

«DIRIGER SA LANGUE AU LIEU DE LA SUBIR»

Séverine Suffys
Prof. lettres «classiques»
Collège Duplex - Lille

Introduction : d'une langue à l'autre, chemin faisant...

Enseigner une langue, enseigner la mouvance?

- mouvance dans le temps, le va-et-vient entre le synchronique et le diachronique, —puisqu'il faut bien poser, à un moment donné, ce qui est «admis» et ce qui ne l'est pas, séparer le «bon usage» du «mauvais», sans oublier qu'il s'agit toujours d'une étape parmi d'autres, d'un fait «établi» de la langue, à un moment donné de son histoire—
- mouvance dans l'espace, d'une langue à l'autre, retour à l'une après un passage par les autres, analyse de l'autre en relation avec l'une qu'on apprend à redécouvrir du même coup. (On ne s'étonnera donc pas de trouver, ici, des allusions à d'autres langues, d'autres grammaires).

Et ainsi, donner l'habitude de ce qui bouge, de ce qui change devrait amener à apprendre et à comprendre les différences. Mais pour pouvoir retenir la comparaison comme mode d'approche des faits de langue, il faut donner matière à comparer. C'est à l'heure actuelle, le sens que je mets dans l'enseignement des langues anciennes à des publics de plus en plus hétérogènes : un temps de réflexion pour penser l'évolution, les naissances, les disparitions ou les morts d'une même langue, apprendre le sens de la relativité des langues.

Relativiser, et non minimiser, bien au contraire puisqu'il s'agit d'apprendre à élargir le regard de celui qui observe en le faisant porter simultanément sur une notion et son contraire, une structure et sa «voisine» qui lui ressemble en tout, sauf en un point. C'est la démarche que décrit Britt-Mari Barth, dans son livre *L'apprentissage de l'abstraction*: découvrir un concept, une notion grammaticale en isolant les attributs essentiels de ceux qui ne sont que secondaires par rapport à la notion en question. En observant et en comparant des exemples «oui» et «non», les élèves prennent en compte les différences, ils trouvent et retiennent

nent des éléments qu'ils ne relèveraient nullement, en raison de leur trop grande évidence, s'il n'y avait pas cette démarche comparative.

C'est ainsi que mes élèves de 3^e, en observant et comparant :

exemples oui	exemples non
Je pense que tu n'as rien compris.	Tu n'as rien compris, pense-t-il.
Nous croyons que le temps ne changera pas.	Le temps ne changera pas, c'est ce que nous croyons.

retiennent des différences : présence/absence de virgule, inversion d'un énoncé par rapport à l'autre, présence et différence de pronoms (je/il), constante du «que» dans les 2 exemples «oui», sens «voisin» des verbes «penser», «croire» qui désignent une «opération de l'esprit». Au fil des exemples qui vont progressivement éliminer ce qui n'est pas pertinent (obligation des pronoms, d'une négation), ils délimitent et construisent le schéma suivant :

<u>élément A</u>	QUE	<u>élément B</u>
avec : - verbe conjugué		avec verbe à un mode conjugué (indicatif, subjonctif...)
- locutions impersonnelles : (il faut..., il est vrai... etc...)		
- verbe à l'infinitif (il faut savoir...)		

Il reste alors à observer comment d'autres langues s'y prennent pour «traiter» cette structure, à aller voir ailleurs, en amont, en aval, de l'autre côté, en deçà, au delà...

Du bon sens au non sens, en tirant la langue

— M'dame, c'est pas français, c'qu'il a dit là! —ça s'dit pas, on doit dire...

— Un! deux! trois! Tirez la langue! Je ne veux voir qu'une seule langue dans toutes les bouches : propre, normale, enfin quoi!... «bleu, blanc, rouge» et gare aux fantaisistes qui s'aventureraient à mélanger les couleurs, à produire un blanc bleuté, rosé ou violacé, gare aux récalcitrants qui ne placeraient pas les couleurs dans l'ordre ou qui confondraient le vertical et l'horizontal! etc...

Ceci pourrait être quelques phrases de rêve (pardon, de cauchemar) au moment précis du réveil quotidien d'un prof de français de collège, normal...

C'est aussi, pour de vrai et pour rire, la couverture d'un album d'Alain Le Saux, *Ma maîtresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*, aux éditions Rivages.

ImagedecouvertureenlignechezPayot:

http://www.payot-rivages.net/livre_Ma-maitresse-m-a-dit-qu-il-fallait-bien-posseder-la-langue-francaise-Alain-Le-Saux_ean13_9782903059828.html

Diriger «sa langue»... Il me semble de toute première urgence, et de plus en plus, au fil des ans, quand on aborde le travail de l'apprentissage d'une langue, de chercher des «prises» sur les parois lisses des règles et des normes, et de donner conscience aux élèves des pouvoirs qu'ils peuvent prendre avec la langue pour lire, écrire, communiquer, rire, comprendre, argumenter. D'aucuns, bien sûr, s'insurgeront tout de suite en disant qu'il faut d'abord *bien* connaître les règles pour pouvoir en jouer. Je sais!... Et en même temps, je ne sais pas, je sais de moins en moins...

