

Danielle Leeman
Professeur de Sciences du langage
Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
UMR 5191 « ICAR » (CNRS & Lyon 2/ENS)
<http://www.danielle-leeman.com>¹

Comment rendre la grammaire intéressante ? Quelques propositions

Conférence invitée à la *Journée d'Etudes* organisée par
Bruno Sébire et Eleni Valma²
Institut de Formation pédagogique de Lille (Nord-Pas de Calais)
236 rue du Faubourg de Roubaix
le samedi 2 février 2013 (9h-16h)
sur le thème
Notions et Pratiques pédagogiques dans l'Enseignement

Les plus de cent posters (pour la plupart tout à fait remarquables) exposés ce jour par les étudiants de Master formés à l'Institut de Formation pédagogique en 2012-2013 montrent la richesse et la pertinence de leurs préoccupations concernant l'enseignement et l'apprentissage, en relation avec la vie sociale mais aussi familiale et personnelle, et non seulement scolaire, des enseignants et des élèves – chaque être, en effet, constituant une entité à différentes facettes plutôt qu'une unité homogène plus ou moins semblable aux autres.

On sait qu'il est difficile de gérer cette hétérogénéité tout en respectant des valeurs républicaines telles que l'équité de traitement de personnes posées comme égales *a priori* – car l'équité de traitement peut au contraire constituer une injustice si les individus ne sont en fait objectivement pas égaux de tous les points de vue.

Situation du problème ici abordé

L'une des conséquences pédagogiques de cette situation objective est que les actes fondamentaux qui lui sont consubstantiels : enseigner et apprendre, doivent à la fois reposer sur une définition qui vaille pour tous de la même manière, et en décliner les paramètres de telle sorte que les exigences créées par la diversité soient autant que possible respectées.

Je garderai ainsi pour une définition fondamentale de l'apprentissage le fait qu'il est conditionné à la fois³ par le *désir* d'apprendre et donc d'assumer l'*effort* que suppose l'acte d'apprendre, et par conséquent par une *motivation* suffisamment forte permettant d'accomplir ce travail intense. Ces trois conditions ne se réalisent pas identiquement pour tous les apprenants : il revient donc à la méthode pédagogique d'offrir un éventail de déclenchements possibles afin que chaque élève ait le maximum d'occasions de découvrir l'intérêt d'apprendre – autrement dit, soit, à un moment ou à un autre, « touché par la grâce » pourrait-on dire.

-
- 1 On trouvera sur ce site (premier onglet : « enseignement ») le texte d'une conférence (15 avril 2010) qui complète le texte ici présenté du fait qu'elle a occupé trois heures de temps et non une seule, et de ce fait a fourni beaucoup plus de détails étayant les hypothèses avancées.
 - 2 Je tiens à remercier ces deux collègues non seulement pour la qualité de l'organisation de cette rencontre scientifique mais aussi pour la chaleur de leur accueil et tous les petits soins dont les intervenants ont fait l'objet.
 - 3 Ces notions font partie de la doxa familière aux didacticiens et aux spécialistes des sciences de l'éducation (ainsi que, en principe, aux enseignants et à leurs formateurs) – je ne m'attarderai pas ici à les justifier, ne serait-ce que par des références – que l'on songe simplement et entre autres à André Giordan.

Déclencher un intérêt pour la grammaire à partir des dénominations qu'elle utilise

La motivation pour apprendre repose sur trois clauses (au moins) : l'apprenant doit avoir la *curiosité* de savoir, l'*envie* de répondre à des questions ou de résoudre des problèmes, la *confiance* en ses connaissances déjà acquises pour y réussir⁴. Cela oblige le maître à réfléchir à la manière dont introduire ses « leçons » – spécialement la « leçon » de grammaire, étant donné le souvenir généralement douloureux que l'on garde de la manière dont cette discipline nous fut enseignée⁵.

Premier exemple : l'enseignant se pose des questions sur les « possessifs »

Supposons le professeur à la veille de traiter des « déterminants possessifs » : quel est l'intérêt pour les élèves d'apprendre les déterminants possessifs – plus spécifiquement, d'apprendre la dénomination « déterminants possessifs » puisque, à partir d'un certain âge, les enfants maîtrisent l'emploi de *mon, ma, mes*, etc. – pour lequel il n'apparaît nulle urgence à savoir qu'il s'agit de « déterminants possessifs », que le premier est du « masculin singulier », le deuxième du « féminin singulier » et le troisième du « pluriel » (qui, faute de savoir cela, aurait l'idée de dire *ma menton, mes nez ou mon bouche* ?).

