

NOTE CRITIQUE SUR LES EXERCICES DE GRAMMAIRE

Caroline MASSERON, Université de Metz

Certaines représentations communes sur la grammaire rejoignent les théories savantes quand elles décrivent la langue comme une série de *règles* qu'il conviendrait d'*appliquer*. Dans cette perspective, la grammaire aurait presque le statut d'un discours procédural ou injonctif auquel ne manquerait qu'une chronologie actionnelle. En réalité, l'analogie, quoique résistante, paraît superficielle ; en effet, d'une part, on serait bien en peine d'énoncer des « règles de grammaire » qui ne soient pas réécriture de constituants, ordre des mots, lois de « position graphique », ou qui ne soient pas apparentées à « la » règle d'accord du verbe avec son sujet (SV) ; d'autre part et surtout, le rapport formalisation / applications est plutôt l'inverse de celui auquel on *croit* spontanément : ce sont les énoncés qui permettent de composer un modèle phrastique et non le contraire.

Mais, s'il est difficile à tout un chacun de formaliser des règles de grammaire, il n'en demeure pas moins que les productions réalisées impliquent *des patrons syntaxiques* plus ou moins abstraits supposant des normes de recevabilité dont le degré de conscience est variable (d'un locuteur à l'autre, voire d'une situation à l'autre chez un *même* locuteur). C'est sans doute à l'intuition de tels modèles syntaxiques et à leurs contraintes morphologiques et orthographiques qu'il faut imputer cette idée tenace que *la grammaire serait constituée d'un ensemble de règles à connaître et appliquer pour (bien) écrire (parler) sa langue*.

Dès lors, l'une des toutes premières difficultés de l'enseignement grammatical réside dans la distance qui sépare *un modèle syntaxique abstrait*, constant, fermé (S-V-Compl.), *des énoncés effectifs* dont la variété vient contrarier les besoins de simplification uniforme du modèle de description formelle. Et de fait, les grammaires scolaires ne réussissent pas facilement le pari d'une initiation ouverte à des énoncés variés qui dérogent régulièrement au moule de construction générale ; rappelons deux raisons de ce constat :

– L'organisation canonique des chapitres en *leçon* + *exercices* oblige à poser le modèle et à stimuler sa reconnaissance dans les « applications », à l'exclusion

des contre-exemples qui enfreindraient le modèle repéré ; l'artifice de beaucoup d'énoncés forgés en dit assez sur la faible tolérance des manuels devant toute forme de *variété* ou d'*écart langagier*. C'est ainsi que les manuels, par exemple, n'intègrent pas ou mal les expressions figées (ou locutions) et s'en tiennent prudemment aux constructions libres et de « sens propre ».

– Le principe sauvegardé de *la norme écrite* exclut pour le moment l'analyse du français parlé et le recueil d'énoncés authentiquement produits. C'est au nom de ce principe que *le modèle de la phrase (complète)* perdure, fixant les priorités d'apprentissage de façon simplifiée, fondant l'ordre des chapitres et éludant certaines questions délicates (les constructions infinitives ou les emplois du clitique *en*, pour ne citer que deux exemples).

L'objet de cette note est à la fois critique (partie 1) et propositionnel (parties 2 et 3). Critique parce que nous percevons dans une majorité d'exercices que le cadre d'analyse grammaticale simplifie la langue et dès lors affaiblit les objectifs d'acquisition langagière ; propositionnel parce que nous estimons que la médiocrité du matériel le plus récent d'une part est symptomatique de la difficulté de fabrication d'un exercice de grammaire (*infra*) mais d'autre part est susceptible de renforcer des inégalités langagières auprès des élèves destinataires de ces activités. De telles prémisses nous font dire qu'il y a une certaine urgence à se mettre à la tâche, quitte à devoir ajuster les propositions faites en fonction des diverses évaluations pratiques auxquelles nous les soumettrons. Quoi qu'il en soit, ni l'analyse théorique et critique de l'existant ni la déploration sur le français parlé ne suffisent plus ; au contraire nous devons persévérer dans l'idée simple que la langue, en milieu scolaire, *se pratique* et *s'apprend*, et qu'il convient de tout mettre en œuvre pour retrouver les fondamentaux de cet apprentissage quelque peu malmené par la tradition scolaire, depuis ses origines à visée orthographique jusqu'aux derniers avatars qui lui font mettre un cap trop résolu sur les *grammaires* de texte et de discours (l'anaphore, la thématisation et l'énonciation). Les Instructions actuelles ont quelque peu déséquilibré *la matière* de l'enseignement de la langue, dans la mesure où il y manque tout un volet qui enjoindrait de travailler dans les classes la **grammaire des énoncés (phrastiques)**. L'énoncé, comme *forme concrète de phrase*, réalise spécifiquement un moule syntaxique général, selon des voies qui ne sont pas forcément *régulières* et qu'il conviendrait de répertorier. Le tableau illustre le point de vue du déséquilibre que nous déplorons :

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Grammaire de PHRASE | Grammaire d'ÉNONCÉ |
| Grammaire de TEXTE | Grammaire de DISCOURS |

La minoration des *énoncés* par les nouvelles instructions de collège se vérifie à travers le relevé de la notion d'*énoncé* qui apparaît dans l'environnement d'*énonciation* et de *discours* et non pas dans celui de *phrase* (pp. 76-77 ou p. 120).

Nous commençons ci-dessous par livrer quelques réflexions empiriques sur le principe même de « l'exercice de grammaire ». Nos conclusions sont issues de la consultation de divers manuels édités entre 1970 et 2001, destinés aux élèves de collège et dont les chapitres observés sont consacrés à des questions de *grammaire de phrase* : construction du verbe, pronominalisation, formes de phrase.

1. DE QUELQUES DIFFICULTÉS INHÉRENTES À L'ÉLABORATION D'UN EXERCICE DE GRAMMAIRE : ILLUSTRATIONS

Les activités grammaticales sont à certains égards proches du *problème à résoudre* dans la mesure où la mise en forme de l'exercice sépare typographiquement *la consigne* d'observation, d'analyse ou de manipulation, de ce qui est plus spécialement le support de départ de l'activité et constitue *le matériau langagier* sur lequel l'élève doit exercer son esprit d'analyse et son intuition linguistique tout en y opérant le traitement demandé. Cependant, à la différence du problème d'algèbre par exemple, l'exercice de grammaire présente la particularité d'offrir une consigne et un support tous deux *en langue naturelle*. D'où le fait que l'exemple de traitement ou l'identification d'une ressemblance entre les structures (phrastiques) à traiter sont décisifs dans la compréhension de la consigne et, par conséquent, dans l'accessibilité de l'exercice. Il y a ainsi une espèce de *tautologie procédurale* entre le *dire* et le *faire*, de laquelle il est souvent difficile de sortir et qui s'explique par le détour métalinguistique occasionné, l'activité grammaticale consistant, implicitement, en un parcours circulaire : langue – métalangue – langue – etc., au cours duquel il faudrait également savoir *faire ce qui est dit* et *dire ce qui est fait*.

Il suffit, pour se convaincre de cette difficulté spécifique à l'exercice de grammaire :

— de priver (mentalement) certaines consignes de leur support d'exemple :

- Faites un inventaire des principales prépositions que vous connaissez.
- Faites suivre chacune d'elles de *qui* ou de *quoi*, de manière à formuler une question dont vous demanderez la réponse à votre voisin. Attention, assurez-vous que toutes les prépositions se prêteront à cet exercice.

Exemple : *Devant qui* étiez-vous assis ? *Devant qui* vous êtes-vous trouvé ?

(Obadia 5^e, Hachette 1974, « La pronominalisation », n°6 p. 59)

— de constater, inversement, l'écart de difficulté qui sépare l'énoncé de la consigne du matériau à traiter, s'il s'avère que celui-ci est métalinguistique :

- Construisez 2 phrases selon chacun des schémas suivants.

1. G Sujet + G Verbal
2. G Verbal + Ct Circ
3. C Circ + G Sujet + G Verbal + Ct Circ

(Mauffrey 5^e, Hachette 1987, « La phrase et ses constituants », n°16 p. 49)

— de vérifier, enfin, combien l'entraînement, la répétition, après le cadrage et la correction des premières productions et le repérage des parallélismes ou des « faux amis » entrant dans la construction de l'activité, exercent un guidage puissant mais simplificateur :

- Indiquez si les verbes en gras sont intransitifs, transitifs directs ou transitifs indirects.

1. Il n'**arrive** pas à faire ses exercices.
2. Il **arrivera** à la gare ce soir.
3. Elle **tient** beaucoup à son chien.
4. Il **tenait** à la main un énorme bouquet de fleurs.
5. Elle **sert** de la soupe à tous les repas.
6. Ce couteau **sert** à découper le pain.

(Molinié 5^e, Magnard 1997, « Structurer la phrase simple », n°1 p. 118)

Les illustrations qu'on vient de voir rappellent à quel point les nécessités con-

jointes de la lisibilité et de la brièveté contraignent les exercices de grammaire et, d'une certaine façon, les détournent de leurs objectifs d'acquisition. Toute l'attention portée au dispositif général de l'activité, au détriment de la complexité effective de la langue et de réelles manipulations langagières, est peut-être la caractéristique la plus facile à repérer, signalant que l'exercice de grammaire est une activité refermée sur elle-même, à objectif circonscrit, et dont les effets sont tellement discutables que les concepteurs des programmes et des manuels y renoncent, leur préférant aujourd'hui les questions plus ouvertes de l'analyse de discours.

Un exercice grammatical, quelle que soit sa qualité intrinsèque, est pris dans cette double tension : *langue / grammaire et performance / compétence* ; d'une part, en effet, l'exercice poursuit l'adéquation idéale mais introuvable entre *énoncé, nature et fonction* ; et d'autre part l'élève qui *apprend* sa langue maternelle est aussi celui qui la *connaît* déjà intuitivement pour la pratiquer quotidiennement et avoir appris à l'écrire.

Par ailleurs, l'exercice de grammaire dirige les intuitions de bonne formation d'énoncé en s'appuyant sur un schéma général d'analyse grammaticale (attestée par des orientations terminologiques) dont on peut dire, paradoxalement, qu'il est déjà conséquent tout en demeurant très rudimentaire, et dont on s'accordera à reconnaître la difficulté intrinsèque. De telles contradictions sont centrales et mériteraient plus d'attention que celle que veulent bien actuellement leur accorder les programmes et la formation des professeurs de français. Il n'est qu'à feuilleter les derniers manuels parus pour mesurer les effets d'une telle négligence ; la reconnaissance de la nature et de la fonction des constituants y occupe une place tellement réduite – minorant définitivement le temps imparti à l'observation et à la manipulation – que le résultat, en quantité et en qualité d'analyse menée, frise parfois la caricature :

- Relevez chaque mot ou groupe en italique.
 - a) Précisez sa fonction : complément d'objet direct ou indirect
 - b) Indiquez la classe grammaticale
 - 1. Les élèves de 5^e3 ont organisé *une exposition*, cette activité *leur* a beaucoup plu.
 - 2. Julie aime *dessiner*, elle pense à *s'appliquer*.
 - 3. A l'aéroport certains voyageurs ont *des inquiétudes*, les hôtesse s'occupent *d'eux*.
 - 4. Mon père prépare *un itinéraire* en Italie, il *en* parle beaucoup.
 - 5. Des randonneurs intrépides s'obstinent à *traverser les déserts en 4x4*.
- (Besson et alii : *Le français en séquences*, 5^e, n°4, Hachette 2001, p. 309)

On serait bien en peine de dire, à l'issue de l'exercice, quelles en auront été les acquisitions langagières. Ou bien, question symétrique, avant de commencer l'exercice, quels sont les objectifs-obstacles auxquels l'élève est supposé avoir été confronté. En revanche, la distribution des segments analysables (les italiques) pose quelques questions : l'oubli de l'italique dans 4 pour l'expansion « en Italie » ; les prépositions de 2, 3 et 5, soulignées et ainsi « séparées » du verbe qui les sélectionne, *s'obstiner à, s'occuper de, penser à*. Ces découpages ont de quoi rendre perplexe le professeur qui prépare son cours de « grammaire ». En l'occurrence, un tel exercice vise succinctement une série de *révisions notionnelles*, métalinguistiques, avec un objectif vaguement orthographique, sans accorder la moindre valeur ni aux énoncés, ni aux questions qu'ils soulèvent.

