Encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 pour observer le “ système de la langue ” : pourquoi ? comment ?

Lionel Audion

► To cite this version:

Lionel Audion. Encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 pour observer le “ système de la langue ” : pourquoi ? comment ?. Le Français Aujourd’hui, 2017, 10.3917/lfa.198.0039 . hal-02459570

HAL Id: hal-02459570

<https://hal.science/hal-02459570>

Submitted on 29 Jan 2020

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.

Encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 pour observer le « système de la langue » : pourquoi ? comment ?

Les didactiques de nombreuses disciplines sont parvenues, en une ou deux décennies, à provoquer chez les enseignants le réflexe de donner du sens aux enseignements et, plus récemment, de problématiser les situations d'apprentissage (Fabre, 2011). Ces habitudes, bien ancrées dans les domaines scientifiques, font leur entrée ailleurs : en orthographe, la négociation graphique (Sautot, 2015) confronte les élèves à des situations de résolution de problème ; même en littérature, les « parcours problema » s'inscrivent dans cette perspective (Huchet, Schmehl-Postaï et Simon, 2015). Mais, dans le domaine du français, la grammaire résiste encore. Les pratiques observées (Audion, 2015 ; 2016) montrent que les enseignants considèrent majoritairement la grammaire comme un ensemble de règles à transmettre, plus qu'à faire construire.

Les programmes de l'école élémentaire de 2002 avaient modifié les pratiques, en instituant « l'observation réfléchie de la langue française », mais les enseignants qui avaient accepté ce changement de posture (faire réfléchir leurs élèves en observant la langue) ont été coupés dans leur élan par les programmes de 2008, plus transmissifs. La parution en novembre 2015 des nouveaux programmes réoriente l'étude de la langue vers l'observation en souhaitant que les élèves adoptent une posture « réflexive » (BOEN, p 114) ; pour les auteurs, il ne s'agit plus seulement d'observer pour comprendre, comme en 2002, mais de rendre compte du « fonctionnement de la langue » (p 98) : les élèves sont donc en présence d'un *système* au cœur duquel il faut entrer ; c'est la raison pour laquelle les programmes soulignent la nécessité d'insister sur les régularités plutôt que sur les exceptions.

Ce qui sous-tend ces programmes de cycle 3 pour l'étude de la langue est donc la nécessité d'encourager les élèves à adopter une posture métaréflexive. Nous allons voir en quoi ce constat est fondamental ; en faisant un bref rappel historique, nous montrerons que cette requête n'est pas nouvelle. Enfin, nous proposerons des pistes pour y parvenir.

1. Pourquoi encourager la posture métalinguistique au cycle 3 ?

L'idée est tellement ancrée chez beaucoup d'enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus que « la grammaire, ça s'apprend », (Audion, 2015, p 208), et que la grammaire scolaire traditionnelle enseignée depuis le siècle dernier ne peut être remise en cause (« il n'y a pas cinquante grammaires : la théorie, c'est toujours la même », id p 223) que nous pouvons nous demander pourquoi il est si important d'encourager, apparemment à contrecourant¹, une posture métalinguistique chez les élèves, en observant le français tel qu'il se parle et s'écrit aujourd'hui.

1.1. La langue est un système

Il est illusoire de faire apprendre des règles à des enfants sans qu'ils aient auparavant compris ce que régissent ces règles : le prérequis indispensable à tout enseignement de la grammaire est la prise de conscience que la langue est un système. C'est la raison pour laquelle ce terme est martelé dans les programmes de 2015 : ainsi, à la page 114 (partie « étude de la langue », cycle 3), on peut lire qu'un des objectifs importants est « de mettre

¹ Les enseignants que nous avons interrogés pensent que mettre les enfants en position de réflexion, de construction du savoir grammatical, en observant la langue réelle et non un échantillon découpé exprès pour l'observation, risquerait de les brouiller : « Ils ne sauraient plus où est la norme, ils se sentiraient autorisés à n'importe quoi » (Audion, 2015, p 444).

en évidence les régularités et de commencer à construire le système de la langue [...]. L'acquisition de l'orthographe est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue ». Mais qu'est-ce que ce « système » ? On devine facilement qu'il correspond à un ensemble de fonctionnements réguliers ; à l'école élémentaire, on doit passer plus de temps à observer ces régularités qu'à apprendre des listes d'exceptions. Or, sur 78 élèves achevant leur CM2 en juin 2015², 80% avaient le sentiment que la langue française était « plutôt irrégulière » ; 75% affirmaient avoir appris « des règles concernant les exceptions³ » ; 35% pensaient avoir appris « des règles concernant des régularités ». On mesure le chemin à parcourir pour que les enseignants inversent chez leurs élèves, et peut-être pour eux-mêmes, la vision de la langue.