Je n'ai jamais beaucoup aimé les normes, les lois, celles qui sont imposées, qui doivent être, uniquement parce qu'elles sont des lois. Quand je débutai dans le métier, sans aucune réelle formation concernant l'enseignement de la grammaire française, je ne disposais que de mes souvenirs, très présents, de l'école primaire, des règles d'analyse logique et grammaticale que j'avais d'autant mieux intégrées que je les avais réactualisées sans cesse en travaillant les langues anciennes, et pourtant, tout cela qu'il me semblait évident, facile à enseigner, beaucoup plus facile certes, qu'apprendre à écrire ou à comprendre

un texte, devenait, à chaque cours de grammaire, devant les élèves, source de doute grandissant, malaise intellectuel et moral, parce que l'énoncé que j'étais en train de faire copier aux élèves, malgré les nuances, les exceptions dont on avait pu l'entourer durant l'heure de cours, se révélait encore très contraignant, très limitatif et que cela entraînait en conflit avec ma façon d'envisager l'écriture comme moyen de transgresser les limites, d'aller au-delà... Ou alors, il arrivait aussi que la règle que je venais d'édicter, suivant scrupuleusement les livres de grammaire dont je m'étais servi pour préparer le cours, devenait ridicule, inutile face aux exemples «farfelus» et pourtant bien concrets que me proposaient les élèves. L'heure se passait bien souvent à analyser des exemples, à tenter d'expliquer pourquoi celui-ci, pourquoi pas celui-là....

Bref, on «n'apprenait rien»...

En revanche, à vivre avec de jeunes enfants, on comprend vite que la langue, du moins, la langue maternelle, a un autre espace que celui des règles et des normes. Si l'adulte est attentif à ce que veut dire l'enfant, plus qu'à la façon dont il le dit, le langage va s'inventer et s'enrichir en passant et en butant sur les «il disa...», «j'ai tombé» et «je m'ai fait mal»... Il se construira à travers le dialogue affectif des vraies questions-réponses sur le monde, immédiat ou lointain. Beaucoup plus vite et beaucoup mieux, sans doute, qu'à coups de «on n'peut pas dire ça!», «on n'doit pas dire ça!», «répétez après moi, dit le maître!»...

À vivre avec des jeunes enfants, ou des moins jeunes, on apprend que le langage ne prend son sens, bien souvent, qu'à partir du moment où il permet de franchir les limites du permis et du pas-permis, où il donne le pouvoir de rire et de faire rire, où il fait «sortir» de soi-même pour oser avouer à l'autre des sentiments «indicibles».

C'est bien de ces petits «pouvoirs», de ces quelques «prises» sur le monde, par, avec, à travers la langue, qu'il devrait être question dans ces lignes. Et voilà qui explique ce préambule de banalités autour du langage. Il fallait situer les lieux d'où parle l'auteur pour tenir telle ou telle «prise» de position!...

Jouer, inventer, rire, faire rire avec la langue : un petit détour du côté de la littérature de jeunesse montrera comment le «travail sur la langue» peut prendre la forme de l'humour, du rire ou du nons-sens : mots, «gros» mots, mots interdits ou tolérés, expressions dans lesquelles les mots peuvent être pris à la lettre comme au sens figuré, torsions et distorsions de mots... Et, en ce domaine, la langue a aujourd'hui, son héros, un grand classique : *Le Prince de Motordu* de PEF.

Celui-ci rencontre, au hasard de son chemin, la norme, l'école, sous la forme d'une jolie institutrice : «ON NE DIT PAS un petit pois, ON DIT un petit bois — Pas du tout, répliqua le prince, des petits bois, j'en mange tous les dimanches et il m'arrive d'en manger tant que j'en tombe salade!».

A une définition du mot, il répond par la sienne et ce n'est pas le «On doit dire comme ça» qui parvient à le convaincre. Ce n'est que lorsque l'amour et la passion des mots arriveront à se coordonner («Je veux bien me marier avec vous et avec joie») qu'ils seront deux à se rendre compte du merveilleux pouvoir que peut donner cette maladie de «mots de tête» : pouvoir d'inventer des mots à l'infini comme autant de petites «billes» et de petits «glaçons» quand on s'aime!... Seulement alors, il pourra écrire son «L'Ivre de français», réécrire, adapter les règles de la langue, et c'est ainsi que «reine» devient le féminin de «rein» : Pourquoi pas? Selon l'Ancien Français, «vaiselle» est bien le féminin de «vaisseau», et quelle belle revanche sur la tendance misogynie de la langue à accorder un sens dépréciatif au féminin par rapport au masculin!

Est-ce «seulement» jouer avec le langage que de le comprendre en relation avec une idéologie dominante, les usages et les coutumes d'une société, à un moment donné de son histoire?

