

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET PRODUCTION D'ÉCRITS

Claudine GARCIA-DEBANC

Quel temps consacrer aux activités d'analyse de la langue, traditionnellement désignées par grammaire, orthographe, conjugaison ? Quels contenus privilégier ? Avec quels modèles de référence, grammaire de phrase ou grammaire textuelle ? Existe-t-il des méthodes pour que les élèves transfèrent les connaissances acquises dans le cadre de ces activités spécifiques lorsqu'ils se trouvent en situation de rédiger eux-mêmes des textes ? Telles sont quelques-unes des nombreuses questions que se posent les enseignants par rapport à l'enseignement grammatical.

La finalisation de l'enseignement de la langue vers la pratique de discours diversifiés est nettement affirmée dans les textes officiels de premier et de second cycle (Cf. *Instructions et Programmes de Lycées*, p. 13 : « *Par la pratique et l'étude de la langue, des différents types de discours qui la vivifient constamment et des règles qu'elle se donne, on apprend à mieux comprendre autrui et à s'exprimer de façon à être mieux compris* » et cette phrase extraite de ceux du Collège, p. 33, « *L'enseignement de la grammaire n'a pas sa fin en lui-même. Son but est d'améliorer la capacité de lire et celle de s'exprimer* ».) Cependant un rapide survol des manuels scolaires actuellement sur le marché fait constater un immense décalage entre le discours de l'institution et les pratiques encouragées par ces manuels : dominance d'un modèle de grammaire de phrase, démarche plus souvent d'application qu'inductive, prise en compte insuffisante des emplois en discours. D'où le désarroi d'un certain nombre d'enseignants qui, soit abandonnent les activités grammaticales, soit les pratiquent avec mauvaise conscience en marge des activités plus valorisantes d'analyse des textes littéraires, soit encore procèdent à des mises au point ponctuelles à l'occasion des erreurs constatées. Certains parviennent toutefois – mais cela est rare et suppose une solide formation – à intégrer l'enseignement

de la langue à l'apprentissage de la lecture et de la production des textes. En effet, de nombreux enseignants débutants se plaignent de l'insuffisance de la formation linguistique dans leur formation académique à l'Université. De même, en second cycle, les activités de pratique raisonnée de la langue ont été jusqu'ici bien souvent réduites à la portion congrue, pour deux raisons principales, me semble-t-il : l'insuffisance du temps d'enseignement disponible pour faire face aux nombreuses exigences de l'épreuve anticipée de français, mais aussi, raison moins souvent invoquée, l'interrogation sur la nature d'activités pertinentes avec des élèves de second cycle pour éviter de ressasser une nouvelle fois des contenus vus et revus en premier cycle, sans que pour autant les élèves en maîtrisent l'emploi dans leurs propres écrits.

« Pratique raisonnée de la langue », c'est le terme qui désigne aujourd'hui les activités grammaticales dans les *Instructions et Programmes de Français Langue Maternelle* mais aussi de Langues étrangères. Cet oxymore (toute pratique intégrée n'est-elle pas automatisée ?) conjoint deux termes en apparence opposés : celui de « pratique » met l'accent sur la finalisation de l'enseignement de la langue vers la production de discours diversifiés, l'emploi de l'adjectif « raisonnée » met-il l'accent sur la réflexion métalinguistique ou est-il une trace du lointain héritage de Port-Royal ? Comme le soulignent les *Instructions et Programmes du Collège* (p. 22), « *il est indispensable de manier la langue dans des situations et des contextes divers (substitutions, transformations, réemplois de mots ou de tours étudiés, jeux de langage, essais littéraires, créations poétiques...)*. Mais la maîtrise de la langue se fonde sur une réflexion qui la prend pour objet (morphologie, syntaxe, vocabulaire) et sur une analyse explicite de ses emplois ». A noter que l'expression comporte le terme de *langue*, en tant que système clos, et non celui de *discours* que l'on attendrait davantage ici. Que signifie alors cette expression de pratique raisonnée de la langue ? Son introduction dans les *Instructions Officielles* de 1985 a-t-elle modifié les pratiques d'enseignement ?

Une brève enquête a été conduite auprès de professeurs-stagiaires de 2^e année d'IUFM (1), à l'aide du questionnaire suivant, à propos de leurs pratiques d'enseignement dans leurs classes en responsabilité :

Niveau de la classe en responsabilité

Combien de temps consacrez-vous à l'enseignement de la langue par rapport à votre horaire hebdomadaire ?

Pourquoi ?

Travaillez-vous S (souvent), T (toujours), P (parfois), J (jamais)

— sur le manuel ?

— sur des énoncés proposés par les enfants ?

— sur des textes de presse ?

— sur des textes d'auteurs ?

— sur des énoncés relevés dans des copies d'élèves ?

— sur des copies d'élèves ?

Selon vous, l'enseignement de la langue doit-il servir prioritairement à

— utiliser de nouvelles structures syntaxiques,

— orthographier correctement,

(1) A l'IUFM de Toulouse, en deuxième année de CAPES de Lettres Classiques et Modernes.

- gérer les marques syntaxiques qui permettent la compréhension du lecteur,
 - acquérir la nomenclature grammaticale,
 - acquérir une démarche scientifique à propos de la langue.
- (Classer par ordre de priorité).

Dans un texte, un élève emploie exclusivement le pronom *il*, vous semble-t-il prioritaire de :

- revoir la liste des pronoms personnels,
- inventorier dans des textes divers procédés de substitution,
- analyser la progression thématique,
- travailler sur l'enchaînement de deux phrases par des exercices structuraux,
- autre ?

A quelles notions vous paraît-il prioritaire de consacrer un temps important pour qu'elles soient maîtrisées par le plus grand nombre possible d'élèves :

- les divers compléments circonstanciels (temps, lieu, manière...),
- l'accord sujet / verbe,
- l'usage en texte des différents substituts,
- la nomenclature des diverses catégories de déterminants,
- l'usage en texte des différents systèmes de temps verbaux,
- ...

Ces questions visent à croiser un certain nombre d'informations sur le modèle de référence utilisé et sur les finalités assignées à l'enseignement de la langue. Les réponses collectées sont très diverses. Pour ce qui est du temps consacré à cet enseignement, il peut varier, en 4^e, de 2 à 3 heures régulières à une proportion de 0 à 3 heures selon les besoins rencontrés dans le déroulement du travail en cours (Œuvre Intégrale, Groupement de textes ou Projet d'écriture). Dans le premier cas, la programmation des leçons est préétablie et relativement indépendante des autres activités, alors qu'elle fonctionne en tant qu'élément de régulation dans le second cas. De même, les collègues enseignant en second cycle conçoivent l'enseignement de la langue comme davantage intégré à la lecture méthodique ou à la correction des productions écrites. Sauf dans quelques cas, le manuel est assez rarement utilisé, sinon comme recueil d'exercices, et les énoncés sont prélevés sur des supports divers.

Toutes les réponses collectées assignent la première place à la *gestion des marques syntaxiques qui assurent la compréhension du lecteur*. Elles sont plus divergentes sur l'importance de la nomenclature grammaticale (qui peut être classée de la 2^e à la 5^e position) ou sur l'intérêt d'acquérir une démarche scientifique à propos de la langue (classé également de la 2^e à la 5^e place), nettement mise en avant dans les compléments aux *Instructions Officielles* pour le primaire. La priorité semble massivement accordée à l'observation des fonctionnements textuels (*inventorier dans des textes divers procédés de substitution* ou *analyser la progression thématique*) par rapport aux inventaires (*revoir la liste des pronoms personnels, nomenclature des diverses catégories de déterminants*). Mais les pratiques d'enseignement sont-elles en adéquation complète avec les déclarations ainsi recueillies ? Celles-ci sont-elles des effets de la formation professionnelle ? Ou bien le reflet des attentes supposées chez le formateur qui propose le questionnaire ? Toujours est-il que ces réponses, à défaut de rendre compte avec précision de la nature des enseignements, montrent la diversité des pratiques dans ce domaine.

