

LES MUTATIONS D'UN EXERCICE DE GRAMMAIRE

Marie-Michèle CAUTERMAN

Collège de Marquette

Bertrand DAUNAY

IUFM Nord-Pas-de-Calais (Centre d'Arras)

Denis FABÉ

Collège de Provin

Séverine SUFFYS

Collège Matisse, Lille

Dans son livre *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, (L'Harmattan, 1994, p. 36), Philippe Perrenoud rapproche le travail du « maître acquis à une pédagogie active » du « bricolage intellectuel » que propose Lévi-Strauss pour analyser la pensée mythique. Comme le bricoleur dont la « règle du jeu est de toujours s'arranger avec les moyens du bord » et qui se distingue en cela de « l'ingénieur », le maître « fabrique à longueur d'année des activités, des situations d'apprentissage, des jeux, des problèmes, des projets » ; ces activités n'ont que peu de rapport avec ce qu'on appelle ordinairement des exercices ou des fiches, parce qu'elles ne fonctionnent pas selon le protocole habituel : un modèle de savoir, un matériel prêt à servir dans un manuel, par exemple, et un professeur pour la mise en pratique. Il s'agit plutôt, dans le cas du bricoleur, d'un « ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27). Il y a par ailleurs dans cette composition d'objets hétéroclites et cette activité du bricoleur la

jubilation de l'artisan-artiste lors de la « rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie ». Nous l'appellerons « bonheur », bonheur pédagogique ou bonheur professionnel. Nous décrivons ce plaisir du « bricoleur » en empruntant encore une fois les mots de Lévi-Strauss :

« Regardons-le à l'oeuvre ; excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se re-tourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin, et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait " signifier ", contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser. » (Lévi-Strauss, 1962, p. 28) La jubilation de cette activité réside bien dans la créativité à laquelle invite l'assemblage des différents éléments hétéroclites accumulés par l'enseignant-bricoleur mais aussi dans le dialogue qui s'établit nécessairement, dans la complexité de la situation, entre sujets, objets, espace et temps, pour trouver et donner du sens à cette rencontre.

C'est à une rencontre de ce type que cet article voudrait inviter les lecteurs : des matériaux, objectifs, principes, supports, des bricoleurs tour à tour concepteurs, testeurs ou élèves, tous « hétérogènes », par nature et par définition. Écoutons-les dialoguer ensemble, interroger et réinterroger leurs savoirs de référence, installer des situations, construire, transformer ou détruire des supports et des outils.

Soient quatre enseignants qui rencontrent et qui « forment » des publics divers, écoliers, collégiens, lycéens, professeurs ou futurs-professeurs ; quatre enseignants de français qui partagent, en les discutant, des idées et des objets de travail pour leurs classes et pour les stages qu'ils animent.

Soit un écrit à quatre voix qui veut raconter comment un exercice se conçoit, se forme et se déforme, au gré des situations et des pratiques. Cet écrit tentera d'organiser la polyphonie des points de vue, et de dérouler les différentes phases de fabrication, remettant en cause l'idée reçue selon laquelle, de la conception à la réalisation matérielle, il ne pourrait s'agir que d'une opération réductrice, l'intelligence ne résidant que dans la seule conception. Bien au contraire, cet écrit postule que l'intelligence n'est pas seulement présente au moment de l'élaboration, entre le « génie » ou l'ingéniosité du concepteur et le côté astucieux de l'objet, mais qu'elle se trouve aussi dans les multiples interactions, entre adultes, avec les élèves, ou entre les deux à la fois, qui se jouent autour de l'exercice mis en circulation. L'objet-exercice doit se (re)penser, se (ré)fléchir pour pouvoir trouver une flexibilité adéquate aux situations professionnelles. De ce fait, l'intelligence rejoint le camp des élèves. C'est à eux de penser et de réfléchir tandis que l'objet-exercice continue de se fabriquer à différents niveaux, continue de se penser en fonction des sujets « concepteurs » et des destinataires différents : élèves auxquels on veut apprendre quelque chose, adultes auxquels on veut montrer comment on pourrait apprendre quelque chose aux élèves.

En matière de didactique, expert et apprenti ne se conçoivent pas l'un sans l'autre, sans un renvoi incessant de l'intelligence de l'un à celle de l'autre. Dans ce jeu de miroir des consciences, et dans la mise en abîme de l'objet-exercice qu'il donne à

voir, les quatre voix de départ se démultiplieront pour passer la parole aux élèves. Il y aura donc la voix de celui qui conçoit l'exercice, dans la solitude de sa réflexion, avec les connaissances et les savoir-faire qu'il convoque, en pensant au public d'adultes auquel il le destine, celle de l'objet lui-même, produit et reçu comme tel, modifié selon les différentes théories et pratiques, celle de celui qui le teste en le remodelant au milieu des bruits et des diverses interprétations des élèves, celle de l'élève qui le reçoit, unique, au milieu d'une multitude de signifiés et signifiants scolaires, puis celle à nouveau silencieuse de celui qui fait le point en lisant les productions d'élèves, les avancées ou les reculs que l'objet a pu provoquer au niveau des savoirs et des savoir-faire. Mais il est évident que, comme dans toute situation de communication authentique, ces voix n'attendent pas sagement leur tour pour pouvoir s'exprimer ; bien au contraire, elles se chevauchent, se répondent en écho, se reprennent ou se contestent et s'il était important qu'ici, dans cet article, elles retrouvent un certain ordre, nous espérons que ce souci de lisibilité n'effacera pas complètement la polyphonie.

Soit enfin un exercice, que nous classerons dans la rubrique « grammaire » du cours de français. Cet exercice n'est pas présenté pour lui-même, mais ne vaut que comme illustration de la démarche de quatre enseignants engagés dans un travail de fabrication. C'est la raison pour laquelle il est présenté de façon discontinue dans le corps même de l'article ; toutefois le lecteur intéressé par l'activité elle-même pourra très facilement en reconstituer un descriptif, à partir des indications en caractères gras.

