



# Construction interactive d'une norme textuelle en classe

Jean-Pierre Sautot

## ► To cite this version:

Jean-Pierre Sautot. Construction interactive d'une norme textuelle en classe. Enonciation, texte, grammaire. De la linguistique à la didactique des langues, Presses universitaires de Rennes, pp.209-224, 2013. <halshs-00942143>

**HAL Id: halshs-00942143**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00942143>**

Submitted on 4 Feb 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## CONSTRUCTION INTERACTIVE D'UNE NORME TEXTUELLE EN CLASSE

Jean-Pierre SAUTOT

Peut-on enseigner le verbe autrement ? Vaste question, déjà posée par Meleuc (1999), et qui fut soulevée à l'occasion d'une recherche-action sur la grammaire menée à l'IUFM de Lyon<sup>1</sup>. À l'origine de la question et de la recherche se situe un réel désarroi des enseignants de l'école élémentaire française face à ce que les programmes officiels d'alors nommaient « l'observation réfléchie de la langue »<sup>2</sup>. Cette tentative de rupture avec des méthodes déductives dominantes dans les pratiques pédagogiques a révélé un problème didactique d'ampleur. La langue française peut-elle s'enseigner autrement que par l'application de règles souvent incompréhensibles pour les élèves - et parfois même pour leurs enseignants ? Et cette question est d'autant plus vive que la pertinence de ces règles est fréquemment battue en brèche par les usages. La recherche action RAH<sup>ORL</sup> s'est attachée à développer des situations d'enseignement-apprentissage qui ne renient pas nécessairement les méthodes déductives mais les complètent, et qui soient pertinentes à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan linguistique. Cela suppose que les opérateurs - maîtres et élèves - puissent manipuler les objets de la langue sans un présupposé théorique inaccessible de fait. Cela suppose aussi que la situation ne conduise pas à des formalisations fausses ou à des corpus linguistiques sybillins pour les élèves.

La problématique de notre expérimentation repose sur un présupposé didactique : il est possible de faire formaliser des règles de grammaire aux élèves en partant de leurs usages langagiers. Si l'on applique ce présupposé à une production écrite des élèves, il est nécessaire d'analyser les productions des élèves. Cette analyse vise à vérifier la présence des unités linguistiques que les élèves étudieront dans les textes produits. L'enjeu est donc de proposer des situations pédagogiques où s'activeront un minimum de règles dont celle qui sera l'objectif pédagogique de la leçon de grammaire. Les productions textuelles reposent sur des normes et sur des règles. Elles reposent aussi sur la fréquence d'usages qui ont historiquement construit des normes. Elles reposent enfin sur une connaissance

1. Dispositif RAH<sup>ORL</sup> – Recherche Action sur l'Observation Réfléchie de la Langue – mené en collaboration avec Solveig Lepoire (ICAR Lyon 2) et avec le soutien de l'IUFM de Lyon et de l'inspection académique du Rhône.

2. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors série n° 1 du 14 février 2002

implicite du fonctionnement linguistique des textes. Or malgré les contraintes imposées à la production des textes par les dispositifs pédagogiques, la variation recueillie chez les élèves est forte. Cette variation est un indice d'hétérogénéité des normes langagières, ou de l'hétérogénéité de leur interprétation par les élèves. Cette hétérogénéité est un problème professionnel pour les enseignants qui peut expliquer le recours privilégié à des contextes linguistiques étroits que l'on trouve fréquemment dans les manuels de grammaire. Peut-on alors proposer des situations de production écrite qui soient le support d'une leçon de grammaire ? Le problème didactique met donc en relation une catégorie grammaticale abstraite et une tâche concrète d'écriture. J'analyse ici la relation entre discours narratif et temps du récit dans une séance de grammaire à l'école élémentaire.

## 1. LE VERBE ENTRE RÈGLE ET NORME

Selon Searle (1988, p 45 *sq.*), des règles régulatrices régissent des formes de comportement qui leur pré-existent. La régularité du comportement fixe un usage, lui-même formalisé dans des règles. Searle définit aussi des règles constitutives qui instituent des manières de faire. Les pratiques de grammaire scolaire oscillent entre ces deux conceptions de la règle. Les méthodes déductives d'enseignement de langue tentent d'installer des règles comme constitutives, là où de fait, les élèves ont appris à parler dans un univers de comportements régulés. Une approche de la grammaire par les règles constitutives est diablement pratique pour l'enseignant. Elle permet une pédagogie du « c'est comme ça et pas autrement ». Or la réalité sociale est plus complexe que cette vision que de Singly (2003) nomme « norme du commandement ». La grammaire à l'œuvre dans les interactions langagières est plutôt régulatrice. La construction des énoncés dépend de choix, souvent non-conscients chez les élèves de l'école élémentaire, mais appuyés sur des pratiques langagières socialement établies. Il est donc difficile d'envisager une éducation au langage dans un cadre d'apprentissage qui tordrait la réalité des faits linguistiques, notamment sur le plan normatif. Une approche générative de la grammaire, comprise comme un ensemble de règles constitutives, nierait la réalité des pratiques. Pour autant une langue s'appuie bien sur un ensemble fini de règles qui en sont le fondement. Il y a donc une tension entre les deux types de règles. La didactique de la grammaire, indépendamment de la description de la langue qu'elle propose, doit traiter de cette problématique.