Quelle question peut-on poser à ce propos, qui déclenche une certaine curiosité chez les élèves et les pousse à avoir envie d'y répondre (le premier problème dans l'enseignement de la grammaire tel qu'il est usuellement dispensé étant que l'on y répond à des questions que personne ne se pose) ? Quel intérêt peut-on trouver, par exemple, à « apprendre » *les déterminants possessifs*, à travers l'observation (qui ne présente en soi aucune raison susceptible de susciter quelque demande d'explication puisque le citoyen lambda se contente du consensus créé par l'usage) que l'on dit *mon père, ma mère, mes frères et mes soeurs* ?

Ma proposition est que le maître s'interroge devant sa classe, fasse état d'un doute ou d'une perplexité – ce qui ne manquera pas de susciter diverses suggestions de la part des élèves pour aider le maître à résoudre son problème...

Soient donc des exemples du manuel susceptibles d'être soumis à l'observation – tels que *Mon père, Ma mère, Mes frères et mes soeurs* : l'enseignant peut à ce propos s'interroger à voix haute en prenant les élèves à témoin – ce qui les engage à réagir, à trouver des réponses possibles non, comme c'est l'usage, dans cette situation communicativement fictive où il s'agit de montrer que l'on sait, que l'on a appris sa leçon, mais pour trouver une solution à une vraie question :

« Comment appelle-t-on ces mots : *mon, ma, mes* ? Est-ce que cela vous paraît normal de les appeler « possessifs » : est-ce qu'il est légitime de prétendre que l'on est le possesseur de son père ou de sa mère ? Est-ce que ces derniers marquent une possession, une appartenance, lorsqu'ils disent *Mon fils* ou *Ma fille* ? Est-ce que vous signalez que vos frères ou soeurs vous « appartiennent », qu'ils sont « sont en votre possession », lorsque vous dites *Ma soeur, Mon frère, Mes frères et soeurs* ?

Une discussion s'ensuit (c'est-à-dire les suggestions spontanées des élèves et les orientations que le maître souhaite faire prendre à l'échange) et diversifie les exemples : si je dis *J'ai raté mon bus / avion / train...* est-ce pour autant que je « possède » le bus, l'avion, le train en question ?

Dans les propositions des uns et des autres, il apparaîtra sans doute ainsi

- des cas où la dénomination « possessif » paraît justifiée étant donné le sens spontanément attribué à la notion de « possession » (ainsi pour *Rends-moi mon stylo, s'il te plaît*), ce que l'enseignant fait remarquer à propos de l'un des exemples ;
- des exemples susceptibles d'être ambigus (tels *Mon livre* selon que c'est dit par un lecteur (= « le livre que je lis »), par un acheteur (*Pouvez-vous me donner un petit sac pour mettre mon livre, s'il vous plaît?*), par son auteur (*Ce que j'ai voulu dire dans mon livre, c'est que..*) – là encore, il revient au maître de l'explicitier si cela ne vient pas des élèves ;

4 Le fait que les programmes se recouvrent largement risque d'aboutir à l'effet inverse – ainsi, « enseigner », année après année, que « la phrase commence par une majuscule et se termine par un point » revient à transmettre le message que les élèves n'ont rien appris ou retenu des années précédentes : ce principe de « table rase » annule la pertinence, et même l'existence, d'apprentissages passés.

5 Cf. les témoignages publiés par André Chervel dans son ouvrage de 1977 : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot.

- et d'autres exemples où il n'est pas possible d'appliquer la notion de « propriété » (*Cet homme habite dans ma rue*) – ce que les élèves eux-mêmes devraient pouvoir repérer.

Le maître écrit au tableau les propositions des élèves – à partir de quoi il peut ensuite les engager à classer leurs exemples : rassembler les mêmes cas de figure sous une même rubrique donne lieu à une nouvelle activité, mobilisant d'autres compétences, en même temps que les élèves continuent à observer et réfléchir pour avancer des propositions, et qu'ils s'approprient les règles de la communication orale (écouter l'autre, tenir compte de ses idées, ne pas lui couper la parole, etc.).