C'est Saussure qui, le premier, a pu donner une image claire de ce système qu'est la langue, qu'il a définie comme un lien social :

« C'est un trésor déposé par la pratique de la langue dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse » (1916, 1967 : 30).

Lors de ses rencontres avec Antoine Culioli, Claudine Normand (2005) donnera son interprétation du « trésor », qui résonne de façon très pertinente à la lecture des programmes actuels du cycle 3 :

« La langue, chez Saussure, comporterait à la fois les schémas d'opérations, ça c'est le « système », et la stabilisation, le stockage par frayage des bonnes formes, ce que Saussure appelle le *trésor* » (2005 : 95).

Le système de la langue permettrait donc aux élèves, dans une perspective saussurienne, de confronter leurs productions, orales ou écrites, à la conformité d'un usage collectif, donc variable avec le temps. Le système de la langue permet aussi de produire des formes analogiques : lorsque je veux énoncer « il fait beau aujourd'hui ? », l'étendue de mon trésor me permet de juger de l'acceptabilité de cette formule, par rapport à « *fait beau, aujourd'hui ? », « est-ce qu'il fait beau, aujourd'hui ? » ou « fait-il beau, aujourd'hui ? ». Quelle est la forme adaptée à la situation d'énonciation qui va frayer ?

Le domaine grammatical où la notion de système s'impose de façon évidente est le verbe. Les programmes évoquent le « fonctionnement du verbe » (p 116) et insistent, encore, sur la perception des régularités par les élèves : marques de la personne et du temps. Il ne s'agit plus d'apprendre des tableaux de conjugaisons, indépendamment les uns des autres, mais de comprendre comment, par exemple, on passe d'un tableau à un autre : à partir de tris, les élèves s'apercevront que tous les imparfaits ont la même terminaison, quel que soit leur « groupe », ou prétendu tel, et ils verront que l'on ajoute cette terminaison au radical de la personne 4 du présent :

nous aim-ons > j'aim-ais, ... vous aim-iez...

nous dis-ons > je dis-ais, ... vous dis-iez...

Enfin, en comparant « vous aimez » et « vous aimiez », l'élève comprendra que le « i » est la marque du temps.

On le voit, c'est bien à un changement de posture de l'élève qu'appellent les programmes : il faut prendre du recul par rapport à l'objet observé. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'on appelle « la langue » à l'école...

1.2. Un système qui s'observe en fonctionnement

² Nous avons interrogé par questionnaire 40 garçons et 38 filles. 10 questionnaires prolongés par un entretien; 3 classes interrogées : une en centre-ville dans l'agglomération nantaise, une en REP+, et la dernière en zone rurale en Loire-Atlantique.

³ La règle arrivant en tête est celle concernant les pluriels en -oux.

Dans un entretien avec Simon Bouquet, le linguiste Antoine Culioli rappelait la conception de la langue que l'école lui avait inculquée :

« une sorte, comment dire, de champ opératoire d'un chirurgien qui délimite de manière à pouvoir travailler sur quelque chose d'aseptique » (Bouquet, 2004 : 138).