1. PERTINENCE DES OBJETS D'ENSEIGNEMENT

1.1. Quels problèmes de langue rencontrent majoritairement des élèves de second cycle dans leurs productions écrites ?

L'afflux d'une nouvelle population d'élèves en seconde, de niveaux plus hétérogènes, la mise en place des heures de module, la montée des manuels de Second Cycle, analysés par ailleurs dans ce même numéro, sont en train de modifier la désaffection de ce type d'activités en second cycle. De fait une analyse de copies de seconde montre que les difficultés rencontrées se rapportent tout autant à l'organisation macrostructurale des arguments (signalée par une gestion mécanique des connecteurs, *car, en effet, puisque...*) qu'à des impropriétés lexicales très localisées (par exemple *contrairement* au lieu de *au contraire* dans la phrase suivante : *Mais contrairement on peut affirmer que cette littérature ne remplacera jamais l'expérience*). Comme le montre l'énoncé que je viens de citer, ces erreurs apparaissent souvent en cascades et sont l'indice d'une difficulté à rédiger. Ainsi de cette longue phrase formulée par un élève de fin de seconde en conclusion d'une dissertation littéraire :

« Mais, à mon avis je pense que l'on doit pouvoir associer la littérature et l'expérience puisque dans notre vie on doit négliger l'expérience puisque en effet comme le dit Vadim " les écrivains ne sont pas plus intelligents que nous, les gens de la pratique " ».

La multiplication des modalisateurs (*à mon avis, je pense que*) et des justifications enchâssées (la proposition doublement introduite par *puisque en effet* est elle-même imbriquée dans une proposition déjà elle-même introduite par *puisque*) produit un effet de confusion pour le lecteur. Du point de vue du rédacteur, elle semble signifier à la fois le souci de justifier la position prise et l'embaras à clore la dissertation. Le produit, ici la copie, signale donc les difficultés dans la mise en œuvre du processus rédactionnel.

1.2. La difficile question compétence / performance

Sans entrer dans le légendaire débat Chomsky/Piaget, la question de l'articulation compétence / performance se pose immédiatement dès qu'on réfléchit sur l'utilité d'un enseignement métalinguistique. La *compétence* a été définie par D'Hainaut (1983) comme « *un ensemble de savoirs et de savoir-faire intériorisés qui permettent de traiter convenablement une catégorie de situations* ». Philippe Perrenoud, réfléchissant à la fabrication de l'excellence scolaire (2), la définit comme « *une capacité stable, intériorisée, mais qui n'a de valeur que parce qu'elle peut se manifester dans une pratique à un niveau de maîtrise donné* ». Les compétences ne peuvent être évaluées qu'indirectement à partir de *performances*, mais *les performances elles-mêmes ne sont pas suffisantes pour inférer les compétences*. En effet, un élève qui pratique mal les accords sujet / verbe dans ses compositions françaises commet-il cette erreur parce qu'il ignore la règle, parce qu'il n'identifie pas correctement les sujets dans des cas complexes ou simples (par exemple lorsque celui-ci n'est pas un animé ou

(2) Philippe PERRENOUD (1984) : *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz.

lorsque c'est un pronom personnel élide (comme *j'*), ou encore parce qu'un élément perturbe la chaîne d'accords (voir ici même l'article de Daniel Bessonnat et Jean-Pierre Jaffré) ou encore parce que la surcharge cognitive, lorsqu'il rédige, est si grande qu'il ne peut gérer simultanément les différentes dimensions ? Il est souvent bien difficile de le décider. Et pourtant le diagnostic que l'on fait a d'importantes incidences sur les exercices de régulation à proposer.

De la même manière, l'efficacité très limitée des guides de relecture proposés aux élèves à propos de leurs productions écrites dans les évaluations de CE 2 et de 6^e doit-elle s'interpréter comme carence de la compétence correspondant à chacun des critères (on a beau vous dire de vérifier vos accords ou votre ponctuation, les résultats ne seront pas spectaculaires si vos connaissances dans ce domaine ne sont pas solides), comme refus de se prêter à une situation qui n'a guère de sens pour un élève qui, de toutes façons, craint les résultats de l'évaluation ou encore comme défaut lié à l'absence d'élaboration des critères par les élèves ? En aucun cas, les résultats négatifs enregistrés ne signifient ni l'incompétence des élèves ni l'inefficacité de critères d'évaluation explicites.

Cependant il convient également d'être vigilant à la nature des transferts effectifs entre activités d'analyse et activités de production, autrement dit entre le dire et le faire. Un travail de recherche conduit à l'INRP par le Groupe Pratiques d'évaluation des écrits (3) a montré que certains élèves sont parfaitement à même de détecter de façon pertinente les insuffisances d'un texte de pair, alors qu'ils ne sont pas capables de surmonter ces mêmes difficultés dans leurs propres écrits. Inversement, quelques élèves maîtrisent intuitivement des critères dont ils ne sont pas capables d'évaluer la présence dans leurs propres textes ou ceux de pairs. L'hypothèse est tout de même maintenue que la détection de problèmes d'écriture dans les textes des pairs est une étape vers l'intégration maîtrisée de ces dimensions du fonctionnement textuel. Ceci tient principalement au fait que les compétences ne sont que virtualités. Elles demandent à s'actualiser dans des situations différentes. Et là aussi les résultats peuvent varier notablement selon les situations.

1.3. De la variabilité des performances selon les situations

La variabilité des performances selon les situations a été montrée expérimentalement à propos de la production de récits par de jeunes enfants. Ainsi, on peut noter un décalage de plus de trois ans dans les performances selon que l'enfant doit poursuivre un récit amorcé ou qu'il a à répondre à une consigne du type : « raconte-moi une histoire » (4). De même, Michel Fayol a pu constater (5) que des enfants de 7 ans produisent des récits plus élaborés à partir de mots que d'images séquentielles. Les compétences se réalisent donc de façons variables selon les situations.

De la même manière, la richesse et la pertinence des réponses peut varier à l'oral et à l'écrit. Ainsi, des élèves de CM proposent des justifications nombreuses et diverses lorsqu'ils sont stimulés oralement par l'enseignant et

(3) Rapport de Recherche Evaluation de l'équipe INRP Didactique du Français Pratiques d'évaluation des écrits, à paraître à l'INRP en 1993.

(4) M. Uta QUASHOFF (1985) : « Modèles de discours enfantins dans la représentation événementielle : savoir social et procédure interactive », in *Bulletin de Psychologie* 371, XXXVIII, 1984-1985, « Psycholinguistique textuelle », Juillet-Août 1985, pp. 759-774.

(5) Michel FAYOL (1981) : *L'organisation du récit écrit. Son évolution chez l'enfant de six à dix ans*, Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux II, ronéo.

les conflits cognitifs avec leurs camarades, alors que celles-ci étaient rares individuellement à l'écrit. L'interaction active ici les compétences.

Les compétences ne peuvent être inférées qu'en croisant divers indices relevés dans des performances multiples. C'est ce qu'ont essayé de faire les évaluations 1992 de CE 2 à propos de la maîtrise des accords sujet-verbe. Les élèves avaient à choisir entre les diverses solutions proposées par un QCM (exercice 9), à reconstituer des phrases impliquant la maîtrise des accords (exercice 12), à réaliser une dictée (exercice 13), à vérifier le respect des accords masculin / féminin, singulier / pluriel dans les récits qu'ils ont rédigés (exercice 14 b). On pourrait ajouter un exercice similaire à celui proposé dans les évaluations de 6^e, la lettre à Claude (exercice 17) portant sur l'interprétation des marques d'accord pour l'identification de l'énonciateur et du destinataire. En croisant les réponses obtenues aux différents items correspondants, on pourra inférer si l'élève a besoin d'apprendre à identifier le sujet d'un verbe dans des cas simples sur des énoncés isolés, ou s'il a besoin de mettre en relation règle générale et cas plus complexes, ou encore s'il est nécessaire d'insister sur l'intérêt du respect des accords dans l'interprétation d'un texte. Ces indications sont précieuses pour l'organisation des suites à donner et la constitution éventuelle de groupes de besoin. Ce travail d'observation fine ne peut être fait que sur des notions-noyaux, dont la maîtrise semble essentielle au niveau considéré. Il me semble qu'il constitue le principal intérêt d'évaluations systématiques institutionnelles. Plutôt que de tenter de dresser un panorama impossible des compétences des élèves à travers un émiettement d'épreuves juxtaposées, il me paraît capital de limiter l'investigation à quelques notions jugées clés et à identifier le plus précisément possible l'état des compétences et des difficultés en croisant ces renseignements.

Il paraît donc souhaitable que les activités métalinguistiques s'appuient le plus possible sur les besoins répertoriés au cours des activités de lecture ou de production d'écrits.