La conclusion

Il ressort de ces échanges que le terme « possessif » ne convient qu'à une partie des emplois : quel est alors le sens de *mon, ma, mes* (etc.) pour les autres emplois ? Là encore, le maître peut lancer une piste :

- *ma rue*, c'est la rue où **je** vis, tandis que *ta rue*, c'est ... ?
- *mon bus*, c'est le bus que **je** prends pour aller quelque part, et *ton bus*, c'est... ?
- *mes livres*, ce sont les livres que **je** possède, ou que **je** lis, avec lesquels **je** travaille, mais *tes livres*, ce sont... ?

En somme, ces déterminants indiquent un rapport à la personne : *mon (ma, mes)* et *moi* (1ère personne); *ton (ta, tes)* et *toi* (2ème personne) ; *son (sa, ses)* et *soi* (3ème personne); etc. – la « possession » n'étant qu'une illustration possible de ce rapport : *mon stylo, c'est le stylo qui est à moi*.⁶

Deuxième exemple : le professeur se pose des questions sur la définition du verbe selon laquelle ce dernier exprime l' « action » ou l' « état »

Les catégories et les fonctions apparaissent largement, dans les manuels, définies par le sens⁷, tel le verbe, qui « exprime l'action ou l'état », la fonction de sujet étant, elle, celle d'indiquer « celui qui accomplit l'action ou se trouve dans l'état exprimé par le verbe ». Le verbe ou le sujet, en tant que notions grammaticales, donnent donc lieu à une définition spécifique en ceci que *verbe* ou *sujet* n'ont pas en grammaire le sens banal qui leur est attribué dans la langue ordinaire. En revanche, *action* et *état* ne font pas l'objet d'une définition particulière : on les interprète donc de la même manière que dans la langue ordinaire.

Or les deux mots n'ont en réalité pas la même acception en grammaire, comme en témoigne le fait que des verbes tels que *entendre (du bruit)*, *souhaiter (réussir)*, *subir (les effets de la crise)*, *connaître (l'Histoire de France)*, etc. sont difficilement reconnus comme exprimant une action si l'on recourt à l'intuition de la langue ordinaire, mais aussi à des critères linguistiques comme la relation avec le verbe *faire* :

- * *Que fait Max ? - Il entend un bruit.*
- * *Max souhaite réussir et Léa en fait autant.*
- * *Notre économie subit les effets de la crise et la vie sociale le fait aussi.*
- * *Fais comme moi : connais l'Histoire de France.*

Or ces verbes sont bien rangés par la grammaire dans les « verbes d'action » et non dans les « verbes d'état », lesquels donnent lieu à l'énumération bien connue : *être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester...*

Ces derniers ne véhiculent pas non plus très clairement un « état », à commencer par le plus typique, *être* : dans *Léa est malade*, c'est *malade* plutôt que *est* qui décrit l'état de Léa – et il en va de même dans *Léa paraît/semble malade*, où *paraître* ou *sembler* sont plutôt l'écho de l'impression produite par Léa. Pareillement, dans *Eve reste mon amie* ou *Eve est devenue mon amie*, a-t-on vraiment le sentiment d'avoir affaire à un « état » de Eve au sens où on l'entend ordinairement ?

6 Il n'est pas toujours possible de proposer une solution comme on le fait ici pour les possessifs. Par exemple, on peut à propos des déterminants démonstratifs avoir la même démarche critique à l'égard de la dénomination « démonstratif » (*ce, cette, ces* ne servant pas à « démontrer » ni non plus forcément à montrer : *M. Dupont va déménager : dommage, ce voisin a toujours été adorable avec nous*) mais, selon le niveau de classe auquel on a affaire, il est difficile de fournir une définition simple et claire valant pour tous les emplois de ce déterminant. Cf. Leeman, D. (2004) *Les déterminants du nom en français*, Paris, PUF.

