

LE, LA, LES... ARTICLES INDÉFINIS

Michèle Lusetti
Collège de Grigny (69)

«Pour un déterminant, les gens s'étriperient». A. CULIOLI¹
«L'article, Monseigneur, a fort embarrassé les grammairiens
et c'est la chose qu'ils ont traitée le plus obscurément». CONDILLAC²

Je vais *au* marché. *Au*: article défini décontracté... Non, article défini décontracté». Aurélien (6^e).

«Je *le* regarde. *Le*: article défini». Karine (3^e).

«Hier, j'ai rencontré un copain. Mais Madame! Un copain, c'est bien précis. Alors pourquoi on dit indéfini?». Farid (6^e).

«Et puis pourquoi on fait tout ça, à quoi ça sert? La grammaire j'y comprends rien! J'ai jamais rien compris». Juliette (3^e).

Au lieu d'alimenter les bêtisiers ordinaires des cours de grammaire, ces paroles d'élèves peuvent interroger le professeur de français et lui donner à réfléchir. On peut évacuer le problème en invoquant le désintérêt des élèves, identiques en cela aux écoliers des générations précédentes comme l'attestent les souvenirs des adultes et l'*Histoire de la grammaire scolaire* d'André Chervel³. Le réflexe n'est-il pas sain et preuve d'intelligence? Du cours préparatoire jusqu'en troisième, la répétition des mêmes leçons, sur les mêmes notions, sans finalité, ni progression dans la complexité des concepts ou la manière de les aborder, n'a pu engendrer qu'ennui tenace et sentiment d'inutilité. Reconnue massivement jusqu'en terminale, la difficulté des élèves à identifier ce qu'on appelle «*la nature*» d'un mot a fait naître, chez beaucoup d'entre eux, le sentiment d'une

1. — A. CULIOLI, 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Ophrys, coll. «L'homme dans la langue», tome 1, p. 38.

2. — CONDILLAC 1775, cité par Joly A., «Le problème de l'article et sa solution dans les grammaires de l'époque classique», dans *Langue française* n° 48, décembre 1980, p. 27.

3. — A. CHERVEL, 1977, *Histoire de la grammaire scolaire... Et il fallait apprendre à écrire à tous les petits français*, Petite bibliothèque Payot.

incompréhension totale ou même celui de l'incompréhensibilité de cette discipline qu'on appelle la grammaire. D'où ces passivités acquises ou ces résistances persistantes contre lesquelles il est bien difficile de lutter.

On peut dire qu'il faut étudier les déterminants parce que c'est dans les programmes, parce qu'il y a des leçons dans les manuels, parce qu'il y a l'examen en troisième avec des questions de grammaire. Bien qu'anciennes, certaines expériences laissent perplexe puisqu'elles prouveraient que le pourcentage de reçus au Brevet fut le même dans une classe où la grammaire avait été enseignée que dans une classe qui n'avait reçu aucun enseignement grammatical⁴.

En dehors du principe solidement ancré dans la tradition scolaire de la nécessité des leçons et des exercices de grammaire, les certitudes vacillent. Comment passer d'une conception d'une grammaire obligatoire à celle d'une grammaire nécessaire ou simplement utile? Dès que le doute s'installe, les questions se multiplient indéfiniment: faut-il enseigner la grammaire? Quelles notions privilégier? A quel(s) modèle(s) théorique(s) se référer? Quelle terminologie adopter? La grammaire peut-elle être un objet d'enseignement à part entière? Faut-il, au contraire, «décloisonner» et subordonner les activités grammaticales aux autres activités de la classe de français? Faut-il organiser un enseignement systématique ou faire de la grammaire occasionnelle selon les difficultés observées ou les besoins ressentis? Quels objectifs peut-on fixer? La grammaire apprend-elle aux élèves à mieux se servir de leur langue? Permet-elle l'initiation à une démarche de type scientifique? Permet-elle d'activer certains processus cognitifs? Permet-elle de mettre en oeuvre des contenus de savoir ou des capacités transversales à toutes les disciplines?

Les questions et les incertitudes doivent souvent rester en suspens puisqu'il s'agit, au quotidien, parfois dans l'urgence, de proposer des activités aux élèves.

Soit donc un professeur qui a une classe de sixième et se pose le problème de l'étude des déterminants, et en particulier, de l'article défini. Les déterminants sont au programme et figurent dans la liste des notions grammaticales à étudier⁵. En dehors de cette liste et des principes généraux qui la précèdent, l'enseignant ne trouve aucune justification précise.

