L'élève grammairien ? L'exemple de l'apprentissage des marques graphiques du français

Marceline Laparra

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1246>

DOI : 10.4000/pratiques.1246

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2008

Pagination : 209-218

Référence électronique

Marceline Laparra, « L'élève grammairien ? L'exemple de l'apprentissage des marques graphiques du français », *Pratiques* [En ligne], 139-140 | 2008, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 08 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1246> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1246>

L'élève grammairien ? L'exemple de l'apprentissage des marques graphiques du français

Marceline Laparra

Université Paul-Verlaine – Metz, CELTED, EA 3474

Ce travail s'appuie sur de très nombreuses observations de classes de la grande section de maternelle à la 6^e incluse, faites pendant plus de vingt-cinq ans et sur l'exploitation de plus d'une centaine de vidéos de 45' environ chacune, dont la moitié ont été transcrites, réalisées majoritairement dans des classes de ZEP de Moselle, du Puy-de-Dôme et de la région parisienne. Il n'a pas semblé opportun, sauf un cas particulier, de citer à preuve de ce qui est affirmé des énoncés relevés dans l'un ou l'autre de ces corpus, la présence d'un énoncé attesté n'ayant aucune valeur de preuve s'agissant de phénomènes décrits comme généraux. Il a semblé préférable de faire parler ici un élève en quelque sorte prototypique, ce qu'on lui fait dire s'appuyant sur de très nombreux exemples épars dans tous ces corpus.

Il peut sembler aller de soi de s'appuyer en classe sur la curiosité spontanée que tout élève, à l'instar des autres locuteurs natifs⁽¹⁾, manifeste envers le fonctionnement de la langue et de se servir d'elle au profit d'activités métalinguistiques dont l'utilité n'est guère discutable dans la construction des diverses compétences linguistiques.

De fait, depuis les années 90, les Instructions Officielles, tant du primaire que du secondaire recommandent de solliciter le plus souvent possible le questionnement par les élèves des faits de langue qui sont objets d'apprentissage. Est ainsi

(1) Même s'il n'est pas forcément un locuteur natif. Il n'est pas nécessaire de rappeler ici que quels que soient leurs usages linguistiques en dehors de l'école, presque tous les élèves manifestent dans la classe une compétence qui fait que l'enseignant doit les considérer comme tels. Pour ces problèmes voir M. Laparra, « Questions sur le bilinguisme des enfants issus de l'immigration », in *Migrants-Formation n°83 un bilinguisme particulier*, CNDP, Paris 1990, et M. Laparra, « Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français », in *Enseigner le français en classes hétérogènes*, D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss, dir., Nathan, Paris 1997.

préconisée pour tout travail ayant des enjeux grammaticaux une démarche comprenant une phase dite « d'observation », ou « de découverte » ou encore « d'exploration » de la langue par les élèves. Si l'on ouvre, au hasard, un manuel quel que soit son niveau du Cours Moyen à la 5^e, et qu'il soit paru en 95-96, 2001-2002 ou 2006 ⁽²⁾, on peut lire des questions du type :

- « Comparez les formes [...], que pouvez-vous en déduire ? »
- « Quelle hypothèse faites-vous à partir de [...] »
- « Selon vous, peut-on dire que [...] »
- « Quelle différence observez-vous entre [...] »
- « Que concluez-vous de [...] »

Les difficultés que pose la graphie du français semblent se prêter tout particulièrement à de telles investigations. Au cycle moyen et au collège des activités régulières comme l'écriture de « la phrase du jour » ou la « dictée dialoguée » visent à habituer les élèves à débattre entre eux des problèmes graphiques qu'ils rencontrent aux fins d'arriver à élaborer collectivement des réponses adéquates.

Néanmoins la scolarisation de cette curiosité spontanée s'avère moins aisée à mettre en œuvre qu'on pourrait le penser. Cela se manifeste à la fois lors :

- Du choix du moment où est suscité le questionnement sur la langue.
- Du tri à opérer parmi les différentes verbalisations proposées.
- De la sélection des faits à questionner.