Rastier (2007), s'appuyant sur Saussure, réserve le terme de norme aux productions textuelles ou discursives et renvoie les règles à un niveau morphosyntaxique. De manière plus subtile cependant, le raisonnement de Rastier indique que des règles constitutives agiraient dans des systèmes tels la syntaxe, la morphologie... si on considère que ces systèmes sont figés relativement au rythme d'évolution des usages<sup>3</sup>. Quant aux normes

3. Cela n'est pas totalement exact car certains systèmes sont en évolution rapide. Il suffit d'observer l'orthographe dans les SMS pour vérifier que certaines règles de l'orthographe considérées comme constitutives dans les discours didactiques sont en évolution rapide.

– des règles régulatrices – elles agiraient sur les relations entre ces systèmes constitutifs. Il y aurait donc bien deux niveaux normatifs à l'œuvre lors de la production textuelle.

L'analyse que je propose ici vise à éclairer la construction de ces deux niveaux normatifs dans l'action conjointe de l'enseignant et de ses élèves. Cette construction sera observée au travers de la relation entre discours narratif et temps du récit dans une séance de grammaire à l'école élémentaire. Il s'agit de montrer quelles variations sont introduites par les élèves sur le verbe et quelles normes/règles sous-tendent ces variations, donc d'identifier l'origine des normes/règles à l'œuvre dans la situation didactique et dont on trouve trace dans les productions d'élèves, et de construire des repères pour l'enseignant et d'informer ses prises de décisions.

Après une courte présentation du dispositif expérimental, l'essentiel de l'analyse sera consacré à une étude des textes produits par les élèves.

## 2. LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Trois auteurs ont inspiré le travail didactique et servent aussi de références à l'analyse. Il s'agit de Patrick Charaudeau (1992), Jean-Michel Adam (2008<sup>4</sup>) et Harald Weinrich (1989). Cet ensemble permet à la fois de rendre compte des productions des élèves, de proposer des pistes didactiques aux enseignants et de mettre à distance les grammaires morphosyntaxiques qui servent de modèles – et parfois de repoussoir – à l'actuelle grammaire scolaire française.

La situation proposée est robuste sur le plan didactique. Elle a été testée avec divers publics d'élèves (du début de l'école élémentaire au Lycée professionnel) et d'enseignants (formation continue et formation de formateurs). Le dispositif repose sur l'usage d'une ligne du temps traditionnellement orientée de gauche à droite. La ligne du temps permet de situer dans une chronologie relative une suite de trois faits. Cette suite de faits relatés est considérée comme une trame narrative qui servira de base à la production orale ou écrite de discours narratifs. Sur la ligne du temps est inséré un narrateur. Celui-ci est doté d'un statut (devin, journaliste, conteur...) et d'une position temporelle dans la chronologie absolue. La situation temporelle du narrateur et son statut permettent d'explorer une large collection de situations énonciatives. Au cours du développement didactique de cette situation, il a été prévu d'encadrer les faits relatés par un embrayeur et une clôture.

Les élèves sont donc invités à assumer divers positionnements énonciatifs, les faits relatés étant les mêmes pour tous les élèves et toutes les situations énonciatives. La variation devrait donc porter essentiellement sur les divers indices de situation dans le temps. Cependant, la variation du statut de l'énonciateur permet l'apparition de variations dans le type de discours produit. La démarche de l'enseignant utilisant le dispositif doit donc

---

4. Cet ouvrage d'Adam reprend des publications antérieures qui ont été les véritables références du travail présenté ici.

cibler précisément le type de discours visé afin d'en étudier les divers moyens linguistiques. On peut user du même dispositif pour faire varier la situation dans le temps, faire varier l'ordre des faits relatés dans la narration, ou encore étudier la relation des liens de causalité entre les faits. Globalement, le dispositif pédagogique est identique, et c'est la consigne de production de discours qui varie alors. En conséquence, la leçon de grammaire variera aussi.

Dans l'expérimentation rapportée ici, la position temporelle et le statut de l'énonciateur varient corrélativement : le devin est situé dans le passé des faits relatés, le journaliste est dans le présent ou le futur proche du dernier fait relaté, le conteur est dans le futur des faits. Une limite du dispositif réside dans cette confusion entre statut et situation temporelle. Le passé simple, par exemple, y est ainsi assimilé à un temps du passé alors qu'il exerce plus une fonction narrative qu'une fonction chronologique. De plus, la distinction entre registre temporel et perspective temporelle, tous deux définis par Weinrich (1989, p 125 *sq.*), tend à être gommée. Sur le plan grammatical deux catégories sont visées : les marques de situation temporelle et les tiroirs verbaux. Les séances réalisées dans la classe de test ont pour objectif d'installer l'existence d'une norme textuelle liant genre, marques de situation temporelle et tiroirs verbaux.

Pour que le dispositif soit opérationnel sur le plan pédagogique, il importe que les variations textuelles soient réduites. La première réduction consiste à ne pas laisser les élèves inventer chacun une histoire. La seconde consiste à imposer une situation énonciative unique à tous les élèves. Malgré ces contraintes, la variation textuelle reste importante. Elle représente un véritable obstacle didactique pour l'enseignant car elle demande à être gérée. Cela implique une évaluation du texte produit et donc de rapides prises de décision dans le même temps que la gestion de l'activité. Dit autrement, l'enseignant doit assumer une censure de certains textes d'élèves. Cette évaluation « en ligne » impose comme norme les représentations cognitives de l'enseignant quand parfois celles de l'élève peuvent être plus pertinentes (voir à ce sujet, mais dans le domaine de l'orthographe : Sautot, 2002). C'est là que réside une partie du problème professionnel pour les enseignants. Cette difficulté technique pousse certains à séparer grammaire et production du texte. En retour, cette séparation pose problème aux élèves en difficulté et l'enseignement grammatical manque sa cible : l'amélioration de la production et de la réception des discours.