L'enseignement de la grammaire peut être situé au carrefour de trois champs: celui de la science et des savants, linguistes et psycholinguistes, celui de l'institution, représentée par des programmes et des inspecteurs et celui de la classe où se trouvent des enseignants et des élèves. Les trois voies se rencontrent-elles ou restent-elles parallèles? A cet égard, deux sortes de documents sont intéressants

4. — «De la théorie de la langue à l'enseignement», entretien avec J.-C. Chevalier, J. Fauquet et B. Veck, *Pratiques* n° 6, 1975, pp. 5-12, cité par BASTUJI J., «Pourquoi des exercices de grammaire?», dans *Langue française* n° 33, fév. 1977, p. 7.

5. — Collèges. *Programmes et instructions* 1985, CNDP, Le livre de poche, p. 38. B.O. n° 44, 12 déc. 1985.

à étudier par l'enseignant qui essaierait de concilier les trois domaines: d'une part, les évaluations nationales de l'entrée en sixième et d'autre part, les manuels scolaires.

Les premières évaluations de 1989 ne présentaient aucun exercice précis sur les déterminants. Celles de 1990 proposaient deux exercices qui manifestent, nous semble-t-il, des orientations bien différentes. Le second surprend beaucoup. Alors que l'ensemble des tests évite soigneusement l'utilisation d'une terminologie métalinguistique, cet exercice demande aux élèves de placer dans un tableau un article défini, un article indéfini, un adjectif démonstratif et un adjectif indéfini⁶. Que peut-on évaluer?⁷ Que les maîtres de CM2 ont appris aux élèves cette terminologie? Que les élèves l'ont retenue? Certains élèves peuvent l'avoir réussi par simple réflexe pavlovien: «Le, la, les, articles définis. Un, une, des, articles indéfinis». La compétence visée est appelée «compétence grammaticale»⁸. Le pouvoir de désigner est, sans doute, essentiel pour mettre en oeuvre cette compétence mais il ne peut se suffire à lui-même. Que vaut le pouvoir de nommer des éléments s'il ne s'accompagne pas de la reconnaissance du rôle que jouent ces éléments? Tel quel, l'exercice pourrait représenter une conception très dogmatique de la grammaire et un discours très normatif. Ce tableau de déterminants, que l'on trouve aussi dans des manuels scolaires, peut renvoyer l'élève à un dogme, à un classement et à une terminologie arrêtés une fois pour toutes. L'enseignement de la grammaire n'est plus alors que du «dressage grammatical». A. Berrendonner a bien défini ce «genre littéraire» qu'est «le discours grammatical normatif» :

«Par delà les «analyses» et les distinctions classificatoires, il apparaît d'ailleurs que la prescription vise essentiellement l'usage conforme d'un ensemble de métatermes, en quoi se résume tout le modèle. Au plan métalinguistique ce qui compte, c'est d'astreindre les élèves à pratiquer un code officiel de dénominations grammaticales, en un mot de lui imposer une terminologie. Nommant non des procédures de découverte, mais des êtres de langue, cette terminologie n'a aucune pertinence heuristique. Elle ne peut être l'instrument par lequel s'enseigneraient une méthode d'investigation»⁹.

Tel quel, l'exercice proposé peut laisser penser que les évaluateurs sont en contradiction avec les instructions officielles ou du moins les ignorent. L'adjectif indéfini n'est pas cité dans la liste des déterminants à étudier à l'école élémentaire.

6. — *Évaluation à l'entrée en sixième*, 1990, cahier de l'élève, p. 13.

7. — Les résultats ont été faibles : 4 bonnes réponses : 15,5% ; 3 bonnes réponses : 15% ; autres réponses : 44,4% ; absence de réponse : 24%. Cf. *Éducation et formations*. Évaluations CE2-6^e. Résultats nationaux sept. 91. Hors série janv. 91.

8. — *Évaluation à l'entrée en sixième*, 1990, document à l'attention du professeur.

9. — A. BERRENDONNER, «Discours normatif vs discours didactique» dans *Études de linguistique appliquée*, janv.-mars 1986, p. 11.

taire¹⁰. De plus, l'exercice peut s'inscrire en faux par rapport aux intentions affichées:

«L'enseignement de la grammaire est une discipline réflexive et sa démarche devrait consister non pas à imposer aux enfants des connaissances grammaticales abstraites dont la signification leur échapperait largement et qui ne leur donneraient pas une plus grande maîtrise de leur langue mais beaucoup plus à les aider à prendre conscience de la façon dont fonctionne effectivement cette langue (...).

(...) Il ne s'agit pas de tout faire nommer, à tout prix aux enfants. Il s'agit seulement de leur donner les moyens de réfléchir sur leur propre langue (...).

Cela signifie que cette terminologie pour l'enseignement élémentaire est nécessairement et volontairement incomplète (...)¹¹.