Faire des «erreurs» de langage, c'est se donner la possibilité d'errer à travers une langue pour débusquer, au détour d'un passage, l'absurde et le non-sens : il nous suffit, pour nous en convaincre, de relire *La lettre d'anniversaire* d'un des plus grands maîtres du genre, Lewis CARROL (Collection *Enfantimages* chez Gallimard). J'ai encore dans l'oreille les éclats de rire du petit garçon à qui je la lus pour la première fois. Il s'agit d'explorer le champ sémantique du cadeau d'anniversaire, donner en cadeau, offrir : l'attente du Complément d'objet Direct «Jouet», «Poupée»... accompagné d'un adjectif au superlatif, «le plus beau», «la plus belle», associant, pour rassurer l'enfant, valeur marchande et valeur affective, est déçue (?), détournée, au profit d'une énumération (à l'infini) inattendue de choses sans importance pour une petite fille, boulons, vis, bobine de fil, cafetière etc... objets sans importance dont on peut augmenter indéfiniment la liste et qu'on retrouve, bizarrement, au fond des poches de ces petits garçons et de ces petites filles, à notre grande surprise ou notre agacement, au moment de mettre les robes et les pantalons dans la machine à laver!... Trésors des poches, de cailloux, de feuilles et de petits bâtons, O Rimbaud!...

Pouvoir de changer les mots au hasard des lettres, de les tordre, de les associer, de les mettre en tas ou en piles, pouvoir de nommer ce qui existe comme ce qui n'existe pas, pouvoir de mélanger ce qui peut se mélanger, d'énumérer ce dont on ne peut pas faire le compte, existe-t-il beaucoup d'autres jeux que les «jeux de langue» capables de donner autant de libertés? Et ce n'est pas la «fable» symbolique que propose ce curieux petit livre : *Le coupeur de mots*¹, écrit par un écrivain d'Allemagne de l'Est (-ex) qui me

1. — Hans Joachim SCHADLICH : *Le coupeur de mots* (Castor poche-Flammarion).

démentira : un colporteur diabolique, issu du fantastique romantique germanique, propose à un petit garçon de lui faire tous ses devoirs, en échange de mots qu'il lui prend : d'abord, les prépositions, puis, les temps verbaux... L'enfant, au début, n'y prend pas garde et pense qu'il a fait une bonne affaire, et c'est insidieusement qu'il s'aperçoit qu'il ne peut plus parler, qu'il ne peut plus se faire comprendre, que sa parole n'est plus cohérente et qu'il risque, par là-même, de ne plus exister en tant qu'individu. Le lecteur comprend que toute mutilation du langage est une mutilation du désir et de la personne toute entière. Etrange fable qui nous vient d'Europe de l'Est et qui nous fait penser que le langage codé, normatif, cadré de certains groupes sociaux de l'Occident, tout comme le langage stéréotypé, obligé de notre publicité pourrait peut-être aussi nous empêcher de rêver, de désirer, de parler «vrai», de dire nous-mêmes...

D'une réponse à une question, en revenant sur ses pas...

Et la grammaire et l'orthographe, dans tout ça? Me dira-t-on. Il n'est question que de livres, de jeux, de rêve, de poésie, alors qu'il nous faut apprendre la transformation passive et les subordonnées de cause-conséquence à des têtes, bien brunes, le plus souvent et qui ont bien du mal à faire la différence entre phrase, proposition et qui oublie, la plupart du temps, de ponctuer ce qu'elles essaient d'écrire!!! Je répondrai qu'en feuilletant certains livres de grammaire, certaine annales de Brevet des Collèges, j'ai parfois l'impression qu'on empile des normes comme autant de stratégies, de mécanismes, juste ce qu'il faut pour réussir à l'examen, juste ce qu'il faut pour réussir dans la société. Non pas que je crache sur l'idée de réussite, enjeu incontournable de notre métier d'enseignant, mais je me demande si on y apprend ce qu'est une langue, matière vivante sans cesse en évolution, et si nous ne sommes pas en train de nous acharner à reproduire des générations de «détenteurs» du «bon français», fiers de connaître l'orthographe des cuisseaux ou cuissots de chevreuil, et scan-da-li-sés par toutes les erreurs, fautes de construction, que l'on entend un peu partout.

Peut-être que faire découvrir aux élèves la relativité du sens d'une langue selon les situations de paroles, les situations de textes n'est pas plus difficile que leur faire acquérir, par un apprentissage répétitif, la règle d'accord du participe passé! apprendre à écouter, à observer des faits de langue ; entendre et voir la langue comme dans les livres d'Alain le Saux ou de Ph. Corentin, cités plus haut : *C'est à quel sujet?*, *Papa n'a pas le temps*, *Maman m'a dit...*, *Papa m'a dit...*, *Mon copain Max m'a dit...*, *Ma maîtresse a dit...* Autant de paroles d'adultes face à l'enfant qui s'interroge : questions redondantes par rapport à la situation dans laquelle se trouvent les personnages, réponses qui remettent en cause le péremptoire «ça n'a pas de sens», expressions imagées dont l'enfant interroge le sens littéral, autant de «façons de parler», pour reprendre le titre

d'un livre d'Erving Goffman² qui peuvent permettre de travailler avec les élèves les différentes fonctions du langage. On n'apprend plus «à vide» mais on apprend à faire fonctionner la langue dans des situations complexes qui sont plus que de simples phrases et qui n'hésitent pas à représenter des faits de société ni à convoquer, pour cela, l'«esprit», au sens voltairien du terme, l'humour, voire l'humour noir.

