

LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Recherches au niveau
du
premier cycle
(1969-70 - 1970-71)

Dossier établi par :

Simone DELESALLE (Paris VIII)

Hélène HUOT (Paris X)

Josselyne ROUMANET (Lycée Rodin, Paris).

1972

Dans la même collection

- 32 RP — *L'enseignement programmé en latin et grammaire française (1968)*
- 44 RP — *L'enseignement du français à l'école élémentaire - Essais et confrontation (1970)*
- 47 RP — *L'enseignement du français à l'école élémentaire - Principes de l'expérience en cours (1971)*
- 46 RP — *L'enseignement du français au cycle élémentaire (1970)*
- 43 RP — *Recherches dans l'enseignement du français au second degré (1970)*
- 49 RP — *Recherches dans l'enseignement du français au second degré - Grammaire, expression, méthodes (1972)*

Pour références bibliographiques :

Recherches en grammaire et linguistique appliquée. Epuisé

La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré. Epuisé

Document de recherche
à l'usage des établissements
chargés d'expérimentation
Tous droits réservés

AVANT-PROPOS

Ce recueil est un travail d'équipe pour une équipe, un instrument d'échanges et de communications entre des enseignants unis par le désir de changer l'enseignement du français ; et sans doute, parce qu'il a circulé entre des gens qui se connaissent, qui se sont unis — ou affrontés —, qui se sont peu à peu forgé une problématique commune, sans doute parle-t-il souvent à demi-mot, par allusions. Nous aurions pu refaire, réécrire, polir ; les auteurs de ce livret ont préféré garder une forme un peu brute. Et, à mon sens, ils ont bien fait.

Car ce qui est ici présenté est un texte inscrit dans une pratique, la pratique de l'enseignant du premier cycle ; ce qui est mis en cause, c'est un certain modèle pédagogique ; ce à quoi nous ne nous résignons pas, c'est à échanger une machine abstraite imposée contre une autre machine abstraite imposée, un formalisme contre un autre formalisme, fût-il paré des plumes des techniques modernes les plus avancées. Pour paraphraser un récent et remarquable article de Frédéric Gausson (*Le Monde*, 7-8 novembre 1971) : introduire des mathématiques nouvelles, une linguistique moderne, certes : « mais qu'y aura-t-il de profondément modifié si l'enseignement continue d'être dogmatique ? » Nous voulons que l'enfant manipule, apprivoise, critique — sans relâche — son langage, celui de ses proches, de la société dans laquelle il vit, découvre, seul, avec le maître, avec le mouvement scientifique contemporain, des hypothèses de fonctionnement, soit renvoyé aux faits, aux manipulations et par là, constamment, à la société qui l'entoure.

Entreprise scandaleuse à beaucoup : l'enseignement du français étant depuis son introduction dans l'enseignement (c'est-à-dire depuis Port-Royal) extrêmement politisé, lieu privilégié de toutes les idéologies, y toucher, c'est toucher à tous les tabous. Entreprise harassante : la pédagogie ayant été toujours soigneusement mise à l'écart du Second Degré, à l'Université, dans les concours, partout, rendue objet de dérision pour plus de sûreté ; chaque enseignant, nous tous, avons eu tout à apprendre. Mais entreprise passionnante : la théorie des linguistes se fait modèle pédagogique, se fait tout autre selon les milieux, les impératifs sociaux ; elle modifie, elle est modifiée ; elle est comme un révélateur et, en même temps, elle instruit. Entreprise enfin qui ne quitte jamais la pratique d'un pas ; l'enseignant use de la théorie, construit des modèles, analyse, certes ; mais encore plus, il a en charge soixante enfants qu'il doit suivre jour après jour, qu'il doit faire réussir à des examens souvent absurdes, qu'il doit faire progresser, comme on dit. Il ne risque pas de se perdre dans la rêverie.

Jean-Claude CHEVALIER

SOMMAIRE

| | Documents n° | Pages |
|--|-----------------|-------|
| Avant-propos par M. J.-C. Chevalier, professeur à l'Université de Paris VIII | | 3 |
| Sommaire | | 5 |
| Présentation | | 9 |
| A - DOCUMENTS | | |
| 1^{re} PARTIE : LA PHRASE | | |
| I. Question de progression | | |
| — Présentation | | 15 |
| — Projet de plan de travail pour 1969-70 | 1 | 16 |
| — Projet de programme pour 1970-71 | 2 | 17 |
| — Projet de progression pour 1971-72 (Lycée Rodin) | 3 | 19 |
| — Résumé de la progression du Lycée de Colombes | 4 | 22 |
| — Résumé d'un bilan du C.E.S. de Ville d'Avray | 5 | 23 |
| — Bilan (C.E.T. Varennes) | 6 | 24 |
| II. La diversité des phrases | | |
| — Présentation | | 27 |
| — Travail sur les types de phrases, 6° (Rodin) | 7 | 28 |
| — Exercices sur les types de phrases, 6° (Sèvres) | 8 | 29 |
| — Etude des types de phrases, 5° (Sèvres) | 9 | 31 |
| — Exercices sur les types de phrases, 5° (Sèvres) | 10 | 33 |
| — Etude des différents types de phrases, 6° (Sucy-en-Brie) .. | 11 | 35 |
| — Travail sur les types de phrases, 4° (Rodin) | 12 | 37 |
| III. Les constituants de la phrase | | |
| — Présentation | | 42 |
| 1) LE SYNTAGME NOMINAL | | |
| — Présentation | | 43 |
| — Le groupe nominal sujet, 5° (Sèvres) | 13 | 44 |
| — La gauche du verbe, 5° (Sèvres) | 14 | 45 |

| | Documents n° | Pages |
|--|-----------------|-------|
| — Le groupe nominal sujet, 6° (Sèvres) | 15 | 46 |
| — Travail sur le G.N. sujet, 4° (Rodin) | 16 | 48 |
| — Travail sur les déterminants, 5° (Sèvres) | 17 | 50 |
| — La gauche du verbe, 6° (Chaville) | 18 | 51 |
| — Les indéfinis, 5° (Lycée Corot, Savigny) | 19 | 53 |
| — Etude de l'adjectif, 6°-5° (Courbevoie) | 20 | 55 |
| — La relative, 6°-5° (Savigny) | 21 | 56 |
| — La relative avec « dont », 5° (Savigny) | 22 | 59 |
| — Autre exercice sur la relative avec « dont » (Savigny) | 23 | 61 |
| 2) LA DROITE DU VERBE | | |
| — Présentation | | 62 |
| — Travail sur le groupe mobile, 5° (Meudon) | 24 | 63 |
| IV. Manipulations sur la phrase | | |
| — Présentation | | 66 |
| 1) INTERROGATION | | |
| — Présentation | | 66 |
| — Les tournures interrogatives, 6° (Rueil-Malmaison) | 25 | 67 |
| — Exercice sur les phrases interrogatives, 1 ^{re} année (C.E.T. Varennes) | 26 | 68 |
| — Manipulation sur les phrases interrogatives, 5° (Sucy-en-Brie) | 27 | 70 |
| — Comment poser une question, 6° (Sèvres) | 28 | 72 |
| 2) NEGATION | | |
| — Présentation | | 74 |
| — La négation, 6° (Sèvres) | 29 | 75 |
| — La négation, 5° (Sèvres) | 30 | 78 |
| — La négation, 5° (Sèvres) | 31 | 80 |
| 3) PRÉSENTATIFS | | |
| — Présentation | | 81 |
| — Exercices de transformation, 6° (Sèvres) | 32 | 82 |

| | Documents n° | Pages |
|---|-----------------|-------|
| 4) PRONOMINALISATION | | |
| — Présentation | | 84 |
| — La pronominalisation, 5° (Colombes) | 33 | 85 |
| 5) TRANSFORMATION PASSIVE | | |
| — Présentation | | 87 |
| — La transformation passive, 4° (Argenteuil) | 34 | 88 |
| — Etude sur le passif, 3° (Savigny) | 35 | 98 |
| V. La formalisation | | |
| — Présentation | | 107 |
| — Les « arbres », 6° (Rodin) | 36 | 109 |
| — Problèmes sur le G.N. (formalisation) Lycée Rodin | 37 | 111 |
| 2° PARTIE : L'ETUDE DU DISCOURS ET LA CLASSE DE FRANÇAIS | | |
| I. Les registres de la langue ; code écrit — code oral | | |
| — Présentation | | 115 |
| — Travail sur les niveaux et registres de langue. Code oral — code écrit, 4° (Rodin) | 38 | 116 |
| — Code oral — code écrit, 6° (C.E.S. G. Philipe, Massy) | 39 | 121 |
| — Recherche sur le passage de l'expression orale à l'ex- pression écrite, 6° (Rambouillet) | 40 | 124 |
| — Récapitulation d'un certain nombre de notions, 6°-5° (Le Vésinet) | 41 | 126 |
| — Deux articles du « Figaro » et du « Monde », 5°-4° (Le Vé- sinet) | 42 | 128 |
| II. Les temps du verbe | | |
| — Présentation | | 133 |
| — L'étude des temps du verbe, 5° (Le Vésinet) | 43 | 134 |
| — Etude des temps du verbe (Ville d'Avray) | 44 | 136 |
| — Exercices sur les verbes, 6° (Sèvres) | 45 | 137 |

| | Documents n° | Pages |
|---|-----------------|-------|
| — La concordance des temps, 5° Rodin | 46 | 139 |
| — Exercice sur les grilles de concordance des temps, 6°-5° (Massy) | 47 | 141 |
| III. L'enseignement du français — Globalité | | |
| — Présentation | | 145 |
| — La globalité, 5° (Sucy-en-Brie) | 48 | 146 |
| — Répartition du travail hebdomadaire, 6°-5° (Massy) | 49 | 148 |
| — Le plan de la semaine, 5° (Ville d'Avray) | 50 | 149 |
| B - REFLEXIONS THEORIQUES SUR LES EXERCICES ELABORES | | |
| — La grammaire et l'enseignement du français | | 152 |
| — La progression | | 153 |
| — La diversité des phrases | | 155 |
| — Les constituants de la phrase | | 158 |
| — Manipulations sur la phrase | | 162 |
| — Formalisation | | 165 |
| — Les temps du verbe | | 168 |

PRÉSENTATION

Le présent numéro est un RECUEIL de documents ; documents choisis parmi les nombreux rapports, bilans, projets, comptes rendus d'exercices, élaborés durant deux années scolaires (1969-70 - 1970-71) par une équipe d'enseignants du second degré. Ces enseignants participent, avec l'aide de J.-C. Chevalier (Paris VIII), F. Atlani (Paris VII), S. Delesalle (Paris VIII) et H. Huot (Paris X), à une recherche organisée dans le cadre de l'I.N.R.D.P. et dont le titre est le suivant : « Application de la Linguistique à l'enseignement du Français dans le 1^{er} cycle ».

Ces enseignants, au nombre de 60 environ, tous de Paris ou de la région parisienne, d'origine et de formation différentes, mais tous animés par le même souci pédagogique de renouveler leur enseignement de la langue française et de le rendre plus efficace, travaillent dans les **conditions suivantes** :

Ils disposent, pour leur travail de recherche, de quelques **décharges de service** (une ou deux heures, ou demi-services). Mais dans l'ensemble, ces décharges s'avèrent insuffisantes ; les demi-services sont très rares ; les décharges d'une ou deux heures ne sont accordées qu'aux animateurs d'équipes (c'est-à-dire à une personne sur deux ou trois) ; par ailleurs, elles ne sont pas effectives mais distribuées sous forme d'heures supplémentaires, ce qui ne répond nullement aux besoins de temps et de liberté d'esprit qu'implique une pareille recherche.

Les enseignants **se réunissent** néanmoins régulièrement une fois par mois (généralement le dernier samedi du mois) pour échanger et recevoir des informations, discuter des réalisations et proposer projets et idées.

Leur **information** linguistique est nourrie par :

- les exposés que font aux réunions les enseignants du Supérieur sur des questions proposées par ceux-ci ou par l'équipe,
- des fiches de lecture rédigées par des membres de l'équipe,
- mais aussi et surtout par un travail plus personnel : lecture de livres, d'articles, de revues spécialisées, cours suivis en Faculté (Vincennes, Nanterre, Paris VII).

Au cours des réunions, ou entre les réunions par l'intermédiaire de l'I.N.R.D.P., on échange **les documents de travail** élaborés, projets de programme, comptes rendus sur un exercice, bilans d'activité, fiches d'exercices proposées aux élèves, etc...

Sous la diversité bien naturelle — et souhaitable — des personnalités et des styles pédagogiques, on voit apparaître certaines constantes dans **les principes** et dans **les méthodes** :

Il s'agit pour nous d'entraîner les enfants à la COMMUNICATION orale et écrite (émission et réception de messages) afin de les rendre plus maîtres de leur langue dans toutes sortes de situations de communication. Dans cette perspective, le maître donne toute leur importance aux différents circuits de communication et favorise toutes les activités d'échange : débats, discussions, enregistrements sur magnétophone, enquêtes, montages, jeux, téléphone, etc., et l'apprentissage des cadres du discours selon la situation des interlocuteurs.

Par ailleurs, cette meilleure maîtrise de la langue et l'entraînement à la communication passent par une connaissance explicite du fonctionnement et des modèles de la langue (nécessaire au niveau des choix à opérer, de la systématisation des règles, et, d'une façon générale, de la formation de l'esprit critique).

Ce double objectif a pour conséquence que l'on s'efforce de faire alterner dans la classe :

- exercices de groupe et exercices individuels
- exercices de communication et exercices de création
- exercices de formalisation et exercices de manipulation
- exercices oraux et exercices écrits (la translation de l'oral à l'écrit est une part importante de notre activité).

Notre expérience avait comme principal objet, au départ, l'activité grammaticale proprement dite, c'est-à-dire l'étude de la structure et du fonctionnement de la PHRASE et de ses transformations (dans le cadre de la grammaire structurale et générative). Mais, très tôt s'est fait sentir le besoin de s'intéresser, à travers et pour l'étude de la phrase, à l'étude du DISCOURS. En effet, toute production de phrase, si elle n'est pas pur artifice, conduit nécessairement à la situer et donc à élaborer un discours d'accompagnement. C'est pourquoi à côté d'exercices portant sur tel constituant de la phrase ou sur telles transformations, on verra des exercices sur les registres de langue, ou les codes écrit et oral, ou encore l'étude des temps. Plus souvent encore, dans le même exercice, on verra comment l'on utilise les faits de discours en vue de l'étude d'une structure de phrase (par exemple l'interrogation étudiée à partir d'une conversation téléphonique) — et inversement.

C'est cette double ambition — étude de la phrase et analyse du discours — qui est à l'origine du plan que nous avons adopté pour classer et présenter les documents de travail (voir le sommaire).

Pour chaque thème de ces deux parties, nous essaierons de montrer quelles sont les notions utilisées ou mises en valeur dans les textes présentés, et les démarches adoptées, qu'elles soient semblables ou variées.

Après quoi chacun des thèmes abordés sera repris dans une perspective plus théorique et accompagné de quelques indications bibliographiques.

A - DOCUMENTS

Première partie :

LA PHRASE

I - QUESTION DE PROGRESSION

PRESENTATION

Notre groupe — en fait quelques personnes regroupées en deux équipes d'établissement — avait commencé en 1968-69 à travailler sans se fixer une progression. Nous pensions en effet faire travailler nos élèves sur certains points qui nous semblaient intéressants soit parce que nous possédions une information théorique sur la question (article, cours, livre, discussion) soit parce que nous avions des idées précises sur la réalisation pédagogique que nous voulions lui donner (voir n° 43 de Recherches Pédagogiques).

Par la suite, nous avons reconnu que le travail de cette année-là, considéré rétrospectivement, s'organisait autour de certains thèmes, sur une progression implicite ; et d'autre part, nous avons senti la nécessité de proposer à une équipe devenue beaucoup plus grande en 1969-70, un plan de travail — ne serait-ce que pour pouvoir échanger, au cours de l'année, des idées et des exercices sur les différents thèmes abordés.

Aussi présentons-nous d'abord trois projets de progression proposés dans l'équipe : l'un pour l'année 1969-70 (document 1) le second pour l'année 1970-71 (document 2) et le troisième pour l'année 1971-72 (document 3).

Ces trois projets concernent surtout les classes de 6° et 5°, mais la progression en 4° et 3° ne nous préoccupe pas moins.

Ces trois textes, proposés et discutés généralement en mai ou juin de chaque année pour l'année suivante, seront suivis de deux bilans : progressions réalisées par des membres de l'équipe (ces textes sont résumés car le travail de détail réalisé sur telle ou telle question trouvera plus naturellement sa place à côté d'autres rapports sur la même question).

Enfin, nous terminerons par une progression plus particulière à cause des problèmes spécifiques qu'elle pose : celle qui a été adoptée par un membre de l'Enseignement Technique pour les première et deuxième années de C.E.T.

Projet de plan de travail pour 1969/70

CLASSES DE 6° ET 5°

Document 1

1. — LA PHRASE

- a) Divers types de phrases.
- b) Coordination et subordination.
- c) Interrogation et négation.

2. — LA PHRASE MINIMALE

- a) La gauche du verbe
- b) Le groupe nominal.
La proposition relative.
- c) La pronominalisation.

3. — LE VERBE

- a) Les temps élémentaires.
(La conjugaison.)
- b) Les transformations : la nominalisation.
- c) Le passif.
- d) Les suites du verbe.
- e) La pronominalisation.

4. — LA CONSTITUTION DE DISCOURS

Projet de programme 1970/71

CLASSES DE 6° ET 5°

Document 2

EN 6° :

1 - LES DIFFERENTS TYPES DE PHRASES

Exploration de tous les types de phrases, sans que soient privilégiées les phrases interrogatives ou négatives, pour aboutir à un tableau à double entrée de ce genre :

Etude du temps : en facteur commun, au niveau de l'expression écrite et orale. A faire très rapidement.

| | phrases prédicatives | à présent. | nominale |
|-------------------------|-------------------------|------------|----------|
| phrase positive | | | |
| phrase interrogative | | | |
| phrase négative | | | |

Reprise du tableau en cours d'année pour l'approfondir ; au besoin manipulations simples (remplacement d'une partie de la phrase par un GN pour montrer qu'une phrase complexe se ramène à une phrase déjà vue).

2 - LA PHRASE SIMPLE (positive, prédicative)

L'arbre de la phrase simple

étude du GN

le nom

les éléments du GN : déterminants

adjectif

apposition

relative

G. prép.

∅

Etude plus approfondie des déterminants et des adjectifs (épithètes) ; liaison avec la pronominalisation du GN et de chacun de ses éléments.

EN 5° : LES SUITES DU VERBE

— Les suites du verbe sans distinguer deux niveaux pour le GV :

adjectif (attribut)

GN

G. prép.

adverbe

complétive

Ø

GN et G prép.

— Les relatives { les transformations possibles.
Les complétives { la pronominalisation.

— Arbre avec GV à deux niveaux : le G. mobile

G. prép.

circonstancielle (s)

— Distinction entre subordination et coordination.

— Les grandes transformations : interrogation
négation.

Projet de progression 1971/72

LYCEE RODIN — MAI 1971

CLASSE DE 6^e — 1971-72

Document 3

Deux sortes d'activités « grammaticales » sont envisagées :

— une progression suivie ayant pour thème essentiel l'étude de la **phrase** simple, avec jeux, manipulations, classifications et formalisations (environ deux heures par semaine) ;

— parallèlement, étude du **verbe** : morphologie et temps (cf. Gross), constructions de certains verbes « aller » et « venir ».

On pourra également, **selon les besoins**, anticiper sur le programme de 5^e et étudier le fonctionnement de certains pronoms comme « en », « dont », etc. Pour ces deux sortes d'activités, le travail se fera en coordination avec le travail fait en classe de mathématiques.

PROGRESSION (pouvant servir de « cadre » maximal)

I - UNE ESPECE D'INTRODUCTION A L'ETUDE DE LA LANGUE qui ne se fera évidemment pas sous forme de définitions, de conclusions précipitées et de notions abstraites, vides de sens pour les élèves, mais qui, à partir de jeux, de manipulations et d'observations, doit permettre une prise de conscience des **différents plans ou niveaux d'analyse linguistique** (phonétique, lexicale, morphologie, syntaxe). Les élèves doivent pouvoir sentir, et cela pendant toute l'année, la différence entre **sens** et **forme**, entre **fonction** et **catégorie** ; ces distinctions permettront, peut-être, aux élèves de mieux comprendre ce qu'ils font quand ils observent et manipulent les faits de langue.

— Etude des signes et systèmes de signes — Codes — Langue = code.

— On pourra aussi faire sentir les différents plans ou niveaux linguistiques à propos de l'observation des différents « registres » de langue (quand on passe d'un registre à un autre on le fait à tous les niveaux linguistiques).

II - LA PHRASE

Avant d'examiner les différents types de phrases, il est peut-être utile de se faire une idée des limites de la phrase ; cette étude ne peut être pour l'instant qu'intuitive et approximative : délimitations par l'intonation (exercices au magnétophone), exercices de ponctuation.

Une mise au point sera sans doute nécessaire entre phrase et proposition, coordination et subordination, phrase simple et phrase complexe.

III - RECHERCHE DES DIFFERENTS TYPES DE PHRASE

(Et non pas étude approfondie des différentes transformations ni du fonctionnement de tel ou tel type de phrase.)

Classification suivant plusieurs axes (positives, interrogatives, négatives ; phrases du type sujet-verbales — phrases sans verbales — phrases à présentatifs ; actives — passives, etc.).

Pour cette classification on s'en tiendra à la structure de surface.

IV - LE GN

- a) Reconnaissance du GNS et d'autres GN dans la phrase.
- b) Enrichissement du GN.
- c) Reconnaissance des différents éléments le constituant.
- d) Formalisation :
 - formules d'écriture ; formule exhaustive contenant en puissance toutes les formules possibles ;
 - arbres, cercles concentriques, parenthèses ?
- e) Travail plus approfondi sur :
 - les déterminants (classement, emplois) ;
 - l'adjectif (place, équivalence).

V - LA DROITE DU VERBE

- a) Classification des différentes suites du verbe.
- b) Distinction entre G fixe et G mobile — circonstance (choix de critères).
- c) Travail plus approfondi sur :
 - G prép. (prépositions ; verbes à constructions multiples) ;
 - la « double suite » : GN — G prép. — recherche de verbes qui l'exigent ;
 - « G proposition » (fixe et mobile).
- d) Passage d'une construction à l'autre (substitutions).
- e) Arbre de la phrase simple avec circonstance.

PREVUS POUR LA 5°

- La pronominalisation
 - la relative et l'effacement
 - Les complétives et l'enchassement
 - Les présentatifs
 - L'interrogation
 - La négation
- } = quelques transformations.

PREVUS POUR LA 4°

- Le verbe : étude du passif.
- Le temps dans le discours (adverbes, compléments de temps inclus).
- La « concordance des temps »
- La nominalisation.
- Les différents types de discours.

PREVUS POUR LA 3°

- La coordination et la subordination.
- Les connecteurs logiques.
- Les référents (pronoms).
- Liens entre la sémantique et la syntaxe.

Résumé de la progression

LYCEE DE COLOMBES — 6^e ET 5^e — 1970-71

Document 4

6^e :

- 1 - Classement des phrases
en parallèle = les niveaux de langue.
- 2 - Langue parlée, langue écrite.
- 3 - Les déterminants :
 - production ;
 - classements ;
 - l'opposition — le, les / des :
 - a) en combinaison ;
 - b) pronominalisation ;
 - reprise selon les catégories traditionnelles ;
 - problème du possessif reporté en 5^e.
- 4 - Le syntagme nominal.
- 5 - Le syntagme adjectif.

5^e :

- Même progression, avec en plus :
- la pronominalisation ;
 - les possessifs.

Résumé d'un bilan

C.E.S. DE VILLE D'AVRAY — 5° — 1970-71

Document 5

— **Révisions** de ce qui avait été fait en 6° :

- les niveaux de langue ;
- les différents types de phrase ;
- la phrase minimale ;
- le groupe nominal sujet et son expansion.

— **Etude du passif.**

— **Etude des temps du verbe :**

- découverte des temps ;
- passé simple (passé composé) ;
- étude des personnes en relation avec les temps ;
- l'aspect du verbe.

Bilan C. E. T. Varennes

C.E.T. — GARÇONS — VARENNES (SEINE) — 1^{re} ANNEE
ENTREE EN OCTOBRE 1970

Document 6

1^{er} TRIMESTRE :

Elèves « faibles » : section chaudronnerie — section charpente métallique
+ élèves faibles de section « mécanique générale » (regroupés en deux groupes de travail).

Toujours dans l'ensemble niveau faible... mais pas les mêmes « faiblesses » que l'an passé. Ceux-ci parleraient volontiers trop facilement et bougeraient trop facilement.

SEPTEMBRE-OCTOBRE — Premières semaines : beaucoup d'exercices « oraux » pour repérer les « faiblesses » et faire la répartition des groupes.

Dans l'ensemble = mauvaise lecture, un tiers bute sur le déchiffrage des mots, et dans la « traduction » de ce qu'on lit ; les mots sont employés sans **sens précis** en vocabulaire ; en syntaxe et orthographe l'utilisation des formes est très approximative.

OCTOBRE-NOVEMBRE — D'où retour immédiat au groupe nominal :

- 1) Recherche et utilisation des déterminants (les — leurs !)
un
le
mon (avec leur sens précis et variations féminin —
ce masculin, pluriel — singulier).
quel... !
quel... ?

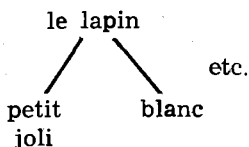
Pendant 2-3 semaines exercices « systématiques » en orthographe.

DECEMBRE — Ecriture du début et « récit parlé » de la fin de la phrase (est-ce que le contexte convient ?) et **toutes variations** féminin — pluriel.

En lecture expliquée, découpage du GN dans les textes lus.

En rédaction, fabrication de ses **propres textes**.

- 2) Avec expansion du **groupe nominal** à l'aide des « qualités » ajoutées au nom



- phrase minimale GN/V ;
- phrases présentatives ; temps = surtout le présent et **passé composé** (en fin d'année nous avons abordé le **passé** avec imparfait — passé composé).

Or, les résultats ont été positifs. Nous avons vu cette classe reprendre du goût au travail, améliorer partout les résultats (ateliers — technologie — enseignement général) et, finalement, c'est une 2^e année vivante et attachante, qui « communique ».

J'ai donc essayé de continuer et d'adapter le programme établi pour les 5^e et c'est ainsi que j'ai pu faire :

- étude des temps de verbes : en liaison avec la **lecture expliquée** = temps passé = imparfait — passé composé ;
- récit — le passé simple.

Etude très vivante du :

- récit : ex. : l'escapade et le récit reconstitué par le narrateur ;
- de la durée : (structure du roman) ;
- en liaison avec la **rédaction** :
- étude des niveaux de la langue et temps.

(Etude faite à partir de « Le Grand Meaulne » ; **action et personnages.**)

Style littéraire — journal ou présentation des faits et idées (sciences — techn., etc.).

- Il reste : la concordance des temps ? le passif ?

REMARQUE : Si les élèves s'expriment beaucoup plus facilement, s'ils ont plaisir à discuter, **mon gros problème reste toujours l'expression écrite.** Je pense multiplier les exercices (oral — écrit) au 3^e trimestre.

II - LA DIVERSITÉ DES PHRASES

PRESENTATION

Voici un certain nombre d'exercices sur une question qui, par rapport à nos intentions, revêt une grande importance. Il s'agit en effet de préparer les élèves, par un classement des types de phrases rencontrés à l'écrit et à l'oral, à la notion de **transformation** : des exercices de manipulations montrent que chaque type de phrases (interrogatives, négatives, phrases à présentatif, phrases nominales, etc.) est le résultat d'une transformation de la phrase de base sujet-verbe, dont on étudiera par la suite la structure et les constituants.

Des exercices de ce genre donnent aux enfants une vue plus cohérente et plus rassurante de la diversité des phrases ; ils permettent d'éviter leur inquiétude lorsqu'ils se trouvent devant des phrases dérivées (par transformation), donc impossibles à analyser selon le schéma de la phrase sujet-verbe.

Les comptes rendus qui suivent mettent l'accent :
— tantôt sur l'exercice de **classement** que constitue cette recherche des types de phrase (document 11),
— tantôt sur les exercices de transformation (document 8).

Nous avons préféré présenter ceux qui développaient telle transformation dans le chapitre consacré aux manipulations (IV) et donner ici la préférence à ceux qui tendent à mettre de l'ordre dans la diversité des types de phrases, c'est-à-dire aux exercices de classification.

Les exercices de **classification** représentent une des activités privilégiées de notre recherche. Ils interviennent à différents niveaux (mots, groupes de

mots, phrases, textes). Ils sont intéressants, outre les visées purement linguistiques de description et de mise en ordre du système de la langue, parce que, pensons-nous, ils développent chez l'enfant méthode et esprit critique. Quand on classe, il faut un **critère** de classification ; il faut **choisir** celui-ci en fonction de ce qu'on veut faire ; mais surtout si l'on en a choisi un (ou deux, c'est possible), il faut savoir s'y tenir, et ne pas passer au cours d'une même classification, du sens à la morphologie, de la construction au nombre de lettres, etc.). Une fois qu'on a classé, il faut pouvoir rendre compte de ses résultats aux autres, et pour cela présenter clairement et formellement ce que l'on a trouvé, ce qui n'est pas toujours facile (document 16).

Tous les exercices sur les types de phrase que nous présentons ici ont ceci en commun que :

- ils s'adressent aussi bien au code oral qu'au code écrit (document 8),
- ils partent d'un matériel produit ou apporté par les enfants (document),
- ils lient l'observation des types de phrase à celle des registres de langue (certains types de phrase s'emploieront de préférence dans tel registre de langue, par exemple les phrases présentatives dans la langue parlée courante, les phrases nominales dans les titres de journaux, etc...).

Ces exercices soulèvent cependant des problèmes, celui des limites de la recherche (qu'est-ce qu'une phrase « minimale » ?) celui de la cohérence de la classification (faut-il rester en structure profonde, ou en structure de surface ? Voir, dans le texte n° 16 « les remarques sur ce travail »).

Travail sur les types de phrases

LYCEE RODIN — PARIS CLASSE DE 6^e 5 — 1969-70

Document 7

Par demi-classe (la classe compte vingt-sept élèves) et à l'intérieur de cette demi-classe, par équipe de quatre ou cinq pour tout ce qui est travail de recherche, de découverte. Séance d'une demi-heure, exceptionnellement une heure.

I - TRAVAIL PREPARATOIRE (deux fois une demi-heure)

Exercices de classement, en rapport avec les mathématiques. Former des ensembles avec une liste de mots : on peut former l'ensemble des mots de une syllabe, de deux syllabes, ou l'ensemble des verbes, des noms, des adjectifs, etc., ou encore des ensembles d'après le sens ; donc, un mot peut appartenir à plusieurs ensembles.

II - MEME EXERCICE SUR DES PHRASES (une heure + une demi-heure)

Résultats très confus : les enfants sont habitués à accorder toute l'importance au verbe ; ils distinguent donc **d'abord** : phrases à un verbe, à deux verbes, etc. que ces verbes soient d'ailleurs dans des « principales » ou des « subordonnées » ; hésitations sur les infinitifs.

Finalement, l'ensemble de la classe se ralliant aux suggestions de quelques élèves, on distingue : phrases interrogatives, exclamatives, affirmatives et négatives (« c'est la même chose puisque c'est l'inverse » dit une élève), et d'autre part, des phrases à une proposition, ou à plusieurs propositions (influence manifeste de la grammaire apprise à l'école primaire). Quelques élèves rapprochent : « voilà Paul » et « c'est Paul ».

J'abandonne l'exercice, car les enfants ne cherchent visiblement plus qu'à se rappeler leurs leçons de grammaire de l'année précédente.

III - C'EST (deux fois une heure)

Je propose la phrase : « Randot a conduit Francis dans la forêt pour lui faire une farce ». Transformez la phrase de toutes les façons possibles en ajoutant **c'est**. Les élèves trouvent assez vite les quatre phrases :

C'est Randot qui, c'est François qui, etc., ils constatent que **chacune répond à une question différente** et met en valeur un des mots. On invente d'autres phrases, on constate qu'on peut mettre après **c'est** un pronom, un nom, un complément avec préposition, avec conjonction (c'est quand, c'est parce que, c'est que) un **adjectif**. Ici, une des demi-classes constate (et s'en étonne) que l'on dit « Lire, c'est agréable », mais : « C'est agréable de lire » et s'avise alors que la phrase précédente « Randot a conduit... » « **c'est** » obligeait à ajouter **que** ou **qui**.

Nous en sommes là.

Exercices sur les types de phrases

LYCEE DE SEVRES — CLASSE DE 6^e — 1969-70

Document 8

I - Elaboration d'un dialogue au téléphone par équipe :

- choix de la situation, du motif, des personnages ;
- « répétition »
- tentative pour transcrire, de mémoire ce qui a été dit (croit-on) ;
- audition et correction ;
- photocopie des textes élaborés, par équipe, « traduction » :

1) Dialogue au téléphone

— Non, c'est trop tôt.
J'serai pas arrivé.

2) Dialogue dans un devoir

— Non, c'est trop tôt. Je ne serai pas
rentré du travail.

...

Et vous, les vôtres, comment ça va ?

— T'as pigé les trucs croissants ? — Tu as compris le classement par ordre croissant ?

— Reconnaissance des différents types de phrases à partir d'un dialogue entièrement écrit au tableau.

« Vérification » par les autres.

II - A partir d'un thème, « le voyage », apporter trois ou quatre phrases simples, chacune écrite sur une demi-feuille à trou.

→ En classe, classement par types de phrase (matériel vite important, qui constitue des « archives » pour examen futur).

III - Exercices de transformation, à partir des phrases positives données ci-dessus :

| Positive | Négative | Interrogative | Présentatif |
|---|--------------------------|---------------|-------------|
| Ton père voyage beaucoup | ne... pas ne... guère | | |
| Elle est déjà allée en Angleterre | | | |
| « Les nombreux voyages de son père... » | | | |

Pour la première fois des enfants absolument « noués » font un exercice très convenable sinon très riche.

IV - Mise en valeur avec le présentatif :

c'est... que (que)

ce n'est pas... que

est-ce... que

→ utilisation « stylistique » pour traduire
l'admiration, à partir de « Maman m'a fait cette veste »
la protestation → « je n'ai pas dit ça », etc...

Discussion « passionnée » à partir de « je ne lui parle pas ».

→ Ce n'est pas à lui que je parle (mais à un autre).

→ C'est à lui que je ne parle pas (on est fâché).

V - Exercices éventuels d'orthographe, à partir de la langue orale

1) Nous jetons / Je jette

Nous pelons / Je pèle, etc.

2) La finale sonore « o » = un ensemble sonore

trentaine de **mots au tableau** → recherche des ensembles graphiques = on en trouve **douze**.

Une équipe prépare des phrases à dicter du genre loufoque :

« le crapaud monte sur l'escabeau pour manger l'abricot ».

On complète certains « ensembles ».

Étude des types de phrases

LYCEE PILOTE DE SEVRES — CLASSE DE 5°4 — 1969-70

Document 9

(Mise au point pour les élèves, le travail ayant porté, en 6°, surtout sur la phrase interrogative et sur les « arbres ».)

I - 1) A la suite d'une visite au magasin Suma du Pont de Sèvres, les élèves sont invités à donner devant le magnétophone leurs impressions de visiteurs et d'éventuels acheteurs.

2) Ecoute collective de la bande, les élèves par groupe de deux relevant successivement les phrases : chaque groupe a transcrit ainsi 2 ou 3 phrases. C'est un assez long travail, mais les élèves l'ont fait avec plaisir. Une réaction : des élèves ont hésité deux ou trois fois à transcrire sur le papier des phrases du genre : « Faut l'faire ».

3) a) Classement de ces phrases par niveaux de langue :
phrases familières — négligées (vocabulaire et construction)
phrases de la langue parlée correctes.

b) Classement par types de phrases :

dans ce cas :

grosse majorité d'affirmatives,
beaucoup de phrases à présentatif,
très peu d'interrogatives.

II - Avec l'ensemble de la classe, sur quelques-unes de ces phrases : exercices de transformation d'un type à l'autre, transformations possibles ou non.

III - Par écrit, individuellement : un tableau est proposé avec quatre phrases affirmatives et cinq autres colonnes : phrases négatives, exclamatives, interrogatives, à présentatif, à segment. Les élèves doivent remplir le tableau, en laissant vides les cases où la transformation n'est pas possible.

IV - Après une représentation des « Fourberies de Scapin », un sujet de rédaction est proposé : « Présentez le personnage que vous avez le plus aimé (physique, costume, voix, mimique, réactions les plus amusantes, etc...) ». Les copies sont corrigées avec le minimum d'indications.

