

## PRÉFACE

Une des vocations traditionnelles de l'école est d'enseigner l'écrit, notamment l'orthographe. Cette situation a l'inconvénient d'induire un point de vue « graphocentrique » dans l'appréhension de la langue, point de vue répandu aussi bien dans le corps enseignant que dans le public lettré. De ce fait, les unités démarquées par l'écriture (*lettre, mot, phrase...*) bénéficient d'un effet d'évidence et de naturalité, comme si le système graphique en usage était un moyen idéal, transparent, quasi scientifique, de représenter la langue française.

Pourtant, les études sur l'oral nous apprennent que beaucoup de phénomènes graphiques sont dépourvus de correspondants du côté de la parole spontanée. Les pauses et les démarcations prosodiques, en particulier, n'apparaissent ni aux mêmes endroits, ni avec les mêmes fonctions que les blancs et les ponctuations de l'écrit.

Prenons le cas des blancs, aussi appelés *intermots*. À l'oral, les unités significatives s'enchaînent au point que les frontières en sont souvent indécises : le jeune francophone sera ainsi enclin à dire *une vabo*, par réinterprétation de la syllabe initiale de *lavabo*, ou *le zoiseau, le nous*, par soudure de la consonne de liaison des déterminants (*cf. nounours*); de même, les textes de débutants abondent en segmentations non standard comme *s'intiller* pour *scintiller*, *dumoins* pour *du moins*... Les réanalyses de ce type sont sources de changements linguistiques : l'ancien français *unicorne* est devenu *une icorne*, d'où *l'icorne*, ensuite soudé en *licorne*; *l'agriotte* (apparenté à *aigre*) a donné *la griotte*, etc. Ces déplacements de frontières naissent dans des situations où l'analyse est ambiguë; elles révèlent le statut flottant de certains segments linguistiques, attribuables, dans la chaîne parlée, soit à « ce qui précède », soit à « ce qui suit ». En imposant, avec plus ou moins de cohérence, l'emploi du blanc entre les mots, l'écriture

lève l'indécision : elle peut passer pour plus précise, plus univoque que l'oral. Mais, de ce fait même, on voit bien qu'elle s'éloigne de la représentation du fait parlé, dont une des caractéristiques est justement de ne pas démarquer les mots, mais les groupes intonatifs.

Ce qui est vrai du mot l'est aussi, toutes proportions gardées, de la phrase graphique. Car, contrairement à ce qu'enseigne toute une tradition grammaticale, la séquence comprise entre la majuscule et le point ne correspond pas – du moins de manière stable – aux unités énonciatives ou périodiques de la langue parlée. Et c'est mettre les élèves en difficulté que d'enseigner que le point correspond, à l'oral, à une baisse de la voix : ce propos, qui sert de consigne pour la lecture à haute voix, est en effet d'une très piètre utilité dans la phase de production textuelle, quand il s'agit pour l'élève de passer du mode d'organisation « oral » dont il a l'habitude à une structure écrite canonique, ponctuée selon les normes.

Le mérite de l'ouvrage de Marc Campana est d'indiquer les disparités qui existent entre écrit standard et oral spontané ; il est, aussi et surtout, de montrer les effets pervers qu'engendre la traditionnelle notion de phrase dans l'enseignement de la rédaction. Le constat est paradoxal, mais sans appel : l'outil de modélisation qu'est la phrase, né de l'écrit et popularisé en vue d'enseigner l'écrit, ne remplit pas son rôle ; qui plus est, il fait obstacle à l'apprentissage des règles actuelles de la ponctuation par les élèves en difficulté.

Fort de ce constat, Marc Campana conduit le débat sur le terrain didactique. La réflexion qu'il nous propose reflète l'expérience d'un enseignant quotidiennement confronté aux productions écrites et orales des élèves. Cette expérience du terrain, qui fait la force de ce livre, est sollicitée pour montrer le caractère inadéquat, voire contre-productif, d'un certain enseignement grammatical porté à surinvestir la phrase type *SN + SV (+ Sprép)*. Inapte à décrire les cas, fort fréquents, de phrases qui ne sont « complètes » ni d'un point de vue rectionnel, ni d'un point de vue sémantique (par exemple : « *Ou quelque chose comme ça* ». *L'Express*, 10 janvier 2002 ; « *Mais de l'homme ?* » *Le Monde*, 28 octobre 2001), la phrase dite « grammaticale » ne saurait servir de point d'ancrage à une véritable didactique de la ponctuation. C'est donc sur des bases nouvelles que Marc Campana est conduit à élaborer sa propre démarche d'enseignement, qui se concrétise, en classe, sous la forme d'activités originales, stimulantes, efficaces parce que solidement fondées au plan épistémologique. On saura gré à l'auteur d'avoir osé s'attaquer à la phrase, ce monument quasi intangible du savoir scolaire, et de nous avoir livré, sous une forme aussi maniable et aussi utile, le fruit de sa critique.

Marie-José BÉGUELIN, *Professeur de linguistique française à l'université de Neuchâtel, membre du Conseil supérieur de la langue française.*