Un cours de grammaire pourrait alors être l'endroit où chacun se met en état de questionnement par rapport à la langue, à sa langue : le grand point d'interrogation au-dessus de la tête du héros de bande dessinée. Pour une analyse précise de cette attitude de questionnement théorique — pratique, voir le livre de Gabrielle Di Lorenzo, *Questions de savoir*, E S F éditeur, Collection Pédagogies.

Ce serait d'abord s'interroger sur ce qu'est une langue, comment elle «se fabrique» au cours de l'histoire d'un peuple, comment elle prend en compte la «tradition orale» et la «tradition savante», les erreurs syntaxiques, les plus ou moins grandes facilités de prononciation, les habitudes de vie, la hiérarchie sociale.

Il y a, dans le livre de latin de 4^e SALVETE (Scodel) une anecdote intéressante à ce point de vue : le jeune gaulois qui vient rendre visite à son ami romain, Sextus, se fait interroger par le maître d'école romain qui lui demande comment s'appelle l'animal qu'on voit passer dans la rue ; le petit gaulois, qui, bien sûr, ne parle pas le «bon latin», répond «caballus» : honte à lui ! On lui explique qu'un latin, digne de ce nom, doit dire «equus»!... Et pourtant c'est bien à partir de ce mot non-noble, qui n'a pas sa place à l'école, que la tradition orale formera le mot «cheval», qui est aujourd'hui en bonne place dans un dictionnaire français et qui n'a rien d'un «terme familier»...

Histoire collective d'une langue mais aussi histoire individuelle : comment on parlait quand on était petit, ce qu'on croyait que voulait dire tel ou tel mot, les mots que l'on égratignait et que la famille, souvent, retient, dans un album, à côté d'une mèche de cheveux.

Ce pourrait être faire un constat, un état des lieux des différentes langues dans un groupe, dans une classe, faire apparaître, entendre ces différences, les accents, les «défauts de prononciation», comparer les expressions familiales, régionales. Cette prise de conscience des différences se fait souvent à partir des expressions imagées, proverbes ou morales.

Elle se fait aussi en analysant des travaux écrits ou oraux d'élèves plus jeunes, en s'essayant à la correction de ces travaux : comment on s'y prendrait, qu'est-ce qu'on rajouterait, qu'est-ce qu'on supprimerait. Faire apparaître ainsi la notion d'efficacité.

2. — Erving GOFFMAN, *Façons de parler*, collection : Le Sens commun - Les Editions de Minuit.

Elle se fait enfin en comparant plusieurs langues ensemble ; comment l'une peut «éclairer» l'autre, par exemple, comment le genre «neutre» que l'élève découvre en allemand et en latin peut faire comprendre la présence de certains «il», «ce», «c'», français. Pourquoi donc faire l'impasse sur une exigence de compréhension plus globale des «choses langagières», alors que nous sommes sans cesse en train de demander à nos élèves de comprendre, comprendre la relation cause-conséquence, comprendre la différence entre passé simple / imparfait, le passage de l'actif au passif et vice-versa?... Est-ce vraiment être complètement utopique que de parier que tout élève peut comprendre «plus loin que le bout de son nez», peut aimer savoir à quoi ça sert, quel effet il pourra produire s'il sait utiliser cette forme, cette différence, ou encore cette transformation?

En ce domaine, tous les courants linguistiques qui tendent à passer de l'analyse de phrase à l'analyse de texte en creusant les liens réciproques de l'une à l'autre, me semblent fournir aux enseignants besogneux que nous sommes comme des bouffées d'oxygène. Particulièrement dans le sens où ils induisent, au niveau pratique, à trouver avec les élèves des gestes, des postures face à la grammaire : observer la langue comme une matière vivante (même s'il s'agit d'une langue morte!), comparer, rapprocher, différencier, étiquetter.

En latin, par exemple, dès la classe de 4^e, on peut aller plus loin qu'apprendre des déclinaisons les unes à la suite des autres. On peut apprendre à réfléchir sur la notion de déclinaison, comprendre qu'il s'agit d'observer des «comportements» de noms ; il y a ce qui est invariant qui concerne généralement le sens, puis il y a la partie variable et cette variabilité a quelque chose à voir avec la fonction syntaxique du nom, le lien qu'il établit avec les autres mots de la phrase. Il s'agit donc de se mettre en état d'observation de ces noms et de les classer, suivant pour cela une démarche voisine de celle que décrit B. COMBETTES, sous forme de tableaux algorithmiques, dans son livre de grammaire de 6^e : si oui..., alors ; si encore oui, si toujours oui... alors... ; si non, encore et encore non... alors, on peut ne pas retenir l'élément en question dans l'ensemble qu'on voulait définir.

On peut inventer toutes sortes d'exercices pour amener les élèves qui se retranchent derrière des «de toutes façons, je suis nul...» à retrouver et à utiliser des capacités simples, «primaires» comme : voir ce qui change dans un mot précis, en déduire quelque chose, une sorte de loi ou de constante qu'on comparera avec ce que les autres élèves ont trouvé.