2. ARGUMENTS POUR FONDER LES ENJEUX D'UNE GRAMMAIRE D'ÉNONCÉS

Rappelons tout d'abord quelles sont les *finalités* que l'on attribue à un enseignement grammatical explicite :

- Mobiliser l'*attention* et la curiosité des élèves devant leur langue : *observation de faits de langue donnés*, médiation par un *travail de manipulation guidée* (tests),
- Susciter des *interrogations actives* sur des *faits de structure et de signification circonscrits* et engager un travail méthodique qui résolve partiellement la question posée,
- Créer les conditions d'un *contrôle* plus conscient sur les *choix langagiers* à opérer, par l'intermédiaire de leur analyse métalinguistique, *dans un contexte d'énoncé donné*.

A certains égards, ces objectifs généraux d'acquisition et de réflexion langagière sont, en situation d'enseignement, remplacés par des objectifs de *remédiation* fondés sur des jugements empiriques de *fautes de langue*. Or, à y réfléchir, la situation est contradictoire (*remédier* à ce qui n'a pas été acquis ou enseigné). Et ce sentiment de contradiction ne s'atténue pas quand on songe au fait que d'une part l'enseignement de la langue tend à diminuer à tous les échelons du cursus, et que, d'autre part, les productions écrites sont globalement jugées mauvaises pour des raisons que les correcteurs attribuent le plus souvent à *la grammaire* des énoncés produits. Contradiction ou fuite en avant : l'enseignement louvoie avec des objets proprement grammaticaux tandis que la correction normative des écrits les réintroduit comme autant de facteurs discriminants pour juger de la bonne formation d'un discours produit. C'est devant de tels constats que nous sommes conduits à parler d'urgence dans le travail de réflexion collective à mener si l'on veut sortir l'enseignement de la langue de son ornière.

A présent, nous voudrions énumérer plusieurs arguments qui nous font penser qu'il y a nécessité de reconfigurer l'enseignement grammatical en le réajustant aux données plus locales d'une grammaire d'énoncés.

Premier argument : l'importance de la langue parlée

Pour des raisons sur lesquelles nous ne revenons pas ici, l'enseignement grammatical se prive de recourir à la description du français parlé. Ou, quand il le fait, c'est seulement pour disqualifier le registre familier. Ce retard contredit ce qui se pratique en orthographe ou les nouveaux encouragements à des pratiques langagières orales (débats par exemple). Or, si l'on se réfère à la dichotomie *français élaboré / français spontané*, on sait qu'elle coïncide dans les représentations de beaucoup comme recoupant l'opposition *écrit / oral* ; on sait pourtant que le français parlé témoigne de nombreuses pratiques élaborées (l'oral scolaire n'échappe pas à la règle : cf. toutes les situations d'examen mais pas seulement elles) et que le français écrit, inversement, n'est pas dépourvu de pratiques spontanées. Par ailleurs, chacun a pu observer à quel point les performances orales d'un certain public fragile de collège sont supérieures aux performances écrites des mêmes élèves. Priver l'enseignement de la langue de ce point d'appui revient schématiquement à couper un modèle de compétence de ses bases de performance.

Prenons un exemple d'activité grammaticale qui manifeste l'oubli du français parlé, celui de *l'opposition des groupes nominaux et des pronoms*. Les manuels

que nous avons consultés sont enclins à privilégier les premiers et à traiter les seconds comme des *substituts* dont on présuppose que la source référentielle est première dans le discours et *toujours lexicalisable*. En voici une illustration :

• Dis ce que remplacent les pronoms « en » et « le/l' ».

1. Si Marc n'est pas à l'heure, ne l'attendez pas !

2. Es-tu allée au marché ? J'en reviens.

3. As-tu fait tes devoirs ? – Ne m'en parle pas, je n'y comprends rien et je n'en ai fait que le quart.

(Brindejonc *et alii* 5^e, Magnard 2001, n°6 p. 311)

L'exemple que nous venons de lire est assez représentatif de ce que j'appellerais volontiers un exercice détourné de son objectif apparent : sous couvert d'une réflexion métalinguistique sur les reprises pronominales, l'exercice en réalité *modélise* une certaine pratique langagière (pseudo-orale ou dialogale) sous la forme d'une série de répliques forgées. Significativement, dans de tels exercices on ne trouve jamais mention du pronom *ça* ni des tours pourtant fréquents qui se construisent à l'aide du *se* réflexif (*ça se discute / ça se voit qu'elle est fatiguée*). De tels pronoms contreviendraient à l'analyse référentielle d'un antécédent et sont donc contre-indiqués dans un exercice qui a surtout pour but de modéliser le fait de langue des reprises pronominales tel qu'il est attendu à l'écrit.

En fait, on pourrait formuler à l'encontre de ces chapitres sur les substituts pronominaux le même reproche que celui énoncé contre les formes directes et indirectes du discours rapporté (Combettes 1990 : 97-98) : le pronom anaphorique est envisagé comme *second*, sorte de « traduction grammaticale » d'un syntagme nominal, par principe *disponible* dans le discours produit (écrit) et *antérieur*. De ce point de vue, la concurrence terminologique entre *pronom*, *anaphore* et *substitut* n'est pas neutre et, dans quelques cas, entretient une confusion avec la notion de *référent*. Rappelons qu'un anaphorique n'est pas forcément coréférentiel (*Martin, ...son livre...*), et que réciproquement deux expressions coréférentielles n'établissent pas nécessairement une relation anaphorique (*Martin / je*, ou bien le suivi des expressions nominales à valeur générique : *le chevalier... le chevalier*).

Il convient, enfin, de surseoir le jugement de faute à l'examen du contexte. C'est ainsi que M.-J. Béguelin (2000 : 261), au chapitre des problèmes d'acquisition liés au passage à l'écrit, relève des ruptures syntaxiques et des ellipses, au sujet desquelles elle remarque qu'un contexte dialogique oral ferait disparaître toute idée d'incomplétude ou d'anomalie syntaxique. On illustrera cette observation en mentionnant les nombreux cas de structure verbale incomplète à l'écrit ou dont la réalisation pronominale est erronée et que l'on peut expliquer par une trace d'oralité dans l'implicite ainsi maintenu : *un enfant, il ne faut pas le forcer, il doit apprendre et comprendre [...], il sait ce qu'il a besoin* (copie de seconde).

Second argument : le langage s'acquiert et se développe à travers la réception et l'imitation des énoncés

Que l'on entende *énoncé* au sens de *relation prédicative* (l'accrochage d'un Verbe à un Nom) ou au sens de *production contextualisée*, un certain nombre de recherches sur le développement du langage s'accordent à donner une importance centrale à la notion, lors du processus d'acquisition du français. Le développement de la compétence syntaxique se fait par étoffement, analyse et complexification de la structure prédicative dont la production est d'abord régie par une relation d'ordre des unités et par une intention signifiante, lesquelles sont soumises à une courbe intonative (par exemple, la différence chez un enfant d'un peu plus de deux ans entre *Parti Papa !* et *Parti Papa ?*, où l'on remarque que l'ordre des

segments est calqué sur les constructions détachées du français parlé, *il est parti Papa*). Quelques années après les travaux fondateurs de Denise François et alii qui décrivent « la syntaxe de l'enfant avant cinq ans » (1977), Eve V. Clark (1998 : 50) rappelle que « les premières combinaisons comportent deux mots, ou un mot ajouté à quelque construction figée ». Le processus ultérieur de grammaticalisation s'élabore à partir du verbe (le complément direct et les paramètres modaux et temporels de sa forme) et accompagne l'acquisition des marques de détermination du nom (Bassano 1998 : 45-46). Nous n'irons pas plus loin dans la description des premières acquisitions ; nous nous contentons d'en retenir le rôle qu'y joue l'énoncé comme support ou pivot des interactions pragmatiques, sémantiques et syntaxiques.

Troisième argument : la disparité des intuitions langagières conduit à différencier et à structurer méthodiquement les observations sur la langue

Quiconque a déjà essayé de « faire corriger » une phrase fautive à une classe entière et, à l'occasion, expérimenté à ses dépens l'hétérogénéité des réponses obtenues, a pu mesurer à quel point l'artifice de la situation vient renforcer l'hétérogénéité des jugements produits. Dans ces cas de « correction scolaire collective », est en cause, sous la notion d'intuition linguistique, le degré de conscience avec lequel chacun perçoit la nécessité de transformer un énoncé. On sait que la recevabilité d'un tour langagier fait interagir des données pragmatiques et une forme linguistique : certaines formes sont rejetées en raison même de leur « rareté » dans les échanges oraux quotidiens tandis que d'autres sont acceptées sans commentaire, pour des raisons exactement inverses (« Mais ça se dit, ça, Madame ? Jamais entendu. » ou « Mais ça se dit ça, Madame ! Je l'ai déjà entendu. »). Par exemple, ces deux constructions impliquant *de + infinitif* : *et les enfants de crier* (tour rejeté) / *il préfère de venir* (tour accepté). J'ai eu, dans un article précédent, l'occasion de mentionner la difficulté d'interprétation que pose un tour concessif comme *quand ce serait utile* ; de même, la difficulté à proposer une paraphrase possible pour l'expression détachée de l'énoncé suivant (Masseron 2001, *Pratiques* n° 109/110 : 239) :

Boisson, blessure ou maladie, les dirigeants du club faisaient preuve envers leurs joueurs de la même méfiance qu'un patron envers ses ouvriers.

La disparité des intuitions vaut également pour les expressions familières ou figurées. Quelques exemples rencontrés récemment dans des copies : *faire des conneries*, *faire le bordel*, *c'est un abus de pouvoir des parents*, *l'auteur se penche sur la question*, ou cet exemple : *l'auteur fait allusion au racisme*, quand il ne s'agit *que* du racisme, de façon directe et explicite, dans tout le texte analysé, etc. De telles expressions sont inadéquates ou approximatives dans les contextes commentatifs où elles figurent et méritent un travail conduisant le scripteur à contrôler davantage de tels usages. En l'occurrence, on reprochera moins à ces expressions leur registre familier que le point de vue globalisant et stéréotypé, non analytique, avec lequel elles catégorisent une situation.

Des représentations lexicales *vagues* émaillent ainsi des pratiques scripturales, trop faiblement assorties d'auto-contrôle, de *sens grammatical critique*, de la part du scripteur. De telles observations déterminent pour nous l'intérêt de réviser la place mineure que l'enseignement grammatical accorde aujourd'hui à la composante lexicale des énoncés. Nous essayerons de montrer que notre démarche n'est pas incompatible avec les conseils de décloisonnement donnés par les textes officiels.

Quatrième argument : la prise en compte conjointe du lexique, de divers moules syntaxiques et des représentations sémantiques pour forger les grammaires plus locales des énoncés

Le système de *la langue* française présente un nombre suffisant d'*irrégularités* et de *sous-systèmes* pour que l'enseignement de *la grammaire* se pose le problème de son adéquation à « la » langue qu'elle décrit par le biais de sa terminologie, de ses méthodes et surtout des objets qu'elle soumet à l'analyse. Par ailleurs, on peut déplorer la minoration des questions lexicales dans notre enseignement de la langue, dès lors que l'on quitte les sentiers les mieux balisés de la lexicographie, des relations lexicales et des tropes (*cf.* par exemple, Obadia 3^e). Enfin, un certain nombre des chapitres consultés entretiennent une forme de confusion entre *construction de phrase* et *construction du verbe*. L'ambiguïté nous paraît symptomatique de la nécessité de réintroduire les paramètres sémantiques si l'on veut rendre compte des contraintes de sélection qui déterminent les combinaisons S-V-O dans une phrase simple. La confusion est entretenue par la notion de *phrase-noyau* (en l'occurrence, le noyau verbal) ou de *phrase minimale* (celle qui ne comporte qu'un verbe, mais qui en comporte un) qui revient à une construction verbale simple, c'est-à-dire assertive et dépourvue de transformation, pourvoyant le verbe (transitif direct à un complément) des arguments nécessaires (*L'invité a apporté un cadeau*) et instaurant par là-même le principe d'une construction phrastique prototypique qui se confond avec la construction verbale (le verbe *apporter* : *quelqu'un apporte quelque chose*). Les choix terminologiques ne sont pas neutres. Selon que l'on choisisse de décrire la Phrase-P comme assemblage SN + SV, ou au contraire comme S + V + C, on est plutôt sur le versant phrastique ou sur le versant verbal de l'analyse. Pour illustrer ce glissement de la phrase au verbe, on s'appuiera sur deux exemples.