7 Concomitamment au recours aux propriétés formelles (morphologiques (mots variables ou invariables) et syntaxiques).

L'explication permettant de résoudre ces contradictions

Ces difficultés viennent de ce que, si les grammaires ne définissent pas « action » et « état », elles n'utilisent pas moins ces termes dans un sens spécifique : « action » est en fait à mettre en relation avec « (verbe à l') actif » ou « (verbe à la) voix active », par opposition au passif ou à la voix passive. Autrement dit, *entendre* est à la voix active dans *Max a entendu un bruit*, puisque le passif serait de la forme *Un bruit a été entendu par Max*. De même *subir* est, en ce sens, « verbe d'action » dans *Notre économie subit les effets de la crise*, par opposition à la structure passive *Les effets de la crise sont subis par notre économie*. Le terme « action » ne doit donc pas être pris de manière sémantique (comme y engage le verbe *exprimer* dans « le verbe exprime l'action ») : il s'agit de constructions, donc de syntaxe, par conséquent de propriétés formelles⁸.

Ainsi la phrase *La neige recouvre les toits* – où le verbe *recouvrir* est à l'actif (le passif étant de la forme *Les toits sont recouverts par la neige*) exprime ou non une « action » (au sens ordinaire) selon qu'il neige ou non :

Est-ce qu'il neige ? - Oui, regarde : la neige recouvre les toits (il se produit quelque chose : la neige est en train de recouvrir les toits en tombant).

Est-ce qu'il neige ? - Non, mais il a neigé tout à l'heure (il ne se passe rien, on constate un certain état des choses : il y a de la neige sur les toits).

De même, l'appellation « verbe d'état » n'est pas à comprendre d'un point de vue sémantique : elle concerne en réalité les verbes susceptibles d'introduire un adjectif attribut du sujet : * *Notre économie subit dangereuse* montre clairement que *subir* n'est, en cette acception, clairement pas un « verbe d'état » – comme * *Il entend bruyant*, * *Max souhaite vainqueur*, * *Les enfants connaissent historique* le montrent pour les verbes *entendre*, *souhaiter* ou *connaître*.

On est terrifié à l'idée du brouillage que l'emploi de ces termes peut introduire dans l'esprit de l'élève (qui de surcroît doit apprendre ces définitions et les appliquer dans des exercices)⁹ – comment peut-on prétendre, comme le font imperturbablement les textes ministériels, que l'apprentissage de la grammaire doit conduire à la maîtrise de l'expression orale et écrite ?!

Justification de la démarche ci-dessus proposée

Il s'agit de substituer au cours « magistral » habituel une activité de réflexion collective déclenchée par le fait que le professeur affiche un doute, une incompréhension, une difficulté face à une dénomination grammaticale.

Du côté des élèves (en relation avec les conditions à réunir : désir, effort, motivation)

L'hypothèse qui préside à ces propositions pédagogiques est que l'activité critique d'évaluation des définitions est stimulante, d'une part du fait que cette position est nouvelle pour les élèves, d'autre part du fait qu'elle leur permet de mobiliser et donc de valoriser les savoirs déjà appris :

- cette position est nouvelle pour les élèves puisqu'ils sont habituellement des « récepteurs » – ils sont là pour apprendre, et montrer qu'ils ont bien appris : c'est la parole du professeur qui dispense le savoir, le « transmet ». Or en l'occurrence les rôles sont inversés : le maître se pose des questions, en appelle aux élèves pour lui suggérer des réponses : ils s'en trouvent valorisés, utiles, d'autant mieux disposés à participer à cet enjeu collectif ;
- cette situation est génératrice de confiance en soi pour l'élève, qui, ici, est interpellé en tant qu'il est capable d'apporter quelque chose, ce que renforce la liberté de la parole : les doutes exprimés par le maître rendent légitimes chez les élèves les questions, les incompréhensions, les contre sens et leur

⁸ Il est donc inexact pour un bon nombre de verbes « d'action » de dire que leur sujet désigne « celui qui fait l'action » ou que leur complément d'objet désigne « celui qui subit l'action ».

⁹ Richard, CE2, doit écrire une phrase de rédaction sur le sujet « je décris mon chien », et il vient me montrer ce qu'il a écrit : « Le poils de mon chien est luisant ». Après mes compliments et félicitations, pointant du doigt le -s de *poils*, j'objecte : « mais dans *le poil*, le nom *poil* est au singulier », à quoi Richard répond par l'énoncé parfait de la règle telle qu'apprise : « mais non : mon chien il a plusieurs poils, et quand il y en a plusieurs, on met un -s. »

expression – on est dans la situation normale de dire ce que l'on ne comprend pas ;