Sachant que :

- premièrement, *Alice*, depuis un moment déjà, n'est plus un exercice, puisque la consigne, au lieu de simplifier, ne cesse de perdre et de compliquer son énoncé dans un réseau de ramifications de sens, mais que *Alice* est plutôt en train de devenir un chantier de bricolages,
- deuxièmement, un exercice ne peut rester ni la propriété privée d'un enseignant ni le fait d'une application collective et unique,
- troisièmement, un même exercice peut se partager sans nécessairement s'appliquer,
- quatrièmement, les points de vue transforment les objets et en révèlent, à chaque fois, de nouvelles facettes,

quelles formes pourra donc bien prendre l'exercice qui voyagera d'un stage de formation à une classe d'élèves en difficulté, d'une classe à l'autre, d'un enseignant désireux de préparer ses élèves à un examen à celui qui n'a pas de programme et qui gère les choses à enseigner un peu comme elles viennent ? S'agira-t-il du même exercice ou d'un autre, lorsque le professeur qui l'« emprunte » à celui qui l'a conçu et pensé pour le « montrer » à un public d'enseignants, le repense en fonction de ses élèves de quatrième, en imaginant des étapes intermédiaires ou en déplaçant légèrement le cadre de travail pour permettre à Vanessa ou à Djamel de trouver leur place et de s'intégrer dans la démarche ? Que perd ou que gagne cet exercice au cours de

ses différentes mues ? Que laisse-t-il derrière lui ? Rigidité ou souplesse ? Une carapace en décomposition, ou un habit passe partout et tous terrains, capable de s'habituer à tous les climats et à toutes les températures ? Une dépouille inutile ou une peau régénérée prête à vivre encore bien d'autres aventures, bien d'autres métamorphoses ? Une mode vite dépassée ou un « habitus » générateur de nouvelles activités ?

Il faudrait, pour rendre compte du bricolage didactique et pédagogique présenté ici, tenter de faire une sorte d'inventaire des matériaux à la disposition du bricoleur. Nous voudrions poser ici (même si cette revendication est pour une bonne part illusoire) que le matériau premier est une somme de principes, qui se combinent pour former un « principe d'action » pour la fabrication d'un matériel pédagogique. Les lignes qui suivent seront donc la description des tâtonnements du « concepteur » d'un exercice, soucieux de *mettre en oeuvre* des principes qui fonde son action pédagogique.

On partira d'un exemple significatif : il nous semble que la grammaire doit être le lieu de la réflexion sur la langue, non sur la « belle langue ». Ce principe va à l'encontre des fondements même de l'enseignement de la grammaire, fondée depuis un siècle sur les « belles pages » de la littérature : qu'il suffise d'ouvrir un manuel de grammaire traditionnel (c'est-à-dire à peu près n'importe lequel de ceux qui se trouvent encre aujourd'hui sur le marché) pour s'en convaincre. J.-F. Halté observe, dans *La Didactique du français* (PUF, Coll Que sais-je ? 1992, p. 23), que l'école et le collège « sont les lieux où l'on doit apprendre à bien parler et à bien écrire le français, c'est-à-dire à parler et à écrire selon les canons de la langue littéraire écrite historiquement construite ». Que cet objectif puisse être celui de l'école, soit. Mais il est douteux que pour l'atteindre il faille évacuer, dans le cadre des activités réflexives sur la langue, les pratiques langagières des élèves et confronter ces derniers à une langue qui est, pour la plupart d'entre eux, socialement et culturellement étrangère.

C'est en effet cumuler deux difficultés, puisqu'à la complexité de l'acte même d'*objectivation* de la langue s'ajoute l'étrangeté de la langue sur laquelle elle doit s'opérer. Ces deux difficultés ont d'ailleurs la même origine, si l'on en croit Bernard Lahire, qui montre (dans *Culture écrite et inégalité scolaire*, Lyon, PUL, 1993, p. 52) que l'échec scolaire « touche prioritairement des enfants des classes populaires », qui entretiennent « un rapport oral-pratique au langage et au monde, formé au sein de formes sociales orales (caractérisées par leur faible degré d'objectivation). » Sérier les difficultés oblige donc à préciser les objectifs : s'il est vrai que « la maîtrise de la langue se fonde sur une réflexion qui la prend pour objet » (comme le disent les *Instructions Officielles* pour le collège), si donc l'un des buts de la grammaire est de développer les compétences métalinguistiques des élèves, il faut savoir mettre entre parenthèses la question de la « belle langue » et partir de supports qui soient accessibles aux élèves, notamment les magazines les plus lus par les adolescent(e)s de nos classes.

Il serait regrettable que l'on comprenne mal ce que nous disons : la question didactique qui se pose ici n'est pas le choix du support *a priori*, et il ne s'agit pas de choisir une revue d'adolescents pour « plaire » aux élèves à peu de frais, par un acte de démission pédagogique qui ferait d'une telle revue, démagogiquement, un

équivalent somme toute acceptable de Colette ... *Faire jeune* n'est pas un objectif grammatical, et c'est bien de grammaire que nous parlons : si donc un magazine pour adolescents est pris pour support, c'est que l'objectif visé (aider les élèves à se construire un savoir métalinguistique) semble suffisamment important pour ne pas souffrir de parasitage, né de l'incongruité du support utilisé.

Revenons donc au bricoleur dans son atelier de fabrication : il a à sa disposition un premier matériau, le principe énoncé ci-dessus ; de là naît un second matériau : quelques revues qui font partie du bagage culturel d'un grand nombre d'élèves. Un troisième s'offre à lui, sous la forme d'un objectif spécifique, en l'occurrence travailler sur la question de la transformation discours direct/indirect. Il s'agit en l'occurrence d'un objectif de formateur, préparant un stage de grammaire, au cours duquel il voulait analyser des copies de brevet des collèges et interroger les causes de l'échec massif des élèves à une question portant sur de la transformation discours direct/indirect. Les gestes du bricoleur ne sont pas fondamentalement différents quand le même formateur se retrouve amené à fabriquer un exercice pour sa classe. Le hasard alors fait s'enchaîner les gestes de fabrication et une lecture aléatoire de quelques articles fait découvrir ceci, extrait d'un courrier du coeur d'un magazine à succès, *OK !* (ce magazine destiné à un public féminin et adolescent a aujourd'hui fusionné avec son homologue masculin, pour former *OK-Podium*).

Il est nécessaire de s'arrêter ici quelques instants sur ce texte (voir page suivante), rédigé pour l'essentiel au style indirect et indirect libre, puisqu'il consiste en une série de conseils sur les propos que doit tenir Véronique à son ami. Ce que nous aimerions noter ici, c'est qu'*en matière de langue*, un tel texte est aussi complexe qu'un texte « littéraire », et beaucoup plus que les exemples de grammaire *ad hoc* : outre la multiplicité des points de vue liée au caractère épistolaire (« Véronique » est à la fois la *signature* de la première lettre et le *titre* de la seconde), une réelle *polyphonie* est ici à l'oeuvre, au moins à deux niveaux :

- le titre de l'article, entre guillemets (« J'ai embrassé un garçon devant mon amour »), renvoie au discours de Véronique et le *Je* désigne Véronique ; pourtant, cette phrase ne se trouve pas telle quelle dans le texte de Véronique et est donc émise par Alice ; exemple typique de double énonciation ;
- dans sa réponse, Alice fait référence aux propos de tenus par Véronique (exemple : « C'est vrai que tu n'as pas été très inspirée d'embrasser un garçon devant celui que tu aimes ») ou aux propos à tenir par Véronique (c'est le propre de tous les passages où se réalisent les discours indirects ou indirects libres ; exemple : « Dis-lui que tu l'aimes »).