Le premier exemple se présente dans quelques-uns des chapitres de manuels de 6^e et 5^e, qui définissent « la phrase » dans leur partie leçon et qui prolongent cette réflexion par des exercices sur les constructions verbales. Citons l'un d'entre eux, sous la forme des titres du plan de leçon puis des premières consignes d'exercices, où l'on peut suivre la trace des *hésitations entre phrase et verbe* :

Chapitre 12. Structurer la phrase simple

Résumé du chapitre : Une phrase simple se compose d'un sujet, d'un verbe et d'un ou plusieurs compléments.

La présence de certains compléments est rendue obligatoire par la signification des verbes dont ils dépendent.

Plan de la leçon

Les compléments essentiels de la phrase : COD, COI, COS

1. Les compléments d'objet direct (COD)
2. Les compléments d'objet indirect (COI)
3. Les compléments d'objet second (COS)

Exercices

1. Indiquez si les verbes en gras sont intransitifs, transitifs directs ou transitifs indirects
2. Le groupe nominal en gras est-il COD ou complément circonstanciel ?
3. Les mots en gras sont-ils des COD ou des sujets ?
4. Le groupe nominal en gras est-il COD ou attribut du sujet ?

(Molinié, Dir., *Grammaire et communication* 5^e, Magnard 1997, pp. 114-118)

Le second exemple tient à la dichotomie entre les *types* et les *formes* de phrase. Si les trois types de P sont des modalités énonciatives non combinables (une phrase est de type assertif, impératif *ou* interrogatif, voire exclamatif), il est en revanche plus compliqué de s'entendre sur les formes de P : le tour emphati-

que, la transformation passive, la négation et l'impersonnel sont en principe les transformations principalement retenues pour signaler des énoncés phrastiques obtenus après des opérations d'ajout d'unités repérables et/ou de déplacement (avec ou sans permutation) de constituant.

Toutefois, si les transformations sont des opérations combinables et régulières, qui affectent la totalité de l'énoncé, y influençant l'ordre des constituants, la focalisation et, de façon non négligeable, la signification, on remarque que trois de ces transformations sur quatre (le passif, l'impersonnel, la négation) portent sur le noyau verbal. Cette dernière remarque confirmerait, s'il en était besoin, le statut plus énonciatif et discursif – que seulement « phrastique » – de ce que l'on voit appeler indifféremment l'*emphase*, la *mise en relief* ou le *détachement*. Par ailleurs, étant donné la fréquence (orale ou écrite) des énoncés réalisés à partir de ces transformations, il paraît nécessaire de comparer entre eux des énoncés dont la transformation est *marquée* et *complète* avec des énoncés dont la transformation n'est qu'amorcée, élidant de la réalisation effective certaines marques propres (la particule *ne*, le complément d'agent, le présentatif). Enfin, si l'on convient que ces transformations s'appuient sur les opérations plus générales d'*effacement*, d'*addition*, de *déplacement* (ou de *permutation*) et de *substitution* (ou de *commutation*), elles devraient intégrer à leur série la *pronominalisation* ainsi que la *nominalisation*, et être assimilées par les grammaires scolaires à des tests opératoires, indicateurs de **propriétés discriminantes des constructions fondamentales du verbe**.

Il s'agit ici de préconiser une démarche d'analyse explicite, minutieuse et méthodique, qui différencierait davantage ce qui relève de la *procédure* (manipulation, transformation) de ce qui relève du *résultat* (l'interprétation de l'énoncé obtenu et l'examen attentif des incidences sémantiques de l'opération effectuée). Dans *une grammaire d'énoncé* comme celle que nous souhaiterions voir pratiquée dans les classes, le *savoir procédural* et le *savoir déclaratif* ainsi que les *variations d'énoncés* (interprétation et norme) deviendraient des démarches et des savoir faire centraux. Les procédures d'une grammaire générale y seraient compatibles avec les micro-analyses d'une grammaire plus *locale* de tours *lexicalisés* et analysés en tant que tels ; une telle grammaire, par exemple, saurait intégrer à ses descriptions syntaxiques la structure argumentale des verbes et le choix lexical, souvent épineux pour les élèves, de la préposition (cf. *infra*, le travail grammatical que nous suggérons sur les constructions locatives).

Rappelons que certaines grammaires scolaires ont ouvert la voie à de telles pratiques (les séries Dascotte chez Hachette et Combettes chez Delagrave) mais qu'elles n'ont pas été suivies, en raison probablement du poids que représente la tradition en cette matière.

Aujourd'hui, la régression est manifeste : on en est réduit à déplorer la confusion qui règne dans les manuels, faute de la place nécessaire pour intégrer un vrai travail sur la langue ; le manuel unique de français et l'intégration à la séquence d'une question de langue (syntaxe, vocabulaire, grammaire de texte) renforcent cette impression de minimalisme quand on y parcourt les pages consacrées à la langue. Qu'on lise par exemple les consignes qui suivent en se demandant ce que l'élève de cinquième *ne savait pas (faire ou dire)* avant de commencer ces exercices (dont chacun, sauf le 5 qui est un court texte, comprend cinq énoncés) :

- 1. Identifie le type et la forme de ces phrases. Quels indices t'ont permis de répondre.
 1. *Je n'aime pas ce disque.*
- 2. Transforme ces phrases déclaratives en phrases impératives.
 1. *Tu viendras dès que tu pourras.*

- 3. Chacune de ces phrases est une réponse à une question. Laquelle ?
1. *C'est Molière qui a écrit Les fourberies de Scapin.*
- 4. Mets en relief l'élément en gras en utilisant une forme emphatique.
1. *J'ai aperçu Lucas sur la plage.*
- 5. Utilise une forme négative pour dire le contraire de ce que pense ton ami. Relève tous les adverbes de négation que tu as employés.
J'avais entendu parler du roman Harry Potter à l'école des sorciers avant de m'y plonger. J'ai déjà lu des romans fantastiques, c'est un genre que j'aime particulièrement. J'ai apprécié l'humour et le suspense du texte. Je savais déjà que le personnage de Harry était orphelin. J'ai envie de découvrir encore d'autres aventures du même héros.
- 6. Vocabulaire. Dis la même chose en utilisant une forme affirmative. Quels mots as-tu transformés ?
1. *Je n'aime pas du tout les brocolis.*
- 7. A quel type appartient chacune de ces phrases ? Quelle intention traduit chacune ? Utilise un autre type de phrase pour dire la même chose.
1. *Pourrais-tu m'apporter le sac que j'ai posé dans l'entrée ?*
- 8. Dans ces phrases interrogatives, quelle réponse est attendue ? L'interrogation porte-t-elle sur toute la phrase ou sur une partie ? Relève tous les mots interrogatifs.
1. *Pourquoi la guerre de Troie a-t-elle été déclenchée ?*
(Français 5^e en séquences, Magnard 2001, pp. 122-123)

Le volet critique et général de cette note doit se refermer pour laisser maintenant place à des propositions de travail en classe : le lecteur de *Pratiques* saura les considérer avec toute l'indulgence nécessaire, excusant leur caractère artisanal et inachevé, partiellement explicable par le défaut d'assise institutionnelle et collective qui accepterait le principe d'une réforme de fond de l'enseignement grammatical, tolérant d'y consacrer du temps, de l'argent, ainsi que des moyens en recherche, expérimentation, innovation et formation. Je déplore encore une fois que nous soyons loin du compte et que le préjudice frappe principalement les élèves fragiles et les plus démunis sur le plan linguistique.

3. PROPOSITIONS

3.1. Orientations bibliographiques et objet retenu

Indiquons brièvement nos sources. La précision donnée aidera à reconstituer la problématique qui sous-tend les directions pratiques des pages qui suivent. Voici donc, dans leurs grandes lignes, les références qui ont pu inspirer ces propositions :

a) Le cadre épistémologique de l'enseignement grammatical et les critiques que l'on peut adresser aux terminologies et manuels aujourd'hui en vigueur sont notamment traités par Marie-José Béguelin (2000) et Bernard Combettes (1995 et 2000). On trouvera dans ce même numéro la note d'Anne Halté qui rend compte de l'ouvrage de M.-J. Béguelin.

b) Les relais morphologiques, sémantiques et pragmatiques, qu'il convient d'expliquer entre une forme de discours donnée et les occurrences micro-langagières qui en réalisent le suivi ou la continuité ont été mis à jour par une série de travaux très stimulants sur la cohésion, les plans d'organisation du discours, les expressions anaphoriques et les chaînes de référence (Charolles 1988, Schneider 1997, et *Pratiques* n°85, 1985).

c) La réflexion syntaxique, appuyée sur des observations d'énoncés effectifs, trouve à mes yeux sa cohérence explicative la plus achevée dans la grammaire de Le Goffic (1993) et dans divers articles de commentaire du même auteur (1991,

1992, 1993 et 2000). Le titre de l'ouvrage (*Grammaire de la phrase française*) est indicatif des options retenues par l'ouvrage et de la systématisation opérée.

d) Les bases méthodologiques établies par M. Gross (1976) qui s'efforcent de recenser, à des fins de traitement automatique des langues, les propriétés syntaxiques des verbes à complétive en même temps que les restrictions de sélection lexicale des verbes indexés, ont initié divers travaux (sur les intransitifs, les constructions locatives directes, la « grammaire locale » des sentiments) qui nous semblent du plus grand intérêt didactique et dont pourtant on ne trouve pas beaucoup de trace dans les ouvrages sur la langue destinés aux élèves. Forger le « lexique-grammaire » de quelques classes grammaticales (à commencer par les verbes) nous paraît pourtant devoir être un objectif transposable dans un enseignement de la langue qui vise prioritairement l'acquisition de tours langagiers.

e) Au plan didactique justement, outre les auteurs cités plus haut, nous voudrions dire notre dette particulière envers d'une part les ouvrages scolaires et leurs manuels d'accompagnement de Bernard Combettes *et alii* (1977), et d'autre part les commentaires toujours éclairés et judicieux de Marceline Laparra quand elle s'efforce de « lire » la langue produite dans une copie qui s'écarte de la norme.

À présent, nous voudrions esquisser une proposition didactique, appliquée aux problèmes que soulève « la représentation de l'espace » dans les productions écrites des élèves de sixième. Le thème retenu répond à cette double conjoncture :

– Théoriquement, la littérature linguistique offre une matière importante et précieuse qui renouvelle sensiblement la réflexion. On ne citera ici que les travaux d'A. Borillo dans la mesure où ils sont largement à l'origine de ceux qui ont suivi. L'ouvrage publié récemment chez Ophrys (1998), *L'espace et son expression en français*, offre une synthèse récente et accessible de la revue des questions syntaxiques et sémantiques que suscite la catégorie de l'espace dans ses rapports avec les mots et les tours du français pour la signifier.

– Pratiquement, on a déjà dit ici-même et depuis quelque temps déjà (Brigitte Duhamel 1987) les enjeux narratifs et discursifs ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves à « mettre le monde debout » dans *un univers fictionnel*, en l'occurrence un récit de science-fiction. Pourtant, pour des raisons qui peuvent se comprendre, l'espace ne retient pas autant l'attention que le système temporel dans ses multiples composantes, morphologique, énonciative, (chrono-)logique, aspectuelle et de concordance intra-phrastique.