1.4. De quelle grammaire avons-nous besoin pour comprendre et traiter ces erreurs ?

Nous pouvons énoncer maintenant quelques-unes des caractéristiques auxquelles devrait répondre un enseignement grammatical qui aide à mieux répondre aux besoins liés aux situations de communication. Sur quels modèles de référence devrait-il, nous semble-t-il s'appuyer ?

— *d'une grammaire qui explicite les contraintes d'emploi dans un texte*

Le problème d'écriture des élèves est moins de connaître la nomenclature des pronoms personnels en français, que de savoir gérer de façon cohérente les chaînes référentielles comportant un nom propre. Soit le texte suivant, rédigé par un élève de 6^e en réponse aux consignes données dans l'évaluation 6^e en 1989 :

Suite de texte : « *Une fois seuls, les enfants s'approchèrent de l'automobile. Sans bruit, ils se glissèrent... Tout à coup, la voiture s'ébranla et, lentement d'abord, plus vite ensuite, elle se mit à descendre la légère pente* »

Les enfants eurent peur de faire un accident, mais l'aîné tourna le volant de droite à gauche et de gauche à droite. Les autres regardaient attentivement leur frère

conduire. Les enfants lui demandèrent :
 « Où allons-nous comme ça ? »
 Il répond :
 « Oh ! Juste en bas. »
 L'aîné s'appelle Paul. Il a 15 ans.
 Les autres s'appelaient Sylvain et Franck. Ils ont 10 et 12 ans.
 Paul s'arrêta et fit demi-tour pour repartir chez lui.
 Sylvain a 12 ans et Franck 10.
 Il s'était perdu et demanda à un monsieur :
 « S'il vous plaît Monsieur, pouvez-vous m'indiquer où se situe »
 Il répond :
 « Vous tournez à droite puis vous allez tout droit, jeune homme. »
 Puis, un moment après, il vit sa maison et il y alla.
 Les parents ne savaient rien et il n'eut pas à raconter ce qui s'est passé.

Des contradictions qui rendent l'interprétation de ce texte confuse, sont liées principalement à l'introduction aléatoire des noms propres des enfants (« *L'aîné s'appelle Paul. Les autres s'appelaient Sylvain et Franck* ») et à la gestion des substituts lexicaux (Paul est présenté comme le frère aîné des deux autres, alors que, vers la fin du texte, il ne reste qu'un seul personnage qui rentre chez lui sans que ses parents lui demandent la moindre nouvelle de ses frères). Or certaines études linguistiques permettent d'explicitier les contraintes d'emploi de ces éléments. Ainsi par exemple, Michel Charolles tente-t-il une modélisation des contraintes pesant sur la configuration des chaînes de référence comportant un nom propre (6). Pourquoi ne peut-on pas dire :

Au bar, il y avait un marin. Max commanda une bière.

en laissant comprendre que *un marin* et *Max* sont coréférentiels, alors qu'on peut dire :

Max était accoudé au bar. Le marin commanda une bière.

De même, quels effets de sens produit l'alternance de *Napoléon* et de *Bonaparte* dans l'enchaînement suivant :

Napoléon était en colère. Bonaparte s'en est pris à Joséphine.

Ou bien encore, pourquoi, si l'on dit :

Jean a renversé un piéton. Georges ne lui en veut pas.

la plupart des lecteurs considèrent que *Georges* et *un piéton* ne coréfèrent pas à la même personne ?

— d'une grammaire qui observe les emplois dans des textes

L'existence de travaux linguistiques explorant les contraintes sur les enchaînements permet de voir d'un autre œil les erreurs des élèves. Ils aident à mieux cerner la nature des erreurs et à mieux les faire comprendre aux élèves. De plus,

(6) Michel CHAROLLES (1987) : « Contraintes pesant sur la configuration des chaînes de référence comportant un nom propre », in *Cahiers du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel*, N° 53, 1987, pp. 29-55.

ces analyses linguistiques peuvent avoir des incidences stylistiques. Ainsi Francis Corblin est conduit à comparer les désignateurs rigides utilisés dans *L'Education Sentimentale* et les désignateurs contingents de *Thérèse Raquin* (7). L'observation de ces modes variés de substitution peut conduire à proposer aux élèves des exercices de pastiches les aidant à maîtriser la variation d'effets liés à ces emplois. On peut espérer qu'ils transféreront ces connaissances dans des situations plus ouvertes et qu'elles les aideront en même temps dans la lecture méthodique de textes littéraires.

De même pourront être étudiés les effets des typologies textuelles sur la nature des marques linguistiques utilisées préférentiellement. Ainsi les substituts lexicaux utilisés pour référer au loup ne seront pas les mêmes dans un texte narratif fictionnel (*le cruel animal, le sournois...*) et dans un texte informatif scientifique (*ce mammifère, cet animal social...*). Un travail peut être conduit également sur la comparaison des marques énonciatives dans un dialogue théâtral, un extrait des *Fleurs Bleues* de Queneau, un poème d'Alain Bosquet (8). Il permettra de dégager quelques-unes des spécificités de l'énonciation dans le texte littéraire.

— *d'une grammaire qui rende compte des calculs d'interprétation*

Dans des phrases syntaxiquement ambiguës comme les suivantes :

Le tigre effraie le chasseur parce qu'il est énorme.

et

Le tigre effraie le chasseur parce qu'il est désarmé.

comment expliquer que le pronom *il* ne soit pas interprété de la même manière dans les deux cas, et ce, quel que soit le lecteur ? Divers travaux psycholinguistiques analysent expérimentalement les difficultés de compréhension posées par de tels énoncés. A travers le temps de latence des réponses, ils s'efforcent de mettre en évidence les hésitations des sujets. Même s'ils portent sur des enchaînements construits et non sur des textes, de tels travaux nous éclairent sur les raisons d'obstacles possibles par rapport à des textes littéraires plus complexes. La grammaire cesse de se borner à une description formalisée des contraintes de fonctionnement internes à la langue, pour tenter d'explorer les effets des structures syntaxiques et des données sémantiques sur les interprétations du récepteur (9).

— *d'une grammaire qui propose une modélisation des difficultés rencontrées par les élèves*

Les divers travaux cités plus haut constituent les théories de référence sur lesquelles peut s'appuyer le didacticien pour analyser la nature des difficultés rencontrées parfois par les élèves. Mais ils ne suffisent pas toujours à répertorier

(7) Francis CORBLIN (1983) : « Les désignateurs dans les romans », in *Poétique* N° 54, 1983, pp. 199-211.

(8) Texte cité par Daniel DELAS (1977) : *Poétique / pratique*, Nathan.

(9) Michel CHAROLLES et Liliane SPRENGER-CHAROLLES (1988) : « Les paradoxes de la résolution immédiate des pronoms », in Marie-José REICHLER-BEGUÉLIN (Ed.), *Perspectives méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage. Actes du Colloque de Fribourg*, 1988, Peter Lang. Voir aussi, dans le domaine scolaire : Helga KILCHER-HAGEDORN, Christine OTHENIN-GIRARD, Geneviève DE WECK (1987) : *Le savoir grammatical des élèves*, Peter Lang.

la diversité des erreurs d'élèves et à tenter d'en mettre en évidence les mécanismes sous-jacents. Pour mener à bien un tel travail, nous sont très précieuses les études s'inscrivant dans la tradition de la grammaire des fautes. Ainsi Marie-José Reichler-Béguelin a conduit une telle étude d'abord sur les anaphoriques, puis sur les connecteurs (10). Dans chacun des cas, elle établit une typologie des infractions fréquentes dans la langue à partir d'un corpus d'énoncés authentiques relevés dans des articles de presse, en particulier les courriers de lecteurs, et dans des copies d'étudiants étrangers apprenant le français. Ceci lui permet de proposer de premières explications sur l'origine possible de ces erreurs récurrentes.