Ajoutons à cela l'intrication des discours indirect et indirect libre, assez typique d'une situation *réelle* d'énonciation, contrairement aux exemples forgés par les grammairistes pour les besoins de la cause. On observera qu'ici, cette intrication se fait au détriment de la correction syntaxique, comme dans le passage suivant : « Dis-lui

**« J'AI EMBRASSÉ
UN GARÇON DEVANT
MON AMOUR ! »**

Chère Alice
Pendant les vacances, j'ai
rencontré un garçon. Je
l'aime vraiment, et lui aussi.
J'ai attendu qu'il fasse le
premier pas, mais il ne l'a
pas fait. Un jour, il est venu
me voir, et là, je ne sais pas
ce qui m'a pris : j'ai
embrassé un garçon devant
lui !
Depuis, il me fait la tête.
J'aimerais savoir ce que je
dois faire pour réparer
l'erreur que j'ai faite. Et
croyez-vous qu'il m'aime
encore ?

Véronique

Véronique,

C'est vrai que tu n'as pas été très inspirée d'embrasser un garçon devant celui que tu aimes et qui semble timide puisqu'il n'avait pas encore osé faire le premier pas ! Mais bon, ce qui est fait est fait. Essayons de récupérer la situation. S'il te fait la tête, c'est que sans doute, il t'aime encore. Va le voir, et dis-lui que tu as à lui parler. Fais-toi mignonne ce jour-là, et propose-lui d'aller prendre un verre, tous les deux, seuls. Dis-lui que tu l'aimes et que tu ne sais pas ce qui t'a pris d'avoir embrassé un garçon devant lui.

Non, vraiment, tu ne sais pas ! Est-ce qu'il veut bien oublier ? et te pardonner ? Tu es tellement malheureuse de lui avoir fait du chagrin ! Dis-lui aussi que c'était peut-être ton incertitude : après tout, il ne s'était pas encore déclaré, il ne t'avait encore rien demandé ! Toi, en tout cas, tu n'aimes que lui, et tu voudrais sortir avec lui. Et que, si lui aussi il t'aime, c'est trop bête que vous soyez malheureux tous les deux dans votre coin, pour une idiotie que plus jamais tu ne referas.

aussi que c'était peut-être ton incertitude : après tout, il ne s'était pas encore déclaré, il ne t'avait encore rien demandé ! Toi, en tout cas, tu n'aimes que lui, et tu voudrais sortir avec lui. Et que [sic], si lui aussi il t'aime, c'est trop bête que vous soyez malheureux tous les deux ».

Inutile de dire que les remarques qui précèdent ne sont pas destinées aux élèves, mais ont pour seul but de signaler un paradoxe bien connu de l'enseignement de la grammaire : les règles énoncées portent en général sur des énoncés « bien formés », c'est-à-dire relevant de ce que l'on croit être la langue écrite « littéraire » (ou plus vraisemblablement d'une représentation plus ou moins arbitraire de la langue littéraire en fait : la langue des grammaires), mais sont incapables de rendre compte des énoncés oraux ou écrits non littéraires qui, pour être scolairement dévalorisés, sont en fait beaucoup plus complexes à étudier. Un exemple simple : « Le chat mange la souris » est un énoncé conforme à une certaine conception de la « belle langue », et a pour avantage de réaliser la structure qui fait fantasmer tous les auteurs de manuels de grammaire (sujet-verbe-complément), qui permet de ce fait une analyse facile c'est-à-dire facile pour l'enseignant. Lequel ne se risquerait pas à l'analyse d'un énoncé oral qui a plus de chance d'être réalisé en discours (quelque chose comme : « Oh, regarde, là, la souris, là, le chat, il la mange ! ») mais qui sera jugé inacceptable peut-être d'ailleurs parce qu'il résiste à l'analyse...

Retour au bricoleur content de sa « trouvaille »... Le problème qui se pose à lui est évidemment de savoir que faire de ce matériau un peu complexe, pour aborder la question du discours rapporté, dans une classe de cinquième ou de quatrième par exemple. L'idée qui lui vient spontanément à l'esprit est de faire réaliser par les élèves, au discours direct, les propos suggérés par Alice. Qu'on s'amuse à tenter rapidement l'exercice : on voit bien apparaître les opérations à effectuer pour passer du discours indirect ou indirect libre au discours direct (changement des pronoms, suppression des verbes introducteurs dans le cas du discours indirect, modification de la ponctuation).

On a là un matériau qui ressemble bien à ce que proposent les grammaires, à ceci près que les propos d'Alice sont *injonctifs*, et que leur réalisation au discours direct n'exige pas de modification des temps ; or notre parcours d'une dizaine de manuels nous a fait *découvrir* (nous n'en avons pas conscience jusque là) que l'étude du discours rapporté se fait toujours dans le cadre du *récit*, ce qui introduit une difficulté supplémentaire dans la transformation des discours direct et indirect : le changement des temps. Le texte ici choisi supprime cette difficulté, et autorise un travail de d'analyse du discours rapporté *pour lui-même*, et non du discours rapporté *dans le récit*.

Cependant, deux difficultés au moins demeurent :

- d'une part, les élèves devront « jouer » à être Véronique et cela représente la part irréductible de l'artificialité de toute démarche non strictement « fonctionnelle » en cours de français ;
- d'autre part, ce discours ne pourra être réalisé à l'oral et sur ce point, le « bricoleur » achoppe devant les contraintes scolaires.

C'est donc à l'écrit que devra se faire le travail. D'où la consigne imaginée :

Véronique décide de suivre les conseils d'Alice, mais au lieu de parler à son ami, elle lui écrit. Imagine la lettre que peut envoyer Véronique à son ami.

Le pari qui est fait ici (le pari, soit dit en passant, est aussi un matériau pédagogique) est que les élèves vont être amenés à produire un *texte*, où ils mettront en oeuvre leur *compétence linguistique*, sans être bloqués par aucun métalangage, ni par un jeu de transformation qui n'a d'autre but que lui-même.