Leur faire faire le point, rédiger un bilan provisoire de ce que l'on peut considérer comme loi, dans l'état des connaissances ; ce qui n'est pas toujours chose facile pour les élèves de ces classes «délicates» que sont la 4^e et la 3^e parce qu'ils préfèrent souvent faire semblant de travailler plutôt que de travailler réellement!

Néanmoins ils s'y mettent, parfois avec bonheur. A titre d'exemples, voici le brouillon personnel de deux élèves de 4^e qui tentent de «faire le point» avec les déclinaisons :

Pour pouvoir classer un nom dans une déclinaison il faut connaître son nominatif et son génitif.

Si il a un nominatif en -a et un génitif en -ae. On est sûr qu'il appartient à la 1^{re} déclinaison.

Ex: agricola, agricolae.

Si le nominatif est en -us, -um ou -er et que le génitif est en -i alors le nom appartient à la 2^{de} déclinaison.

Ex: dominus, domini.

- oppidum, oppidi.

- puer, pueri.

Si le génitif est en -is alors il appartient à la 3^{de} déclinaison où il n'y a pas de nominatif commun à tous les noms. Dans la 3^{de} déclinaison il y a des sous-divisiones.

Les imparisyllabiques. Les faux-imparisyllabiques.
Les parisyllabiques.

Les imparisyllabiques: ils n'ont pas le même nombre de syllabes au nominatif et au génitif.

ex: consul, consulis
1 2 1 2 3

Les parisyllabiques: ils ont le même nombre de syllabes au nominatif et au génitif.

ex: classis, classis
1 2 1 2

Les faux imparisyllabiques: ils n'ont pas le même nombre de syllabes au nominatif et au génitif mais leur radical se finit par 2 consonnes au génitif.

Si un nom a un nominatif en us et d. gén. en us il appartient à la 4^{de} déclinaison.

Si un nom a un nominatif en es et d. gén. en -ei il appartient à la 5^{de} déclinaison.

reconnaître
et quelle
déclinaison
appartiennent à
nom.

Comment classer et reconnaître des noms ?

- On classe les noms dans des déclinaisons qui regroupent des noms qui ont même génitif et nominatif.

1^{re} déclinaison: génitif en ^{ae} nominatif en ^a
 Pour tous les noms, il y a le même radical
 génitif en ⁱ nominatif en ^{us, or} ou ^{us, er} ou ^{us, er}
 Tous les neutres. Pour les noms terminés par ^{er, ip}
 peut y avoir un changement de radical du
 nominatif au génitif, il faut prendre le radical du
 génitif pour y accorder les terminaisons de la
 déclinaison.

ex → ^{ruer} ^{rueri} ^{rueris} ^{rueris} ^{rueris} ^{rueris} ^{rueris} ^{rueris} ^{rueris} ^{rueris}
 radical
 ruer

3^e déclinaison: génitif en ^{is} il y a pas de terminaison
 particulier pour le nominatif. même remarque pour
 le radical que pour la 2^e déclinaison.

il y a 4 catégories dans la 3^e déclinaison:
 les imparisyllabiques les parisyllabiques et
 les faus imparisyllabiques (les faus parisyllabiques)
 + manque de temps pour expliquer comment
 on les reconnaît.

4^e déclinaison: ^{us} ou ^{er} pour le nom.
^{us} pour le gén.
 même pour le radical que la 1^{re} et la 3^e.
 5^e déclinaison: ^{es} pour le nom.
^{ei} pour le gén.
 même pour radical que la 1^{re} et la 3^e déclinaison.

Or, développer en chacun le sens de l'observation des faits de langue ou autre c'est aussi parallèlement développer le sens de l'attente, créer l'attitude du guetteur : d'après ce qu'on a pu voir, on peut s'attendre à... Tout comme en lecture on peut anticiper, de plus en plus rapidement, de plus en plus finement sur des structures grammaticales, pour aller vers une maîtrise toujours plus grande de la langue. Un exemple tout simple : le verbe «donner» provoquera l'attente de 2 compléments, l'un direct, l'autre indirect : quelque chose, à quelqu'un.

Cette habitude d'anticiper se forge, à mon avis, en ne séparant pas ou plus sens et syntaxe, parole et situation de parole, phrase et texte.

Je reviendrai à la littérature de jeunesse, de prime jeunesse même, pour proposer à des élèves de 6^e un exercice de réflexion sur le sort grammatical des héros dans un récit : La collection Bonhomme, chez Hachette, nous propose toute une série de «Monsieur», ou de «Madame» qui présentent la caractéristique intéressante, au niveau de l'écriture de fiction, d'établir une adéquation parfaite entre le nom qu'ils portent, ce qu'ils sont physiquement ou moralement, et ce qu'ils font dans l'histoire. Trouver le nom du personnage, c'est le faire exister, le faire agir, réagir par rapport à son personnage-contraire, à d'autres personnages tout aussi typés dont la rencontre provoque l'événement.

Il s'agit donc de présenter aux élèves quelques pages de ces histoires, dans lesquelles, les noms des personnages sont «caviardés». On s'amusera d'abord à rechercher un nom adéquat pour chacun des personnages. Puis on compliquera les choses en proposant de remplacer le nom du personnage par un pronom, un démonstratif, un groupe nominal synonymique accompagné d'un déterminant, là où c'est possible, où la collusion avec l'autre ou les autres personnages ne pose pas de problème.