«Observer», «chercher», «classer», ces attitudes sont celles d'une démarche scientifique. Or, les tableaux et classements de déterminants imposés dans de nombreux manuels scolaires vont à l'encontre de cette démarche puisqu'ils font figure de dogme grammatical figé, à apprendre et à retenir. Si l'on y regarde de près, ni la terminologie ni les classements proposés ne permettent de donner l'image de la rigueur scientifique. La terminologie «défini» ou «indéfini», par exemple, recouvre un certain flou conceptuel. Cette imprécision terminologique a souvent gêné la théorisation elle-même. De ce fait, les définitions sont souvent l'objet de gloses opaques ou tautologiques. Les inventaires et la prolifération des sous-catégories masquent souvent l'unité sous-jacente. Et la «prétendue science» est souvent le fruit de ce qu'on peut appeler avec A. Chervel «un monstrueux bric-à-brac échafaudé au cours des décennies»¹². Toutes ces classifications présentent des défauts majeurs, des lacunes et des inexactitudes. Et, de toutes façons, les points de vue adoptés dans ces classements, qu'ils soient formels ou morpho-syntaxiques, n'abordent pas l'essentiel de la question: «La détermination en tant que telle n'est jamais étudiée»¹³.

Cet exercice a été supprimé en 1991. L'autre exercice proposé en 1990¹⁴ offre-t-il des perspectives plus intéressantes? Il a été repris dans son principe en 91 sans que le mot «déterminant» soit donné: «Entoure, dans chaque cadre, le mot qui convient pour que le texte soit correct et ait un sens»¹⁵. L'élève doit choisir, dans chaque cadre, à l'intérieur d'un texte, entre trois déterminants.

L'exercice est ainsi commenté: «Pour être correctement réalisé, cet exercice

10. — Voir dans ce numéro l'article de F. Darras qui nous a signalé ce non respect des programmes.

11. — «Enseigner la grammaire», dans *Ecole élémentaire. Compléments aux programmes et instructions* du 15 mai 1985.

12. — A. CHERVEL, *op. cit.*, p. 276.

13. — Cf. M. WILMET, «Les déterminants du nom en français : essai de synthèse» dans *Langue française* n° 57, fév. 1983.

14. — *Evaluation à l'entrée en sixième*, 1990, cahier de l'élève, exercice 10, p. 13.

15. — *Evaluation à l'entrée en sixième*, 1991, cahier de l'élève, exercice 14, p. 23.

suppose: - une lecture attentive ; - une bonne maîtrise des accords ; - une connaissance implicite de la spécificité des différents déterminants (compétence quotidienne) ; - une aptitude à sélectionner le déterminant adéquat en s'appuyant sur le contexte.

En cas de faible réussite, il peut être intéressant d'observer les éventuelles hésitations des élèves afin de repérer où se situe la difficulté pour chacun d'eux»¹⁶.

Qu'est-ce qu'une lecture attentive? Comment passer d'une connaissance implicite à une connaissance explicite? D'une compétence quotidienne à une compétence grammaticale? Comment vraiment identifier et analyser les difficultés de l'élève?

L'un des objectifs d'un travail sur les déterminants peut être la bonne maîtrise des accords. Beaucoup de manuels s'y emploient et confirment la démonstration d'A. Chervel dans son *Histoire de la grammaire scolaire* déjà citée: l'enseignement de la grammaire est essentiellement soumis à l'acquisition de l'orthographe. De même qu'on étudie le c.o.d. pour expliquer l'accord du participe passé, de même on peut étudier les déterminants pour conduire l'élève à la maîtrise des accords. «*Les petits garçons pleurent*». Dans le cas d'une dictée, qui reste pratique courante, l'élève n'aura comme indice oral que l'article *les* pour mettre au pluriel le nom, le verbe et l'adjectif. Cela a souvent conduit les manuels à donner des définitions fautives ou induisant l'erreur:

«Le nom est la plupart du temps accompagné d'un mot qui détermine son genre et son nombre»¹⁷.

«Le genre et le nombre du nom sont indiqués par le déterminant placé devant eux»¹⁸.

D'après ces définitions, c'est, pour l'élève, le déterminant qui impose au nom son genre et son nombre.

«Pour que le texte soit correct» (cf. n. 16). La correction de la langue est aussi un objectif qui se trouve illustré dans les manuels. Ainsi des exercices sont-ils proposés pour ne plus hésiter sur le genre de certains mots comme «arrosoir», «autoroute», «après-midi», etc. D'autres exercices sont censés rectifier un mauvais usage, fréquent chez les enfants:

«On ne dit pas: «J'ai mal à *ma* tête, mais: J'ai mal à *la* tête». Composez une phrase de ce type avec (...)»¹⁹. L'emploi de «*ma* tête» à la place de «*la* tête» ne pose pas de problème de compréhension à l'interlocuteur. La compétence visée ici est seulement le bon usage pour un emploi particulier de l'article défini.