Les corpus proposés à l'observation des élèves, dans les manuels ou dans les séances préparées par les enseignants, sont presque exclusivement écrits, ce qui forme un premier biais, puisque la langue, c'est l'oral : l'écrit n'est qu'une façon, forcément imparfaite, de transcrire l'oral. Pourtant, la première compétence mise en avant dans les programmes du cycle 3 est : « maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit » (p 115) ; de même, dès le premier paragraphe du chapitre « étude de la langue », les auteurs demandent aux enseignants de s'appuyer « sur les textes étudiés et sur les textes produits par les élèves, à l'écrit et/ou à l'oral » (p 114)... La raison de ce refus de travailler sur la langue réelle est à chercher dans l'objectif de l'enseignement de la grammaire : notre recherche sur l'acceptabilité (Audion, 2015) a montré que l'objectif quasi unique des séances de « grammaire » est orthographique ; certes, il s'agit d'un objectif prioritaire, mais il ne peut être pleinement atteint que si les enfants ont pris la mesure de ce qu'est une langue, et des rapports entre oral et écrit.

Le second biais est de choisir, comme langue écrite support, ce « champ opératoire aseptisé » dénoncé par Culioli : pas la langue de tous les jours, celle que parlent ou écrivent les élèves, mais une langue « courante » difficile à rencontrer en situation réelle ; même lorsque les auteurs de manuels veulent transcrire de l'oral, la langue utilisée est en fait de l'écrit oralisé, comme dans cet extrait de *Français CM1-CM2* (Hatier, 2011 : 26)

Le trait le plus évident de faux dialogue est le manque d'enchaînement entre 3 et 4, mais on pourrait en décrire bien d'autres. Comment amener les élèves les plus éloignés du français écrit correct à la maîtrise de cette langue, si l'on ne va pas les chercher là où ils en sont, si l'on ne leur explique pas comment fonctionne la langue qu'ils parlent, et comment il faut la transformer (ou pas) pour passer à l'écrit ?

Si la langue observée manque souvent de « réel », la façon d'observer est également très souvent biaisée. Des entretiens menés avec des professeurs des écoles et de nombreuses séances observées (Audion, 2015) montrent que, si les enseignants savent qu'il faudrait amener les élèves à construire le savoir à partir d'observations, ils réduisent souvent la phase d'observation à une brève lecture, et posent des questions qui guident beaucoup la réflexion des élèves (« quel mot complète le nom ? », « à quel temps est conjugué le verbe ? »). On trouve le même défaut dans de nombreux manuels : les avant-propos décrivent toujours une méthode inductive, mais les démarches réellement mises en œuvre le sont rarement.

Ce qui sous-tend les programmes fait parfois frémir les « tenants de la tradition », et pourtant les plus éminents didacticiens de la langue font depuis plus d'un siècle le constat que la grammaire scolaire doit décrire le système de la langue, et ne pas seulement énoncer des règles concernant la langue écrite littéraire.

2. Des précurseurs

À la demande du Recteur de Paris en 1906, Ferdinand Brunot proposa une réforme de la nomenclature grammaticale scolaire ; une grande partie sera reprise dans la Nomenclature officielle de 1911, qui a peu évolué depuis. Nous pouvons regretter que certaines aient été retirées ensuite. Il est ainsi intéressant de suivre le classement des verbes français en groupes. À l'époque de Brunot, l'école enseignait, selon la méthode de Noël et Chapsal (1823 – 80 éditions jusqu'en 1889) les « quatre groupes ». Le grammairien Brunot va simplifier de beaucoup cette classification :

« La Commission des nomenclatures ne reconnaît plus, sur ma proposition, que deux conjugaisons : celle des verbes qui ont l'indicatif présent en -e (j'aime) et celle des verbes qui l'ont en -s (je finis, je reçois, je prends) ». (Brunot, 1909 : 108)

Suite à l'abandon de la classification double de Brunot, l'école a fonctionné ensuite sous le régime des « trois groupes », ce qui pose des problèmes de cohérence et décrit mal le fonctionnement verbal⁴. Les programmes de 2015, insistant sur la régularité de la morphologie verbale, permettent ce retour aux deux conjugaisons. Brunot, dans son *Cours*, est bien l'un des inspirateurs de la partie « morphologie verbale » de nos programmes actuels :

« Après que l'élève aura peiné pour apprendre qu'un radical est "la portion du verbe qui ne change pas", il lui faudra constater qu'un même verbe, au lieu d'avoir un seul radical, en a jusqu'à trois dans un même temps : je prend-s, nous pren-ns, ils prenn-ent. Voilà de l'immuable qui change bien vite ![...] Exceptions, sans doute ! Mais exceptions si nombreuses qu'elles obscurcissent totalement règles, définitions et théories ». (ibid : 132).