Document 3 :

Trouver un nom pour les deux personnages de cette histoire et les retrouver au fil du texte.

Monsieur avait horreur du désordre. Tout, absolument tout, devait être bien propre et bien rangé, Monsieur passait des journées entières à astiquer ses meubles, à épousseter les moindres recoins de sa maison, et à rectifier l'alignement des fleurs de son jardin.

Ce matin-là, monsieur préparait son petit déjeuner. Soigneusement. Il était très difficile sur la nourriture. Il ouvrit le pot de confiture.

— Pouah! Il y a des morceaux! s'écria-t-il.

Et il passa plus de deux heures à enlever les morceaux d'abricot. Soigneusement. Ah! il en faisait, des chichis!

Ensuite, monsieur alla dans son jardin. Et il y passa des heures et des heures à redresser les brins d'herbe de sa pelouse.

Ce qu'il était !

Cet après-midi-là, monsieur était dans sa cuisine, occupé à repasser les lacets de ses chaussures, quand il entendit un grand bruit dans le jardin. Il ouvrit la porte pour voir ce qui se passait.

A l'entrée du jardin, tenant le portail dans une main et une valise cabossée dans l'autre, un sourire penaud aux lèvres, venait d'arriver....

Monsieur !

— Heu... dit-il en montrant le portail. Il m'est resté dans la main! Monsieur le regarda d'un air horrifié. Il grommela :

— Qui êtes-vous?

— Monsieur , répondit le visiteur.

Il s'avança pour serrer la main de monsieur Mais il trébucha et tomba tête la première sur la pelouse.

— Ma pelouse! Mes brins d'herbe! Vous les avez écrasés!

Monsieur se mit à quatre pattes pour redresser les brins d'herbe. Ce faisant, il demanda :

— Mais enfin, qui êtes-vous?

— Je suis votre voisin, répondit monsieur Votre cousin d'Amérique. J'avais envie de vous connaître. Vous n'êtes pas content de me voir? ajouta gaiement monsieur

Il se releva en écrasant une ou deux fleurs, et ramassa sa valise en piétinant encore une ou deux fleurs... ou trois.

Monsieur ne semblait pas du tout content de le voir.

— Ne restons pas dans le jardin, marmonna-t-il.

Monsieur s'arrêta devant la porte et regarda à l'intérieur.

— Dites donc! C'est impeccable chez vous! s'exclama-t-il.

Il entra, se prit les pieds dans ses lacets (ça lui arrivait souvent), se cogna contre une chaise, lâcha sa valise et s'écroula par terre.

— Heu... dit-il.

Monsieur ferma les yeux et poussa un long soupir.

Ce soir-là, après le dîner, monsieur voulut aider monsieur à faire la vaisselle. Résultat : deux assiettes cassées.

Un peu plus tard, monsieur et monsieur s'assirent pour bavarder. Monsieur s'assit bien convenablement dans son fauteuil et monsieur se vautra sur le sien.

— Combien de temps allez-vous rester? demanda monsieur

— Je ne sais pas, répondit monsieur Quelques jours. Une semaine. Un an... je ne suis pas encore décidé.

Le lendemain matin, quand monsieur entra dans la salle de bains, il eut le souffle coupé.

— Oh non! s'écria-t-il.

Oh si! Monsieur était déjà passé par là. Les serviettes étaient roulées en boule. La baignoire débordait. Le sol était inondé. Le tube de dentifrice était écrasé par terre. Monsieur s'empressa de nettoyer et de remettre tout en ordre.

Vite, vite monsieur descendit l'escalier. Son cousin l'accueillit avec un large sourire.

— Bonjour! dit-il. J'ai préparé le petit déjeuner. Vous pouvez vous asseoir. Il y avait une pagaille effroyable dans la cuisine et dans la salle à manger.

— J'ai fait des œufs au plat!

Monsieur apporta les œufs (bien sûr, les jaunes étaient crevés). Il se prit les pieds dans ses lacets... Les œufs volèrent dans la pièce et atterrirent sur la tête de monsieur Des œufs au plat bien gras et bien gluants!

— Heu... dit monsieur

Au bout d'une semaine, la maison de monsieur avait beaucoup changé. Elle était même complètement transformée.

Au bout de deux semaines, Monsieur décida de s'en aller.

— Merci de m'avoir si bien reçu, dit-il.

— C'était un plaisir pour moi, répondit poliment monsieur

En réalité, il pensait : «C'est un plaisir de vous voir partir».

— Au revoir, dit monsieur

— Bon voyage, répondit Monsieur Mais il pensait : «Bon débarras!».

Pendant les jours qui suivirent, monsieur fut plus affairé que jamais. Il nettoya, rangea, répara, astiqua, tria, classa, essuya, balaya, lessiva... il épousseta même les fleurs du jardin!

Un après-midi, monsieur était dans sa cuisine, occupé à cirer la coquille d'un œuf, quand il entendit un grand bruit dans le jardin. Il poussa un gémissement.

