

Rédacteur du compte-rendu : *Quentin Zimmermann*

Date de la conférence : *04/10/2013*

Lieu de la conférence : *ENS de Lyon*

Conférencier : *Florence Castincaud*

Documents distribués : *article des Cahiers pédagogiques, bibliographie, exemplier, tableau*

Sujet de la conférence : « A quoi bon faire de la grammaire à l'école et au collège (FLM) ? »

Pour cet atelier d'à peu près deux heures, nous avons commencé par travailler sur deux types de productions d'élèves. En groupes, nous devons répondre à la question : « Que faire en grammaire pour aider les élèves à travailler les compétences de l'écrit ? » Voici les deux documents :

Document 1 :

Une élève de quatrième, Léonie, écrit une « nouvelle piégeante » où le narrateur cache son identité jusqu'à la fin. (Orthographe corrigée)

Je suis né et j'étais tout petit et je ne pouvais pas bouger puis j'ai grandi et je perdais quelques parties du corps puis un jour j'ai vu une famille avec des enfants la famille s'asseyait toujours en dessous de moi quand il faisait chaud et il mangeait et tous les ans je grandissais un peu plus et un jour j'étais devenu immense et ma peau se fripait et tombait mais du coup j'étais devenu instable mais la famille avait pitié de moi alors ils ont déménagé et quelques semaines après une nouvelle famille arriva ils arrêtaient pas de crier et personne ne s'occupait de moi et la famille un jour me regardait et voyait que j'étais instable alors il décida de me couper et un peu plus tard je suis allé dans une machine qui m'a coupé très finement on m'a acheté et le lendemain on m'a écrit dessus j'étais devenu feuille.

Document 2 :

Des élèves de troisième écrivent des commentaires sur le film « La Liste de Schindler »

Le film « la liste de Schindler » produit par S. Spielberg qui celui-ci a été récompensé et a aussi été critiqué.

* * *

Et puis en arrivant dans un endroit sinistre que les Allemands appellent les camps de concentration où chaque Juif sont dépouillés de tous leurs biens.

* * *

Ceux-ci travaillent dur pour sauver leur vie en voyant leurs amis se faire tuer d'une balle dans la tête et s'écroulant par terre en baignant dans le sang.

* * *

Beaucoup de gens se demandant à quoi ressemblaient les camps de concentration. Et grâce à ce film chaque questions des personnes ont été répondu.

La mise en commun a particulièrement porté sur le premier document, presque exclusivement sur le fait qu'il était caractéristique des difficultés liées à la distanciation de l'écrit et de l'oral. Cela se remarque par l'absence de ponctuation, remplacée par des connecteurs logiques typiques du langage oral (et, puis, mais). **Il faudrait donc travailler sur les limites de la phrase, mais comment procéder ?** En classe de quatrième, nous considérons que la notion de phrase est acquise : cela doit semble-t-il être remis en question.

La première proposition, celle qui paraissait la plus évidente, était de passer par l'oral, soit en faisant lire sa production par l'élève, soit plutôt en la faisant lire par un camarade, afin que l'élève puisse prendre conscience de la spécificité du code écrit (par exemple en mettant des slashes là où l'énoncé mériterait d'être coupé). La progression des idées est claire, nous pouvons donc nous appuyer sur le sens pour repérer des étapes (j'étais petit ; j'ai grandi ; ...) et réorganiser le texte par paragraphes.

Cependant, le passage par l'oral ne va pas de soi. Florence Castincaud nous rapporte l'exemple d'un élève qui disait de rien pouvoir faire et n'avait rien rendu : en heure d'aide, il arrive à trouver des idées, mais à la fin de cette activité l'élève demande toujours ce qu'il doit écrire. Cela montre la grande séparation qui existe entre l'oral et l'écrit.

Peut-être faut-il alors envisager l'écrit comme véritablement une langue seconde. L'oral fonctionne d'une manière additive (par exemple : « Tu sais, hier, dans ma classe, l'exercice que tu m'as donné a bien fonctionné ») très différente de l'écrit. Si Léonie prend l'écrit comme un oral « toiletté », « léché », elle va simplement remplacer les « et » par des points (ce qui est d'une certaine manière une progression) mais sans prendre conscience que **les outils de l'écrit ne sont pas ceux de l'oral**. Par exemple, personne ne dit « Terrifié par vos copies, je suis parti en courant » : cette ouverture par l'adjectif est de l'ordre de l'oral scriptural, très différent de l'oral spontané. Il peut être intéressant de considérer l'écrit comme un autre monde du langage qui doit être apprivoisé.