16. — *Evaluation à l'entrée en sixième*, 1990, document à l'attention du professeur, p. 28.

17. — B. SEMENADISSE, J.-P. LOCHY, J.-L. BARBIER, 1985 *VOG - Vocabulaire, orthographe, grammaire 6^e*, Magnard, p. 209.

18. — B. COUTE, S. KARABETIAN 1990, *Grammaire 6^e*, Retz, p. 39.

19. — H. MITERAND, J. PAGES-PINDON, R. SCHMITT, D. DUPREZ 1985, *Langue française 6^e/5^e*, Bordas.

«Pour que le texte ait un sens» (cf. n. 16). C'est là que le vide apparaît. La description formelle l'emporte sur les préoccupations sémantiques qui sont totalement absentes dans de nombreux manuels. Quand elles existent, les explications (souvent peu éclairantes) portent sur l'adjectif possessif ou l'adjectif démonstratif. Le sémantisme de l'article défini n'existe pas:

«Le nom est la plupart du temps accompagné d'un mot qui détermine son genre et son nombre (les articles) avec pour certains l'idée de possession (adjectifs possessifs) ou de désignation précise (adjectifs démonstratifs)»²⁰.

Même une grammaire comme *Bâtir une grammaire*, qui présente de très nombreux avantages, tant du point de vue théorique que pédagogique, reste muette sur la valeur sémantique de l'article, alors qu'elle donne des explications sur l'adjectif possessif: «En fait, ces déterminants indiquent plutôt qu'une possession, une personne»²¹.

Quelques manuels tentent d'explicitier les différents emplois de l'article défini. Prenons trois exemples:

1. «L'article défini détermine un nom précis désignant un être ou un objet
 - connus ou supposés connus: Viens à *la* maison. *La* Terre. *La* lecture. *Les* pompiers.
 - ou que la suite de la phrase va préciser: *Le* professeur d'histoire. *Le* père de Thomas. *La* suite des informations. *Le* journal que tu lis.»²².

Le premier exemple mêle un article déictique (*la* maison) et des articles à valeur générique (*la* lecture). Tel qu'il apparaît ici *les* semble avoir valeur générique mais il pourrait en contexte avoir valeur de déictique ou d'anaphorique. La valeur généralisante de l'article n'est pas signalée.

2. «- Il introduit les noms déjà connus ou supposés connus des lecteurs:
 - L'*homme qui dormait se réveilla brusquement quand *les* avions passèrent.
 - Il remplace l'adjectif possessif devant les noms désignant des parties du corps: Il dormait *la* bouche ouverte (...)
 - On l'utilise lorsque le nom qu'il accompagne symbolise une espèce (valeur généralisante): *Le* renard personnifie *la* ruse.»²³.

Sont mis sur le même plan des phénomènes d'inégale importance dans le deuxième et le troisième point ; le deuxième pourrait entrer dans la première catégorie. Dans le premier exemple le déterminant ne peut s'expliquer comme le second puisqu'il est suivi d'une relative déterminative. Dans un texte la valeur

20. — VOG, *op. cit.*, p. 209.

21. — B. COMBETTES, J. FRESSON, R. TOMASSONE 1977, *Bâtir une grammaire 6^e*, Delagrave, p. 81.

22. — F. DESCOMBES, J. PAUL 1990, *Grammaire 6^e*, coll. Plus-que-parfait, Bordas, p. 114 (ce manuel reprend en changeant la présentation *Grammaire française 6^e/5^e*, 1985, Bordas).

23. — A. MAUFFREY, I. COHEN 1985, *Grammaire française 6^e*, classiques Hachette, p. 117.

anaphorique de l'article pourrait être montrée.

3. «L'article défini s'emploie devant un nom qui désigne un être ou un objet bien identifié:
 1. Soit parce qu'aucune erreur n'est possible: Va chez *le* boulanger (...);
 2. Soit parce que l'identité de l'être ou de l'objet est précisée avant et après le nom: *Le* train de huit heures;
 3. Soit parce que le nom désigne globalement une matière, une espèce naturelle, une idée: «*La* laine, *les* éléphants, *la* liberté». ²⁴.

La valeur déictique dans le premier exemple n'est pas clairement explicitée. La valeur anaphorique n'est pas étudiée.

Dans les trois manuels il n'est jamais tenu compte des conditions d'énonciation. Jamais le rôle de l'article n'est étudié dans un texte. Toujours on s'appuie sur des exemples de groupes nominaux ou de phrases isolées de tout contexte.