- l'instauration de ce contexte nouveau lève la peur d'intervenir, la crainte de se tromper et donc d'être mal jugé, voire mal noté : l'objectif explicite, en effet, est désormais de faire surgir les problèmes. Or, du point de vue de l'apprentissage, formuler les problèmes est un premier pas vers leur objectivation, donc vers leur résolution – l'élève est actif et (sans en avoir véritablement conscience) prend en main le processus de ses acquisitions ;
- les élèves s'expriment oralement, leurs propositions sont notées au tableau par le maître (qui, éventuellement, demande des précisions) : une fois la discussion close, ils les reliront et les recopieront : les dénominations seront d'autant parfaitement connues qu'elles auront été utilisées, manipulées, critiquées ou reconnues exactes au cours de la séance orale.

Du côté du professeur

En se posant publiquement (face à la classe) des questions, l'enseignant non seulement définit un contexte nouveau mais aussi donne l'exemple de la manière dont on problématise et argumente¹⁰ (1. j'énonce ce qui me paraît bizarre ou que je comprends pas bien, 2. je le justifie par des exemples, 3. que je commente en m'appuyant sur ce que devrait supposer la dénomination, laquelle devient par là problématique).

Dans les échanges qui s'établissent alors, le professeur devient un « président de séance » (fournissant du même coup, implicitement, les règles à respecter au cours d'un débat : il donne la parole, montre qu'il y a lieu d'attendre que celui qui parle ait dit ce qu'il a à dire, de la main (donc en silence) signifie qu'on ne coupe pas la parole ni ne la prend de son propre chef, etc.)¹¹ – mais en même temps aussi, il est le « secrétaire de séance », notant au tableau les propositions des uns et des autres (en rétablissant s'il y a lieu (de manière naturelle) une formulation relevant plus proprement de la langue écrite).

Lorsque le tableau est rempli, il s'agit pour chacun de s'approprier l'ensemble de ce qui y est noté avant que tout soit effacé pour laisser place aux remarques suivantes – ce qui ménage une pause, par le silence du recopiage, dans l'animation précédemment créée par les échanges oraux ; en même temps, on se concentre en particulier sur l'orthographe (le professeur passe dans les rangs et pointe du doigt (sans rien dire) l'erreur éventuelle, laquelle sera aisément corrigée après un coup d'oeil au tableau).

L'enseignant n'est plus, dans cette logique, l'autorité susceptible de cristalliser tous les (res)sentiments des élèves qui ne comprennent pas ou mal, qui s'ennuient ou se découragent : c'est le manuel qui devient le responsable des savoirs dispensés, et qui donc fait l'objet d'une évaluation critique – laquelle est beaucoup plus stimulante qu'une docilité obligée.

Renouvellement de la démarche et acquisition de nouvelles compétences

Du côté de l'enseigné, il y a un intérêt pédagogique (l'un des mémoires d'étudiant de Master justement traite de cette question) à la régularité du retour des mêmes activités, organisées de manière intangible, qui structure l'apprentissage et en même temps rassure l'apprenant en lui retirant le souci de l'organisation. Mais le danger à éviter est celui de la lassitude et du désintérêt engendrés, au bout d'un certain temps, par la monotonie d'une succession que l'on maîtrise entièrement, et l'absence de surprise, de rupture de l'habitude, susceptibles de relancer le désir.

Il s'agit donc de renouveler l'abord de la réflexion grammaticale (pour en maintenir l'intérêt) mais en assurant une continuité avec les activités passées (afin de ne pas encombrer l'élève d'une surcharge cognitive trop forte, due à l'adaptation à une situation totalement inédite : l'organisation pédagogique doit faciliter l'apprentissage, et non occuper sa place). La proposition est la suivante : une fois les élèves bien entraînés à la démarche précédente, on la renouvelle en instituant une préparation individuelle préalable – c'est-à-dire que chacun va d'abord réfléchir personnellement (chez lui) avant que ne se déroule la discussion collective

¹⁰ Ce plan pourra être explicité et fourni en modèle lorsque le contenu des échanges donnera lieu à un devoir écrit.

¹¹ Une fois ces habitudes bien établies, admises et respectées de tous, la présidence de séance pourra être confiée à un élève – plus particulièrement parmi ceux qui ont le plus de difficulté à se plier à cette discipline...

en classe telle qu'organisée jusqu'ici.