— *d'observations psycholinguistiques qui fournissent des repères sur les stratégies des enfants et leur ordre d'acquisition*

Michèle Kail définit une *stratégie* comme *une procédure très générale construite par l'enfant, qui semble parfois correspondre à une règle grammaticale mais dont le champ d'application déborde largement celui de cette règle* (11). De même que, lorsqu'il apprend du vocabulaire, l'enfant procède par hyperextension et sous-extension (12), il passe par plusieurs stratégies successives, l'une annulant souvent la précédente. Ainsi des expérimentations (13) ont pu montrer que, lorsque de jeunes enfants ont à identifier le référent de pronoms personnels, ils peuvent avoir une stratégie sémantique, qui les conduit à apparier les agents, puis une stratégie de distance minimale qui les amène à identifier comme référent du pronom personnel le Groupe Nominal le plus proche du pronom ou encore une stratégie de parallélisme des fonctions qui fait que la phrase : « *Le chien pousse la souris et le lapin la renverse* » est plus difficile à comprendre jusqu'à 6 ans que : « *Le chien pousse la souris et le lapin le renverse* ». Ces études fournissent des résultats importants pour les enseignants sur les stratégies interprétatives des enfants. Elles ont tout de même deux limites qui appellent des études complémentaires : elles ne portent que sur des enchaînements de phrases construites et ne sauraient rendre compte directement des mécanismes interprétatifs par rapport à des textes, elles concernent l'interprétation et nécessiteraient des recherches complémentaires sur la production, l'usage par ces mêmes enfants des pronoms personnels dans des situations-problèmes.

Ces travaux de référence sont indispensables et facilitent la tâche de l'enseignant, une fois qu'ils ont fait l'objet d'un traitement didactique spécifique. Ils permettent en effet à l'enseignant :

— *d'expliciter ses intuitions*. Les règles de cohérence textuelle diffusées par Michel Charolles (14) ou les analyses de l'utilisation des substituts en texte sont bien utiles pour expliciter ses intuitions à propos des malformations textuelles

(10) Marie-José REICHLER-BEGUELIN (1988) : « Anaphore, cataphore et mémoire discursive », in *Pratiques* N° 57, « L'organisation des textes », Mars 1988, pp. 15 à 43. Du même auteur et toujours sur le problème des anaphoriques : « Norme et textualité. Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite », in SCHOENI G., BRONCKART J-P, PERRENOUD P. Eds : *La langue française est-elle gouvernable ?*, Delachaux et Niestlé, 1988, pp. 185-216. Sur le problème des connecteurs, on lira son article : « L'approche des " anomalies " argumentatives », dans *Pratiques* N° 73, « L'argumentation écrite », Mars 1992, pp. 51-78.

(11) Michèle KAIL (1983) : « La coréférence des pronoms : pertinence de la stratégie des fonctions parallèles », in Jean-Paul BRONCKART, Michèle KAIL, Georges NOIZET Eds : *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*, Delachaux et Niestlé, pp. 107-122.

(12) Comme nous l'avons montré dans *Pratiques* N° 43, « Le sens des mots », Septembre 1984.

(13) KAIL, *op. cit.* note (11).

(14) Dans *Langue Française* N° 38. Cet article est repris avec des actualisations dans le livre collectif *Didactique de l'écriture*, Centre D'Etudes Syntaxiques de Metz.

– au lieu de l'inévitable « mal dit » ! – et désigner de façon précise l'erreur aux élèves dans les annotations portées sur la copie.

— *de construire des typologies d'erreurs* aidant l'élève à situer ses performances et à devenir plus vigilant sur les types d'erreurs qu'il a tendance à faire fréquemment.

— *de déterminer des contenus d'enseignement nouveaux*, par exemple sur les deux valeurs, déictique et anaphorique, de l'adjectif démonstratif en français.

— *d'emprunter des exemples construits par les linguistes* pour faire découvrir à leurs élèves les contraintes d'emploi de telle ou telle marque linguistique.

2. PERTINENCE DES MODÈLES DE RÉFÉRENCE : GRAMMAIRE TEXTUELLE ET GRAMMAIRE DE PHRASE

2.1. Des conflits d'interprétation à la mise en évidence des moyens linguistiques qui expliquent la difficulté d'un texte : les différents procédés de substitution dans l'incipit de *Gobsek*

Le remplacement du paradigme de la grammaire de phrase par celui des grammaires textuelles (j'utilise ce terme pour éviter les ambiguïtés autour du terme de grammaire de texte, désignant à la fois les travaux qui portent sur les superstructures textuelles et ceux qui analysent les phénomènes linguistiques dans le cadre de textes) ne doit pas s'effectuer en termes d'exclusion. Les deux modèles d'analyse sont également nécessaires pour rendre compte des phénomènes linguistiques.

Le premier lieu d'observation est celui des textes. C'est à travers un relevé et un classement de ces emplois que pourront se contruire des observations réutilisables dans les productions écrites correspondantes.

Le premier exemple est une situation de lecture méthodique que j'ai souvent utilisée en formation continue. Elle m'a été inspirée par des articles de Caroline Masseron et de Marceline Laparra publiés dans *Pratiques* (15). Sans autre indication, je propose en lecture silencieuse, en temps non limité, l'incipit du roman de Balzac, *Gobsek* en demandant aux stagiaires de faire comme s'ils entamaient la lecture d'un roman. La situation est bien sûr différente, puisque nous lisons tous simultanément le même texte, que c'est moi qui en ai imposé la lecture, que j'en ai délimité l'extrait, et que l'on se doute bien que je vais demander quelque chose après. Il y a même quelques futés qui commencent à prendre des notes et surlignent des expressions clés. Chacun lit et relit parfois le texte proposé.

1840.

A une heure du matin, pendant l'hiver de 1829 à 1830, il se trouvait encore dans le salon de la vicomtesse de Grandlieu deux personnes étrangères à sa famille. Un jeune et joli homme sortit en entendant sonner la pendule. Quand le bruit de la voiture retentit dans la cour, la vicomtesse, ne voyant plus que son frère et un ami

(15) Marceline LAPARRA (1988) : « Le repérage initial des personnages : difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs », in *Pratiques* N° 60, « Le personnage », Décembre 1988, pp. 59-73. Voir également dans ce même numéro 60 l'article de Caroline MASSERON et Catherine SCHNEDECKER sur le mode de désignation des personnages, et, plus ancien, le travail conduit par Caroline MASSERON à propos de romans de BALZAC en 3^e, publié dans le numéro 38 de *Pratiques*, « Enseigner la littérature », Juin 1983, « Introduction à la lecture des textes littéraires : l'exemple de Balzac en 3^e ».

de la famille qui achevaient leur piquet, s'avança vers sa fille qui, debout devant la cheminée du salon, semblait examiner un garde-vue en lithophanie, et qui écoutait le bruit du cabriolet de manière à justifier les craintes de sa mère.

« Camille, si vous continuez à tenir avec le jeune comte de Restaud la conduite que vous avez eue ce soir, vous m'obligerez à ne plus le recevoir. Ecoutez, mon enfant, si vous avez confiance en ma tendresse, laissez-moi vous guider dans la vie. A dix-sept ans l'on ne sait juger ni de l'avenir, ni du passé, ni de certaines considérations sociales. Je ne vous ferai qu'une seule observation. M. de Restaud a une mère qui mangerait des millions, une femme mal née, une demoiselle Goriot qui jadis a fait beaucoup parler d'elle. Elle s'est si mal comportée avec son père qu'elle ne mérite certes pas d'avoir un si bon fils. Le jeune comte l'adore et la soutient avec une piété filiale digne des plus grands éloges ; il a surtout de son frère et de sa sœur un soin extrême. Quelque admirable que soit cette conduite, ajouta la vicomtesse d'un air fin, tant que sa mère existera, toutes les familles trembleront de confier à ce petit Restaud l'avenir et la fortune d'une jeune fille.

— J'ai entendu quelques mots qui me donnent envie d'intervenir entre vous et Mlle de Grandlieu, s'écria l'ami de la famille. — J'ai gagné, monsieur le Comte, dit-il en s'adressant à son adversaire. Je vous laisse pour courir au secours de votre nièce.

— Voilà ce qui s'appelle avoir des oreilles d'avoué, s'écria la vicomtesse. Mon cher Derville, comment avez-vous pu entendre ce que je disais tout bas à Camille ?

— J'ai compris vos regards », répondit Derville en s'asseyant dans une bergère au coin de la cheminée.

L'oncle se mit à côté de sa nièce, et Mme de Grandlieu prit place sur une chauffeuse, entre sa fille et Derville.

« Il est temps, madame la vicomtesse, que je vous conte une histoire qui vous fera modifier le jugement que vous portez sur la fortune du comte Ernest de Restaud.