Le 28 novembre les élèves se grouperont à trois ou quatre autour d'un personnage — (il y a eu beaucoup de Géronte) et essaieront avec leurs copies de composer un texte aussi vivant que possible (en pensant évidemment aux transformations de phrases, mais en les utilisant sans parti pris, d'une manière naturelle. Sauront-ils le faire ?).

QUESTIONS QUI SE SONT POSEES

1) Quel sens donner à « phrase **affirmative** » : sens formel ou sens sémantique ?

(une négative peut être affirmative).

Peut-on parler de phrases **positives** ?

2) Dans les combinaisons de types (exclamatives à présentatif par exemple) peut-on parler d'une dominante ?

3) La tournure impersonnelle : est-ce un type de phrase ?

Exercices sur les types de phrases

LYCEE PILOTE DE SEVRES — CLASSE DE 5^e 8 — 1969-70

Document 10

I - RECHERCHE DE PHRASES sur le thème du brouillard. Toutes les phrases apportées par les élèves sont des phrases positives. Nous les classons cependant en phrases actives et phrases passives.

Tentative de classement en examinant le nombre et la place des éléments de la phrase (S + V ; S + V + C objet ou S + V + un seul complément ; S + V + plusieurs compléments...).

— Arbres de phrases de plus en plus complexes. On compare les arbres.

II - RECHERCHE DE PHRASES par les élèves sur les thèmes de leur choix. Le thème de la **circulation** domine. (La classe est située près d'une avenue très animée — on voit les feux — on entend le bruit des voitures.) Chaque élève apporte sa phrase recopiée sur une demi-feuille à trou, prise dans le sens de la hauteur ce qui permet ensuite un classement facile (on groupe les phrases semblables en attachant les feuilles ensemble par une ficelle).

— Classement par types de phrases. Positives, négatives, exclamatives, interrogatives, à présentatif.

— Chaque élève fait un **tableau-recensement** à partir de phrases prises dans les différents paquets de feuilles.

Discussions : sur phrases actives et passives — puis sur positives — affirmatives.

On en déduit que : actif — passif — affirmatif — sont des notions qui peuvent se retrouver dans différents types de phrases.

III - COMBINAISONS POSSIBLES DE TYPES DE PHRASES

Recherche de phrases sur le thème du « Petit Chose » (livre lu en classe) ou sur des thèmes de la vie quotidienne.

On arrive à de multiples combinaisons — exemples : positive, active, présentative ou exclamative, passive, négative, etc...

Discussion : Peut-on poser la notion de **dominante** de la phrase avant tout exclamative (« ce n'est pas lui qui a été renvoyé ! »), cas de la langue parlée (intonation) et de la langue écrite (ponctuation).

Bilan final des combinaisons possibles pour chaque type de phrases. Allusion à des exercices de mathématiques modernes.

IV - EXERCICES DE « STYLE » (à la manière de R. Queneau)

— Improvisation gestuelle spontanée, en classe, de Pierre.

- 1) Il arrive dans une pièce obscure.
- 2) Il tâtonne un moment dans le noir.
- 3) Il se heurte à un meuble.
- 4) Gestes — grimaces — pleurs.

Reconstitution du « canevas » de la scène.

Ex. écrit — Récit de la même scène en utilisant successivement des phrases exclamatives, interrogatives (on fait parler Pierre) puis positives, négatives, présentatives.

Exercice prévu : donner des phrases positives et demander d'essayer de traduire la situation donnée en phrases négatives, exclamatives..., etc... Possibilités et incompatibilités.

Étude des différents types de phrases

SUCY-EN-BRIE — C.E.S. EXPERIMENTAL — CLASSE DE 6°
1970-71

Document 11

J'y ai consacré en niveau I... (1) deux séances de deux heures,

PREMIERE SEANCE : à partir de leur création :

Lettre adressée à des correspondants de Pont-Sainte-Maxence (niveau II).

Projet d'articles pour le « Petit Poisson », journal du C.E.S. (niveau I).

Nous avons cherché à classer les divers types de phrase.

Ensemble nous avons cherché ce qu'était un classement ; quels critères on pourrait prendre ; nous avons cherché à classer des livres, des timbres.

RESULTATS OBTENUS :

Première équipe : phrase interrogative — phrase affirmative — phrase négative ;

phrase exclamative — phrase énumératrice — phrase impérative.

Deuxième équipe : phrase interrogative — phrase affirmative — phrase exclamative ;

phrase à guillemets — phrase à points de suspension.

Troisième équipe : phrase la meilleure — phrase la plus courte — phrase la plus longue ;

phrase la plus simple.

Quatrième équipe : phrases belles — phrases moyennes — phrases laides.

Cinquième équipe : phrases interrogatives — phrases exclamatives — phrases affirmatives — phrases négatives.

6° équipe : phrases intelligentes — phrases idéales.

DEUXIEME SEANCE : Nous avons mis en commun nos « trouvailles » et **critiqué nos classements** ; d'eux-mêmes, ils ont éliminé les oppositions qui n'en étaient pas :

— « Une phrase correcte peut être la meilleure... »

— « Une phrase à guillemets peut être affirmative ».

Dans un premier temps, ils ont gardé leur classement « amélioré ». Puis ils ont trouvé astucieuse la trouvaille de la cinquième équipe, car pour eux, une exclamative est une phrase à part. « Elle a un signe de ponctuation comme l'interrogative ».

(1) Au C.E.S. expérimental de Sucy, les élèves sont répartis en groupes de niveaux. en niveau II... (1) deux séances de deux heures.

PROBLEME : Où doit-on mettre les exclamatives ?

Ensemble nous avons vu qu'une phrase exclamative pouvait être affirmative, négative, interrogative. Ils ont accepté.

TROISIEME SEANCE : Tout à coup un élève s'est écrié : « Madame, il y a la lune, qu'est-ce que j'en fais ? ». Les autres : « c'est une phrase affirmative ». « Oui, mais elle est spéciale, on l'appelle... oh zut ! je ne sais plus ».

Alors j'ai soufflé...

De là, nous avons cherché d'autres phrases présentatives.

« C'est nous qui faisons la grammaire ».

La classe s'agite et se déchaîne. Je dis un « silence ».

« Madame, qu'est-ce qu'on en ferait, de **silence** ? ».

Ils jouent : « Silence ! » — « Silence ! » — « Silence ! ».

« Tiens, c'est drôle, je peux changer le sens de la façon que je le dis ».

Vite on cherche, et on ne trouve pas et moi de souffler : « Silence, c'est une nominale ».

« Mais alors, elle peut être affirmative, négative, interrogative ».

« Non, on ne dit pas : « Non silence », « pas silence ».

De là est née l'idée du tableau à double entrée. Nous avons entrevu quelques contraintes avec les phrases nominales et les phrases présentatives.

« Madame on pourrait jouer à se donner des phrases et à les transformer ».

J'accepte.

Chaque équipe écrit une phrase et demande à une autre d'en faire une phrase nominale ou une phrase interrogative ou une phrase présentative..., etc.

« On jouera encore ? ».

Voilà où on en est.

Le tableau est amorcé.

Travail sur les types de phrases

LYCEE RODIN — 4° 3 ET 4° 5 — 1970-71

Document 12

EN FRANÇAIS :

1) Le matériel utilisé : de trois sortes :

- petits textes oraux enregistrés en classe (en général assez familiers), sur des thèmes choisis par les équipes d'élèves, puis transcrite ;
- phrases d'élèves écrites en réponses à un questionnaire proposé au début de l'année (sur les goûts, loisirs et préférences des élèves) ;
- phrases extraites de textes littéraires vus en classe.

2) **Petits exercices sur la ponctuation** (texte d'élève ou texte littéraire à ponctuer : discussions sur ponctuations fortes et faibles visant à apprendre à délimiter les phrases très intuitivement d'ailleurs. On n'a pas, pour le moment cherché à donner une définition, ni une idée précise de la phrase.

3) **Classification** par les élèves d'une quarantaine de phrases (= une fiche) choisies en nombres proportionnels à leurs fréquences d'emploi. Les élèves ont travaillé en équipe et ont peu à peu éliminé les critères de sens, de niveau, d'origine, et ont finalement décidé de les classer d'après leur forme, c'est-à-dire « la manière dont elles étaient faites, construites ».

Plusieurs classifications ont été trouvées, chaque équipe en trouvant une, deux ou parfois même trois : la plus fréquente a été celle-ci :

- 1 { affirmatives
négatives
interrogatives
exclamatives

qui s'accompagnait souvent de celle-ci :

- 2 { phrases sans verbe
phrases avec verbe et sujet véritable
phrases sans vrai sujet : avec « c'est » ou « il y a ».

Mais d'autres équipes ont encore proposé :

- { phrases avec 0 verbe
phrases avec 1 verbe
phrases avec 2 verbes
phrases avec 3 verbes

(ce qui nous a servi par la suite pour distinguer phrase complexe de phrase simple) ;

ou encore :

- phrases au présent
- phrases à l'imparfait
- phrases au passé composé, etc.

4) *Comment présenter* cette classification, ou plutôt comment tenir compte à la fois de la classification 1 et de la classification 2 ? (pendant cet exercice, le professeur de mathématique était présent).

Plusieurs solutions ont été apportées à ce problème d'organisation d'un système :

- des signes différents placés devant chaque phrase,
- des colonnes, subdivisées en colonnes,
- des « patates » (mais toutes les intersections rendaient le schéma très confus !),
- un plan avec I, II, III et a, b, c, d,
- un « diagramme sagittal » mais cela faisait vraiment beaucoup de flèches,
- le tableau à double entrée, très clair et mettant facilement en lumière les différentes catégories de phrases :

| | Affirmatives | Négatives | Interrogatives | Exclamatives |
|---------------------------------------|--------------|-----------|----------------|--------------|
| sujet verbe | | | | |
| sans verbe | | | | |
| avec « c'est » ou « il y a » | | | | |

5) **Discussions à propos de chaque phrase** pour la placer dans une des douze cases.

PROBLEMES :

Phrase 8 : les élèves ne veulent pas mettre cette phrase avec les phrases commençant par « c'est », « il y a », mais dans les « phrases sans verbe ».

Phrase 36 : affirmative ou négative ?

Cela nous a donné l'occasion de poser le problème de la phrase simple et de la phrase issue de la réunion de deux ou trois phrases simples.

Phrase 22 : phrase sans verbe ? oui, malgré l'infinitif « classer ». Recherche d'exemples d'expressions N + à + infinitif. Souvent à + inf. est l'équivalent d'un adjectif et ce groupe joue le même rôle qu'un adjectif.

Répartition des expressions trouvées en 2 groupes :

- | | |
|-----------------------|---|
| — salle à manger | — phrases à classer |
| — fer à repasser | — opération à effectuer |
| — chambre à coucher | — fractions à simplifier |
| — fil à coudre | → il faut simplifier <i>ces fractions</i> |
| — dé à jouer | (= C.O.D.) |
| → dé qui sert à jouer | |

— Problème des phrases incomplètes, avec une partie sous-entendue ; c'est souvent le cas pour les phrases sans verbe, réponse à une question posée au préalable.

Exemple : « Et l'autre compagnon ? » — « Du vin ».

6) Les élèves ont cherché des phrases pouvant aller dans telle ou telle case, en particulier celles qui étaient restées vides :

Exemple de phrases trouvées :

- négative sans verbe : « pas de bruit », « pas d'histoire » ;
- négative avec « c'est » ou « il y a » : « ce n'est pas la maison que je cherchais » ;
- interrogative avec « c'est » : « est-ce que c'est un réveil » ; (intéressant pour l'étude de l'interrogation en relation avec les présentatifs) ;
- exclamative avec « c'est » : « c'est un comble ! ».

Discussions à propos des erreurs (phrase comportant une subordonnée négative, placée parmi les négatives).

Un problème intéressant s'est posé : un élève a dit que la phrase 20 « Il ne sait pas marcher ! » était affirmative, car on y affirmait un fait ?

REMARQUES A PROPOS DE CE TRAVAIL SUR LES TYPES DE PHRASES :

Ce travail sur les types de phrases (classification) a permis quelques discussions intéressantes sur le fonctionnement de quelques phrases, et a fait réfléchir les élèves sur le plan linguistique et mathématique. Mais il présente de grosses insuffisances :

— D'abord, c'est, forcément, par ses objectifs mêmes (puisque'il s'agit au départ de voir que les différents types de phrases sont le résultat de transformations de la phrase de base sujet/verbe), un travail assez rapide et superficiel. J'ai été obligé de laisser presque dans l'ombre les transformations elles-mêmes (négation, interrogation, présentatifs...) et le fonctionnement de tel ou tel type de phrases. Il me semble que si on se met à étudier en détail un type de phrase ou une transformation particulière, on perd un peu de vue la diversité des phrases que l'on peut rencontrer en français et l'idée de phrase de base.

— D'autre part, on peut se demander si, dans le petit tableau que nous avons établi, **toutes** les transformations simples sont bien mises. Bien sûr, on ne peut prétendre faire un tableau exhaustif de tous les types de phrases, mais pourquoi laisser de côté la transformation passive? N'y a-t-il que deux axes de transformation :

l'axe : interrogative ——— négative ———

et l'axe : phrase sans verbe ——— phrase à présentatif.

— On risque, en faisant un travail de ce genre, de rester longtemps sans choisir entre structure de surface et structure profonde. En effet, quand avec les élèves on a trouvé la classe des « phrases sans verbe » on ne s'occupait que de la surface, c'est-à-dire ici : l'absence de verbe conjugué, sans s'occuper de la structure profonde dont les phrases étaient issues ; ce qui fait qu'on mettait ensemble (du moins pour la classification!) des phrases nominales : « interdiction de dépasser » et des phrases-réponses, dont une partie est sous-entendue, ex : (« que vois-tu? ») — « Une maison ».

Mais alors, si on s'en tient à la structure de surface, pourquoi classer les phrases à l'impératif, qui en surface n'ont pas de sujet, parmi les phrases du type Sujet/Verbe.

— Enfin, on ne sait pas, dans une pareille étude, quelles sont les limites, sur les deux axes, dans la recherche de la phrase de base : en effet, jusqu'à quel **point peut-on trouver**, pour une phrase, une phrase encore plus simple, dont elle est la transformation? Cela pose le problème de la phrase minimale et surtout de son intérêt sur le plan pédagogique.

— Enfin encore, le problème de la phrase complexe et de la phrase simple n'est pas très clair ; finalement cela rejoint le problème précédent, à savoir : jusqu'à quel point peut-on aller, avec les élèves, dans la recherche d'une phrase minimale ?

LYCEE RODIN — 4° — FICHE 1

PHRASES A CLASSER

1. — C'est pour moi une corvée.
2. — Cet individu interpella tout à coup son voisin.
3. — Il y avait marqué : C.
4. — Il y a des films intéressants à voir.
5. — Les sports que j'aimerais pratiquer sont le judo et le patin.
6. — Comment cela se fait ?
7. — Je ne me rappelle plus.
8. — Voilà l'histoire.
9. — C'était le Bourgeois Gentilhomme de Molière.
10. — Et l'autre compagnon ?

11. — Pouvez-vous me donner un cognac ?
12. — Un homme qui est médecin entreprend son éducation.
13. — Il y a aussi Saint-Tropez.
14. — On n'a jamais rien vu ensemble.
15. — Il y avait beaucoup de monde : des jeunes, des vieux, des femmes, des militaires.
16. — Il y a, quelquefois, un élève plus rapide que vous.
17. — L'autobus m'a emmené.
18. — Je ne suis pas sûr.
19. — Drôle d'histoire !
20. — Il ne sait pas marcher.
21. — L'autre compagnon descend de son arbre.
22. — Phrases à classer.
23. — D'abord il y a l'entrée.
24. — Il ne les trouve pas.
25. — Que t'a dit l'ours ?
26. — Le vin le meilleur du monde !
27. — Les idées ne sont pas du tout les mêmes.
28. — Ils n'arrivaient pas.
29. — Ma mère ne travaille pas.
30. — Je préfère les émissions sur le modélisme.
31. — Il y a trop de choses à apprendre.
32. — C'est la pagaille.
33. — Elles ne sont pas bien en sécurité.
34. — C'est tout.
35. — Il y en a qui sont complètement désintéressés.
36. — Ce sont souvent des règles que l'on ne peut pas expliquer.
37. — C'est plutôt monotone.
38. — L'autre compagnon descend de son arbre.
39. — Ce n'est pas le canard laqué.
40. — Du vin ?
41. — C'est un cas de conscience pendant tout le film.
42. — Tu as oublié qu'il faut boire le vin maintenant ?

III - LES CONSTITUANTS DE LA PHRASE

PRESENTATION

Les exercices sur les constituants de la phrase sont de première importance dans la progression grammaticale que l'on se donne :

En effet, d'une part ils visent à permettre aux enfants de mieux utiliser les phrases de structure simple et d'en posséder toutes les possibilités (et effectivement, dès la fin de l'année de 6°, on ne trouve pratiquement plus de phrases incomplètes ou mal construites). D'autre part, ils servent de support à tous les exercices de « transformations », celles-ci s'opérant sur des « phrases de base » ; enfin, ils sont étroitement liés aux exercices de formalisation, sur lesquels nous reviendrons au chapitre V.

La première option qui ait guidé notre étude est celle de la grammaire générative qui découpe d'abord la phrase en deux parties : syntagme nominal et syntagme verbal. Cette première division, qui se confond pour nous avec celle qui sépare : gauche du verbe de verbe droite du verbe, présentait pour nous certains avantages :

— les enfants sont habitués à reconnaître le verbe d'une phrase et le reste n'est que position, facile à identifier ;

— cette coupure essentielle était facile à repérer grâce à des exercices de substitutions et de réduction qui ramènent la phrase à sa plus petite expression ;

ex. : le petit chien / ronge un os
→ Médor / mange

— elle apparaît dès le début utile pour une étude des différents éléments de la phrase puisque le SN peut se retrouver, une deuxième fois, à la droite du verbe.

Cependant, cette option pose quelques problèmes pédagogiques. La division de la phrase en SN SV ne peut manquer d'apparaître aux enfants comme une hypothèse, un postulat (ce qu'elle est d'ailleurs).

Or, dans le cadre de nos objectifs et de nos méthodes, il n'est pas étonnant de voir les enfants accepter avec une certaine gêne un postulat, même si l'on essaye de le justifier quelque peu. Et par ailleurs, si l'on s'en remet aux critères sémantico-logiques de « thème » et « prédicat » pour obtenir cette division (cf. n° 43 de RP) on peut tomber sur les difficultés suivantes :

— le thème et le sujet d'une phrase ne se confondent pas toujours :

ex. « l'enfant dort » : sujet = thème = « l'enfant »

mais « il vit un grand poisson aux écailles d'argent »

le sujet est « il », mais le thème (ce dont on parle) c'est le « grand poisson »... ;

— cette recherche du thème (« de qui ou de quoi parle-t-on ? ») s'avère également insuffisante dans le cas des pronoms personnels (je, il, elle...) et il est assez délicat, alors, de faire couper la phrase en deux (SN/SV). Or les phrases commençant par des pronoms sont les plus fréquentes.

Cependant ces difficultés peuvent être écartées si le professeur ne perd pas de vue que l'on travaille d'abord sur la phrase de base, donc sur des phrases très simples du type Sujet-Verbe (voir le chapitre sur les types de phrase) ; les enfants se sont aperçus, au début de l'année, que les phrases de différents types sont le résultat de la transformation de cette phrase à deux éléments.

1) LE SYNTAGME NOMINAL

PRESENTATION

1) Les exercices sur le Syntagme Nominal sont de trois sortes :

- **reconnaissance** du S N dans la phrase
- **expansion**
- recherche et classement des différents **éléments** et recherche des différents types de S N.

Ces trois sortes d'activités sont généralement liées et dépendantes l'une de l'autre. Presque toujours l'étude du S N se fait dans le cadre d'exercices de rédaction et de création.

2) Les exercices sur le S N, au nombre de quatre, seront suivis de quelques documents sur d'autres exercices plus particuliers, portant sur les **éléments** du S N :

- la catégorie des **déterminants** semble surtout intéresser professeurs et élèves : on les découvre par substitutions, on en établit des listes, on essaye de les classer, on étudie plus en détail le fonctionnement des possessifs (document 18) et des indéfinis ;
- les **adjectifs** intéressent les élèves pour les problèmes de place essentiellement ;
- enfin les **relatives** apparaissent comme le résultat d'une transformation (qui fait de deux phrases une seule) et l'on étudie leur fonctionnement, en particulier celui de la relative avec dont (documents 22 et 23), qui soulève des problèmes de construction des verbes.

Le groupe nominal sujet

(la gauche du verbe)

LYCEE DE SEVRES — 5^e — 1969-70

Document 13

I - Reprise de quelques arbres.

II - 1) Dans un texte d'A. Daudet (Lettres de mon moulin) les élèves relèvent tous les groupes nominaux sujets de 2 paragraphes.

2) Nous les classons et aboutissons à une sorte de tableau :

Pronoms | Noms propres | Noms communs précédés d'un déterminatif..., etc.

3) Dans un groupe nous varions les déterminants et retrouvons la liste :
articles — adjectifs possessifs — adjectifs démonstratifs, etc.

III - Exercices pour faire sentir la correspondance entre les pronoms personnels et les adjectifs possessifs :

a) j'ai déjeuné plus tard que d'habitude — **Mon** déjeuner a été retardé, etc.

b) Il m'a retardé — Il est cause de **mon** retard

Il les a retardés — Il est cause de **leur** retard

c) En me voyant — A **ma** vue

Par d'autres exemples trouvés par les élèves, on en arrive au tableau des adjectifs possessifs de la grammaire Larousse (p. 246)

| | | |
|----------|-----------------------------|-----------------------------|
| Personne | un possesseur | plusieurs possesseurs |
| et genre | un objet plusieurs objets | un objet plusieurs objets |

(Plusieurs élèves disent qu'ils comprennent enfin l'orthographe de l'adjectif possessif « leur » et demandent des exercices sur « leur » pronom personnel.)

IV - Les élèves ont rédigé par ailleurs une page pour présenter un des personnages du roman que nous avons commencé à lire (Toukaram, Taureau sauvage).

Je rapporte les rédactions corrigées, nous en discutons, puis en demi-classe, je demande à chaque élève de reprendre la grille que nous avons faite pour classer les groupes nominaux du texte de Daudet et de la remplir avec les groupes qu'il a employés, lui, dans sa propre prose. L'exercice a bien rendu.

C'est très parlant ; certains élèves en ont conscience tout de suite. « Je n'ai employé que des « il » et des noms propres » dit l'un d'eux. L'abondance des « il » est d'ailleurs le cas le plus fréquent.

La gauche du verbe

SEVRES — 5° — 1969-70

Document 14

A - TRAVAIL SUR UN TEXTE DE PAUL MORAND

« Un courtier en fauves »

On relève dans le texte tous les groupes nominaux (sujets ou non) désignant le personnage original dont il est question : « Orphée » il, mon ami Américain, ce commerçant original... et on précise leur composition.

— Ces groupes nominaux sont employés comme groupes sujets dans des phrases dont l'ensemble forme un paragraphe nouveau, « parallèle » au texte de P. Morand.

— Examen des possibilités de terminer les phrases de telle ou telle façon.

On constate la contrainte des déterminants **mon**, **ce**, **le**...

B - REDACTION

— Point de départ : une visite au Palais de la découverte.

— Etablissement d'un plan de compte rendu en commun (après constatation du fait que dans un devoir précédent aucun élève n'avait divisé son texte en paragraphes).

— Brouillon de devoir obligatoire (pour permettre des rectifications ultérieures).

— A la fin du temps donné pour le brouillon, chaque élève est invité à entourer en rouge les groupes nominaux sujets constituant dans la grande majorité des cas la gauche du verbe. Constatation pour beaucoup d'une certaine pauvreté, de répétitions fréquentes — il — il — je — je — le chimiste — etc., expansion ou changement après examen de la composition de ces G.N.S.

On recopie le devoir avec modifications découlant de l'examen précédent.

Le groupe nominal sujet

(Exercice de vocabulaire et de création)

LYCEE DE SEVRES — CLASSE DE 6° — 1969-70

Document 15

Les exercices suivants se situent :

— Au cours d'une étude du groupe nominal sujet, après en avoir étudié les compositions possibles :

— Après plusieurs lectures : Tàn l'Antilope, de Demaison (incendie de la forêt), un poème de L. Codet (chanson du joli feu de bois), un texte de M. Constantin Weyer (conseils aux campeurs, difficultés d'allumer un feu).

1) Une grande feuille blanche est affichée dans la classe et chaque élève est invité à y inscrire dans les jours suivants au-dessous du mot **feu** les autres éléments possibles d'un groupe nominal. Nous divisons la feuille en 3 colonnes : adjectifs, groupes prépositionnels, propositions relatives.

2) Trois jours plus tard, en demi-classe, groupés autour de la feuille (aux trois-quarts remplie) nous examinons la récolte :

— rapprochements entre les adjectifs (certains riment entre eux, ils suggèrent une couleur, un bruit, une impression, etc.) ;

— rapprochement entre les adjectifs et les propositions relatives (rouge, qui est rouge — flamboyant, qui flamboie — mais brûlant et qui brûle peuvent avoir des sens différents, etc.) ;

— dans les groupes prépositionnels, place de choix faite aux comparaisons (comme du sang, en robe d'or).

3) Chaque élève essaie de composer une **courte** invocation au feu (en utilisant les éléments de la grande feuille ou, bien sûr, en inventant à son gré).

Tous les élèves sauf trois écrivent quelque chose de valable, sinon d'original : quelques trouvailles.

4) Lorsque je rapporte les copies, j'en lis beaucoup, les enfants inscrivent sur la grande feuille les nouvelles impressions rencontrées (pas très nombreuses).

Quelques enfants (six environ) reprennent leur texte, le transforment, le changent même complètement.

5) On recopie et on affiche ceux qui sont retenus par la majorité.

I - Petit feu chantant,
Claquant, sautillant,
Joueur,
Soudain frémissant
Éblouissant,
Crépitant, flamboyant

II - Flamboyant, éblouissant,
Claquant comme un fouet charmant
Feu scintillant de maman.

III - Feu
Que j'ai fait naître
que je contemple,
qui m'inspire,
que j'aime !

VI - Feu de bois
qui rougeoie
Feu de camp
en chantant
feu follet
ensorcelé

V - Le feu brûlant
crépitant,
dévorant,
comme un géant
s'allongeant,
tuant en passant
le feu bien vivant.

Travail sur le GN en 4^e

LYCEE RODIN — 4^e 3, 4^e 5 — 1970-71

Document 16

Les élèves n'ont pas suivi l'expérience en 6^e-5^e ; avant ce travail sur le GN, ils ont travaillé sur les différents types de phrases et sur l'organisation générale de la phrase base sujet-verbe.

Le but de ce travail sur GNS était de :

- préciser le rôle grammatical du GNS par rapport au prédicat ;
- apprendre à aggrandir et à le transformer.
- en dénombrer les différents éléments possibles ;
- en donner une image formelle aussi précise et complète que possible.

Je pensais également, au départ, travailler avec les élèves sur les déterminants et les adjectifs, et la pronominalisation.

EXERCICES (en équipes d'élèves) :

A - Expansion et reconnaissance des éléments :

- 1) chercher dix noms (communs et propres) ;
- 2) écrire dix groupes de ces N, tels que les N soient chefs de groupes ;
- 3) écrire dix phrases avec ces GN en position sujet ou suite de verbe (pratiquement aucune équipe n'a mis les GN en position de suites) ;
- 4) séparer GNS | prédicat : souligner le chef et séparer les éléments du GN (intuitivement, en gardant ensemble les mots difficiles à dissocier, c'est-à-dire que l'on ne peut changer ou substituer à autre chose qu'**ensemble** ; cette intuition semble plus facile qu'en 6^e...) ;
- 5) faire la liste de tous les éléments ainsi obtenus et les classer d'après leur forme (bien sûr, chaque équipe n'avait qu'une trentaine d'éléments à classer, mais après confrontation des résultats, différents d'une équipe à l'autre, nous avons eu un éventail assez riche).

B - Recherche par substitutions successives de tous les déterminants possibles pour un GNS à deux termes = D — N.

Les équipes ont trouvé jusqu'à trente à quarante déterminants ; mais nous en sommes restés là pour l'instant.

C - Formalisation :

Une fois réalisé l'inventaire des éléments possibles et obligatoires du GN, nous avons établi la formule suivante :

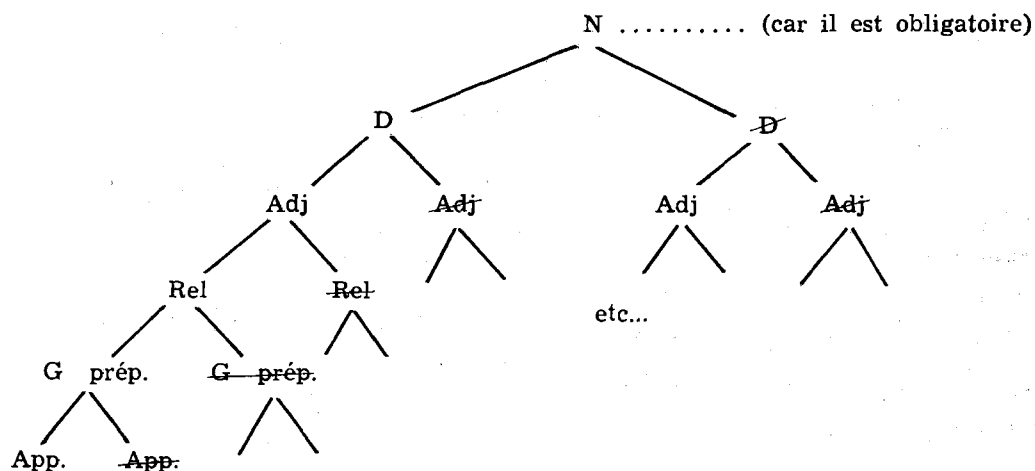
$$\text{GN} \rightarrow (\text{D}) + \text{N} + (\text{G adj.}) + (\text{G prép.}) + (\text{G rel.}) + (\text{G app.})$$

Les parenthèses indiquant le caractère facultatif des éléments.

On a cherché quelques exemples sur quelques formules.

Après quoi, on a essayé d'écrire **toutes** les formules de GN en partant de la formule générale ci-dessus.

Très vite, dans les deux classes, après les tâtonnements attendus, des élèves ont proposé de dénombrer toutes les possibilités à l'aide d'un arbre, dont on lirait les terminaisons en relisant tous les nœuds (\emptyset = pas de déterminant).



exemple = GN → D,N, adj, G, prép., rel. (pas de « app » puisqu'il est barré)

Ce qui donne trente deux terminaisons, donc trente deux formules possibles faciles à réécrire.

Pour chacune des trente deux formules, on devait chercher des exemples en se demandant lesquels allaient de soi, et lesquels étaient « difficiles », et pourquoi.

Après quoi, on a essayé de faire des « arbres » de GN, et c'est là que sont apparus certains problèmes (voir la suite de ce rapport au chapitre V, document 37).

Travail sur les déterminants

LYCEE PILOTE DE SEVRES — 2 CLASSES DE 5^e — 1970-71

Document 17

(Travail par demi-classe — par équipes de quatre ou cinq élèves pour toutes les séances.)

I - 1) Enregistrement de sketches improvisés par les enfants sur des thèmes variés : camelot, brocanteur, contes et légendes d'Orient.

2) Audition de la bande, et par groupe de deux les enfants relèvent successivement par écrit trois ou quatre phrases.

II - Toutes les phrases sont gardées, mais seules les phrases simples (positives — prédicatives) sont redistribuées aux enfants.

1) Chaque équipe met en évidence le GNS de chacune des phrases.

2) A l'intérieur du GNS on note les adjectifs, les relatives, les groupes prépositionnels, les déterminants...

3) Dans chacune des phrases on fait varier le plus possible les déterminants

« Mes stylos sont vendus »
les stylos sont vendus
des stylos sont vendus.

Les enfants ont beaucoup d'idées, la liste est longue.

4) Recherche de classements possibles :

une équipe propose : « les mots qui expriment la possession et ceux qui expriment la non-possession ».

Il semblerait là que les enfants soient influencés par le classement qu'ils font en mathématiques dans le tableau de Lewis Carroll.

Une autre reprend le classement traditionnel :

- articles { définis
 indéfinis
- adjectifs possessifs
- adjectifs démonstratifs
- indéfinis.

Une autre propose « les mots qui expriment le pluriel et ceux qui expriment le singulier », enfin, d'autres enfants préféreraient diviser ces mots en quantité précisée et quantité non précisée.

Les enfants manifestent un intérêt évident pour ce type de recherche.

5) Sur un quart de feuille on réinscrit chaque phrase en mettant en évidence les variations orthographiques dans le GNS et dans le GV suivant si le déterminant est au singulier ou au pluriel.

Les enfants constatent que c'est le déterminant qui déclenche, qui détermine, ces variations... « il met le contact » a dit un enfant.

La gauche du verbe

C.E.S. CHAVILLE — CLASSE DE 6° 3 (NIVEAU FAIBLE)

Document 18

Les déterminants

(articles — adjectifs possessifs — adjectifs démonstratifs).

PREMIERE SEANCE

On imagine une vente aux enchères :

Alain dit :

mes souliers

mon passe-montagne

ma ceinture

mon stylo

mon foulard.

On trouve ensuite que d'autres mots peuvent tenir la place des possessifs :

ces souliers

ce passe-montagne

cette ceinture, etc.

ou

les chaussures d'Alain

le passe-montagne d'Alain

la ceinture d'Alain.

Un élève trouve qu'on « économise des mots » quand on emploie le possessif : un mot au lieu de 3 (notion de coût du message)

mes... = les ... d'Alain

mon... = le... d'Alain.

Un élève (russe) dit alors : « Ma grand-mère ne sait pas très bien le français, elle parle comme cela » (elle ne maîtrise pas l'emploi des possessifs).

Un autre ajoute : mon petit cousin aussi : il dit : « l'ours de Patrick » ou « l'ours de moi ».

DEUXIEME SEANCE

1) On fait des exercices (oraux et écrits) où l'adjectif possessif exprime tout autre chose que la possession : Valeurs affectives : (affection — surprise — familiarité — respect).

2) En faisant des transformations, les enfants découvrent qu'**adjectif possessif** et **article** ont un rôle parallèle :

Je lave **mes** mains.

Je **me** lave les mains.

J'ai mal à la tête.

La tête **me** fait mal.

3) Exercice écrit :

a) Harpagon parle de ses biens
(pour emploi du possessif).

b) On révèle chez Chrysale les nombreux possessifs :
(**mon** pot — **mes** gens — **mon** rôl) — qui marquent son égoïsme.

Les indéfinis

LYCEE COROT — SAVIGNY — CLASSE DE 5^e — 1969-70

Document 19

Remarques sur les difficultés rencontrées :

Marche suivie :

1) constitution du corpus :

vous faites une collection, de quoi ?

de timbres

d'insectes

de pierres...

— il y a beaucoup d'élèves dans la classe,

ils ne sont pas tous pareils...

« les uns... d'autres... certains... la plupart... ».

2) Liste des adjectifs et pronoms indéfinis en deux colonnes, remarques sur la fréquence d'emploi.

3) Classement.

C'est là que les difficultés ont commencé :

— classement d'après l'information donnée (quantitative, qualitative) ;

— on trouve vite la quantité nulle, un, plusieurs...

— « chaque » et « chacun » posent un problème (unité et totalité à la fois) ;

— il est très difficile de faire sentir la nuance : information d'ordre qualitatif, ou « aspects de l'identité » (même, autre, tel, surtout).

Les enfants se lassent vite de ces classements minutieux où les nuances ne leurs paraissent pas évidentes.

| | | |
|---------------------------------------|----------------------|--|
| — Difficulté pour « beau- coup » : | beaucoup d'élèves | (je ne pense pas que la sé- mantique nous aide ici). = c'est pareil (comme em- ploi). |
| | plusieurs élèves | |
| | quelques élèves | |

| | |
|----------------------|--|
| Plusieurs sont venus | (c'est encore pareil ; il n'y a plus « de ») |
| Beaucoup sont venus | |

« beaucoup » est-il ici un indéfini { (le mot appartient-il à deux catégories
« je l'aime beaucoup » { grammaticales ?)

« beaucoup sont venus » : ce n'est pas du tout pareil.

— Difficulté pour « nul » — « divers » — « différent » — « autres »
nos avis sont différents → j'ai reçu différents avis
différents avis ont été donnés → j'ai reçu des avis différents
(c'est difficile pour des cinquièmes).

— Les mots de sens positif ou négatif : personne, rien.

