

Philippe Clauzard

Étude sur la conscience métasyntaxique d'élèves au cours préparatoire

Cet article est issu d'une relecture d'une recherche doctorale sur la « médiation grammaticale en école élémentaire », dont l'objet était de comprendre comment les enseignants font étudier la langue. Reprenant des éléments théoriques, le propos est élargi et tente d'apporter un certain regard sur la conceptualisation grammaticale, en référence au rapport effectif à la langue de jeunes élèves du cours préparatoire en école élémentaire. Nous avons observé une conscience métasyntaxique en émergence, une prise de conscience sur le fonctionnement de la langue. Notre perspective est celle d'une analyse de l'activité enseignante au sein d'une co - activité enseignant - élèves. Lesquels font dévier la didactique planifiée de l'enseignante vers un questionnement linguistique en termes de genre qui souligne la curiosité des jeunes élèves sur la langue et une inventivité surprenante.

Mots-clés :

étude de la langue, médiation grammaticale, conceptualisation grammaticale, rapport à la langue, conscience métasyntaxique, analyse de l'activité enseignante, co-activité enseignant-élèves, genre.

Keywords :

language study, grammar mediation, grammatical conceptualization, relation to language, metasyntactic consciousness, analysis of the teaching activity, co - activity teacher-student, gender.

Une « première » grammaire

Les programmes officiels de 2008 mentionnent qu'au cours préparatoire la première étude de la grammaire concerne la phrase simple. Les marques de ponctuation et leur usage sont d'abord repérés et étudiés de manière à comprendre implicitement qu'une phrase présente des constituants. Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sous la forme d'un sujet). Ils s'exercent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet. La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1. Nous verrons plus loin qu'une demande à ce propos peut émaner des élèves dès le cours préparatoire. Nous avons constaté une traduction de ce programme dans les pratiques effectives de classe avec une grammaire qui sensibilise les élèves aux éléments du langage, au moyen d'observations simples de la morphologie de constituants sur un ensemble de phrases. Il s'y effectue une mise en perspectives des constats avec quelques notions grammaticales simples qui facilitent le processus d'apprentissage de la lecture. Cette « première » grammaire fait largement appel à un sentiment linguistique lié à une posture épilinguistique (une manipulation correcte de règles grammaticales sans en avoir conscience).

Une implication

Notre implication dans cette étude relève d'un double intérêt : celui d'un ancien praticien comme enseignant en grammaire et celui d'un chercheur attentif à la question du genre et du langage. Nous sommes sensibles à la problématique de la conceptualisation, tout particulièrement la construction d'une conscience métasyntaxique qui nous a conduits à l'analyse d'un agir verbal. On constate que l'identification de la règle est possible sans la conceptualisation. Les jeunes élèves sont en effet déjà des « sachants » sur la langue utilisée sans le savoir. Ils possèdent une certaine « intelligence » de la langue comme l'épisode suivant le démontre. Il s'agit pour nous d'effectuer une analyse d'un « dialogue didactique » au regard des gestes professionnels de l'enseignante, du pilotage de sa classe d'apprentissage.