1. Place de la phase de questionnement dans la construction des apprentissages

Si l'on est d'accord sur l'intérêt qu'il y a à ce que ce soit l'élève lui-même qui élabore une règle comme celle régissant la marque écrite du pluriel des noms français, encore faut-il déterminer quand dans la chaîne des activités ayant pour objectif la construction de ce savoir l'élève doit être mis en situation de le faire : au début ou à la fin de cette chaîne ?

Deux raisons conduisent à le faire le plus souvent très tôt dans le processus d'apprentissage :

- Une doxa pédagogique, inspirée des modèles socioconstructivistes, présente à la fois dans les textes officiels ⁽³⁾ et dans de nombreux manuels destinés aux enseignants ou préparant aux concours du professorat des écoles, pense que l'élève s'intéressera d'autant plus à un fait de langue – ici la marque du pluriel – qu'il le fera pour résoudre une difficulté d'écriture et cela en confrontant sa proposition avec celles de ses pairs. Cette situation est la sienne précisément quand il ne sait pas encore produire à coup sûr la marque du pluriel.
- Elle est paradoxalement renforcée par la tradition scolaire française qui ne conçoit d'apprentissage en la matière qu'en s'appuyant sur un savoir grammatical explicite : pour elle il est impossible d'obtenir des automatismes orthographiques sans la mémorisation préalable d'une règle. Cette opinion est massivement partagée par les étudiants se destinant au métier d'enseignant.

(2) Par exemple *Français 5^e, Pour travailler en séquences*, Hatier 2001, ou *L'atelier de langage 5^e*, Hatier 2006, ou encore *Textes et expression, Français 5^e*, Nathan 2001.

(3) Cf. par exemple *La maîtrise de la langue à l'école*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, CNDP, Savoir Livre, Paris 1997, ou *Dire Écrire*, B. Gromer et M. Weiss, A. Colin, Paris 1990.

L'enseignant qui propose au début du CE1 à ses élèves un travail réflexif sur la marque du pluriel du nom pour les aider à la produire dans leurs écrits à venir espère sans doute faite émerger une règle qui ressemble peu ou prou à la règle traditionnelle : « Les noms en français prennent un *s* quand ils sont au pluriel. », règle qui suppose que les élèves se soient fait une idée même rudimentaire des notions de variation, et de celles de pluriel et de nom. Or l'enseignant a lui-même de ces notions des conceptions relativement « profanes », en ce sens qu'elles sont plus proches de ce qu'il a lui-même appris à l'école que des descriptions savantes⁽⁴⁾, sur la morphologie du français, ce dont témoignent ses réactions dans les stages de formation continue, conceptions qui, même si elles sont plus élaborées que celles des élèves, peuvent dans le jeu des interactions verbales passer pour celles des élèves ; le maître, trompé qu'il est par leur fausse simplicité et leur évidence, ne peut alors s'apercevoir que les observations des élèves restent très en retrait par rapport à elles.

Un élève de cet âge est certes capable, en se fondant sur des critères de place, de comparer ce qui « est pareil ou pas pareil » à la fin ou au début d'un mot ; il a l'intuition de ce qu'est un mot et commence à construire l'opposition entre le nom et le verbe. Mais il est un lecteur débutant encore prisonnier de la linéarisation de l'écrit et n'effectue qu'avec peine des allers et retours sur la chaîne écrite. Or on attend de lui qu'il dise ce qu'il voit en termes de variation, et pour ce faire qu'il s'appuie sur son intuition de ce qu'est un pluriel et ce qu'est un nom.