CONCLUSION : leçon très difficile et pleine d'embûches.

— On pourrait peut-être se borner, en cinquième, à vérifier la correction de l'emploi des indéfinis usuels, à l'aide d'exercice à trous. Se contenter d'un classement sommaire pour ceux qui donnent une information quantitative et faire quelques exercices de rédaction du genre indiqué au début.

— Amorcer la distinction entre indéfini et qualificatif pour certain, différent, etc.

— Réserver le maniement des tours avec « personne » et « rien » pour la 4^e ou même la 3^e, cela rejoindrait peut-être l'apprentissage des tours négatifs rencontrés à propos de la relative, avec l'emploi du subjonctif ; tours qui ne sont pas du tout de la langue parlée et dont la maîtrise ne vient que très tard ou pas du tout.

Il n'y avait pas un homme qui manquât.

Il n'y a rien que je ne fasse pour vous...

Étude de l'adjectif

LYCEE DE COURBEVOIE — 6° ET 5° — 1969-70

Document 20

En sixième les élèves ont apporté des phrases qu'ils avaient écrites eux-mêmes.

En cinquième j'avais proposé un texte dans lequel j'avais supprimé la plupart des adjectifs qu'ils ont imaginés à leur idée. J'avais laissé un blanc avant et après le nom, ce qui les amenait naturellement à observer la place de l'adjectif.

Dans l'ensemble des deux classes, les élèves ont fait des tableaux disposant ainsi les adjectifs rencontrés selon la place qu'ils occupent avant, après, tantôt avant, tantôt après les noms.

De ces observations, ils ont essayé de dégager des conclusions :

— Il leur semblait qu'on pourrait par une étude plus approfondie que la leur, montrer que la place des adjectifs était parfois associée :

à une certaine forme de suffixe

à la nature de l'adjectif : participe adjectif

à l'existence d'un groupe adjectif, formé non par l'adverbe qui précède l'adjectif mais par un complément introduit par une préposition (un très joli cahier ; un cahier plein de tâches).

Ils ont bien vu qu'un même mot pouvait correspondre à des significations différentes selon la place occupée (vérification de certains mots : bon, méchant, sacré, pur, simple, dernier, etc. sur le dictionnaire du Français Contemporain qui comporte généralement deux entrées pour de tels mots). Ils ont cherché à trouver la différence que peut apporter à la signification d'un adjectif mobile la place choisie : ils l'ont expliquée soit par une valeur expressive (expression d'un sentiment, texte littéraire), soit par une question d'harmonie (longueur et sonorité des mots).

A propos d'une expression rencontrée dans un texte : « un tableau empreint de joie pittoresque », trouvant étrange l'absence d'article, ils ont proposé de faire une différence entre des adjectifs indiquant l'intensité : « d'une grande joie » et ceux qui, donnant au nom une signification nouvelle forment avec le nom l'expression d'une réalité différente « de joie collective, de joie silencieuse, etc. ».

Dans un deuxième temps, nous avons étudié le groupe adjectif, en distinguant l'adverbe placé avant l'adjectif et le complément, placé après lui et relié à l'adjectif par une préposition.

Exemple : je leur ai distribué un relevé de phrases contenant des groupes prépositionnels en leur demandant de copier celles dans lesquelles le groupe prépositionnel se rattachait à l'adjectif. Puis ils ont eux-mêmes écrit des phrases qu'ils ont proposées à leurs camarades.

(Quelques systématisations sous forme d'arbre ont bien montré ces distinctions.)

La gauche du verbe — La relative

LYCEE DE SAVIGNY — CLASSES DE 6° ET 5°

Document 21

I - DESCRIPTION DU GN

1) Autour d'un tableau de Chagall (coordination avec le professeur de dessin) :

Echange de commentaires. Enregistrement au magnétophone.

Audition : on constate la pauvreté du vocabulaire des couleurs et des mouvements.

2) Recherche de vocabulaire. Construction de phrases simples du type :

« les danseuses virevoltent sur la piste »

(chaque groupe produit 2 ou 3 phrases).

3) Expansion du groupe nominal sujet.

Chaque groupe fait des propositions. On compare, on discute. Constitution d'un corpus.

4) Classement des expansions

— groupes prépositionnels

— adjectifs

— proposition relative.

II - LA PROPOSITION RELATIVE : Fonctionnement et maniement

(On laisse de côté les propositions substantivées.)

1) Quelques élèves parlent de livres qu'ils ont lus ou de films qu'ils ont regardés.

Enregistrement.

2) Les élèves divisés en équipes, relèvent les relatives employées.

6° { — groupe fort : impossible de tout relever — il y en a trop — quelques emplois corrects de « dont » ;
— groupe faible : 4 ou 5 relatives par « qui » seulement pour environ vingt minutes d'enregistrement.

5° : dans les deux groupes : moisson très abondante et mêmes constructions élaborées.

Difficultés : des erreurs dans les relevés :

Exemple : « que vous viendrez » dans la phrase « je pense que vous viendrez ».

Quelques élèves font remarquer que la proposition en question ne constitue nullement une expansion du groupe nominal. On s'en tient pour le moment à cette explication.

III - ETUDE DU FONCTIONNEMENT

Reprise des phrases des élèves (ronéotypées).

Exemple : « Il trouva un couteau qui ressemblait aux bistouris dont se servent les médecins » ;

« Ils écoutèrent un disque qui rapporta tous les démêlés qu'avait eu chacun des personnages avec la justice ».

L'exercice consiste à transformer les phrases en autant de phrases que de propositions.

Son but : faire apparaître le fonctionnement de la relative. Pas de difficultés pour la plupart. Satisfaction : on voit « comment ça marche ».

Remarques intéressantes : « Dont » et « où » remplacent des groupes prépositionnels. On aborde la question des substituts.

Exemple : les bistouris dont se servent les médecins.

Les médecins se servent de bistouris.

Les médecins s'en servent.

IV - MANIEMENT

Exercice inverse : une série de deux ou trois phrases est donnée aux élèves : il s'agit de les lier en employant des pronoms relatifs.

Exemple : cette montagne est un volcan éteint ; elle domine toute la région ; vous en voyez le sommet.

Exercice très fructueux dans la mesure où il débouche sur une meilleure expression (plus de possessif après dont). Intérêt des élèves qui demandent d'autres exercices du même genre.

V - TEXTES LIBRES ET REDACTIONS

Les élèves relèvent les groupes nominaux sujets, dans leur texte libre. Pour beaucoup, constatation d'une certaine pauvreté. Essais d'enrichissement. Mise en garde contre l'excès (arbre d'une phrase dont le groupe nominal sujet est exagérément développé par rapport au GV).

Dans le développement suivant, le professeur constate que les GNS ont été travaillés.

VI - TRAVAIL SUR LES TEXTES

Extrait du livre : « L'enfant et la rivière » d'H. Bosco. « L'eau, la terre, le feu et l'air nous furent révélés. L'eau qui..., la terre, à peu près invisible, mais qui..., l'air où..., etc. »

Les exercices qui ont précédé ont permis une bien meilleure compréhension du passage.

Construction d'un développement dans lequel on utilise le même procédé en partant de la phrase : « Nous avons aimé les tulipes, les iris, et les roses ».

La relative avec " dont "

LYCEE COROT — SAVIGNY — CLASSE DE 5° — 1969-70

Document 22

« La fille dont tu ne t'es pas aperçu de son existence » (phrase d'élève).

a) On corrige facilement le « son » superflu, on a déjà vu et compris qu'il faisait double emploi avec « dont ».

b) On cherche la phrase dont celle-ci est la transformation :

« tu ne t'es pas aperçu de l'existence de cette fille ».

Pourquoi ne peut-on pas la transformer ? Qu'est-ce qui bloque ?

La règle étant énoncée dans le livre, nous l'avons lue, mais elle reste extérieure aux enfants.

1 — On change le groupe complément en lui conservant sa structure (de... de...).

« Tu ne t'es pas aperçu de la venue du printemps » (du = de)
de la venue de ton ami »
de la gentillesse de ce camarade, »
etc.

On essaye chaque fois de faire la transformation :

« Le camarade dont tu ne t'es pas aperçu de la gentillesse », etc. ;
ça ne marche pas.

2 — On change le verbe :

« Tu ne t'inquiètes pas de l'absence de ton frère ».

3 — On supprime la négation :

« Tu t'étonnes de l'absence de ton frère ».

4 — On s'aperçoit qu'on n'a pas utilisé que des pronominaux ; on change de verbe, de personne :

« Tu souffres de la maladie de Parkinson »
« Il souffre... ».

5 — On essaye avec un complément d'adjectif :

« Je suis content du travail de cet élève » ;

et avec un complément de nom :

« j'ai l'habitude du confort de ma chambre ».

CONCLUSION : C'est bien la suite des deux « de » qui bloque la transformation.

Alors que faire ? Les élèves cherchent des solutions. On en trouve trois.

- a) l'existence de cette fille dont tu ne t'étais pas aperçu ;
- b) la fille dont tu n'avais pas remarqué l'existence ;
- c) la fille dont l'existence t'avait échappé.

On essaye ces différentes solutions sur les phrases précédemment trouvées :

On s'aperçoit :

- a) — ne permet pas la poursuite de la phrase : la fille dont tu ne t'es pas aperçu l'existence, est ma sœur ;
— est parfois équivoque : le travail de cet élève dont je suis content ;
l'absence de mon frère dont je ne me soucie pas ;
- b) — revient à supprimer le premier « de » en utilisant un verbe de construction directe ;
- c) — revient à transformer le premier mot complément en sujet :
l'absence de ton frère t'étonne ;
ton frère dont l'absence t'étonne.

Il est remarquable que personne n'a songé à la solution que propose la grammaire :

« la fille de l'existence de laquelle tu ne t'es pas aperçu ».

Nous avons arrêté là l'exercice, qui a été suivi tout au long avec intérêt. Ces manipulations plaisent ; c'est une sorte de jeu où l'on « dévisse » une partie pour voir si elle « va » sur un autre bout de phrase ; et les découvertes que font les élèves sont vécues. C'est plus convaincant et plus amusant. L'élève découvre lui-même le point de blocage et le moyen d'en sortir.

Autre exercice sur la relative avec " dont "

LYCEE COROT — SAVIGNY

Document 23

« L'argent dont je te devais est dans ma poche » (phrase d'élève).

La correction saute aux yeux des élèves : il faut « que ».

« Mais » dit l'élève, « pourtant on dit bien : je te dois de l'argent ».

On écrit donc au tableau :

a vu que « dont » remplace un complément introduit par « de ».

C'est juste, il faut donc aller plus au fond des choses.

« je te dois de l'argent » ;

et on regarde ce que cela donne quand on change le complément (la droite du verbe) :

« je te dois
de l'argent »
de la reconnaissance
la vie
mille francs
un ticket de repas.

On constate sans difficultés que tous ces compléments (objets directs) sont équivalents et que le « de » en question est un partitif, occasionnel.

On change alors le verbe et on fait une autre série de remplacements :

« je te parle
de mon auto »
de ce voyage
de ma vie
de moi.

On constate cette fois que le « de » est constant, qu'il signifie « à propos de », que le complément d'objet ici est « indirect » et qu'il est donc compréhensible qu'à partir de deux phrases en apparence identiques :

« je te dois de l'argent ↔ je te parle de l'auto » ;

on aboutisse par la transformation relative à deux formes différentes :

l'argent que je te dois ↔ l'auto dont je te parle.

2) LA DROITE DU VERBE

PRESENTATION

On peut faire d'innombrables exercices sur ce thème, étudier les constructions de certains verbes (cf. Gross, La grammaire transformationnelle du Français)...

Voici les principaux types d'exercices réalisés en sixième et cinquième :

— repérer et classer les différentes « suites » rencontrées. On peut alors comparer ce classement d'après la forme au classement fonctionnel traditionnel ;

— parmi les suites inventoriées, distinguer les suites « mobiles » (circonstances) de celles qui ne le sont pas. Des exercices (24) portent plus particulièrement sur ce « groupe mobile » ;

— étudier plus en détail le fonctionnement de certaines des suites du verbe : groupe prépositionnel, double suite GN — G prép. (du type « donner quelque chose à quelqu'un », etc.).

Dans tous les cas, à l'observation du matériel de ce qui se passe après le verbe, se mêlent constamment des exercices de substitutions, de manipulations et ici aussi, de formalisation.

Voir également, sur cette question, les n° 43 et 49 de Recherches Pédagogiques (6° et 5°).

Travail sur le groupe mobile

LYCEE DE MEUDON — 5° 3

Document 24

Au cours de travaux dirigés (deux séances en tout) les élèves sont enregistrés au magnétophone : quelques phrases sur le thème « récompenses ».

Les enregistrements sont d'abord retranscrits, y compris les débuts de phrases qui seront éliminées par le locuteur, comme si on assistait chaque fois à un rapide passage en revue de divers moules possibles, avant le choix de la structure définitive :

« Si j'ai... ma mère... quand... etc. ».

On repère toutefois dans le premier enregistrement trois phrases qui sont construites sur le même modèle :

| | | | | | |
|----------|---|------------------|----|---|----------------|
| quand je | { | lave la voiture | je | { | une récompense |
| | | achète le pain | | | de l'argent |
| | | ai un bon carnet | | | la monnaie. |

Une des P présente aussi l'ordre.

Je reçois... quand je...

Les élèves appellent aussitôt « groupe mobile » ce morceau de discours qui peut se mettre indifféremment avant ou après la phrase minimale, et même entre le verbe et le GN 2 (en style écrit, remarque-t-on).

On propose donc la vérification : les groupes mobiles étudiés sont composés d'une préposition (en général) et d'un GN.

« Moi, c'est quand j'étais en vacances » a été bien sentie par les élèves comme une réponse à une question non formulée (c'était la première phrase du deuxième élève enregistré qui se situait ainsi par rapport à son camarade).

L'ambiguïté de « quand » a été soulevée par cette phrase qui a paru à l'envers.

« Quand j'ai eu ma première montre, j'avais dix ans »,
qu'on a proposé d'écrire :

« Quand j'avais dix ans, j'ai eu ma première montre ».

Chacun a vérifié avec ses propres phrases que l'inversion n'était pas possible.

J'achète le pain quand je reçois la monnaie (sens différent, ultimatum).

Nous avons révisé la notion d'accompli, la phrase introduite par « quand » étant le plus souvent au passé composé.

Quand j'ai lavé... je reçois...

La même semaine, les élèves ont reconstitué un texte de M. Aymé qui commençait par :

« Comme elle avait été reçue à son certificat d'études, son père et sa mère lui avaient acheté... »

Nous avons remarqué qu'ici c'est le passif qui permet de fournir un accompli par rapport au plus-que-parfait.

L'emploi de « après » suivi de l'infinitif, tantôt passé (substitut possible de « quand »).

Pour avoir acheté le pain Quand j'ai acheté le pain
tantôt présent, mais avec un autre sens.

Pour avoir de l'argent, je...

On dresse alors un tableau des équivalences :

| | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| Quand j'achète le pain | Pour l'achat du pain |
| Quand j'ai nettoyé la cuisine | Après le nettoyage de la cuisine |
| etc. | |

Mais rapidement surgissent d'autres possibilités qu'on s'emploie alors à classer.

Finalement on obtient les séries suivantes :

— Quand (comme, chaque fois, si...) + phrase.

— Préposition + GN.

— Après, pour + infinitif.

(Après avoir lavé la voiture.

Pour avoir gagné le tournoi).

— En + participe présent :

En lavant les chiens, j'ai gagné de l'argent.

(En) étant sage, j'ai reçu...

J'ai suggéré : la voiture lavée... les courses faites...

REMARQUES :

Ceci est le plan d'ensemble qui se dégage après trois heures de cours environ. En réalité, la démarche est constamment interrompue quand surgissent des problèmes ou des discussions. J'ai tendance à les encourager pour intéresser les élèves ; mais je remarque que cela leur fait perdre le fil de la recherche et qu'on a beaucoup de mal à arriver à une synthèse.

Au cours de ce travail nous avons suivi les pistes suivantes :

— La phrase introduite par quand, lorsque... ne fonctionne qu'en... je n'ai pas prononcé les mots de « cause », « but »... me contentant de reprendre les expressions des élèves : la phrase qui parle de la raison, celle du résultat. A partir de là, on a pu réorganiser des phrases indépendantes à l'oral :

Il y avait un concours de châteaux de sable : j'ai eu le 6^e prix et j'ai reçu... comme j'ai eu le 6^e prix, j'ai reçu...

— Travail sur la construction du verbe recevoir, les élèves utilisant souvent la construction « j'ai reçu par mes parents » peut-être par rapprochement avec « ceci m'a été offert par... ».

Après ce travail, je pense passer à l'étude de la conséquence, qui ne sera pas tout à fait un groupe mobile.

IV - MANIPULATIONS SUR LA PHRASE

PRESENTATION

Voici maintenant quelques exercices réalisés sur les principales transformations : interrogation, négation, présentatifs, pronominalisation et transformation passive. Les trois premières ont été généralement envisagées dans le prolongement de l'étude des types de phrases ; la pronominalisation suppo-

sait une connaissance des structures de la phrase de base sujet-verbe ; quant à la transformation passive, elle n'a été abordée qu'en 4^e ou 3^e.

Tous ces exercices présentent le même souci pédagogique de faire étudier les transformations sous forme de **manipulations** ; (les exercices de formalisation y trouvent très peu leur place) ; et par ailleurs, ils s'appuient presque toujours sur des *jeux* (marionnettes, jeu d'atelier...).

1) L'INTERROGATION

PRESENTATION

Les exercices que voici mettent l'accent tantôt sur l'aspect **taxinomique** de l'observation des phrases interrogatives, tantôt sur l'aspect **transformationnel** (document 25) ; ils s'appuient presque toujours sur des exercices de création personnelle (rédactions, dialogues...) qui fournissent un matériel d'observation aux autres exercices ou alors les complètent (document 27).

On compare en général les tours de l'écrit et ceux de l'oral, sans dévaloriser les uns ni les autres mais en replaçant les uns et les autres dans leurs contextes linguistiques (document 28). Quelquefois on s'est intéressé au passage de l'interrogation directe à l'interrogation indirecte (document 28).

Les tournures interrogatives

COLLEGE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE — RUEIL-MALMAISON

CLASSE DE 6° — 1969-70

Document 25

— Première étape du travail : jeu de marionnettes.

Les élèves imaginent un canevas sur lequel ils improvisent ; la situation dans laquelle ils placent leurs personnages doit être génératrice de questions.

Enregistrement au magnétophone.

Ecoute : on relève les tours de l'interrogation.

— Deuxième étape :

Discussion en classe entière.

Remarques sur les tours de l'oral.

Transcription en langage écrit de certains tours très incorrects.

— Troisième étape : classement :

les élèves sont un peu déroutés par cet exercice, aussi ai-je cru bon de mener le jeu en essayant d'être discrète.

Manipulation des tournures.

Exercice systématique : je propose un certain nombre de phrases simples qui sont autant de réponses ; les élèves cherchent les questions correspondantes.

Exemple : On propose : A Cannes, dans la maison de ses parents.

Question : Où passe-t-il ses vacances ?

Ou bien : Oui, vous êtes gentil.

— Voulez-vous que je vous aide ?

Exercice (dont j'ignore la portée linguistique) qui plaît et suscite des discussions.

Composition en groupes de saynettes pour le théâtre de marionnettes.

Enthousiasme. On manipule les tours interrogatifs et par la même occasion, on découvre les contraintes qui pèsent sur le théâtre.

Représentation.

Exercice sur les phrases interrogatives

COLLEGE D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE — VARENNES

1^{re} ANNEE — 1969-70

Document 26

Fait avec des élèves de la classe de première année D (= niveau très faible) section chaudronnerie (18 élèves).

La première année comprend deux sections groupées en Enseignement général : dix-huit chaudronniers + dix-sept serruriers.

Fait sous forme « de jeu » à partir des trois premières leçons d'atelier → traçage → exécution de pièces.

I - RAISONS DU CHOIX

de cette section — l'impression « de ne pas accrocher » : beaucoup d'élèves venant de quatrième, troisième pratique, cinquième, quatrième transition ont l'air de « connaître la musique » de la « leçon rituelle » et... de laisser passer. Les autres sont réellement trop faibles pour accrocher aux exercices écrits.

D'où : 1) **Nécessité pour nous de développer le langage parlé.** Peut-être pourrions-nous trouver le passage au langage écrit ?

2) **Jeu...** ? Changer la forme des leçons traditionnelles. Les élèves paraissent avoir le plus grand mépris « du scolaire » tel qu'ils l'ont vu vivre jusque là (un élève a carrément refusé l'exercice).

3) **Le jeu** : poser la question suppose sous-jacente la réponse a priori ou la vérification de ce qui est retenu : ce qui peut être pour les professeurs de technologie le démarrage du raisonnement nécessaire à leur leçon : questions — réponses doivent s'enchaîner avec aisance (oral et écrit).

II - REALISATION DE L'EXERCICE

Avec la section chaudronnerie :

Exercice fait sur le temps d'atelier (novembre).

Dix-huit élèves :

(cinq venant de classe fin d'études : 14 ans) ;

(cinq venant de quatrième pratique : 15-16 ans) ;

(huit venant de cinquième transition : 15 ans).

Le professeur de traçage a mis les trois pièces sur la table. On a demandé aux élèves disposés en équipes de poser une question à l'autre équipe, qui répondait par une autre question, etc.

Nous avons demandé de ne pas considérer comme « interrogation scolaire » l'exercice ayant pour but de voir quelles questions on pourrait poser à propos d'un travail fait.

III - DEROULEMENT

Au début... un certain flottement vraisemblablement dû à la présence du magnétophone, de trois professeurs d'atelier, du chef des travaux, du professeur de lettres, et à l'allure inhabituelle de l'exercice.

Puis, après quelques minutes, débit plus rapide de questions — questions plus courtes — plus nettes — plus précises.

Nous avons fait durer le jeu vingt minutes à peu près (à cause du flottement du début).

IV - IMPRESSIONS DES PARTICIPANTS :

— Elèves ravis de se ré-entendre ; parlent de recommencer.

— Professeurs de technologie : moins contents « sur le fond » mais contents d'avoir vu parler leurs élèves.

En conséquence le professeur de technologie a modifié les questions de l'exercice de traçage suivant, et a constaté une amélioration.

Le professeur de lettres :

— Content de l'atmosphère — le groupe a paru « plus près de nous » et les serruriers réclament « leur » exercice (leur professeur prépare un exercice questions-réponses).

— Assez inquiète sur le problème des phrases interrogatives... mais contente du tableau joint à la re-lecture.

V - LECTURE DE BANDE

Faite au cours de Français en mai avec les trente-cinq élèves de la section : nous n'avons pu faire que :

- 1) l'enregistrement des questions (style rapide) ;
- 2) un exercice oral de « tri » sur le fond.

RESTE A FAIRE : Classement des questions d'après la forme et la leçon à en retirer sur l'interrogation.

Manipulation sur les phrases interrogatives

SUCY-EN-BRIE

C.E.S. EXPERIMENTAL — CLASSES DE 5° A ET C — 1970-71

Document 27

1) Les élèves, en équipe (de deux à quatre) ont écrit des dialogues. J'avais bien insisté sur le fait que l'on pouvait aussi bien imaginer un dialogue très « littéraire » qu'un dialogue d'un style un peu relâché et même argotique.

Les équipes choisissaient elles-mêmes le genre dans lequel elles voulaient se lancer. (Celles qui se sont consacrées au dialogue libre et argotique se sont réparti la tâche ; au sein même de l'équipe, deux ou trois élèves jouaient le dialogue, très librement et un secrétaire prenait des notes au fur et à mesure.)

J'avais mis l'accent sur l'importance des questions posées par l'un des interlocuteurs et sur la brièveté nécessaire des réponses (du style « oui, non, peut-être » : bien compris par l'ensemble.

2) A partir de ces dialogues écrits, j'ai fait une sélection de questions de tous genres dactylographiées et redistribuées aux équipes en vue d'un classement.

RESULTATS

a) Classe 5° A

Deux équipes se sont portées sur un classement :

- 1) par ordre alphabétique (première lettre du premier mot) ;
- 2) par nombre de syllabes.

Une équipe, dès le début, se perd dans le classement des diverses catégories de mots interrogatifs.

Une équipe n'a pas trouvé l'intonation.

Chaque équipe s'était choisi un « rapporteur de commission » et nous avons regroupé les résultats.

Bilan commun à la classe = sept catégories :

- 1) phrases ou phrases commençant par mots interrogatifs ;
- 2) inversion du sujet ;
- 3) questions ouvertes / questions fermées ;
- 4) intonation (oral) ou ponctuation (écrit) ;
- 5) ordre direct plus mot interrogatif (tu pars quand ?) ;
- 6) phrases ou phrases commençant par est-ce que ;
- 7) mot interrogatif + est-ce que (quand est-ce que tu pars ?).

Utilisation (nous venons juste de commencer).

Les élèves ont très bien fait la distinction entre les phrases interrogatives de style « élaboré, littéraire » et les autres.

Ils reconstruisent un dialogue contrasté en utilisant ces deux formes de phrases interrogatives (P.I.) poussées même jusqu'à l'excès.

Exemples : — Un paysan du type très attardé... en face d'un groupe de snobs parisiens.

— Le jeune titi parisien aux prises avec un passant distingué égaré dans la grande ville.

— Un clochard et un garçon de café malmenant quelque peu un brave monsieur qui serait plus à l'aise dans un salon, etc.

Certaines équipes veulent enregistrer un dialogue, d'autres désirent en faire une bande dessinée.

PHRASES INTERROGATIVES :

Quel jour est-on ?

On est quel jour ?

Quel jour on est ?

Quel jour c'est qu'on est ?

Quel jour c'est-y qu'on est ?

Quel jour qu'on est ?

Quand pars-tu ?

Quand tu pars ?

Quand c'est que tu pars ?

Quand est-ce que c'est que tu pars ?

Quand c'est-y que tu pars ?

Tu pars quand ?

Pourquoi travailles-tu ?

Pourquoi est-ce que tu travailles ?

Pourquoi tu travailles ?

Pourquoi que tu travailles ?

Pourquoi c'est-y que tu travailles ?

Tu travailles pourquoi ?

Comment poser une question (1)

LYCEE DE SEVRES — 6^e 2^e — 1969-70

Document 28

1) **Classement d'une centaine de phrases interrogatives « récoltées »** par la transformation de phrases positives fournies par les élèves sur le thème du « voyage ». Chaque élève a en main trois ou quatre exemples.

a) la réponse est **oui** ou **non** ;

b) la réponse est plus compliquée.

a) Second classement : langue parlée / langue écrite (formes avec « est-ce-que » acceptées dans l'une ou l'autre catégorie).

— Repérage des procédés selon le registre (la forme « est-ce-que » est reconnue comme étant l'interrogative du présentatif c'est... que).

— Second classement : langue parlée / langue écrite.

— Repérage des procédés.

Présence constante du mot interrogatif, mais place variable ; cependant toujours en tête dans la langue écrite.

2) Exercices d'invention

— A partir des réponses fournies, trouver la question :

Ex. : Il est trois heures.

Il n'est que trois heures.

— A partir d'un paragraphe de Robinson Crusoë : trouver toutes les questions dont les réponses sont fournies dans telle phrase.

3) A la suite de ces exercices, nécessité de reprendre les formes écrites avec un mot interrogatif :

Pour les enfants « où tu vas ? », « tu vas où ? » appartient déjà à la langue écrite... alors que « c'est qui qui joue » ou « les vacances c'est quand ? » sont bien de la langue parlée.

Enregistrement (par moi) sur le magnétophone de **formes parlées** dont je demande la **traduction** (et non la transcription) en langue écrite.

Ex. : C'est quoi, le mot interrogatif, dans cette phrase ?

Tu viens demain ?

Quand tu viens ?

C'est où qu'on va ?

(1) Titre emprunté au manuel américain de Mrs Benamou et Carduner « Le moulin à paroles ».

4) Transformation en interrogation indirecte (voir feuille jointe).

→ Etude de la phrase, des procédés, y compris l'absence de point d'interrogation cette fois.

Comme une élève écrit encore à la fin de l'heure « je me demande pourquoi vient-elle », sa voisine la secoue et lui explique que deux « marques » interrogatives suffisent (je me demande + pourquoi) = trois, dit-elle, c'est trop ! (j'ai écrit les variantes « intéressantes »).

— Repris aux dialogues inventés par les enfants :

1 — Allo, M^{me} Ferrazzini ? Ici Olivier Lemoigne. Dites-moi, pourriez-vous venir vers quatre heures, mardi prochain ?

— Attendez, je vais demander à mon mari. Daniel, Olivier demande si...

2 — A quelle heure pourrez-vous monter deux cafés et un chocolat dans la chambre 9 ?

— Un instant s'il vous plaît. Monsieur, le 9 demande à quelle heure...

3 — Avec qui sors-tu ?

— Silence.

— Je voudrais savoir avec qui...

— Un camarade.

— Comment s'appelle-t-il ?

— Dupont.

— Rappelle-moi quel âge

} il a
a Dupont
a ton camarade

— Onze ans, comme moi

— A quelle heure rentrerez-vous ?

— (Silence).

— Ta mère te demande à quelle heure.

— Et moi je me demande si cet enfant est sourd.

4) Qu'avez-vous fait pendant les vacances ?

Je me demande ce que...

A quoi jouez-vous ?

Dites-moi à quoi...

Que lisez-vous ?

J'ignore ce que...

Je voudrais bien savoir, ou l'interrogation hypocrite.

Pourquoi riez-vous.

Expliquez-moi pourquoi...

Où est le téléphone.

Dites-moi où est le téléphone.

Rappelle-moi quel âge a son camarade.

2) LA NEGATION

PRESENTATION

Pour la négation également on part souvent d'exercices de **classement** des tournures rencontrées dans un texte écrit ou oral (document 29). Les exercices de transformation donnent lieu à des remarques ou au moins à des questions sur les **contraintes sémantiques** (document 30). Le problème le plus intéressant rencontré est le délicat problème des rapports entre la « négation » linguistique et le « contraire ».

La négation

LYCEE DE SEVRES — CLASSE DE 6°2 — 1969-70

Document 29

1) **ELABORATION D'UNE CENTAINE DE PHRASES NEGATIVES** en réponse à un questionnaire relatif à « Robinson Crusoë » (au cours de lecture).

— Réponse individuelle formulée oralement.

— Choix d'une, ou deux ou trois réponses **écrites** recopiées sur une demi-feuille à trou :

exemple : Ses parents ou ses amis s'inquiètent-ils de lui ?

Réponse orale : pas du tout.

Réponse écrite : ni ses parents ni ses amis ne s'inquiètent de lui.

2) **OBSERVATION DES FORMES** : « inventées »
(chaque élève a trois ou quatre exemples devant lui).

— Repérage des marques négatives
de leur nombre
de leur place.

→ **Classement** en trois groupes :

ne... pas
ne... guère
ne... ni... ni...
ne... que

=

de part et d'autre
d'une forme verbale
conjuguée (rectifi-
cation de « pour pas
qu'il vienne »)

ne pas
ne rien
ne jamais

=

devant l'infinitif

Personne ne...
Aucun ne...

=

demande un verbe
à la troisième per-
sonne du singulier
(« accord » souvent
fautif).

3) **TRANSFORMATIONS**, présentant tout de suite une (petite) difficulté, l'exercice précédent ayant donné l'impression d'un maniement beaucoup plus sûr que par l'interrogation.

5) EXERCICES DE REDACTION

Sujets proposés par les enfants, à partir de deux textes :

1 — Les interdictions (ou les commandements) en usage dans notre famille... Sujet « libérateur » : deux bons devoirs d'enfants « bloqués » qui, sans qu'on l'ait demandé « justifient » les interdictions (à la manière du texte de J. Guittou), réemploient, ou retrouvent des expressions variées de la cause :

de peur que...

car...

parce que...

etc.

} conditionnel parfois

2 — Vous vous réjouissez de participer à une sortie, à un voyage... quelqu'un cherche à rabattre votre joie. Raconter.

3 — Un jour, vous n'avez pas respecté une interdiction et les choses ont mal tourné. Raconter.

4 — Une personne âgée vous a rapporté les interdictions de sa propre enfance.

6) NEGATION ET « SENS CONTRAIRE »

→ Premier exercice abordant le lexique

Je **sais** → je ne sais pas = **j'ignore**.

Ce devoir est **lisible** → ce devoir n'est pas lisible = il est **illisible**.

Tout le monde écoute → Tout le monde n'écoute pas → **Personne** n'écoute.

Tout le monde est distrait
 inattentif

bavarde.

Ce pain est dur → le pain n'est pas dur (?) = c'est du pain frais.

La négation

LYCEE DE SEVRES — CLASSE DE 5^e 4 — 1969-70

Document 30

I - Les tournures négatives employées par les élèves avaient été très pauvres ; nous avons donc repris sous une autre forme des **exercices structuraux** déjà utilisés en 6^e.

Exemple : Tu es fatigué ? Non, je ne suis pas fatigué.

Pierre n'a pas d'argent. Et toi ? Moi non plus, je n'ai pas d'argent, etc., etc.

Les élèves butent sur la transformation :

Il parle beaucoup mais il ne sait rien.

→ Il parle beaucoup sans rien savoir.

II - Dans un **passage d'A. France** : L'oncle Victor (Plaisir de lire — 5^e) texte déjà lu et expliqué.

1) Individuellement : relevé des phrases négatives.

2) En équipes : composition, à partir de cette histoire, de phrases affirmatives à proposer aux autres équipes pour qu'elles les transforment en phrases négatives (5 ou 6 phrases par équipe).

III - **Exercices écrit** sur la transformation mal assimilée du I (exercice réussi cette fois).

IV - La négation et « les contraires »

1^e série sur les verbes

| | | |
|-----------------------|--------------------------------|-------------------|
| Pierre sait l'anglais | — Pierre ne sait pas l'anglais | } même sens |
| | Pierre ignore l'anglais | |
| Pierre ouvre la porte | — Pierre n'ouvre pas la porte | } sens différents |
| | Pierre ferme la porte | |

Série continuée par les élèves.

2^e série sur les adjectifs

| | | |
|----------------------|----------------------------|-------------|
| Ta lampe a été utile | Ta lampe n'a pas été utile | } même sens |
| | Ta lampe a été inutile | |
| Cet acteur est beau | Cet acteur n'est pas beau | } nuance |
| | Cet acteur est laid | |

etc. (continué par les élèves).

(Nous retrouvons au passage les niveaux de langue : un élève avait proposé « moche » pour le contraire de « beau ». Nous cherchons quel serait alors l'équivalent de beau ; les élèves s'arrêtent à « chouette » !).

V - La défense

1) Lecture d'un **texte** du Moyen Age cité par Faral (Plaisir de lire 5°, p. 198) :
« Excellents conseils... à ne pas suivre. »

Relevé des conseils sous forme d'ordres ou de défenses.

A partir de ces phrases, composition d'oppositions du type ;

Faites ceci Ne faites pas cela
(ou fais ceci) (Ne fais pas cela).

L'exercice a paru difficile ; il s'est transformé en phrases du même type mais complètement inventées par les élèves.

2) **Les formules de défense** : défense de... interdiction de... il est interdit de...

Ne pas se pencher...

Les élèves sont chargés de relever les formules qu'ils ont vues dans la rue, dans l'autobus, le métro, etc.

Ils apportent une masse de phrases que nous classons.

3) **Le code de la route**

Chaque élève dessine sur son cahier plusieurs panneaux de signalisation marquant une défense et écrit en face la phrase qui exprimerait la même interdiction. Il va écrire une de ces phrases au tableau et demande à un camarade de dessiner le panneau correspondant.

Les mots ne sont pas toujours aussi précis que le panneau symbole, des mises au point sont nécessaires mais en général la phrase proposée est correcte.

La négation

C.E.S. SEVRES — 5^e — 1969-70

Document 31

— **POINT DE DEPART** : lecture d'un texte du Moyen Age « **Excellents conseils** » (donnés par un jongleur à un seigneur qui est en proie, dans la rue, à des mendiants de toute sorte).

— **TYPES DE PHRASES** : Si on te dit « Pour un pauvre homme sans force », réponds « tu ne dois pas t'attaquer à plus fort que toi ».

« Pour un malheureux qui priera pour vous ! » : « Si tes prières ne sont pas efficaces garde-les pour toi », etc.

1) Relever toutes les phrases négatives du texte et chercher des formes positives qui exprimeraient la même idée — classement.

2) On trouve essentiellement trois formes :

— les contraires (attaque-toi à plus **faible** que toi,
ou Saint Nicolas ne parle pas → Il se tait).

Les expressions positives avec **sans**, je n'ai pas d'argent → je suis sans argent (avec passage d'avoir à être).