La question de la pertinence de la situation pédagogique est dès lors posée. Comment gérer la variation langagière produite par les élèves pour parvenir à formaliser une norme textuelle ou une règle de grammaire univoque ? Pour la recherche didactique, il convient d'identifier la source des variations quand tout semble fait pour les réduire.

### 3. LE RECUEIL DES DONNÉES

Pour tenter de répondre, un recueil de données a été réalisé dans une classe de cycle III. La classe, située dans une zone péri-urbaine de Grenoble est hétérogène :

- par l'âge des élèves - il s'agit d'une classe à trois niveaux de 7 à 10 ans ;
- par le niveau des élèves - la classe comporte aussi bien des élèves dont le cursus se déroule très facilement quand d'autres éprouvent des difficultés diverses.

Le but du recueil n'est pas d'identifier quel type d'élève produit quel type de texte mais d'avoir accès en synchronie à une grande variété de productions orales et écrites. En effet, l'expérimentation n'est pas effectuée dans une perspective génétique, mais dans une perspective pédagogique : l'objectif est d'identifier les types de variations que les élèves appliquent à l'énoncé-source afin de montrer la difficulté professionnelle que l'enseignant rencontrera.

Le recueil se déroule sur quatre séances d'environ une heure par semaine et une évaluation décalée dans le temps de quatre semaines. Les séances, présentées aux élèves comme expérimentales, sont préparées et animées par l'auteur de ces lignes (qui sera désigné par « l'enseignant » dans la suite de l'analyse). Le tout est filmé par deux caméras vidéos et enregistré en audio. Les interactions verbales sont transcrites<sup>5</sup> et les écrits des élèves sont collectés. Le corpus analysé ici est constitué de l'ensemble des textes oraux et écrits produits lors de la première séance. Les textes oraux sont extraits de la transcription des interactions verbales. Les textes écrits sont produits individuellement et recueillis.

La première séance dont le corpus de textes sert de support à l'analyse se déroule en quatre temps :

- 1 – Productions orales variant en fonction de la position énonciative du narrateur
- 2 – Productions écrites sous contraintes
- 3 – Lecture des productions
- 4 – Analyse des textes par les élèves et mise en commun : repérage des ajouts et des suppressions par rapport aux phrases initiales.

L'analyse du corpus vise à recenser les diverses variantes textuelles. L'entrée dans le corpus se fait par les formes verbales utilisées par les élèves et l'origine de ces usages est recherché dans les interactions verbales précédant la production orale ou écrite du texte.

#### 4. LES VARIATIONS TEXTUELLES

Le récit original est produit par une élève de la classe lors d'un rituel d'accueil installé dans les habitudes de la classe, le « quoi de neuf ? », où les élèves racontent et/ou commentent des événements de leur choix. Il est reproduit intégralement ci dessous :

Jessica [quoi de neuf] moi je voulais raconter que samedi je suis allée marcher en montagne/euh j'avais vu des chamois et des marmottes/en haut de la montagne on était au pic Saint Michel et il y avait une grande croix et il y avait il y avait une petite plaque comme si c'était de l'or un peu où il y avait écrit ici est décédé Barbaro parachutiste et montagnard et tout/c'est

5. En collaboration avec Solveig Lepoire-Duc que je remercie.

un militaire qu'on avait connu avec ma mère et puis il est mort en allant faire un espèce de marathon un peu et comme il était vraiment trop fatigué il est tombé et il est mort/après on a tout redescendu et on a perdu la voiture parce qu'au lieu de redescendre par le chemin de forêt où il y avait beaucoup de cailloux qui glissaient on est passé par une espèce d'auto-route et on a perdu la voiture donc du coup on a dû marcher très très très longtemps pour la retrouver et on est passé par une espèce de grande forêt où on a essayé de chercher des noix mais il y en avait pas trop et à la place on a trouvé des figues à la sortie de la forêt/après on est allé faire une grande ballade dans/juste au pied du pic Saint Michel on a vu un chien de traîneau et il y a eu un éboulement avec de grosses pierres/après on est allé chez un monsieur qui organise des ballades à chien de traîneau et on en a vu plein [...]

Ce texte-source est inscrit selon Weinrich (1989, p. 122 *sq.*) dans le registre temporel du commentaire et dans une perspective temporelle rétrospective. Il possède un relief temporel, mais aussi discursif, marqué, entre autres, par la diversité des tiroirs verbaux employés. Si l'on se réfère à Adam (2008, p. 192), le système verbal de ce texte relève d'une « diégétisation liée ou narration de discours ». De fait la proximité entre l'instant de l'énonciation et le moment du déroulement des faits est marquée dans la perspective rétrospective, et le discours est essentiellement narratif. L'analyse par les élèves d'une telle séquence de tiroirs verbaux est totalement hors de leur compétence ce qui justifie la forte simplification que subit ce texte pour être didactisé.