Je me suis donc intéressée à la manière dont une copie de sixième peut « signifier » l'espace, « comment elle le rend » : à partir de quels mots et pour en construire quelle « vision » ? J'ai cherché par là-même à sélectionner un angle de vue restreint et homogène sur les copies, qui me facilite l'analyse des erreurs ou des fragilités langagières autant que celle des réussites ; je m'efforce ainsi de déjouer certains des pièges de *l'évaluation de copies* : tentation de l'exhaustivité, généralité inopérante des critères retenus – « respect de la consigne », « cohérence du récit », « orthographe », « correction syntaxique », « respect de la ponctuation » – et imprécision du jugement globalement négatif que l'on porte sur une production. Par ailleurs, je fais l'hypothèse, on ne peut plus empirique et triviale, d'une certaine *prédictibilité* de la maîtrise (ou non maîtrise) du lexique-grammaire « concret » (décrire un château ou un itinéraire de personnage) vers la maîtrise (ou non maîtrise) d'un vocabulaire plus « abstrait » qui peut éventuellement s'interpréter comme le prolongement métaphorique du précédent (le « parcours argumentatif » d'un discours ou la « démarche rédactionnelle » et les « étapes » du raisonnement d'un scripteur). Les *savoir faire langagiers*, dans leur caractérisation méta-

cognitive (Gombert 1990), sont, moyennant quelques précautions à prendre qui tiennent aux *savoirs* sur le monde et les idées proprement dits, *transférables* d'une application sémantique à une autre. Il s'agit de renforcer ces savoir faire dans les premières années de collège, en portant l'attention à des faits de langue sémantiquement concordants, tels qu'ils autorisent l'analyse conjointe des phénomènes syntaxiques et des données lexicales. Par ailleurs, et enfin, je me suis efforcée de respecter les instructions officielles en cherchant à « induire » la problématique spatiale et ses occurrences de mots et de constructions à l'aide d'un « texte-support ».

Le plan de travail didactique que j'ai adopté se présente de la façon suivante :

– *Evaluation diagnostique* à partir de l'évaluation 6e (2001). L'objectif est interprétatif : comprendre comment les élèves s'y prennent, dans leurs performances discursives et linguistiques, pour composer l'univers de fiction qui leur est suggéré par la consigne.

– *Phase d'observation sélective* : à partir de la compréhension globale d'un extrait donné et de son intention signifiante, il s'agit de faire repérer analytiquement aux élèves comment s'opère la mise en mots de l'espace.

– *Phase de structuration* : les sous-classes sémantiques des « Noms de lieu » et les constructions fondamentales d'un verbe locatif (statique ou dynamique) font l'objet d'activités spécifiques de classement, de test et de manipulation, qui visent l'identification concomitante de la structure en question et des propriétés (syntaxiques et sémantiques) qui la caractérisent.

– *Phase d'application et de transfert* : des exercices *convergen*s ou *divergents*, selon qu'il convoque un ou plusieurs objectifs d'apprentissage et qu'ils s'attachent, en conséquence, à modifier ou écrire des énoncés forgés (simples) ou des fragments de texte (complexes), vérifient le seuil d'acquisition atteint à travers de nouvelles performances écrites.

Mais, présentée ainsi, l'élaboration didactique obéit à un ordre quelque peu factice qui néglige *les interactions liées à l'apprentissage* et *les activités de sensibilisation* ponctuant le travail et s'efforçant de relancer *la motivation (interne) des élèves*. Pour ces dernières activités, on trouvera quelques suggestions, indiquées après les activités de structuration (*infra*, sous le point 3.3.5.) ; par contre, pour les interactions lors des apprentissages, il me faudra patienter jusqu'aux premiers échos de stagiaires ou collègues qui auront bien voulu ébaucher la démarche proposée dans leurs classes et qui feront alors état des modifications nécessaires du matériel présenté. Pour les raisons déjà dites, je déroge à cette règle fondamentale qu'une activité de classe n'a son sens complet que quand elle est effectivement réalisée en classe et qu'elle est réexaminée en conséquence.

3.2. Diagnostic d'après quelques évaluations de sixième

L'évaluation 2001 en sixième soumet aux élèves une amorce narrative (mi-texte, mi-dessin) dans laquelle une princesse est maintenue enfermée par une sorcière dans la tour d'un château. La délivrance est censée intervenir par l'intermédiaire d'un oiseau, également mentionné par la consigne d'écriture.

On attend des élèves de sixième qu'ils produisent un récit complet qui s'appuie sur le système élémentaire des personnages proposé (*l'opposant* : la sorcière ; *l'adjuvant* : l'oiseau ; *le sujet et/ou l'objet de la quête* : la princesse) ; personnages auxquels les élèves adjoindront éventuellement un prince, actant sujet, qu'ils créent de toute pièce ou bien qu'ils figurent comme une métamorphose possible

de l'oiseau. La consigne d'écriture, attendant des récits qu'ils racontent comment la princesse a été délivrée, laisse présager une organisation narrative en trois temps que l'on recompose comme suit, en partant de l'état final :

- *Dénouement* heureux : la princesse est délivrée
- *Obstacle* (à surmonter) + *épreuve* : script de délivrance (acteurs et moyens utilisés)
- *Etat initial* : la princesse prisonnière dans la tour.

Voici maintenant quatre productions d'élèves, dans leur orthographe et ponctuation d'origine. Nous les avons lues en tentant d'y interroger les solidarités (sémantiques) entre le type d'action représentée et les opérations d'ancrage et de cadrage spatio-temporel qui sont associées aux actions. Nous livrons ces textes narratifs dans leur totalité, parce qu'il nous semble que la structure sémantique dans sa finalité et son organisation générale, qui s'apprécie et se recompose à travers la distribution des occurrences lexicales « de surface », constitue un point de départ pour le diagnostic des faiblesses locales que nous cherchons à effectuer. Par ailleurs, le correcteur de ces copies a tout intérêt à rechercher la singularité d'une stratégie, par-delà les carences collectives qu'il aura relevées à travers des similitudes d'erreurs (en orthographe particulièrement). La relecture des copies, à des fins d'interprétation coopérante, offre, comme je l'ai déjà indiqué plus haut, un point de vue *sélectif et signifiant*, peut-être crucial si l'on adhère au principe du décloisonnement des activités de langue. Les titres accompagnant les textes sont des guides interprétatifs possibles.

TEXTE 1. Un chronotope sans temporalité. La tour de laquelle on ne sort pas.

Il était une fois une princesse nommée Aurore qui vivait dans un chateau.

Dans le grenier il y avait des souris sur les mur et sur les pierres, il y avait des toiles d'araignée, le greniers était remplis d'insecte, car elle habitait dans une tour du chateau.

Un jour un jolie petit oiseau blanc et rose aux ailes bleu et vert entra dans le chateau pour apporter une lettre du prince charmand.

TEXTE 2. Un chronotope sans espace. L'amour momentanément contrarié dans un script de chassé-croisé

Il était une fois une princesse, qui vivait avec une sorcière dans une tour, mais la sorcière ne voula pas qu'elle sort, car elle aimait un jeune prince. Un jour, un oiseau aux ailes noirs entra dans la tour par la fenêtre.

Le lendemain, la sorcière partit à manger, donc la princesse sortit de la tour pour aller rejoindre le prince dans le jardin. Quand la sorcière revenu, elle ne trouva pas la princesse. Puis quand elle entra, la sorcière la punia car elle est sorti.

Le soir venu, la princesse appela l'oiseau pour donner un message au prince. Dès qu'il a reçu la lettre, il la lit et écrit derrière « veux-tu m'épouser ». La princesse reçu la lettre, elle écrit « oui » et ils vécutent heureux, eurent beaucoup d'enfants. Dès que la sorcière entendu elle se fâcha.

TEXTE 3. Le script des nœuds à défaire (chaîne, cordes, cheveux)

Il était une fois, une Princesse nommée Aurore, elle vivait dans une tour, car elle s'est fait prisonnière. Un jour, un oiseau aux ailes magique entra dans la tour, « l'oiseau demanda pourquoi est tu enchaîner : La princesse répondit : « C'est la sorcière qui ma enchaîner pour pu que je m'échape.

– Mais tu ne peut pas t'échaper ? il n'y a pas de porte, il y a juste une grande fenêtre.

– Je le sais mais plusieurs prince avec les corde venter me secourir mais la sorcière couper la corde...

La sorcière entra par la fenêtre a l'aide d'une échelle, et dit « à qui parle-tu » ?

– A personne

– Bon dans ce cas tu vas venir avec moi au sous sol.

– A sa pas question !

– Atâche tes cheveux ses un ordre !

– Non

– Puisque c'est inssi je vais te les attacher moi, auprès de cette barre

Elle fit 6 nœux détâche la Princesse et lui dit :

– Maintenant désent jusqu'en bas il y a l'échelle.

L'oiseau les suivir, et se cacha dans le sous-sol.

TEXTE 4. Le script de l'échelle à aller chercher pour faire quitter la tour par l'extérieur à la princesse

Il était une fois une princesse nommée Aurore, étant petite elle a été enlevé par une vilaine sorcière au nez crochu. La princesse habitait dans une géante tour de dix mètres de haut ou elle ne pouvait pas descendre. Un jour a l'age de ses vingt ans un beau prince entendit une belle voix chanter. Il suivit la voix qui l'emmena jusqu'au château de la sorcière, le prince tourna autour de chateau et vu la tour ou il y avait la princesse, il l'appela : « Toi là haut » ! La jeune fille se retourna et vie le prince qui lui disa : « Quesque tu fais la haut » ! Elle lui répondit : « Rien du tout, depuis vingt ans je suis enfermé ici » ! Le prince lui dit « Pourquoi n'essais tu pas de descendre, je ne peut pas je n'ais pas d'échelle, ne bouge pas je vais en chercher une, je ne risque pas ». Le vayant prince alla dans son royaume chercher une échelle, il revena sur son cheval trente minutes après avec une échelle. Elle dit : « Tu en as mis du temps, oui mais j'ai l'échelle ». Le prince passa l'échelle et la princesse sortit de la tour, elle lui demande « Comment t'appel tu je m'appel Arnold et toi, moi c'est Aurore » Quand la jeune fille allait partir la sorcière sorta et dit : « Aurore comment es tu sortis » ? Le prince partit avec la princesse sur son cheval, la sorcière rentra dans le chateau, pris son balai magique et poursuivit le prince. Elle essaya de lui jeter un sort a l'aide de sa baguette magique mais le cheval évita tous, le prince se retourna et lui jetta son épée.

Nous voudrions dans un tableau comparatif (*infra*) répertorier les unités lexicales, noms, verbes et prépositions, qui contribuent à construire des représentations spatiales. Cet aspect sémantique est central ici, compte tenu de la consigne. La *localisation* – contrainte, *statique* et *intérieure* – de la princesse dans sa tour constitue, figurativement, l'obstacle à résoudre. La solution vient de l'extérieur de la tour et prend les apparences de l'oiseau et/ou d'un prince et les moyens d'un *déplacement extérieur* (corde, échelle, ailes d'oiseau, etc.). Aucune des copies présentées n'envisage l'envol de la princesse sur les ailes de l'oiseau. On aura noté que le texte 3, le seul à envisager un déplacement intérieur (??, vers le sous-sol mais... grâce à une échelle), ne parvient pas à « dénouer » son intrigue (le texte « n'est pas fini »). Ce n'est pas mieux dans le texte 1, qui réduit le récit à une seule action, où la localisation est *topologiquement intérieure* et essentiellement *statique*.