Des phrases dans lesquelles un adjectif précédé de **in** (ou im — ir — dé...) permet d'exprimer l'idée de **n'être pas** : ex. : tes prières sont inefficaces. ,

3) Chaque élève rédige une phrase négative employée couramment dans une situation banale.

4) On choisit douze phrases typiques et on examine si elles admettent les trois transformations. Les uns en admettent trois, les autres deux, les autres une seule.

5) On essaye (en cours d'examen actuellement) de dégager des généralités. Remarques intéressantes des élèves sur les verbes employés, précis ou vagues, ex. : verbes décoller en parlant d'un avion et marcher en parlant d'un réveil. Sur le fait qu'il s'agit d'un être vivant ou d'un objet.

3) LES PRESENTATIFS

PRESENTATION

Ici, l'intérêt de l'exercice proposé est de faire manipuler la transformation par « c'est », par exemple, et surtout de la mettre en rapport avec la transformation interrogative.

Exercices de transformation

LYCEE DE SEVRES — CLASSE DE 6° — 1970-71

Document 32

Ces exercices se situent après l'établissement du tableau à double entrée qui permet de classer les différents types de phrases.

1) Chaque élève écrit une phrase assez riche comportant notamment des précisions de lieu et de temps.

Ex. : l'an dernier, j'ai passé les vacances de Pâques avec Brigitte à la montagne.

2) Transformation à l'aide du présentatif

On explique que le présentatif est comme un projecteur que l'on peut diriger sur telle ou telle partie de la phrase, qui sera ainsi bien mise en lumière « en vedette ».

Chaque élève réalise sa série de transformations.

a) **C'est l'an dernier** que j'ai passé les vacances de Pâques avec Brigitte à la montagne.

b) **Ce sont les vacances de Pâques** que j'ai passées avec Brigitte l'an dernier à la montagne.

c) **C'est avec Brigitte** que j'ai passé les vacances de Pâques à la montagne, l'an dernier.

d) **C'est à la montagne** que j'ai passé les vacances de Pâques, l'an dernier avec Brigitte.

Et enfin transformation plus délicate, que tous ne font pas, présentatif portant sur le sujet :

e) **C'est moi** qui ai passé les vacances de Pâques avec Brigitte à la montagne.

N.B. : la transformation de b) est intéressante pour le maniement, c'est — ce sont / c'était — c'étaient

et l'orthographe de **passées**

celle de e) réclame que l'on conjugue c'est moi qui ai c'est toi qui as... etc.

3) Reprise des transformations, sous forme, cette fois, d'interrogation

On constate qu'à chaque forme à présentatif correspond une forme d'interrogation :

a) **est-ce l'an dernier ?**

c) **est-ce avec Brigitte ?**

d) **est-ce à la montagne ?**

Mais c) sera exclu, parce qu'on ne se posera pas la question :
est-ce moi qui ai passé les vacances...
l'obstacle est d'ordre logique (mais la phrase est « grammaticale ») ;

d) donnera dans la langue courante

Est-ce les vacances de Pâques, et non

Sont-ce que réclame l'orthodoxie et que bannit l'usage.

Enfin, il existe une interrogation globale par opposition aux interrogations partielles parallèles aux formes à présentatif.

ou

Est-ce que j'ai passé...

Ai-je passé...

mais même remarque que pour e) cette interrogation n'a de sens que si elle se réfère à un passé lointain sur lequel on puisse raisonnablement avoir des doutes !

4) LA PRONOMINALISATION

PRESENTATION

Les exercices sur la pronominalisation peuvent se faire à tous les niveaux de l'étude de la phrase simple (groupe nominal sujet, droite du verbe, circonstance). On touche vraiment ici aux frontières entre grammaire et expression, et s'il est un exercice utile pour l'acquisition des tournures pratiques dans la langue maternelle c'est bien celui qui consiste à manipuler les pronoms, leurs constructions, leurs contraintes. En voici un exemple.

(Voir aussi le n° 43 de Recherches Pédagogiques.)

4) $GV \rightarrow V + GN + GP$ (Prép. = à)

(Ex. : donner quelque chose à quelqu'un.)

Pas de difficultés. Pourtant quelque étonnement à voir s'inverser l'ordre des pronoms quand le deuxième complément est une première ou deuxième personne. C'était la première fois qu'ils pouvaient constater une différence de fonctionnement entre les première, deuxième et troisième personne.

5) $GV \rightarrow V + GN + GP$ (Prép. = de)

(Ex. : menacer quelqu'un de quelque chose.)

Un élève fait remarquer que dans tous nos exemples, le Nom est non-animé.

Ex. : débarrasser, menacer, charger, quelqu'un de quelque chose.

Et il rejette comme douteuses — à juste titre — toutes les propositions des camarades sauf deux :

Maman sépare Pierre de Paul.

Le gardien rapproche le prisonnier 1 du prisonnier 2.

Immédiatement quelques élèves voient les deux possibilités et surtout les deux sens différents de la phrase pronominalisée :

Maman le sépare de Paul — Maman les sépare.

(ou de lui)

Le gardien le rapproche du prisonnier 2 — les rapproche.

L'inventeur de la deuxième phrase mime la scène pour montrer que l'espace n'est pas le même dans les deux cas.

Nous glissons ainsi vers les problèmes de l'énonciation. Nous en sommes là. Prochaines étapes : pronominalisation de la phrase et contraintes du contexte dans un texte long.

5) LA TRANSFORMATION PASSIVE

PRESENTATION

Cette dernière transformation a donné lieu à de longues études s'appuyant sur la grammaire de Dubois et certains articles de ce même auteur. Ils font apparaître les contraintes sémantiques du type animé — non animé ; ils soulèvent le problème des verbes symétriques , et montrent l'influence du contexte ainsi que les rapports entre l'emploi du passif et l'emploi des temps.

La transformation passive

LYCEE D'ARGENTEUIL — 4^e — 1970-71

Document 34

Travail effectué dans une classe de quatrième.

Durée deux mois et demi environ (une heure par semaine).

PREMIERE ETAPE : Découvertes

(animé / non animé : les contraintes, les phrases passives).

I - Production du matériel

1) Les élèves sont invités à donner des noms communs au hasard. Inscrits au tableau. On demande de proposer une classification la plus simple possible.

On retient animé / non animé.

On fait écrire des phrases (les plus simples et les plus courtes possible) où on emploiera :

Série A { chien
immeuble
médecin
fourchette
chien — immeuble
fourchette — médecin

2) On propose de faire d'autres phrases (simples et courtes) avec :

Série B { branche — vent
abattre — fièvre
decevoir — échec
plier
glisser
jaunir

On peut proposer aussi :
arbre — abattre
casser — fil
basculer — poids
brûler

II - Exploitation du matériel

1) Prise de conscience de l'ordre des syntagmes :

animé → non animé (ou l'inverse). Fiche élève n° 1 avec les phrases de la série A.

Faire trouver l'ordre préférentiel.

Discussion sur les infractions à cet ordre s'il y en a.

2) Fiche élève n° 2.

A partir des phrases produites par les élèves (série B) faire une fiche où l'on respectera les proportions d'emplois et où l'on ne mettra que les phrases où le verbe est à la forme active.

Consignes : Observer.

Souligner en rouge l'animé ;
en bleu le non-animé.

Relever les proportions.

Tirer des conclusions (les contraintes).

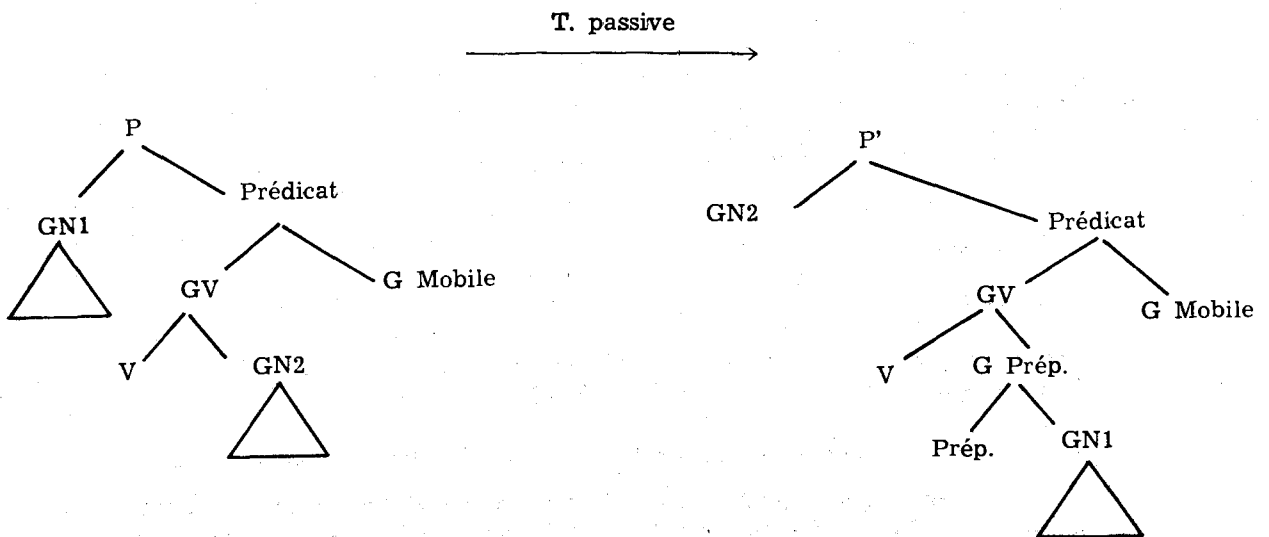
3) Fiche élève n° 3

A partir des phrases produites par les élèves, bâtir une fiche avec tous les emplois faisant intervenir des transformations passives ou la transformation active (sauf celles où le verbe, symétrique, est à l'actif).

Ex. : je suis plié par la douleur ;
le temps fait jaunir le papier, etc. (T. active).

Consignes et exercices :

- a) observer ;
souligner en couleur animé et non-animé ;
relever les **contraintes** qui apparaissent ;
- b) peut-on dire la même chose en tournant ces phrases autrement ?
le dirait-on ainsi ?
- c) arbre de la transformation passive.



(dans les phrases passives non achevées le G Prép. = \emptyset . Cela suppose dans certains cas une phrase active où GN 1 = on, qqn, qqch, ça, etc.).
certains cas une phrase active où GN 1 = on, qqn, qqch, ça, etc.) ;
d) la transformation active (comme suite au travail sur l'arbre).

4) Reprise de la fiche 2, en parallèle avec la fiche 3 :

Consignes :

- a) élimination des phrases présentant une transformation active ;
- b) reprise de la consigne b) de la fiche 3 ;
- c) relevé des différentes transformations passives (classement en colonnes) ;
- d) classification des phrases passives en

| |
|---------------|
| achevées |
| non achevées |
| agent = zéro. |

DEUXIEME ETAPE : contrôle et exploitation des connaissances.

A - I - Production du matériel

Faire faire trois phrases à chaque élève utilisant les possibilités de transformation passive. Vérifications. Mise au point.

II - Exploitation du matériel

Fiches n° 4, 5, 6 donnant chacune les productions sur une transformation passive.

But du travail :

étudier les possibilités et les limitations de chacune ;
problème de l'achèvement ou du non-achèvement de la phrase ;
les possibilités et les moyens de la transformation active ;
les différentes expressions d'une même réalité ;
les impossibilités dues à l'application mécanique de la règle de retournement.

B - Nominalisation et passif :

I - Matériel :

titres donnés à des parties de plan (au cours de l'étude d'un roman) ;
titres de journaux (recueillis par les élèves).

II - Exploitation : A quelles phrases font « remonter » les groupes nominaux ?

Nominalisation ambiguë (ambiguïté de la préposition « de »). Nominalisations non-ambiguë. Les différents noms tirés d'un même verbe (dictionnaire).

REMARQUES

1) Sur ce qui a été fait

I - Le problème préliminaire de la nomenclature n'a pas été entièrement réglé :

Dubois utilise le mot « passif » pour les phrases à « valeur » passive et pour celles dont le verbe est à la « forme » passive (temps composés conjugués avec l'auxiliaire « être »). Il faut toutefois indiquer que l'étude du passif telle que nous l'avons faite à « élargi » les notions que les enfants pouvaient avoir sur un aspect de la langue : les différents moyens d'exprimer le passif.

La partie positive de ce travail a été, en effet, la **découverte** de la transformation passive et de la transformation active. C'était la découverte d'un problème d'expression : la réalité peut avoir deux faces : on peut, en théorie, l'exprimer de deux points de vue différents : pourquoi choisit-on l'un **ou** l'autre ? pourquoi dans certains cas les deux solutions sont-elles possibles ? etc. D'autre part l'achèvement ou le non-achèvement des phrases passives a permis d'observer les tendances de la langue, et les manipulations ont fait réfléchir sur l'effacement (ou non) de l'agent.

II - Difficultés :

Verbes symétriques { comment reconnaître ceux qui fonctionnent dans
Verbes pronominaux { les phrases passives ?

Il y a des critères à chercher, que nous n'avons pas tous trouvés !... Question à approfondir en troisième ?

La remarque précédente permet d'imaginer que **tout** n'a pas été compris. Mais n'est-ce pas là le problème de toute connaissance formelle ? Et l'essentiel n'est-il pas la découverte d'aspects de la langue par l'observation, la recherche et la manipulation ?

2) Sur ce qui aurait pu (dû ?) être fait :

I - Les phrases ambiguës :

J'ai fait faire une veste à mon tailleur.

J'ai fait faire une veste à mon fils.

La circulation a été déviée par la gendarmerie.

La circulation a été déviée par un chemin de campagne.

Problème de la relation entre une phrase ambiguë et la phrase à laquelle il faut se référer pour lever l'ambiguïté.

Ceci avait été projeté mais a été seulement effleuré (dans ma classe).

II - La référence à des textes **longs** pour replacer la question du passif dans la réalité et les contraintes d'un ensemble. Ceci n'a été fait qu'**une** fois dans ma classe : insuffisant.

III - En ce qui concerne les **temps** et la correspondance temporelle et aspectuelle entre le passif et l'actif, il m'a paru évident que le travail sur la transformation passive devait s'inclure dans un travail plus vaste sur le verbe.

IV - Pour finir, l'avis des élèves :

- le travail a été trop long ;
- on aurait aimé travailler davantage sur les textes et les titres de journaux ;
- on a mieux compris le passif dont on ne connaissait que la forme « traditionnelle » ;
- dans l'ensemble la méthode était claire ;
- cela apporte une meilleure connaissance des phrases et de leur composition.

Fiche élève n° 1

1. — Le chien mange un os dans sa niche.
2. — Ma sœur a tordu sa fourchette.
3. — Le médecin soigne des malades.
4. — Cet immeuble est habité.
5. — Je mange sans fourchette.
6. — Hier je suis allée chez le médecin.
7. — De grands immeubles sont construits dans cette région.
8. — Un chien se promène dans l'immeuble.
9. — Le médecin ne soigne pas avec des fourchettes.
10. — Elle habite dans un immeuble.
11. — Le chien mange sa pâtée.
12. — Une fourchette a quatre dents.
13. — Le médecin a une fourchette dans sa poche.
14. — Le chien du concierge a aboyé toute la nuit.
15. — François 1^{er} n'a pas connu la fourchette.
16. — Ce matin, le médecin est venu chez moi.
17. — Il y a trois chiens dans l'immeuble.
18. — Mes voisins ont adopté un chien.
19. — Que fait cette fourchette dans le bureau du médecin ?
20. — Le médecin a perdu une fourchette.
21. — La fourchette est très utile.
22. — Ce médecin est gentil.
23. — Cet immeuble est interdit aux chiens.
24. — « Médecin » et « fourchette » sont des noms communs.
25. — Peu de chiens vivent en immeuble.
26. — Le médecin a vacciné ma sœur hier.
27. — Le médecin n'utilise pas de fourchette.

28. — Le chien mord le passant.
29. — Elle a fait tomber sa fourchette.
30. — Cet immeuble est de forme insolite.
31. — Chaque habitant de l'immeuble a un chien.
32. — Un chien hurle au bas de l'immeuble.
33. — Les chiens sont rares dans les immeubles.

Fiche élève n° 2

1. — Je plie cette feuille.
2. — Certaines feuilles jaunissent en automne.
3. — Le vent secoue les branches.
4. — Je glisse sur le verglas.
5. — Ce corsage a jauni.
6. — La fièvre a abattu cet animal.
7. — Il plie sous ce fardeau.
8. — Son échec l'a beaucoup déçu.
9. — Le vent a cassé une branche.
10. — Je glisse sur la glace.
11. — Cette fièvre abat les vieillards.
12. — L'électeur plie son bulletin.
13. — La fièvre l'a abattu.
14. — Ce voyou glissa sur la mauvaise pente.
15. — Le vent fait tomber la branche.
16. — Je glisse la lettre dans la boîte.
17. — Ce maillot de corps a jauni très vite.
18. — Il glisse dans la neige.
19. — Le vent courbe les branches.
20. — Je plie le linge.
21. — Le vent hurle entre les branches.
22. — Je jaunis de peur.
23. — Cet échec m'a déçu.
24. — J'ai glissé sur une peau de banane.
25. — La fièvre a abattu cette bête.
26. — Avec Génie les rideaux ne jaunissent pas.
27. — J'ai glissé sur le tobogan.
28. — Je déçois mon ami par cet échec.
29. — Mon père plie sous le poids du sac de charbon.
30. — La branche ploie sous le vent.
31. — Il glisse sur la neige.
32. — Le tissu avait jauni au soleil.

Fiche élève n° 3

1. — Cette branche a été cassée par le vent.
2. — Le papier était jauni par les années.
3. — Il est abattu par la fièvre.
4. — Les chiens ne sont pas admis dans les immeubles.
5. — L'élève est déçu par son échec.

6. — Les peupliers ont été pliés par la tempête.
7. — Le temps a fait jaunir cette feuille.
8. — Elle est abattue par la fièvre.
9. — Cet avocat a été déçu par son échec.
10. — Il faut se plier à la règle.
11. — La jaunisse me fait jaunir.
12. — La branche est cassée par le vent.
13. — La fièvre fut abattue en deux jours.
14. — J'ai été déçu de son échec.
15. — Un immeuble vient d'être construit dans mon quartier.
16. — Je suis abattu par la fièvre.
17. — Le vaincu est déçu par l'échec qu'il a subi.
18. — Il faut se plier aux exigences des professeurs.
19. — Je suis déçu par cet échec.
20. — Le mot fourchette s'écrit avec deux « t ».
21. — J'ai été très déçu par cet échec.
22. — Les feuilles sont jaunies.
23. — Je suis plié par la douleur.
24. — Ma camarade a été déçue par son échec en mathématique.
25. — A cause de la fièvre il est très abattu.
26. — Le roseau se plie sous le vent.
27. — La peur me fait jaunir.

Fiche élève n° 4

1. — La cheminée noircit au feu.
2. — Cette plante grandit au soleil.
3. — La branche cède sous le poids de ma petite sœur.
4. — Je rougis de honte.
5. — Le blé blondit au soleil.
6. — Je sèche sur mon devoir de mathématiques.
7. — J'ai rougi de joie.
8. — La glace fond quand il y a du soleil.
9. — L'herbe sèche au vent.
10. — L'avion noircit avec les flammes.
11. — Ma peau a doré au soleil.

Fiche élève n° 5

1. — Ma peau est dorée par le soleil.
2. — L'avion est noirci par les flammes.
3. — Les grappes sont pressées à la machine.
4. — La glace est fondue par le soleil.
5. — L'aveugle a été dupé par un malfaiteur.
6. — La route est barrée par un tronc d'arbre.

7. — Elle a été présentée par le Directeur.
8. — Cet homme a été très connu pour ses dons musicaux.
9. — Ce vase a été brisé par ma petit sœur.
10. — Ce mur a été gâché par les crayonnages des enfants.
11. — Cet immeuble a été construit en peu de temps.
12. — L'automobile est tirée par le camion.
13. — Je suis observé par la fenêtre.
14. — L'arbre a été déraciné par la tempête.
15. — Les chemises sont repassées par ma mère.
16. — Cette image a été affichée par un élève.
17. — Ce tabeau est blanchi par la craie.
18. — Les feuilles sont jaunies par le temps.
19. — J'ai été bouleversé par sa mort subite.
20. — Mon cœur est blessé.
21. — L'arbre fut abattu en trois jours.

Fiche élève n° 6

1. — Ma peau s'est dorée au soleil.
2. — Cette voiture se conduit sportivement.
3. — Ma jambe s'est brisée quand je suis tombé.
4. — Elle s'appauvrit.
5. — L'avion se noircit dans les flammes.
6. — Mon bras s'est cassé sous le choc.
7. — Les branches s'agitent au vent.
8. — Il se contente de son succès.
9. — Ces fruits ne se vendent pas chers.
10. — Il se tourmente inutilement.
11. — Le gazon s'abîme à cause du temps.
12. — Ce maillot se repasse au fer doux.
13. — Je m'évanouis.
14. — Ce film se voit beaucoup à Paris.
15. — Parfois les mers se déchainent.
16. — La publicité se comprend facilement.
17. — Elle se bronze au soleil.

Fiche élève n° 7

Expressions à corriger

1. — La tentation de Jeff envers les timbres.
2. — Relations empirées avec ses camarades d'école.
3. — Délaissement de Jeff dans la chambre de Willy.
4. — Tentation des timbres et vol du transparent suivi de quelques autres.
5. — Connaissance et amitié de Willy.
6. — Relation coupée entre Jeff et les élèves.

Fiche élève n° 8

1. — Révélation de la supercherie.
2. — Découverte de la supercherie.
3. — Aveuglement des parents devant l'attitude de leur fille.
4. — Plainte de Jeff à ses parents.
5. — Révélations dans l'affaire de la lettre volée.
6. — Ridicule de Jeff.
7. — Ridicule de la situation.
8. — Humiliation de Jeff.
9. — Introduction des invités.
10. — Abandon du boxeur à la 8^e reprise.
11. — Abandon du terrain au milieu du match.

Fiche élève n° 9

(Titres de journaux)

1. — Le consulat d'Espagne à Paris occupé pendant deux heures.
2. — L'épiscopat français s'émeut.
3. — Trente ans après Guernica, les seize martyrs de Burgos font chanceler la dictature.
4. — Electrification de la ligne Ermont-Valmondois.
5. — La gare du Val-d'Argenteuil en service.
6. — Charité ou justice ?
7. — Le C.O.M. d'Argenteuil s'incline devant les Bulgares.
8. — Les industriels aideront les handicapés.
9. — Angers arrache deux points.
10. — Le Red-Star reçoit Angoulême à Saint-Ouen.
11. — Pakistan : les opérations de secours s'accélèrent enfin.
12. — La discussion budgétaire souligne l'indigence des crédits de la justice.
13. — Confirmé : plusieurs lignes seront supprimées dans Paris.
14. — Défilé de la République à la Bastille jeudi à 18 h.
15. — Cinquième grève des dockers en deux mois.
16. — Payer ses impôts comme des traites.
17. — Jean Marais porte la barbe de Robert Macaire.
18. — Le Pakistan est détruit.
19. — Une locataire du 5^e étage carbonisée.
20. — Pourquoi les programmeurs sont-ils payés si cher ?
21. — Défigurés par la TV.
22. — Une fabrique de tricot détruite rue R. Boulanger.
23. — Saint-Etienne et Marseille : la bagarre est lancée.
24. — Si on appelait la France la Gaule ?
25. — Quelques solutions sont appliquées à l'étranger.
26. — Nouvelle alerte à la pollution chimique.
27. — Très nombreuses manifestations antifranquistes en France et dans le monde.

28. — La réforme de l'enseignement.
29. — La modernisation des transports.
30. — 24 000 communes en sursis.
31. — Pleins pouvoirs à la police espagnole.
32. — Nouvelle vague d'arrestation redoutée.
33. — Sur les 9 avions-pompiers, 4 sont immobilisés pour révision.
34. — L'amélioration de la qualité de service exige la modernisation des équipements.
35. — Rugby : la répression du jeu brutal.
36. — La police assiège un immeuble de Rio où serait détenu l'ambassadeur de Suisse enlevé par les opposants au régime.

Étude sur le passif

LYCEE J.-B. COROT — SAVIGNY-SUR-ORGE

CLASSE DE 3^e C 1 — (LATIN - GREC)

Document 35

I - CONDITIONS DE TRAVAIL

Vingt-sept élèves, très bon niveau.

Nous avons abordé l'étude du passif au mois de novembre, et nous sommes en train de l'achever (fin janvier).

J'ai prévenu les élèves qu'il s'agissait d'une recherche, que je ne savais pas bien moi-même au départ à quoi nous allions aboutir, et qu'il s'agissait de « voir » ensemble, sans idée a priori, comment fonctionnait la langue en ce qui concernait le passif.

Les élèves ont travaillé alternativement en groupes et individuellement.

II - PROGRESSION

1) Préliminaires

a) chaque élève est invité à écrire toutes les phrases qui lui passent par la tête, et qu'il sent comme passives ;

b) en groupe, ils examinent ces phrases, éliminent les phrases notoirement incorrectes, discutent : est-ce que c'est un passif ? est-ce que ça se dit ? pourquoi là c'est passif et là c'est actif ?... ;

c) ils sont invités à compléter ce corpus par des phrases entendues ou relevées dans divers journaux. Il semble en effet, que les comptes rendus sportifs soient particulièrement riches en phrases passives :

ex. : le premier but est marqué par Machin,
un penalty est infligé à Truc, etc. ;

d) en groupe, essai de classement et inventaire des problèmes.

Apparaissent très vite :

— le **problème des temps** : non équivalence du présent actif et du présent passif ;

ex. : je salis ma robe,
ma robe est salie ;

— celui des **conditions de l'emploi** : on dit :

il a été trompé par le brouillard,
mais sa femme le trompe ;

— celui de la tournure avec « faire » :

il s'est fait punir,

sentie à la fois comme un actif et comme un passif.

Au fur et à mesure qu'ils essaient de comparer, d'approfondir et de classer, les élèves s'aperçoivent de l'affolante complexité du problème.

Je verse délicatement de l'huile sur le feu en mentionnant :

— les verbes symétriques :

ex. : le soleil jaunit les papiers

les papiers jaunissent au soleil

auxquels personne n'avait pensé,

et même, sous réserve d'examen ultérieur, la position de Dubois II qui fait des phrases comme :

la chaise bascule

il ment par intérêt

des phrases passives ;

e) pour essayer d'y voir plus clair, les élèves décident de se consacrer, par groupe, à un problème particulier.

2) Organisation du travail

On étudiera donc, chaque groupe présentant le fruit de ses observations :

— l'influence du contexte (présence d'un référent) ;

— l'influence de la nature des syntagmes sujet et objet :

animé — non animé

singulier — pluriel ;

— le passif avec être ;

— les verbes symétriques ;

— les pronominaux de sens passif ;

— la tournure avec « faire » ;

— le problème de la correspondance des temps

(actif — passif — pronominal)

(accompli — non-accompli).

Remarques

C'est évidemment moi qui, suivant Dubois, ai dirigé le choix des rubriques. C'est moi aussi, qui ai sommairement, indiqué la méthode de travail : permutations, remplacements, accumulations d'exemples semblables, etc.

Très vite, s'est fait sentir le besoin d'une définition du passif, et c'est moi qui l'ai donnée, dans le premier cours consacré à délimiter le problème à partir de la notion de « transformation ».

— Les élèves font très volontiers le travail de recherche et de manipulation de phrases à condition que le terrain soit relativement bien délimité à l'avance et qu'en fin de séance ils aient l'impression d'avoir réellement mis de l'ordre

dans un apparent désordre et appris à bien maîtriser une structure : ils acceptent alors très facilement de repartir dans une nouvelle direction, pour une nouvelle investigation.

— Je ne pense pas qu'il soit bon, surtout quand on dispose de si peu de temps, et à intervalles si éloignés, de les laisser patauger trop longtemps ; je ne pense pas qu'ils puissent seuls, sortir quelque chose de clair et de cohérent de la quantité de phrases étudiées ; ils se découragent vite, devant la vanité de leurs efforts de classement en particulier.

III - DETAIL DU TRAVAIL

Séance de démarrage

Soit une phrase active, simple, complète (Dubois dit « achevée » mais le terme peut amener une confusion avec : accompli, action achevée).

Le chat a mangé la souris.

Paul a éteint la lumière.

Le soleil a jauni le papier.

On peut exprimer la même idée, avec les mêmes constituants : deux syntagmes nominaux et un verbe, en inversant les syntagmes nominaux, et on peut le faire de différentes façons :

la souris a été mangée par le chat

la souris s'est fait manger par le chat

la lumière s'est éteinte sous la main de Paul

la lumière a été éteinte par Paul

le papier a jauni au soleil

le papier a été jauni par le soleil...

C'est ça qu'on appelle la transformation passive.

Or, toutes ces phrases ne sont pas également « bonnes ».

Quand opère-t-on la transformation passive ?

Comment se fait le choix entre ces différentes transformations ?

Quelles sont les contraintes ?

Et d'abord, pourquoi a-t-on recours à la transformation passive, puisqu'elle est apparemment plus « coûteuse » ?

— la forme verbale présente un segment de plus,

— il faut ajouter une préposition pour introduire le complément d'agent,

— les règles d'accord sont plus complexes.

Or, il convient d'examiner les phrases réelles, celles qu'on dit, et non les phrases artificiellement créées par les grammaires dans un souci de symétrie.

On ne dit pas :

— le repas est achevé par les convives,

ni : — les mouvements du cœur sont accélérés par ce médicament,

ni : — la lumière s'est éteinte sous la main de Paul.

L'examen des phrases réelles produites :

— le repas s'achève
le papier jaunit
la lumière s'éteint
le commerçant n'a pas été livré
il s'est fait pincer...
ça se dit, ça se tasse...

montre que l'on emploie la transformation passive lorsqu'on ne veut pas, ou qu'on ne peut pas exprimer l'agent de l'action, ou que celui-ci est réduit à sa force la plus vague : « on — les gens — quelqu'un — quelque chose ».

C'est ce que Dubois appelle le « non-achèvement », marque caractéristique du passif.

Ceci constaté, on trouve cependant bon nombre de phrases, très correctes, au passif, alors la phrase active correspondante est sentie comme anormale.

Ex. : il est dépité par son échec,

le discours d'inauguration a été prononcé par un des conseillers municipaux.

C'est donc que jouent d'autres contraintes, que l'on va chercher dans la référence au contexte et dans la nature des syntagmes nominaux.

Préparation à la recherche pour la prochaine séance :

On s'occupera de la référence contextuelle.

J'explique ce que c'est qu'un **référent**. Tout le monde est invité à chercher des exemples de phrases passives avec référent (comptes rendus de match, en particulier).

Remarques

Pendant la période préliminaire (trois séances où ils ont été abandonnés à eux-mêmes) les élèves sont passés de la curiosité un peu détachée à la fièvre de l'accumulation, puis à un certain découragement devant la masse des faits apparemment contradictoires, et la difficulté de trouver des critères de classement.

La première séance de travail, où j'ai utilisé des phrases déjà trouvées par eux et des constatations fragmentaires qu'ils avaient plus ou moins bien formulées, leur a permis, je crois, de reprendre pied.

Les séances suivantes ont toutes à peu près fonctionné de la même façon, pour le principe, c'est-à-dire :

- on part de phrases simples du type proposé pour la séance ;
- le groupe qui s'est chargé plus particulièrement du problème présente ses observations et ses essais de conclusions ;
- on les discute, on compare, on fait des listes... ;
- on formule (je formule parfois, à la lumière du chapitre correspondant de Dubois) les quelques conclusions évidentes ;
- on les teste dans la mesure du possible, soit en faisant des opérations inverses, soit en cherchant le plus grand nombre possible de phrases du même type, jusqu'à ce que ça se bloque quelque part.

Cela aboutit à un grand nombre de manipulations et cela plaît aux élèves.

L'appel constant que l'on fait à leur intuition de la langue les flatte ; ils se sentent libres de produire des phrases familières ou cocasses ; et souvent on s'amuse.

En outre, ils ont le sentiment que toutes ces manipulations leur permettent d'améliorer leur style, d'enrichir leur vocabulaire par familles sémantiques.

Ils ont découvert, non sans étonnement, la notion de « contrainte » et entrevu l'importance de certaines notions (animé — non-animé, accompli — non-accomplis).

En résumé, cette étude, que j'avais lancée vraiment dans le brouillard au début, et qui s'est étalée sur trois mois avec l'interruption des vacances de Noël, a été un succès. L'intérêt ne s'est pas démenti. Mais il faut tenir compte du niveau particulièrement bon de la classe qui n'était jamais à cours d'exemples et se prêtait volontiers à tous les exercices proposés.

LA TOURNURE « SE FAIRE » + INFINITIF

I - Première constatation : parmi les phrases « passives » trouvées par les élèves, il y a un grand nombre de tournures avec faire. Elles appartiennent à la langue la plus courante :

- « on s'est fait avoir
- « il s'est fait baiser
- « on s'est fait punir
- « on se fait marcher sur les pieds.

Deuxième constatation : ces tournures sont discutées, on admet qu'elles sont passives puisque :

- « il m'a eu
- « il m'a puni.

Mais on les sent aussi comme « actives » puisque :

- « si on s'est fait punir, c'est qu'on avait fait ce qu'il fallait pour ça »
- « si on s'est fait avoir, c'est qu'on s'est mal débrouillé ».

II - On repart de la phrase :

- « on se fait marcher sur les pieds ».

Si on dit :

- « on se marche sur les pieds (dans le métro)

c'est pareil ; c'est-à-dire que tout le monde marche sur les pieds de tout le monde, chacun agit et reçoit, c'est réciproque ; le « on » brouille le problème.

Cependant :

- « on se bat »
 - « on se fait battre »
- ce n'est pas pareil.

On essaie donc avec le sujet personnalisé :

Paul se fait marcher sur les pieds

Paul se marche sur les pieds

Paul se regarde

Paul se fait regarder

Paul s'habille

Paul se fait habiller.

La différence de sens apparaît clairement, et donc la nécessité de la tournure avec « faire » qui permet **seule** d'exprimer que Paul est habillé (en ce moment, habituellement) par quelqu'un qui n'est pas lui.

En effet :

Paul s'habille

est un non-accompli et signifie que Paul habille Paul

et Paul est habillé

est un accompli, sans que soit précisé qui a habillé Paul.

On emploie donc le pronominal avec « faire » + « infinitif » lorsque l'on veut dire que l'action exprimée par le verbe est faite sur le sujet par quelqu'un d'autre.

Il s'agit donc bien ici d'un « passif » pur et simple, rendu nécessaire :

— par le sens réfléchi du pronominal,

— par l'aspect accompli du passif avec « être ».

Ce serait moins vrai au passé car :

1) Paul s'est fait habiller

2) Paul est habillé

sont deux accomplis, et on pourrait choisir, mais 1) apporte une information supplémentaire ; ce n'est pas Paul qui a habillé Paul. On ne retrouve l'équivalence qu'avec la phrase achevée :

1) Paul s'habille chez Dior

2) Paul est habillé

par Dior

chez Dior.

3) Paul se fait habiller chez Dior.

III - Paul est un animé. Regardons ce qui se passe lorsque on passe à d'autres catégories :

On dit : « Pierre s'est fait renverser

mais : « le lait s'est renversé ;

« il s'est fait prendre

mais « un baiser, ça se prend sans se demander ;

« le dompteur s'est fait manger par le lion

mais « la salade se mange en vinaigrette ;

« le chasseur s'est fait avoir

mais « cette tache se voit comme le nez au milieu de la figure ;

« il se fait remarquer
mais « sa nervosité se remarque.

Il semble donc que nous ayons, comme le dit Dubois, une opposition animé
— non-animé.

Cependant on peut dire :

« l'auto s'est fait tamponner
« l'avion s'est fait descendre
« la nuit se fait attendre
« le froid se fait sentir
« le vent } se font entendre
« le tonnerre }
« un cri se fait entendre
« le film s'est fait censurer
« le pot-au-feu se fait } cuire à petit feu
 } mijoter longtemps
« ce plat ne se fait pas réchauffer
« la punition ne s'est pas fait attendre

et, familièrement :

« Ben, dis-donc, sa cravate, elle se fait remarquer !

IV - Regardons la nature du complément :

« Il s'est fait
renverser par une auto
battre par son copain
voler par un pick-pocket
« il s'est fait couper les cheveux par sa mère
« il s'est fait arranger un appartement par un décorateur

si on considère l'auto, l'avion, la bicyclette, comme des animés, il semble
que le complément d'agent, lorsqu'il est exprimé, soit nécessairement de la
classe « animé ».

Remarque : dans les exemples de la page :

« le froid se fait sentir
« la nuit se fait attendre...

il est impossible d'achever la phrase sauf peut-être pour une phrase comme :
« le film s'est fait censurer... par la police, par la commission spéciale, etc...