Malheureusement sa compétence orale ne prépare que peu un jeune francophone à être sensible aux phénomènes de variation de morphèmes. Le français oral, on le sait, tend à l'invariabilité : il ne connaît plus que l'alternance vocalique des déterminants et la liaison obligatoire pour donner l'information de nombre pour le nom et l'adjectif, il ne fournit celle de personne que pour la première et la deuxième personne dites du pluriel, et celle du genre que pour un tiers des adjectifs. Les variations de radicaux sont certes essentielles dans la conjugaison des verbes mais elles mettent plus en cause pour les élèves la permanence du lexème qu'elles ne prédisposent à être attentifs à la présence ou non d'un morphème. À l'opposé la langue écrite a maintenu presque intégralement un important système de variations morphologiques caractéristiques des langues romanes.

Un jeune élève peut donc « naturellement » s'étonner devant ces marques graphiques que l'oral ne semble pas justifier. Mais il est alors plus enclin à les considérer comme des curiosités, voire comme des anomalies. D'où sa question permanente : « pourquoi ça s'écrit comme ça ? », qui porte aussi bien sur les graphies dites d'usage que sur les marques grammaticales. Mais il y a loin d'un étonnement à la perception de régularités et au questionnement sur la valeur des marques écrites.

La notion de pluralité qui est alors en jeu, outre son abstraction, est très problématique parce qu'elle est à l'articulation de « l'ordre du monde » et de « l'ordre de la langue » (ce dont témoigne la réponse « parce qu'il y en a beaucoup » qui est souvent faite à la question « pourquoi il y a un *s* »). L'élève éprouve bien que la langue n'est pas, loin s'en faut, un calque du monde, à l'inverse de ce qu'elle devrait toujours être pour lui (à preuve ses résistances devant le fonctionnement du genre grammatical opposé au genre naturel). On court alors le risque de le renforcer dans l'opinion que tout ce qui s'écarte de « l'ordre du monde » n'est pas « normal », renforcement qui va à l'encontre de l'observation des régularités graphiques qui sont en français largement indépendantes des phénomènes référentiels.

(4) Jean Dubois, *Grammaire structurale du français, Tome 1, Nom et pronom, Tome 2, Le verbe*, Larousse, 1965 et 1967.

Enfin ce n'est pas la même chose d'être capable de percevoir l'opposition existant au plan sémantique entre le nom et le verbe et de construire la classe du nom d'un point de vue morphologique, ce qui ne peut se faire qu'en construisant aussi celle du déterminant, classe beaucoup plus problématique à appréhender, le sens incomplet des morphèmes ne facilitant pas une catégorisation de type sémantique.

L'écart entre ce qu'est capable d'observer spontanément un élève et les objectifs poursuivis en matière d'apprentissage est donc important et ce d'autant plus que ce type de travail est souvent proposé en quelque sorte « une fois pour toutes ». Peut-on à partir d'observations qui ne peuvent être que ponctuelles produire des règles généralisantes, quand on ne dispose pas encore des notions impliquées par leur utilisation ?

Il serait peut-être plus pertinent de renverser l'ordre construction d'une règle – automatisation de son emploi, en favorisant d'abord quelques automatismes graphiques et une fois ces automatismes acquis en demandant à l'élève d'observer ce qui se passe quand il les met en jeu.

Il est aisé au CP/CE1 d'apprendre aux élèves la graphie d'un mot systématiquement au singulier et au pluriel, en le faisant toujours précéder d'un déterminant : *la maison/les maisons, le chat/les chats*, etc., et non pas comme on le fait en général uniquement au singulier, souvent sans déterminant (en ayant alors pour seul objectif la mémorisation de la graphie dite d'usage du mot en question). Si on procède ainsi sur un nombre de mots très restreint (une vingtaine tout au plus) qui soient à haute fréquence, familiers des élèves et relativement courts (une ou deux syllabes graphiques) et si on prend grand soin de ne pas attirer leur attention explicitement sur la présence ou l'absence de la lettre *s*, on voit inévitablement les élèves engendrer par analogie la forme plurielle d'un mot dont ils ne connaissaient que le singulier ; ils écrivent d'eux-mêmes *les lions*, alors qu'ils n'ont jusque là écrit ou lu que *le lion*. Si on les pousse alors à réfléchir sur ce qu'ils viennent de faire, voire si on attend simplement qu'ils s'étonnent d'eux-mêmes devant la variation ainsi engendrée, on entend alors des remarques du type : « tiens c'est drôle, il y a des mots quand il y a *les* devant il y a *s* derrière »⁽⁵⁾. L'élève est alors tout près d'une définition du type distributionnelle de la catégorie du nom ; « les mots qui ont un *s* quand il y a *les* devant, comment on les appelle ? – ce sont des noms » (définition qui se précisera quand ultérieurement les élèves seront au terme d'une procédure identique pour le verbe et qu'ils seront alors aptes à dire que « les verbes sont des mots qui ont *ent* à la fin quand il y a *ils* devant »). L'élève en travaillant ainsi affine sa perception de la classe du nom à partir de critères visibles, tout en commençant à élaborer une règle graphique. Il peut alors passer de la première observation

