notamment en ce que la manipulation précède la définition, et non l'inverse. L'exercice porte sur les quatre types de phrase, sur les oppositions de forme affirmative / négative, neutre / emphatique ; l'opposition active / passive, n'est pas traitée ici, mais peut l'être plus tard selon le même schéma.

10. Étirement excessif ici, car nous sommes contraints par le format de la revue ; sur un A4, la manipulation peut passer inaperçue.

Tâtonnements et collages

Les élèves sont en groupes, on leur distribue un tableau partiellement rempli, et des énoncés à y coller :

	Phrases déclaratives	Phrases impératives	Phrases ...	Phrases ...
Phrases affirmatives			Tu aimes boire le chocolat chaud ou froid ?	
Phrases négatives				Ce n'est pas bon, le chocolat, quand il est froid !

Bois ton chocolat chaud.	Je n'aime pas boire mon chocolat chaud.
C'est bon, le chocolat, quand il est chaud !	Ne bois donc pas ton chocolat si chaud !
J'aime boire mon chocolat chaud.	Tu n'aimes vraiment pas boire le chocolat froid ?

Ils auront aussi à compléter le tableau en donnant les étiquettes des 3^e et 4^e colonnes. L'enseignant circule et valide ou invalide les choix¹¹. Il arrive assez fréquemment que les élèves ne tiennent compte que de l'une des entrées du tableau, et ne vérifient pas la ligne « phrases affirmatives / négatives ».

Ce travail terminé, un nouvel exercice est donné, constitué d'un tableau vide, d'étiquettes et d'énoncés à coller ou à recopier.

Phrases

Je vais prendre

Ne ratons pas le

11. Prévoir ciseaux, colle, demander aux élèves de poser les phrases sur la tableau, et de ne coller que quand c'est bon...

déclaratives	mon bus.	bus.
Phrases emphatiques	Le bus, ne le ratez pour rien au monde.	Il était où, l'arrêt de bus ?
Phrases exclamatives	Mais c'est qu'il est arrivé, notre bus !	Hé ! le bus est arrivé !
Phrases impératives	Mais où était l'arrêt de bus ?	C'est le bus que je vais prendre, pas mon vélo.
Phrases interrogatives		
Phrases neutres		

Les élèves comprennent qu'ils doivent s'appuyer sur le tableau précédent pour placer les étiquettes des types de phrase. La nouveauté concerne l'opposition forme neutre / forme emphatique. Tâtonnements, guidage de l'enseignant-e... Les élèves finissent par repérer que parfois une des deux phrases d'un même type est plus courte que l'autre : critère provisoire.

Suit un exercice de production, à l'aide d'un nouveau tableau à compléter.

	Phrases déclaratives	Phrases impératives	Phrases interrogatives	Phrases exclamatives
Phrases affirmatives				
Phrases négatives				

Et pour les plus rapides :

	Phrases déclaratives	Phrases impératives	Phrases interrogatives	Phrases exclamatives
Phrases emphatiques				
Phrases neutres				

Généralisation

Il est temps de faire une synthèse. Celle-ci, travaillée collectivement avec la classe, pourra prendre la forme de l'écrit suivant :

On peut reconnaître 4 types de phrases : les phrases déclaratives, impératives, interrogatives, exclamatives. Chaque phrase peut prendre la forme affirmative ou négative, emphatique ou neutre.

Il s'agit maintenant de mettre à jour, non pas des définitions, au caractère nécessairement complexe et discutable (il suffit de comparer des grammaires savantes ou scolaires pour s'en rendre compte), mais des critères de reconnaissance

accessibles aux élèves. C'est le sens de la question qui est posée aux groupes : comment reconnaît-on chaque type de phrase ? Les élèves renseignent d'abord, par groupes, un document sur les types de phrase.

On sait qu'une phrase est interrogative quand.....
On sait qu'une phrase est exclamative quand.....
On sait qu'une phrase est impérative quand
On sait qu'une phrase est déclarative quand

Contrairement à ce qui se fait dans la plupart des grammaires scolaires, la phrase déclarative vient à la fin, précisément parce que ce qui la caractérise c'est l'absence des marques présentes dans les trois autres types de phrase. La mise en commun peut se faire en cours de travail : dès qu'un groupe a une réponse acceptable, elle est notée au tableau et figurera dans le document final commun à la classe.

Pour les formes de phrase, la question est différente : toujours pas d'élaboration de définition, mais on met l'accent sur les transformations sous-jacente à la production de phrases négatives et emphatiques : que faut-il faire pour mettre une phrase à la forme négative / à la forme emphatique ?