#### 4. 1. *Modèles textuels*

L'énoncé bâti sur le texte et qui sert de support à l'activité est extrêmement simplifié. Ainsi, le texte-source est considérablement réduit pour devenir la trame narrative support des activités. Quatre faits sont extraits du discours original, qui en conservent pour l'essentiel la thématique :

Enseignant 1 j'ai marché dans la montagne/j'ai vu des marmottes/on a perdu la voiture/et on a trouvé des figues

Ce texte sera désormais désigné sous l'appellation « modèle n° 1 ». Le discours initial est résumé à l'enchaînement de quatre faits énoncés au passé composé. L'énonciation oscille comme le discours d'origine entre la première personne et l'indéfini. En l'état, on peut difficilement considérer qu'il s'agit d'un texte. C'est plus une suite de propositions indépendantes dont la cohérence est donnée par l'intertextualité revendiquée par l'enseignant :

Enseignant 1 Jessica pendant le quoi de neuf/elle nous a raconté quelque chose/ses aventures au Pic Saint Michel et alors j'ai j'ai écrit ce qu'elle

racontait/je n'ai pas tout gardé/écoutez bien je vous lis ce que j'ai noté ce n'est pas exactement les paroles de Jessica c'est l'histoire que Jessica nous a racontée

Cependant le modèle donné par l'enseignant est fluctuant. En effet, à l'instant de donner la consigne d'écriture, le texte modèle passe au présent de l'indicatif et introduit la conjonction « mais », dans un « modèle n° 2 » :

Enseignant 47 Jessica marche en montagne//elle voit des marmottes//elle perd sa voiture/on a perdu ses parents en racontant vous avez remarqué < mais elle trouve des figes

L'enseignant installe donc une norme textuelle quant à la structure de l'énoncé, norme dont la valeur ne s'étend guère au-delà de la situation pédagogique. Le fait que les textes modèles varient n'est cependant pas rédhibitoire dans la mesure où l'activité est fondée sur la variation, notamment des tiroirs verbaux.

Quelques élèves – parmi ceux dont la compétence langagière est attestée dans la classe – s'emparent des modèles fournis et les recomposent en un texte dont les caractéristiques sont, selon la terminologie de Weinrich, un récit de perspective neutre, et qui montre un relief temporel :

Valentine Il était une fois une fille de 10 ans qui s'appelait Jessica. Un jour que Jessica marchait en montagne en voyant des marmottes, elle perdit sa voiture, mais elle trouva des figes.<sup>6</sup>

Le texte contient trois connecteurs : le présentateur de genre « il était une fois » (Charaudeau, 1992 : 319), la balise temporelle « un jour », et la conjonction d'opposition « mais ». Les quatre faits sont reconfigurés autour d'un autre, considéré comme central, la perte de la voiture. Le récit est clos par une compensation de la perte : la découverte des figes. Concernant les tiroirs verbaux, les deux imparfaits dessinent un second plan descriptif qui contraste avec le premier plan narratif du passé simple. Les ajouts effectués, la perturbation de la structure linéaire du modèle n° 1, les variations des tiroirs verbaux, sans pour autant construire un texte de bonne facture littéraire – le texte ne comporte pas de tonalité merveilleuse ou imaginaire –, composent une performance tout à fait intéressante pour une élève de 10 ans. Il a les attributs morphologiques d'un début de conte. Si l'élève produit ce texte, ce n'est cependant pas grâce à la performance pédagogique immédiate de l'enseignant. Il convient de l'avouer, si tous les textes de la classe ressemblaient à celui-ci, la question du dispositif d'apprentissage et de sa pertinence ne se poserait guère.

La qualité du texte de Valentine provient notamment d'une capacité de l'élève à s'écarter des modèles donnés par l'enseignant. Pour d'autres élèves c'est bien la capacité à gérer l'écart qui fait obstacle. Une part des variations appliquées aux énoncés modèles

6. Tous les textes d'élèves sont transcrits en orthographe correcte.



par les élèves provient de la situation pédagogique même. C'est heureux pour la validité du dispositif, car si celui-ci n'avait aucune influence sur la production textuelle sa pertinence serait mise à mal. L'intérêt de l'analyse est alors de décrire ce qui dans la situation déclenche ces variations. Voici donc une typologie de ces variations mise en relation avec la source des variations.

#### 4. 2. Normes endogènes

S'agissant d'une situation pédagogique fondée sur la variation, il peut sembler naïf d'évoquer la situation comme source de cette variation. Sur le plan linguistique, la situation développée se veut univoque, donc la nature de la prescription est constitutive. Il n'en est rien. La situation, ou sa mise en œuvre, contient les germes d'une variation, et elle apparaît être de nature régulative. Cela signifie que les injonctions à faire délivrées par l'enseignant influent sur des normes déjà installées. La question est d'identifier le poids relatif de ces influences. Dans un premier temps, il s'agit d'explicitier les influences internes à la situation, que je nomme normes endogènes.

Le premier temps de la séance consiste à faire fonctionner le dispositif pédagogique. Les élèves produisent des textes oraux dans le cadre imposé et selon le modèle de texte n° 1 donné :

Valentine 6	elle marche en montagne/elle voit des marmottes/elle perd la voiture/elle trouve des figes
Sabine 12	j'ai marché en montagne/j'ai vu des marmottes/j'ai perdu la voiture/et j'ai trouvé des figes
Mathieu 18	je marche en montagne/je vois des marmottes/j'ai perdu la voiture/et je ramasse des figes
Corentin 36	elle va aller en montagne elle va voir des marmottes elle va perdre sa voiture et elle va trouver des figes
Inconnu 38	tu vas aller en montagne tu vas voir des marmottes tu vas perdre ta voiture tu vas trouver des figes
Inconnu2 40	elle marchera en montagne elle verra des marmottes elle perdra sa voiture et elle ramassera des figes
Audrey 44	elle avait marché en montagne elle avait vu des marmottes elle avait perdu sa voiture et elle avait trouvé trouvé des figes