- (1) « il y a des mots qui ont *s* derrière quand ils ont *les* devant »

à deux autres observations plus élaborées :

- (2) « Les mots qui ont *s* derrière quand ils ont *les* devant sont des noms. »
(3) « Les noms ont un *s* à la fin quand ils ont *les* devant. »

On n'est alors plus si loin de la formulation espérée par l'enseignant :

- (4) « Les noms prennent un *s* au pluriel. »

(5) On ne cherche pas alors à agir sur la capacité métagraphique des élèves pour elle-même, mais à consolider l'automatisation d'une régularité, ce qui explique que ce qui est espéré de l'élève puisse alors être très en retrait de ce qu'il est capable d'observer sur une forme quelconque, en dehors d'un processus d'apprentissage.

Si la formulation (1) n'est pas celle qui est recherchée par l'enseignant c'est parce qu'elle semble trop différente de la formulation (4) qui correspond à la conception « profane » de l'enseignant, mais c'est aussi parce que si elle est vraie en langue, elle peut s'avérer fausse en discours, la séquence « il les chante » la mettant en échec. Mais la faute relativement fréquente que peuvent produire par inadvertance nombre de scripteurs pourtant experts ⁽⁶⁾ *« il les chantes » prouve à elle seule que c'est bien ainsi que se construisent distributionnellement les automatismes graphiques, *les* déclenchant bien *s* à la finale du mot qui le suit. L'homographie de l'article défini pluriel et du pronom clitique pluriel ne doit pas conduire à refuser la reformulation (1). Il convient juste alors d'admettre que tous les savoirs ne se construisent pas en même temps et que la séquence « il les chante » ne pourra être acquise qu'une fois automatisées, l'une indépendamment de l'autre et l'une après l'autre, les deux séquences « les chats », et « il chante ».

Les copies d'élèves ⁽⁷⁾ montrent que c'est en écrivant des dialogues que l'élève est confronté de manière importante à l'homophonie de morphèmes ayant des valeurs différentes selon la classe de mots sur laquelle ils apparaissent : *les* article / *les* pronom – *s* marque de pluriel du nom / *s* marque de la deuxième personne du singulier du verbe, ce qui milite pour qu'on ne fasse pas écrire prématurément aux élèves ce type de texte.

2. Formulation de ce qui est en question

L'élève ne verbalise pas ses observations sur la langue dans une situation monologique, il le fait durant des interactions au sein de la classe où l'enseignant joue un rôle décisif, puisque c'est à lui que revient la validation ou non des verbalisations successives et la sélection de la formulation qui lui paraît la plus apte à être institutionnalisée. Nombre de modifications d'une verbalisation à une autre peuvent sembler secondaires, alors qu'il n'en est rien.

Ce n'est en effet pas la même chose de dire :

- (1) « Regarde, à la fin du mot, il y a toujours un *s* quand... »
- (2) « On ajoute un *s* à la fin du mot, quand... »

La deuxième formulation a plus de chances d'être retenue par le maître, habitué qu'il est à la segmentation traditionnelle faite par les manuels entre le lexème et la marque du pluriel (la lettre *s* est isolée du reste du mot par un tiret ou par une opposition de couleur ou encore par une opposition lettres minuscules–lettre majuscule).