À partir de cet exemple, Brunot montre que c'est tout l'édifice de l'enseignement de la langue qui manque de cohérence, et il en rend responsable la grammaire de Noël et Chapsal dont les nombreuses erreurs font partie de la « tradition nationale » (ibid : 44). C'est depuis cette époque que l'on constate une rupture entre les leçons de grammaire et les compétences en expression écrite :

« On ne constate guère que cette étude, qui leur coûte tant de peine, ait une influence profonde, soit sur leur langage, soit sur leurs rédactions : des exercices immédiats d'application, la règle ne s'étend pas à leur usage quotidien, comme elle le devrait ». (ibid : 2).

La première chose à changer est donc, selon Ferdinand Brunot, le corpus d'exemples à partir desquels les élèves vont travailler :

« Il faut trouver des exemples construits spécialement pour la leçon, afin qu'un problème se dégage et même, si on veut être compris, il faut prendre à l'enfant lui-même ses exemples, de façon à lui faire analyser son propre usage, et non le nôtre ». (id : 70).

Ces réflexions amènent naturellement Ferdinand Brunot à préconiser l'étude de la langue parlée à l'école, afin d'en comprendre le fonctionnement et d'amener les élèves à apprendre la langue écrite dans un second temps ; ces théories sont très proches de celles que proposera Charles Bally en 1930.

3. Comment encourager la posture métalinguistique au cycle 3 ?

Les élèves doivent donc, pour observer cette langue en fonctionnement et accéder à son « système », adopter une posture métalinguistique.

3.1. Des exemples dans les manuels

⁴ Cf à ce sujet les travaux de Jean Dubois (1967) et de Serge Meleuc (1999).

Quelques manuels précurseurs ont aidé les enseignants à modifier le rapport à la langue chez leurs élèves. Nous prendrons pour seul exemple ici la « bulle d'accord » proposée par les auteurs de *Parcours CE2*⁵ (Hatier) dès 2005.

La « bulle » est un outil présent du début à la fin de chacun des trois volumes du cycle ; il est utilisé pour tout accord (et non-accord : dans ce cas, la bulle qui entoure la lettre marquant l'accord est vide). Surtout, il repose sur une réflexion métalinguistique à contrecourant : la flèche part du receveur pour aller vers le donneur :

« Avec le tracé de la bulle, l'élève expérimente ce que veut dire réfléchir : s'arrêter au moment de prendre une décision, revenir en arrière pour vérifier de quoi dépend le mot qu'il écrit, conclure : décider de l'accord. Si le fléchage va du déterminant au nom (les zèbres : flèche de *les* vers *zèbres*), on obtient *il *les* manges. (...). Le tracé de la bulle dans le sens inverse de l'écriture oriente l'attention de l'élève sur les liens entre ce qu'il est en train d'écrire et ce qu'il a déjà écrit ». (Avant-propos, p 7).

Comme on le voit, cet outil n'est pas une simple flèche, mais une véritable aide à la réflexion métalinguistique. On conviendra toutefois que, les accords s'accumulant au fil des apprentissages, l'utilisation de la bulle risque d'alourdir la réflexion des élèves :

[Parcours, CE2, p 158]

On retrouve cet outil dans d'autres manuels, comme *Littéo CE2* (2005, Magnard), mais il est utilisé dans quelques chapitres seulement, et surtout les élèves sont invités à tracer une flèche entre le donneur (sujet) et le receveur (verbe), comme le font de très nombreux enseignants, ce qui va à l'inverse d'une posture réflexive.

3.2. Pour travailler l'acceptabilité

Une des difficultés auxquelles sont confrontés les élèves, par définition en état d'apprentissage de la langue, est de savoir si leur énoncé est correct. Lorsque l'enseignant leur répond « ça ne se dit pas », alors qu'ils viennent de le dire, cela ne les aide pas. Si l'enfant a produit un énoncé, c'est que cet énoncé a « frayed », parmi les possibles dans le cerveau de l'élève, qui l'a confronté, de façon inconsciente, à d'autres « paraphrases », d'autres façons de signifier ce qu'il voulait dire. Cette activité inconsciente permanente est de nature épilinguistique, notion forgée par Antoine Culioli (1990). Un des objectifs des séances de grammaire est de rendre consciente cette étape.