— Une histoire ! s'écria Camille. Commencez donc vite, monsieur. »

Derville jeta sur madame de Grandlieu un regard qui lui fit comprendre que ce récit devait l'intéresser. La vicomtesse de Grandlieu était, par sa fortune et par l'antiquité de son nom, une des femmes les plus remarquables du faubourg Saint-Germain ; et, s'il ne semble pas naturel qu'un avoué de Paris pût lui parler si familièrement et se comportât chez elle d'une manière si cavalière, il est néanmoins facile d'expliquer ce phénomène. Mme de Grandlieu, rentrée en France avec la famille royale, était venue habiter Paris, où elle n'avait d'abord vécu que de secours accordés par Louis XVIII sur les fonds de la liste civile, situation insupportable.

Balzac, Incipit de *Gobsek*

Après 5 à 10 minutes de lecture, je demande de retourner le texte. C'est alors que je formule une consigne très précise, dont chacun des termes a été soigneusement pesé :

Combien y a-t-il de personnages dans le salon à la fin de la scène ?

Il n'est pas autorisé de revenir au texte pour contrôler ses réponses ou réorienter sa lecture. Les réponses sont souvent diverses, de 3 à 5 en général, avec la réponse pertinente de 4 en passant par le doute et le constat d'une lecture lacunaire. La formulation de la réponse donne lieu à des réflexions à haute voix, à des discussions avec le voisin, puis à des confrontations collectives, au cours desquelles j'encourage les conflits et réclame les indices sur lesquels se fonde chaque lecture. Commence alors l'analyse méthodique des procédés linguistiques de substitution utilisés dans le texte. Ma consigne de travail est alors la suivante :

Relevez les chaînes référentielles correspondant à chacun des person-

nages présents dans le salon au début de la scène et essayez d'expliquer pourquoi leur identification vous a été difficile.

Un relevé systématique des chaînes de référence permet à la fois de rappeler la distinction entre substituts et déictiques, d'introduire le concept de substitut partiel ainsi que de faire quelques remarques stylistiques, par exemple sur les descriptions généralisantes fréquentes chez Balzac (*avoir des oreilles d'avoué, un avoué de Paris*) ou les rapports entre substituts lexicaux et point de vue (qui peut donc dire, à propos du Comte de Restaud, « *un jeune et joli homme* » ou « *ce petit Restaud ?* »). Ces remarques stylistiques rebondissent elles-mêmes sur des mises au point grammaticales, par exemple sur les emplois de l'article défini et indéfini en français. Et je ne parle pas des omissions souvent constatées, même chez des professeurs de français, du *qui* comme substitut, sans doute parce qu'on identifie plus volontiers le pronom relatif comme subordonnant que comme pronom.

L'activité est transposable en classe de seconde ou, sur un texte plus facile, dès le premier cycle. Elle présente un double intérêt : d'un point de vue méthodologique, elle permet de mettre en confiance les élèves face à un texte difficile en première lecture. Construire les personnages et « mettre debout » l'univers romanesque (16) n'est-il pas la principale cause de difficulté de lecture et d'abandon des premières pages de romans pour de faibles lecteurs. L'analyse de ces difficultés permet d'inventorier les divers modes indirects de présentation des personnages : par indications données par d'autres personnages dans le dialogue, par usage de substituts à valeur généralisante, par substituts lexicaux... Ces techniques pourront être réutilisées par les élèves dans leurs propres productions fictionnelles en lieu d'une description initiale plate. Les observations ainsi collectées peuvent également servir de base à des révisions grammaticales plus traditionnelles, par exemple dans le cadre de la préparation du Brevet des collèges. L'emploi des marques linguistiques y prend toute sa signification, dans la mesure où on rencontre des utilisations complexes, qui ne figurent jamais dans les exemples aseptisés de manuels.

Ce travail peut se prolonger par une analyse comparée des procédés de reprise dans divers types de textes. J'ai ainsi constitué sur cette base un groupement de textes sur le loup. Il comporte six textes : conte (« Le loup et l'instituteur », extrait de *19 fables de Loup*, Castor Poche), article d'une encyclopédie sur les animaux, fait divers de presse, fable de La Fontaine (« Le loup et l'agneau »), extrait d'un roman historique pour enfant (Jean-Côme Nogues, *Le vœu du paon*, Folio Junior), extrait de documentaire historique, bande dessinée de Gotlib (*Une ordonnance maladroite. La triste histoire du loup végétarien marqué par son hérédité*). Les textes peuvent être confrontés sur divers points : loup imaginaire et loup scientifique (17), image symbolique du loup dans le conte et dans la fable, effet d'intertexte entre la bande dessinée de Gotlib et les fables de La Fontaine... D'un point de vue linguistique, le groupement permet d'opposer la référence au loup par des pronoms du dialogue (dans la BD, les dialogues figurant dans le conte, la fable), des substituts neutres (pronoms : *il, le* ; noms : *l'animal, cet animal, les loups*), ceux qui apportent une information scientifique (*ce mammifère*), ceux qui portent un jugement subjectif (*un animal féroce, cet animal plein de rage, cette bête cruelle, ces brigands aux babines retroussées*

(16) L'expression est empruntée à Brigitte DUHAMEL dans sa participation à l'article collectif du N° 35 de *Pratiques* sur la lecture, qui elle-même la traduit d'un auteur de science-fiction américain.

(17) Comme l'a montré par exemple Françoise SUBLET dans *Nous avons lu ensemble Dix contes de loup de BLADE*, Nathan.

par la fureur, les fauves pendus à la croupe...) et d'apprécier le taux de répétition de l'expression *les loups* ou *le Loup* selon les textes. Un simple relevé de ces expressions abstraites de leurs contextes pourrait dans certains cas donner des indications sur la nature même du texte où elles ont été prélevées. Le même corpus de textes regroupés a donc donné matière à des observations stylistiques et à une analyse plus strictement grammaticale.

En prolongement de cette observation et pour rendre les élèves conscients des contraintes portant sur l'environnement immédiat des substituts lexicaux et la nature des informations qu'ils fournissent ainsi indirectement, je propose également un exercice à trous qui consiste à resituer dans le corps d'un long article de presse un ensemble de substituts lexicaux qui y ont été relevés. Cet appariement fait suite à une formulation plus ouverte sous la forme d'un test de closure : le texte original est présenté sans ses substituts et les élèves doivent formuler individuellement par écrit des hypothèses sur les mots enlevés. Une confrontation des réponses permet de mettre en évidence l'importance du point de vue dans l'usage du substitut et les contraintes qui pèsent sur leur emploi, qui est loin d'être aléatoire comme le pensent parfois les élèves. Il ne s'agit pas seulement d'éviter les répétitions en employant au petit bonheur des expressions synonymiques en apparence seulement.

Dans un travail de ce type coopèrent des connaissances issues de la grammaire traditionnelle et des études plus récentes relevant des grammaires textuelles et énonciatives.

2.2. L'articulation d'activités de grammaire de phrase et de grammaire de texte : un exemple d'inventaire d'activités pour la maîtrise des procédés de reprise

A partir d'un recensement des erreurs les plus fréquemment rencontrées sur l'utilisation des procédés de reprise, j'ai tenté de dresser un inventaire des objectifs à maîtriser et une carte des activités correspondantes. Ceci constitue une large plate-forme dans laquelle les enseignants peuvent puiser du Cycle 3 de l'école primaire au lycée. Il n'y a pas d'ordre de déroulement idéal : l'enchaînement des activités s'effectue en fonction du projet pédagogique de l'enseignant. La diversité même des activités proposées montre que la grammaire de phrase a toute sa place, à côté d'activités requérant une observation de phénomènes linguistiques en texte, dans la maîtrise de cette difficulté syntaxique.

OBJECTIFS

OBJECTIF GÉNÉRAL :

varier les pronoms et les procédés de reprise utilisés dans un texte long en évitant les ambiguïtés

et pour cela :

En GRAMMAIRE IMPLICITE :

- Varier les procédés de substitution (pronoms mais aussi substituts lexicaux)
- Eviter les ambiguïtés dans les reprises.

ACTIVITÉS POSSIBLES

- Observer les procédés de reprise utilisés dans divers types de textes.
- Exécution de consignes avec emploi de relatifs.
- Echanges de textes dans la classe.
- Correction d'ambiguïtés cocasses.

- Identifier le référent d'un pronom de reprise.
- Utiliser des substituts lexicaux appropriés.
- Employer correctement divers relatifs
- Exercices d'enchaînements de phrases.
- Tâches d'écriture impliquant deux personnages (début de textes, images...)
- Intégrer des phrases dans un texte (« Elle vivait là depuis longtemps »)
- Rédiger le début ou un morceau manquant d'un récit.
- Identifier le référent dans des textes difficiles (début de romans).
- Textes-puzzles coupés avant des pronoms de reprise.
- Classement des substituts lexicaux utilisés dans divers types de textes.
- Exercices à trous.
- Elaboration de livres à choix multiples.
- Exercices d'enchâssement.
- Production de courts messages.