On voit évidemment poindre ici deux principes, qu'il convient de préciser (sans développement excessif : on ne prétend pas dans ces lignes élaborer une théorie de l'enseignement de la grammaire, mais rendre compte d'un bricolage...) D'abord, une idée simple : si l'objectif est que les élèves se construisent un *savoir métalinguistique* (sur le discours rapporté en l'occurrence), il n'est pas inutile de ne pas confondre l'*objectif* à atteindre et les *moyens* utilisés pour y parvenir. Pas de métalangage au départ, donc : des expressions métalinguistiques comme « discours direct », « discours indirect » ou encore « transformation » sont bannies de la consigne. Certes, les élèves auront une *transformation* à effectuer, mais pour ce faire, ils engageront leur compétence linguistique, comme dans n'importe quelle situation où l'on passe d'un discours à l'autre spontanément, sans s'en rendre compte, sans être conscient des opérations à effectuer. C'est à partir de cette production que l'on pourra ensuite les amener à *prendre conscience* des transformations qu'ils auront *effectivement*, quoique *inconsciemment* effectuées.

Cela n'est possible que si l'on met en oeuvre un autre principe : si l'on veut travailler sur la langue, pour amener les élèves à l'objectiver, il n'est pas vraisemblable de partir de la *phrase*, abstraction grammaticale qui exige une conscience déjà objectivée de la langue... La phrase en effet « n'est qu'un schéma formel et sémantique, résultat d'un processus abstraitif draconien », comme le rappellent H. Besse et R. Porquier (*Grammaires et didactique des langues*, Crédif, Hatier/Didier, coll. « Langues et apprentissage des langues », 1991, p. 19). Si l'on veut que les élèves mettent en oeuvre leur compétence linguistique, il est plus facile, contrairement à ce que peuvent laisser supposer les fausses évidences, de leur demander de produire un *texte*, dans une situation de communication certes artificielle, mais identifiable par eux.

Voilà donc conçue une trame d'exercice. C'est le moment où l'inquiétude peut poindre : que vont écrire les élèves ? Une telle situation, on le voit bien, est extrêmement ouverte, puisque les élèves sont invités à écrire un *texte* : les transformations, nécessairement, ne se feront pas mot à mot, peut-être même les élèves oublieront-ils le texte original pour produire un texte qui ne fera pas apparaître les différences entre le texte de départ et celui d'arrivée, ce qui est tout de même l'objectif grammatical visé.

Le concepteur de cet *exercice d'apprentissage* manque, à cet endroit, d'un matériau essentiel pour envisager la suite des opérations : les productions des élèves. Et c'est ce qui le rend différent du concepteur d'un *exercice d'application*, qui peut

évacuer les élèves, puisque les réponses sont déjà prévues : elles ne peuvent être que *justes* ou *fausses*. Tel est à nos yeux le problème de quasiment tous les exercices de grammaire dans les manuels qui ne peuvent évidemment pas fonder leur *progression* sur l'aléatoire – ici, les réponses des élèves qui fonderont le travail de réflexion métalinguistique sur les transformations effectuées pour passer du discours indirect au discours direct.

L'aléatoire ici est pris en compte, en quelque sorte *assumé* : si les élèves produisent des textes très éloignés de l'original, il ne sera pas possible d'analyser, dans le cadre de la *phrase* (objectif visé, *in fine*), les transformations à opérer pour passer du discours indirect au discours direct. Dans ce cas, l'exercice devra être modifié, restructuré, voire... abandonné. Entre-temps cependant, les élèves auront écrit un *texte*, ce qui ne représente pas vraiment une perte de temps, et par ailleurs ce matériau-là pourra être utilisé pour *autre chose*, qui n'aura peut-être rien à voir avec l'objectif initial, mais qui pourra prendre sa place dans le cours de français, à quelque « rubrique » que ce soit.

Il reste que l'exercice ainsi conçu, dans ses principes initiaux, est envisagé dans le cadre d'un cours de grammaire. Pour ne pas courir le risque de n'obtenir que des textes inutilisables dans ce cadre, une première modification peut être introduite, qui porte sur la consigne :

Imagine la lettre que peut envoyer Véronique à son ami. Ecris ton texte en te servant le plus possible de la réponse d'Alice.

Il est nécessaire ici de passer par la réalisation concrète, sans avoir encore tout « prévu », tout « conçu ». Le professeur arrive en classe avec ses photocopies. Si les objectifs sont clairs, le déroulé n'est pas encore fixé : il dépendra de ce premier contact des élèves avec le texte de départ. Vingt minutes donc avant la fin d'un cours, le professeur propose le texte d'Alice.

Peter réagit immédiatement :

– *Vous nous faites lire du OK magazine ?*

Peter n'est pas choqué, simplement légèrement surpris. Voilà un texte qui n'appartient pas du tout à l'univers de l'école. D'habitude on lit des choses plus classiques. Peter se met malgré tout au travail. Moment de lecture et sourires entendus.

– *Eh, ça parle d'une fille qui a embrassé un garçon. C'est drôle, non ?*

L'objet surprend, mais le professeur s'attendait à cette remarque. Il explique donc qu'on a le droit de travailler sur tout, que lire c'est tout lire, et le débat s'arrête là : point n'est besoin dans cette classe de 4^e, d'assurer plus avant la légitimité d'un support si peu scolaire. La nouveauté est en effet attirante et un peu provocatrice. Aline dit même à sa copine que cette histoire, ça aurait pu lui arriver cet été et que...

...Certains parents se montrent plus réticents. Un de nos collègues qui avait, à la suite d'un stage, mis en place cet exercice dans sa classe a eu maille à partir avec un papa d'élève qui trouvait, comme le dit sa lettre, « qu'il est dangereux voire inadmissible de présenter à des adolescents des textes aussi peu littéraires et d'un intérêt moral plus que limité ». Ce problème, même s'il ne s'est présenté qu'une fois,

n'est pas pour autant à négliger. Travailler avec des textes ou des documents qui sortent de la sphère scolaire telle qu'on peut se la représenter, on le sait, permet de prendre en compte la réalité culturelle des élèves. Toutefois ce mode de travail oblige le professeur à construire un discours qui, sans être une simple justification ni une défense, lui permet d'éviter les accusations de démagogie ou de « perversion morale ». Le professeur, parce qu'il n'est pas seulement un donneur de connaissances, se doit d'affirmer que l'école n'est pas un espace clos mais qu'elle peut être un lieu de rencontre et de dialogue constructif, puisque fondé sur le savoir, entre les cultures en acte dans la société.

Loin de ces débats, la classe travaille. Le professeur laisse ses élèves discuter un peu. Jamais en grammaire, le texte donné n'avait provoqué autant de réactions amusées.