V - Comparons :

« il se fait remarquer par les flics »
« il se fait remarquer par sa nervosité. »

Actif : les flics le remarquent
sa nervosité le fait remarquer ;

« il ne se fait pas soigner par un bon médecin »
« il ne se fait pas soigner par paresse. »

Actif : ce n'est pas un bon médecin qui le soigne
sa paresse fait qu'il ne se soigne pas.

Distinction traditionnelle de la cause et de l'agent.

VI - La tournure avec « faire » sentie comme mi-active, mi-passive :

On remarque Paul
Paul se fait remarquer

On a puni Paul
Paul s'est fait punir

Je me suis fait voir
On m'a vu.

Dans toutes ces phrases, il n'y a pas équivalence parfaite de sens entre la tournure active et la tournure dite passive avec « faire ».

Le sujet participe à l'action, comme agent plus ou moins immédiat. A-t-on affaire alors à un autre verbe faire ? Celui qui s'oppose sémantiquement à laisser :

il s'est laissé punir
il s'est fait punir.

VII - Soit la phrase complète :

Paul s'est fait construire une maison par un entrepreneur

La phrase active correspondante est :

Actif : « un entrepreneur a construit une maison pour Paul »
SN 1 SN 2 SN 3

dont la transformation passive normale serait :

Passif : « une maison a été construite par un entrepreneur pour Paul ».

Le SN 2 (maison C.O.D.) est devenu sujet, et le SN 1 sujet (entrepreneur) est devenu complément d'agent.

Or, dans la phrase avec « faire » que s'est-il passé ?

C'est le SN 3, complément d'attribution, Paul, qui est devenu sujet, tandis que le SN 2 (maison) complément d'objet direct, restait en place.

Peut-on dire, dans ce cas, que nous avons affaire à une véritable transformation passive, puisque ce ne sont pas ici SN 1 et SN 2 qui échangent leur place, mais SN 1 et SN 3 ?

C'est en tout cas différent sur un point important, de ce que l'on a défini comme transformation passive.

Cette anomalie d'origine du SN 1 dans la tournure avec « faire » (au moins en ce qui concerne les phrases « complètes ») pourrait-elle expliquer que la tournure soit « sentie » à la fois comme active et passive (selon la distinction traditionnelle) ? :

Paul (sujet) fait les démarches nécessaires pour qu'on construise
mais

Paul (sujet) ne fait pas lui-même l'action principale de construire ; il la reçoit.

V - LA FORMALISATION

PRESENTATION

Lorsqu'ils étudient avec leurs élèves les structures de la phrase simple, les professeurs, presque toujours, « font », et leur font faire des « arbres ». Ce genre de schémas, inspirés de ceux de Chomsky, représente l'activité formalisatrice la plus répandue chez les professeurs de l'équipe ; il a son intérêt, sur le plan pédagogique et théorique, mais aussi ses limites. D'autres activités de formalisation peuvent aussi, avec succès, être utilisées en classe de grammaire.

Dans tous les cas, le rapprochement avec les mathématiques apparaît à la fois souhaitable et, dans une certaine mesure, dangereux s'il n'est pas réalisé avec beaucoup de prudence.

1) « LES ARBRES »

a) L'analyse de la phrase en « arbre » s'oppose à l'« analyse » de la grammaire traditionnelle en ceci qu'elle est une analyse syntaxique, visant à décrire les structures abstraites de la phrase. Elle part de l'énoncé (P) et non du mot ou de la « proposition ». Elle permet de distinguer deux choses dans la phrase : ce qui est **schéma abstrait**, modèle, capable de générer une infinité d'autres phrases, et ce qui est **réalisation linéaire**, c'est-à-dire la phrase, l'énoncé (qui reparait dans la projection). L'analyse en « arbre part de l'énoncé (P), pour arriver à la **catégorie** (D, N, V...) ; elle rend compte, d'une manière très **visuelle**, de la **notion de syntagme**, de la notion de **fonction** (disposition des « nœuds » les uns par rapport aux autres) et enfin de celle de **catégorie**. Elle permet également de se faire une idée très concrète de la subordination, et de la récursivité de la langue.

Rendant compte d'un très grand nombre de structures (quand on met, par exemple, à côté de « suite du V » une accolade avec sept ou huit possibilités)

(cf. texte 37) l'arbre développe l'esprit de synthèse et fait concevoir la grammaire comme un système cohérent. Il donne enfin une certaine prise sur les énoncés, puisqu'il permet de voir plus profondément comment ils sont faits ; c'est une espèce de « lecture » au second degré.

Il faut ajouter que l'arbre, qui permet de visualiser les choses de manière claire et simple, est en même temps un **outil de recherche : formalisation et découverte** de la théorie sont simultanées ; l'arbre apparaît à la fois comme un outil de recherche et de découverte et un moyen pratique pour communiquer ses découvertes à autrui ; autrement dit, il est à la fois moyen de **connaissance** et **d'expression**.

b) Néanmoins, nombreux sont les problèmes que nous rencontrons, surtout sur le plan de l'application pédagogique.

Ainsi, il arrive que plusieurs représentations soient proposées pour une même partie de l'arbre. Il est difficile de refuser ce qui est découverte d'élèves ayant réfléchi et se fondant sur des arguments valables ; il est difficile aussi de ne pas s'en tenir à une théorie linguistique, elle-même en évolution (cf. texte n° 37).

Nous avons constaté aussi que la distinction entre fonction et catégorie n'était pas toujours très nette (par exemple pour l'opposition : texte n° 37) ni celle entre sens et morphologie (par exemple pour le passif). Des termes comme N et SN sont employés tantôt pour représenter des fonctions (en énoncé) $SN_1 =$ sujet, $SN_2 =$ objet, et tantôt (en vocabulaire lexical) pour représenter des catégories (le nom, le verbe, etc...).

Par exemple, le problème de la circonstance accroche sans cesse notre intérêt : à quoi faut-il la rattacher ? à la phrase, au SV, au prédicat ? (voir à ce sujet n° 43 et 49 de RP).

Enfin, la progression dans l'analyse en arbre de la phrase pose quelques problèmes : faut-il étudier en détail telle partie de l'arbre avant de découvrir l'arbre de la phrase dans sa totalité, ou le contraire ? D'ailleurs, bien souvent les élèves s'impatientent de ne pas faire des arbres de phrases complexes (avec relatives, subordonnées) et ont du mal à accepter l'idée que l'arbre n'est valable que pour la structure profonde des phrases de base.

2) AUTRES EXERCICES DE FORMALISATION POSSIBLES

a) L'arbre est un outil avant tout descriptif et efficace quand il s'agit de rendre compte des transformations. Mais peut-être trouvera-t-on d'autres types de formalisation, plus opératoires ? Il faut chercher dans cette voie.

b) On peut imaginer des exercices de **codage-décodage** : on met sous forme de règles (de formules d'écriture), des phrases, des groupes de mots... et inversement, sur des formules que l'on se donne, on construit des réalisations de langue (cf. n° 37).

— Les exercices de **dénombrement** (par exemple dénombrer toutes les possibilités contenues dans une formule) offre encore une idée d'exercice de formalisation possible : se reporter à Gross, chapitre I de la grammaire transformationnelle. (Voir aussi texte n° 37).

— Tous les exercices de **classification** (voir chapitre II) entrent dans le cadre des activités formalisatrices, surtout quand il s'agit d'exposer à autrui le résultat d'une classification (différents types de présentation formelle).

— Mais aussi les **grilles de concordance des temps** (voir chapitre II de la seconde partie) et les **exercices sur les contraintes lexicales et grammaticales** de certains verbes (exercices faits à l'aide du Dictionnaire du Français Contemporain).

De toute façon, nous ne perdons jamais de vue que la **formalisation** — qu'il s'agisse des arbres ou des autres exercices cités — **ne peut jamais faire seule l'objet de la classe de grammaire**. Elle doit toujours être complétée par les exercices de manipulation et de création. Qu'elle les précède ou qu'elles les suive (ou les deux) c'est le rôle des équipes de le déterminer en fonction des différents thèmes abordés.

3) RAPPORT AVEC LES MATHÉMATIQUES

C'est à propos de la formalisation (arbres et autres activités citées) avec toutes les réserves que l'on vient d'émettre, que se pose le problème des rapports entre **linguistique et mathématique**. Nous sommes parfaitement conscients que la linguistique devra (et saura) se trouver ses propres démarches et se créer ses propres outils mathématiques. Il n'en reste pas moins que, dans l'état actuel des choses, elle a commencé à se servir d'outils et de démarches mathématiques préexistants (combinatoire, statistiques, notions d'ordre, etc.). En conséquence, il peut apparaître souhaitable, au niveau de l'enseignement, que le professeur de français connaisse ces outils et ces démarches, et essaie d'établir avec ses collègues de mathématiques une coordination au niveau des exercices.

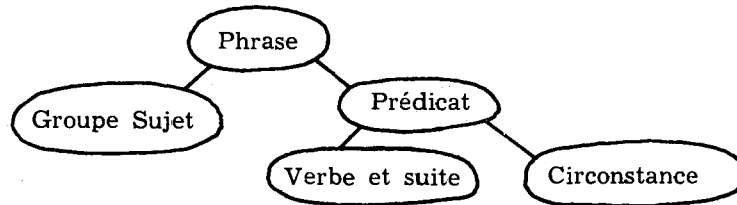
Les arbres

LYCEE RODIN — CLASSE DE 6^e — 1969-70

Document 36

Le travail part d'une constatation faite par le professeur : dans les textes écrits, plusieurs enfants semblent, d'après la ponctuation qu'ils adoptent, ne pas sentir l'unité de la phrase. Ex. : « Tout à coup j'entends du bruit ; le tigre affamé qui m'avait aperçu ; je bondis sur un arbre ». Ou bien : « tout devient noir. Tandis que le magicien prenait sa baguette ».

1) Le professeur avait exposé rapidement le schéma de l'arbre pour une phrase simple comprenant sujet, verbe, objet, circonstance. Les enfants avaient inventé des phrases comprenant tous ces éléments ou seulement quelques-uns d'entre eux ; spontanément certains élèves s'étaient amusés à réduire la phrase au minimum : « Viens » et avaient remplacé le G.N.S. par \emptyset . On avait adopté l'arbre :



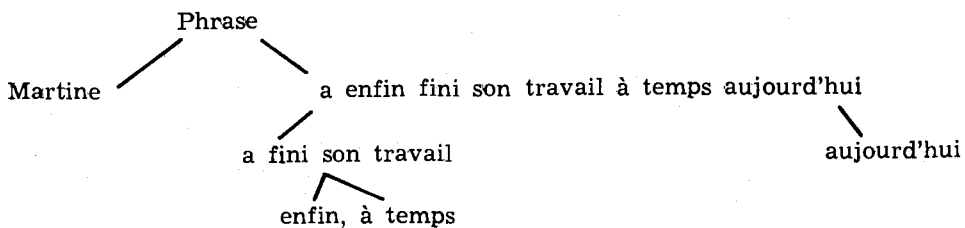
et on n'avait pas poussé la décomposition plus loin. On avait constaté que la circonstance pouvait s'appeler groupe mobile.

Résultats très inégaux dans une classe pourtant assez homogène par ailleurs et de niveau moyen pour une classe de lycée ; trois ou quatre élèves ne font aucune faute et de ce fait se désintéressent de l'exercice.

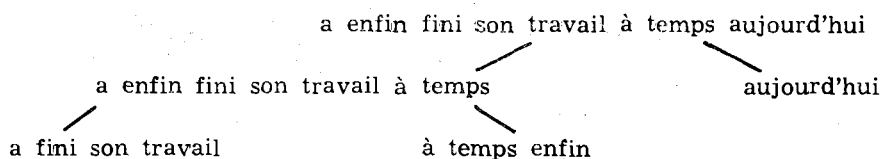
2) Après la constatation sur les phrases mal construites, le professeur propose à la classe de reprendre les arbres et de chercher comment présenter le schéma d'une phrase plus longue et plus complexe et présenter un schéma qui rende bien compte des rapports des éléments entre eux. Certains élèves se passionnent pour cette recherche et aboutissent à diverses propositions d'arbres ou de schémas.

Phrase proposée : « Aujourd'hui, Martine a enfin fini son travail à temps ».

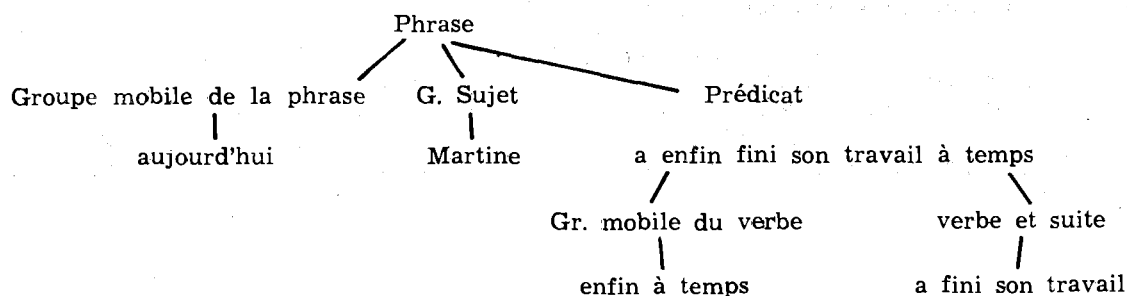
Schémas proposés :



Même schéma, mais le prédicat est divisé ainsi :



Autre schéma :



Un problème s'est posé pour la phrase : « inquiet, il écoutait pour savoir si on bougeait dans la maison ». Tous les élèves, pour faire de « pour savoir » un groupe mobile puisqu'on peut le remplacer par : « avec inquiétude », une enfant décide qu'« inquiet » fait partie du groupe sujet car, dit-elle, en ce moment on ne s'occupe pas du sens, on s'occupe de la forme.

En fait, il se forme dans la classe deux groupes très distincts :

- 1) ceux qui sont heureux d'APPLIQUER, c'est-à-dire de mettre en arbre des phrases simples, de remplir des cases, etc. ;
- 2) ceux qui s'intéressent à CHERCHER un schéma, une présentation, qui réfléchissent sur des phrases difficiles et que le travail du groupe ennue profondément.

Donc si l'on voit bien tout le profit que le groupe 2 retire de ce travail, il semble que l'autre groupe cherche à retrouver tout ce que comporte de machinal et de non réfléchi les exercices « traditionnels » de grammaire.

Problèmes sur le GN

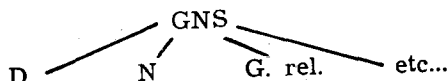
suite du document no 16 (formalisation) :

LYCEE RODIN — CLASSE DE 4°3 ET 4°5 — 1970-71

Document 37

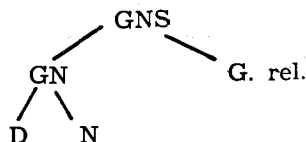
A - Pour la formalisation elle-même, d'après la formule de départ GN → (D) — N — (G. prép.) — (G. rel.) — (G. adj.) — (G. app.).

Je m'attendais à trouver des arbres du type :



C'est-à-dire autant de branches que d'éléments.

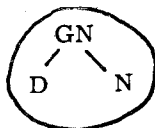
Or, deux élèves sur trois ont trouvé cette solution :



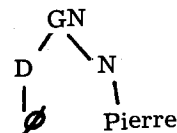
C'est-à-dire deux branches, celle de gauche étant



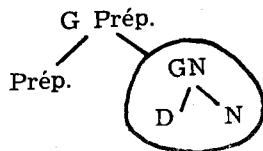
Leurs raisons étaient doubles : d'une part, ils préféraient garder ainsi une espèce de GN de base



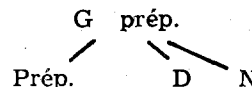
qui se retrouve dans tout GN enrichi, pour les noms propres =



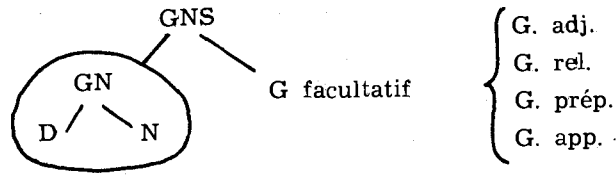
d'autre part il est plus cohérent de présenter ainsi le GN si on présente le G. prép. de cette manière =



et non pas de celle-ci :



Nous avons donc adopté cet arbre général à deux branches :



B - Problème de la coordination ou même de la juxtaposition de deux éléments facultatifs. Comment la traduire formellement dans l'arbre ?

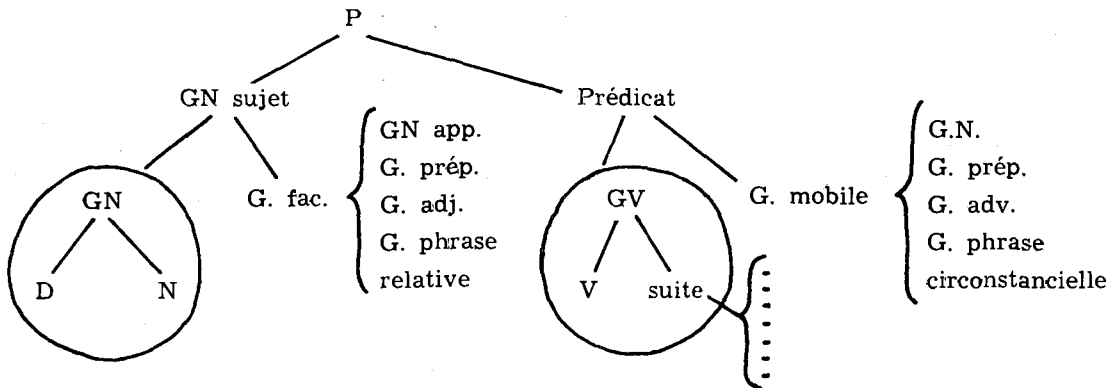
C - Problème du G. apposé. Il peut être nominal ou adjectif. S'il est nominal, c'est un GN à l'intérieur du GNS ; pas trop de problèmes. S'il est adjectif, pourquoi ne pas l'appeler G. adj. ? Ici se repose le problème forme-fonction ?

D - En rapport avec le précédent, problème de l'adjectif et de la relative épithètes ou apposés. La représentation formelle ne rend pas compte de cette différence, pourtant fondamentale entre relative restrictive et relative non restrictive :

Ex. : l'homme que tu vois là est mon frère

Pierre qui venait d'arriver, alla à la fenêtre...

Pourra-t-on, au niveau pédagogique, trouver des solutions à ce problème quand on cherchera (à la fin du 2^e trimestre) des correspondances entre le G facultatif du sujet et le G mobile du prédicat ?



Le G facultatif et le G mobile joueraient alors à peu près le même rôle PAR RAPPORT A LA PHRASE ENTIERE. Mais alors il y aurait aussi un adjectif, une relative, etc. rattachables directement au N au même titre que la suite directe du V est rattachée au V dans le GV.

Deuxième partie :

LE DISCOURS

I - LES REGISTRES DE LANGUE

CODE ÉCRIT - CODE ORAL

PRESENTATION

En même temps que l'on étudie par exemple les différents types de phrase, ou l'interrogation, et grâce à cette étude, on est amené à comparer avec les élèves les différents types de discours et les différents codes dans lesquels on emploie telle construction ou tel type de phrase.

La comparaison entre **le code écrit et le code oral** donne lieu à de nombreux exercices d'enregistrement au magnétophone, improvisation dramatique, transcription (phonétique ou pas), comparaison, passage d'un code à l'autre avec observation des différences et des contraintes.

Pour chacun de ces codes, on peut distinguer également plusieurs niveaux **ou registres** de langue, correspondant à diverses situations de communication dans lesquelles on se trouve ; et on observe (tout en s'exerçant à ces différents registres) comment ils diffèrent sur plusieurs **plans linguistiques** : syntaxe, phonétique, lexique.

Ces exercices passionnent en général les enfants qui semblent encore plus satisfaits par l'étude du discours et l'observation de leur langue en situation que par l'étude exclusive de la phrase simple.

Travail sur les niveaux et registres de langue

Code oral - Code écrit

LYCEE RODIN — 1970-71

Document 38

(Travail effectué avec les élèves de deux 4^e n'ayant pas suivi auparavant l'expérience ; donc faisable en 6^e - 5^e.)

I - PRISE DE CONSCIENCE DE DIFFERENTS NIVEAUX OU REGISTRES DE LANGUE, à l'aide de deux sortes d'exercices menés parallèlement :

- observation de textes littéraires écrits intentionnellement dans des niveaux différents (exercices de style de Queneau) ;
- entraînement des élèves à ces différents niveaux.

A - TRAVAIL SUR LES TEXTES (Queneau)

1) Texte intitulé « Récit »

- exercices de ponctuation (le texte avait été donné sans ponctuation). On a essayé de délimiter et de dénombrer les phrases (sans entrer encore dans l'étude de la phrase) ;
- remarques sur les temps employés, les constructions, la longueur des phrases, le vocabulaire employé ; remarques sur la subordination.

2) Texte intitulé « passé indéfini » donné aux élèves sans titre et sans ponctuation :

- même exercice de ponctuation que pour le premier texte ;
- comparaison avec le premier texte à propos du nombre et de la longueur des phrases, de la juxtaposition, etc. et du niveau de langue en général ;
- relevé et classement des éléments caractéristiques de ce niveau (que l'on a décidé d'appeler « niveau 2 », celui de « Récit » étant appelé « niveau 3 ») : d'où le tableau :

TEMPS

CONSTRUCTIONS

VOCABULAIRE

3) Texte intitulé « Vulgaire »

- Les élèves ont d'abord jugé ce texte :
 - « ça ne s'emploie pas beaucoup »
 - « c'est un argot déjà démodé »
 - « il est peu recommandé de parler ainsi » ;

et surtout ils ont bien senti qu'il ne s'agissait ici que d'oral, que Queneau avait voulu transcrire un texte oral, et qu'il fallait un certain effort littéraire et une certaine recherche pour écrire ainsi.

— Relevé et classement des éléments caractéristiques de ce niveau que nous avons appelé « niveau 1 ».

| | | |
|----------------|---------------|-------------|
| PRONONCIATIONS | CONSTRUCTIONS | VOCABULAIRE |
|----------------|---------------|-------------|

Les élèves qui avaient trouvé eux-mêmes ces trois catégories d'éléments, ont eu certaines difficultés à délimiter ce qui était construction et ce qui était vocabulaire ; ainsi l'expression « un zozo l'air pied » a presque toujours été placée dans la colonne « vocabulaire » ; quelques élèves ont remarqué qu'on pouvait aussi la mettre dans la colonne « constructions », car dans un texte d'un niveau plus soigné on aurait :

| | | | | |
|------|---|----------|---|-----------------|
| « un | { | individu | { | stupid |
| | | zozo | { | qui avait l'air |
| | | | | pied |

4) Texte intitulé « Noble »

— Jugement d'ensemble. Comparaison avec Homère (recherche préalable de compléments et de comparaisons homériques). On a constaté combien le ton et le niveau étaient peu adaptés au sujet, d'où le comique. On a aussi remarqué que ce niveau ne se rencontrait vraiment qu'à l'écrit (et qu'à l'oral il s'agissait en fait de la lecture d'un texte écrit, ex. : discours de distribution de prix).

— Relevé et classement des éléments caractéristiques de ce niveau qu'on a appelé « niveau 4 »

| | | |
|------------------|-------------|---------------|
| FIGURES DE STYLE | VOCABULAIRE | CONSTRUCTIONS |
|------------------|-------------|---------------|

B - PARALLELEMENT. TRAVAIL SUR LES « TEXTES » D'ÉLÈVES ET « CREATIONS » DANS LES DIFFÉRENTS NIVEAUX

— petits textes enregistrés au magnétophone sur le thème suivant : racontez à la classe une émission, un film, un livre... qu'on a vu ou lu dernièrement (un élève par équipe était enregistré).

— Discussion sur le niveau de langue, sur la « recherche », le naturel, la spontanéité des élèves.

— Choix d'un texte « simple », « naturel » (= niveau 2) et transcription mot après mot de ce texte oral. Cet exercice a pris beaucoup de temps (1 h) car on notait exactement, comme on les entendait, toutes les marques de l'oral : redondances, hésitations, déformations phonétiques, silences, etc. mais il a donné lieu à une discussion très intéressante sur la manière dont on parle, ce que permet l'emploi du codé oral par rapport à l'écriture, etc.

— Traduction de ce texte « transcrit » en texte écrit de même niveau (niveau 2) ; suppression de toutes les marques de l'oral.

— Passage du niveau 2 au niveau 3 sur un texte écrit, en se souvenant des différences constatées entre niveau 2 et niveau 3 chez Queneau (constructions, vocabulaire, complexité des phrases, etc.).

— Au magnétophone, passage du niveau oral 2 au niveau oral 1 par le même élève, puis par un autre de « oral 2 » à « oral 3 ».

— Exercices de rédaction (écrit) dans tel ou tel niveau, ex. : un conte, dans le niveau 3 (sur le thème de l'injustice).

C - CONCLUSIONS TIREES PAR LA CLASSE :

1) On a d'abord constaté qu'on pouvait étudier les niveaux de langue et la langue elle-même, sur différents plans (cf. les relevés d'éléments caractéristiques de tel ou tel niveau).

- Constructions = syntaxe.
- Temps = morphologie + syntaxe.
- Prononciations = phonétique.
- Vocabulaire = sémantique, lexique.
- Figures de style = style.

2) On a construit et rempli UN TABLEAU MONTRANT LES DIFFERENTS NIVEAUX, à l'écrit et à l'oral. Pour chaque niveau, on a mis des exemples, et dans chaque case, on a relevé les différents registres possibles : (ex. pour oral 2 : les dialogues, la presse orale, une conversation au téléphone).

On a barré oral 4 (← de écrit 4, lu)

et écrit 1 (← de oral 1, transcrit) ; un élève a même dit qu'il faudrait le mettre dans la case 4 du tableau car ce niveau (dialogues très familiers par exemple) demande beaucoup de recherches à l'écrit !

| | ORAL | ÉCRIT |
|---|---|---|
| 4 | = écrit 4 lu ex. = discours de distribution de prix certains discours en général | 4 TRÈS RECHERCHÉ romans, poésie, style juridique |
| 3 | 3 SOIGNÉ rapports | 3 SOIGNE articles, récits, rapports, etc... |
| 2 | 2 FAMILIER téléphone, conversation, télévision, etc... | 2 FAMILIER articles, journal, personnel, correspondance, etc... |
| 1 | 1 VULGAIRE conversations | 1 = oral 1 transcrit ex. = dialogue dans un roman monologue rapporté |

3) Après cela, les élèves ont apporté spontanément des textes et des exemples oraux, en disant dans quel niveau on pouvait les situer. Ainsi une élève a apporté un arrêt de la Cour de Cassation, écrit dans le plus beau style juridique : une seule phrase, en trente lignes : neuf « attendu que » et « que » pour une conclusion en quatre mots.

II - EXTENSION POSSIBLE : mise en situation de ces niveaux.

On peut chercher et imaginer des situations où tel niveau s'emploiera spontanément ou pas, à l'écrit et à l'oral, et improviser scènes, monologues, textes...

Exemples :

querelle entre élèves au collège (2 — 2)
dialogue entre élève et directeur (2 — 3)
rapport
lettre à un ami
lettre officielle
récit pour le journal de la classe
roman écrit par équipes, etc.

III - REMARQUES SUR CES EXERCICES

— Les textes de Queneau se prêtaient presque **trop** bien à ces exercices sur les niveaux : ils étaient trop « littéraires », trop recherchés, même pour les niveaux 1 et 2 ; il aurait fallu des textes écrits plus **spontanément** dans les différents niveaux. C'est pourquoi le travail le plus difficile, et le plus intéressant a été celui qu'ont fait les élèves sur leurs propres textes, et les exercices de création.

— D'autre part tout ce travail a été facilité par le fait que les élèves de mes deux quatrièmes ont une intuition assez grande de la grammaticalité des phrases, et une assez grande connaissance de certaines tournures et figures de style. Mais le travail a été utile en ce qui concerne l'emploi adéquat de ces connaissances par rapport aux situations de communication.

PASSE INDEFINI

Je suis monté dans l'autobus de la porte Champerret il y avait beaucoup de monde des jeunes des vieux des femmes des militaires j'ai payé ma place et puis j'ai regardé autour de moi ce n'était pas très intéressant j'ai quand même fini par remarquer un jeune homme dont j'ai trouvé le cou trop long j'ai examiné son chapeau et je me suis aperçu qu'au lieu d'un ruban il y avait un galon tressé chaque fois qu'un nouveau voyageur est monté il y a eu de la bousculade je n'ai rien dit mais le jeune homme au long cou a tout de même interpellé son voisin je n'ai pas entendu ce qu'il lui a dit mais ils se sont regardés d'un sale œil alors le jeune homme au long cou est allé s'asseoir précipitamment en revenant de la porte Champerret, je suis passé devant la gare Saint-Lazarre j'ai vu mon type qui discutait avec un copain celui-ci a désigné du doigt un bouton juste au-dessus de l'échancrure du pardessus puis l'autobus m'a emmené et je ne les ai plus vu j'étais assis et je n'ai pensé à rien.

RECIT

Un jour vers midi du côté du parc Monceau, sur la plate-forme arrière d'un autobus à peu près complet de la ligne S (aujourd'hui 84), j'aperçus un personnage au cou fort long qui portait un feutre mou entouré d'un galon tressé

au lieu de ruban. Cet individu interpella tout à coup son voisin en prétendant que celui-ci faisait exprès de lui marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs. Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place devenue libre.

Deux heures plus tard, je le revis devant la gare Saint-Lazare en grande conversation avec un ami qui lui conseillait de diminuer l'échancrure de son pardessus en faisant remonter le bouton supérieur par quelque tailleur compétent.

VULGAIRE

L'était un peu plus dmidi quand j'ai pu monter dans l'esse. Jmonte donc, jpaye ma place comme de bien entendu et voilâtipas qu'alors jremarque un zozo l'air pied, avec un cou qu'on aurait dit un télescope et une sorte de ficelle autour du galurin. Je lregarde passeque jlui trouve l'air pied quand le voilâtipas qu'ismet à interpeller son voisin. Dites donc, qu'il lui fait, vous pourriez pas faire attention, qu'il ajoute, on dirait, qu'i pleurniche, quvous lfaites essprais, qu'i bafouille, demmarcher toutltemps sullé panards, qu'i dit. Là-dssus, tout fier de lui, i va s'asseoir. Comme un pied

Jrepasse plus tard Cour de Rome et jl'aperçois qui discute le bout de gras avec autre zozo de son espèce. Dis donc, qu'i lui faisait l'autre, tu dvrais, qu'i lui disait, mettre un ottbouton, qu'il ajoutait, à ton pardingue, qu'i concluait.

NOBLE

A l'heure où commencent à se gercer les doigts roses de l'aurore, je montai tel un dard rapide dans un autobus à la puissante stature et aux yeux de vache de la ligne S au trajet sinueux. Je remarquai, avec la précision et l'acuité de l'Indien sur le sentier de la guerre, la présence d'un jeune homme dont le col était plus long que celui de la girafe au pied rapide, et dont le chapeau de feutre mou fendu s'ornait d'une tresse, tel le héros d'un exercice de style. La funeste Discorde aux seins de suie vint de sa bouche empestée par un néant de dentifrice, la Discorde, dis-je, vint souffler son virus malin entre ce jeune homme au col de girafe et à la tresse autour du chapeau, et un voyageur à la mine indécise et farineuse. Celui-là s'adressa en ces termes à celui-ci : « Dites donc, vous, on dirait que vous le faites exprès de me marcher sur les pieds ! » Ayant dit ces mots, le jeune homme au col de girafe et à la tresse autour du chapeau s'alla vite asseoir.

Plus tard, dans la Cour de Rome aux majestueuses proportions, j'aperçus de nouveau le jeune homme au cou de girafe et à la tresse autour du chapeau, accompagné d'un camarade arbitre des élégances qui proférait cette critique que je pus entendre de mon oreille agile, critique adressée au vêtement le plus extérieur du jeune homme au col de girafe et à la tresse autour du chapeau : « Tu devrais en diminuer l'échancrure par l'addition ou l'exhaussement d'un bouton à la périphérie circulaire. »

Code oral - Code écrit

C.E.S. GERARD PHILIPPE — MASSY — 1969-70

Document 39

Expérience faite sur trois classes de sixième, mais des raisons techniques (matériel insuffisant, maladie) ont empêché que les résultats soient obtenus au même moment. On ne fera donc état **DANS LE DETAIL** que de l'expérience faite sur une classe de trente trois élèves travaillant en deux groupes par équipes de quatre ou cinq membres.

Mais les constatations faites l'ont été également dans les autres classes.

1) Enregistrement de conversation : sujet commun aux trois classes : les vacances (paragraphe écrit à rédiger individuellement pour ceux qui n'enregistraient pas ; on leur a naturellement enlevé leur texte, leur tour venu d'enregistrer ; d'où de fructueuses comparaisons par la suite.

2) Ecoute collective et transcription individuelle de fragments choisis par le professeur. Constatation : autocenseurs inconscients à tous les niveaux, malgré la recommandation d'exactitude, depuis (ěskifəzəbo) devenu : est-ce qu'il faisait beau ? jusqu'à (avəkmamāmā), devenu « avec ma mère » en passant par (kisəkadezadorrmi) devenu « qui est-ce qui a déjà dormi ? ».

Etonnement des élèves devant cette censure à ce point inconsciente qu'il a fallu repasser la bande pour que l'auteur de la phrase lui-même qui avait écrit « mère » reconnaisse qu'il avait bien dit [māmā] d'où réécoute et transcription fidèle.

3) Elaboration, à partir de la transcription, d'une phrase écrite sans autre indication que « faites une phrase comme pour une rédaction ».

Constatation : organisation des groupes d'énoncés à l'intérieur de la phrase, par mise en place, par exemple, des circonstances à l'aide de prépositions, par coordination et même subordination (« qui », « que », « quand » et même « comme ») au lieu des « alors c'était... alors y avait... alors, alors, alors, et puis »...

4) Etude plus générale à partir de 2) et 3) et à partir de la réécoute par chaque équipe de sa conversation, des rapports langue parlée/langue écrite (intonation, pauses, mélodie, redondances, ponctuation, tours syntaxiques et vocabulaire non ! « on pêchait assez beaucoup (sic) » ah non, non, non, non, etc.

Certains ont réussi avec plaisir, à cette occasion, à noter l'intonation au moyen de flèches ainsi que le rythme et l'intonation encore, au moyen de la ponctuation, cette fois avec l'aide du professeur, mais jamais jusqu'à complète satisfaction ; cela a fait sentir la nécessité des systèmes différents (on n'a pas poussé au-delà de ce sentiment). Le professeur est parfois intervenu pendant l'audition pour attirer l'attention sur certains phénomènes d'intonation complexe ou sur certains tours qui ne « passeraient » pas à l'écrit, mais souvent ce sont les élèves qui attiraient l'attention sur ce qu'ils se surprenaient à avoir dit, comme, par exemple : « ben oui, quoi ! j'peux pas dire non ! « on pêchait assez beaucoup (sic) » ah non, non, non, etc.

On a fait d'autre part remarquer aux élèves le cas de quelques interlocuteurs élaborant leur phrase dès ce niveau, puis se laissant emporter par le récit en changeant alors le type de leur discours avec le rythme de leur débit...

A cette occasion, relevé des différents types de phrase selon Vinay, les élèves maniant eux-mêmes l'appareil à leur rythme (pendant tout ce temps, les autres équipes achevaient divers travaux, auto-corrrections, textes libres, lecture, etc.).

REMARQUES : quelques confusions significatives, mais seulement chez trois élèves sur trente trois, entre « interrogation » et « désir » ou « assertion » (« elle me demandait d'aller chercher des œufs ». « Si vous n'avez plus rien à dire, on arrête ! » ont été considérées comme des interrogations).

5) RECAPITULATION DES PHRASES D'INTERROGATION, car c'est là qu'était apparu le plus nettement le rôle de l'intonation et la différence des procédés (non inversion, par exemple), langue parlée, langue écrite. On les écrit l'une sous l'autre pour faciliter la comparaison, mais dans l'ordre de leur production, pour ne pas influencer le classement par les enfants eux-mêmes.

6) CLASSEMENT AD LIBITUM (on a seulement employé les termes « d'ensemble » et de « sous ensembles », utilisés au cours de mathématiques, pour les lancer).

En général ils sont partis du début de la phrase : mot interrogatif, tour « est-ce que », tour affirmatif ou négatif avec intonation. Puis certains ont établi dans ces groupes des sous-groupes faisant intervenir l'INVERSION ou la NON-INVERSION. Peu ont commencé par cette notion. Une équipe (mais un élève n'a pas suivi) a classé par le temps des verbes. Un élève, isolé par goût, a classé selon le sens ou le vocabulaire (c'est celui qui avait transcrit « mère »). Une petite équipe a classé par auxiliaire (la conversation faisait naturellement intervenir les temps composés, vu le sujet).