Une focale psycholinguistique

Nous avons tenté de comprendre cet épisode en faisant essentiellement appel à quelques éclairages théoriques propres à la psycholinguistique. Dans les limites de cet article, nous avons fait le choix de ne pas détailler les aspects de sociolinguistique, même si ce champ d'études s'attache aux variations du langage et aux représentations sur la langue dont nous allons observer l'importance. Nous nous référons tout particulièrement aux concepts d'activités épilinguistiques et d'activités métalinguistiques. Le concept de conscience métasyntaxique complète notre cadre d'investigation. Il est une chose de traiter le langage en compréhension et en production, une toute autre est l'aptitude à adopter une position surplombante sur le langage, une posture réflexive sur les objets langagiers. L'aptitude métalinguistique, dont il s'agit, consiste à parler de la langue avec la langue (naturelle ou formalisée). Benveniste (1974) souligne que la faculté métalinguistique renvoie à « la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations ». Cela implique donc un travail cognitif qui intéresse les psycholinguistes. Lesquels cherchent dans le comportement verbal des sujets des indices permettant d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente d'objets langagiers (voire de leur utilisation) en tant que « réflexion sur » ou « contrôle délibéré de ». Un tel positionnement cognitif suppose chez l'enfant le développement d'aptitudes de réflexion et de contrôle. Cela n'implique pas pour autant que l'activité cognitive du jeune enfant ne soit pas contrôlée avant l'émergence d'une aptitude « méta », au regard d'une distinction entre les habiletés « spontanées » et les capacités fondées sur des connaissances et des régulations. Culioli (1991) reprend cette distinction lorsqu'il écrit que le langage est une activité, qui suppose elle-même une perpétuelle activité épilinguistique qu'il définit comme une activité métalinguistique non consciente. Nous pouvons ainsi définir les activités épilinguistiques comme des comportements non consciemment contrôlés par le sujet, fondant une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue qui demeurent dans l'implicite. Pensons aux enfants qui construisent des phrases intelligibles avec sujet, verbe et complément, sans identifier ces composants. Les activités métalinguistiques sont alors des activités de réflexion sur le langage et son utilisation. Le sujet est capable de contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique. Le caractère conscient de l'action est le critère pour différencier les comportements « méta » et les comportements « épi ». Bien que l'indice de conscience soit faible, Gombert (1990) souligne la pertinence de ce critère. Il s'établit ainsi la différence entre les connaissances « épi » (non conscientes et implicites) et les connaissances « méta » (explicites et conscientes). Les premières étant clairement un pré requis des secondes. Précisons à la suite de Piaget (1974) que le concept de conscience s'entend en termes de degré de conscience. Le plus inférieur est celui de processus automatiques, le degré supérieur est celui d'un contrôle avéré. Nous inférons que la conscience est une connaissance implicite qui est devenue explicite.

Une conscience métasyntaxique en émergence

La conscience produit du contrôle langagier et un raisonnement sur le langage. Selon un certain nombre de travaux (Markman, 1981), il apparaît que des enfants utilisant correctement la syntaxe de leur langue dans leur production spontanée échouent dans des tâches qui convoquent une maîtrise consciente de la structure du langage et son analyse explicite. L'utilisation de l'outil langue n'implique pas la maîtrise métasyntaxique. La prise de conscience « méta » est appelée pour que le jeune élève raisonne consciemment sur des aspects syntaxiques du langage. Pourtant des exemples démontrent qu'un sentiment de grammaticalité de la phrase, qu'un raisonnement grammatical devance une parfaite connaissance de la syntaxe. Toutefois, il existe toujours un risque, comme le rapporte Gombert (1990), de confusion entre jugement de grammaticalité et jugement d'acceptabilité. Comment l'élève juge-t-il une phrase ? S'agit-il d'un jugement « expérientiel » (cela se dit/cela ne se dit pas), d'un jugement sémantique (je comprends/je ne comprends pas) ou d'un jugement syntaxique (c'est correctement agencé/c'est incorrectement agencé) ? D'après Carr (1979), l'acceptation d'une phrase se fonde dans un premier temps sur l'expérience du sujet, une connaissance que le sujet possède du monde. Si le jeune enfant peut donner un sens à l'énoncé, il accepte ce texte. Par ailleurs, un enfant peut rejeter une phrase, car « elle ne sonne pas bien à l'oreille » sans la moindre idée de la cause de cette dissonance. Un autre élève peut observer en revanche le problème de l'ordre des mots, mais sans aptitude à verbaliser une justification. La capacité de jugement de grammaticalité précède celle de l'explicitation de ces jugements. Un exemple piagétien (1974) d'un « réussir » qui précède le « comprendre ». Quelques résultats de recherches rapportés par Gombert (1990) infèrent que les facteurs déterminants, dans les jugements d'acceptabilité syntaxique émis par les jeunes enfants, sont d'ordre sémantique. Lorsque les jeunes

enfants doivent repérer l'acceptation grammaticale de phrases, ils sont plus contraints par des facteurs extra linguistiques que par des règles lexicales ou syntaxiques. L'impact de la sémantique dans les jugements de grammaticalité semblerait prépondérant pour le jeune élève qui ne possède pas de notion syntaxique. Il peut valider une phrase par référence tacite à des valeurs de contenus ou signification. L'acceptabilité globale des phrases détermine les réponses. Par ailleurs, un sentiment d'agrammaticalité peut être le fruit du hasard, sans qu'il soit porté la moindre attention syntaxique.