– *Elle est un peu débile non ?*

– *Si elle m'avait fait ça, je crois qu'elle aurait eu deux baffes.*

Certes, en apparence, on est loin du discours direct et du discours indirect, mais pour une fois, on a quitté l'exemple stéréotypé du « Je viens » transformé en « Il dit qu'il viendra ».

Le professeur regarde cela d'un air plutôt content.

Vient ensuite le temps de la consigne :

Véronique décide de suivre les conseils d'Alice, mais au lieu de parler à son ami, elle lui écrit. Imagine la lettre que peut envoyer Véronique à son ami... Ecris ton texte en te servant le plus possible de la réponse d'Alice.

Les discussions sont plus âpres. Sébastien prend la parole.

– *Eh moi, je suis pas pédé, je vais pas écrire une lettre d'amour à un garçon !*

Le professeur répond :

– *Bon, Sébastien, on est en cours de grammaire. C'est comme un exercice. Quand tu écris une rédac avec un « je qui n'est pas toi », ou une suite de texte où tu dois respecter un narrateur qui peut être une femme, tu ne refuses pas d'écrire Eh bien c'est pareil.*

Sébastien est à moitié convaincu.

– *Alors le mec, il s'appellera Roger, comme ça on sera sûr au moins que je n'en suis pas un...*

Le professeur acquiesce sans trop comprendre cette justification d'une virilité un instant mise en cause.

Ici, nous ne sommes plus seulement en français, mais au coeur d'un débat plus vaste où se joue un problème de gestion de classe. En effet, le professeur, sans tout à fait l'avoir pensé ou du moins sans anticiper toutes les réactions possibles, a organisé une rencontre entre un groupe d'adolescents, un texte qui parle de leur adolescence, un objectif de savoir métalinguistique dont Alice n'est qu'un support et qui devra de toutes façons être « décontextualisé », et enfin une mise au travail où chacun doit produire un texte plus ou moins en rapport avec du « déjà vécu ». Cette difficulté soudaine que Sébastien exprime avec humour peut déstabiliser la classe. Mais elle est

somme toute facile à régler pour peu que l'on y apporte une réponse pédagogique qui serait de l'ordre de la décentration (*c'est un je qui n'est pas soi*) et du retour au savoir (*tu as l'habitude de faire cela en rédaction*).

Mais Rodolphe, toujours à l'affût, reprend :

– *C'est de la grammaire ce truc ? ça n'y ressemble pas. On dirait plutôt de la rédaction.*

C'est ici une deuxième difficulté que le professeur doit gérer dans l'urgence. Le professeur était heureux d'avoir trouvé un exercice qui rompait avec les pratiques traditionnelles du cours de grammaire. Alice avait même permis de quitter en douceur une première habitude, celle de l'exemple support d'un métalangage grammatical énoncé par le professeur.

Rodolphe, au simple mot de « grammaire » prononcé par inadvertance, n'a rien reconnu de ce qu'il avait coutume de voir. Pas d'exemple, pas de titre de leçon, pas de manuel... Son oeil rond montre sa stupéfaction. Il sera ravi quand il retrouvera, lors de la prochaine heure de cours, les activités de classement et d'étiquetage que le tableau lui proposera.

D'ailleurs, il est le seul à soulever le problème. Les autres sont trop attirés par le contenu de l'article et l'envie de rédiger cette lettre, pour s'intéresser à ce débat de spécialistes.

Car ces lettres, ils les écrivent avec plaisir.

La consigne exigeait de suivre au plus près les conseils d'Alice. Le professeur redit cela avec force, il craint trop les dérapages vers les lettres fleuves où les sentiments s'épanchent. Il lit par dessus les épaules et essaie même de guider les élèves pour éviter les dérives.

Qu'à cela ne tienne ! Sabrina écrit sa lettre comme si elle avait pour mission de sauver cet amour naissant entre Roger et Véronique. Elle en écrit deux pages, utilise des métaphores, des comparaisons d'un romantisme échevelé, raconte qu'elle a « pleuré pendant deux nuits en regardant le paysage ». Les conseils d'Alice ont été oubliés. La consigne précise et précisée s'est avérée inopérante. On est dans une histoire d'amour et, pour Sabrina, c'est cela le plus important. D'ailleurs, à la question : *Pourquoi le professeur a-t-il donné cet exercice ?* Sabrina répondra : *pour nous aider à mieux écrire nos lettres d'amour.*

L'objectif est « adorable » mais il est bien loin du discours direct et indirect.

Restent, à l'issue de cette courte séance d'écriture, une trentaine de textes : nouveau matériau pour le professeur – qui redevient ici concepteur, obligé à recentrer sa réflexion sur l'objet spécifique qu'il veut aborder : le discours direct et indirect. Dans la petite trentaine de lettres « récoltées » dans sa classe, il en trouve une qui, écrite en suivant assez fidèlement les conseils d'Alice, va lui permettre d'organiser la séance suivante. Elle sera photocopiée et distribuée à toute la classe. Les lettres non retenues ne sont ni mauvaises – dans la mesure où la consigne de départ permettait des interprétations différentes sur le lien entre le texte initial et le texte à produire, ni inutiles – car il est important pour la suite que tous les élèves aient manipulé le matériau, effectué des transpositions, faute de quoi ils ne peuvent comprendre le texte retenu.

Cher Eric

Je t'aime et je ne suis pas ce qui m'a pris
 d'embrasser un autre gars devant toi.
 Veux-tu bien oublier et m'excuser? Je suis
 tellement malheureuse de t'avoir fait du
 chagrin. C'est peut-être mon incertitude
 qui m'a fait fuir ça, après tout, tu me
 t'étais pas encore déclaré. Moi je m'aime
 que toi et je veux sortir avec toi. Et si toi
 aussi tu m'aimes, c'est trop bête que nous
 restions chacun dans notre coin pour une
 petite bêtise que je me ferai plus jamais

Véronique

Une précision est ici nécessaire : les paroles d'élèves citées ci-dessus, de même que la lettre « Cher Eric » sont bien sûr « réelles » – c'est-à-dire que ces paroles ont été tenues par de « vrais » élèves et la lettre « vraiment » produite par l'un d'eux, dans une « vraie » classe. Mais qu'on s'essaie à réaliser cet exercice dans n'importe quelle classe : on y trouvera à peu près les mêmes paroles, de même qu'on trouvera toujours une lettre exploitable pour la suite de l'exercice (« Cher Nicolas », « Cher Roger », « Cher Lucien »...). Nous avons pu le vérifier en proposant cette démarche à de nombreuses classes.