7) ETUDE DU CLASSEMENT :

On a constaté : la variété des procédés, l'inégalité de leur fréquence,

la complexité apparente de certains groupes et on a ainsi découvert :

— les rapports est-ce que / c'est... que / qui, c'est que (redondance et distribution des éléments : on se contentait de dire aux enfants : « Regarde bien » devant des tours comme « Qu'est-ce que c'est que !!! » ;

— la possibilité des substitutions qui nous mèneront aux phrases minimales, aux phrases à présentatifs (nous en avons déjà, mais les réponses nous en fourniront plus systématiquement).

Pour l'instant et compte tenu de la richesse variable du matériel de chaque équipe, on a décidé de faire une statistique générale de fréquence des procédés, car la priorité de l'intonation seule apparaît clairement et (problème des manuels) l'inversion semble perdante !

8) ESSAI DE SYSTEMATISATION. On a repris les résultats précédents ; on a répondu aux questions (chacun avec son matériel propre) on a ainsi pu dégager le rôle des mots interrogatifs par rapport au reste et en conclure qu'il y avait trois procédés (inversion, est-ce que, intonation) employés seuls dans des cas de façon diverse « où es-tu allé », « où tu es allé » « tu es allé où » pour une même réponse. Nous en sommes là.

Comme par ailleurs nous sommes fort occupés par une grande idée de théâtre (mise en scène dialoguée de « En sortant de l'école ») de Prévert, alors qu'une autre classe improvise directement et note ensuite ce qui disent et font les improvisateurs nous avons de quoi manipuler nos découvertes... d'autant que nous avons déjà constaté à la suite de réflexions d'élèves, que le langage théâtral doit faire comprendre, tant par le discours que par l'expression corporelle et gestuelle, ce qui se passe dans la tête des personnages ou ce qu'ils sont... quand on n'a ni costumes ni accessoires !

A tout instant le professeur s'est attaché à faire saisir les différents niveaux de langue et le fait que chacun avait ses nécessités propres, tout en étant toujours du français (deux réflexions d'élèves au début de l'expérience : « par écrit, on parle mieux français » et « ça n'est pas français » devant un « tu es allé où ? »).

Grand intérêt des élèves... et sentiment de richesses inexplorées chez le professeur.

Recherche sur le passage de l'expression orale à l'expression écrite

LYCEE MIXTE D'ETAT — RAMBOUILLET — CLASSE DE 6^e 1
1969-70

Document 40

Je me suis servie d'une pratique à laquelle j'ai accoutumé mes élèves depuis quelques mois : celle de l'improvisation dramatique.

Première étape : explication assez minutieuse des ANIMAUX MALADES DE LA PESTE — commentaires divers.

Deuxième étape : improvisation.

Les élèves se répartissent les différents « rôles ». Ils tiennent à « faire parler » aussi l'ours et le tigre ; ils pensent aux tourterelles « pour les filles » mais, réflexion faite, elles n'ont rien à dire puisqu'elles ne roucoulent plus ! L'un d'eux invente un serpent. Un élève sera le « récitant » et improvisera le prologue et la morale.

Comme d'ordinaire, nous avons de « grands moments » et aussi des moments de flottement. Inventions humoristiques plus ou moins heureuses... des élèves soudain inspirés, demandent à remplacer leurs camarades.

Je conseille de noter les inventions que chacun jugera les plus drôles (les élèves savent qu'ils auront ensuite à écrire un texte). Celles qui remportent le plus de succès sont inscrites au tableau « telles quelles » ; je fais remarquer que, si on veut les reprendre dans son devoir, il faudra les traduire en langage écrit « correct ».

Troisième étape : rédaction.

Sujet : à la suite de nos travaux dirigés, vous racontez à votre manière « LES ANIMAUX MALADES DE LA PESTE », en utilisant largement le dialogue.

Nos conventions : 1) on peut, soit faire un prologue « minimum » ; soit s'étendre avec lyrisme sur le tableau de la peste ; (les deux cas se sont présentés).

2) Le dialogue peut, mais ce n'est pas obligatoire, avoir l'aspect d'un dialogue du théâtre, avec simple indication de la personne qui parle ;

(nous avons déjà parlé des discours direct et indirect).

3) Cette fois-ci, nous ne changeons pas le sens du texte.

Les résultats :

D'excellentes copies, où le passage de l'oral à l'écrit se fait avec une aisance parfaite (presque la moitié des copies bonnes ou excellentes, en tenant compte, naturellement de l'orthographe : 15 sur 32 sont des niveaux A ou B... résultats exceptionnels).

Ailleurs, le passage se fait difficilement : copies peu lisibles, hérissées de familiarités et versant volontiers dans le charabia... Je ne saurais dire si l'expérience a accru ou amoindri les difficultés de ces élèves. Mais il est certain qu'elle a mis en relief, pour moi, les inégalités parmi mes sixièmes au point de vue de l'acquisition du langage.

(Autres remarques : quelques erreurs sur la psychologie des animaux dans ce cas, en somme assez subtil pour des enfants si jeunes — mais aussi des intuitions psychologiques surprenantes...

— Des variations inattendues sur la « morale » ; quelques-uns ne l'ont pas du tout comprise, d'autres y substituent d'autres morales de fables.

— Aucun élève n'est gêné par le texte de La Fontaine dont ils ne reprennent que très rarement les termes, bien qu'ils l'aient copié auparavant. Une fille écrit un poème qui n'a rien à voir avec La Fontaine, si ce n'est le choix du vers irrégulier.)

Après consultation des élèves sur ce genre de sujet : ils aiment beaucoup.

Récapitulation d'un certain nombre de notions

LYCEE DU VESINET — CLASSES DE 6^e ET 5^e — 1969-70

Document 41

Elaboration d'un certain nombre d'exercices visant tous au même but : faire comprendre aux élèves qu'il existe différents langages dont les codes sont différents.

Exercices — classe de 5^e.

I - CONVERSATION TELEPHONIQUE

1) Deux élèves « jouent » une conversation téléphonique enregistrée au magnétophone.

Après quelques essais infructueux (on ne joue pas le jeu, la présence de l'interlocuteur est gênante), on obtient quelque chose d'intéressant.

2) Audition et transcription de ce que l'on entend.

REMARQUES SUR LA LANGUE ORALE SPONTANEE D'UN ELEVE DE 5^e : elles fusent et sont très intéressantes. Par exemple :

- le discours est ponctué de : Ah bon ! Ben alors !... euh ! ;
- emploi très fréquent de phrases à présentatifs ;
- phrases inachevées ;
- juxtaposition des éléments du discours : peu ou pas de subordonnées, etc.

3) Parallèlement, on procède à la transcription en langage écrit (disons plutôt, font remarquer les élèves » en langage de comédie « parce qu'il faut » conserver un certain naturel »).

Cela se présente ainsi sur le cahier des élèves :

Langage de la conversation courante

Allo ! suis-je bien au domicile de M. Maurin s'il vous plait ?

...

Tiens, justement j'étais en train de l'apprendre ; j'ai encore le cahier à la main... Qu'est-ce que tu ne comprends pas d'dans ?

Hé bien, c'est l'histoire d'arcs au centre là ; j'ai rien pigé mais rien pigé du tout !

Langage de comédie

(On remarque l'adaptation instinctive du locuteur au récepteur. On ne change rien.)

Quelle coïncidence ! Je viens précisément de le résoudre (il s'agissait d'un problème) j'ai encore le cahier à la main... alors, qu'est-ce que tu ne comprends pas ?

Hé bien, je n'ai absolument rien compris à cette histoire d'arcs au centre !

II - TRANSFORMATION D'UN RECIT EN DIALOGUE

Travail en équipe sur un passage du livre d'A. D'Hotel « Le pays où l'on n'arrive jamais », qui est lu en classe.

Exercice qui a paru facile. On a tout particulièrement souligné l'importance des indications de mise en scène qui concernent l'intonation, les mimiques, etc. toutes choses que le récit ne peut restituer que par le lexique.

III - TRANSFORMATION D'UN DIALOGUE EN RECIT

- Sketches sur des sujets proposés par les élèves :
- le marchand et le client qui s'aperçoit soudain qu'il n'a pas d'argent ;
- père et fille (ou fils) le jour de la réception du bulletin, etc. ;
- enregistrement — transcription ;
- transformation en récit.

Deux articles du " Figaro " et du " Monde "

LYCEE DU VESINET — CLASSES DE 5° ET 4°

Document 42

(Les élèves ont une photocopie de chacun des deux articles.)
(Voir ces articles pp. 131 et 132.)

I - LES TITRES

IMPORTANCE : nombre de lignes
caractère

— contrastés dans le Figaro → tout se lit.

Contenu sémantique :

FIGARO : le titre exprime l'événement dans sa totalité (l'article n'a plus grand chose à nous apprendre).

MONDE : le titre n'apprend rien mais excite la curiosité.

Rien ne laisse supposer qu'il s'agit du même événement.

II - LECTURE DES ARTICLES

Discussion libre — Remarques générales.

Les élèves sont frappés par l'abondance des détails anecdotiques dans le Figaro.

III - EXERCICES SUR LES DEUX TEXTES

a) Contraction d'une partie du premier article.

Depuis : « Les mésaventures... jusqu'à glissade ».

L'analyse de la première phrase fait apparaître un G.N.S. « démesuré », explique l'ambiguïté du possessif « sa » dans « sa sérénité ».

On supprime toutes les relatives : ce sont elles qui contiennent les détails anecdotiques.

b) Relevé des G.N.S. du second article :

REMARQUE : tous les éléments qui les constituent sont porteurs d'information → impossible de contracter. L'article est réduit au noyau informatif.

IV - ETUDE DU SYSTEME VERBAL

Relevé des verbes (temps et personnes) — travail d'équipe.

LE FIGARO

Temps :
imparfait
passé simple
plus-que-parfait
conditionnel
passé composé
présent indicatif
présent subjonctif
futur

Personnes :

1^{re} et 3^e singulier
2^e et 3^e pluriel.

LE MONDE

Temps :
imparfait
plus-que-parfait
passé composé
présent indicatif
présent subjonctif
Personne :
3^e exclusivement.

Emploi de l'indéfini « on » dans les deux articles : moyen par lequel s'établit, indirectement, une certaine complicité entre le journaliste et le lecteur.

Difficultés : matériel très important dont il n'est pas facile de tirer parti.

On remarque toutefois :

FIGARO :

Gamme très étendue de temps → passage incessant d'un système à un autre
→ changements de perspectives
éléments de dialogue
emploi du passé simple.

MONDE :

Système beaucoup plus simple :
pas un passé simple → emploi du passé composé (parti pris ?).

Unité (3^e personne) et simplicité.

V - SERIE DE RELEVES FAITS EXCLUSIVEMENT EN QUATRIEME (FIGARO)

a) L'environnement du verbe :

Les adverbes :

temps : ils situent
manière : ils apprécient.

b) Les nominalisations adjectives :

prudence — sérénité — confiance — détermination — etc.

Et la phrase « splendide » : « un parcours impeccable où l'élégance des gestes débouchait sur l'efficacité de la glissade ».

Recherche d'une certaine « tenue » infirmée par quelques concessions au sensationnel et par des différences de registres.

VI - CONCLUSIONS

Sur un plan idéologique :

Tout concourt, dans le premier article, à créer une certaine complicité entre le journaliste et le lecteur, séduit par le côté anecdotique de l'événement. Il y a manifestement un désir cocardier de monter la victoire en épingle et de l'individualiser, ce qui, à la limite, est anti-sportif.

Par contre, le second article, dépasse l'événement, met davantage l'accent sur l'avenir et par son objectivité, satisfait l'impartialité sportive du lecteur.

VII - LECTURE D'UN TROISIEME ARTICLE RELATANT TOUJOURS LE MEME EXPLOIT

Article de France-Soir :

« Caricature » des articles précédemment étudiés.

Les élèves voient immédiatement l'essentiel.

VIII - UTILISATION DES CONNAISSANCES

Quatrième :

Recherche de documents sur la pollution.

Utilisation de ces documents : rédaction (en équipes) d'un article sur le modèle de l'un des trois articles étudiés.

Cinquième :

Rédaction d'un article sur un événement sportif ou autre de l'actualité.

Ex. : amerrissage de la capsule d'Apollo XIV.

Passage de cet article : (rédigé à la manière de France-Soir).

... « Une émotion intense étreignait le cœur des marins du porte-hélicoptères. « Pendant ce temps, le petit Bob Sheppard s'était endormi sur les genoux de sa mère ; il ignorait tout du gigantesque événement qui se préparait... »

SLALOM GÉANT D'OBERSTAUFEN

EXPLOIT SANS PRÉCÉDENT DES SKIEUSES FRANÇAISES

MICHÈLE JACOT GAGNE devant quatre équipières

JAMAIS encore dans l'histoire du ski alpin, les cinq premières places n'étaient revenues aux représentants ou aux représentantes d'un même pays. On pourra désormais se référer à l'exploit réalisé par les skieuses françaises au slalom géant d'Oberstaufen, remporté par Michèle Jacot devant Britt Lafforgue, Jocelyne Périllat, Jacqueline Rouvier et Isabelle Mir.

Cette extraordinaire performance collective apporte clairement la preuve qu'il ne fallait pas s'inquiéter outre mesure des résultats plutôt quelconques enregistrés par les Tricolores en début de semaine à Maribor, en Yougoslavie.

Jean Béranger a su employer la bonne méthode pour aiguiller de nouveau la petite troupe sur la voie de la réussite.

— *Pas de prudence excessive, je veux que vous attaquiez à fond...* », avait-il donné comme consigne.

Les mésaventures survenues à Françoise Macchi qui ne put éviter une chute — alors qu'elle avait réussi le meilleur temps intermédiaire — provoquée par la défaillance de la fixation de son ski droit, et à Florence Steurer, qui manqua le franchissement d'une porte dans la partie la plus difficile de la piste du *Dündle*, n'avaient pas de conséquences assez importantes pour entamer sa sérénité.

Il savait déjà qu'on arracherait difficilement la victoire à celle de ses skieuses qui s'était lancée

la première sur la neige glacée. On n'en est plus à découvrir la pureté du style de Michèle Jacot. Il importait surtout qu'elle retrouve la confiance en ses possibilités qui lui faisait défaut ces derniers temps. Michèle Jacot qui, la veille, avait soufflé sur les dix-neuf bougies plantées dans un gâteau d'anniversaire, a su se reprendre au bon moment. Une farouche détermination se lisait sur son joli visage

De notre envoyé spécial
Georges GONZAGA

lorsqu'elle se propulsa porteuse du dossart numéro un vers la pente. Un parcours impeccable où l'élégance des gestes débouchait sur l'efficacité de la glissade...

Britt Lafforgue, partie en troisième position, allait perdre de précieux dixièmes de seconde en virant trop large dans les portes placées à l'endroit où Florence Steuner et Gertrud Gabl, l'Autrichienne, se laissèrent piéger. Anne-Marie Proell, pour sa part, avait pris du retard dans la première moitié du parcours et devait se résigner à un accessit tout comme Rosy Mittermaier, l'Allemande.

Isabelle Mir, lâchée en dix-huitième position, fonça avec une audace folle. Elle croyait bien

avoir mérité la troisième place. Jacqueline Rouvier, qui se reprochera longtemps d'avoir pris une porte à l'envers, mit cependant un dixième de seconde de moins pour atteindre le but. Et puis, une superbe adolescente que l'on tient à juste titre pour le meilleur espoir du ski féminin français, les fit redescendre d'un cran au classement : Jocelyne Périllat, 15 ans et demi, partie avec le n° 32, pilota ses skis avec une incroyable maîtrise pour figurer dans le trio de pointe. Pour elle, la consécration semble très proche...

Après ce triomphe total, dont l'impact psychologique n'est pas négligeable, on imagine mal que les skieuses françaises puissent être battues ce samedi, dans le slalom spécial disputé en deux manches.

Georges Gonzaga.

SLALOM GEANT. — 1. M. Jacot (Fr.), 1' 29" 83 ; 2. B. Lafforgue (Fr.), à 90/100 ; 3. J. Périllat (Fr.), à 1" 51 ; 4. J. Rouvier (Fr.), à 1" 53 ; 5. I. Mir (Fr.), à 1" 54 ; 6. R. Mittermaier (R.F.A.), à 2" 34 ; 7. A. Proell (Autr.), à 2" 63 ; 8. A. Famose (Fr.), à 2" 82 ; 9. M. Kaserer (Autr.), à 3" 20 ; 10. J. Spettel (Autr.), à 3" 22 ; 11. B. Clifford (Can.), à 3" 29 ; 12. B. Rauter (Autr.), à 3" 43 ; ... 16. D. Debernard (Fr.).

COUPE DU MONDE. — 1. A. Proell (Autr.), 72 pts ; 2. F. Macchi (Fr.), 65 ; 3. I. Mir (Fr.), 48 ; 4. M. Jacot (Fr.), 46 ; 5. F. Steurer (Fr.), 40 ; 6. ex æquo W. Drexel (Autr.), 39, et B. Lafforgue (Fr.), 39.

S K I

Jocelyne Périllat en équipe de France

Les skieuses de l'équipe de France ont pris les cinq premières places du slalom géant d'Oberstaufen (Allemagne de l'Ouest), disputé le 8 janvier, avec, dans l'ordre, Michèle Jacot, Britt Lafforgue, Jocelyne Périllat, Jacqueline Rouvier et Isabelle Mir. Françoise Macchi, qui se trouvait en tête à mi-parcours, a fait une chute et a dû abandonner.

L'Allemande de l'Ouest Rosi Mittermaier et l'Autrichienne Anne-Marie Proell se sont classées sixième et septième devant Annie Famose (Fr.), Monika Kaserer (Autr.) et Julia Spettel (Autr.).

Anne-Marie Proell n'en conserve pas moins la tête de la Coupe du monde en raison de l'abandon de sa principale rivale du moment, Françoise Macchi.

Dans le slalom du 8 janvier, on a surtout remarqué la performance de Jocelyne Périllat, qui, partie en trente-huitième position, a devancé les meilleures skieuses, y compris la Canadienne Betsy Clifford (onzième),

championne du monde de la spécialité.

Bien qu'elle n'ait que quinze ans, Jocelyne Périllat semble être devenue, cette année, une vedette à part entière si l'on en juge par ses résultats de début de saison. C'est en tout cas l'opinion des dirigeants de la Fédération française de ski, qui viennent de lui attribuer le coq de l'équipe de France. Elle appartenait jusqu'à présent à l'équipe réserve nationale.

COUPE DU MONDE (DAMES). — Voici le classement de la coupe du monde, dames, à l'issue du slalom géant d'Oberstaufen :

1. A.-M. Proell (Autr.), 72 pts ;
2. F. Macchi (Fr.), 65 pts ;
3. I. Mir (Fr.), 48 pts ;
4. M. Jacot (Fr.), 46 pts ;
5. F. Steurer (Fr.), 40 pts ;
6. B. Lafforgue (Fr.) et W. Drexel (Fr.), 39 pts ;
8. B. Rauter (Autr.), 37 pts ;
9. B. Clifford (Canada), 31 pts ;
10. G. Gabl (Autr.), 27 pts ;
11. J. Rouvier ;
13. J. Périllat ; ...
16. A. Famose.

II - LES TEMPS DU VERBE

PRESENTATION

Les exercices sur les temps du verbe (et ils ont été nombreux en 1970-71) sont nés du désir de ne plus faire entrer les temps dans un système unique où aux différents temps seraient attachées des « valeurs » — et cela indépendamment du contexte, du rapport entre locuteur et énoncé, et du type de discours où ils se trouvent employés (par exemple, l'imparfait « exprimerait » la durée, le passé simple un moment déterminé du temps passé, le passé composé un moment indéterminé, etc.).

En réaction contre cela, nous avons essayé de ne plus considérer les temps en soi, mais en relation avec quatre systèmes, en interaction :

— les différents types de discours (le récit historique et le langage courant parlé et écrit) entraînant l'emploi du passé simple et du passé composé, en rapport avec l'emploi des personnes ;

— l'aspect (accompli / non accompli : temps simples / temps composés) ;

— le rapport entre locuteur et énoncé : le temps est alors repéré par rapport au moment de l'énonciation ;

— la chronologie des événements dans l'énoncé : simultanéité, antériorité, postériorité : d'où les exercices sur la concordance des temps (deux verbes entre eux, ou verbe-adverbe).

L'étude des temps du verbe

LYCEE DU VESINET — CLASSE DE 5^e — 1970-71

Document 43

Première étape : les temps dans différents types de discours.

I - ENREGISTREMENT AU MAGNETOPHONE

Les élèves imaginent des situations à partir desquelles ils improvisent un dialogue au magnétophone.

Exemple : deux personnes se disputent une place au théâtre ;
un garçon vient annoncer à un camarade, resté à l'hôtel, que son frère s'est cassé la jambe.

II - TRAVAIL SUR LE DIALOGUE

- 1) Transcription du dialogue faite par le professeur.
- 2) Réflexion sur les tournures propres à l'oral :
 - phrases à présentatifs ;
 - omission d'une partie de la négation ;
 - hésitations qui se traduisent par des répétitions, des phrases inachevées ;
 - absence de subordination, etc.
- 3) Transposition du dialogue dans un registre plus élaboré.

III - TRANSPOSITION DU DIALOGUE EN RECIT

- 1) On pose en principe que le narrateur n'intervient pas.

Le récit est rédigé, sous la conduite du professeur, par l'ensemble de la classe.

- 2) On reprend ensuite le récit, en faisant intervenir le narrateur en tant que témoin.

Travail d'équipe.

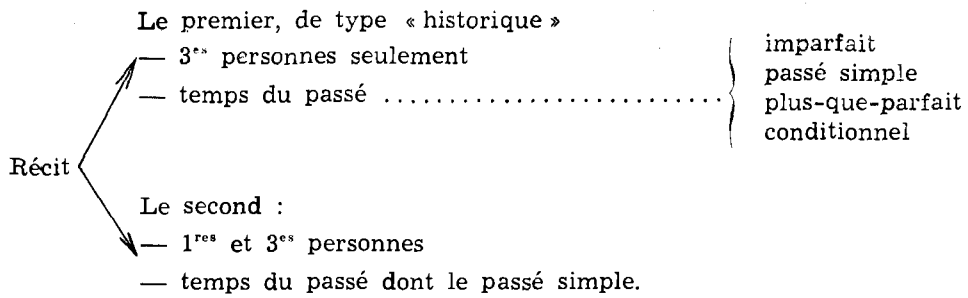
Nous ne sommes pas allées plus loin dans ces variations.

On peut toutefois imaginer, sur ce thème une gamme étendue « d'exercices de style » utilisable en quatrième et troisième.

IV - CONCLUSIONS

Relevé des verbes du dialogue et des deux types de récits. Indication des temps et des personnes.

| | |
|----------|--|
| Dialogue | Gamme très étendue de temps. |
| | Aucun passé simple : le passé composé le remplace. |
| | Toutes les personnes. |



Ces exercices étant formels, nous les avons fait suivre d'un travail sur les textes.

V - TRAVAIL SUR LES TEXTES

1) «Les trois messes basses» d'A. Daudet.

Les élèves constatent :

- qu'il y a fréquemment passage d'un système à un autre ;
- que ce passage entraîne des changements de perspective : ou le lecteur est laissé en dehors de l'action (présentée comme lointaine par le récit) ou il est impliqué dans une situation actualisée par le discours.

2) Comparaison de deux articles de journaux relatant le même événement sportif.

En particulier : étude du système verbal dans l'un et l'autre cas.

Étude des temps du verbe

VILLE D'AVRAY — 1970-71

Document 44

— Premier temps : Lecture des faits divers dans un journal local. Les élèves relèvent tous les temps et les classent eux-mêmes. Le conditionnel n'est pas connu et les formes comme « sont parties » sont mal classées.

Les élèves ont donc à revoir dans leur grammaire les temps qu'ils ont découverts (sauf le subjonctif).

— Deuxième temps : Un long. « fait divers » est tout au passé simple. Les autres sont au passé composé.

On observe dans l'entourage du verbe ce qui est différent dans l'un et l'autre cas. Les élèves trouvent que les textes au passé composé sont assortis d'expression comme « dimanche dernier », « la semaine passée ». Le texte au passé composé est donc en relation avec le présent de celui qui écrit, lequel d'ailleurs s'insinue dans le texte par des expressions comme « On l'a vu la semaine dernière... ».

— Troisième temps : Etude des personnes en relation avec les temps à travers un texte libre d'élève.

Comme le dit une élève, « il faut le passé simple quand les péripéties des personnages commencent » (troisième personne) mais l'introduction est au passé composé car « l'élève écrivain » y parle à la 1^{re} personne.

Lecture d'un texte de Froissart « LE BOURGEOIS DE CALAIS » au passé simple mais aussi découverte du présent de narration à travers quelques passages d'« Historia ».

— Quatrième temps : L'aspect du verbe accompli — non accompli — toujours à travers le journal local.

Présentation des groupes symétriques et exercices systématiques (présent et passé composé — imparfait et plus-que-parfait, etc.).

Exercice d'invention individuel.

Invention d'un monologue = l'élève repense à une scène où il a été puni injustement et rétablit la situation à son avantage. Bonne utilisation du passé composé présent et futur.

Exercices sur les verbes

LYCEE PILOTE DE SEVRES — 6^e 2

(ENUMERATION D' ACTIONS DANS LE TEMPS)

Document 45

I - Chaque élève de la classe inscrit sur une feuille, en les numérotant 1, 2, 3, l'une sous l'autre, trois phrases simples énumérant trois actions successives :

Exemple :

- 1 — Il arrive dans la cour
- 2 — Il pose son sac
- 3 — Il va jouer

- 1 — Je me lève
- 2 — Je me baisse
- 3 — Je ramasse mon crayon

- 1 — Tu montes dans le taxi
- 2 — Tu arrives à la gare
- 3 — Tu prends le train.

II - ENREGISTREMENT SUR BANDE DE MAGNETOPHONE. Chaque élève qui le demande (mais finalement toute la classe défilera) vient dire lentement ses trois phrases au magnétophone. L'élève suivant demande (toujours au magnétophone) par exemple 3 — 2 — 1.

Le premier élève répond à cette demande en modifiant ses énoncés, soit en changeant de temps de verbes, soit en ajoutant quand, dès que, après avoir... puis...

Ex. : 3 — 2 — 1. Il joue dans la cour quand il a posé son sac, et dès qu'il est arrivé.

Ou : 2 — 1 — 3. Je me baisse, après m'être levé de ma table, puis je ramasse mon crayon.

L'élève qui vient de répondre retourne à sa place et celui qui l'avait interrogé dit à son tour ses trois phrases dans l'ordre 1 — 2 — 3, le suivant l'interroge, et ainsi de suite.

Aucune intervention du professeur qui se contentera de relever dans l'ordre les feuilles sur lesquelles figurent les phrases écrites.

III - ECOUTE DE LA BANDE. On écoute à nouveau l'ensemble de la bande en s'arrêtant et en discutant après chaque réponse. On corrige les erreurs, et il y en a (emploi de passé simple intempestif, être au lieu d'avoir, mots d'enchaînement mal choisis). Presque pas d'erreurs dans l'ordre des actions (par exemple : 1 — 3 — 2 au lieu de 3 — 2 — 1).

IV - CLASSEMENT. On relève la façon dont on a exprimé la postériorité, l'antériorité, la simultanéité, l'antériorité proche avec « il vient de » ou la postériorité proche avec « il va ».

— On note les temps employés mais aussi les adverbes (déjà, par exemple) ; les locutions situant le temps comme après avoir, dès que... en même temps...

— On remarque une impossibilité de renverser l'ordre des actions avec « il part » et « il repart ». Le **re** contraignant à énumérer les deux actions dans un ordre obligatoire.

La concordance des temps

LYCEE RODIN — CLASSE DE 5^e — 1970-71

Document 46

Je propose à la classe la phrase suivante :

« quand Marcel travaillait, petit Paul pleurait » et je leur fais constater qu'on ne peut dire :

« quand Marcel travaillait, petit Paul pleurera ».

Il y a, dit la classe, « des temps qui ne peuvent aller ensemble ».

Je leur propose d'étudier ce sujet.

Suggestions d'élèves :

1) Il faut voir ce qui se passe avec d'autres mots que « quand ». Nous décidons de faire l'étude avec : quand, pendant que, aussitôt que, parce que, si.

2) Mais si on prend tous les temps, même en supprimant le subjonctif, ce sera très long.

J'interviens alors et je leur demande de se contenter des huit temps de Gross. Plusieurs élèves sont d'avis d'ajouter le passé simple. Nous décidons de réserver son cas.

La classe se partage le travail selon les conjonctions choisies : une équipe sur « quand », une sur « parce que », etc. et cherche comment faire et présenter ce travail. Travail long fait par demi-classe ; donc deux études pour chaque conjonction.

RESULTATS : Tableaux du type Gross (idée trouvée par trois groupes et imposée aux autres. Chaque tableau est soumis à la classe qui fait alors des constatations.

1) Le nombre des possibilités dépend du mot qui introduit la subordonnée.

2) Certaines concordances apparaissent possibles ou du moins beaucoup plus grammaticales si l'on ajoute un adverbe (« quand Marcel travaille, Paul a déjà pleuré »).

3) Certaines concordances ne sont possibles que dans un contexte :

A - Un élève soutient que « Pendant que Marcel travaille, Paul pleurerait » est possible à condition d'ajouter « Paul pleurerait si sa maman ne s'occupait pas de lui ».

Ce point arrête la classe qui, dans l'ensemble, n'est pas d'accord, sans pouvoir expliquer pourquoi ; une élève explique que « pendant que Marcel travaille » est un groupe mobile (qu'on peut enlever) et que la phrase considérée n'est plus une phrase avec « quand » mais une phrase avec « si ». Protestations de certains : la proposition avec « quand » est toujours un groupe mobile dans n'importe quelle phrase et, puisqu'on a accepté d'ajouter des adverbess, on peut bien, dit l'une, ajouter une proposition.

B - « Pendant que Marcel travaillerait, Paul pleurerait » est jugé impossible par certains ; d'autres suggèrent que la phrase devient tout à fait « normale » si on ajoute : « la maman savait bien que pendant que Marcel travaillerait, Paul pleurerait ».

Je demande à la classe de réserver ces deux points A et B pour plus tard et d'admettre provisoirement ces concordances comme possibles.

4) Les tableaux font apparaître certaines lignes privilégiées :

— la diagonale (même temps dans les deux propositions) toujours possible sauf pour SI + conditionnel ;

— deux autres lignes parallèles :

« Quand Marcel travaille, Paul a déjà pleuré »

« Quand Marcel travaillait, Paul avait déjà pleuré », etc.

Et, « Quand Marcel a travaillé, Paul pleure »

« Quand Marcel avait travaillé, Paul pleurait », etc.

Cette constatation nous amène à distinguer temps simples et temps composés en deux groupes et à faire des couples.

5) Pour juger la grammaticalité d'une phrase, les enfants ont essayé de changer d'exemples en constatant qu'à force de répéter le même, ils ne savaient si cela se disait ou non.

A ce sujet s'est posée dans deux équipes la question de savoir si « cela dépendait du verbe » à propos de : partir.

« Quand Marcel était parti, Paul pleurait »

« Quand Marcel avait travaillé, Paul pleurait ».

« Les deux se disent mais ce n'est pas le même sens et il est plus facile de dire le premier ». Cette expression embarrassée aurait demandé du temps pour aboutir à une pensée claire ; personne n'a posé la question de l'auxiliaire.

Nous en sommes restés là sur ce point.

6) Nous projetons un tableau qui réunira les cinq tableaux d'équipe, chaque conjonction étant représentée par un chiffre.

Exercice sur les grilles de concordance des temps

C.E.S. GERARD PHILIPPE — MASSY — CLASSES DE 6^e ET 5^e
1970-71

Document 47

On a donné aux élèves (la grille ayant été précédemment constituée avec eux après recherche des différents systèmes possibles de présentation des combinaisons et de leur résultat) les éléments de liaison suivants : aussitôt que, quand, si, qui, que, en les incitant à en trouver d'autres (on a refusé ce qui entraînait le subjonctif).

On les a laissés libres de choisir les verbes et de composer des phrases très courtes.

Ils ont ensuite essayé toutes les combinaisons, avec mission quand cela « n'allait pas » d'écrire la phrase en entier et de chercher s'il y avait un moyen que ça marche sous certaines conditions, certaines possibilités ou des changements de sens.

Naturellement il y a eu foisonnement de problèmes puisqu'on avait laissé libre le choix des verbes de départ.

Dès cette première étape sont apparues des relations que les élèves eux-mêmes ont rapprochées de leurs études mathématiques (répartition des relations dans la grille, symétries, diagonale... qui a entraîné certains élèves à la croire marchant à tout coup... d'où de nouveaux étonnements) et qu'ils ont su analyser linguistiquement.

Je citerai un cas très simple et très fructueux : la grille **après que** qui a mis en lumière la valeur des temps composés jusqu'à faire apparaître la nécessité des temps surcomposés, puisqu'il fallait de toute évidence mettre une rallonge à la grille :

- * Paul joue après que Marie débarrasse
- * Paul a joué après que Marie a débarrassé
- ...
- * Paul a joué après que Marie a débarrassé
- Paul a joué après que Marie a eu débarrassé.

Dans la deuxième étape la recherche en équipe sur les phrases douteuses ou inacceptables a fait découvrir les possibilités ou les obligations de rajouter quelque chose (adverbe « phrases », par exemple : si P pour les conditionnels) et aussi les changements de sens. Une élève, lancée de son propre choix dans « une fois que », et prévenue de ce qu'elle risquait, a découvert outre les différents sens de « une fois que » les contraintes aspectuelles de certains temps et de certains verbes :

- (1) Une fois que Pierre dort, Marie joue
- (2) Une fois que Pierre a dormi, Marie joue (avec lui) ;

le sens est autre. On a alors eu recours pour mieux comprendre à : Une fois que Pierre était sorti, Marie a joué avec son train mais * Une fois que Pierre a dormi, Marie a joué n'est pas symétrique de (1) mais : Une fois que Pierre était sorti, Marie jouait avec son train.

Problèmes de la diagonale, problèmes temps simple / temps composé, dépendance pour la concordance de la catégorie des verbes en jeu, la classe était en admiration devant tout ce qu'on pouvait faire avec si peu de choses ! Car les discussions, parfois sont vives et le professeur appelé en arbitre les soumet à toute la classe ou cherche une solution avec les élèves.

Devant « Paul sortirait s'il pleut » nécessité d'ajouter, par exemple : « si on le laissait faire » et peut-être « demain ».

« Si on le laissait faire Paul sortirait demain s'il pleut »,

(ou autre chose). On a alors recherché en commun le signe qui, dans la grille, permettrait d'indiquer de telles contraintes. Les élèves ayant préféré le type 0/1 au type +/— pour les possibilités, on a pu utiliser + pour les atouts et ! si le sens change. On peut ainsi combiner dans une même case + 1 + ! et naturellement ?.

Une troisième étape a permis d'utiliser les résultats comme illustration de l'étude des temps entreprise en 6^e et reprise plus systématiquement parallèlement dans l'heure « conjugaison » :

Caractère « neutre » du présent

Rapport d'antériorité

Rapport de simultanéité

Rapport TS/TC

Rapports des systèmes Récit/Discours.

(Confection de phrases à des personnes différentes dans des situations données, groupements de phrases, passage du « direct » à l'indirect. Etude systématique des textes de Queneau dans « Exercices de style », etc.)

Comme certaines équipes ont prévu de « raconter une aventure ou une légende », les applications... et les corrections sont bien préparées.

Passage au discours écrit ou « Comment l'occasion fait le larron... ».

Je citerai ici deux exemples :

- 1) Lecture, débat, écrit.
- 2) Débat, lecture, écrit.

I. — Au cours d'une lecture de Zola « le bonheur des Dames — Pour être vendeuse, texte Larousse de 5^e » la classe, 35 élèves, bavarde un peu. Je dis « Ecoutez ! ça peut vous servir plus tard ». Affirmation d'ambiguïté bien propre au discours professoral. Un élève parle à son voisin. Je lui demande de répéter à voix haute, par principe : « Si tu le dis, ça t'intéresse. Si ça t'intéresse, ça peut intéresser les autres aussi ». Il finit par s'exécuter :

« Je lui disais que je préférais arracher des haricots ». On lui fait raconter son histoire et d'autres enchaînent : le travail saisonnier, ses conditions, le prix des produits, le sous-développement de certains endroits, la petite exploitation,

les travailleurs agricoles, les immigrés, tout un contexte économique et social entrevu pendant leurs vacances avec des yeux différents, va devenir :

- a) un exercice d'expression orale (chacun racontera soit une chose vue, soit une expérience personnellement vécue, soit prendra part à la discussion suscitée par certains récits). La classe est capable d'une réflexion et d'une discussion où le maître n'intervient que pour faire préciser ou rendre correcte la communication ;
- b) un exercice écrit d'équipe ou individuel après le débat, s'achevant sur une réflexion ;
- c) un classement des textes ;
- d) l'envoi du tout, après confection collective d'une introduction racontant le point de départ et le déroulement de l'opération, à la classe avec qui nous correspondons depuis un an.