Première question : la dénomination des temps simples et des temps composés

Prenons l'exemple de la dénomination des temps de l'indicatif : le système est très simple, mais dommageablement obscurci par la terminologie adoptée¹², ce que peut montrer le professeur à titre d'exemple :

- on a une correspondance entre formes « simples » (un mot : le verbe conjugué) et formes « composées » (deux mots : l'auxiliaire conjugué et le verbe au participe passé) ;
- cette correspondance est parfaitement régulière pour tous les temps : présent et passé composé (auxiliaire au présent), imparfait et plus-que-parfait (auxiliaire à l'imparfait), par exemple ;
- en somme, *dors* (« présent ») et *ai dormi* (« passé composé » : l'auxiliaire est au présent) entretiennent la même relation que *dormais* (« imparfait ») et *avais dormi* (« plus-que-parfait » : l'auxiliaire est à l'imparfait) ;

mais alors pourquoi diable parle-t-on dans le premier cas de « présent » et de « passé composé », et dans le deuxième cas d'« imparfait » et de « plus-que-parfait », dénominations qui masquent totalement que *ai dormi* est à *dors* ce que *avais dormi* est à *dormais* ? La grammaire utilise des termes différents, ce qui ne permet pas d'apercevoir la relation entre présent et passé composé, d'une part, ni le fait que le rapport entre plus-que-parfait et imparfait est identique au rapport entre passé composé et présent, d'autre part.

Le professeur témoigne de ce que tout un chacun peut ressentir comme une tromperie, une mystification : pourquoi dénommer différemment des formes si elles ont le même comportement ? A partir de cette sensibilisation, les élèves sont invités à continuer eux-mêmes l'examen d'un tableau de conjugaison, les uns sur le futur de l'indicatif, les autres sur le conditionnel, un troisième groupe sur le subjonctif, un quatrième sur l'impératif.

Au jour dit, les élèves qui ont travaillé sur le même exemple constituent un petit groupe pour échanger les observations et mettre au point la présentation de leur exemple ; chaque groupe est ensuite invité à exposer au reste de la classe le résultat de la réflexion (le professeur note l'essentiel au tableau – dès que ce dernier est totalement rempli, une pause est ménagée pour permettre à la classe de recopier ces informations).

Ceux qui ont travaillé sur le futur auront remarqué que (1) le temps simple est dénommé « futur » et le temps composé « futur antérieur ». (2) On ne retrouve pas les terminologies adoptées pour le présent / passé composé, ni pour l'imparfait / plus-que-parfait. (3) Mais ici un lien est établi entre le temps simple et le temps composé, puisque leur dénomination comporte l'indication « futur » dans les deux cas. (4) Le rapport entre les deux formes est le même que pour le présent et le passé composé, d'une part, l'imparfait et le plus-que-parfait, d'autre part :

Aujourd'hui, je vais chez le coiffeur. / Hier, je suis allé(e) chez le coiffeur.

Ce jour-là, j'allais chez le coiffeur. / La veille, j'étais allé(e) chez le coiffeur.

Demain, j'irai chez le coiffeur. / Demain, je serai allé(e) chez le coiffeur (et je serai impeccable).

Le commentaire sur le conditionnel partira des mêmes observations : cette fois, le temps simple est dénommé « conditionnel présent » et le temps composé « conditionnel passé » ; comme pour le futur, un rapport est établi entre les deux formes par la présence du nom « conditionnel », mais ici la forme composée s'oppose à la forme simple par le terme « passé », alors que c'était « antérieur » qui est utilisé pour le futur. Il en va de même pour le subjonctif présent et le subjonctif passé, ou encore pour l'impératif présent et l'impératif passé.

En guise de conclusion, on peut demander aux élèves de proposer une nouvelle terminologie en fonction de

¹² Le linguiste Marc Wilmet a depuis longtemps attiré l'attention là-dessus et proposé une refonte terminologique qui fasse apparaître les interrelations et le système des formes. Cf. *Grammaire critique du français*, Paris, Hachette, 1997 (nombreuses rééditions remaniées).

ce qu'ils ont trouvé le plus pertinent au cours de leur recherche :

- le fait que le nom du temps simple se retrouve dans celui du temps composé peut apparaître comme un facteur de clarté ;
- il reste alors à déterminer si la spécification pour le temps composé doit être « composé » ou « antérieur » ou « passé ».