Or la formulation (2) est à de nombreux égards moins bonne que la formulation (1), qui elle englobe le cas des noms qui se terminent déjà au singulier par la lettre *s*. Ceci peut certes sembler de peu d'importance pour aider à l'automatisation des graphies du pluriel, puisque les élèves ont le plus souvent déjà repéré que certaines finales sont impossibles en français comme *-tt* ou *-rr* ou *-ss*, ce qui leur interdit de chercher à ajouter un *s* à la fin de « tapis ». Mais des formulations du type de (2) conduisent à construire une manière de parler et de penser les problèmes de présence ou d'absence de marques en termes d'ajout de morphème, ce qui est souvent problématique en français, nombre de lettres *-s*, *-t*, *-d*, *-e...* pouvant en position finale être considérées à la fois comme la fin du lexème et comme un

(6) On songe ici aux copies d'examens d'étudiants littéraires de Licence ou de Master.

(7) On peut prendre pour exemple dans les cahiers des élèves l'évaluation à l'entrée en 6^e du MEN les récits produits pour répondre au dernier exercice de l'évaluation, qui année après année comprend toujours une question du type « écris une histoire ».

morphème. C'est en se fondant sur cette logique de décomposition des formes – ajouter un élément à un autre pour produire une forme suppose que celle-ci soit analysable en plusieurs éléments – que l'on finit par lire dans des cahiers d'élèves ou des manuels des segmentations du type :

Il-*s* fini-*ss-e-nt*

qui inventent des éléments au statut incertain comme *-iss-* dont le seul emploi interdit de comprendre le lien qui existe entre les deux formes du lexème de finir *fini/finiss-* et par là même d'engendrer une forme à partir d'une autre. Le verbe « ajouter » peut sembler d'un emploi commode pour décrire des phénomènes morphologiques en français mais il peut malencontreusement contribuer à entretenir chez les élèves l'habitude d'analyser les formes au lieu de se les approprier globalement.

Par ailleurs que doit faire l'enseignant quand l'élève repère qu'une règle ne s'applique pas dans tous les cas ? Ce dernier peut alors recourir à des verbalisations du type « tu as vu, le mot là, il est pas comme les autres », ou « mais il y a pas toujours un *s*, regarde là, il y a un *x...* ». Il prouve ce faisant qu'il est bien au plan cognitif en train de construire une classe grammaticale, et de s'apercevoir que certains termes ne présentent pas toutes les caractéristiques de la classe à laquelle ils devraient appartenir. Faut-il que l'enseignant suive l'élève qui pose alors le problème du champ d'application de la règle en termes de « presque toujours », « parfois » ? Des réflexes grammaticaux, qui rejoignent ceux du grand public, pensant toute règle en terme d'exceptions, peuvent le conduire à privilégier des reformulations en « tous les noms prennent un *s* au pluriel, sauf... », ouvrant ainsi la voie au travail très important qui consiste à énumérer les exceptions et à les classer en sous-ensembles, travail qui occupe souvent une place aussi importante que celui consacré à la règle générale, alors que celle-ci est valable pratiquement toujours et qu'elle n'est pas encore automatisée. Il vaudrait sans doute beaucoup mieux présenter le *x* non comme une exception, mais comme une simple variante de *s*, ce qui confirme d'ailleurs l'histoire de la graphie du français. Mais comment aller contre la représentation commune à tous les locuteurs natifs du français qui veut que l'orthographe grammaticale du français soit le royaume des exceptions, au point de n'en plus percevoir les grandes régularités qui la fondent. Parler de variante ou d'exception ne revient absolument pas au même : dans le deuxième cas, on conforte l'élève dans l'idée qui est déjà la sienne que la graphie du français est soumise à une anarchie complète et recèle des difficultés gratuites, devant lesquelles ses efforts resteront vains.