— Oh non! Pas monsieur ! ça ne peut pas être lui! ça ne doit pas être lui! Ce n'est pas lui!

Eh bien, non. Ce n'était pas monsieur C'était quelqu'un d'autre. Quelqu'un qui avait défoncé le portail en voulant entrer dans le jardin. Quelqu'un qui n'avait vraiment pas de chance...

— Bonjour! dit monsieur Je ne vous dérange pas?

(Collection «Bonhomme» - Hachette Jeunesse)

Un autre exemple de travail sur l'anticipation, cette fois en latin : Je propose un travail sur le verbe ETRE, 3 colonnes :

- Dans la première, une série de phrases où le verbe ETRE est suivi d'un attribut du sujet et qui présentent donc le schéma suivant : Sujet (au nominatif) Attribut du sujet (au nominatif) Verbe ETRE ;
- dans la seconde, les phrases présentent le verbe ETRE suivi d'un complément indirect, traduisant ainsi l'idée d'appartenance (X est à Y, en français, Y a X). Leur schéma est : Sujet (au nominatif) Complément (au datif) Verbe ETRE ;
- dans la troisième, le Verbe Etre suivi ou précédé d'un groupe nominal sujet traduit l'expression «il y a» en français. Le schéma en est : groupe nominal sujet (au nominatif) dans lequel l'adjectif, s'il n'est pas mis en emphase, se placera devant le nom et non devant le verbe, signifiant par là son apparte-

nance au groupe nominal et non plus, comme c'était le cas dans la première colonne, au groupe verbal.

Dans les conclusions tirées de leur observation, les élèves ont repéré des indices, des pistes : cela va du simple constat : «Dans chaque phrase, il y a le verbe être, des noms au nominatif» (!) à la sensation d'une différence qu'on ne peut encore nommer ; «*Servus parvus est / Parvus servus est* : ces 2 phrases veulent dire la même chose mais il y a quand même une nuance (sic!)». On commence à relativiser les certitudes : «Avec le verbe être, il n'y a pas forcément un attribut du sujet». «Avec le verbe être, il peut y avoir un nom au datif».

Ils ont «observé» des changements dans la place des mots, notamment de l'adjectif par rapport au nom : «Rien que de changer la place de l'adjectif cela fait changer le sens de la phrase». Ils en tirent des «aides» pour pouvoir appréhender une phrase latine : «Dans le groupe nominal, le «chef» du groupe se place à la fin du groupe».

On est, certes, encore bien loin d'un raisonnement grammatical mais on commence à penser à utiliser «un instrument raisonnant» qui doit permettre de faire le tri, d'énoncer et de formuler des repères.

Du haut et du bas en grammaire, en suivant la ligne d'horizon...

Il est un dernier point qui me semble important lorsqu'on enseigne une langue, c'est la volonté de ne pas en rester aux faits de langue, à une addition de notions, mais à faire envisager très vite les liens structuraux qui existent entre toutes ces notions : comment ça s'organise tout ça, comment ça peut se représenter... et aussi, comment ça peut se fixer dans la mémoire, se «retenir».

Dans le numéro 18 de la revue *Innovations* sur les langues vivantes, Danièle Bailly parle d'un «apprentissage conceptuel» de la langue. Il s'agit, en l'occurrence de l'anglais mais la notion est valable pour toutes les langues, puisque l'intention de l'enseignant du langage est bien de travailler à une plus grande compréhension des choses, des événements, dans un monde où l'on se satisfait très facilement de la simple information des faits, des «scoop», sans avoir la force d'aller au-delà. Expliquer, interpréter des faits de langue (d'histoire, d'actualité...), repérer des fonctionnements, des relations, des systèmes, c'est travailler à «donner du sens» à ce qu'on vit, aller à l'encontre des idées toutes faites, des préjugés et de la barbarie péremptoire du «c'est comme ça!».

Quel autre moyen pour ne pas se résigner à l'advenue du pire des mondes que de résister à l'absurde, à la violence, à la médiocrité, aux fascismes, par leur antidote : l'effort de compréhension ininterrompu?

Danielle BAILLY, *Université de Lille*

Il est (encore!) des collègues, en France, où on fait apprendre la liste des verbes

«irréguliers» aux élèves de 6^e, 10 par semaine, avec interrogation écrite à l'appui et les enfants n'ont pas d'autre choix que d'apprendre par cœur pour ne pas se battre avec les «je recousai ou recousus, je moulus ou je moulis» et bien d'autres choses encore! Ils ne comprennent absolument pas ce que veut dire «irrégulier», d'autant plus qu'au milieu de ces «irrégularités», il y a des choses qui se ressemblent... Or serait-ce complètement vain ou inutile de leur montrer que toute langue procède avec un éventail de possibilités limitées pour former les temps et les modes des verbes : une base (racine ou radical) à laquelle on ajoute des suffixes temporeux ou modaux / ou une base qui change, qui alterne selon les modes et les temps ; que toute forme conjuguée se termine par un élément qui donne des «indications» sur la personne, sur le sujet de ce verbe...