Deuxième question : subjonctif et indicatif

Généralement, le mode de l'indicatif est défini comme présentant des faits réels (*je sais que ton père est rentré*) et le mode du subjonctif comme présentant ce qui est irréel (*je souhaite que ton père soit rentré*). Mais on peut interpellier la classe sur la consistance de ces définitions, à partir d'un exemple tel que *Je pense que ton père est rentré*.

Si je dis *je pense*, en effet, c'est que je ne suis pas sûre que ton père soit rentré : ce n'est donc pas un « fait réel » mais seulement une éventualité envisagée – or *ton père est rentré* est à l'indicatif, supposé être le mode du fait réel. Réciproquement,

Je regrette que ton père soit rentré

traduit un fait réel, or *ton père soit rentré* est au subjonctif, défini comme le mode du fait irréel. La définition des deux modes n'est donc pas satisfaisante au vu de ces exemples, mais deux contre exemples suffisent-ils à invalider la définition? Pour que la critique porte davantage, il faut qu'elle s'appuie sur un grand nombre de verbes.

Les élèves sont donc conviés à vérifier l'observation sur d'autres exemples : ils vont constituer un « corpus », c'est-à-dire un ensemble de phrases comportant chacune un verbe différent construit avec une subordonnée, sur le modèle

Nom sujet + Verbe + que Phrase subordonnée.

On peut partir des tableaux de conjugaison qui apparaissent dans le manuel en vigueur dans la classe, à raison de deux ou trois verbes différents à tester pour chaque élève¹³, qui devra les employer dans une principale associée à une subordonnée en *que*¹⁴.

Soit le verbe *aimer*, on peut construire par exemple : *J'aime que tu sois là*. On se demande si *tu sois là* correspond à un fait réel ou non (s'il est irréel, l'emploi du subjonctif est conforme à la définition initiale). La réponse n'est pas évidente :

- ou bien je parle à quelqu'un qui est près de moi, sa présence est alors un fait réel et la phrase est un contre exemple aux définitions de l'indicatif et du subjonctif ;
- ou bien je parle (par téléphone) ou écris à quelqu'un dont je souhaite la présence (mais qui ne se trouve pas effectivement là au moment où je dis ou écris *J'aime que tu sois là*) et dans ce cas la présence du subjonctif se justifie.

Cette recherche d'abord personnelle devient collective lorsque chaque élève expose ses résultats (il peut s'agir d'hésitations ou de problèmes : la discussion est là précisément pour lever les doutes et les difficultés). Les informations essentielles et les conclusions sont écrites au fur et à mesure au tableau, dont le contenu sera copié par l'ensemble de la classe.

Ce type d'activité mobilise différents savoirs et diverses compétences (en dehors de ce qui a déjà été mentionné) car, pour constituer leur corpus, les élèves doivent s'interroger sur le sens et l'emploi des verbes (ce qui relève du Lexique)¹⁵, produire des subordonnées en choisissant le mode approprié (ce qui est du domaine de la Syntaxe), établir l'orthographe de la forme verbale (ce qui concerne la morphologie des conjugaisons).

13 Le Bescherelle *La Conjugaison pour tous* (Paris, Hatier 1997) inventorie 88 tableaux : peuvent donc être attribués, à un premier élève, les tableaux 1, 2, 3; à un deuxième les tableaux 4, 5, 6; à un troisième les tableaux 7, 8, 9; etc. Evidemment, tous n'admettent pas une complétive, tels *être* et *avoir*; certains élèves sont donc susceptibles de ne pas pouvoir constituer de corpus, ce qu'ils peuvent compenser en prenant deux ou trois tableaux parmi les derniers. Soient les tableaux 86, 87, 88 : *écrire, confire, cuire*, le verbe *écrire* se prête à la construction (*Léa écrit à Max qu'elle apprend l'anglais* : le verbe *apprendre* est à l'indicatif).

14 L'observation sera plus facile si le verbe de la subordonnée est de forme différente à l'indicatif et au subjonctif.

15 Ils remarqueront sans doute la possibilité d'établir des listes de quasi-synonymes : ainsi *croire, penser, supposer*, etc. indiquent que le sujet envisage positivement la réalisation du fait (non avérée, mais jugée probable).