En GRAMMAIRE EXPLICITE :

- Identifier la classe des pronoms.
- Utiliser et orthographier correctement les pronoms, en particulier compléments.
- Pratiquer correctement les accords lorsqu'un pronom est employé, et pour cela :
 - identifier le pronom comme sujet possible d'un verbe
 - indiquer les marques d'accord, même lorsqu'elles ne s'entendent pas à l'oral
 - indiquer les marques d'accord du verbe, même lorsque le pronom ne prend pas lui-même de marque d'accord
 - distinguer *le, les* pronoms et déterminants.
- Substituer un pronom à un groupe nominal pour identifier les fonctions grammaticales
- Distinguer le fonctionnement des pronoms substituts (3^e personne) et des pronoms déictiques de 1^{er} et 2^e personne.
- Opérations de substitution.
- Recherche de tous les éléments acceptables dans des contextes donnés.
- Elaboration de référents (outils analogiques).
- V / F sur le fonctionnement syntaxique des pronoms.
- Rédaction de devinettes.
- Tests de closure avec suppression des pronoms.
- Observations, manipulations, classements sur les divers pronoms.
- Repérage du sujet dans des cas difficiles.
- Constitution et analyse de corpus orthographiques.
- Manipulations syntaxiques : le pronom sert de test pour identifier les fonctions.
- Classement des formes verbales d'un récit comportant des dialogues.
- Système du discours / système du récit.
- Inventorier personnes et modes utilisés dans un type d'écrit.

Et, du point de vue de l'ORGANISATION DES TEXTES :

- Varier les modes de progression thématique utilisés pour présenter l'information.
- Utiliser une perspective de narration homogène, ou justifier de façon interne les changements quant au :
 - système des temps verbaux utilisés (système du discours ou système du récit)
 - perspective de narration choisie
 - focalisation.
- Inventorier tous les modes de progression thématique.
- Visualiser les enchaînements thématiques dans des textes d'auteurs et d'enfants.
- Présenter un lot d'informations sous plusieurs formes de progression thématique.
- Transposer une mode de progression thématique en un autre.
- Comparer des débuts de romans.
- Identifier le narrateur de récits rédigés à la 1^{er} personne (distinguer narrateur et auteur).

Le premier groupe d'activités correspond aux activités déjà présentées ; elles relèvent d'une grammaire textuelle et supposent des observations sur des corpus de textes authentiques. La correction d'ambiguïtés cocasses peut porter précisément sur les exemples analysés par Marie-José Reichler-Beguelin comme ces phrases, extraites de journaux satiriques ou de courriers de lecteurs (18) :

Le Président de la Cour d'Assises disparaît sous le plancher : il était pourri.

ou

M. X prit sa retraite en même temps que Madame C. Mais, comme il était malade, il ne put jouir pleinement de cette dernière.

Les ambiguïtés jouent sur la polysémie des mots « pourri » ou « jouir » ; elle permet d'insinuer une ambiguïté sur l'interprétation de pronoms personnels qui, dans la réalité, ne sont vraiment ambigus pour personne. Remplacez « Président de la cour d'Assises » par « boucher » ou « jouir » par « profiter » et l'essentiel de la valeur humoristique disparaît ! Jouer avec la langue permet de s'en approprier toutes les finesses.

D'autres activités ludiques permettent de prendre conscience de l'importance des substituts dans l'interprétation des textes. Ainsi, prenons le conte du Moyen Orient, « Le Lion qui voulait venger le Pigeon », extrait des *19 Fables du Roi Lion*, anthologie établie par Muzi dans la Collection Castor Poche. Le conte progresse par adjonction progressive d'animaux, d'abord désignés par « un nouvel animal » puis mal identifiés par le Lion, (le dromadaire est pris pour un chameau, le cheval pour un âne, et l'homme tant redouté parvient à se faire passer pour un menuisier inoffensif). La présentation de ce texte sous la forme d'un puzzle, découpé autour des substituts utilisés, avec élimination du fragment essentiel à la progression narrative, permet d'attirer l'attention des élèves sur l'importance des substituts.

De la même manière, rien n'est plus efficace que la confection d'un livre à choix multiples pour obliger les élèves à prévoir les termes génériques qui peuvent servir de substituts à la fois à *magicien* et à *serpent* (19).

La maîtrise de ces outils linguistiques suppose également un travail de grammaire phrastique portant sur les classes grammaticales. Des exercices de substitution sur des phrases, tels que ceux proposés par Bernard Combettes (20) peuvent aboutir soit à la nomenclature des différentes sous-catégories de pronoms, soit à la construction d'outils analogiques (21) présentant sous la forme de panneaux les différents emplois possibles dans une position grammaticale donnée. De même, la rédaction de devinettes peut provoquer l'emploi des pronoms adaptés en situation. Ces jeux de manipulations peuvent conduire également à une réflexion sur le fonctionnement du système de la langue. Ainsi la liste des affirmations suivantes, à trier en Vrai / Faux, permet d'amorcer à tous les niveaux une réflexion sur le système des pronoms :

(18) Marie-José REICHLER-BEGUELIN (1988) : *Ecrire en Français*, Delachaux et Niestlé.

(19) Comme je le montre en détail à propos d'un projet d'écriture long conduit dans une classe de CM dans Claudine GARCIA-DEBANC (1989) : *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Etudes Syntaxiques de Metz.

(20) On consultera par exemple le chapitre méthodes du manuel de Bernard COMBETTES, Jacques FRESSON et Roberte TOMASSONE : *Bâtir une grammaire*, Delagrave.

(21) Selon la terminologie de l'équipe INRP Résolution de problèmes de Melun (Suzanne DJEBOUR et Rosine LARTIGUE) dans sa publication sur les outils analogiques orthographiques au CDDP de Melun.

Voici des affirmations. Sont-elles d'après vous vraies ou fausses ? Inventez des exemples pour justifier votre jugement.

- 1 - Un pronom remplace toujours un nom.
 - 2 - Tous les pronoms portent la marque du nombre.
 - 3 - Pour identifier l'élément auquel réfère un pronom, il est nécessaire de regarder le texte antérieurement cité.
 - 4 - Lorsque le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde, c'est parce que le complément d'objet direct est un pronom.
- ...

Solutions :

1 - F parce que le pronom peut être substitué à un adjectif (*Jean est intelligent. Pierre l'est aussi*), à une proposition (*Jean viendra demain. Du moins, je le souhaite*).

On peut également citer le cas des embrayeurs improprement appelés pronoms.

2 - F. Si c'est le cas des pronoms personnels et démonstratifs par exemple, ce n'est pas le cas des pronoms relatifs, d'où sans doute les difficultés rencontrées par les enfants dans les accords.

3 - F. C'est le cas lorsque le pronom est anaphorique, pas s'il est cataphorique.

4 - V. *Je les ai vus. Les gens que j'ai vus...*

Je ne cite ici qu'un extrait de ce document qui est plus long. La recherche des exemples confortant le jugement émis et les discussions auxquelles donne lieu l'examen des réponses suscitent la curiosité pour la langue et permettent une mise en relation permanente de régularités et de faits particuliers.

L'inventaire des activités ainsi proposées est énorme. Il montre l'égale nécessité d'analyses de corpus textuels et de réflexions plus systématiques pouvant s'effectuer sur des énoncés isolés. Chaque enseignant devra choisir parmi ces activités pour décider de sa programmation.

3. PERTINENCE DES ACTIVITÉS OU PERDRE DU TEMPS POUR POUVOIR EN GAGNER

3.1. L'enseignement de la conjugaison : résolution de problèmes en lieu de listes de formes

Les enseignants disent souvent qu'ils manquent de temps pour réaliser l'intégralité du programme. Mais le problème majeur de l'enseignement est moins celui du temps que celui du choix de la pertinence des activités proposées.

Certains enseignants, comme Clérino (22), ont depuis longtemps souligné la disproportion entre le temps consacré à l'enseignement de la conjugaison et la nature des connaissances intégrées par les élèves. L'apprentissage traditionnel, répétitif, met sur le même plan les diverses formes verbales, sans fixer des priorités par rapport aux fréquences, aux problèmes orthographiques posés par ces formes, à leurs conditions d'emploi...