L'activité s'apparente à un exercice structural (pattern drill) jouant sur la répétition de la structure textuelle et la substitution du tiroir verbal et/ou du pronom sujet. Dans cette activité, la norme est neutralisée par le modèle magistral, et la variation textuelle se réduit à une variation morphosyntaxique. L'intérêt réside dans la covariation de la situation

d'énonciation schématisée au tableau et des textes produits, la prise de conscience de cette covariation étant en elle-même un objectif pédagogique. À ce stade, le dispositif présente une petite mécanique bien huilée qui permet aux élèves de se l'approprier. On y conjugue quatre verbes à la fois mais on n'y produit pas nécessairement de discours cohérent : les élèves appliquent une ou deux règles données implicitement par l'enseignant au travers du dispositif, mais la relation entre normes textuelles et règles grammaticales n'est pas construite explicitement. La norme en vigueur est endogène à l'activité : l'enseignant fournit le modèle, et les élèves l'utilisent.

#### 4. 2. 1. Interprétation de la norme textuelle explicite

Suite à cette activité orale, l'enseignant demande aux élèves de produire un texte écrit. Le genre choisi est la légende<sup>7</sup>. L'intérêt de ce choix est qu'il autorise les élèves à s'écarter des faits énoncés auparavant et ouvre des possibilités stylistiques nombreuses. Outre les modèles fournis, la consigne donnée par l'enseignant contient donc une norme textuelle explicitement énoncée, mais implicite dans son contenu. Elle fait mention du terme « légende » :

Enseignant 49 je voudrais que vous me racontiez l'histoire de Jessica//comme si c'était une légende

Ce genre n'a pas été étudié au préalable avec les élèves. On l'a vu, Valentine comprend « légende » comme étant synonyme de « conte ». Corentin donne une dimension merveilleuse à son texte en introduisant un narrateur aux pouvoirs magiques, le devin (voir plus loin). Le terme « légende » est bien compris dans sa dimension normative par l'ensemble des élèves. En revanche, si un contenu conceptuel, linguistique et littéraire de la chose est assumée par les élèves comme Valentine, il échappe à certains. Pour anticiper ce problème, l'enseignant s'inquiète de la compréhension de la consigne :

Enseignant 49 tout le monde sait ce que c'est une légende

Élève 50 c'est une chose qui ne s'est pas réellement passée

Enseignant 51 c'est une chose qui ne s'est pas réellement passée enfin on ne sait pas si ça réellement passé ce qui est arrivé

La validation par l'enseignant de la définition donnée en 50 par l'élève a des effets sur quelques productions : une modalisation, le doute, apparaît dans des textes :

– Comme modalisation des phrases du modèle n° 1

7. Récit à caractère merveilleux, ayant parfois pour thème des faits et des événements plus ou moins historiques mais dont la réalité a été déformée et amplifiée par l'imagination populaire ou littéraire, (ATILF : <http://www.cnrtl.fr/definition/légende>).

Clément [texte] Jessica a peut-être été marché en montagne. Jessica a peut-être vu des marmottes. Jessica a peut-être perdu sa voiture. Jessica a peut-être ramassé des figues.

Bertin [texte] Jessica a peut-être été marché en montagne a-t-elle vu des marmottes ? A-t-elle perdu sa voiture ? A-t-elle ramassé des figues ?

– Comme restructuration du modèle n° 1 en une « période explicative » (Adam, 2008 :136)

Laura [texte] Jessica est sans doute allée marcher donc elle a dû voir des marmottes peut être perdu sa voiture et peut être trouvé des figues.

Les élèves ont récupéré le modèle initial au passé composé pour construire leur modalité du doute. Trois interprétations de ce phénomène sont possibles : 1) Le modèle-source de l'enseignant, base des exercices oraux, est plus prégnant parce que plus travaillé. 2) Les élèves en introduisant un doute se situent dans le commentaire et non dans le récit. 3) Une forme « passé simple + *peut-être* » est difficilement envisageable dans le cas d'un narrateur omniscient. Quelle que soit l'interprétation juste et sans exclure une possible combinaison de facteurs, l'origine endogène de la norme est attestée par Manon, dans un commentaire ajouté au texte écrit :

Manon [texte] La légende de Jessica - Il était une fois Jessica avait peut-être marché en montagne. Elle avait peut-être trouvé des marmottes. Mais aussi elle perd la voiture. Mais elle trouva des figues.

Manon [commentaire] J'ai changé les mots « avait », « peut-être » parce que c'est pour que ça fasse une légende correcte.

L'intérêt du texte de Manon réside dans le brouillage normatif que la consigne et son explicitation introduisent. Plusieurs normes sont à l'œuvre. Une norme exogène configure le texte qui comme celui de Valentine possède les marques du conte. Des ruptures énonciatives apparaissent corrélativement dans les tiroirs verbaux et les connecteurs logiques. Le texte est un mélange de discours narratif et de discours explicatif, comme si l'élève hésite à choisir entre récit et commentaire. Le plus-que-parfait peut être interprété comme la volonté d'ancrer le discours dans un temps révolu tout en ménageant la possibilité d'un commentaire et le respect du modèle initialement donné par l'enseignant. La composition des normes produit alors un texte étonnant sur le plan énonciatif. Manon est donc mise en difficulté par la convergence de deux normes, celle régissant un récit imaginaire et celle régissant un commentaire, modalisé par essence.