Conclusion

Partant des conditions minimales à ménager pour que l'apprentissage ait lieu, et ce dans une atmosphère propice car stimulante, je propose que le « cours » de grammaire devienne le lieu d'une réflexion active, et formulée, exprimée, des élèves. L'hypothèse, pour réaliser cet objectif (positif aussi bien pour le professeur que les élèves), est que l'évaluation critique constitue un aiguillon efficace (spécialement à partir de l'âge auquel la situation d'une docilité imposée, par une autorité susceptible d'être jugée arbitraire et contestable, commence à peser aux pré-adolescents).

L'élève alors accède à un autre statut, beaucoup plus valorisant : il peut gagner de la confiance en constatant que ce qu'il sait lui permet de contribuer à l'élaboration commune de l'évaluation ; il n'a plus à craindre de poser une question ou d'avouer une difficulté car toute intervention est *a priori* pertinente étant donné l'objectif que se fixe la classe ; chacun a sa place et contribue, à son rythme, à l'oeuvre collective en bénéficiant de l'apport des autres – y compris de l'enseignant, dont l'identité change aussi dans la conception que se font les élèves de lui.

Ainsi la séance de grammaire devient-elle le lieu où l'on s'exerce de manière naturelle (et non artificielle) à la parole et au débat, où par conséquent les élèves acquièrent, par la pratique, les diverses compétences stipulées à ce sujet par les textes officiels.

La démarche pédagogique ici défendue permet de reconsidérer l'idée que l'on peut avoir de la grammaire (règles contradictoires¹⁶, récitation de conjugaisons fastidieuses et qui plus est inanes¹⁷, apprentissage « par coeur » de listes décontextualisées¹⁸, etc.) à partir du moment où elle devient un objet sur lequel tout le monde a à dire, auquel chacun peut éventuellement contribuer par la proposition de nouvelles définitions – en somme que toute personne peut s'approprier, ce qui est bien le moins lorsqu'il s'agit de sa propre langue en même temps que celle de la culture du pays où l'on vit.

Quelques questions

N'y a-t-il pas à craindre une réaction des parents si ces derniers constatent que le cours de grammaire consiste à faire l'évaluation critique de la grammaire telle qu'elle apparaît dans les manuels ? Oui, c'est possible. On peut répondre à cela que cette démarche critique n'empêche pas, et au contraire favorise, la connaissance des termes, règles et définitions ; qu'il revient à l'école non seulement de faire acquérir des savoirs mais aussi de développer la capacité critique et le raisonnement ; on peut enfin leur suggérer de lire *La Grammaire est une chanson douce* d'Erik Orsenna !

Tout de même, dans de nombreuses classes, la pratique pédagogique ne consiste plus à enseigner la terminologie. Oui, mais il faut sans doute distinguer, d'une part entre école élémentaire et collège ou lycée ; d'autre part entre ce qui se fait en classe et ce que proposent les manuels (lesquels montrent souvent un fort décalage avec la formation que les enseignants ont reçue) : de fait, beaucoup d'enseignants « créent » eux-mêmes leurs supports de cours (à l'aide de montages photocopiés).

Est-ce qu'il n'est pas problématique, pour la poursuite de leurs études, que les élèves apprennent une année à contester les termes et les définitions et se retrouvent l'année suivante avec un enseignant qui n'est pas du tout sur ces positions ni cette démarche ? C'est une bonne question : cependant la situation existe déjà, la règle étant que les élèves ont à s'adapter à leur professeur (et non l'inverse)...

16 Si « le pluriel, c'est quand il y en a plusieurs », comment se fait-il que l'on doive écrire *cheval* (au singulier, donc) dans *plus d'un cheval a réussi l'épreuve* (car s'il y en a plus d'un, on devrait avoir le pluriel ?) mais *chevaux* (au pluriel cette fois) dans *moins de deux chevaux ont réussi l'épreuve* (car s'il y en a moins de deux, c'est donc qu'il n'y en a qu'un : on devrait avoir le singulier ?).

17 *Je cuis, tu cuis, il cuit, nous cuissons, vous cuisez, ils cuisent...* (à l'oral, rien n'indique la différence orthographique entre les trois premières personnes – l'énumération, de plus, est totalement anti-communicative).

18 Par exemple la liste des mots invariables : *à, après, avant*, etc. L'élève, littéralement, peut ne pas savoir ce qu'il apprend : il ignore ainsi le sens et l'emploi de *malgré*.