Or, A. Borillo (1998 : III-IV) rappelle dans l'introduction de son petit ouvrage sur l'expression de l'espace qu'un « point très important à propos des propriétés spatiales est que très souvent elles ne caractérisent pas de manière intrinsèque les objets auxquels elles se rapportent mais (qu') elles leur sont appliquées dans le cadre d'opérations énonciatives prises en charge par un locuteur qui se construit un cadre de référence pour décrire la situation spatiale qu'il veut évoquer. » La *relativisation énonciative* des constructions de référents spatiaux et des représentations d'orientation vaut pour les textes d'élèves que nous venons de lire : com-

ment les scripteurs résolvent-ils les questions de point de vue et de frontière entre l'intérieur (qui symbolise la localisation statique) et l'extérieur du château (qui symbolise le mouvement, l'orientation et le déplacement) ? Concrètement, cela signifie que l'élève scripteur parvient plus ou moins bien à « s'imaginer » et à verbaliser un point de vue fictif sur le référent spatial de l'histoire et les opérations de localisation ou de mouvement qu'il suppose. Comparons à cet égard deux extraits des textes 2 et 4 :

(Texte 2) Le lendemain, la sorcière partit à manger, donc la princesse sortit de la tour pour aller rejoindre le prince dans le jardin.

(Texte 4) Un jour à l'âge de ses vingt ans un beau prince entendit une belle voix chanter. Il suivit la voix qui l'emmena jusqu'au château de la sorcière, le prince tourna autour de chateau et **vu la tour ou il y avait la princesse**, il l'appela : « Toi là haut » ! La jeune fille se retourna et vie le prince qui lui disa : « Quesque tu fais la haut » !

À la lecture, l'extrait du texte 2 donne l'impression d'un espace abstrait ou « absent », sans profondeur ni épaisseur (*sortir pour aller rejoindre*), tandis que le texte 4, grâce aux étapes de la perception (*entendre chanter, suivre la voix, voir la tour* [y voir la princesse] ; et, réciproquement pour la princesse *voir le prince* qui l'interpelle), construit un point de vue qui, même s'il est rudimentaire, n'est pas dépourvu d'ancrage spatial.

Nous avons rétabli l'orthographe et les temps corrects dans le tableau où, par ailleurs, l'ordre des occurrences est celui des textes d'origine. Nous avons noté entre guillemets le lexique spatial tel qu'il apparaît dans les fragments de discours direct.

Nous avons essayé d'interpréter les représentations spatiales des élèves, en faisant figurer dans le tableau des noms de lieu à côté des numéros de texte. C'est ainsi que, selon nous, la tour du château est imaginée par le texte 1 comme *un grenier* (de maison), que *le jardin* du texte 2 oriente le récit comme une scène de rencontre amoureuse, que le texte 3 tend à privilégier une sorte de *décor* propice aux relations sadiques que la sorcière fait subir à la princesse, et dans ces conditions un *sous-sol* est une prison préférable à la tour initiale ; c'est ainsi enfin que le texte 4 est dominé par *l'échelle*, comme instrument fonctionnel, médiateur des changements de lieu et d'une mise en espace déjà complexe (le château, le royaume du prince et le passage de l'un à l'autre). Pour ces raisons, nous avons intégré l'échelle aux noms de lieu : elle fait « figure » transitoirement d'itinéraire de passage.

La consultation du tableau confirme les différences entre les quatre textes, auxquelles nous avons déjà pu être sensible lors de la lecture :

- L'absence de notations de mouvements et de déplacements dans le texte 1,
- La complexité supérieure du texte 4 qui traduit la scène « aller chercher l'échelle / revenir avec l'échelle / utiliser l'échelle pour faire sortir la princesse de sa tour » par autant de réalisations lexicales locatives. Pour rendre compte de cette complexité supérieure, nous nous fondons sur plusieurs indicateurs conjoints (un seul ne serait pas significatif) : par exemple, les verbes de *rotation* (*se retourner / tourner autour*), quelques verbes de déplacement (*rejoindre*), l'usage de quelques déictiques spatiaux (*là-haut, ici*) contre des expressions référentielles définies dans les trois autres textes (associatives ou quasi-génériques : *le grenier, le prince charmant*, texte 1 ; *la fenêtre, le jardin*, texte 2 ; *la corde, le sous-sol*, texte 3), ou

| | TEXTE 1 (grenier) | TEXTE 2 (jardin) | TEXTE 3 (sous-sol) | TEXTE 4 (échelle) |
|--|--|--|---|--|
| Noms de lieu | <ul style="list-style-type: none"> - un chateau - le grenier - les murs - les pierres - une tour du chateau | <ul style="list-style-type: none"> - une tour - la fenêtre - le jardin | <ul style="list-style-type: none"> - une tour - pas de porte - une grande fenêtre - le sous-sol | <ul style="list-style-type: none"> - une géante tour de dix mètres de haut - le château de la sorcière - ? l'échelle - le royaume du prince |
| Localisation statique | <ul style="list-style-type: none"> - qui vivait dans... - il y avait - était rempli de - elle habitait dans... | <ul style="list-style-type: none"> - qui vivait dans - la sorcière ne veut pas qu'elle sorte | <ul style="list-style-type: none"> - elle vivait dans... - la princesse a été fait prisonnière - avoir été enchaînée - il n'y a pas de porte - auprès de cette barre - il y a l'échelle - l'oiseau se cacha dans le sous-sol | <ul style="list-style-type: none"> - elle habitait dans... - une tour (d'où) elle ne pouvait descendre - où il y avait - « toi là-haut » - « je suis enfermée ici » - il plaça l'échelle |
| Mouvement (interne ; sans changement de lieu) | | | <ul style="list-style-type: none"> - « descends jusqu'en bas » - l'oiseau les suivit | <ul style="list-style-type: none"> - elle / il se retourna - il tourna autour du chateau - « ne bouge pas » - « je ne risque pas (de bouger) » - le cheval les évita tous (les coups / les sorts) |
| Déplacement (d'un lieu à un autre ; avec changement de lieu) | <ul style="list-style-type: none"> - un oiseau entra dans le chateau pour... | <ul style="list-style-type: none"> - un oiseau entra dans la tour par la fenêtre - la sorcière partit (à manger - la princesse sortit de la tour pour aller rejoindre le prince dans le jardin - la sorcière revint - quand la princesse entra - car elle était sortie | <ul style="list-style-type: none"> - un oiseau entra dans la tour - « pour plus que je m'échappe » - « venir me secourir » - la sorcière entra par la fenêtre à l'aide d'une échelle - « tu vas venir avec moi au sous-sol » | <ul style="list-style-type: none"> - elle a été enlevée par - il suivit la voix qui l'emmena jusqu'à - « essaye de descendre » - il alla dans son royaume chercher une échelle - il revint avec une échelle - la princesse sortit de la tour - quand elle allait partir - la sorcière sortit - le prince partit avec la princesse sur son cheval - la sorcière rentra dans... - elle poursuivit le prince |

bien cette observation que le texte 4 est le seul, dans ce corpus limité, à recourir à *où* (de façon erronée dans un cas).

Mais on peut être également frappé par des similitudes lexicales d'un texte à l'autre : les verbes locatifs *y* sont plus nombreux que les noms, et parmi les verbes, certains *y* sont fréquents, par exemple *vivre dans*, *entrer (dans) / sortir*, *aller (partir) / revenir*. On aura enregistré une assez nette prédominance pour les *emplois intransitifs* de ces verbes qui sont souvent des verbes *aspectuels* marquant la phase *initiale* (*sortir*) ou la phase *finale* (*revenir*) du déplacement. Quant aux prépositions, elles sont en majorité des prépositions de localisation statique et interne (*dans*), mais on trouve également *de* (marquant l'origine), *jusque* (marquant

le terme d'une destination), *autour de* (pour un itinéraire circulaire ou rotatif et externe), etc.

On aura remarqué enfin que les noms de lieu sont dominés par l'expression référentielle *la tour du château*, qui paraît générer des images (*grenier / géante tour*) et des associations descriptives (aucune des tours n'est vue intérieurement ni n'est vue *meublée*) ou narratives (le grenier comme lieu repoussant / une scène de rencontre / un obstacle ou une épreuve à surmonter) qui dictent les traitements narratifs qui s'ensuivent.

3.3. Activités visant l'acquisition de quelques constructions locatives

Des informations diagnostiques que nous venons de recenser comparativement à l'aide du tableau et de son interprétation, quelles décisions prendre pour activer conjointement des *représentations spatiales* moins « vagues » (ou rigides) et des *ressources lexicales* qu'il s'agirait de rendre plus disponibles (le vocabulaire *actif*) ?

Les propositions qui suivent se fondent sur quelques partis pris que nous énonçons brièvement :

1. Nous choisissons de privilégier le vocabulaire connu des élèves, plutôt que le vocabulaire inconnu ; pour prendre un exemple : le verbe *descendre* plutôt que le verbe *déambuler*. Le critère de fréquence est dans cette hypothèse de travail déterminant.

2. Nous suivons les instructions officielles en prenant le parti d'un texte inducteur, sur lequel nous faisons travailler les élèves. Nous cherchons à faire interagir des observations ayant trait à l'interprétation sémantique générale et des remarques plus analytiques.

3. Pour des raisons diverses mais qu'il serait un peu long d'exposer, le texte choisi n'est ni un texte descriptif, ni un extrait emprunté à la littérature de jeunesse, ni un texte « court », ni un « texte-prétexte » auquel on n'accorderait qu'une ou deux questions de révision grammaticale. Nous souhaitons garder en mémoire ces alternatives qu'il faudra réévaluer à l'issue du travail en classe.

4. Plus positivement, nous avons cherché des textes dans la littérature d'aventures : récits de voyage, romans de pirates, conquête de l'ouest, intrigues policières, récits de science-fiction et voyages dans l'espace. Notre choix s'est finalement arrêté sur l'extrait d'un roman de corsaire qu'on va lire ci-dessous et qui provient des *Mémoires d'un gentilhomme corsaire* de Trelawney. La séquence retenue se laisse assez aisément détachée et les étapes de l'action (approche, surveillance, assaut, vigilance maintenue pour garder l'avantage de la victoire) se décomposent sans trop de difficulté (*cf.* le découpage en de nombreux paragraphes), ce qui est de bon augure pour favoriser l'interaction évoquée entre interprétation globale d'une intention signifiante et les analyses locales de constructions et d'emplois.

Nous suggérons que le texte qui suit fasse l'objet d'une lecture à voix haute par l'enseignant, sans que, dans un premier temps, les élèves aient nécessairement le texte sous les yeux. Les élèves ont simplement la consigne de bien écouter, de manière à pouvoir ensuite répondre aux premières questions d'un questionnaire qui sont des questions de « compréhension ». On lira successivement ces questions puis le texte.

3.3.1. Questions de compréhension portant sur l'ensemble du texte

A. Début du questionnaire

1. L'extrait se termine-t-il par une victoire définitive du narrateur et de ses hommes ? De quelle nature sont les obstacles rencontrés ? Quelles sont les étapes qui conduisent le narrateur et ses hommes à l'assaut final ?
2. Restituez le texte dans ses grandes lignes, sous la forme d'un résumé, d'un dessin, d'un schéma ou d'une bande dessinée.

3.3.2. Le texte lu : l'assaut d'une ville fortifiée habitée par des pirates

L'avance nocturne, à pied, dans la montagne, pour assiéger par surprise une ville de pirates

La troupe avait une assez grande distance à parcourir par un sentier inégal, raboteux et entouré de précipices. A chaque instant, notre marche était interrompue par un ravin noir et profond, un gouffre au fond duquel on entendait le mugissement sourd et lointain d'une cataracte. Il y aurait eu de la folie à tenter le passage. Deux hommes placés à l'autre bord auraient pu s'y opposer avec succès. Nous descendîmes plus bas dans la montagne, et ce ne fut qu'après beaucoup de fatigue et une perte de temps considérable que nous atteignîmes l'autre versant. Aiguillonné par mon impétuosité, je fis une marche si rapide que plus d'une demi-heure avant l'aube du jour je reçus de mes éclaireurs la nouvelle agréable que nous étions près du lieu de notre destination. Je fis faire halte à mon détachement et m'avançai avec deux hommes seulement. Nous descendîmes un sentier étroit, tracé par les troupeaux, dans un terrain brisé et pierreux, couvert de buissons à épines, d'arbustes et de souches de cocotiers. On entendait distinctement le ressac qui se brisait contre le rivage, avec la régularité et le bruit monotone d'un balancier d'horloge pendant la nuit.