3.2.1. L'échelle d'acceptabilité

Voici une activité facile à mettre en place pour commencer, que nous avons testée dans des classes de CE2 et CM1. L'enseignant distribue à chaque élève une feuille A4, qui servira de « plateau » pour l'activité. On y aura seulement inscrit deux formules : en haut, en vert, « le plus acceptable » et en bas, en rouge, « le moins acceptable » ; sur la côté gauche, on aura pu dessiner une longue flèche de bas en haut, ou une échelle. Ensuite, on

⁵ Richard Assuied, formateur à l'ESPE de l'université de Cergy-Pontoise ; Anne-Marie Ragot, formatrice honoraire à l'IUUFM de l'université de Cergy-Pontoise ; Danielle Buselli : conseillère pédagogique.

distribuée aux élèves des phrases étiquettes, qu'ils devront disposer sur leur plateau, plus ou moins en haut ou en bas, en fonction du degré d'acceptabilité qu'ils confèrent à l'énoncé. Bien sûr, on aura pris soin de ne distribuer que des phrases grammaticalement correctes. Par exemple, seront distribués les deux énoncés suivants : « Il regardait la télévision toute la journée » (1) / « Il mangeait une pomme toute la journée » (2). On demandera d'abord aux élèves si ces phrases, syntaxiquement identiques, sont correctes : la réponse est oui. Mais ont-elles du sens ? Les dirait-on ?

Lorsque nous avons réalisé cette expérience, plus de 80% des élèves à chaque fois plaçaient 1 en haut et 2 en bas. La phase intéressante de l'exercice est bien sûr le débat (métalinguistique) qui suit : pourquoi 2 est-il correct mais pas acceptable ? On arrive assez rapidement sur les valeurs de l'imparfait : les élèves « accrochent » car la notion a été problématisée.

3.2.2. Le rimiouf et le zingli

Les programmes de cycle 3 encouragent les enseignants à faire créer à leurs élèves des « phrases grammaticalement correctes, mais sémantiquement non acceptables » (p 117). Nous avons testé, auprès d'enseignants (Audion, 2015) et d'élèves de CM1⁶ l'énoncé suivant : « Le rimiouf reflapira la beujène dans le zingli ». L'accueil des enseignants est souvent réservé : « je ne vois pas à quoi ça peut servir », « on a déjà du mal à leur apprendre la langue française... » ; parfois, la réponse montre des lacunes : « non seulement ça ne veut rien dire, mais en plus c'est incorrect ». Or, c'est grammaticalement correct, et c'est ce qui est intéressant pour les élèves. En effet, il est difficile de leur faire adopter une position métalinguistique, car le sémantique peut interférer avec le syntaxique. Dans cet exemple, les élèves retrouvent à 90% le sujet, le prédicat et le complément de phrase. A 95%, ils ont reconnu le temps du verbe, et ont donc pu identifier les marques du temps et de la personne.

Un prolongement possible à cette activité est bien sûr un atelier d'écriture poétique.

2.3.3. Les élèves deviennent des apprentis-chercheurs

3.3.1. Le carnet de cueillettes

Afin de connaître les représentations que les élèves se font des concepts grammaticaux qui vont être étudiés, il est intéressant de leur demander de collecter à l'avance sur un « carnet de cueillettes », des mots, des phrases, correspondant selon à eux au futur objet étude, par exemple le futur : le maître va alors proposer : « d'ici à lundi, vous allez noter sur votre carnet de cueillettes des phrases que vous aurez entendues ou lues (à l'école, à la maison...) et qui, selon vous, expriment du futur ». Le jour J, les élèves se groupent par quatre et, sur une feuille A3, trient leurs cueillettes comme on trierait des champignons fraîchement ramassés.