#### 4. 2. 2. La conjugaison comme variation textuelle<sup>8</sup>

Si Manon tente une résolution complexe du problème qui lui est posé, d'autres élèves n'ont pas la même audace. Quelques élèves ne s'autorisent pas de fortes variations d'avec le modèle n° 2. Les textes produits présentent une progression à thème constant installée par le modèle n° 1 et le traitement oral qui en est fait. L'absence de connecteur temporel du modèle n° 2 proposé par l'enseignant est reproduite. Les récits écrits ne composent pas de rythme à la fiction. La contextualisation des faits narrés n'est pas faite, mais pas demandée non plus. Bref, le modèle de l'enseignant apparaît bon et rien ne pousse ces élèves à le changer. Des élèves appliquent donc au texte écrit les mêmes variations que dans l'exercice oral. L'origine endogène de la norme est patente. La question est alors de savoir quelles règles sont activées.

Dans le texte suivant, on note la présence de la conjonction « mais » provenant du modèle n° 2 et de la pronominalisation de l'actant sujet :

Paul [texte] Jessica a marché au pic Saint Michel. Elle a vu des marmottes. Elle a perdu sa voiture. Mais elle a trouvé des figues.

Mais les verbes y sont maintenus au passé composé comme dans le modèle n° 1. Cet élève fixe une norme qui compose les deux textes modèles. Pour autant il est spécieux d'en déduire que les opérations linguistiques sur le verbe sont nécessairement impliquées dans le processus. Le choix de l'élève peut être essentiellement économique et pas linguistique : le maître montre, l'élève répète. Dans ce cas, la norme est endogène, certes, mais pédagogique tout autant que textuelle. Pour autant la piste linguistique ne peut être abandonnée trop rapidement. La position énonciative du narrateur de la légende relativement aux faits narrés est interprétée comme « mettre le verbe au passé ». Ainsi dans :

Bastien [texte] Jessica avait marché en montagne. Elle avait vu des marmottes. Elle avait perdu sa voiture. Mais elle avait trouvé des figues.

Or le modèle n° 1 étant au passé composé c'est la règle « Le plus-que-parfait est formé de l'imparfait de l'auxiliaire et du participe passé [...] » (Bled E. & O., 1954, p. 148) qui est appliquée, l'imparfait étant alors considéré comme la marque du passé. L'interprétation de la consigne et de la schématisation de la situation d'énonciation conduit à une simple transformation morphosyntaxique qui est opérée à quatre reprises. C'est d'ailleurs ce qu'indique Bastien dans le commentaire de son texte :

Bastien [com.]J'ai changé les verbes pour les mettre au passé, comme c'est une légende.

La transformation du texte s'opère donc selon un schéma :

---

8. Les analyses et commentaires des textes d'élèves ne disent rien de leurs capacités en dehors de cette situation particulière. La possible sévérité de certains commentaires n'a pour autre objectif que de critiquer la situation dans laquelle nous avons placé ces élèves.

structure du modèle 2 + tiroir verbal du modèle 1 + mettre au passé

Dans ce cas, les normes appliquées sont essentiellement endogènes à la situation pédagogique et l'élève ne convoque pas de normes exogènes comme Manon et Valentine. Le dispositif installe que la norme de fabrication d'une légende se réduit à une règle morphosyntaxique, ce qui n'est pas satisfaisant quant à la représentation cognitive du texte que cela induit.

On pourrait conclure que ces élèves se sont complu à satisfaire une pédagogie déductive de la grammaire à laquelle ils ont peut-être été habitués. La réalité ne semble pas aussi simple. L'effet quelque peu mécanique de la transformation ne doit pas masquer l'utilisation habile des modèles fournis par l'enseignant. Ainsi, Romain fournit un exemple de reconfiguration des modèles :

Romain [texte] La légende de Jessica                      Jessica marcha en montagne.  
Elle avait perdu sa voiture mais elle trouva des figues.

Le titre sert de présentateur générique, et le corps du texte, bâti sur la structure du modèle n° 2, propose un relief temporel.

La variation discursive s'opère donc diversement sous la double influence des normes endogènes pédagogique et/ou textuelle. L'ampleur de cette variation semble bridée chez ces élèves. Comment expliquer ce comportement qu'on peut interpréter comme une forme d'autocensure ? La première hypothèse est d'attribuer l'origine de ce comportement au temps de production orale, qui installe voire renforce une représentation de ce qu'est produire un texte : non pas mettre en œuvre une norme textuelle, mais appliquer une règle, de conjugaison en l'occurrence. La seconde hypothèse est liée à la structure de la narration calquée sur une fiction en quatre faits. La combinaison de ces effets endogènes – norme pédagogique + contrainte fictionnelle + modèle textuel + injonction générique – comporte une dose généreuse de prescriptions. Laquelle peut être interprétée comme une interdiction de faire autre chose. Pour ces élèves la norme endogène apparaît constitutive, ce qui restreint la productivité textuelle.

### **4. 3. Influences exogènes**

Parmi tous les élèves, certains ne restreignent pas leur activité aux injonctions magistrales qu'elles soient implicites ou non. Ainsi, les élèves comme Valentine et Manon importent dans la situation une norme textuelle, celle du conte. Même si cette importation demeure modeste, elle représente une difficulté spécifique pour l'élève. Par exemple, l'introduction d'un relief temporel dans le récit se fait à l'initiative de l'élève, preuve que se manifeste une certaine culture des textes :

Audrey [texte] Il était une fois une grande fille qui s'appelait Jessica. Elle était partie en montagne avec sa maman. Elle avait vu des jolies

marmottes mais après elle perd sa voiture mais dans son chemin elle trouva des figues.