Une conscientisation scolaire

1Le travail scolaire sur les aspects formels de la langue révèle une conscience métasyntaxique. Il se manifeste des jugements qui traduisent une identification consciente de la non - application d'une règle syntaxique qui fait une phrase agrammaticale (Gombert, 1990). Une posture métasyntaxique émerge dans l'apprentissage explicite des règles grammaticales et les exercices d'application correspondants. Les efforts de lecture pour comprendre et d'écriture pour se faire comprendre rendent nécessaire l'émergence d'un comportement métasyntaxique jusqu'alors accessoire ou inutile. Cette idée rend légitime une sensibilisation à la grammaire. Même si un bon nombre de praticiens pensent l'exercice grammatical trop compliqué ou abstrait pour les jeunes élèves du cours préparatoire. Plongés dans un apprentissage de la lecture, les élèves peuvent prendre conscience de certains phénomènes, comparer des faits langagiers et établir à leur manière des conclusions. Les observations et erreurs ou tâtonnement sont déjà un apprentissage à une décentration de la lecture des mots et de leur sens pour s'intéresser à leur forme et à celle des phrases : un premier palier sur le long chemin d'une conceptualisation grammaticale progressive. Un premier « *pas de côté* » est effectué pour aller regarder le fonctionnement de la phrase. Une « circulation » s'effectue entre le monde de l'écrit qu'il s'agit d'appréhender par l'apprentissage de la lecture et les premiers repérages sur la constitution du code de l'écrit (qui n'est pas tout à fait celui de l'oral).

Une hypothèse d'appréciation de la langue

Notre hypothèse est que le jeune enfant est apte à une sensibilisation grammaticale, à quelques repérages simples sur le code de l'écrit qu'il vient de découvrir et déchiffrer. Nous supposons qu'il peut être en mesure d'apprécier des usages de la langue : les souligner, les interroger, les critiquer... même s'il n'est pas question d'une quelconque théorisation des divers aspects de la langue. Nous pensons qu'il existe une curiosité quasi naturelle sur la langue qu'il parle et doit apprendre à lire dans les manuels scolaires, sur les mots et les phrases employées pour peu qu'elles soulèvent un vrai problème pour les jeunes enfants. Ils prennent conscience de quelque chose. Cette prise de conscience, au sens de Piaget, étant à la mesure de leur capacité cognitive, de leur développement. Nous étayons cette hypothèse avec l'observation du moment critique que nous avons filmé dans une classe de la région parisienne.

Observation d'un moment critique de classe

2L'analyse du dialogue didactique se fonde sur des observations filmées dans une classe de CP à Montrouge dans le département des Hauts-de-Seine. Le film fut réalisé lors d'une matinée consacrée à l'étude d'un album. La séance a duré près d'une heure. Afin de faciliter la lecture des interactions, précisons que « M. » introduit les verbalisations de l'enseignante et qu'« É. » indique les verbalisations de l'ensemble des différents élèves. La situation suivante articule le rapport sexe biologique/genre grammatical et la relation objet du réel/objet épistémique. L'enseignante y sensibilise les élèves au « pluriel » dans un dialogue didactique où ils opèrent un rapprochement entre ses propos et une affiche collée au mur, laquelle résume des leçons précédentes. Les élèves relèvent une ambiguïté qui va provoquer une forme d'ébullition cognitive qui va faire dévier le projet d'enseignement. Cela devient un moment de réelle agitation intellectuelle touchant à un aspect essentiel de la grammaire : la convention au service du langage. Le genre grammatical correspond en règle générale au sexe biologique, mais pas toujours. Le réel ne coïncide pas nécessairement avec l'objet de savoir. Les jeunes élèves soulèvent ainsi un vrai problème : la question de la convention qui choisit de manière plus ou moins arbitraire une règle à laquelle nous devons tous nous plier afin de partager un code de construction langagière identique, un code de communication partagé. Il nous semble que cet épisode est significatif – de ce qui s'engage dans la construction de connaissances grammaticales chez les élèves ainsi que du rapport des jeunes élèves à la langue. Il