L'élève a tendance à formuler ses observations de manière positive « tu as vu, il y a un *t*, il y a un *e...* » mais il serait important, notamment lorsqu'il doit procéder à une relecture de ce qu'il vient d'écrire, de lui apprendre à dire ce qu'il ne voit jamais écrit et qu'il n'a donc pas le droit de produire. Il faut qu'il soit aussi bien capable d'observer que :

- (1) « Quand il y a *les* devant un mot, alors il y a un *s* au bout du mot »

que :

- (2) « Quand il y a *les* devant un mot, alors s'il n'y a pas de *s* au bout du mot, c'est faux »,

verbalisation qui le rend sensible au fait qu'une graphie du type * « les lion » est impossible.

3. Faits de langue sur lesquels s'exerce le questionnement

L'élève ne peut automatiser les différentes marques graphiques du nombre, du genre et de la personne que progressivement, dans un lent cheminement qui va du CP jusqu'au collège, et qui correspond à peu près à la fréquence d'usage de ces marques. Quand on observe les écrits des élèves, on s'aperçoit qu'ils stabilisent les graphies grammaticales les unes après les autres, en suivant sensiblement l'ordre suivant :

- La marque du pluriel du nom, puis celle de l'adjectif (d'abord en position d'épithète antéposée, puis d'épithète postposée, enfin en position attribut).
- La marque de la troisième personne du pluriel du verbe.
- Les marques de la troisième personne du singulier du verbe.
- Les marques de la première et deuxième personne du pluriel du verbe.
- Les marques du féminin de l'adjectif.
- et le reste beaucoup plus tard.

Or il n'y a aucune raison pour que la curiosité de l'élève s'attache spontanément à une marque plutôt qu'à une autre, puisqu'elles coexistent toutes en discours, surtout quand il est soumis à l'émulation du travail en groupe. Il peut malencontreusement s'intéresser à la marque de la deuxième personne du singulier du verbe, alors qu'il n'a pas encore automatisé celle du pluriel du nom et se mettre à ne plus savoir quelle est la valeur de la lettre *s* en position finale.

Il est normal qu'il soit souvent attiré par le curieux ou le rare. Le travail sur une « phrase du jour » écrite au tableau dans une classe de CM de ZEP dans la région toulousaine, en fournit un exemple éclairant :

« Aujourd'hui j'ai bien aimé la construgussion des solides. On devait faire des pyramides, des cubes et des sortes de diamant. J'en et réussie deux. »⁽⁸⁾

L'enseignant attendait sans doute des remarques sur la graphie défectueuse de « construction » et la confusion des homophones *et* et *ai*. Malheureusement – ou heureusement – un élève va conduire le groupe à proposer trois énoncés concurrents :

- (1) Des sortes de diamant
- (2) Des sortes de diamants
- (3) Des sortes des diamants

plongeant ainsi la classe et l'enseignant dans un abîme de perplexité⁽⁹⁾.

Pour le résoudre il aurait fallu que ce dernier puisse mobiliser dans l'instant une réflexion :

- Sur le fait que l'absence d'article fait en français disparaître l'information de nombre ce qui est le cas dans des syntagmes nominaux du type « un genre de... », « une sorte de... »
- Et sur le fait que le SN « des sortes de diamants » n'est pas au plan sémantico-référentiel le pluriel de « une sorte de diamant ». L'enseignant ne le peut évi-

(8) Merci à Bruno Fondeville de m'autoriser à utiliser cet exemple extrait de la transcription de la vidéo de la séance. L'élève scripteur désigne par diamant l'un des solides à construire.

(9) Un groupe de chercheurs confrontés à cet énoncé avoue ne pas savoir ce qu'il convient d'écrire.

demment pas et va en arriver à admettre comme normale la séquence « des sortes des diamants » – qui est pourtant impossible – parce qu'elle semble à tous la « plus normale ».