II. — Nous avons dans la classe le fils d'un mineur de fond du Pas-de-Calais que la silicose et la fermeture des puits ont amené chez nous l'an dernier. Au moment des incidents des mines de Moselle, il a accepté d'expliquer à ses camarades ce que signifiait la fermeture des puits. C'est un enfant qui parlait peu l'an dernier. Mais cette fois, c'était lui le détenteur du savoir, et il le sentait. Après un exposé bref et très précis, il a répondu aux nombreuses questions, forts diverses de ses camarades.

C'était la veille des vacances de Noël. L'heure n'a pas suffi. Les questions ont été précises, pertinentes, d'un ton sérieux comme le sujet. J'étais surprise et émue de les sentir aussi intéressés sans agitation. Une des classes les plus sérieuses, les plus calmes que j'ai connue avec eux, trente cinq ; je le rappelle, et la veille des vacances...

On a repris à la rentrée. Encore presque toute l'heure (et on a décidé de continuer ce genre d'exploration ; les pêcheurs ont déjà eu leur tour, l'ajusteur bientôt, etc. selon les ressources familiales).

Dans « le livre de textes » un autre Zola, « Germinal » cette fois, « Mineur de fond ». Nous le lisons ensemble. Réflexions :

« Ce n'est pas un texte comme un autre, ce n'est pas de l'imagination, enfin ce n'est pas « marrant ». Ça change un peu !

« C'est pas du baratin ! C'est la réalité !

« Il a dû bien se documenter, peut-être descendre, mais ça ne fait rien, il a sûrement forcé pour émouvoir le lecteur, parce que si c'était si dur que ça, y aurait personne qui voudrait être mineur de fond. »

Rediscussion, bien entendu (diplômes, gratuité scolaire, salaires, autres activités de la région). Mais on avait touché le problème de la création littéraire, celui du roman naturaliste, etc. sans les avoir cherchés en fait, je veux dire que je n'avais posé aucune question là-dessus ! Eux, si ! parce que ça les touchait directement, maintenant...

Evidemment on ne pouvait en rester là ; alors, on a décidé de poser des questions sur tous les problèmes auxquels notre camarade ne pouvait pas répondre à notre classe correspondante qui se trouve par hasard au lycée de filles d'Arras.

Composition du questionnaire : Choix et répartition des sujets par équipes (détails techniques sur les mines, autres activités industrielles de la région, de la ville d'Arras, activités agricoles, autrefois et aujourd'hui dans la ville, dans la campagne, chants de travail).

Puis, dans les équipes :

Choix des questions à poser.

Classement des questions.

Confection de phrases interrogatives mettant en valeur avec précision la réponse sollicitée :

— Je ne suis pratiquement pas intervenue...

Correction collective et envoi.

Les questions sont d'une précision, d'une élégance étonnantes !

C'est d'ailleurs ce qui m'étonne toujours : je constate des progrès que je ne peux mettre sur le compte d'aucun exercice particulier, je dois donc conclure que c'est l'ensemble qui joue.

III - BILAN

POSITIF en ce qui concerne :

l'intérêt des élèves ;

l'efficacité de leurs efforts ;

l'acquisition des structures ;

la découverte des contraintes (lexique et grammaire, cohérence ou effets de sa rupture) ;

l'enrichissement des moyens et leur utilisation adéquate (transformations, niveaux de langue, mise en situation) ;

progrès ressentis nettement dans l'expression écrite, plus d'aisance de tous dans l'expression orale : ils osent s'exprimer.

Les parents, d'abord inquiets parce que, comme en maths, ils ne peuvent plus intervenir et que les enfants « n'ont rien à faire à la maison » ou disent « qu'en classe on s'amuse bien » (un élève, l'an dernier, parlant des filles d'Arras : « si on leur dit qu'on s'amuse, elles vont croire qu'on ne travaille pas ; si on leur dit qu'on travaille, elles ne vont pas comprendre que ça nous amuse ») se rallient dans leur ensemble et nous défendent contre les quelques irréductibles.

III - L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS - GLOBALITÉ

PRESENTATION

Notre gros souci de professeurs de français reste de ne pas limiter nos efforts et notre recherche à la seule classe de « grammaire » et de rompre le cloisonnement qui existe entre les différents exercices de français à l'image de celui, plus grave encore, qui sépare les différentes disciplines. Cependant, la globalité, si elle est souhaitée par tous

les membres de l'équipe, semble difficile à réaliser et elle doit encore se chercher (document 48).

Voici quelques documents, rendant compte de la répartition hebdomadaire des heures qui a été adoptée par certains enseignants. On aura pu voir dans d'autres textes comment on passe sans cesse de l'exercice d'observation de la langue (grammaire) à la création personnelle (rédaction), de l'orthographe au vocabulaire, etc.

La globalité

C.E.S. DE SUCY-EN-BRIE — CLASSE DE 5^e — 1970-71

Document 48

C'est notre souci et si elle reste pensable théoriquement, la mettre en œuvre reste difficile. Exemples :

I - a) nous pratiquons en orthographe :

— Niveau C : auto-dictée journalière... mais auto-dictée à partir de textes.

— La dictée sans fautes, à partir de textes étalonnés par Ters. Le texte est dicté par le professeur ; ensuite les élèves ont le temps qu'ils veulent pour se corriger. Travail d'équipe. Travail de manipulation du dictionnaire... résultats orthographiques maigres — résultats certains dans la manipulation du dictionnaire (le niveau C a dû réapprendre l'alphabet).

— La dictée de leurs textes, dit par eux, et préalablement enregistrée ! ce n'est pas de la sténo car les morceaux du texte sont répétés par le magnétophone (retour) autant de fois que nécessaire... résultats paniquants ! car ils se paniquent : « C'est pas ça M'sieur, l'orthographe ! ». Mais prise de conscience certaine que l'écrit « c'est encore de l'oral », c'est-à-dire toujours la même langue, mais transposée dans un système de signes arbitraires (par rapport aux sons) (exercices niveau B).

b) Création et analyse de textes. Nous avons décidé d'inventer des bandes dessinées (B.D.) et d'étudier ces inventions, et les B.D. existants dans le commerce. L'intérêt est que leurs phrases dans les B.D. comportent beaucoup de phrases interrogatives, de phrases présentatives et de phrases nominales.

— Une équipe de 5^e B a décidé de faire une B.D. avec des animaux (symbolisent des hommes de milieux différents) employant de façon typique les phrases interrogatives de leur milieu (l'animal citadin, l'animal paysan, l'animal mauvais élève, etc.).

Je souhaite qu'ils y réussissent !

— Ça ne les empêche pas d'écrire c'est-que : « saitque », cet-que, etc. (malgré les dictées).

— Comme dans les séances de manipulation de phrases (... comment elles fonctionnent) articuler le passage de la création à la critique (ou l'inverse qui est sans doute plus fécond et donc plus pédagogique) reste pour nous « la quadrature du cercle ». Je n'y arrive, personnellement, qu'en passant dans les équipes et en les provoquant, et en leur expliquant ce que moi je constate. Notre travail est d'ailleurs ponctué par deux films de la R.T.S. les « Illustrés » (Goscinny et Morris — Lucky-Luke) et « Des Gaulois au XX^e siècle » (Goscinny et Uderzo — Astérix) expliquant comment on crée des bandes dessinées, avec tous les problèmes de cette création.

— Nous pensons arriver ainsi à analyser — à leur niveau — les rapports du texte et de l'image. Par exemple une équipe de niveau A constitue un petit dictionnaire de deux codes :

Haine : → A = tel dessin, tel signe, et → B = tels mots, tel langage. Tout cela peut conduire à l'analyse critique de films, ou à leur création, aux mises en scène du théâtre (geste-parole). Nous ne savons encore quelle piste sera suivie ensuite.

— L'éparpillement reste notre hantise. Notre semaine de SIX HEURES se divise en une à deux heures de manipulations ; trois à quatre heures de B.D. ; 1 heure d'orthographe ; zéro à une heure de comptes rendus de lectures faites à la maison (qu'est-ce que ça vaut ?) ; zéro à une heure de poésie, écoute de poèmes, invention de poésie, récitation (seul ou collectivement) c'est une heure de détente, par le changement, souhaitée par les élèves.

Répartition du travail hebdomadaire

C.E.S. GERARD PHILIPPE A MASSY — CLASSES DE 6° ET 5°

Document 49

Pour les classes de sixième on a reconduit le plan de travail de l'an dernier.

En cinquième on a dû réduire :

une heure supprimée ;

une heure de latin.

Les heures de TD, donc les demi-classes dans les sections de plus de vingt quatre élèves sont consacrées :

- 1) à la recherche et aux manipulations grammaticales ;
- 2) à l'expression écrite, passage de l'oral à l'écrit ;
- 3) en sixième — à l'expression orale, théâtrale, fin de travaux, etc.

On a conservé 1 heure pour la conjugaison étroitement liée à l'orthographe, laquelle fait en outre l'objet de quelques autodictées ou dictées préparées corrigées en équipe ou en auto-correction, mais est surtout sans cesse rappelée dès qu'il y a écrit, afin qu'elle n'apparaisse pas comme un exercice en soi, mais comme élément nécessaire du passage de l'oral à l'écrit.

Afin que l'expression écrite soit toujours fortement motivée elle est soit rattachée aux débats (une heure d'expression orale souvent enregistrée) issue d'une lecture (suivie la plupart du temps ou de textes choisis dans le recueil par les élèves eux-mêmes ou autour d'un thème) ou d'un compte rendu, soit laissée au besoin de communication (correspondance, journal ou d'ailleurs la première forme peut également être un motif) ou de création (sujets libres, pièces, poèmes).

Mais bien entendu, la lecture n'est pas qu'une occasion d'expression écrite : elle est aussi le lieu d'observation de la création littéraire. Or le « mystère » de cette création est révélé quand l'enfant cherche lui-même à créer par besoin et à utiliser à cela toutes les possibilités, y compris celles de sa langue qu'il apprend par ailleurs à manipuler et observer aussi. Alors, il saisit mieux cette création d'autrui. Cette observation de la création d'autrui, cette création personnelle et son observation, s'appliquent alors à tous les langages et à tous les discours, développant incomparablement l'esprit critique.

On essaie de consacrer la dernière heure à la poésie et au théâtre (toujours dans le double sens création-observation). Au 1^{er} trimestre, en cinquième on a alterné pour cette heure avec des recherches et exercices de vocabulaire, et désormais on consacrerait cette heure au latin, en reportant à l'heure d'expression orale d'alternance, et en utilisant l'heure de lecture et les travaux de grammaire ou d'expression écrite pour le vocabulaire qui y a toujours eu sa place.

Enfin le travail écrit d'équipe est l'occasion d'un travail de correction et de précision poussées, de classement aussi qui font parfois l'objet d'une étude de la classe entière et sont dans leur résultat fortement liés aux manipulations grammaticales.

Le plan de la semaine

C.E.S. DE VILLE D'AVRAY — CLASSE DE 5^e — 1970-71

Document 50

(Quatre heures entières et deux heures en demi-groupe.)

En demi-groupe : une heure est consacrée à l'observation d'un point précis de la langue à partir d'un texte, ou des textes des élèves, ou de leur parole.

— une autre heure à la création poétique ou aux jeux théâtraux, ou à la correction personnelle des textes écrits des élèves.

En classe entière :

une heure d'étude de texte ;

une heure d'expression écrite personnelle (lecture en classe de leurs textes et appréciation d'ensemble, ou observation d'un texte libre d'élève ronéotypé et distribué à chacun).

J'essaie en ce moment de faire redécouvrir aux élèves ce qu'ils ont observé en demi-groupe ;

une heure d'orthographe — alternant depuis Noël avec l'initiation au latin ;

une heure de lecture suivie (ou débat).

Appréciation de cet emploi du temps :

Une heure en demi-groupe pour l'étude de textes qu'il est difficile de pratiquer avec trente élèves.

**B - RÉFLEXIONS
THÉORIQUES
SUR LES EXERCICES
ÉLABORÉS**

La grammaire et l'enseignement du français

Tous les exercices de syntaxe que nous essayons de mettre au point n'auraient guère de sens s'ils étaient situés par rapport aux finalités traditionnelles de l'enseignement du français. En effet, par rapport à ces finalités : appréhender la structure de la langue française en fonction de l'apprentissage de la langue latine, d'une part ; et d'autre part, être capable de goûter un certain type de discours qui est celui des chefs d'œuvres de la littérature, les exercices classiques de grammaire et d'explication de textes sont parfaits et des innovations du type de celles que nous introduisons ne sauraient constituer qu'une gêne et non une amélioration.

Quelles sont donc les finalités que l'on peut se donner lorsqu'on « enseigne le français » à l'heure actuelle dans le 1^{er} cycle ? Il nous paraît que deux changements peuvent intervenir : les objectifs que nous venons de citer peuvent être remplacés par des objectifs différents mais comparables, et d'un autre côté, un autre objectif apparaît, qui n'était pas développé auparavant.

En effet, si l'on commence par ce dernier point, on voit bien que le premier objectif en ce moment semble être le maniement actif de sa langue par l'enfant, d'une manière de plus en plus aisée ; cela veut dire que son expression doit se raffiner et que ses capacités de lire et d'écouter avec à la fois des possibilités de plaisir et de critique doivent se développer. C'est pour atteindre cet objectif central qu'on doit en poursuivre deux autres : d'un côté, l'étude de la structure de la langue française en tant que telle, et non calquée sur celle d'une autre langue ; c'est là le but le plus évident de nos exercices de syntaxe. De l'autre, l'appréhension de différents types de discours (et pas seulement de textes littéraires), afin que les enfants puissent reconnaître les niveaux de langue, et passer aisément de l'un à l'autre.

Ceci pose des problèmes de plusieurs ordres : tout d'abord, il ne faut jamais perdre de vue le lien entre les deux derniers objectifs ; ce lien, c'est

justement le premier objectif qui doit l'assurer, à savoir l'activité inventive de l'enfant et l'exercice de sa créativité et de sa réflexion. Autrement dit, des exercices abstraits sur la syntaxe ou l'étude du fonctionnement d'un texte ne sont pas une fin en soi mais doivent être référés à cette finalité première.

Le second est le rapport entre ces objectifs pédagogiques et les recherches de linguistique théorique qui sont utilisées comme on l'a vu dans notre expérimentation. Il faut en effet, prendre dans les diverses théories ce qui peut être utile aux fins que nous poursuivons, sans les suivre pas à pas car elles correspondent à des recherches qui ont leur finalité propre, et sans non plus les réduire à des recettes ; et ce, dans le domaine de la « compétence » (ce à quoi correspond plutôt les exercices de « grammaire ») et dans le domaine de la « performance » (ce à quoi correspond plutôt l'analyse du discours).

Le troisième est celui du rapport avec les autres disciplines ; en particulier l'histoire, en ce qui concerne l'analyse du discours ; les langues vivantes, en ce qui concerne le travail sur la structure d'une langue donnée, les comparaisons avec d'autres langues, voire même une réflexion sur le langage ; les mathématiques, à cause de l'appareil formel comparable qu'on peut utiliser pour le travail mathématique et pour certains exercices portant sur une langue naturelle comme le Français.

En face de ces différents problèmes, nous n'avons pas de solution miraculeuse ; nous avons simplement travaillé dans plusieurs directions qui les mettaient en jeu et nous donnons ici des exemples de nos recherches ; même lorsque nous traitons des points précis de grammaire, il ne faut jamais oublier que c'est dans la problématique qu'on vient de définir que notre expérimentation s'insère. Par exemple, les temps verbaux, qui semble une question classique de morphosyntaxe met en jeu, de fait, plusieurs systèmes, interactions qui relèvent et de la compétence et de l'analyse de discours.

La progression

L'établissement d'une progression pose différents problèmes théoriques et pratiques :

Les problèmes théoriques sont les plus nombreux et les plus importants.

On peut se demander d'abord si, en matière d'apprentissage d'une langue maternelle (que les élèves connaissent et utilisent) une progression est aussi nécessaire que dans l'apprentissage d'autres disciplines (langue seconde, mathématiques, etc.). Une progression est-elle nécessitée par la matière enseignée elle-même, ou par le développement de l'intelligence de l'enfant, ou n'est-elle qu'un réflexe des enseignants conditionnés par les structures très centralisées de l'école en France ?

A ces questions il est difficile de répondre. En effet, l'analyse du contenu interne d'une discipline — en vue d'une didactique de la discipline — suppose que la discipline envisagée soit entièrement explorée, et close. Ce n'est pas le cas de la linguistique qui, en dépit de progrès spectaculaires accomplis ces dernières années, n'est pas capable de rendre compte de tous les mécanismes de fonctionnement du langage humain ou de la diversité des langues naturelles. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille tenter aucun renouvellement de l'apprentissage maternelle ; cela veut dire que l'établissement d'une progression supposera pas mal de tâtonnements et de remises en cause.

Les études de psycholinguistique (qui étudie les phénomènes d'apprentissage d'une langue maternelle) sont fort peu avancées et consacrées presque exclusivement aux premières années de l'apprentissage linguistique. C'est dire que l'on ne possède presque aucune étude scientifique sur les phénomènes d'apprentissage au-delà de l'âge de 5 ans. D'autre part, les études de psychologie (génétique en particulier) ont souvent été faites à partir d'expériences qui utilisaient le vocabulaire ou les catégories de la grammaire traditionnelle. Il est donc très difficile de s'appuyer sur elles pour tenter d'établir une nouvelle démarche d'apprentissage de la langue maternelle.

Nous avons finalement procédé de la façon suivante :

Il nous a semblé qu'il était préférable de partir de l'étude de la phrase dite « simple » (et c'est en même temps à propos de celle-ci que nous trouvons le plus de travaux scientifiques) pour aboutir à l'étude de la phrase complexe, faite de plusieurs propositions, et du discours. La pratique nous a permis de tester ce choix ; en effet, pour des raisons de travail en commun, il est souvent arrivé que nous propositions les mêmes sujets d'étude à la fois en 6^e et en 5^e ou en 4^e et en 3^e ; les difficultés rencontrées par les élèves, l'intérêt qu'ils manifestaient pendant le travail ont été des éléments importants lorsqu'il s'agissait en fin d'année de juger la progression suivie et de prévoir celle de l'année suivante. C'est ainsi, par exemple, qu'une étude un peu approfondie du passif ne nous paraît pas profitable avant la classe de 4^e.

Il n'en demeure pas moins que la question reste ouverte : en matière d'apprentissage de la langue maternelle, une progression est-elle nécessaire ? On peut fort bien envisager une série d'études ponctuelles qui pourraient être proposées à des enfants d'âge très différent, seuls changeant la démarche pédagogique et le degré d'approfondissement de l'étude. Il est vraisemblable que l'on ne pourra vraiment répondre à cette question qu'après une expérimentation menée dans un assez grand nombre de classes. Dans l'immédiat, et afin justement que cette expérimentation puisse être envisagée et étendue, il nous a semblé qu'il était nécessaire de chercher une progression souple qui aide les enseignants chercheurs dans leur travail sans que soit brimée leur propre liberté ou la capacité de curiosité des élèves.

Les propositions de progression présentées plus haut concernent essentiellement les classes de 6^e et 5^e pour des raisons assez pragmatiques : la plupart des enseignants chercheurs du groupe étaient chargés de ces classes-là ; mais en même temps, il nous paraissait plus cohérent de commencer nos recherches dès le début du premier cycle et d'essayer de les mener jusqu'à la 3^e, car une telle démarche nous permettait d'espérer présenter des conclusions plus probantes que si nous avions fait des recherches ponctuelles tantôt dans des classes de 3^e ou 4^e, tantôt dans des classes de 6^e.

Entre les projets de progression des années 69-70 et 70-71 on remarquera peu de modifications. Non que dès notre première année de recherche organisée, tout se soit passé sans problèmes ; mais il nous a paru de mauvaise méthode de modifier profondément notre progression avant d'avoir pu tester si les difficultés rencontrées tenaient bien à la progression suivie et non à d'autres raisons plus extérieures.

Par contre, la progression proposée pour l'année 71-72 et concernant la classe de 6° comporte une modification importante et réfléchie : il nous a

semblé que, si nous voulions que les élèves comprennent en profondeur la nouveauté de l'approche que nous leur proposons, il était nécessaire de leur faire découvrir — avant toute étude particulière — ce qu'est la langue, sa nature spécifique parmi tous les ensembles de signes et de symboles qui nous entourent quotidiennement, les différents plans (phonétique, syntaxe, lexicale, etc.) sur lesquels on peut réfléchir. Cela explique la partie I qui précède l'étude des types de phrase et de la phrase simple et qui sera testée dans quelques classes de 6° (voir texte n° 3).

La diversité des phrases

Une exploration des différents types de phrases en français contemporain pose immédiatement le problème du choix du cadre théorique auquel on se réfère et du « niveau linguistique de représentation » (1) que l'on décide de faire étudier aux élèves.

On peut décider de s'en tenir à une étude des phrases, telles qu'elles sont effectivement réalisées, oralement ou par écrit. C'est un classement opéré ainsi en fonction de la « structure de surface » que propose la Grammaire Larousse du Français Contemporain. Mais il est alors très difficile de proposer aux élèves des exercices de classement ou de manipulation qui leur permettent de découvrir, par-delà l'infinie diversité des phrases réalisées, un nombre très réduit de schémas de phrase (cela suppose en outre que la notion de phrase est intuitivement connue d'élèves de 6^e, ce qui n'est pas évident ; et s'il est — peut-être — assez facile de faire découvrir aux élèves le contour intonatif qui est la marque d'une phrase orale, il est beaucoup plus difficile de leur donner des critères formels de reconnaissance des limites d'une phrase écrite, dans la mesure où les signes conventionnels de ponctuation ne sont pas toujours adéquats). Il existe certes des procédures formelles extrêmement rigoureuses (mises au point par Harris (2)) qui permettent de retrouver des types de phrase. Mais les travaux de Harris sont peu accessibles à des enseignants praticiens, d'abord parce que, à de très rares exceptions près, ils ne

sont pas traduits en français, mais également parce qu'ils sont de lecture difficile. Il est, d'autre part, exclu que l'on propose aux élèves des exercices qui seraient inspirés des techniques relativement compliquées qu'utilise Harris. Sans doute les élèves finiront-ils par accepter, ou quelques-uns proposeront-ils d'eux-mêmes, la notion de phrase simple mais il est regrettable de ne pouvoir la faire découvrir à tous les élèves par des exercices de manipulation stricte. Et faute d'une découverte rigoureuse de la phrase simple, il n'est pas certain que tous les élèves saisissent bien, même si c'est de façon globale, le lien entre cette phrase simple et l'ensemble des phrases réalisées — alors que c'est tout de même le but de ce premier point de la progression.

D'autre part, si l'on travaille vraiment en structure de surface, pourquoi finalement ne faire trier aux élèves que des phrases à une proposition — car c'est bien à celles-là que se borne à peu près l'étude — et non les phrases à plusieurs propositions ? Sans doute ce choix se justifie-t-il par la suite de la progression (on veut faire découvrir aux élèves de façon très empirique, que toutes les phrases à une proposition résultent d'une transformation de la phrase de base qui sera étudiée ensuite), et parce qu'un classement des différents types de phrase parmi lesquelles se trouverait n'importe quel type de phrase complexe à plusieurs propositions serait trop difficile pour des élèves de 6^e ou de 5^e. Il n'en reste pas moins un problème.

Enfin, dans la mesure où cette étude des types de phrases se fait souvent à partir de l'enregistrement de dialogues spontanés d'élèves, se pose la question du code oral face au code écrit, et des registres de langue. On rencontre donc de nouvelles contraintes qui sont, non plus celles de la phrase, mais celles du discours, non plus celles de la compétence, mais celles de la performance (3).

(1) Un niveau linguistique est une méthode de représentation des énoncés. Sur la notion de « niveau linguistique » on peut consulter : Chomsky « Structures Syntaxiques », et Ruwet « Introduction à la Grammaire Générative », pp. 87 et sv. Ce dernier fait remarquer par exemple, qu'à un niveau phonématique on aura une seule représentation /tɪlɔpɛl / pour les deux phrases « tu l'appelles » et « tu la pèles » mais qu'à un niveau morphématique on aura trois représentations distinctes correspondant à /tɪlɔpɛl / : tu-la-pèles — tu-le-appelles — tu-la-appelles.

(2) L'ensemble de la méthode de Harris est présentée dans « Structural Linguistics ». Deux articles sont plus directement consacrés à l'étude des phrases : « From morpheme to utterance » traduit en français dans la revue *Langages* n° 9 (mars 1968) sous le titre « Du morphème à l'expression » et « Co-occurrence and transformation in linguistic structure ».

(3) Selon Chomsky (Aspects de la théorie syntaxique, p. 13) il existe une distinction fondamentale entre la compétence — connaissance implicite que le locuteur — auditeur a de sa langue — et la performance — l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes.

Il est par ailleurs important de rappeler que la phrase minimale, telle que la présente J. Dubois, n'a de sens et de signification que dans le cadre théorique précis de la « grammaire » d'une langue (celle-ci étant composée d'un ensemble infini de phrases, chacune d'entre elles étant de longueur finie et composée d'un ensemble fini d'éléments), un mécanisme capable de générer toutes les phrases grammaticales et aucune des phrases agrammaticales de la langue ; l'un des problèmes est de développer et éclaircir les critères permettant de choisir la grammaire correcte pour chaque langue, c'est-à-dire la théorie correcte de cette langue. Un des critères est celui de simplicité (sur ces différentes notions, cf. Chomsky « Structures Syntaxiques ») et c'est dans la mesure où le fait de considérer une certaine classe de phrases comme des phrases noyaux permettait de simplifier toute la grammaire (d'une langue naturelle précise, en l'occurrence l'anglais) que Chomsky a posé comme hypothèse de travail la notion de phrases noyaux, à partir desquelles par toute une série de transformations syntaxiques on pouvait générer toutes les autres phrases de la langue, et inversement auxquelles on pouvait remonter par-delà la diversité des structures de surface.

Dans ce premier aspect de la théorie, Chomsky appelait « phrases noyaux » toutes les phrases dont les séquences terminales sous-jacentes (c'est-à-dire les séquences obtenues par les seules règles syntaxiques, avant l'application des règles phonologiques et phonétiques) étaient dérivées par des règles syntagmatiques (1) (c'est-à-dire de simples règles de réécriture, éventuellement contextuelles, et l'application de celles des transformations qu'il appelle « obligatoires »). Dans un second temps (« Aspects de la Théorie Syntaxique »), Chomsky a été conduit à représenter cette « structure profonde » d'une façon beaucoup plus abstraite (et certains de ses disciples voudraient lui donner une forme plus abstraite encore).

Il n'est pas question de présenter à des élèves cette forme plus abstraite de la structure profonde : elle

(1) Sur la structure syntagmatique, cf. Chomsky « Structures Syntaxiques » chapitre 4, Ruwet « Introduction à la Grammaire Générative » chapitre 3. Sur les différentes parties d'une « grammaire », au sens où Chomsky entend ce terme, voir cf. Dubois « Eléments de linguistique française » chapitre 1, § 3.

leur serait inaccessible. Il est par contre, sûrement possible de leur présenter la phrase de base telle que l'envisageait Chomsky dans « Structures syntaxiques » : ce choix opéré à des fins pédagogiques dans un ensemble théorique qui a sa propre cohérence et sa justification, est vraisemblablement légitime ; c'est tout le problème du lien et en même temps du décalage entre une théorie et ses applications.

Mais choisir de faire travailler des élèves sur la phrase de base n'a pas de sens si l'on est seulement à la recherche de quelque chose de nouveau, ou qui soit « à la mode », ou qui « marche mieux ». Il faut être bien conscient qu'il s'agit d'une approche et d'une démarche intellectuelle radicalement nouvelles par rapport à la grammaire traditionnelle : il ne s'agit plus en effet de faire apprendre aux élèves une liste de constructions correspondant à une norme (non linguistique), mais d'une part de leur faire découvrir un processus créatif qui les rendra plus aptes à s'exprimer, d'autre part de les initier à une démarche intellectuelle fondamentale de la pensée contemporaine, celle qui consiste à essayer de rendre compte du réel par la construction de modèles (au sens scientifique de ce terme), étant entendu qu'il peut être possible de rendre compte d'une même réalité par plusieurs modèles différents. Ceci étant, et dans la mesure où l'on choisit de commencer une étude du fonctionnement de la langue par l'étude de la structure de la phrase de base (voir 1^{re} partie, III), choix normal à partir du moment où l'on adopte certains objectifs et certaines démarches de la grammaire générative transformationnelle, on peut se demander si c'est bien une étude des différents types de phrase en structure de surface qui permet le mieux d'introduire ensuite, d'une façon qui soit cohérente pour des élèves de 6^e, une exploration systématique de la phrase de base, ou si ce n'est pas plutôt une étude préalable de la phrase de base puis de quelques transformations qui permettrait aux élèves de classer des phrases apparemment très diverses et de bien comprendre la différence fondamentale qui existe entre une étude de la compétence (des règles de fonctionnement de la langue) et une étude du discours, c'est-à-dire d'un ensemble de phrases qui ont été effectivement produites.

Le maintien néanmoins, d'une étude des différents types de phrases avant celle de la phrase de base s'explique par les deux raisons suivantes : nous

n'avons pas trouvé jusqu'à maintenant une autre démarche pédagogique plus satisfaisante qui permette de présenter aux élèves la phrase de base ; par contre, une étude des différents types de phrase constitue une initiation remarquable à une étude formelle de la langue, c'est-à-dire, qui s'attache à la forme extérieure des phrases, avant de s'attacher à leur sens.

BIBLIOGRAPHIE :

Grammaire Larousse du Français Contemporain.

1^{re} partie, sections IV, V et VI (§§ 81 à 243), en particulier les sections IV et V.

DUBOIS J. — Grammaire structurale du français : le verbe, chapitre II : la phrase minimale. Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations, chapitre I : la phrase minimale.

Éléments de linguistique française : syntaxe
chapitre II : la phrase
chapitre XIII : les constituants de phrase.

CHEVALIER J.-C. — « Exercices portant sur le fonctionnement des présentatifs ». Langue Française n° 1 (février 1969), pp. 82-92.

Les constituants de la phrase

On a vu plus haut en quoi et pourquoi la « phrase de base » constitue un postulat dans une théorie linguistique précise. Il n'en demeure pas moins que, d'après les expériences menées jusqu'à maintenant, il nous a paru pédagogiquement satisfaisant de commencer à faire travailler les élèves sur des phrases simples, formées d'un sujet et d'un prédicat : les premiers exercices qui leur ont été proposés sur cette phrase simple — essentiellement des exercices de classement — semblent correspondre à une étape du développement intellectuel de l'enfant et sont très facilement réalisables par tous. Ils ont permis en outre une réflexion linguistique déjà approfondie dans la mesure où les élèves ont découvert d'eux-mêmes, dans le classement des déterminants par exemple, certaines identités profondes de fonctionnement par-delà la diversité de la nomenclature traditionnelle.

Mais dès ces premiers exercices, des problèmes théoriques se sont posés ; devait-on rester en structure de surface et admettre que « son, sa, ses » fonctionnent exactement de la même façon que « le, la, les » ? Ou bien fallait-il dès le début faire découvrir aux élèves par des exemples très simples de manipulation de phrases la différence de nature entre « le, la, les » et « son, sa, ses » qui sont des substituts et qui ne peuvent apparaître qu'après une transformation d'effacement ?

Pierre a un livre → le livre de Pierre → son livre. Cela revenait à se demander : est-il vraiment possible de proposer aux élèves la phrase de base telle qu'elle est définie dans la théorie générative transformationnelle ?

La même question s'est posée, mais de façon encore plus aiguë à propos des exercices concernant les adjectifs et les relatives. La présence d'une relative dans une phrase est le résultat d'un enchâssement et d'une série de transformations de déplacement et d'effacement. Les linguistes qui travaillent dans le cadre génératif transformationnel sont maintenant presque tous d'accord pour analyser certains adjectifs épithètes comme le résultat d'un enchâssement et de diverses transformations d'effacement :

il a cueilli une rose }
la rose était rouge } →
il a cueilli une rose qui était rouge
→ il a cueilli une rose rouge.

Et la même question se posait aussi à propos de phrases qui contenaient des syntagmes prépositionnels tels que « le livre de Pierre » qui proviennent de « Pierre a un livre ».

L'une des raisons pour lesquelles nous avons jusqu'à maintenant opté pour l'étude du fonctionnement d'une phrase « simple » mais dans laquelle pouvaient éventuellement se trouver adjectif épithète, complément de nom et/ou relative (et qui n'était donc pas la phrase de base des théoriciens) c'est notre option pédagogique en fonction de laquelle nous faisons travailler et réfléchir les élèves sur leurs propres productions. Or, sauf à imposer à ces derniers des consignes extrêmement contraignantes (cf. l'article de Dubois et Irigaray dans « Langages n° 3 »), il est très difficile d'obtenir des phrases « simples » spontanées qui ne contiennent ni adjectifs ni compléments de nom ni relatives.

Certains enseignants pensaient qu'une étude conjointe de l'adjectif et de la relative intégrée à celle de la phrase de base permettait de faire réfléchir immédiatement les élèves sur « l'enrichissement » du groupe nominal. Mais cette notion d'enrichissement est profondément ambiguë sur le plan de la linguistique comme sur celui de la pédagogie. « L'enrichissement » d'une phrase ou d'une groupe à l'intérieur d'une phrase — conçu comme l'addition d'éléments annexes à un élément initial — est en effet un phénomène linguistique qui relève à la fois de la sémantique et de la syntaxe ; sur le seul plan de la syntaxe, il paraît essentiel de faire comprendre aux élèves à ce propos la différence entre la compétence (le nombre de relatives ou de compléments de nom que l'on peut trouver après un nom est théoriquement infini puisqu'il s'agit d'une règle de formation récursive) et la performance (mais ce nombre est limité par des phénomènes non linguistiques — mémoire, attention, etc.) faute de quoi on verra des élèves.

« enrichissant » consciencieusement leurs phrases, mais produisant finalement des phrases qui ne passent pas l'épreuve de la communication.

Telles ont été jusqu'à maintenant les raisons pédagogiques qui nous ont conduits à faire étudier aux élèves une phrase « simple » qui n'était pas la phrase de base des linguistes, dans la mesure où elle pouvait contenir des éléments que la théorie présente comme issus de transformations. Nous nous demandons cependant si nous ne renonçons pas, par ce choix, à d'autres explorations ou d'autres réflexions linguistiques également très importantes : par exemple, une étude nettement séparée de la proposition relative, dans une optique strictement transformationnelle et non plus distributionnelle (et fonctionnelle) permettrait peut-être de beaucoup mieux faire comprendre à de jeunes enfants les deux types de relatives (restrictives et non-restrictives (1)) dans la mesure où l'une et l'autre ne proviennent pas du même type d'enchaînement.

Par ailleurs, certaines recherches menées récemment dans le cadre théorique de la grammaire générative transformationnelle (voir à ce sujet l'excellent chapitre 7, et en particulier le § 7.6 du livre de J. Lyons « Linguistique générale, introduction à la linguistique théorique ») aboutissent à une remise en cause des parties du discours traditionnelles (2). Lyons souligne bien (p. 244) que « toute théorie générale des parties du discours... doit reconnaître explicitement la distinction entre structure profonde et structure de surface, et doit définir les parties du discours non comme des classes de mots dans la structure de surface, mais comme des constituants de structure profonde », et montre ensuite (pp. 246-248) comment et pourquoi on peut mettre en doute et le statut de la copule (ou verbe ETRE) et l'universalité de la distinction entre verbe et adjectif. Il est certainement possible de faire travailler et réfléchir les élèves sur ces questions, ne serait-ce

(1) C'est la terminologie qu'on trouve dans les ouvrages de linguistique anglo-saxons. Les grammaires françaises parlent de relatives déterminative (= restrictive) et explicative ou appositive (= non restrictive). Nous nous demandons si la terminologie anglo-saxonne n'est pas plus claire pour des enfants initiés par ailleurs à la théorie des ensembles.