Le dernier manuel cité semblait alléchant puisqu'il prétendait dans une même unité, traiter une question de grammaire et d'orthographe grammaticale, une question de conjugaison, une question de vocabulaire et une question d'«Expression». L'intention semblait louable puisqu'elle pouvait répondre aux inquiétudes de l'enseignant qui se demande toujours comment décloisonner. L'imparfait aurait pu être étudié dans les textes pour montrer la valeur de ce temps dans un texte de type descriptif puisqu'il s'agissait de portraits. Or il n'en est rien. Sous le titre «L'imparfait dans le texte», l'élève doit mettre à l'imparfait les verbes qui pour les besoins de l'exercice ont été mis, entre parenthèses, à l'infinitif. L'exercice est alors un exercice de conjugaison. L'étude de l'article aurait pu être liée à l'étude des textes pour montrer la valeur anaphorique de ce déterminant qui joue un rôle important dans la construction des chaînes de coréférence. Or il n'en est rien non plus. On touche pourtant, là, un problème de lecture majeur fréquemment observé chez les élèves, concernant la désignation des personnages. «Un homme... L'homme». «Un soldat... Le soldat». Dans le cas d'une anaphore «*stricte*» ou anaphore «*fidèle*» la reprise anaphorique est assez simple à interpréter, encore qu'elle pose problème à certains élèves. Dans le cas d'une anaphore «*infidèle*»²⁵ qui procède en reprises par hyperonymes ou noms génériques, synonymes ou parasyonymes, le coût du décodage devient très

24. — H. MITTERAND, R. SCHMITT, M. et M. VERDELHAN, 1990, *Grammaire française 6^e*, Nathan, p. 88.

25. — M.J. REICHLER-BEGUELIN, «Anaphore, cataphore et mémoire discursive», dans *Pratiques* n° 57, mars 1988, pp. 15-43. Voir aussi B. COMBETTES, «Introduction et reprise des éléments d'un texte», dans *Pratiques* n°49, mars 1986, pp. 77-79. Nous n'aborderons ici que les problèmes de lecture. Pour les difficultés en production écrite, voir REICHLER-BEGUELIN 1990, *Ecrire en français*, DELACHAUX-NIESTLE ou REICHLER-BEGUELIN 1988, «Norme et textualité. Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite» dans *La langue française est-elle gouvernable?*, DELACHAUX-NIESTLE, pp. 185-216.

élevé. Souvent la chaîne des coréférences entre les différents «*désignateurs*»²⁶ n'est pas établie et l'élève met plusieurs personnages où il n'y en a qu'un seul. Dans le cadre de l'étude d'une oeuvre complète, *Le vœu du paon* de J.-C. Noguès²⁷ beaucoup d'élèves ont éprouvé de grandes difficultés à mettre en relation tous les syntagmes nominaux servant à désigner un personnage principal nommé Jordi et désigné tour à tour come «*le jongleur*», «*le bateleur*», «*le saltimbanque*», «*l'éternel voyageur*». Cela se comprend, l'élève ne dispose pas des connaissances lexicales, intertextuelles ou encyclopédiques qui lui permettraient d'établir les équivalences. Un lecteur expert, grâce à l'article, peut, s'il ignore le sens d'un mot, établir l'équivalence. Ce n'est le cas du lecteur-apprenti.

La reprise anaphorique par l'article semble être ignorée dans les manuels scolaires. Nous n'en avons trouvé qu'un faisant état du phénomène: «Dans cette phrase, *un* est employé pour la première apparition du mot livre, *le* est employé pour la seconde apparition»²⁸. Ce manuel est aussi le seul à poser le problème de *le* comme déictique: une bande dessinée évoque la conversation d'une mère et d'un enfant: «Pourquoi ne joues-tu pas avec *le* petit garçon? (...) Allons plutôt vers *la* mare (...) Si tu continues nous ne viendrons plus *au* jardin public». Et des questions sont posées aux élèves sur cet emploi. Notons aussi que les objectifs fixés nous intéressent: «L'approche est sémantique dans un premier temps, elle ne rejette pas pour autant les manipulations, transformations, «maniements» de tout ordre, dans la mesure où ces opérations apportent quelque chose». Certains points du programme sont amplifiés dans un souci «pluri-disciplinaire»²⁹: «Les déterminants - et les différences de sens qu'entraîne l'emploi des définis ou des indéfinis- sont étudiés à la demande des professeurs de langue et de mathématiques». Le décloisonnement pourrait toucher différentes disciplines.