Je n'aborderai pas ici le problème de la valeur des temps verbaux, trop

(22) Alex CLERINO (1989) : *Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire*, Editions de l'Ecole.

souvent négligé dans l'enseignement traditionnel. Je me centrerai sur l'apprentissage de *la morphologie verbale*.

L'acquisition de la morphologie verbale ne saurait en aucun cas être la mémorisation mécanique d'une liste de formes – une vie n'y suffirait pas, il n'y a pas moins de 189 formes pour constituer le paradigme complet de chacun des verbes (23). Mais une compréhension du fonctionnement d'un système permet d'interpréter la présence / absence d'une lettre ou d'un ensemble de lettres pour identifier une forme : personne verbale (*il mangeait / ils mangeaient / tu mangeais*), temps verbal (*il mangeait / il mange*), mode (*il mangeait / il mangerait*). De sorte que la combinaison d'un nombre limité d'éléments permet de composer un nombre important de formes.

Dans une perspective didactique, en français langue maternelle, à l'exception de quelques formes verbales irrégulières ou de l'emploi du subjonctif ou du conditionnel qui présentent un certain nombre de difficultés à l'oral, l'essentiel des éléments à acquérir relève de l'utilisation pertinente des marques orthographiques, en prenant appui sur son usage familier des formes correspondantes à l'oral (un enfant de cinq ans emploie couramment le conditionnel dans les jeux de simulation avec ses camarades : « je serais le pirate et tu serais le capitaine... »)

Les questions à se poser avant la mise en place de toute séance ou séquence de conjugaison seraient donc les suivantes : quel usage fait déjà l'élève de ces formes à l'oral ? Quelle est la fréquence d'emploi de ces formes ? Les objectifs d'apprentissage prioritaires sont-ils d'ordre orthographique ? Quelles oppositions peuvent être perçues à l'oral ? à l'écrit ? Il n'y a là rien de neuf par rapport aux positions développées dans les années 70 par Dubois sur l'apprentissage des paradigmes verbaux par nombre de bases (24). Mais peu de matériels pédagogiques ont déjà intégré cette dimension dans les activités qu'ils proposent.

Plutôt que de faire mémoriser une liste interminable de formes mises toutes sur le même plan, on peut organiser l'apprentissage de la conjugaison, de la même manière que les observations orthographiques, selon une démarche inductive :

- relevé de formes usuelles dans des textes,
- mise en évidence des traits communs et des différences entre ces formes verbales,
- collecte d'un corpus complémentaire, incluant cette fois si nécessaire les tables de conjugaison des manuels spécialisés ou des dictionnaires,
- formulation de régularités,
- exercices d'application.

Les thèmes des séquences proposées doivent répondre à des problèmes d'écriture rencontrés par les élèves, par exemple :

- quand j'entends [e] ou [ɛ] à la fin d'une forme verbale, comment cela peut-il s'écrire,
- ou encore :
- quelle lettre muette trouve-t-on en finale de troisième personne du

(23) Renseignements extraits de l'article « Conjugaison » de Michel ARRIVÉ, Françoise GADET, Michel GALMICHE (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion. Ces formes se décomposent en 60 formes d'indicatif actif, 24 de subjonctif et 6 d'impératif, soit 90 formes personnelles actives, auxquelles s'ajoutent les formes des modes impersonnels (2 formes d'infinitif, 3 de participe, 1 de gérondif) et 95 autres formes passives. Comme il y a environ 10000 verbes dans la langue, on calculera aisément le nombre de formes à connaître...

(24) Le document récent le plus complet sur ce sujet est l'ouvrage de Jacqueline PINCHON et Bernard COUTE (1981) : *Le système verbal du français. Description et applications pédagogiques*, Université Nathan Information, Nathan.

singulier ?

ou encore :

- Pour quels verbes, à quels temps et à quels modes trouve-t-on un t à la fin d'un verbe conjugué ?

Ces démarches de résolutions différées de problèmes par collecte de faits, formulation de régularités, provisoires jusqu'à de nouvelles découvertes mais fondées sur la fréquence d'emploi dans la mesure où les formes observées sont relevées dans des textes, répondent directement à des problèmes d'écriture que peuvent rencontrer les élèves. Elles les aident à mettre de l'ordre dans leurs connaissances parcellaires, en évitant de leur donner l'impression de refaire encore une fois ce qu'ils ont déjà vu au cours de leur scolarité antérieure (les programmes sont identiques du Cycle 3 de l'école primaire à la fin du collège ; on peut même noter que, dans les programmes, les exigences sont plus grandes en CM qu'en 6^e). Il s'agirait moins de faire le tour de l'ensemble des formes verbales, y compris le passé simple du verbe *moudre*, dont l'usage, il faut bien l'avouer, est loin d'être quotidien, que d'insister, comme y incitent les évaluations de CE 2 et de 6^e, sur *un programme-noyau* tel que la relation sujet-verbe et la morphologie des temps et personnes les plus usuels. Pour les autres formes, la consultation efficace des outils de référence, tables de conjugaison ou dictionnaires, permettra d'éviter les erreurs. Si l'on adoptait ce genre de démarche, on passerait moins de temps sur l'apprentissage de la conjugaison, mais de manière plus efficace !

Une démarche inductive du type de celle que je viens de présenter à propos de la morphologie verbale s'applique également à l'enseignement de l'orthographe.

3.2. Quand la communication d'observations aide à s'initier à une démarche linguistique

Mon témoignage s'appuie ici sur le compte rendu d'une activité conduite en formation initiale d'enseignants de l'école élémentaire (2^e année). Lorsque je travaillais chaque année sur les composantes du système orthographique du français, je constatais une très grande résistance des élèves-instituteurs à transférer dans les classes les démarches vécues en formation, par exemple en utilisant des typologies d'erreurs ou en organisant une démarche inductive sur la valeur d'une lettre, S, X, T, E, dans le système orthographique. J'avais beau consacrer un certain temps en cours à la mise en œuvre de ce type de démarche avec communication des observations effectuées, je ne parvenais pas à les substituer aux pratiques exclusives de la dictée ou des exercices du Bled.

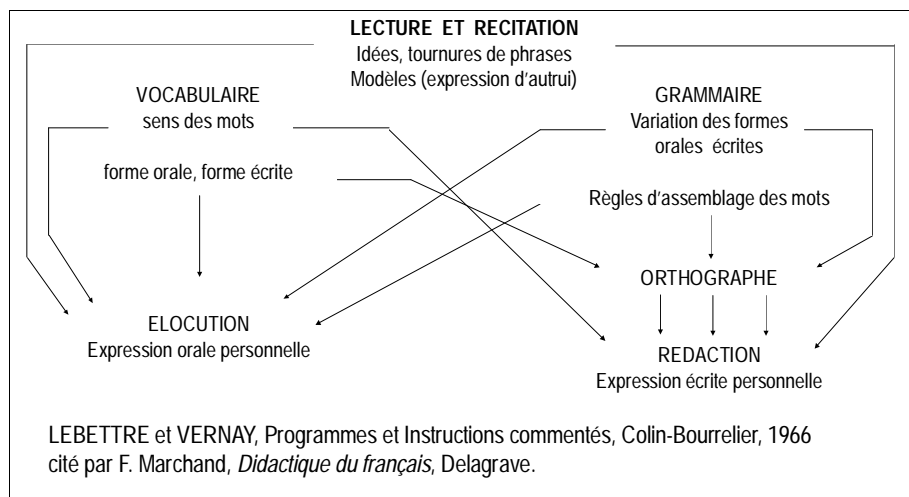
Aussi ai-je introduit une variante dans la conduite de ce travail, qui impliquait de consacrer un temps beaucoup plus long à cette tâche. Pour cela, j'ai divisé l'ensemble du groupe de formation, comportant une trentaine de participants, en groupes de 3 ou de 4, chacun étant chargé d'une question différente, par exemple recenser et classer les valeurs de la lettre T, des lettres S et X, de la lettre E sans accent (ces lettres étant choisies parce qu'elles sont fréquentes en français et peuvent avoir plusieurs valeurs phonogrammiques et morphogrammiques (25)), ou encore, comme nous l'avons indiqué plus haut pour l'apprentissage de la morphologie verbale, lettres morphogrammiques présentes à la