La réflexion se faisant inévitablement à l'articulation du fonctionnement de la langue et de celui du discours, l'élève par ses remarques « spontanées » met souvent en évidence des problèmes bien connus des spécialistes, mais qui en classe ne peuvent sembler que compromettre la construction de savoirs grammaticaux stables et clairs, comme par exemple ce qu'est une classe de mots et donc ce qu'est la « nature » d'un mot : un verbe n'est pas un adjectif et un adjectif n'est pas un verbe. Or l'élève qui souligne comme un adjectif le mot « abattue » dans l'énoncé :

« La fille était très abattue par son échec »

a des raisons tout aussi valables que celui qui en fait un verbe. L'intensif de l'adjectif *très* et la marque d'accord présente sur *abattue* expliquent le choix du premier, le tour passif et la présence du complément d'agent le choix du second. Le mot « participe » par son étymologie rappelle que la « double nature » de la forme en question a été perçue depuis fort longtemps. Mais le participe est morphologiquement décrit comme un mode du verbe. Il y a donc toute chance pour que le premier élève se voie refuser sa proposition au bénéfice du second. Au moment où l'enseignant a comme objectif de faire acquérir des notions précises et opératoires à coup sûr pour décrire les « parties du discours », il ne peut que redouter la fragilisation du contour des classes qu'introduit un élève qui montre qu'un mot peut appartenir en langue à une classe et se comporter en discours avec certaines des caractéristiques d'une autre classe. De la même manière que l'élève doit se résigner à ce que la langue ne soit pas le calque du monde, il doit aussi renoncer à l'idée qu'une langue est un système parfait régi par un ensemble de règles qui ne se contredisent jamais, pour admettre qu'elle est un système où des règles pourtant indiscutables peuvent entrer en conflit : une construction passive peut parfaitement être décrite comme un tour attributif. Quand l'enseignant privilégie l'interprétation de « *abattue* » comme un verbe, il ne se rend pas compte qu'il brouille chez l'élève la perception que celui-ci a bien eue que le participe employé avec « *être* » s'accorde avec le sujet du verbe, précisément parce qu'il se comporte alors en discours rigoureusement comme tous les adjectifs attributs.

On le voit, malgré les apparences le regard supposé « profane » des élèves se porte presque toujours sur des problèmes essentiels posés par le fonctionnement réel de la langue ; mais justement parce que les élèves ne peuvent exprimer leurs observations qu'en produisant des verbalisations hésitantes, elles passent souvent au pire pour des remarques dénuées de pertinence, au mieux pour des remarques certes intéressantes mais secondaires aux yeux des enseignants qui n'ont eux à leur disposition que des descriptions linguistiques univoques.

Les élèves, au lieu d'être aidés à expliciter leur intuition, sont souvent par le simple jeu des interactions qui ne valident pas réellement leur questionnement renvoyés à leur supposée incompétence linguistique.

Seuls des enseignants très savants au plan linguistique peuvent s'appuyer sur l'approche « profane » de la langue qui est bien celle des élèves. Ce n'est malheureusement pas le cas à l'heure actuelle, où règne plus que jamais l'idée qu'il suffit d'être un lecteur et un scripteur expert pour être capable d'enseigner à de jeunes élèves les rudiments de la langue écrite. Si on ne veut pas pour autant se priver des remarques toujours fécondes des élèves, il convient de le faire en suivant un certain nombre de pistes :

1) Travailler sur la langue en reliant les faits observés les uns aux autres.

Travailler les faits de langue au hasard de leur apparition dans le discours conduit presque inévitablement à les penser isolément les uns des autres, et non les uns par rapport aux autres, contribuant ainsi à ce que les élèves se les représentent comme une collection de « curiosités ». Or si chaque locuteur construit successivement au cours de ses acquisitions linguistiques des grammaires implicites intermédiaires du système de la langue qu'il met en jeu – et notamment une grammaire provisoire et évolutive des graphies –, il n'en a aucune conscience et cela ne l'aide pas à mettre en relation « spontanément » un fait avec un autre. On entend rarement dans les interactions scolaires des élèves faire des remarques du type :

« On a dit que ça se passait comme ça quand [...]. Est-ce que c'est pareil quand [...] ? »

En matière de compétences graphiques, il conviendrait d'aider l'élève à se poser des questions du type : « Mais alors si je sais écrire ça, je sais obligatoirement aussi écrire ça », par exemple, si on sait écrire « *il vient* », alors on sait écrire « *je viens* », puisque pour les trois personnes dites du singulier du verbe, s'il existe deux séries de marques inaudibles *e/es/e* et *s(x)/s(x)/t(d)*, ces séries ne peuvent jamais se mélanger, sauf dans le cas du subjonctif présent du verbe avoir.