En dehors des romans, le problème de l'article et de la reprise anaphorique pourrait être étudié dans des textes journalistiques. Le journaliste utilise très souvent la périphrase anaphorique pour rafraîchir la mémoire du lecteur, lui apporter des renseignements d'ordre encyclopédique ou l'inciter à lire. Si le lecteur n'est pas bien informé, l'équivalence n'est pas toujours facile à réaliser et fait souvent figure d'énigme. Si «*la* dame de fer» ne pose pas trop de problèmes d'interprétation, il est plus difficile de mettre en relation «Grand succès pour l'ancien joueur de l'Atletico Madrid»³⁰ et Julio Iglesias, même si le référent figure dans le cotexte.

26. — Pour une analyse précise de ce problème et des exercices à réaliser avec des élèves, voir C. MASERON, C. SCHNEDECKER, «Le mode de désignation du personnage» dans *Pratiques* n° 60, déc. 1988, pp. 98-123.

27. — J.-C. NOGUÈS 1987, *Le vœu du paon*, Folio junior, Gallimard.

28. — J. ROZE, K. WEINLAND 1985, *Manuel d'activités grammaticales 6^e-5^e*, Didier, p. 200.

29. — Livret d'accompagnement «Objectifs et utilisations», p. 8.

30. — Exemple emprunté à M.-J. REICHLER-BEGUELIN, *Ecrire en français, op. cit.*, p. 74.

La question du savoir partagé, supposé dans les reprises paraphrastiques se pose de manière cruciale dans les textes explicatifs des ouvrages de vulgarisation scientifique et en particulier dans les manuels scolaires. Il est difficile pour un élève de faire le lien entre «soleil», «boule de gaz en fusion», et «masse d'hydrogène»³¹. Le rôle de l'article est sans doute déterminant pour établir la chaîne de coréférence. Dans le cas d'une anaphore «conceptuelle» qui fonctionne par nominalisation³² les équivalences sont encore plus difficiles à construire. «Quand les animaux et les plantes meurent, leur corps pourrit et finit par disparaître. *Le* pourrissement (...)». Cet exemple est relativement facile puisque le nom reprend un verbe de la phrase précédente. Ce n'est pas toujours le cas. Là aussi, l'article peut guider l'interprétation et valider la coréférence. Il est vraisemblable aussi, dans le cas d'un mot polysémique, qu'avec d'autres mots du cotexte, l'article oriente le choix et permet de faire les opérations de focalisation et de sélection nécessaires comme le montre M. Laparra, par exemple à propos du mot «Empire»³³ qui peut désigner un territoire ou un régime politique.

Le problème de la répartition entre *le* et *ce* dans les reprises anaphoriques est difficile à théoriser et est l'objet de nombreuses discussions entre les savants. Il n'est pas question d'en faire état ici mais la problématique peut être utile au didacticien et à l'enseignant. *Ce* opérerait plutôt une reprise «proche», *le* une reprise «lointaine». Pour G. Kleiber, *le* désigne plutôt de «façon indirecte» alors que *ce* se présente toujours comme «désignateur direct». Par conséquent, «l'adjectif démonstratif est plus sûr que l'article défini pour assurer le lien coréférentiel anaphorique»³⁴. Il ne serait pas étonnant alors que *le* pose problème aux élèves en situation de lecture. Il serait intéressant d'observer, par exemple, à propos de consignes, si l'élève réussit mieux ou moins bien la tâche selon que l'énoncé contienne *le* ou *ce*.

Dans le texte proposé à l'évaluation 6^e, l'article *le* est le déterminant qui a posé le plus de difficultés. Le maître peut-il expliquer les erreurs et trouver des remédiations? Reprenons le texte:

«Au temps où *les* sortilèges se réalisaient encore, un prince fut ensorcelé par une méchante fée et il fut enfermé dans un grand coffre de cèdre au milieu d'une forêt. (...) *Un* jour, une princesse vint dans *cette* forêt ; (...) elle se

31. — Exemple emprunté à D. COLTIER, «Approche du texte explicatif», dans *Pratiques* n° 51, sept. 1986, p. 11.

32. — B. COMBETTES, «Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans le texte explicatif», dans *Pratiques* n° 58, juin 1988, pp. 107-119.

33. — M. LAPARRA, «Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique», dans *Pratiques* n° 69, mars 1991, p. 106.

34. — G. KLEIBER, «Pour une explication du paradoxe de la reprise immédiate», dans *Langue française* n° 72, p. 57. Voir aussi dans ce numéro de *Recherches* la mise au point de M. Glatigny.

retrouva devant *le* coffre. Alors il en sortit une voix qui lui demanda: «(...) Elle répondit: «j'ai perdu *le* chemin du royaume de mon père»³⁵.