Le terrain devenait ensuite plus praticable. Bientôt nous découvrîmes au-dessous de nous les huttes qui formaient la ville et dont les groupes ressemblaient à des ruches d'abeilles éparses çà et là sur le coteau. Arrivés à un amas de décombres qui s'étendaient mélancoliquement sur la pente d'une colline, un de mes Arabes grimpa comme un chacal au sommet, et trouva tout désert. J'envoyai l'autre pour faire avancer mon détachement, car il importait que nous eussions la meilleure position en cas de surprise ; puis je descendis jusqu'au mur de la ville, qui était bas et quasi à l'état de ruine. Près du mur s'élevaient trois palmiers, et près des palmiers, sur le mur même, on avait bâti une hutte semblable à un nid d'hirondelles. Dessous était une entrée, ou plutôt un trou, qui sans doute conduisait à l'intérieur.

La place bien reconnue, nous retournons précipitamment sur nos pas. Les nuages de l'est commençaient à se colorer d'un crépuscule naissant. La pluie tombait encore. Je me glisse avec dix hommes, protégé par l'ombre du mur, et prends mon poste à une portée de pistolet de l'ouverture. Ainsi placés, nous attendons avec impatience le signal convenu avec De Ruyter.

Une fusée sillonna les airs au-dessus du repaire des Marattes. Le signal, cependant, ne vint pas, comme nous l'attendions, de De Ruyter, mais du lieutenant qui sans doute avait été découvert, ou qui voulait prévenir une surprise. Je répondis, et presque en même temps une autre fusée s'éleva du lieu où se trouvait De Ruyter. C'était l'ordre d'attaque. A peine le signal était-il arrivé à la hauteur de ma lance que j'avais déjà renversé le faible obstacle qui défendait l'entrée. Dans ma précipitation, je trébuchai contre quelque chose qui était étendu par terre : c'était un homme. Il voulut se lever, je lui traversai la gorge avec ma lance. La plupart de mes Arabes se précipitèrent à ma suite vers la place. Je leur ordonnai d'en forcer l'entrée. Au moment où la porte tombait, nous vîmes, à la faible clarté du matin, quatre ou cinq Marattes se lever tout à coup ; ils poussèrent aussitôt leur cri de guerre, mais leur voix s'éteignit avec leur vie.

Le tumulte se répandit bientôt dans l'intérieur. Nous franchîmes les dernières défenses. Elles étaient d'une construction si faible et si grossière que plusieurs de mes Arabes les escaladèrent, aidés seulement de leurs lances.

Pendant ce temps, le bruit de l'assaut donné à l'autre extrémité de la ville croissait à chaque minute, et bientôt l'on entendit les détonations des armes à feu. D'après les ordres que j'avais reçus, je laissai un détachement pour garder la porte et m'avançai vers le centre des habitations. Les Marattes sortaient deux à deux, trois à trois, de leurs maisons. La confusion, la peur, les cris épouvantables des femmes et des enfants, tout augmentait l'horreur de cette nuit de vengeance. Ceux qui venaient vers nous rencontraient le fer de nos lances ; ceux qui fuyaient tombaient frappés par le plomb. Nous ne leur laissâmes pas un seul moment pour se rallier. Bientôt nous occupâmes les ruines d'un édifice considérable, bâti par les Portugais pour servir de magasin et de corps de garde. C'était le centre de la ville ; nous y fîmes halte. De Ruyter et le lieutenant ne tardèrent pas à nous y rejoindre.

– Bien joué, mon enfant ! me lança De Ruyter ; toujours le premier au péril !

Nous laissâmes un officier et vingt hommes pour garder ce poste, et nous poursuivîmes notre progression en trois corps égaux, avec l'ordre précis de faire le plus de prisonniers possible et de les envoyer vers la forteresse.

De Ruyter m'invita à retourner à la porte par où j'étais entré, parce que l'ennemi pourrait faire une tentative pour s'ouvrir le passage des montagnes.

TRELAWNEY, *Mémoires d'un gentilhomme corsaire*, ch. XI, Phébus libretto, pp. 157-159

3.3.3. Phase d'observation analytique portant sur le texte

Le texte écrit est livré aux élèves sous la forme du document de travail qui suit :

– Les différentes phases de l'assaut sont isolées dans un tableau et identifiées par le moyen de divers titres.

– Les titres nominalisent des actions humaines et aident ainsi à se représenter la forme de discours dominante à laquelle on a affaire, un *récit d'action* qui relève-rait du *genre de l'expérience spatiale* : importance du *site* de l'action (*distance* et *granularité* de l'accès : relief, obstacles naturels), durée et phases actives de l'*itinéraire* (*franchissement, avancée, surveillance*), hétérogénéité des notations (notations *spatiales* et notations *perceptives*).

– L'*événement spatial* constitué ici par le déplacement (Sarda 2000) tient à la solidarité importante des actions humaines entreprises et du *cadre* dans lequel elles *ont lieu*. On peut relire le texte avec cette question en tête : quelles seraient les modifications lexicales si l'assaut était donné à un camp indien situé sur un plateau de contrefort montagneux ?

– La colonne de droite isole – dans une perspective de *repérage épilinguistique* – divers items spatiaux, noms, verbes et syntagmes adverbiaux ou prépositionnels, permettant un retour aux contextes des occurrences (*cf.* nos italiques dans le texte), qui ne soit pas trop coûteux en temps.

B. Suite du questionnaire

On peut amorcer cette phase de travail plus analytique en faisant remarquer aux élèves que tous les termes se rapportant à l'espace, à la localisation ou au déplacement n'ont pas été retenus dans la colonne de droite.

On pourrait également sélectionner quelques énoncés locatifs dans lesquels sujet et verbe sont inversés et demander aux élèves de poursuivre le relevé.

Mais, nous l'avons dit, notre objectif est prioritairement la sensibilisation au lexique-grammaire des expressions spatiales. Nous procédons, dans cette optique, à des observations et des relevés qui sont d'abord du tri grammatical (question 3, ci-dessous) pour aller vers des classements plus structurants (question 5). La question 4 amorce, sous la forme d'un relevé simple, ce qui vient un peu plus tard et que nous appelons des activités décrochées (notre point 3.3.4).

| | |
|---|---|
| <p>L'approche : avance nocturne, à pied, dans la montagne</p> <p>La troupe avait une assez grande <i>distance à parcourir</i> par un <i>sentier</i> inégal, raboteux et entouré de <i>précipices</i>. A chaque instant, notre <i>marche</i> était interrompue par un <i>ravin</i> noir et profond, un <i>gouffre</i> au fond duquel on entendait le mugissement sourd et lointain d'une cataracte. Il y aurait eu de la folie à tenter le <i>passage</i>. Deux hommes placés à l'autre bord auraient pu s'y opposer avec succès. Nous descendîmes plus bas dans la montagne, et ce ne fut qu'après beaucoup de fatigue et une perte de temps considérable que nous atteignîmes <i>l'autre versant</i>. Aiguillonné par mon impétuosité, je fis une <i>marche</i> si rapide que plus d'une demi-heure avant l'aube du jour je reçus de mes éclaireurs la nouvelle agréable que nous <i>étions près du lieu</i> de notre <i>destination</i>. Je fis faire <i>halte</i> à mon détachement et <i>m'avançai</i> avec deux hommes seulement. Nous <i>descendîmes</i> un sentier étroit, tracé par les troupeaux, dans un terrain brisé et pierreux, couvert de buissons à épines, d'arbuscules et de souches de cocotiers. On entendait distinctement le ressac qui se brisait contre le rivage, avec la régularité et le bruit monotone d'un balancier d'horloge pendant la nuit.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - une distance - parcourir - un précipice - une marche - un sentier - un ravin - un gouffre - le passage - dans la montagne - l'autre versant - descendre - atteindre - être près du lieu - la destination - faire faire halte - s'avancer |
| <p>L'arrivée et la découverte du lieu</p> <p>Le <i>terrain</i> devenait ensuite plus praticable. Bientôt nous découvrîmes <i>au-dessous de nous</i> les huttes qui formaient la ville et dont les groupes ressemblaient à des ruches d'abeilles <i>éparses çà et là sur le coteau</i>. Arrivés à un amas de décombres qui <i>s'étendaient</i> mélancoliquement <i>sur la pente</i> d'une colline, un de mes Arabes <i>grimpa</i> comme un chacal au <i>sommet</i>, et trouva tout désert. J'envoyai l'autre pour faire avancer mon détachement, car il importait que nous eussions la meilleure position en cas de surprise ; puis je descendis jusqu'au mur de la ville, qui était bas et quasi à l'état de ruine. Près du mur s'élevaient trois palmiers, et près des palmiers, sur le mur même, on avait bâti une hutte semblable à un nid d'hirondelles. <i>Dessous</i> était une entrée, ou plutôt un trou, qui sans doute conduisait à <i>l'intérieur</i>.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - le terrain - au-dessous de nous - épars - çà et là - sur le coteau - sur la pente - s'étendre - grimper - le sommet - près du mur - dessous - à l'intérieur |
| <p>L'attente</p> <p>La <i>place</i> bien reconnue, nous <i>retournons</i> précipitamment sur nos pas. Les nuages de l'est commençaient à se colorer d'un crépuscule naissant. La pluie tombait encore. Je me glisse avec dix hommes, protégé par l'ombre du mur, et <i>prends mon poste</i> à une portée de pistolet de <i>l'ouverture</i>. Ainsi placés, nous attendons avec impatience le signal convenu avec De Ruyter.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - la place - retourner - prendre son poste - l'ouverture |
| <p>Le signal et le début de l'attaque</p> <p>Une fusée <i>sillonna les airs</i> au-dessus du <i>repaire</i> des Marattes. Le signal, cependant, ne vint pas, comme nous l'attendions, de De Ruyter, mais du lieutenant qui sans doute avait été découvert, ou qui voulait prévenir une surprise. Je répondis, et presque en même temps une autre fusée <i>s'éleva</i> du <i>lieu où se trouvait</i> De Ruyter. C'était l'ordre d'attaque. A peine le signal <i>était-il arrivé à la hauteur</i> de ma lance que j'avais déjà renversé le faible obstacle qui défendait l'entrée. Dans ma <i>précipitation</i>, je trébuchai contre quelque chose qui était étendu <i>par terre</i> : c'était un homme. Il voulut se lever, je lui traversai la gorge avec ma lance. La plupart de mes Arabes se précipitèrent à ma suite <i>vers la place</i>. Je leur ordonnai d'en forcer <i>l'entrée</i>. Au moment où la porte tombait, nous vîmes, à la faible clarté du matin, quatre ou cinq Marattes se lever tout à coup ; ils poussèrent aussitôt leur cri de guerre, mais leur voix s'éteignit avec leur vie.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - sillonner les airs - le repaire - s'élever - se trouver - le lieu où - arriver - à la hauteur de - par terre - se précipiter - vers la place - l'entrée |

| | |
|---|--|
| <p>L'absence d'obstacles véritables Le tumulte <i>se répandit</i> bientôt dans l'intérieur. Nous <i>franchîmes</i> les dernières défenses. Elles étaient d'une construction si faible et si grossière que plusieurs de mes Arabes les <i>escaladèrent</i>, aidés seulement de leurs lances.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – se répandre – dans l'intérieur – franchir – escalader |
| <p>L'assaut est victorieux Pendant ce temps, le bruit de l'assaut donné à l'autre extrémité de la ville croissait à chaque minute, et bientôt l'on entendit les détonations des armes à feu. D'après les ordres que j'avais reçus, je laissai un détachement pour garder la porte et m'avançai vers le centre des habitations. Les Marattes <i>sortaient</i> deux à deux, trois à trois, de leurs maisons. La confusion, la peur, les cris épouvantables des femmes et des enfants, tout augmentait l'horreur de cette nuit de vengeance. Ceux qui <i>venaient vers nous</i> rencontraient le fer de nos lances ; ceux qui <i>fuyaient</i> tombaient frappés par le plomb. Nous ne leur laissâmes pas un seul moment pour se rallier. Bientôt nous <i>occupâmes les ruines d'un édifice</i> considérable, bâti par les Portugais pour servir de magasin et de corps de garde. C'était le centre de la ville ; nous y fîmes halte. De Ruyter et le lieutenant ne tardèrent pas à nous y rejoindre. – Bien joué, mon enfant ! me lança De Ruyter ; toujours le premier au péril ! Nous laissâmes un officier et vingt hommes pour garder ce poste, et nous <i>poursuivîmes</i> notre progression en trois corps égaux, avec l'ordre précis de faire le plus de prisonniers possible et de les <i>envoyer</i> vers la forteresse. De Ruyter m'invita à <i>retourner</i> à la porte par où j'étais entré, parce que l'ennemi pourrait faire une tentative pour <i>s'ouvrir le passage</i> des montagnes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – l'autre extrémité – s'avancer – vers le centre – sortir – de sa maison – venir vers nous – fuir – occuper les ruines – un édifice – le centre de la ville – y faire halte – nous y rejoindre – poursuivre – envoyer – retourner – par où – s'ouvrir le passage |