Ou encore « si je sais écrire ça, je ne sais pas obligatoirement écrire ça » (on sait comment se termine toujours un adjectif au féminin, on ne sait rien de tel pour le masculin...).

Travailler ainsi faciliterait la prise de conscience qu'il existe en français tant à l'oral qu'à l'écrit des règles permettant d'engendrer une forme à partir d'une autre et rendrait manifestes les processus analogiques qui permettent à la compétence orale de se construire afin de les transférer à l'écrit (je dis « nous pouvons »/ « je pouvais », alors si je sais écrire « *nous pouvons* », je sais écrire « *je pouvais* » et vice versa).

2) Travailler uniquement sur du connu.

Seul un questionnement sur des tours familiers des élèves et sur du lexique dont la graphie est déjà complètement automatisée peut permettre à l'élève de défendre et de préciser sa manière de poser les problèmes.

3) Ne pas tout travailler en même temps et trop tôt.

L'enseignant doit pouvoir dire à un élève : « Tu me demandes pourquoi il y a un *s* quand on écrit « *tu lis* ». C'est trop difficile de t'expliquer ça. On le fera quand tu sauras toujours écrire un *s* à la fin des mots qui ont *les* devant ».

4) Travailler sur des critères distributionnels.

Le travail doit moins viser à construire des notions grammaticales, même rudimentaires, qu'à faire repérer des environnements distributionnels stables.

5) Soumettre les verbalisations des élèves à un examen attentif.

L'enseignant, s'il sollicite des observations sur la langue, doit obliger à écrire chacune des propositions faites par la classe, en en respectant le mot à mot, et doit

inciter les élèves non pas à chercher quelle est la « bonne formulation » mais bien plutôt à se demander si leurs différentes propositions veulent bien dire la même chose, afin que la classe s'habitue à décrire un fait avec les mêmes mots, l'enseignant y compris.

Le discours « profane » sur la langue doit être pris au sérieux, justement parce qu'il est profane. Mais la langue n'est pas affaire d'opinion ; en parler, même quand on est un très jeune élève, doit être fait avec rigueur et précision. On ne discute pas sur elle sur un mode conversationnel, même quand on utilise des mots « de tous les jours », on peut réfléchir sur elle, collectivement, et avec le peu que l'on sait d'elle, à condition de faire très attention à ce que l'on en dit. Si les enseignants arrivent à construire une telle attitude réflexive chez leurs élèves, alors ceux-ci verront leur curiosité spontanée pour la langue valorisée et stimulée, et ils seront sécurisés dans leur travail sur elle, puisqu'ils se sentiront considérés comme des locuteurs parfaitement légitimes. Peu importe que ce qui est alors construit par la classe ne soit pas toujours juste au regard des savoirs savants et demande à être révisé ultérieurement.

Bibliographie

- COMBETTES, B., et LAGARDE, J.-P. (1982) « Un nouvel esprit grammatical », *Pratiques*, n°33, 13-49.
- ELALOUF, M.-L. (2005) : « De la 6^e à la 1^{re} : comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? », *Pratiques*, n°125-126, 157-178.
- JAFFRÉ, J.-P. (2003) : « Les commentaires métagraphiques », *Faits de langue* 22, 67-76.
- LAPARRA, M. (2005) : « Capacités langagières en contexte non fictionnel », *Pratiques*, n°125-126, 139-156.
- NONNON, E. (1999) : « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une démarche inductive en grammaire », *Pratiques*, n°103-104, 116-148.