Cela peut passer par la prise de conscience des caractéristiques spécifiques de l'oral (par exemple en faisant raconter une anecdote à trois ou quatre élèves et en demandant aux autres de repérer la structure de l'énoncé). Alors, face à un texte comme celui de Léonie, les élèves peuvent comprendre que la structure est celle d'un oral, non d'un écrit. A ce moment-là, le professeur peut lancer un exercice spécifique au langage écrit comme demander de transformer une partie de la phrase en subordonnée (au lieu de « Je suis né et j'étais tout petit » : « Quand je suis né, j'étais tout petit ») pour rompre avec la structure additive de l'oral.

Florence Castincaud reprend la notion d'« obstacle didactique », c'est-à-dire le fait qu'il existe des choses invisibles qui empêchent les élèves d'atteindre le niveau supérieur, et dont les élèves doivent absolument prendre conscience pour pouvoir progresser. **Ne pas saisir l'écart qui existe entre l'écrit et l'oral peut empêcher de saisir les patrons potentiels spécifiques de l'écrit** (le patron « sujet-verbe-complément » étant bien limité ...). L'une des solutions pourrait être de procéder par essais et erreurs en recensant les idées d'un énoncé et en tentant de formuler des phrases qui les expriment de plusieurs manières, avant de vérifier quelles phrases sont correctes et quelles phrases sont bancales. Cela peut par exemple être mis à l'œuvre avec la deuxième phrase de l'exercice 2 (« Et puis en arrivant ... ») puisqu'elle est presque juste, à condition que nous la séparions en deux propositions différentes. Dans ce cas précis cependant, le problème n'est pas seulement celui du code écrit, mais aussi d'un manque de vue globale sur la phrase.

Afin de clarifier la notion de phrase, Florence Castincaud propose de la distinguer de l'énoncé : par exemple, « Quand il est arrivé. » n'est pas une phrase ; il s'agit pourtant d'un énoncé tout à fait correct en réponse à une question telle « Quand t'a-t-il dit bonjour ? ». **Plutôt que de séparer un code écrit et un code oral, il serait peut-être plus fertile de faire la distinction entre un langage spontané (nécessitant pour être compris la connivence du récepteur) qui est plutôt le fait de l'oral et un langage organisé, dirigé vers la compréhension d'autrui** (mais à quel âge et à quel niveau l'enfant est-il capable d'écrire en s'imaginant s'adresse à un lecteur inconnu?). Par contre, la distinction entre phrases simples et phrases complexes est généralement assez floue, et la critique « Tu fais des phrases trop longues » ne signifie souvent que « Tu ne fais pas de phrases », d'où l'importance d'expliquer ce qu'est une phrase.

Pour relativiser ces positions, il faut tout de même prendre en compte plusieurs éléments. D'abord, les élèves du collège commencent à peine à entrer dans l'écrit, et il peut être justifiable de

ne pas les accabler immédiatement avec toutes les règles de l'écrit. Ensuite, dans le cas d'une écriture d'invention, il n'est pas rare que les idées mises à l'œuvre dans le texte capturent toute l'attention des élèves qui ne peuvent pas se concentrer autant qu'il le faudrait sur la langue (écrite). Peut-être pouvons-nous passer à des exercices où l'aspect formel est plus important (par exemple à l'aide d'un consigne du type « Vous utiliserez deux subordonnées »). L'exercice des « dictées à l'adulte » où les élèves rédigent un texte à partir des idées données par l'enseignant est souvent revenu au cours de la conversation. Il faut aussi considérer que nous n'apprenons pas seulement par exercices, mais pour une bonne part par appropriation, par fréquentation (cette imprégnation pouvant être orale ou écrite).

Une question plus générale à propos de la grammaire a été soulevée en fin de séance : vaut-il mieux l'enseigner en partant de textes d'auteurs (mais c'est alors plus souvent un prétexte qu'un matériau : « Tiens, Maupassant utilise beaucoup de subjonctif ici, je vais faire une leçon sur la subjonctif ! ») ou uniquement à partir des productions des élèves ? Cette question mène rapidement à une autre : vaut-il mieux établir une progression grammaticale ou enseigner une grammaire occasionnelle ?

En guise de conclusion, Florence Castincaud est revenue sur les programmes actuels en soulignant combien ils sont flous, tant au niveau des objectifs que des moyens à utiliser pour les remplir. Elle a porté à notre attention deux articles :

- Danièle Manesse, « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant », *Revue Le Français aujourd'hui*, n°162, 2008
- Agnès Berthe et Florence Castincaud, « De ménage à faire », *Les Cahiers pédagogiques*, n°507, septembre 2013