(Le texte est donné aux élèves sans l'italique)

3. Soulignez dans le texte chaque mot qui figure dans la colonne de droite. Complétez les listes suivantes à l'aide de quelques mots (quatre ou cinq) relevés dans la colonne :

| | | |
|------------------|---------------------|---------------------------|
| <i>Parcourir</i> | <i>Une distance</i> | <i>au-dessous de nous</i> |
| <i>approcher</i> | <i>le passage</i> | <i>ça et là</i> |
| | | |
| = Groupe... | = Groupe.... | = Groupe prépositionnel |

4. Recopiez les énoncés qui comportent les verbes *descendre* et *laisser*. Ces verbes sont utilisés dans les § 1, 2 et 6.

Exemple : *Nous descendîmes plus bas dans la montagne*

5. Ci-dessous, quatre séries de verbes sont commencées.

a) Complétez-les en y plaçant les verbes *monter, habiter, longer, conduire ses fils en pension* et *décamper*. Quelles sont les raisons qui guident votre choix ?

b) Ajoutez-y ensuite d'autres verbes que vous trouverez dans le texte ou dans un dictionnaire.

c) Dans quelle série placeriez-vous *Il y a* ?

| SÉRIE 1 | SÉRIE 2 | SÉRIE 3 | SÉRIE 4 |
|---------------------------|---|---|--|
| <i>Etre qqpart</i> | <i>Etre en mouvement (qq part)</i> Sans changement de lieu | <i>Se déplacer : rejoindre / quitter un L</i> Changement de lieu | <i>Placer qqchose (ou qqun) qqpart</i> |
| Se tenir qqpart Rester | Aller Venir Parcourir | Arriver Partir Entrer Sortir | Mettre l'échelle contre le mur |
| | | | |
| | | | |

La quatrième série appelle peut-être des compléments syntaxiques sur les séquences pronominales préverbaux du type : *nous y rejoindre, l'y placer*, etc. On aura constaté que la pronominalisation en français préfère opérer sur le complément direct et maintenir le locatif sous une forme lexicale à droite du verbe (*les rejoindre quelque part*).

Mais surtout, on prendra soin de compenser l'aridité relative de l'exercice par l'une ou l'autre des activités de production que nous faisons figurer à la suite des exercices structurants ; de même, on s'efforcera de favoriser le raisonnement réciproque qui fait aller d'une construction à un énoncé et d'un énoncé à une construction. Par exemple : *rester, rester quelque part, les soldats du narrateur restent près de l'ouverture, jusqu'à près de l'ouverture il reste quelques soldats*. Ces entraînements, qui devraient avoir des effets corrélatifs lors des vérifications en production écrite, me semblent beaucoup plus importants à mener avec les élèves que les débats terminologiques au cours desquels on cherche à savoir si le complément est « circonstanciel de lieu » ou « indirect », ou si le verbe est intransitif, transitif indirect, ou intransitif indirect (Le Goffic 1993). Ces questions sont posées, des réponses savantes, argumentées et circonspectes sont données partiellement, mais en tout état de cause le débat terminologique doit se tenir en dehors des élèves. Ce qui concerne davantage les élèves c'est l'observation selon laquelle on « efface » facilement de la suite du verbe une notation locative. A ce stade, les considérations d'emploi et de construction l'emportent sur des considérations catégorielles.

Le débat sur l'intransitivité (Boons *et alii* 1976) ne doit pas être introduit précocement avec les élèves, faute pour eux du matériel langagier suffisant pour illustrer la discussion de façon nuancée et ouverte.

3.3.4. Activités décrochées portant sur quelques aspects des noms et des verbes locatifs

a) Noms de lieu, d'emplacement ou de déplacement (mouvement)

Les investigations sémantiques qui ont commencé (question 5 du questionnaire) se poursuivent ici par un classement en sous-catégories des noms « spatiaux », auxquels nous ajoutons ponctuellement des noms d'action impliquant un espace (*une marche*).

Nous avons été frappée dans l'évaluation des copies de sixième par le caractère de localisation absolue (*le grenier, la tour, le jardin, le sous-sol*) qui prévalait dans les textes d'élèves. Le texte 1 était à cet égard particulièrement frappant : seules les relations partie / tout (*château / tour, grenier / mur, mur / pierres*) y étaient déclinées. Était en revanche absent tout le vocabulaire spatial qu'on pourrait dire *topologique, directionnel, relationnel* ou *dimensionnel* : *au sommet de, non loin de là*, etc. Or, ce vocabulaire est doublement important :

- Sémantiquement, c'est lui qui permet de relier l'action à son cadre locatif,
- Morphologiquement, il contribue à la formation des locutions prépositionnelles.

Et l'on connaît les ressources « métaphoriques » qu'il apporte aux textes d'idées.

Ces réflexions ont motivé l'activité sur les noms qu'on lira ci-dessous.

- Ajoutez aux 5 séries commencées (ci-dessous, les numéros de 1 à 5), les noms (N) suivants :
 - l'endroit
 - la crête
 - le camp
 - la course
 - la rivière

A vous, ensuite, de proposer de nouveaux noms qui complètent les séries. Au moins un N par série. Quand vous hésitez dans le choix de la bonne série, dites pourquoi.

1. le fond le bord le versant le coteau
 la pente le sommet l'entrée l'intérieur
 l'extrémité l'ouverture

• *Retrouvez dans le texte à quelle expression est associé chacun des noms.*

Exemple : le fond le fond du gouffre

• *Complétez les énoncés :*

*le gouffre au fond duquel... la pente sur laquelle... la colline au sommet...
...l'entrée...*

2. le lieu – le terrain – la place

• *Quelle signification a chacun de ces mots dans l'énoncé du texte où il apparaît ? Les trois termes sont-ils des synonymes exacts ? Peut-on, en contexte, les remplacer l'un par l'autre ?*

3. un passage – une marche – une progression – une halte
 une position – un poste

• *Cherchez des V ou des expressions verbales qui appartiennent à la même famille que les N de la série 3.*

Exemple : marcher (marche) – faire (une) halte –

4. le sentier

les précipices

la montagne

le ravin

le gouffre

la cataracte

le rivage

les huttes

la ville (le mur, la porte, les ruines)

la colline

• *A l'aide de dessins, d'images ou de vignettes de BD, représentez les N de la série 4. Quels sont ceux pour lesquels la différence n'est pas facile à faire ? Le dictionnaire vous aide-t-il ?*

5. le repaire – le magasin – le corps de garde

• *Dans l'énoncé : la pièce servait de remise quel N peut-on intégrer à la série 5 ?*

• *A partir du texte, formez trois énoncés qui comportent les N de la série 5.*

• *Relisez le texte. Y reste-t-il des N que l'on aurait pu faire figurer dans les exercices que vous venez de faire ?*

b) Les constructions fondamentales du verbe Descendre

On pourra se reporter pour engager ce travail sur le verbe *descendre* à l'ouvrage déjà ancien (1975) de Le Goffic et Combe McBride, destiné aux étudiants de Français Langue Étrangère, ainsi qu'au dictionnaire, celui-ci au contraire tout récent (2001), de Picoche et Rolland, le *Dictionnaire du français usuel*.

Après avoir longtemps hésité, nous avons retenu le verbe *descendre*, dans la mesure où sa représentation sémantique ne pose aucun problème aux élèves et où ce verbe donne déjà une idée des variations d'emploi que l'on peut répertorier dans les verbes de mouvement les plus fréquents et qui lui seraient apparentés (*cf.* les notions de *sous-classe* ou de *table*). Autrement dit, on s'efforce de dresser la carte des usages fondamentaux du verbe, afin de reconduire sur de nouveaux items les traits catégorisants, simplifiés ici.

On adopte une progression qui part de notations définitoires et de construc-

tions fondamentales pour aller vers des tours plus spécifiques (des transformations).

• **Définition de DESCENDRE**

Soit les deux énoncés suivants :

*Il avait tellement soif qu'il a descendu une bouteille entière d'eau minérale
Le narrateur et ses hommes descendent prudemment le sentier rocailleux*

Soient maintenant les éléments de définition du verbe *descendre* :

Quelque part : destination

mouvement continu vers LE BAS

De quelque part : origine

point de départ : du point le plus HAUT

Trajet, mouvement qui suit à peu près un axe vertical et qui conduit d'un point supérieur à un point inférieur (d'après Picoche, 2001).

Expliquez en quoi les deux énoncés manifestent, chacun à leur façon, la signification du verbe.

• **Voici plusieurs constructions du Verbe DESCENDRE**

En vous aidant des exemples proposés et des observations sur le texte, complétez les illustrations proposées par de nouveaux exemples.

- | | |
|-------------------------------|---|
| - Descendre qqpart | Descendre au jardin, en ville, jusqu'au bois, en contrebas |
| - Descendre de qqpart | Descendre du refuge, du grenier, du podium |
| - Descendre qqch | Descendre les valises |
| - Descendre qqch qqpart | Descendre les valises sur le quai |
| - Descendre qqch de qqpart | Descendre les valises du train |
| - Descendre qq chose (N lieu) | Descendre l'escalier, les marches |

Voici deux mots interrogatifs : où, quoi. Lequel choisissez-vous pour :

les valises, au jardin ?

Quel mot interrogatif correspond à du grenier ?

• **Sujet de DESCENDRE (le verbe est conjugué ou il est à l'infinitif)**

Construisez des énoncés dans lesquels les sujets du verbe descendre sont les suivants :

Les enfants, le montagnards (Sujet : Humain)

Le caillou, le sentier, le rideau (Sujet : Inanimé)

Qui fait l'action de descendre dans les constructions suivantes ?

Faire descendre qq chose à qqun Maximilien fait *descendre* l'escalier
à sa grand'mère

Faire descendre qqun de qqpart Fais-la *descendre* de la commode,
elle pourrait tomber

Proposez deux énoncés comparables.

• **DESCENDRE + Vinf**

- Descendre faire qqch qqpart Descendre chercher du vin à la cave

- Descendre de qqpart faire qqch Descendre du grenier accueillir les invités

Peut-on remplacer le verbe descendre par un autre verbe de mouvement comme monter ? Pour répondre vous modifierez les mots de l'énoncé qui ne conviennent plus.

• **DESCENDRE dans une construction impersonnelle**

- Il descend quelqu'un (Personnes) qq part Il descend beaucoup de monde à cette gare

A votre tour, cherchez des constructions impersonnelles qui emploient un verbe de mouvement, de déplacement ou de localisation, comme descendre. Ecrivez les énoncés correspondants. Pour commencer, essayez les verbes monter et rester, puis vous trouverez à votre tour d'autres verbes.

• **Auxiliaire ÊTRE ou AVOIR**

A l'aide d'énoncés que vous écrirez, précisez l'auxiliaire, être ou avoir, que vous utilisez pour :

- Descendre au jardin

- Descendre le sentier

• **La descente**

Qui fait l'action de descendre dans les énoncés suivants ?