montre le « pas de côté » sur leur pratique langagière dont les élèves sont capables dès le C.P. ainsi que leur rapport effectif à la langue. Il souligne un engagement dans la langue avec un rapport spontané, curieux, inventif et dénué de toutes formes d'enrôlement dans une normativité linguistique qui se développe après de nombreuses années d'études grammaticales, de conscientisation scolaire sur le fait langagier.

É1. - Là, il y a une petite-fille avec des cheveux courts et là, il y a, oui plusieurs filles et dans le... Un garçon.

M. - C'est cette affiche qui vous pose problème ? (...) Bon, l'image qui pose problème, c'est celle-ci. Pourquoi elle pose problème ?

É1. - Oui, il y a « ils ».

M. - Il y a un garçon, il y a une fille. Pourquoi je mettrais pas elle avec un s ? Amélie.

É2. - Parce que c'est pas deux filles.

É3. - Mais ça veut rien dire.

M. - Ce n'est pas deux filles oui. Alors ?

É1. - Ils parce qu'ils sont deux.

M. - Ils, parce que ils sont deux. Donc, ils sont plus de 1. Ils sont, pluriel. Pourquoi je peux pas mettre elle ? Parce qu'il y a aussi une fille. Pourquoi je ne peux pas mettre il et elle ? Pourquoi je peux pas mettre il au singulier plus elle au singulier ?

É4. - Parce que ...

Plusieurs jeunes élèves soulèvent ainsi une problématique grammaticale qu'ils perçoivent très spontanément au regard de l'affiche conçue par l'enseignante. Une ambiguïté dans la constitution du pluriel lorsqu'il met en présence un garçon et une fille et que le pronom personnel est masculin - pluriel avec « ils ». Ils soulignent intuitivement la distinction objet du réel/formalisation grammaticale, ou autrement dit sexe biologique (garçon ou fille) et genre grammatical (avec le primat du genre grammatical masculin sur le genre grammatical féminin). Et le hiatus existant.

M. - Anselme.

É5. - C'est mieux la moitié d'elle collée avec la moitié d'il.

M. - On peut trouver oui. Effectivement. Il y a toutes les solutions possibles.

La remarque d'Anselme souligne son sens de l'observation et son inventivité. Il remarque au cours préparatoire une ambiguïté qu'il résout en toute logique et spontanéité. Il soulève ainsi de manière vraisemblablement inconsciente tout l'arbitraire de la règle grammaticale qui génère le primat du masculin sur le féminin face à un regroupement des personnes des deux sexes. On peut penser qu'il considère une forme d'agrammaticalité lourde qu'il convient de corriger avec une forme de bon sens, dénué de tout préjugé. Cela étant l'enseignante ne s'arrête pas sur cette proposition novatrice et poursuit sa démonstration.

M. - Pourquoi est-ce que moi j'écris il avec un s ? Il, qui est réservé normalement à qui ?

É3. - Aux garçons.

M. - Aux garçons. Bon, le s, on est d'accord sur le s puisqu'ils sont plus de 1, donc c'est pluriel. Pourquoi avoir choisi il et pas elle et pas il, elle et pas, euh, et pas autre chose ?

É6. - Parce que !

M. - Parce que Dan...

É7. - Euh, parce que, parce que quand on met elle, eh ben, euh, euh, on fait pas, parce que ça se dit pas, et euh, avec une fille et un garçon, le « ils », ça se dit parce que, euh, ça veut dire qu'ils sont, qu'ils sont deux.