Cette précision voulait introduire la suite de la description de notre exercice : s'il est essentiel que les élèves *produisent* une lettre, afin qu'ils perçoivent plus tard les opérations qu'ils ont dû mettre en oeuvre pour réaliser la tâche, il n'est pas indispensable de puiser dans la classe elle-même la lettre qui servira de support à la

suite de la démarche. « Cher Eric » est à ce point typique des productions d'élèves qu'il peut « resservir » ailleurs.

Revenons à l'exercice proprement dit. La longue phase de l'inventaire est désormais terminée : tous les matériaux sont à la disposition du bricoleur qui peut désormais entrer dans la phase d'*opérationnalisation* de l'exercice, où il s'agit de se demander comment faire passer les élèves de la production à une réflexion métalinguistique sur le texte produit.

Ici entrent en scène, dans le bureau du prof qui prépare sa séance, des acteurs dont il imagine les réactions. Avec Geoffrey et Audrey, pas de problème ; si l'on n'a pas pensé à tout, eux se chargeront de poser les bonnes questions qui conduiront à affiner les consignes. Mais Magalie est perdue si elle ne voit pas exactement ce qu'elle a à faire ; Mélanie fera preuve de bonne volonté mais au bout d'une demi-heure, pour peu que votre attention ait été captée par Sébastien et Stéphane, beaucoup plus remuants qu'elle, ou par Karim, qui tous les deux mots demande « si c'est ça », vous vous rendrez compte qu'elle s'est fourvoyée ; Linda va dire qu'elle n'y comprend rien et qu'elle aime mieux faire de la conjugaison. Il faut donc anticiper le plus précisément possible les consignes, le déroulement, les supports concrets.

Que l'on ne se méprenne pas : si nous insistons autant sur la nécessité d'une anticipation précise, ce n'est pas parce que nous envisageons la préparation des cours comme la mise au point d'une liste d'opérations successives qui enfermerait l'enseignant et les élèves dans un scénario totalement écrit à l'avance. Nous avons, dans le numéro de *Recherches* intitulé « Enseignement et cohérence », souligné l'importance de l'improvisation. Ce que nous avançons ici n'est nullement en contradiction avec ce que nous avons alors écrit. Dans les faits, les choses se déroulent rarement exactement comme on les avait prévues, à moins d'être aveugle et sourd à ce qui se passe dans la classe. Alors, pourquoi ce souci de prévoir un déroulement ?

En fait ce déroulement n'est qu'une réponse – provisoire et encore imparfaite – à toute une série de questions sur les activités mentales que l'on va susciter chez les élèves, sur la manière dont on va les amener de la production d'un texte à la découverte du problème linguistique.

Comment amener les élèves au repérage des faits de langue que l'on veut étudier ?

Lors de la phase d'écriture, les élèves se sont, bien naturellement, centrés sur le contenu, sur l'histoire (dramatique !) de la pauvre Véronique. La consigne suivante a pour but d'assurer un passage en douceur de cette centration sur le contenu à une réflexion métalinguistique.

Quelles sont les idées d'Alice qui sont reprises dans le texte de Véronique ?

Si on veut aller plus loin dans la formulation des consignes (et ça vaut mieux pour Magalie et pour Mélanie), on précise :

Surligner dans le texte d'Alice les idées qu'on retrouve dans le texte de Véronique ;

Établir un tableau en deux colonnes : les conseils d'Alice (surlignés) et les phrases de Véronique correspondantes.

Les élèves vont travailler par groupes. Les rythmes des groupes seront sûrement différents, mais peu importe que certains n'aillent pas jusqu'au bout de la tâche. L'essentiel est que tous les élèves entrent dans cette démarche de comparaison des deux textes, qu'ils puissent, par le simple fait de recopier, percevoir qu'ils sont amenés à écrire, pour la même « idée », tantôt les mêmes mots, tantôt des mots différents dans la colonne de gauche et dans celle de droite.

Voici le tableau que l'on peut établir à partir de la lettre ci-dessus. Il peut être préparé par l'enseignant dès le moment où il a sélectionné une lettre d'élève, et servir non de *corrigé* au sens strict mais de *document de référence* commun pour la suite de l'activité, surtout si on envisage d'interrompre cette phase du travail avant que tous aient terminé.

TABLEAU 1

Ce que conseille Alice	<i>Ce qu'écrit Véronique</i>
<p>Dis-lui que tu l'aimes et que tu ne sais pas ce qui t'a pris d'avoir embrassé un garçon devant lui. Est-ce qu'il veut bien oublier ? et te pardonner ?</p>	<p><i>Je t'aime et je ne sais pas ce qui m'a pris d'embrasser un autre garçon devant toi. Veux-tu bien oublier et m'excuser ?</i></p>
<p>Tu es tellement malheureuse de lui avoir fait du chagrin ! Dis-lui aussi que c'était peut-être ton incertitude : après tout, il ne s'était encore pas déclaré. Toi, en tout cas, tu n'aimes que lui et tu voudrais sortir avec lui. Et que, si lui aussi il t'aime, c'est trop bête que vous soyez malheureux tous les deux dans votre coin, pour une idiotie que plus jamais tu ne referas !</p>	<p><i>Je suis tellement malheureuse de t'avoir fait du chagrin. C'est peut-être mon incertitude qui m'a fait faire ça, après tout, tu ne t'étais pas encore déclaré. Moi je n'aime que toi et je veux sortir avec toi. Et si toi aussi tu m'aimes, c'est trop bête que nous restions chacun dans notre coin pour une petite bêtise que je ne ferai plus jamais.</i></p>

Comment amener les élèves à une démarche d'analyse des structures linguistiques qu'ils ont « spontanément » utilisées ?

Un tel tableau peut paraître lumineux : à ma gauche le discours indirect ou indirect libre, à ma droite le discours direct. Evident pour l'enseignant, et pour les élèves qui savent déjà. Pas pour les autres. Il faut poursuivre la comparaison, et on peut maintenant se centrer sur les « mots », étant entendu que les « idées » sont les mêmes à gauche et à droite.

Pour chaque idée, qu'est-ce qui change ?

Après un temps assez court où les élèves, toujours en groupes, effectuent, à leur manière, un premier inventaire de « *ce qui change* », on outille leur observation en les invitant à compléter un tableau en trois colonnes, que nous présentons ci-dessous, en le renseignant pour le premier couple d'énoncés : le conseil « Dis-lui que tu l'aimes » devenant sous la plume de Véronique « Je t'aime ».

TABLEAU 2

Véronique ajoute des mots	Véronique supprime des mots	Véronique change des mots
	<i>Dis-lui que</i>	« tu » devient « Je » « aimes » devient « aime » « l' » devient « t' »

Ces trois colonnes figurent au tableau noir et sont renseignées au fur et à mesure de l'avancée de leurs observations par les groupes.