- la descente des valises n'a pas été trop difficile
- la descente par le sentier a pris plus de temps que prévu
- La descente à ski nécessite qu'il n'y ait pas de brouillard, sinon c'est trop dangereux

Complétez les énoncés de manière à renseigner sur la ou les personnes qui « descendent ».

• **Les emplois familiers et figurés**

Qui peut employer ces expressions et dans quelles circonstances ?

- Descendre quelqu'un (Humain ou Animal) = le tuer
- Descendre (le contenu d') une bouteille, un verre = l'avalier rapidement
- ÇA SE DESCEND Une pente pareille ça se descend vite
- L'homme descend du singe (= vient de, « en remontant à l'origine »)
- La température descend (= diminuer, « aller vers les degrés inférieurs, vers le bas »)

• Cherchez l'article *descendre* dans un dictionnaire ; notez la définition et les emplois qui ne figurent pas ici. Que signifie *redescendre* ?

c) Un exemple de verbe causatif : Laisser

La progression est sensiblement comparable à ce qu'elle était pour le verbe *descendre* : éléments de définition, constructions fondamentales, emplois et constructions un peu plus spécifiques.

• **Eléments de définition**

No cesse d'être avec N1, No quitte N1, No abandonne N1, ou No cesse d'exercer une autorité sur N1. (d'après Picoche 2001)

N1 est maintenu dans un certain lieu ou état, susceptible de durer.

No n'empêche pas N1 de (faire) N2 – No renonce pour lui-même à faire N2.

• **Constructions fondamentales**

Laisser qqchse à qqun Laisser sa voiture au garagiste (la lui laisser)

Je vous laisse mes clés (je vous les laisse)

Laisser quelque chose à Vinf Laisser sa voiture à réparer

Laisser qqun ou qqch qqpart (= dans un certain lieu)

Laisser quelqu'un quelque part Bruno laisse Louise à la crèche tous les lundis

Je vous laisse ici

Laisser quelque chose quelque part = J'ai laissé mon permis à la maison (l'y laisser)

Je laisse mes clés chez la voisine (les y laisser)

Laisser sa voiture au parking de la gare

Laisser son parapluie à l'entrée

Laisser quelqu'un dans un certain état
un certain état d'occupation, d'activité

J'ai laissé mon père fatigué

Je l'ai laissé qui regardait des photos

(à regarder)

Laisser quelque chose dans un certain état

J'ai laissé ce travail inachevé

Laisser un lieu dans un certain état

Laisser une chambre en désordre

Laisser quelqu'un faire quelque chose

Laisser les soldats se reposer au camp

Je vous laisse continuer sans moi

Cette élève, je l'ai laissée jouer la scène

Le rideau laisse passer le jour

Se laisser + Vinf

Il s'est laissé arrêter sans résistance
Il s'est laissé abuser par le prix

• A l'impératif

Laisse-le tranquille
Laisse-le finir sa soupe
Laisse-moi
(jeu collectif) Laisse, je prends la balle !
Laissez, je le ferai.

• ça

Ça laisse une marge, du temps, de quoi se retourner
Ça laisse rêveur
Ça se laisse boire

• emploi conversationnel (familier)

– Je me suis laissé dire que la voiture n'a plus d'essence

Les rapides trames d'activités que nous avons présentées sont évidemment insuffisantes en l'état. Mais elles le seraient déjà un peu moins si on leur accordait le seul mérite d'orienter l'observation grammaticale sur les énoncés, dans leur double dimension d'emploi signifiant et de construction, *entre forme syntaxique générale et tour lexicalisé*.

On peut sur ces bases reconsidérer quelque peu la progression des notions enseignables et envisager que les classes de quatrième et troisième referment le dossier, en abordant les mêmes questions mais sous un angle plus systématique et plus abstrait (les constructions infinitives, les causatifs, les tours impersonnels, par exemple), sans plus renoncer aux faits de langue fréquents mais complexes et que pour cette raison les grammaires scolaires éliminent le plus souvent ou simplifient abusivement.

3.3.5. Questions et activités de production ayant pour but de sensibiliser et motiver les élèves à l'expression en langue et en discours de l'espace

Voici pour finir, à titre très indicatif et provisoire, quelques-unes des questions que l'on peut soumettre aux élèves en vue de relancer leurs analyses. Nous les envisageons comme autant de *problèmes langagiers* qu'ils s'efforceraient de résoudre en production (orale ou écrite).

Quoi qu'il en soit, toutes ces activités peuvent, et doivent, se concevoir à l'aide de supports iconiques (cartes postales, bandes dessinées, en particulier).

• Comment les navigateurs décrivent-ils leur itinéraire à travers les mers ? Comment se fait l'orientation ? Comment savent-ils qu'ils progressent et approchent de leur destination ? (idem avec le voyage spatial d'un vaisseau qui cherche à rejoindre la planète Mars ou d'un explorateur qui traverse le désert ou la forêt amazonienne)

les repères naturels et distincts sont absents. Il faut leur substituer les mesures d'un calcul ou procéder à l'interprétation d'indices (données indirectes)

• Imaginez des récits dans lesquels l'action de *traverser la rivière* reçoit des traitements très différents (opposés) :

– l'action est mentionnée en une seule phrase et ne semble pas poser de problème

– l'action est décrite en un long paragraphe parce qu'elle présente des difficultés

Dans quel cas la rivière s'apparente-t-elle à un ruisseau ? à un fleuve ?

a) Description d'itinéraire simple (non contrarié)

On peut s'inspirer de l'exercice de Combettes *et alii*, sur le choix des prépositions : l'activité figure dans le manuel de 5^e en tête du chapitre sur les circonstants.

b) Description d'un même itinéraire en faisant varier le moyen de locomotion (à pied, à cheval, en bus, en métro, en voiture)

l'importance des données pragmatiques ; recours possible (nécessaire) à des plans

c) Description d'un itinéraire qui comporte un obstacle

- obstacle naturel : avancée nocturne, relief difficile
- obstacle humain : faiblesse physique (blessure, maladie) ou psychologique (vertige) ; opposition virtuelle ou réelle (combat)
- obstacle technique : panne, ravitaillement, provisions

d) Description d'une action complexe qui implique diverses localisations

- l'attaque d'un camp indien où des soldats viennent délivrer des compagnons ou récupérer des chevaux
- l'attaque d'une diligence, d'un train
- la traversée d'un rivièrre par un convoi de migrants
- déclaration d'accident

e) S'approcher de / quitter un lieu (château, forteresse, maison, ville, propriété)

- Nécessité de ne pas être vu : surveillance par un policier, prisonnier qui s'échappe, personnage en fuite qui est poursuivi

Choix d'extraits

Les activités-problèmes énumérées plus haut sont dépourvues de consignes explicites. On peut s'inspirer de textes ou de films pour compléter les consignes. Quelques références à titre très provisoire et indicatif :

- Stevenson
 - *Le comte de Monte Cristo* : Monte Cristo s'échappant du château d'If
 - *Les Misérables* : Jean Valjean poursuivi par Javert dans les égoûts de Paris
 - Mayne Reid
 - *Robinson Crusoe* : La découverte de l'île par Robinson Crusoe
 - *2001 odyssée de l'espace*
 - Extraits de films : *Le trou de Becker*, *Un condamné à mort s'est échappé* (Bresson)
- Etc.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM J.-M. (1990) : *Eléments de linguistique textuelle*, Mardaga.
— (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Nathan Université.
— (1999) : *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan Université.
- ARIAUX-MARRAUX I. (1980) : « Actants et actions dans l'expression d'une règle de jeu », *Langages* 59, Septembre 1980 (F. François Ed.), 105-126.
- BAKHTINE M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BREULEUX A. (1990) : « Prototype d'un environnement informatique cognitif pour la planification et la rédaction de documents techniques », in *Proceedings of the Colloque international sur les industries de la langue*, (pp. 617-629), Montréal, Office de la langue française.
- BRONCKART J.-P. (1996) : *Activités langagières, textes et discours*, Delachaux et Niestlé.
- COHEN-BACRI J. (1980) : « L'expression d'une règle de jeu. Essai d'analyse », in *Langages* 59, Septembre 1980, François F. Ed., 97-104.

- COIRIER P., GAONACH D., PASSERAULT J.-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.
- DIXON P. (1987) : « Actions and procedural directions », in Tomlin R.S. *Coherence and grounding in discourse* (pp. 69-89), Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.
- FLOWER L., HAYES J.R., SWARTS H. (1983) : « Revising functional documents : The scenario principle », in Anderson P.V., Brockmann R.J. and Miller C.R. (Eds) : *New essays in technical and scientific communication : Research, theory, practice* (pp. 41-58), Framigdale, New York Baywood Publishing Company Inc.
- GARCIA-DEBANC C. (1985) : « Voulez-vous jouer avec nous ou quand la communication de règles du jeu motive la réécriture », *Repères* 66, Mai 1985, 37-51.
- (2000) : « A la recherche de textes argumentatifs prototypiques : quatre paramètres pour caractériser les textes argumentatifs », in GARCIA-DEBANC C., CONFAIS J.-P., GRANDATY M. (Eds) (2000) : *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège, Discours, genres, texte, phrase*, Delagrave/CRDP de Toulouse, 257-273.
- GARCIA-DEBANC C. et GRANDATY M. (2001) : « Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans », *Langages* 141, Larousse, Mars 2001, 92-104.
- HEURLEY L. (1994) : *Traitement de textes procéduraux. Etude de psycholinguistique cognitive des processus de production et de compréhension chez les adultes non experts*. Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne. Mention Psychologie. Sous la direction de Jean-Emile Gombert et Michel Fayol, 401 pages.
- KLEIBER G. (1990) : « Prototype et prototypes : encore une affaire de famille », in *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*, CNRS, pp. 103-131.
- PASCUAL E. (1991) : *Représentations de l'architecture textuelle et génération de texte*, Thèse de Doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse, France.
- REVAZ F. (1987) : « Du descriptif au narratif et à l'injonctif », *Pratiques* 56, Décembre 1987, 18-38.
- (1998) : *Les textes d'action*, Recherches textuelles n°1, Université de Metz, Klincksieck.
- SCHNEDECKER C. (1996) : « Lire et produire des consignes », *Pratiques* 90, Juin 1996, 27-45.
- SCHNEUWLY B., ROSAT M.-C. (1986) : « Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits », *Pratiques* 51, Septembre 1986, 39-53.
- SEARLE J. et VANDERVEKEN D. (1985) : *Foundations of Illocutary Logic*, Cambridge University Press.
- VANDERVEKEN D. (1988) : *Les actes de discours*, Mardaga.
- VERMERSCH P. (1985) : « Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : l'atomisation de l'action », *Le Travail humain*, tome 48, N° 2 : 1985, 161-172.
- VIGNER G. (1990) : « Un type de texte : le dire de faire », *Pratiques* 66, 107-124.
- VIRBEL J. (1985) : « Langage et métalangage dans le texte du point de vue de l'édition en informatique textuelle », *Cahiers de Grammaire*, 10, 5-72.
- (1995) : « Sur certains aspects illocutoires des textes de type "consigne" », in Nespoulous J.-L., Virbel J. Editeurs : Atelier « Texte et communication », *TEXTES de type CONSIGNE. Perception, Action, Cognition*, PRESCOT, pp. 13-26.
- (1997a) : « Divers types de différences entre divers types de consignes », in Pascual E., Nespoulous J.-L., Virbel J. (Eds) : *Le texte procédural : langage, action et cognition*, Programme Recherches Sciences Cognitives de Toulouse, Pôle Universitaire Européen de Toulouse, Mai 1997.
- (1997b) : « Divers types de différences entre divers types de consignes (II) », in Virbel J., Cellier J.-M., Nespoulous J.-L., (Eds) : *Cognition, Discours procédural, Action* Programme Recherches Sciences Cognitives de Toulouse, Pôle Universitaire Européen de Toulouse, Novembre 1997.