M. - Ça veut dire qu'ils sont deux. C'est difficile. Amélie, toi tu m'as dit : moi ça me dérange pas maîtresse. Pourquoi ça ne te dérange pas ?

É8. - Parce que, parce que, ça me dérange pas parce qu'ils sont une fille un garçon et ça me dérange pas qu'ils sont une fille un garçon.

É9. - Ils peuvent être amoureux.

M.- Bon ce n'est pas ça le problème. Alors, je vais vous l'expliquer. C'est que c'est comme ça. Il va falloir que vous l'admettiez. Euh, c'est une règle. Alors, c'est une règle en grammaire qui veut que dans une même pièce, il y ait des filles et des garçons, on choisit de privilégier, on a choisi de prendre plutôt masculin et il avec un s. Et alors ça, même s'il y a cinq filles et un seul garçon. Ça fait six personnes, ça fait beaucoup, plusieurs, plusieurs, ça fait pluriel et le fait qu'il y ait un garçon et un seul on va pas dire elles sont en train de discuter. On va dire ils sont en train de discuter. C'est une règle en grammaire qui veut que quand il y a un mélange féminin - masculin, ça soit dans le groupe « plusieurs » le masculin qui l'emporte même s'il y a un seul élément masculin. Tess?

É9. - Moi ça ne me dérange pas parce qu'on peut bien tomber amoureux, hein...

M. - Ah oui, alors là on parle d'autres choses. On parle plus de grammaire.

Nous considérons ici une rupture dans la dynamique interactionnelle, qui produit un certain passage d'une dimension à l'autre. L'enseignante se voit confrontée à une obligation d'ajustement, de

reconfiguration de son « faire classe » au moyen de gestes professionnels de redéfinition de la tâche, de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation (selon les critères d'analyse de Sensevy, 2007). Du même auteur, nous reprenons les principes d'action didactique conjointe entre le professeur et les élèves. Ils éclairent la situation effective de classe que nous avons rapportée, à un deuxième niveau d'analyse. En effet, notre analyse de corpus s'est effectuée selon une granularité progressive de manière à penser cet épisode au centre d'une séance d'enseignement – apprentissage conçue comme un script dans lequel s'élabore une intrigue, où nous pouvons saisir une logique, une « grammaire » de l'agir enseignant. La description en termes de script de la séance nous a permis une approche temporelle et hiérarchique : un enchaînement ordonné des épisodes (obligatoires, facultatifs ou imprévus). Nous avons alors sélectionné cet épisode critique dont la particularité fait bouger la dynamique interactionnelle de la classe et convoque une compétence adaptative inédite chez l'enseignante.