La représentation la plus habituelle de ces systèmes, de cette organisation des notions grammaticales est, bien sûr le tableau. Pendant longtemps, j'ai pensé, imaginé, réalisé des tableaux sur les déclinaisons latines, les temps de l'indicatif ou du subjonctif des différentes conjugaisons, faisant apparaître précisément les invariants et les variables, les points communs à travers les différences et j'étais toujours étonnée, agacée (!) que les élèves ne «voient» pas dans ces tableaux ce que j'y voyais. J'ai fini (ouf!) par comprendre qu'une approche conceptuelle de la langue ne peut être qu'une approche personnelle, personnalisée.

Il faut que chacun puisse s'approprier des systèmes de langue, formuler ses explications et son interprétation des faits linguistiques avec les outils qui lui sont propres dans l'ordre et la formulation qui sont les siens.

Pratiquement, après une phase de recherche, par exemple sur les temps d'un mode, à travers un texte ou après une explication «magistrale» du prof, les élèves reconstituent pour eux-mêmes ce qu'ils ont «compris» du système envisagé. Certains commencent par écrire des mots épars en travers de leur feuille de brouillon, d'autres écrivent des bribes d'explications qui leur restent, d'autres construisent déjà des tableaux, en négatif, ce qui a été oublié, ce qui n'a pas été compris comme système. Les «blancs», les juxtapositions, les erreurs sont analysés en groupes par tous les élèves en même temps que le professeur. On rectifie, on corrige, puis à l'aide de ciseaux, de colle, on se fabrique son propre tableau, sa propre représentation de la notion. Pour être «personnels» ou «personnalisés», ces tableaux n'en sont pas moins le fruit d'un travail collectif : on a retenu d'un tel la façon de placer les désinences personnelles communes au centre du tableau, de tel autre le face à face entre temps présent et temps du parfait, on a ajouté une note explicative dans un coin de la feuille et on s'est fabriqué un outil capable de fixer plus définitivement, du moins l'espère-t-on, la notion à retenir.

Ces exemples, pris dans l'enseignement du latin, peut-être parce que la rigueur de l'apprentissage de cette langue de rhétoriciens est incontournable pour l'épreuve de libertés et de licences en tous genres que je suis (!), permettent aux élèves de comprendre qu'ils peuvent «agir sur» leur apprentissage.

Subjonctif.

PRESENT	PARFAIT
<p><u>RADICAL 1</u> D.Temp: A/E du Futur autre: < 1^{er} conj. M MUS F TIS NT NT D. Personnelle: A Amamus F Amam M Amam T Amam D. Personnelle: A Amamus F Amam M Amam T Amam D. Personnelle: A Amamus F Amam M Amam T Amam</p>	<p><u>RADICAL 2</u> D.Temp: E/é du F. Impér. autre: M MUS F TIS NT NT D. Personnelle: A Amamus F Amam M Amam T Amam D. Personnelle: A Amamus F Amam M Amam T Amam</p>
<p><u>Imparfait</u> P. Q. P.</p>	<p><u>RADICAL 2</u> D.Temp: u. à l'infinif. autre: M MUS F TIS NT NT D. Personnelle: A Amamus F Amam M Amam T Amam</p>

Stephanie

Temp	fonction	des pers (la même pour 6 temps)
Présent	1 ^{er} groupe rad 1 + e + des pers. Δ si : amarem d'au ex: amarem	m s t
Imparfait	autres groupes rad 1 + a + des pers. infinitif présent + des pers. ex: amarem amare + m	mus tis nt
parfait	Radical 2 + E/é + des pers. ex: amaveris amar + esi + s	m s t mus tis nt
plus parfait	infinitif passé + des pers ex: amavissent amavisse + m	m s t mus tis nt

FREDERIC

Consigne: construire le tableau des temps
du subjonctif latin

Ex: le verbe amare: pour le présent on utilise
la voyelle e et mon a
subjonctif

Présent
R1 + e/x + des personnel

Imp	R1 + amare +	m
s		s
t		t
mus		mus
tis		tis
nt		nt

Parfait

Radical 2 + eri +

m
s
t
mus
tis
nt

Plus que Parfait

radical 2 + amavisse +

m
s
t
mus
tis
nt

- On s'aperçoit que tous les Temps du subjonctif sont la même personne.
- On a pris la désinence temporelle eri du futur antérieur. La voyelle e m'est adonci que pour les verbes de 1^{ère} conjugaison et la voyelle a pour toutes les autres conjugaisons.

YASMINA

Infestum

radical 1

Présent
am + e + désin p.

m
s
t
mus
tis
nt

Plus que Parfait

Parfait
amav.

m
s
t
mus
tis
nt

Imparfait

amare

m
s
t
mus
tis
nt

Plus que Parfait

amavisse

m
s
t
mus
tis
nt

NATHALIE

Puissent-ils un jour découvrir qu'un «fait de langue» est à lui seul un monde, un monde de sens inséparable de l'histoire individuelle ou collective qui l'a engendré, qu'on y mesure la nuance tragi-comique de toute vie humaine. Puissent-ils en retenir que la langue, qu'elle soit maternelle, vivante ou morte, anglaise, allemande ou arabe n'est que le meilleur moyen, sans doute le plus merveilleux, de «diriger sa vie au lieu de la subir».