On le voit, il s'agit de faire procéder les élèves à une activité de comparaison minutieuse, lente, qui évite les généralisations hâtives et les étiquetages prématurés : plutôt que de faire remarquer aux élèves qu'il y a des changements de pronoms, on leur laisse le temps d'en faire l'expérience phrase par phrase, en entourant les mots, en les reportant, en se rendant compte au bout de deux phrases (comme le feront Geoffrey et Audrey), ou de trois ou de quatre (pour Magalie et Linda) qu'ils ont déjà noté plus haut que « tu » devenait « je ». Ce qui est recherché, c'est que les élèves finissent par dire : « C'est toujours le même ! ». Parce qu'alors ils sont sur la voie de

la généralisation et de l'abstraction, et que les étiquetages deviennent nécessaires pour éviter d'avoir à « recopier toujours le même ».

Comment passer de l'analyse d'énoncés produits dans une situation pseudo-fonctionnelle à une attitude de réflexion sur la langue et à une approche décontextualisée du problème linguistique ciblé ?

Etant donné que nous avons choisi de travailler sur un texte et non sur des phrases, que de plus, prenant le parti d'assumer l'aléatoire, nous avons fait en sorte que ce soient les élèves qui soient producteurs de ce texte, à partir d'une consigne excluant tout métalangage, le matériau obtenu n'est pas le matériau aseptisé des manuels de grammaire. Mais vient le moment où il faut quand même écarter ce qui n'est pas, pour le professeur, l'objet de l'étude. Le plus simple, finalement, c'est encore de demander aux élèves de le faire !

Quelles sont les modifications qui étaient obligatoires ?

Les modifications non obligatoires (par exemple la substitution de « m'excuser » à « pardonner », voir tableau 1) seront barrées : elles ne constituent pas notre cible, et il faut que les élèves le voient. Ils recopieront un tableau 2 où ne figureront que les changements liés au passage du discours indirect au discours direct. La question :

Pourquoi ces modifications étaient-elles obligatoires ?

va sans doute laisser les élèves perplexes, étonnés d'avoir à s'interroger à propos de quelque chose d'aussi évident : Véronique ne peut pas dire à son ami « dis-lui que tu l'aimes », ça ne se discute pas. Certains vont peut-être évoquer à leur manière le changement de situation de communication, d'émetteur, de récepteur. On verra bien, se dit le professeur, car ce qui importe ici, ce sont moins les réponses que le fait de signifier aux élèves que c'est bien une question à se poser dans le cadre du cours de grammaire.

Pour les aider à prendre conscience du fait que ces manipulations sont reproductibles, qu'elles sont l'actualisation d'un fonctionnement syntaxique susceptibles de générer (et de rendre compte de) quantité d'autres énoncés, on peut proposer ce qui ressemble bien à un « exercice d'application », sauf que ce qui est à appliquer ici n'est pas une règle formulée en termes métalinguistiques, mais une procédure déjà utilisée et que l'on a commencé à analyser.

– Si Alice avait écrit :

« Dis-lui que tu n'as plus jamais revu l'autre garçon et que tu ne le reverras jamais. »

... qu'écrirait Véronique dans sa lettre ?

– Supposons que Véronique écrive :

« Depuis que tu me fais la tête, je ne sors plus, je n'ai plus envie de rencontrer personne d'autre que toi. »

... imagine le conseil d'Alice correspondant.

Comment donner aux élèves des éléments de structuration a posteriori ?

Au terme d'une telle démarche, le professeur-bricoleur peut espérer que les mots « discours direct, indirect » seront perçus par le plus grand nombre possible d'élèves comme manière de nommer un fait (re)connu. Dans un premier temps, on pourra choisir de laisser les élèves explorer leur manuel de grammaire, en sachant que seuls quelques-uns d'entre eux se rappelleront avoir étudié ça les années précédentes.

Ce que nous venons de faire c'est de la grammaire. Cherchez dans votre manuel à quel chapitre cela correspond.

Il n'est pas certain que cela suffise. C'est pourquoi il est intéressant de faire travailler à nouveau les groupes autour de la consigne suivante :

Fabriquez une leçon de grammaire pour expliquer à des élèves de sixième la différence entre le « discours direct » et le « discours indirect. ».

On indique aux élèves que la leçon doit comporter des « explications » et des exemples, éventuellement des exercices (s'il leur reste du temps). On leur donne également la possibilité d'utiliser des « dessins », en faisant l'hypothèse que cela leur permettra de représenter des situations de communications sous forme de vignettes de bande dessinée, en utilisant des bulles. Ce qui est attendu, ce n'est pas une leçon canonique, bien sûr, mais la formalisation par les élèves de ce qu'ils ont compris de la notion. Cela peut déboucher sur un métalangage provisoire, mais maîtrisé, passage obligé pour accéder à un autre niveau de conceptualisation.

Une autre piste consiste à passer par une activité de type métacognitif :

Qu'est-ce que ça vous a appris ?

Cette question, traitée d'abord individuellement, par écrit, invite les élèves à une mise au point qui se situe sur un plan différent de ce qui précède. Elle veut les amener à s'approprier la démarche en tant que démarche d'apprentissage. On peut penser que certains vont se centrer sur le problème linguistique exploré, mais que d'autres surprendront l'enseignant par des réponses inattendues mais qui lui suggéreront des modifications de la démarche.

A ce moment de sa réflexion, le bricoleur ne sait pas s'il va préférer cette dernière étape à la fabrication d'une leçon pour une autre classe, ou s'il va faire les deux. Ça dépendra... des élèves !

En classe, la séance se déroule finalement toujours assez banalement : exercice de comparaison, production d'un tableau, réflexion en groupes puis collectivement... Rien que de très banal. Comment clore cependant ? Le cours semble fini : il n'y a plus qu'à donner les étiquettes, discours direct et indirect, se dit le professeur qui fait le pari que ces « étiquettes » vont enfin résumer toutes les notions qui viennent d'être vues.

Mais pour les élèves, la chose paraît plus problématique.

Le professeur parle donc de discours direct et indirect.

Rodolphe comprend.

Sabrina et Aline affirment qu'elles ne « pigent rien » alors que quelques instants auparavant elles savaient.

Le professeur est déçu. L'étiquetage grammatical, cette vérité révélée de l'expert, a fait l'effet d'un tour de magie noire. Tout s'est passé comme si le savoir savant venait brouiller les savoir-faire que l'on venait de mettre en oeuvre.

Le professeur est allé trop vite. Il a sauté une étape. Il n'a pas su « négocier » ce changement où l'on passe de la manipulation au concept. Il a encore perdu Aline et Sabrina.