| | |
|--|---|
| Définition du jeu (redéfinition de la tâche) | « C'est cette affiche qui vous pose problème (...) Pourquoi elle pose problème? » Mise en relief de la problématique. |
| Dévolution | <ul style="list-style-type: none"> - Relance- synthèse afin de fixer l'attention vers le questionnement personnel : « Il y a un garçon. Il y a une fille. » -Question pour approfondissement : un zoom afin de provoquer la dévolution du problème par les élèves. « Pourquoi je ne mettrais pas elle avec un s ? Amélie? » - Questionnement - relance : « Ce n'est pas 2 filles. Oui. Alors? » : l'enseignante se saisit de la réponse d'un élève afin d'induire un cheminement réflexif. |
| Régulation | <ul style="list-style-type: none"> -Un questionnement limite déclenche la réflexion des élèves. Il y a une provocation à la pertinence, à la cohérence dans le « jeu didactique » avec « Pourquoi je ne peux pas mettre il et elle ? » C'est un élément moteur provoquant la réflexion. -Un questionnement indice approfondit la réflexion des élèves par la livraison d'une information nouvelle que comporte la question: « Pourquoi est-ce que moi, j'écris il avec un s ? Il, qui est réservé normalement à qui ? » Un indice est ainsi donné pour lancer les élèves dans la recherche, c'est une forte induction afin de rendre le « jeu » gagnant, afin d'avancer dans les apprentissages selon les objectifs visés. -Le questionnement focalisant conduit à une réflexion approfondie de manière fortement guidée et hiérarchisée par la régulation de l'enseignante: « Pourquoi avoir choisi... pourquoi ça ne te dérange pas... » Le but est de faire préciser aux élèves leurs pensées. |
| Institutionnalisation | <p>L'enseignante conclut la séance avec la sonnerie qui marque la sortie en récréation, après l'absence de réponses satisfaisantes. Le changement de registre (« Ils peuvent être amoureux ») montre la difficulté à raisonner grammaticalement pour de jeunes élèves de CP, à s'abstraire. Le réel l'emporte in fine. Aussi, l'enseignante livre la règle grammaticale en expliquant : « C'est une règle. C'est une règle en grammaire... ». Elle précise que « c'est comme cela » et qu'il va falloir que les élèves « admettent » ce qu'elle suggère comme un arbitraire posé par les grammairiens, avec une tonalité appuyée de la voix et un choix particulier des mots, car les élèves sont bien trop jeunes pour saisir la complète explication. C'est une manière simple de signifier l'arbitraire de la loi grammaticale que les élèves ont bien perçu (perception d'une anomalie) sans pour autant avoir la capacité de l'explicitier. Ils ne possèdent pas la justification faute de connaissance. C'est ainsi une preuve que les règles grammaticales ne s'inventent pas ; elles ne se déduisent pas non plus</p> |

| | |
|--|--|
| | automatiquement d'une pratique de la langue. Elles s'étudient, elles s'apprennent. |
|--|--|

Une analyse de l'action conjointe (Sensevy, 2007) nous amène à « penser l'autre de la relation didactique » dans les descriptions empiriques de la fiction d'enseignement. Nous cherchons ainsi une intelligibilité du descripteur que forme la catégorie « topogénèse ». Celle-ci nous permet d'examiner comment le contenu épistémique de la transaction didactique est effectivement réparti entre les transactants. Nous observons comment les positions locales des acteurs ont bougé : ici, les élèves ont pris la main, ils se trouvent d'une certaine manière dans la position du professeur. Ils ont fait dévier l'interaction vers leur problématique de genre associé au pluriel. Plusieurs élèves ont formulé des réflexions pertinentes, notamment Anselme avec une proposition grammaticale inédite. L'enseignante se trouve dans l'obligation de venir jusque dans le lieu des élèves (leurs topos), étudiant avec eux le savoir à enseigner. La prise de conscience syntaxique des jeunes élèves modifie pleinement les transactions du « jeu » d'apprentissage. La ligne de partage topogénétique a bougé. Le partage de la prise en charge des interactions didactiques a évolué à la faveur du collectif des élèves et de leurs interrogations. Une évolution que l'enseignante accompagne et stimule dans un élan de « re-didactisation » de sa séance où le nouveau projet de l'enseignante est de faire admettre aux élèves le possible arbitraire d'une règle grammaticale. La réflexivité des élèves engage une construction discursive impensée dans le projet initial d'apprentissage. Les élèves se chargent d'une construction collective d'un contenu qui passe de l'interrogation sur un possible à la formulation d'un autre possible syntaxique.

Un glissement vers une autre dimension

Dans le cadre de cette co-activité enseignant-élèves, nous passons d'une situation d'observation à une situation de questionnement collectif sur la forme observée. C'est un glissement vers une autre dimension. Après un débat sur la question, les remarques perplexes, les propositions inventives et des échanges incertains (voire agrammaticaux) l'enseignante donne la règle grammaticale du primat masculin sur le féminin en grammaire et confirme l'intuition des élèves sur l'ambiguïté relevée (« ça se dit, ça ne se dit pas »). Le « ça se dit pas » marque un passage vers une dimension supérieure, même si deux remarques d'apprenants ramènent la situation didactique sur un registre non grammatical « ils peuvent être amoureux », un registre affectif purement fondé sur le sens et non une tentative de formalisation. Il échappe aux élèves la relation entre objet du réel (la personne sexuée) et forme grammaticale (l'objet théorique du « genre »). Le concept de genre grammatical est très abstrait, peu significatif pour de jeunes élèves. Si les élèves nous apparaissent n'avoir ni l'âge, ni la maturité (à 6/7 ans) pour conceptualiser les notions en question, ils semblent cependant posséder une certaine connaissance pratique de la langue.