A la place de ce dernier *le* les élèves ont souvent mis *mon*, sans doute à cause de l'expression stéréotypée «perdre son chemin». Il est certain alors qu'il se sont contentés du mot le plus proche dans le cotexte et qu'ils n'ont pas vu les deux compléments de détermination suivant le nom «chemin». Si le test n'avait pas été limité dans le temps, beaucoup d'élèves auraient sans doute utilisé des procédures de retour en arrière et de révision. Cet emploi de *le* devant un nom que la suite va préciser est signalé dans les grammaires. Le premier *le* a valeur générique. Il n'est pas toujours signalé mais nous l'avons trouvé dans au moins deux grammaires. *Le* devant «coffre» est celui qui a présenté le plus de difficultés. Ce *le*, anaphorique renvoie à un syntagme lointain «*un* coffre». Comment expliquer l'erreur? Certains élèves se sont placés du point de vue de la princesse. Comme c'est la première fois qu'elle voit le coffre, ils écrivent «*un* coffre» mais ils savent que c'est *le* coffre qui a été évoqué quelques lignes plus haut. Pour d'autres, le lien coréférentiel n'est pas fait. Cette coréférence permettait de construire une isotopie du texte et sa cohérence globale. Mais pour cela l'élève doit convoquer certaines règles de fonctionnement des contes et plus généralement des textes qui tissent des liens entre tous les éléments qu'ils donnent. Si un prince est enfermé dans un coffre et si une princesse rencontre un coffre il est hautement probable que le coffre trouvé par la princesse est celui où est enfermé le prince. L'élève doit mettre en oeuvre à la fois des compétences linguistiques et intertextuelles. Sinon les phrases se succèdent sans aucun lien et chaque phrase qui est lue fait tomber dans l'oubli celle qui précède. Le texte n'est pas «tissé», et les chaînes de coréférence ne sont pas établies.

Comment aider les élèves à mieux lire et à pratiquer une lecture attentive des textes?

D'abord, il semble important de montrer que l'article, même s'il est un petit mot est un mot extrêmement important dont il faut tenir le plus grand compte. Certains manuels vont à l'encontre de cet objectif lorsqu'ils proposent en ouverture de la leçon un télégramme³⁶. Le télégramme est justement un texte où on peut, sans dommage, supprimer les déterminants puisque le message est court et que la situation d'énonciation permet d'éviter les ambiguïtés entre les interlocuteurs. Deux textes à trous, l'un supprimant les adjectifs, l'autre les déterminants, permettent mieux de montrer l'aspect indispensable du déterminant³⁷.

Un petit roman de littérature de jeunesse, *Le coupeur de mots*³⁸ nous paraît, à

35. — *Évaluation à l'entrée en sixième*, 1991, cahier de l'élève, exercice 14, p. 23.

36. — Par exemple *Grammaire 6^e*, Bordas, *op. cit.*, p. 113.

37. — *Bâtir une grammaire 6^e*, *op. cit.*, p. 75.

38. — M.J. SCHADLICH 1990, *Le coupeur de mots*, Castor poche junior, Flammarion. Nous remercions E. Vlieghe et S. Suffys qui nous ont signalé l'existence de ce livre. Voir dans ce numéro la présentation qu'en fait S. Suffys.

ce propos, providentiel. Il relate l'histoire d'un enfant qui donne à un colporteur ses prépositions et ses articles définis. En échange, le colporteur diabolique, Filolog, lui fera ses devoirs. «Ce n'est pas grand chose», dit Filolog. L'enfant pourrait le croire. A quoi servent donc ces petits mots? Mais bientôt il éprouve de grands problèmes de communication avec sa mère, ses professeurs, le directeur de l'école et ses camarades.

Dans un second temps, il semble important de fixer de manière simple les différents emplois de l'article. On peut travailler sur des exemples que les élèves rencontrent quotidiennement. Par exemple:

1. «As-tu entendu *la* souris cette nuit?» (un père s'adresse à son fils et évoque *la* souris qui s'est installée depuis plusieurs jours dans leur maison).
2. a. «*La* Souris blanche convient à l'élevage *au* laboratoire».
b. «A droite, *la* Souris mâle ; à gauche *la* Souris femelle»³⁹ (Cette phrase est à côté d'une photo).
3. «Il était une fois *une* souris très pauvre (...).

La souris les fit entrer dans sa modeste demeure»⁴⁰.

Nous n'avons cité que des phrases mais il faudrait travailler avec la page entière du manuel de biologie et plusieurs pages du *Rat d'or*. Il faudrait aussi multiplier les exemples pour permettre aux élèves de faire des regroupements et des classements.

La page du manuel de biologie présente bien des ambiguïtés. Quand désigne-t-on un être particulier? Quand désigne-t-on une classe ou une espèce? La majuscule en 2b. pose problème. Quand l'article renvoie-t-il au contexte (1 et 2b) c'est-à-dire à des éléments extérieurs au texte? Dans un texte de manuel scolaire, un récit didactique ou une fable, la situation est complexe puisque l'être particulier n'est évoqué que pour conduire à la généralisation. Les titres des fables jouent de cette ambiguïté. Quand l'élève passe-t-il du particulier au général? Et quand fait-il la différence?