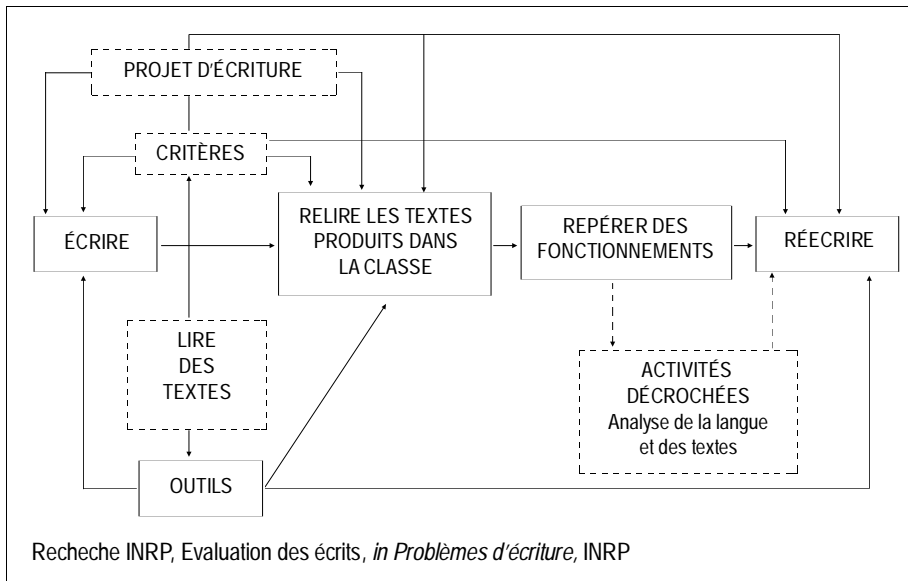
(25) Selon la terminologie proposée par Nina CATACH et développée par exemple dans l'*Orthographe française*, Nathan, ou dans les numéros 25 et 46 de *Pratiques*.

troisième personne du singulier aux divers temps verbaux ou écritures possibles de [e] ou [ε] en finales verbales. Chacun des groupes doit effectuer un relevé à partir d'un corpus de textes (romans, articles de presse ou textes documentaires), classer les occurrences répertoriées, formuler des régularités rendant compte de ces observations, mais aussi, et c'est là l'élément de nouveauté que j'ai introduit, concevoir une tâche sous la forme d'un vrai / faux pour leurs collègues. Ce travail a un double avantage : d'une part, il oblige les groupes concepteurs à formuler plusieurs régularités et à les moduler (*souvent, parfois, toujours...*), d'autre part il place les récepteurs en situation d'attente par rapport au travail de leurs collègues, dans la mesure où il met en évidence leurs ignorances par rapport au fonctionnement de la langue. La mise en commun en sera d'autant plus interactive et dynamique. Le temps consacré à cette mise en commun s'en trouvera notablement allongé par rapport aux prévisions. Mais cela est d'abord le signe d'un intérêt nouveau par rapport au système de la langue. Par ailleurs la démarche ainsi vécue, et avec plaisir, est transférable à toute autre activité d'orthographe (par exemple sur les homophones grammaticaux). Le désir des élèves-instituteurs de transposer cela dans leurs propres classes en responsabilité a été bien plus important que les années précédentes. Signe que le temps en apparence perdu parce qu'il excède les prévisions peut être dans certains cas du temps gagné, si, outre l'appropriation efficace des contenus visés, il permet par ailleurs l'intégration de démarches de travail, la formation à une attitude d'observation scientifique de la langue.

3.3. La programmation des activités de pratique raisonnée de la langue

Nous avons vu à travers le questionnaire proposé au début de cet article que les enseignants traitent de façons très diverses l'articulation entre les activités d'apprentissage du système de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) et les activités de lecture et de production d'écrits. Le cloisonnement ou l'intégration à l'intérieur de la discipline français peuvent être schématisés de façon contrastive, sous la forme de deux schémas théoriques qui attribuent des finalités différentes aux activités métalinguistiques.





Le premier schéma est rappelé par Frank Marchand reprenant les *Instructions Officielles* de 1923. Il sépare activités de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire, préalables indispensables à une production écrite de qualité, qui constitue le couronnement des divers apprentissages parcellaires effectués. Par contre, le deuxième schéma, conçu par Maurice Mas au nom du Groupe INRP Didactique du Français Pratiques d'évaluation des écrits, met au poste de commande la production écrite et fait des activités métalinguistiques des activités décrochées propres à fournir selon les besoins les outils linguistiques qui se révèlent indispensables dans la réalisation des écrits.

Bien entendu ces deux schémas sont des schémas théoriques qui ne se réalisent pas purement dans les pratiques d'enseignement que l'on peut observer. Mais l'influence des *Instructions Officielles* de 1923 irradie encore certaines pratiques.

EN CONCLUSION

La nature et le statut de l'enseignement grammatical, l'expression désignant ici largement toutes les activités métalinguistiques où la langue et les discours sont pris comme objets d'analyses, sont en train de se modifier. Si bien que la problématique peut être aujourd'hui posée en des termes très différents de ceux qui étaient utilisés dans le précédent numéro de *Pratiques* consacré à cette question, le numéro 33, « Grammaires », ...en Mars 1982. Ces mutations semblent liées à plusieurs raisons. Tout d'abord le changement des paradigmes grammaticaux dans les théories de référence, aujourd'hui plus proches des actes de langage et des emplois textuels, ainsi que la diffusion dans le monde enseignant des travaux sur l'énonciation, aident mieux à envisager les relations entre production d'écrits et enseignement systématique de faits de langue. Les grammaires génératives transformation-

nelles travaillant sur des énoncés construits isolés continuent leur développement mais elles ne sont plus, comme dans les années 70, les modèles de référence privilégiés par les matériels pédagogiques. De plus, les besoins des élèves, avec l'afflux d'une nouvelle population en lycée et l'hétérogénéité des classes, contraignent les enseignants à se poser le problème de la pertinence de l'enseignement grammatical, même si leur formation académique initiale leur a donné le plus souvent peu de goût et de compétences pour mettre en place cet enseignement. La multiplication récente de manuels de langue de second cycle, qui sont ici analysés par Jean-Pierre Benoit, Francine Courtin, Isabelle Delcambre et Isabelle Laborde-Milaa, répond en partie à ce souci, mais, comme le montre leur analyse, ils ne sont pas toujours adaptés aux besoins constatés. Il importe alors d'inventer des démarches didactiques s'appuyant au plus près sur les besoins constatés chez les élèves en production d'écrits et fondées sur une analyse linguistique précise des obstacles, telle que celle que présente ici Marceline Laparra par rapport aux productions écrites d'élèves du Cycle d'observation dans le domaine scientifique (ici la géographie, mais il en serait de même en biologie...). De la même manière, Daniel Bessonnat et Jean-Pierre Jaffré comparent les erreurs orthographiques des élèves sur les chaînes d'accord dans deux situations différentes : un test orthographique et une production écrite, ce qui leur permet d'émettre quelques hypothèses sur des origines possibles de ces erreurs. Claude Pierson s'intéresse à un exercice de plus en plus fréquent dans les concours, la note de synthèse, et propose une gamme d'exercices aidant les élèves, cette fois préparatoires du concours de professeurs des écoles, à surmonter les problèmes d'ordre lexical ou syntaxique qu'ils rencontrent le plus souvent dans la gestion des chaînes de référence. Syntaxe, orthographe, lexique, les principaux domaines de l'enseignement de la langue se trouvent ainsi abordés. L'article de Bernard Combettes synthétise ces nouvelles directions de travail en montrant comment le souci de prendre en compte les difficultés des élèves dans l'interprétation ou la production textuelles entraîne l'apparition de nouveaux contenus pour l'enseignement de la grammaire au collège.

Mais le travail dans ce domaine est à peine amorcé et appelle de nécessaires recherches didactiques qui auraient pour tâche d'établir une typologie des difficultés le plus fréquemment rencontrées par les élèves aux divers niveaux de l'enseignement, y compris les étudiants, dans leurs productions d'écrits, ainsi que de concevoir et de mettre à l'épreuve des modules d'apprentissage sur ces points. De même, on peut espérer que les matériels pédagogiques pour l'école primaire, le collège et le lycée, sauront intégrer les apports linguistiques récents pour proposer, comme l'avait fait le manuel de Combettes, Fresson et Tomassone dans les années 80, des activités grammaticales finalisées par l'interprétation et la lecture de discours et de textes diversifiés.