Alors il bricole, il improvise. Il donne un rôle à deux élèves.

– *Toi tu seras Eric, et toi Véronique. Toi tu seras Robert un copain d'Eric.*

Le professeur sera Alice.

Le professeur s'adresse à Véronique :

– *Tu diras à Eric que tu l'aimes. Véronique, que vas tu dire à Eric qui est à côté de toi ?*

– *Je t'aime.*

– *Eric, que t'a dit Véronique ?*

– *Qu'elle m'aimait*

– *Toi Robert, qu'a dit Véronique à Eric ?*

– *Elle a dit qu'elle l'aimait.*

Le jeu peut continuer. Le professeur note au tableau les réponses en deux colonnes. L'une a pour titre : *où l'on parle comme Véronique*, l'autre : *où l'on parle comme Alice*.

Cela fait, ultimes questions :

– *Quand parle-t-on comme Alice ? Quand parle-t-on comme Véronique ?*

Quelques réponses des élèves :

– *On parle comme Alice* *quand on donne un conseil qu'on doit suivre ;*
 quand on dit ce que quelqu'un a dit ;
 quand on dit à quelqu'un ce qu'un autre a dit ;
 quand il y en a un qui dit à quelqu'un ce que
 quelqu'un a dit.

Cette dernière phrase est devenue, pour la classe, la définition du discours indirect, ce mot qui avait gêné Sabrina. Cette définition est en apparence moins claire que la définition canonique qu'on lit dans les manuels de grammaire, mais elle a le mérite de rendre compte d'une démarche, le concept n'étant plus alors une étiquette vide de sens, née dans un autre lieu que la classe.

Le professeur est content. Les élèves semblent avoir acquis un savoir et une méthodologie. Toutefois, le professeur inscrira sur le cahier de textes de la classe : « Grammaire : discours direct et indirect » ; la phrase « quand il y en a un qui dit à quelqu'un ce que quelqu'un a dit » le gêne un peu.

C'est pourtant cette dernière phrase qui est la plus intéressante, sur le plan didactique, en ce qu'elle rend compte du travail de conceptualisation qu'ont opéré les élèves – gardés à l'abri, quelques instants, du psittacisme. Les élèves, ici, *se construisent* le concept, que les « Grammairiens » eux-mêmes ont mis des siècles à construire, comme le rappellent H. Besse et R. Porquier (*Grammaires et didactique des langues*, Crédif, Hatier/Didier, coll. « Langues et apprentissage des langues », 1991, p. 24) : « Professeurs et apprenants, " grammaticalisés " depuis l'enfance, finissent souvent par estimer que le fait de nommer tel mot, un article, un nom, un verbe, etc. est aussi simple et évident que de nommer, dans une culture donnée, telle réalité, *un arbre*, ou *une maison*. [...] Concepts et opérations métalinguistiques ont été pour ainsi dire "naturalisés" par les pratiques et exercices pédagogiques : ils sont devenus des choses ou des expériences, et on a oublié *leur caractère hypothétique et construit*. » On a fait « de ces notions des sortes de "données immédiates" de la pensée grammaticale dont on ne perçoit plus *l'aspect conventionnel, relatif, heuristique*. » (Nous soulignons).

A vrai dire, si l'expression « discours direct » est désormais bien inscrite dans notre culture grammaticale scolaire, elle n'a rien de « scientifique », pas plus que la phrase « quand il y en a une qui dit à quelqu'un ce que quelqu'un a dit ». Qu'on se rappelle ce qu'a démontré A. Chervel il y a vingt ans maintenant, dans son *Histoire de la grammaire scolaire* (Payot, 1977) : la grammaire scolaire, loin d'être scientifique, n'est qu'un « monstrueux bric-à-brac » (p. 276), résultant d'un « bricolage assez monstrueux. » (p. 260).

Bricolage pour bricolage, nous préférons le nôtre, qui au moins ne se donne pas des brevets usurpés de logique ou de scientificité, mais autorise au contraire à prendre en compte la parole de l'élève, jusque dans ses « aberrations » supposées.

Aussi serions-nous déçus si l'on pensait que notre intention était, par ces lignes, de décrire un modèle. En fait, notre article voulait décrire les avatars d'un exercice élaboré par des personnes diverses, dans des circonstances variables, avec des objectifs différents, mais qui se retrouvent sur quelques principes. Ce sont eux qui fondent ce que nous avons appelé notre bricolage pédagogique, dont les gestes sont reproductibles par quiconque partage ces principes. Ces derniers pourraient en somme se résumer dans le choix d'une méthode inductive qui prend le contre-pied des exercices d'application : tout d'abord, elle invite les élèves à découvrir, à explorer le champ linguistique et non à appliquer des règles de grammaire ; ensuite, elle part de leur compétence linguistique pour les amener à penser la langue et non d'un savoir métalinguistique préalable ; enfin, elle fait travailler les élèves sur la complexité en sériant les difficultés, au lieu de les enfermer sur des données prétendument simplifiées, quand elles ne sont que le fruit d'une abstraction inaccessible à l'élève.

Un tel choix de méthode engage, outre le choix d'un support de travail qui prenne en compte la culture de l'élève, une mise en situation qui place ce dernier dans la posture du grammairien face au matériau linguistique. Et cela, pour éviter qu'il ne devienne un simple consommateur de « bons » mots et de règles exotiques, de tournures incontournables et de figures de style obligées, ou, au contraire, qu'il ne soit rejeté comme un malpropre, un intrus du « beau » langage et du « bien-parler ».

L'objectif retenu par l'enseignant est de faire en sorte que ses élèves apprennent à être, de mieux en mieux, des usagers, conscients et réfléchis, de leur langue maternelle. Pour cette raison, toute ressemblance avec les QCM ou autres exercices manichéens qui partagent le monde et les choses en deux clans, celui du « vrai » et celui du « faux », ne pourrait être que « faux-semblant » !

Ici, les critères habituels, « vrai »/« faux » font place à la notion d'« acceptabilité », qui amène chacun à penser la nuance, à introduire dans les discours et les textes le sens du possible ou du faisable (ce qu'il est possible de dire, de faire, d'entendre, dans telle ou telle circonstance, ce qui est en usage, à un moment donné de l'histoire d'une langue, etc.). Par opposition aux « devoirs » de langage et de parole, à l'impossible gestion de ce qui « est français » et de ce qui « ne l'est pas », l'acceptable et le non acceptable redonnent au sujet, qui parle ou qui écrit, la maîtrise de la langue, le choix du sens à donner et des effets à produire.