Lorsque nous tentons cette expérience en classe, nous récoltons trois « futurs » : les plus fréquents sont périphrastiques (« dimanche prochain, on va aller à la mer ») ; viennent ensuite les futurs simples (« dimanche, on ira à la mer »), puis les présents, ce fameux présent « caméléon » qui s'adapte au contexte temporel (« dimanche, on va à la mer »). Parfois, les élèves ramassent dans les mailles de leurs filets une perle rare : le passé-composé (« j'ai bientôt fini mes exercices »).

⁶ 2 classes, soit 55 élèves, en mai 2016.

Pour conserver trace, la tenue d'un « cahier de chercheur » (par groupe, ou pour la classe) est importante. C'est à partir des tris que l'enseignant pourra faire réfléchir les élèves sur les façons d'exprimer le futur aujourd'hui, selon les situations ou l'éloignement dans le temps. La séance de conjugaison sur le futur simple ne viendra que dans un second temps.

Cette pratique correspond bien à celle d'un chercheur : le recueil de données (la « cueillette ») va donner lieu à tri, interprétation ; ensuite, une « publication » sera proposée dans le cahier de recherche de la classe.

3.3.2. « on est beau », disent-elles...

Mais le propre de la recherche est de partir d'un problème : la langue n'en manque pas. L'enseignant devra être prêt à faire noter sur le cahier de recherche tout problème de langue apparu en classe, pas seulement pendant les séances de français : le problème sera traité lors d'une séance d'étude de la langue à venir. Par exemple, après la récréation, des élèves disent : « on est fatigué(s ?), on a joué au foot ». Le maître entendant cela pourra demander aux locuteurs comment ils écriraient le premier verbe : on note dans le cahier de recherche, et l'on traite la question le lendemain. D'ici là, l'enseignant aura fait sa propre cueillette, pour aider les élèves à cerner le problème et à trouver une solution. Certains élèves voudront écrire le participe passé au singulier et les autres au pluriel (et d'autres proposeront une autre orthographe, incorrecte). Pour trancher, il sera possible de proposer aux élèves d'écrire à partir d'une situation : « deux copines sortent de chez le coiffeur ; elles se regardent dans un miroir. Disent-elles : on est beau ou on est belles ? ». Il faudra alors rappeler que si l'adjectif est accordé en genre, il doit aussi s'accorder en nombre.

3.4. Les carrés de Culioli entrent à l'école élémentaire

Antoine Culioli a conçu une théorie du langage bâtie sur les opérations énonciatives ; elle est réputée difficile à aborder, mais elle est foisonnante et s'appuie sur des « problèmes » de langue, que le linguiste crée à partir de paraphrases : c'est en comparant les multiples façons de produire le même énoncé, ou en comparant des énoncés construits sur la même syntaxe, que Culioli s'aperçoit que, parfois, en changeant une variable (par exemple passer du singulier au pluriel), tous les énoncés n'évoluent pas de la même façon. Ainsi, je peux partir de deux énoncés clairs, qui ne posent problème à personne : « la pomme est un fruit » (1) et « une pomme est un fruit » (2) ; si je décide de passer ces énoncés au pluriel, en respectant les « règles de grammaire » que je connais (« le, la, les ; un, une, des »), j'obtiendrai : « les pommes sont des fruits » (3) et « des pommes sont des fruits » (4) : en une opération très simple, j'ai construit un problème : en effet, l'énoncé 4 est bien grammatical, mais est-il acceptable ? Est-il bien le pluriel de l'énoncé 2 ? En travaillant ces questions en CE2, des élèves arrivent assez facilement à prendre une posture d'apprenti linguiste et de se demander si 4 est bien le pluriel de 2 ; assez rapidement, un élève déclare que « si des pommes sont des fruits, ça veut dire que d'autres pommes n'en sont pas, et c'est pas possible ». A partir de ce constat, l'enseignant demande à ses élèves de manipuler les énoncés. Par exemple, on peut dire « une pomme, c'est un fruit », mais pas « il y a une pomme qui est un fruit ». En travaillant sur d'autres énoncés [« un enfant joue dans la cour » (5) et « un enfant aime les bonbons » (6)], on peut transformer 5 en « il y a un enfant qui joue dans la cour » et 6 en « un enfant, ça aime les bonbons » : à chaque manipulation, les élèves sont appelés à dire si l'énoncé obtenu est acceptable et, si oui, dans quel contexte. Le terrain est prêt pour travailler sur les articles spécifiques (« il y a un enfant qui... ») et

génériques (« un enfant, ça... ») et tordre le cou à la règle « un, une, des » puisque, lorsque « un, une » est générique, son pluriel est « les »...