Audrey rédige un début de conte. Elle sait qu'une rupture doit être introduite dans le récit entre un arrière-plan proposé au début, et les faits de premier plan. C'est au lieu de cette rupture qu'apparaît une erreur dans l'usage des tiroirs verbaux, erreur rectifiée à la proposition suivante. Dans ce cas, sur la base des modèles proposés par l'enseignant, une norme textuelle est appliquée et une des règles d'application au niveau morphosyntaxique est défaillante. Plus précisément, l'erreur consiste à ne pas choisir le bon tiroir verbal dans le choix offert au sein de la perspective temporelle neutre (cf. Weinrich, *ibid.*), soit à opter pour le présent de l'indicatif plutôt que pour le passé simple. Ici encore, une norme textuelle est correctement maîtrisée dans son principe, mais son application au texte est fautive. L'élève applique la norme qu'il juge adaptée mais en sélectionnant une règle de conjugaison erronée.

Pendant, l'apparition du présent de l'indicatif peut recevoir une seconde interprétation, chronologique celle-ci. La valeur du présent « voit » dans le texte de Morgan peut avoir une valeur de « simultanéité événementielle » (Charaudeau, 1992, p. 485).

Morgan [texte] Un jour, une fille qui s'appelait Jessica marcha en montagne et un peu plus loin elle voit des marmottes. Tout d'un coup, elle prend un autre chemin et elle avait perdu sa voiture. Et un peu plus tard elle trouva des figues.

Certes cette simultanéité devrait être exprimée au moyen de deux verbes pareillement conjugués, mais l'usage du présent de l'indicatif peut être compris comme une actualisation du récit. Ce sont les statuts d'auteur et de narrateur qui interagissent ici et que l'élève ne parvient pas totalement à assumer. La variation textuelle traduit alors une difficulté à gérer les « repérages discursifs » (Bronckart, 1985, p. 47).

Les textes de Morgan et d'Audrey présentent donc la caractéristique d'enrichir le modèle donné par l'enseignant. Une autre norme textuelle interagit avec la norme imposée par les modèles pédagogiques. L'influence n'est donc pas strictement endogène. Ainsi, les influences endogènes variées, n'empêchent pas ces élèves de désobéir partiellement aux prescriptions magistrales. Les normes endogènes à la situation sont pour eux une incitation à la créativité. Ils les considèrent comme étant d'essence régulatrice.

#### 4. 4. *Un effet décalé du dispositif*

Le dispositif donne à voir sur le plan du tableau, les faits référents et l'énonciateur. Cela produit des effets stylistiques. Dans un texte, apparaît la mention explicite au narrateur :

Corentin [texte] Moi le devin je vais vous raconter la légende de Jessica. Un jour sur le sommet du pic Saint Michel, une fille nommée Jessica

marcha très longtemps sur ce sommet. À un moment, elle vit des marmottes puis elle perdit sa voiture. Elle marcha encore plus longtemps pour la retrouver et sur le chemin, elle trouva des figes.

Le texte de Corentin renvoie explicitement à la situation pédagogique. Cet élève récupère un des énonciateurs proposés par l'enseignant et l'intègre dans son texte. Cet effet de la consigne sur la production du texte a été signalé par Fabre (2000). Hors la première phrase dont la syntaxe est complexe, le texte est calqué sur le modèle donné. Les ajouts et modifications portent sur la contextualisation des faits rapportés et sur la situation dans le temps mais aussi sur le rythme du récit. Corentin, comme Valentine, anticipe sur le modèle didactique en installant tous deux un embrayeur en début de texte. La norme sous-jacente qui permet ces productions est externe à la situation pédagogique. S'agissant de la pertinence linguistique de la situation d'enseignement, l'enseignant pourrait donc être flatté de la performance de ces élèves. Or si la situation pédagogique expérimentée est un bon déclencheur de cette performance, elle n'est en rien responsable. L'élève savait faire avant. La production de Corentin est cependant remarquable du point de vue de la récupération des diverses normes en circulation dans la séance. L'opportunisme manifesté atteste à la fois d'une réelle maîtrise textuelle mais aussi d'un rapport à l'activité scolaire tout à fait sain : Corentin fait ce qu'on lui demande mais fait aussi un peu ce qu'il veut.

## 5. VERS UN MODÈLE NORMATIF ?

Le principe d'une norme est qu'elle trace une limite claire entre le possible et l'impossible. J'ai montré par ailleurs (Sautot, 2000) que cette limite souffre parfois d'une porosité remarquable. Dans l'expérience analysée ici, c'est aussi le cas. Il convient alors de proposer un modèle de cette porosité.

Le premier niveau de ce modèle emprunte à De Vecchi (1987) la notion d'aura conceptuelle. Venue de la didactique des sciences, cette notion rend compte de la difficulté à définir en classe les concepts de manière étroite et précise. S'agissant de texte narratif, la complexité du discours narratif et la diversité des concepts linguistiques mobilisés dans la production de ce type de texte font place à des fluctuations dans les représentations que le maître et les élèves ont de l'objet à construire.

Le second niveau du modèle emprunte à Duflo la notion de léga-liberté : « Le jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité » (Duflo, 1997, p. 57). Ce niveau décrit l'action conjointe de l'enseignant et des élèves. Si l'école n'est pas *stricto-sensu* un jeu, la définition du jeu de Caillois (1958) inscrivant l'activité ludique dans une forme de fiction permet néanmoins ce rapprochement. L'activité scolaire est fréquemment un faire semblant qui le rapproche beaucoup de l'activité ludique. Dans le jeu, la libre activité du joueur est encadrée par une norme, nommée « règle » du jeu, et par un ensemble de règles

constitutives qui encadrent l'activité des joueurs. La notion de léga-liberté s'applique à l'activité de l'élève. Celui-ci agit dans un environnement aménagé avec une certaine liberté.