(2) C'est ce qui est apparu nettement à certains enseignants au cours de ces recherches.

qu'en utilisant leur intuition qui les conduit, au niveau d'une 6^e par exemple, à faire de « être malade » ou « être gentil » un verbe ; mais ce travail et cette réflexion ne peuvent être vraiment intéressants que si l'on a présenté aux élèves une phrase de base qui permette de poser correctement le problème.

De même que, pour des raisons pédagogiques, nous avons été conduits à accepter dans le groupe nominal (GN) situé à gauche du verbe soit des adjectifs, soit des compléments de nom, soit des relatives, de même dans l'étude du verbe et de ce qui est situé à sa droite, nous avons rencontré d'autres difficultés toujours d'ordre pédagogique, qui nous ont également conduits à nous écarter quelque peu des positions strictement théoriques.

Sur le plan théorique le groupe verbal (GV) de la phrase de base est constitué soit de la copule ETRE + nom ou adjectif, soit d'un verbe seul, soit d'un verbe suivi d'un nom, directement ou par l'intermédiaire d'une préposition :

l'enfant est blond
cette dame est professeur
l'enfant pleure
l'enfant mange la soupe
le vendeur parle à un client

Mais là encore, les phrases produites par les élèves étaient certes « simples » sur le plan syntaxique ou sémantique, mais contenaient néanmoins souvent, soit des groupes prépositionnels correspondant à ce que les grammaires traditionnelles appellent « compléments circonstanciels » :

l'enfant joué avec sa sœur

soit des adverbes :

l'enfant mange lentement sa soupe
le bébé pleure toujours

soit des prépositions complétives :

le professeur veut que les élèves travaillent

Les différents groupes d'enseignants chercheurs ont donc été conduits à étudier, outre les problèmes du GV de la phrase de base théorique, ceux des compléments circonstanciels, des adverbes, des propositions complétives. Il était difficile en effet de retenir la phrase

mon père va à Paris

fournie par un élève, et de rejeter la phrase

le jardinier plante des fleurs au printemps

fournie par un autre, sinon en proposant à l'ensemble de la classe des manipulations qui permettent de réfléchir sur ces constructions et de découvrir la différence de fonctionnement et de nature de ces différents groupes prépositionnels. Le critère de mobilité / non-mobilité a souvent permis de faire le tri entre complément circonstanciel (« au printemps ») et complément de verbe (« à Paris »), mais ce critère de mobilité est tout relatif. D'autre part, de nouvelles difficultés pédagogiques ont surgi lorsqu'il s'est agi de chercher comment on pouvait représenter ces différentes relations syntaxiques et à quel nœud d'un indicateur syntagmatique (arbre) on pouvait rattacher ces groupes prépositionnels. Il n'existe malheureusement jusqu'à ce jour aucune étude théorique approfondie sur les constructions prépositionnelles en français, et ce sont donc de strictes considérations pédagogiques qui ont amené certains enseignants à modifier le schéma de l'arbre tel qu'on le trouve dans les travaux courants de linguistique (cf. le compte rendu de P. Gaussen et J. Roumanet dans le n° 43 de *Recherches Pédagogiques*).

Il est sûr cependant qu'aucune de ces solutions provisoirement adoptées n'est totalement satisfaisante. Par ailleurs, un problème de terminologie s'est posé : il était facile d'appeler « Groupes prépositionnels » (G. prép.) certains compléments circonstanciels, mais alors comment faire admettre à des élèves qu'on désignera éventuellement de la même façon des groupes prépositionnels qui ne jouent pas le même rôle dans la phrase, et qui ne peuvent se suivre ? N'est-ce pas accumuler les difficultés pour certains élèves ? D'autre part, peut-on appeler G prép. tous les compléments circonstanciels (en particulier de temps) qui, en structure de surface, ne sont pas précédés de préposition ? Nous avons retrouvé là le problème déjà rencontré : à quel niveau doit-on travailler avec les élèves, en structure de surface ou en structure profonde ? Provisoirement, et surtout à cause des élèves les plus jeunes (6^e) avec lesquels il semble difficile d'aborder une étude assez systématique de la structure profonde, nous avons décidé de conserver le nom de « complément circonstanciel » pour tous ces compléments, quelle que soit leur construction en structure de surface.

La présence d'adverbes dans un corpus d'élèves pose à nouveau les mêmes problèmes : à quel nœud d'un arbre rattacher exactement chaque adverbe ? Faut-il travailler en structure de surface

ou en structure profonde ? On peut postuler en effet la présence de certains adverbes dans la structure profonde, mais il est manifeste que certains autres (les adverbes de manière en « ment » en particulier) sont le résultat d'une transformation morphologique (« avec lenteur » → « lentement »). Pour les mêmes raisons que précédemment toutes ces études de phrases simples avec adverbes ont été faites en structure de surface.

L'étude des complétives qui se trouvaient dans le corpus fourni par les élèves n'a jamais été faite de façon approfondie. Les élèves ont seulement été invités à remarquer que les verbes — et parfois les mêmes verbes — peuvent être suivis tantôt d'un nom, tantôt d'une autre phrase (qu'ils ont appelée « Groupe-Phrase ») par l'intermédiaire d'un mot sémantiquement vide, QUE :

le maître veut le silence

le maître veut que les élèves se taisent

Il nous a semblé qu'il était intéressant — d'un point de vue pédagogique — de faire découvrir aux élèves l'équivalence fonctionnelle entre certaines catégories grammaticales et une phrase — ce qui constitue un prélude à une étude plus approfondie et plus systématique des enchâssements. D'autre part une étude, même superficielle, des complétives permet une étude de la concordance des temps (cf. 2^e partie, II) et il est important d'aborder celle-ci assez rapidement avec les élèves dans la mesure où l'on se préoccupe autant de l'apprentissage de l'expression écrite que de celle de l'expression orale.

Dans cette exploration de l'intérieur de la phrase, nous avons donc été conduits à étudier divers éléments qui ne figurent pas dans la phrase de base théorique, et en particulier deux types de « propositions subordonnées », les relatives et les complétives. Dans le premier cas, nous avons conservé la terminologie traditionnelle, dans le second, nous avons plutôt parlé de « groupe phrase ». Il est évident que le maintien du terme particulier de « relative » pose un problème : il s'agit en effet, comme dans le cas de la complétive, d'une règle unique de la « grammaire », qui consiste à considérer le même élément P (phrase) comme l'un des éléments possibles de constituants différents (GN ou GV). Il n'est pas certain qu'une terminologie différente permette aux élèves de saisir immédiatement cet aspect récursif fondamental de certaines règles des langues naturelles. Le maintien du terme « relative » tient surtout au fait que les élè-

ves entrant en 6° connaissent les relatives et les désignent spontanément par ce terme ; désigner les relatives par une formule très proche de celle qui servait à désigner les complétives aurait peut-être gêné certains élèves. Mais ce problème de terminologie reste ouvert.

BIBLIOGRAPHIE :

DUBOIS J. — Grammaire structurale du français :
le verbe
chapitre II : la phrase minimale.

Grammaire structurale du français : la phrase
et les transformations
chapitre I : la phrase minimale.

Eléments de linguistique française : syntaxe

chapitre II : la phrase.

« Grammaire distributionnelle, grammaire
générationnelle et transformationnelle » dans
Langue Française n° 1 (1969), pp. 41-57.

DUBOIS J. et IRIGARAY L. — « Approche expérimentale des problèmes intéressant la production de la phrase noyau et ses constituants immédiats » dans Langages n° 3 (1966), pp. 90-125.

GLEASON H.-A. — Introduction à la Linguistique
chapitre 10 : Constituants immédiats.

CHEVALIER J.-C. — « Eléments pour une description du groupe nominal : les prédéterminants du substantif » dans Le Français Moderne, octobre 1966, pp. 241-253.

DUCROT O. — « Les indéfinis et l'énonciation » dans Langages, n° 17, mars 1970, pp. 91-111.

GROSS M. — Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du verbe.

Manipulations sur la phrase

Tout le monde parle maintenant, volontiers et facilement, de « transformations ». Trop facilement sans doute, car s'il est une formule ambiguë, c'est bien celle-là. Dans nos recherches, il nous a paru essentiel de distinguer nettement entre « manipulations » et transformations. Nous avons appelé omission : « et continuons d'appeler seulement " manipulations " » ces exercices — variés — que nous proposons aux élèves et qui consistent pour l'essentiel à :

- partir d'une phrase
- effectuer un ou plusieurs changements précis sur cette phrase (passage de l'article défini à l'article indéfini, insertion ou suppression d'un adjectif, changement de lexème, passage du singulier au pluriel, etc.)
- essayer de voir, à l'issue de ces changements successifs, quelles sont les contraintes (syntaxiques et/ou sémantiques) liées à une construction syntaxique précise, et dans le cas où plusieurs contraintes sont observées, essayer de les ordonner.

Ces exercices de manipulation qui peuvent avoir pour objet des points extrêmement variés, sont réalisables par tous les élèves (qu'il s'agisse du travail d'observation ou de la rédaction des conclusions) et nous paraissent une excellente introduction à une étude plus formalisée du fonctionnement de la langue. Ce sont surtout des exercices de manipulation qui ont été faits depuis deux ans.

Très vite, cependant, s'est imposée la nécessité d'explorer plus systématiquement une seule question, l'interrogation ou le passif par exemple, et de proposer aux élèves des exercices qui leur permettent de trouver par quelles règles (de fonctionnement) on pouvait rendre compte du passage d'une phrase active déclarative à une phrase interrogative (ou passive), en d'autres termes d'étudier les règles de la transformation interrogative ou de la transformation passive. Ceci pose le problème du contenu que l'on donne au terme « transformation ». Or, la notion de transformation n'est pas utilisée de la même façon par tous les linguistes, en particulier par Harris et par Chomsky. On peut sans doute opposer les deux points de vue de la façon suivante :

Harris cherche à établir une relation entre des constructions dès qu'elles ont des classes en commun : il appelle donc transformées l'une de l'autre des constructions qui — en structure de surface — peuvent être considérées comme étant en relation de paraphrase (cette relation de paraphrase étant elle-même définie par des méthodes précises de type distributionnel) ; on a donc les transformations suivantes :

1) N est P N \rightarrow N P N

le livre est sur la table \rightarrow le livre sur la table

2) N₁ est plus A que N₂ \rightarrow N₂ est moins A que N₁

la terre est plus grosse que la lune \rightarrow

la lune est moins grosse que la terre

3) V Adv. \rightarrow Adj. V — eur

danse bien \rightarrow bon danseur

etc.

Bien que les préoccupations sémantiques n'aient jamais été le fait d'un structuraliste comme Harris, cela revient à relier les différentes constructions qui expriment les mêmes relations sémantiques (et il devient alors possible d'envisager la réduction d'un texte, en particulier des textes scientifiques à une suite de phrases noyaux, suite qui serait grossièrement équivalente en information au texte original).

Sans doute Harris envisage-t-il le cas où, à partir d'une construction, on peut aboutir à une seconde construction dans laquelle des classes de la première sont remplacées par des « zéros » (Le livre est plus grand que le cahier n'est grand \rightarrow le livre est plus grand que le cahier), et le cas où il y a remplacement d'une classe de la première construction par un pro-morphème (pro-verbe, pro-adjectif ou pro-nom) dans la seconde construction. Mais on demeure toujours en structure de surface : et les classes, les constructions, les co-occurrences entre éléments des classes sont définis de façon distributionnelle.

Entre les transformations ainsi définies et les transformations de la grammaire générative transfor-

mationnelle, les différences théoriques sont grandes, même si Chomsky a toujours volontiers reconnu sa dette envers Harris. Ces différences tiennent essentiellement aux objectifs différents de l'un et de l'autre. Alors que les structuralistes américains, dont Harris, ont toujours cherché à classer et ordonner les données (d'où l'importance du corpus), Chomsky, soulignant l'aspect créateur du langage, va essayer de rendre compte de la compétence des sujets parlants. Celle-ci, qui n'est autre que la « grammaire » de la langue en question, est conçue comme un ensemble fini de règles capables de générer l'ensemble infini des phrases grammaticales de cette langue. La façon dont on peut représenter cette grammaire et, en particulier, la place exacte des transformations dans le composant syntaxique a varié entre **Structures syntaxiques** (1957) et **Aspects de la théorie syntaxique** (1965) ; mais une transformation demeure une règle qui s'applique en deux étapes : dans une première étape on a le schéma structural des suites auxquelles elle peut s'appliquer ; dans une seconde étape, elle fait subir certains changements à la suite ainsi analysée, et ces changements peuvent être des substitutions, des suppressions, des additions, des permutations.

Structures syntaxiques (1) établissait une distinction entre les transformations obligatoires et les transformations facultatives, appelant phrase-noyau toute phrase issue de l'application à une suite terminale (elle-même générée par les seules règles de réécriture de la base) des transformations obligatoires, et phrase dérivée une phrase issue de l'application des transformations facultatives. En d'autres termes, étaient transformations obligatoires celles qui, à un stade précis de l'ordonnancement des règles devait nécessairement intervenir pour donner des structures correctes ; les transformations facultatives n'étaient elles, nécessaires que pour obtenir la totalité des structures. Enfin, les transformations qui faisaient correspondre à un arbre terminal un nouvel arbre terminal étaient dites transformations simples ; celles qui, à deux ou plusieurs arbres terminaux faisaient correspondre un seul arbre terminal étaient des transfor-

mations généralisées. Dans ce premier état de la théorie, les phrases nucléaires étaient des phrases actives déclaratives simples ; les phrases dérivées comprenaient les phrases interrogatives, les phrases passives, les phrases complexes, etc.

Dans **Aspects de la théorie syntaxique** les transformations demeurent des changements effectués sur certains schémas structuraux. Mais il n'y a plus de distinction entre transformation simple et transformation généralisée, tous les enchâssements se trouvant déjà dans la structure profonde ; par contre, la notion de cycle (qu'il est inutile de préciser ici) devient centrale. Par ailleurs, étant donné le changement intervenu dans l'analyse et la présentation du lexique, la structure profonde devient beaucoup plus abstraite et la notion de constituant de phrase devient très importante (pour plus de précisions, voir Dubois : *Éléments de linguistique française* : syntaxe, chapitres 2 et 13). Ce qu'il est important finalement de retenir, c'est que, dans une grammaire générative transformationnelle, les transformations s'appliquent sur un schéma structural qui est celui de la structure profonde ou celui de l'une des étapes intermédiaires entre la structure profonde et la structure de surface (2).

Ceci étant précisé, quel type de « transformation » allons-nous étudier avec les élèves ?

Très vite, il nous a paru clair que nous ne pouvions pas nous en tenir à l'étude des transformations telles qu'elles sont définies par Harris. Pour des raisons pratiques d'abord (les procédures utilisées sont très compliquées) mais aussi pour des raisons théoriques. Nous avons, en effet, expliqué plus haut (voir page 155) les raisons qui nous avaient amenés à ne pas nous limiter avec les élèves à l'étude des structures de surface ; ce choix nous entraînait donc logiquement à essayer de présenter aux élèves les transformations de la grammaire générative transformationnelle. Mais il nous a semblé très difficile, pour ne pas dire impossible de trouver des exercices qui ne seraient demeurés, en tout état de

(1) Un article paru quelque temps après « Structures syntaxiques » résume très clairement tout cela : « Une conception transformationnelle de la syntaxe », traduction française dans *Langages* n° 4, pp. 39-80.

(2) Dans sa « Grammaire transformationnelle du français », M. Gross se réfère à la fois à Harris et à Chomsky. En fait, ses analyses sur la syntaxe du verbe sont surtout proches de celles de Harris et il appelle le plus souvent « transformations » les différentes opérations qui permettraient de passer (mécaniquement) d'une phrase à une autre phrase en relation de paraphrase avec la première. Il s'attache en outre à préciser les différentes contraintes liées à chaque type de construction étudié.

cause, qu'une approche très lointaine des problèmes abordés dans « Aspects ». D'autre part, quantité de solutions abstraites présentées dans « Aspects », peut-être satisfaisantes sur un plan théorique, nous paraissaient inaccessibles à des élèves du 1^{er} cycle. Il nous a semblé par contre que l'état de la théorie, tel qu'on le trouvait dans « Structures syntaxiques », était accessible à de jeunes élèves, et suffisant pour qu'ils puissent saisir l'essentiel du fonctionnement génératif de la langue. Voilà pourquoi dans les comptes rendus présentés, on ne parle pas de constituant de phrase mais de transformation interrogative (ou négative) appliquée à une phrase déclarative simple dans laquelle les termes du lexique sont insérés par des règles de réécriture.

Ce choix n'est pas définitif ; nous n'avons pas encore systématiquement abordé l'étude des phrases complexes (plusieurs phrases enchâssées les unes dans les autres) et nous n'avons pu encore mesurer si ce choix — primitivement pédagogique — nous limitait ensuite dans l'exploration du fonctionnement de la langue. Nous n'excluons donc pas une modification de choix effectués il y a un an ou deux en fonction de seuls élèves de 6^e ; notre recherche ne peut être que lente et tâtonnante. D'autre part, ce qui était trop abstrait pour des élèves de 6^e peut l'être moins pour des élèves de 3^e (et pourquoi pas au-delà ?), si bien que nous n'excluons pas non plus une progression pédagogique qui présenterait d'abord certains points de façon simple, dans le cadre théorique de **Structures syntaxiques** et qui, deux ans plus tard reprendrait quelques-uns de ces points pour faire découvrir à des élèves plus mûrs intellectuellement et dont les possibilités d'abstraction se sont développées, la complexité de certains problèmes, et de façon sommaire, certaines des solutions de **Aspects**.

BIBLIOGRAPHIE

Les principaux travaux de HARRIS :

— *Methods in structural linguistics*, The university of Chicago, Press, 1951 repris ensuite sous le titre : *Structural Linguistics*.

— « Co-occurrence and transformation in linguistic structure », paru dans *Language* n° 33, pp. 283-340, puis repris dans le recueil de J.-A. FODOR et J.-J. KATZ, *The structure of language ; Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, New-Jersey, Prentice-Hall, 1964, sont relativement difficiles à lire et ne sont pas accessibles en français.

Par contre, on peut trouver quantité d'informations dans les ouvrages suivants :

— CHOMSKY N. — 1957. — *Structures syntaxiques*, traduction française : Paris, Le Seuil.

— CHOMSKY N. — 1958. — « Une conception transformationnelle de la syntaxe », traduction française : *Langages* n° 4, pp. 39-80.

— CHOMSKY N. — 1965. — *Aspects de la théorie syntaxique*, traduction française : Paris, Le Seuil, en particulier : chapitre 3.

— GRUNIG B. — « Les théories transformationnelles I » *La Linguistique* 1965 (2), pp. 1-24.
« Les théories transformationnelles II » *La Linguistique* 1966 (1), pp. 31-101.

— RUWET N. — 1967. — *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, en particulier chapitres 4 et 5.

— DUBOIS J. — 1970. — *Éléments de linguistique française : syntaxe*. Paris, Larousse.

— GROSS M. — 1968. — *Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du verbe*. Paris, Larousse.

Formalisation

La plupart des expériences de formalisation menées par les professeurs ont été des représentations de phrase en arbres. On veut ici essayer de faire brièvement le point de ces tentatives et ce, dans différentes directions : l'intérêt de ces représentations par rapport à l'analyse traditionnelle, le rapport qu'elles entretiennent avec la théorie générative — transformationnelle qui les a inspirées, enfin les possibilités d'utiliser les représentations en arbre pour des questions autres que la phrase et de travailler sur la phrase avec d'autres représentations.

— LA REPRESENTATION D'UNE PHRASE EN ARBRE : INTERET PEDAGOGIQUE

Les arbres, tels que nous les utilisons, sont destinés à donner aux enfants une idée des structures abstraites sous-jacentes de la Phrase, sa division fondamentale en deux groupes (groupe nominal et groupe verbal) et en travaillant sur ces deux groupes chercher ce qui peut s'y situer et de quelle manière ces différents éléments s'organisent hiérarchiquement. Cela implique que l'on travaille sur le possible de la langue, en insistant sur la récursivité du système, et que l'on opère beaucoup de manipulations (de déplacements, substitutions, etc.), ce qui stimule chez les enfants le désir de trouver et d'inventer. On pourrait certainement d'ailleurs, faire au niveau des classes de 1^{er} cycle des recherches beaucoup plus fouillées si dans l'enseignement primaire ils étaient habitués à ce genre d'analyses, c'est-à-dire découverte d'un système (voir comment la linéarité des mots repose sur une structuration hiérarchique) et production d'énoncés (en opérant soit sur les différents groupes qui peuvent se situer au même niveau, ou encore sur des structures d'arbres vides que l'on remplit, etc.). Par rapport à l'analyse traditionnelle (logique et grammaticale) un travail de ce genre nous semble intéressant pour deux raisons : parce qu'il montre clairement que le point de départ de l'analyse est la **phrase**, et non le **mot** ou la **proposition** définie elle-même par sa nature, c'est-à-dire le cas échéant par la nature du mot qui l'introduit ; et parce que dans la phrase, ce sont donc les

fonctions, les rôles, qui sont mis en valeur, et non les **catégories** ou « **natures** ». Il ne s'agit donc plus d'un étiquetage de mots, ayant avant tout une **nature** (la fonction qu'on leur attribue dans l'analyse traditionnelle porte d'ailleurs souvent en fait non pas sur eux mais sur le groupe dont ils font partie) ; il s'agit de voir tout ce qui peut remplir différents rôles dans une structure de phrase, et d'opérer, dans ces possibles, des classements.

Nous insistons sur le fait qu'on trouve actuellement de plus en plus de polycopiés, manuels, etc. qui utilisent des arbres. Ce que nous disons ici ne s'applique qu'au type d'arbres que nous venons de décrire, et non à d'autres qui ne sont que des dessins fondés sur les mots, que relie des branches ; des dessins de ce type nous semblent être exactement équivalents à l'analyse logique et grammaticale traditionnelle, un peu modernisée. C'est ce que nous voudrions éviter de faire en partant réellement comme nous l'avons dit de la structure de la phrase et en insistant sur le rôle joué par les nœuds et les niveaux dans ladite structure, jusqu'aux mots qui sont la surface du système.

Nous rencontrons de nombreuses difficultés, bien entendu, dans la progression de cette expérimentation ; mais certaines difficultés peuvent être considérées, dans l'optique qui est la nôtre, comme positives ; ainsi, le fait que lorsqu'on descend à l'intérieur d'un groupe nominal, sa décomposition en déterminant, nom, suite de nom, puisse se faire de plusieurs manières (voir page 111). Les discussions avec les élèves sur des points de ce genre nous semblent tout à fait souhaitables, car ils comprennent ainsi qu'il n'y a pas de vérité à découvrir, ni d'étiquette préexistante à coller sur ce qu'on a défini, mais que plusieurs réponses existent en fonction des questions qu'on se pose et du point de vue que l'on adopte.

— LES ARBRES ET LES THEORIES LINGUISTIQUES

Les vrais problèmes, nous les trouvons au niveau du rapport entre les théories linguistiques dont nous nous inspirons et les applications que nous en fai-

sons. Et ce, pour une raison fondamentale, qui est la divergence des finalités entre une recherche théorique et un travail d'enseignement. Nous sommes d'une part persuadés que les théories distributionnelles d'une part, génératives, transformationnelles de l'autre, sont certainement utiles pour la rénovation du français et peuvent être appliquées par nous dans certains de leurs principes et certaines de leurs analyses. Mais nous sommes persuadés de la même manière de l'impossibilité où nous sommes de suivre une théorie d'une manière rigoureuse sauf à renoncer à toute efficacité sur le plan de l'enseignement.

Il ne faut donc pas se leurrer ; et surtout pas se leurrer à coup d'illusions terminologiques : le fait que les enfants passent d'une suite de symboles à des mots, qu'ils manipulent des éléments de la phrase, les transportent et les combinent entre eux, le fait qu'ils représentent cela grâce à des arbres, ne renvoie pas, nous le savons bien, à des opérations de formalisation au sens strict du terme, dans un cadre génératif et transformationnel. Pas plus d'ailleurs que les classements que nous pouvons opérer ne sont strictement distributionnels.

En effet, il faut bien distinguer d'une part nos convictions théoriques (par exemple, la nécessité de poser une structure profonde, et l'impossibilité de se contenter, dans une théorie, d'un travail de découpage d'éléments de surface) et d'autre part les finalités de la pédagogie en français. Si un jour on peut faire avec des enfants un travail de réflexion proprement linguistique, les choses seront différentes, mais à l'heure actuelle, nous en sommes au but essentiel qui est comme nous l'avons dit, la prise de conscience par l'enfant des mécanismes de sa langue maternelle, en vue d'une amélioration constante du maniement de cette dernière. C'est en fonction de cet objectif que nous utilisons certains principes de grammaires syntagmatiques et transformationnelles : en particulier la notion de la **phrase** prise comme base de l'analyse, l'intérêt des formulations des règles, le passage des symboles aux mots, l'accent mis sur les phénomènes de récursivité, etc. Mais nous devons nous garder de croire que nous travaillons par exemple sur une « base » et avec des « transformations » que nos « arbres » sont des indicateurs syntagmatiques », etc. puisque nous ne nous situons qu'en **surface**, c'est-à-dire, entre des phrases et des mots.

C'est pourquoi, il faut bien savoir que, même si nos arbres ressemblent à ceux des grammaires génératives, ils ne sont, en fait, que des outils pédagogiques. Mais c'est d'ailleurs très bien ainsi : nous avons à nous interroger, en effet, sur nos propres finalités. En représentant un arbre, une phrase, en partant du sommet P jusqu'aux mots linéairement enchaînés, nous mêlons et réduisons plusieurs théories linguistiques, certes ; mais si cela correspond à ce dont nous voulons rendre compte, c'est légitime.

— LES DIVERSES FORMALISATIONS POSSIBLES SUR LA PHRASE

Il nous semble que pour éviter tout risque de retour à une analyse formaliste, à un étiquetage par le dessin, il faille sérier les problèmes qu'on se pose sur la phrase, au lieu d'essayer de la représenter entièrement en une structure d'arbre. D'abord parce que ce serait nécessairement opérer sur un type de phrases extrêmement réduit : il y a peu de phrases qui se prêtent à une telle décomposition, du sommet à la base, sans qu'on se trouve en face « contraintes croisées ».

Autrement dit, nous pensons actuellement que l'essentiel est de se servir de l'arbre pour traiter différentes questions à **différents niveaux** : par exemple, ce qui est purement **syntactique** : les grandes structures de la phrase ; ce qui est **morpho-syntactique** : au niveau de ce qui se trouve dans un groupe nominal, par exemple, on peut faire un travail sur les déterminants, adjectifs, relatives, etc. en montrant le passage des fonctions aux catégories : ce qui est **lexico-syntactique** : par exemple, travail dans les suites de verbes, à un certain niveau d'analyse du groupe verbal, lorsqu'on peut opérer sur les constructions (complétives, nominales, etc.) ; ainsi, cette représentation en arbre, peut n'être pas formaliste, mais réellement **opérative**, à condition qu'on s'en serve à différents niveaux et en fonction de problèmes précis, et non comme une recette globale.

Que ce soit dans le domaine de la syntaxe, ou du lexique et de la morphologie, dans leur liaison avec la syntaxe, d'autres formalisations sont possibles, qu'il s'agisse d'un arbre d'un type différent, qui cette fois ne représente plus les structures de phrase, mais sert, comme en mathématique, à opérer des choix : ou encore d'autres formali-

sations comme des développements de formules ou des tables à double entrée. Nous renvoyons pour ces derniers points au document 16.

BIBLIOGRAPHIE

Pour ces problèmes de formalisation par rapport aux théories linguistiques, on se rapportera avec profit au manuel de LYONS ; le livre de DUBOIS (Eléments de linguistique française), nous paraît

par ailleurs d'un grand intérêt pour les professeurs et peut donner des idées de formalisation en arbre ; le livre de GROSS (syntaxe transformationnelle du Français) est utile pour des possibilités de formalisation au niveau de la partie lexico-syntaxique. Quant à la partie formalisée du livre de PEYTARD-GENOUVRIER (linguistique et enseignement du Français) elle nous paraît extrêmement intéressante mais en même temps révélatrice des problèmes que nous nous posons à propos de la relation entre recherche théorique et application pédagogique.

Les temps du verbe

Les exercices sur les temps du verbe se sont inspirés de l'idée que les temps verbaux du Français ne peuvent être inscrits dans un système unique, comme ils le sont dans les grammaires traditionnelles ; on y décrit les différents temps comme occupant les cases d'une grille unique, avec des correspondances à l'actif et au passif, et les critères retenus pour les distinguer sont la plupart du temps des critères d'« effets de sens » : l'imparfait exprimant la durée ou l'habitude, le passé simple, un moment déterminé du passé, etc.

En réaction contre cette vision, nous avons considéré les temps non plus comme un système unique, mais comme le lieu d'une imbrication de différents systèmes en interaction.

Ce qu'on appelle le **temps** proprement dit (présent, passé, futur) se répartit entre ce qui touche à la chronologie relative des événements dans un énoncé (concordance des temps mécanique, soit simultanéité, antériorité, postériorité) et ce qui touche au rapport **énonciation** — **énoncé** et peut garder le nom de présent, passé, futur.

Le système de l'**aspect**, qui en français se manifeste principalement dans l'opposition accompli/non accompli et correspond pour une part à l'opposition temps composés/temps simples de la morphologie du Verbe.

Ces deux systèmes sont en interaction ; en effet, c'est surtout lors de la relation énonciation/énoncé que joue le système aspectuel. D'autre part, ils sont à considérer en liaison avec :

a) le **lexique** et la **syntaxe** : en effet, beaucoup de « effets de sens » que l'on attribuait aux temps du verbe sont à mettre au compte des classes dont il fait partie, du point de vue **sémantique** et **syntactique** (par exemple, la distinction entre verbes conclusifs et non-conclusifs, la construction des verbes, etc.).

b) les **différents types de discours** : en effet, selon le type de discours dans lequel on se trouve (lan-

gue orale ou écrite, différents types de discours écrits, etc.) les temps que l'on peut employer ne sont pas les mêmes. Il y a différents systèmes possibles qui leur correspondent : ceux-ci coïncident entre eux par l'emploi de certains temps, mais la valeur de ces temps est variable selon le système dans lequel ils se trouvent employés.

On a retenu dans ces considérations — et dans les exercices qui leur correspondent, — des éléments de diverses théories en se souciant toujours d'utiliser dans les recherches en cours ce qui pouvait s'adapter à nos besoins. Il nous semble nécessaire que les maîtres aient connaissance des formalisations actuelles issues des grammaires génératives portant sur le système de transformation qui donnent en surface les formes verbales telles que nous les appréhendons (temps, personne, nombre, etc.) autrement dit, les recherches de règles permettant de rendre compte de ce qu'on appelle le composant « Auxiliaire » du verbe (cf. les chapitres I de Gross (1968) et 8 et 10 de Dubois (1970) à ce sujet).

Il semble en revanche inutile — au moins dans les perspectives actuelles — de travailler dans cette direction avec les élèves, mais il n'est pas impossible de l'envisager dans l'avenir, avec des enfants qui auraient eu une formation de linguistique française à l'école élémentaire.

BIBLIOGRAPHIE

- M. GROSS. — Syntaxe transformationnelle du Français. Paris, Larousse, 1968.
- E. BENVENISTE. — Essais de linguistique générale — ch. XIX.
- J. DUBOIS. — Eléments de linguistique française, syntaxe. Paris, Larousse, 1970.

Les publications de l'I.N.R.D.P.
(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)
sont diffusées par le S.E.V.P.E.N. à

ALBI - C.D.D.P. : Centre administratif - rue du Général Giraud
 ALENÇON - C.D.D.P. : Place Bonet
 AMIENS - C.R.D.P. : 33, rue des Minimes
 ANGERS - C.D.D.P. : 9, rue Grandet
 ANGOULÈME - C.D.D.P. : 1, rue Vauban
 ARRAS - C.D.D.P. : 39, rue aux Ours
 AUCH - C.D.D.P. : rue Boissy-d'Anglas
 AVIGNON - C.D.D.P. : 8, rue Frédéric-Mistral
 BEAUVAIS - C.D.D.P. : 22, avenue Victor-Hugo - B.P. 321
 BESANÇON - C.R.D.P. : 16 et 17, rue Ernest-Renan - B.P. 78
 BORDEAUX - C.R.D.P. : 75, cours d'Alsace-Lorraine
 BOURG-EN-BRESSE - C.D.D.P. : 6, rue Jules-Ferry
 BOURGES - Antenne du C.R.D.P. : 9, rue Edouard-Branly
 BREST - C.D.D.P. : 108, rue Jean Jaurès
 CAEN - C.R.D.P. : 21, rue du Moulin au Roy
 CAHORS - Antenne du C.R.D.P. : Cité Administrative - Quai Cavaignac
 CARCASSONNE - C.D.D.P. : 56, avenue du Docteur Henri-Goût
 CHALONS SUR MARNE - Antenne du C.R.D.P. : Cité administrative - Caserne Tirlet
 CHAUMONT - C.D.D.P. : rue Haeusler
 CHARLEVILLE / MÉZIÈRES - C.D.D.P. : 18, rue Voltaire
 CLERMONT-FERRAND - C.R.D.P. : 15, rue d'Amboise
 DIGNE - C.D.D.P. : Ancien Lycée de jeunes filles - Place des Cordeliers
 DIJON - C.R.D.P. : Campus Universitaire de Montmuzard, Bld Gabriel - B.P. 490
 FOIX - C.D.D.P. : 31 bis, avenue du Général de Gaulle
 FORT-DE-FRANCE (Martinique) - C.D.D.P. : 49, rue Victor-Sévère
 GAP - Antenne du C.R.D.P. : 4, avenue du Maréchal Foch
 GRENOBLE - C.R.D.P. : 11, rue du Général Champon
 LAON - C.D.D.P. : rue Ferdinand-Thuillard - Impasse de l'Église
 LA ROCHELLE - C.D.D.P. : 19, rue Vaugoin
 LE MANS - C.D.D.P. : 31, rue des Maillets
 LILLE - C.R.D.P. : 3, rue Jean-Bart
 LIMOGES - C.R.D.P. : 44, rue Gay-Lussac
 LYON - C.R.D.P. : 47, rue Philippe-de-Lassalle (4*)
 MARSEILLE - C.R.D.P. : 55-57, rue Sylvabelle (6*)
 MONTAUBAN - C.D.D.P. : 5, rue du Fort
 MONT-DE-MARSAN - C.D.D.P. : Cité Galliane - Avenue Cronstadt
 MONTPELLIER - C.R.D.P. : allée de la Citadelle
 NANCY - C.R.D.P. : 99, rue de Metz
 NANTES - C.R.D.P. : 17, rue Gambetta - B.P. 1001
 NEVERS - C.D.D.P. : École du Château
 NICE - C.R.D.P. : 117, rue de France
 NIMES - C.D.D.P. : 10, Grand'Rue
 ORLÉANS - C.R.D.P. : 55, rue Notre-Dame-de-Recouvrance
 PARIS - C.R.D.P. : 29, rue d'Ulm (5*) - Librairie : 13, rue du Four (6*)
 PAU - C.D.D.P. : villa Nitot - avenue Nitot - B.P. 299
 PERPIGNAN - C.D.D.P. : 24, rue Émile-Zola
 POINTE-A-PITRE (Guadeloupe) - C.D.D.P. : rue du Gouverneur Félix-Éboué
 POITIERS - C.R.D.P. : 6, rue Sainte-Catherine
 REIMS - C.R.D.P. : 47, rue Simon
 RENNES - C.R.D.P. : 92, rue d'Antrain
 RODEZ - C.D.D.P. : ENI, 12, rue Sarrus
 ROUEN - ST-CLÉMENT - C.R.D.P. : Cédex 3038 - 2, rue du Docteur Fleury
 Le Mont-Saint-Aignan
 SAINT-DENIS (la Réunion) - C.D.D.P. : 12, rue de la Victoire
 SAINT-ÉTIENNE - C.D.D.P. : 16, rue Marcellin-Allard
 STRASBOURG - C.R.D.P. : 5, Quai Zorn - B.P. 279/R7
 TARBES - C.D.D.P. : rue Georges-Magnoac - B.P. 205
 TOULOUSE - C.R.D.P. : 3, rue Roquelaine
 TOURS - C.D.D.P. : 1, rue Gutenberg
 TROYES - C.D.D.P. : 1, rue Bégand
 VALENCE - C.D.D.P. : "Ancienne Préfecture" - Place Le Cardonnet - B.P. 498

272

INSTITUT NATIONAL
 DE RECHERCHE
 ET DE DOCUMENTATION
 PÉDAGOGIQUES



SERVICE D'ÉDITION ET DE VENTE
 DES PUBLICATIONS
 DE L'ÉDUCATION NATIONALE

29 RUE D'ULM - 75-PARIS-5