Afin de problématiser très rapidement une situation et de ritualiser ces situations, nous avons créé une série de « carrés problèmes » travaillés en petits groupes dans des séances spécifiques. Les carrés se présentent toujours de la même façon : dans les deux cases supérieures, deux énoncés qui ne posent pas de difficulté. Au moyen d'une consigne, il faut transformer ces énoncés et les écrire dans les deux cases du bas, comme dans l'exemple ci-dessous :

Remplace « les fruits » par « la nuit ».	mange les fruits. (2)
	(4)

Les 4 énoncés obtenus sont-ils acceptables? Que faudrait-il changer pour que les énoncés soient clairement acceptables ?

Pour aider les élèves qui seraient en difficulté sur ce carré, il est possible de leur proposer un outil d'aide :

Compléments possibles ?	Verbe « préférer »	Verbe « manger »
les fruits	OUI-P	OUI-P
les yaourts		
à Nantes		
le jour		
par terre		
le matin		

Pour chaque groupe de mots de la première colonne, dis si c'est un complément possible pour les verbes 'préférer' et 'manger', en écrivant OUI ou NON (ou ? si tu ne sais pas) dans les colonnes. Si OUI, précise « P » si le mot fait partie du prédicat, ou « C » (complément de phrase).

L'objectif de cet atelier est d'habituer les élèves à prélever un faisceau d'indices pour construire le sens ; dans 1 et 2 qui ont des syntaxes identiques, le fait de changer le complément de verbe modifie sa fonction puisque dans 4 (« Léa mange la nuit ») le complément n'est plus dans le prédicat et devient un complément de phrase. Lorsque nous proposons cet exercice à des enfants, il y en a toujours un pour dire : « mais si Léa est un monstre, elle peut manger la nuit, elle peut la croquer, la dévorer ! » : il a trouvé un « contexte d'acceptabilité ». D'autres, à ce moment-là, répondent : « d'accord, mais il faut lui donner un nom de monstre pour qu'on comprenne, par exemple : Léax » :

Il nous est arrivé de vivre ces moments de pur bonheur didactique ; les enfants ne savent plus qu'ils sont en séance de grammaire, ils sont devenus grammairiens...

Bibliographie

Audion, L. (2015). *Acceptabilité et opérations métalinguistiques chez les élèves de cycle 3*, thèse de doctorat, Université de Nantes.

- Audion, L. (2016) « Pour un apprentissage de la réflexion métalinguistique à l'école élémentaire », *Pratiques* [En ligne], n°169-170, mis en ligne le 30 juin 2016, URL : <http://pratiques.revues.org/2959>
- Bally, C. (1930). *La crise du français*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Bouquet, S. (2004). "Antoine Culioli, un linguiste devant les textes saussuriens". *Les Cahiers de l'Herne* (p 76).
- Brunot, F. (1909). *L'enseignement de la langue française*, Paris : Armand-Colin.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN), bulletin spécial n°11, 26 novembre 2015.
- Culioli, A. (1990, 2000). *Pour une linguistique de l'énonciation*, trois volumes, Gap : Ophrys.
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français. Le verbe*. Paris: Larousse.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Huchet, C., Schmehl-Postai A., et Simon, F. (2015) « Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères* n°51. Lyon : ENS Éditions, Institut Français de l'Éducation. Pp 177-191.
- Meleuc, S. (1999). *Didactique de la conjugaison, le verbe autrement*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Normand, C. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Gap: Ophrys.
- Saussure (de), F. (1916, 1967). *Cours de linguistique générale*. (T. d. Mauro, Éd.) Paris: Payot.
- Sautot, J.-P. (2015). « La dictée, un exercice ? » *La lettre de l'AIRDF*, Association internationale de recherche en didactique du français, pp.25-33.

Lionel AUDION
E.S.P.É. de Nantes
LLING, UMR 6310, Université de Nantes / CNRS