Le but du « jeu » est donc de réduire l'aura conceptuelle du texte narratif. Deux normes sont à l'œuvre. Une norme textuelle et une norme pédagogique. La norme textuelle régit la construction de l'objet d'apprentissage. La norme pédagogique régit l'interaction enseignant-élèves. Ces deux champs normatifs interviennent sur la mise en œuvre de règles. À ce stade, il apparaît que les représentations des élèves interviennent sur la mise en œuvre des normes. Cela se traduit par des interprétations divergentes et par l'utilisation de règles différentes.

Les normes endogènes à la situation didactique (modèle de texte fourni par l'enseignant, définition du genre par exemple, fonctionnement de la classe) activent chez certains élèves un conformisme réducteur. L'élève produit dans un cadre étroit. La norme textuelle est réduite au modèle de texte magistral, et la variation textuelle se réduit à une variation morphosyntaxique soit à faire fonctionner une règle grammaticale. La norme dominante est endogène à l'activité : l'enseignant fournit le modèle, et les élèves l'utilisent. La combinaison de ces effets endogènes – norme pédagogique + contrainte fictionnelle + modèle textuel + injonction générique – comporte une dose généreuse de prescriptions. Laquelle peut être interprétée comme une interdiction à faire autre chose. Pour ces élèves la norme endogène apparaît constitutive de l'activité en classe, ce qui restreint la productivité textuelle et donc réduit la dimension régulative.

Chez d'autres élèves, le cadre proposé est une invitation à la créativité et à une forme de transgression de la norme pédagogique. La dimension régulative est favorisée. Ces élèves sont meilleurs « joueurs » : ils profitent de l'absence d'interdits explicites pour exercer leur liberté. Cette possibilité est renforcée par l'aura conceptuelle de l'objet d'apprentissage. Cette créativité ne s'exercerait pas autant dans le cadre d'une opération mathématique, par exemple. Elle est favorisée par le fait que la situation didactique est un problème dont les solutions sont multiples et dont les processus de résolution sont multiples aussi, dans un cadre conceptuel flou.

## 6. CONCLUSION

Ainsi, la situation didactique proposée n'empêche pas les bonnes productions textuelles. Pour autant, la formalisation grammaticale qui doit suivre la production ne peut faire l'impasse sur des textes variants voire déviants. Pour que cette formalisation ait lieu, les textes constituant le corpus d'étude pédagogique doivent être normés. On peut alors n'instituer comme corpus que les textes jugés corrects<sup>9</sup>. D'après les observations réalisées, ils le sont tous mais pas selon les mêmes normes. C'est alors le rapport à l'activité scolaire

---

9. Ce qui exclut symboliquement de l'activité les élèves ayant produit des textes déviants.



qui est en cause. Pour certains élèves, les consignes d'écriture sont des règles constitutives de la production du texte, quand, pour d'autres, elles sont régulatrices. Compte tenu de l'imprécision définitoire des normes textuelles dans la séance, on ne peut imputer aux élèves qui optent pour une interprétation constitutive l'entière responsabilité des variations. Inversement, faire la classe est une activité qui comporte quelques aléas. On ne peut imputer intégralement à l'enseignant les interprétations originales que les élèves font des interactions verbales pédagogiques. La solution réside donc dans une négociation<sup>10</sup> au sein de la classe qu'il semble difficile de reproduire sur une expérimentation courte

### BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., (2008, 1<sup>re</sup> éd. 2005), *La linguistique textuelle*, Armand Colin.
- BLÉD E. & O., (1954), *Cours supérieur d'orthographe*, Hachette.
- BRONCKART J.-P., (1985), *Le fonctionnement des discours*, Delachaux Niestlé.
- CAILLOIS R., (1958), *Les jeux et les hommes*, Gallimard.
- CHARAUDEAU P., (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette éducation.
- FABRE C., (2000, 2<sup>e</sup> éd.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Boeck.
- DE SINGLY F., (2003), « Les tensions normatives de la modernité », *Éducation et sociétés*, 2003/1, n° 11, p. 11-33.
- DE VECCHI G., (1987), « Utilisation des représentations enfantines en biologie et formation des maîtres ? », *Aster*, n° 3, 1987, p. 223-239.
- DUFLO C., (1997), *Jouer et philosopher*, PUF.
- FRITSCH P., (1992), « Une notion problématique », in FRITSCH P. (dir.), *L'activité sociale normative*, CNRS Éditions, p. 15-38.
- MELEUC S., (1999), *Didactique de la conjugaison – Le verbe autrement*, Bertrand Lacoste
- RASTIER F., (2008), « Conditions d'une linguistique des normes », *Texto!*, [En ligne], URL : [<http://www.revue-texto.net/index.php?id=1612>].
- SAUTOT J.-P., (2000), *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture : Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes*, thèse de doctorat de Sciences du Langage, université Grenoble III, thèse de doctorat non publiée consultable sur [<http://hal.archives-ouvertes.fr>].
- SAUTOT J.-P., (2002), « Orthographe : Construction de quelques "parasites" normatifs en classe », *Lidil*, n° 25, Grenoble, université Stendhal, p. 57-70.
- SEARLE J., (1998), *La construction de la réalité sociale*, Gallimard.
- WEINRICH H., (1989), *Grammaire textuelle du français*, Didier.

---

10. La nécessité de cette négociation dans la construction de la norme est signalée par FRITSCH (1992)