Pour qu'une phrase soit à la forme négative, il faut
Pour qu'une phrase soit à la forme emphatique, il faut

Parmi les critères de reconnaissance possibles, les élèves vont en convoquer plusieurs. Par exemple, pour distinguer les types de phrases, ils mettront l'accent tantôt sur la ponctuation (assez peu sur l'intonation, puisque le corpus de travail est écrit), tantôt sur des critères morphe-syntaxiques (présence de mots interrogatifs ou exclamatifs, verbe à l'impératif), tantôt sur des critères énonciatifs (« on sait qu'une phrase est interrogative quand elle pose une question »), vont combiner pour tel type plusieurs critères, ou n'en utiliser qu'un.

Cette hétérogénéité reflète celle qu'on trouve dans les grammaires – scolaires ou savantes. À cet égard, les remarques des élèves risquent assez vite de briser le cadre que nous avons fixé, avec nos quatre types de phrases, que certaines grammaires savantes maintiennent comme nécessaires¹² quand d'autres discutent la pertinence de la phrase exclamative, pour la rejeter¹³ et il suffit de consulter quelques grammaires scolaires pour observer que chacune choisit son camp, sans

12. Par exemple, Claude Vargas, *Grammaire pour enseigner*, Armand Colin 1995 p. 126 sq.

13. Par exemple, Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul (1994/2001) *Grammaire méthodique du français*, PUF, collection quadriga, p. 387.

pour autant préciser qu'il y a hésitation, mais au contraire avec toujours l'impression de délivrer la vérité¹⁴...

Sans prétendre apporter aux élèves un savoir définitif et théoriquement incontestable, ce qui est de toute façon impossible, il est important de s'en tenir à ce qui est opératoire pour ces élèves-là à ce moment-là, quitte à revenir ensuite sur l'outil ainsi construit. Ou quitte à ne pas y revenir, d'ailleurs : finalement, si l'on étudie les types et les formes de phrase, c'est surtout parce qu'il faut que les élèves soient un peu armés pour répondre aux questions de brevet – et dans les questions de brevet, on n'a pas besoin de subtilités, il suffit que les élèves voient les ! et les ? et sache écrire « exclamatif » et « interrogatif », et si avec un énoncé comme « Sors d'ici ! » ils disent « exclamatif », il y a fort à parier qu'on leur accorderait le point (même si tel théoricien dirait que c'est faux...).

CONCLUSION

S'il doit ressortir quelque chose de nos démarches, c'est certainement notre volonté d'aller contre l'idée que les notions grammaticales sont comme « naturelles », sans possibilité de discuter de leurs bases théoriques. Cette idée ressort de la plupart des manuels comme d'ailleurs des déclarations intempestives des inspireurs ou des concepteurs des nouveaux programmes, qui veulent ramener l'enseignement de la grammaire à des idées simples, à des « vérités » évidentes. Nous prétendons au contraire qu'il est nécessaire de contribuer, autant que faire se peut, à la « dénaturalisation » des notions grammaticales : et c'est ce que visent notamment les démarches que nous présentons, même si le passage par le savoir provisoire, opératoire pour telle ou telle situation d'évaluation, est nécessaire, comme nous l'avons dit.

Amener les élèves à pointer la complexité de l'objet et les divergences de ses descriptions savantes, c'est construire avec eux l'idée que les objets de la grammaire sont complexes, qu'ils n'ont rien de « naturel » et que, au passage, pas mal de leurs erreurs tiennent précisément à l'incertitude de la théorie... Mettre en œuvre ce principe est finalement une forme d'hommage à l'« imbécile » scolaire dont Henri Michaux faisait si bien le portrait¹⁵ :

J'ai souvent remarqué, dans les études secondaires, que les élèves « imbéciles » butaient avec grande sûreté sur le hasardeux, le spéculatif et le nœud de la théorie proposée.

Ils posaient des questions au professeur là-dessus, qui leur réexpliquait la chose. Eux cependant restaient songeurs, aux rires et ricanements de la populace des forts en thème.

Dans la suite, j'ai remarqué que ces théories renversées par de successifs savants l'étaient justement par cet endroit où l'imbécile de quinze ans avait mis le doigt.

14. Cf. l'article de F. Darras et de M.-M. Cauterman (1997) « Mais qu'est-ce qu'une phrase ? », *Recherches* n° 26, *Langue*, Lille, ARDPF, p. 209-219.

15. H. Michaux, *Ecuador*, Paris, Gallimard, 1929/1968, p. 74 sq.