Après consultation des manuels et lecture de quelques articles théoriques, un article *du Monde* de D. Slakta⁴¹ permet d'exemplifier un classement assez simple et opératoire. On peut d'abord séparer deux grands emplois de l'article défini. Dans son emploi *générique* il permet d'identifier «une classe, en l'opposant à d'autres ou à une autre». Dans son emploi *spécifique*, l'article renvoie à «un être singulier (unique) et particulier (doté d'une identité)». Ne pas reconnaître ces deux emplois peut conduire à de nombreuses méprises ou incompréhensions quand les deux emplois cohabitent dans le même texte ou la même phrase. D. Slakta propose plusieurs exemples:

39. — *Biologie 6^e*, 1986, coll. Escalier, Bordas, p. 94.

40. — P. DEOM 1988, «Le rat d'or», dans *La Hulotte* n° 59, p. 2.

41. — D. SLAKTA, «Le pape et le patron du café», *Le Monde*, 7 juin 1991, p. 23.

«*Le* pape est arrivé dimanche soir (...)

«Dans la nuit du 12 au 13 mai à Fatima, celle des apparitions de 1917, on ne dort pas. Surtout quand *le* pape est là même si c'est pour la troisième fois». Le trouble surgit pour le lecteur quand une note lui précise qu'avant Jean Paul II, venu déjà en 1982, Paul VI est venu à Fatima en 1961. Le premier *le* renvoie à un individu précis. On peut remplacer le groupe nominal par un nom propre. Le second ne renvoie pas à un être particulier mais à un individu quelconque, *le* pape «quel qu'il soit ou qui que ce soit», *le* pape, «en tant que tel».

«*Le* patron avait un oeil à partager son saucisson avec *le* premier venu». Le premier *le* renvoie à un individu déterminé, M. Ernest ; le second à un individu quel qu'il soit».

D. Slakta cite encore un exemple emprunté à O. Ducrot⁴² pour montrer que parfois deux acceptions sont possibles: «Jacques n'aime pas sa femme ; il aime *la* fille du patron». La première interprétation, référentielle permet de paraphraser: «Jacques n'aime pas Justine, il aime Juliette». La deuxième interprétation affirme que Jacques aime sa femme seulement en tant qu'elle est *la* fille du patron.

Une deuxième distinction semble nécessaire dans le cas d'un *le* référentiel. La référence *déictique* renvoie à une situation de parole, au *contexte* situationnel et à des éléments extra-linguistiques: «Descends *la* poubelle». La référence *anaphorique* ou *cotextuelle* renvoie au *cotexte*, c'est-à-dire, aux mots du texte: «*Une* souris (...) *La* souris». Pour ce dernier emploi il est indispensable de travailler sur des textes complets de façon à étudier les relations interphrastiques ou transphrastiques, les relations de *cohésion* à un niveau micro-structurel et les relations de *cohérence* à un niveau macro-structurel. Il sera alors possible de mêler activités de lecture et activités grammaticales. On pourra ainsi un peu mieux définir «une lecture attentive».

La problématique de l'article n'est pas nouvelle et a souvent embarrassé les savants. L'article, en latin, n'existait pas. Les grammairiens de langue moderne ont dû s'appuyer sur une tradition récente ou innover. Certains ont considéré ce déterminant comme inutile ou superflu puisqu'il n'existait pas dans la langue latine. Il a passionné des philosophes et des mathématiciens comme Bertrand Russel qui pensait que «ce mot a une importance capitale»⁴³. Le sémantisme de l'article dans un énoncé est aujourd'hui parmi les sujets les plus étudiés⁴⁴ et les plus discutés. Il ne s'agit pas, à partir de ces travaux, de faire de l'applicationnisme (qui a parfois fait de nombreux dégâts dans l'enseignement de la langue).

42. — O. DUCROT, *Dire et ne pas dire*, cité dans l'article du *Monde*.

43. — B. RUSSEL 1990, *Introduction à la philosophie mathématique*, Payot, cité dans l'article du *Monde*. Deux chapitres y sont consacrés à l'article.

44. — Voir dans ce numéro l'article de M. Glatigny.

Mais plusieurs concepts mis à jour par la linguistique moderne permettent à l'enseignant de mieux décrire la langue. Ils permettent aussi de mieux identifier les difficultés des élèves et d'essayer d'y remédier. Ainsi l'utilité d'une étude de l'article, les objectifs et l'article lui-même deviendront-ils un peu moins indéfinis.