Chacun possède une connaissance intuitive et instrumentale de la langue. Dès le plus jeune âge, il se construit une connaissance qui s'élabore par l'utilisation de langue. Cette séquence d'initiation grammaticale illustre cette familiarité d'une langue et un attrait linguistique, dès lors que l'on amène l'élève, même très jeune, à se décentrer de son usage quotidien, que l'on provoque une curiosité sur la langue. L'intuition d'Anselme paraît un mode de raisonnement spontané, un mode de connaissance immédiate. Elle ne conclut pas un raisonnement conscient : elle relève, pour Anselme, d'un sentiment d'évidence qu'il ne peut pas expliciter. L'élève propose une fusion, une contraction des pronoms personnels : « avec la moitié d'elle, collée avec la moitié d'il, c'est-à-dire « eli » ou bien « lel » (car il ne précise pas de quelle moitié il s'agit) ». Sa proposition est voisine de celle d'une linguiste canadienne (Marois, 1996) qui suggère un renouvellement d'une grammaire de type non sexiste. De manière à combler l'absence d'un pronom pluriel commun aux deux genres, Céline Labrosse, rapporte que Françoise Marois propose en 1987 la création d'un « collectif mixte » avec « illes ». Cette contraction, de « ils » et « elles », présente l'avantage de mieux savoir de qui on parle, de lever les ambiguïtés. Une proposition proche de celle d'Anselme. Si tout comme les noms, les pronoms possèdent un genre propre rattachant un pronom masculin à un homme et un pronom féminin à une femme, il est clair que le système actuel ne possède pas de pronoms distincts représentant des noms de genres différents à la troisième personne du pluriel. Si « elles » réfère à des personnes féminines et « ils » à des personnes masculines, il n'existe que le pronom « ils » pour représenter un regroupement des personnes des deux sexes. C'est une situation qui fonde des ambiguïtés. Céline Labrosse cite les exemples suivants :

« Dans l'exemple, ils font garder leur bébé tous les après-midi, de qui s'agit-il ? D'un couple (un homme et une femme) ou de deux pères de famille différente ? Dans cet autre exemple : « Des chimistes assistent au congrès. Ils repartent demain. S'agit-il d'un ensemble d'hommes ou y a-t-il des femmes parmi eux ? Une seule chose est sûre, selon la règle d'accord au masculin pluriel, c'est qu'il y a au moins un chimiste dans cet ensemble ». (Labrosse, 1996, p. 45).

Le masculin prime sur le féminin dans la structuration d'une phrase, en rendant confuses les reprises pronominales. Il semble bien que cette préoccupation soit linguistiquement légitime avant d'être un objet de militantisme antisexiste.

Éléments de conclusion

Nous retiendrons pour conclure que l'analyse de l'activité de l'enseignant en cours de grammaire permet d'observer dans les interactions de classe des éléments de construction sociale du langage et de réaction cognitive des élèves face à des incohérences flagrantes. Nous pouvons ainsi mesurer leur aptitude intellectuelle à la dénonciation et remédiation de faits de langue « curieux ». C'est une forme d'activité épilinguistique qui interpelle l'activité de l'enseignante. Les jeunes enfants baignent dans un bain langagier depuis plusieurs années, mais cette familiarisation avec le caractère normatif du langage est encore insuffisante pour conduire les élèves à l'acceptation de quelques formes d'illogisme langagier, de normes grammaticales au caractère arbitraire. Imprégnés progressivement par des usages, ils savent cependant interroger l'utilisation de leur langue, remettre en cause le fonctionnement de la langue. Nous remarquons aussi le pouvoir créatif des enfants et la non-emprise des stéréotypes sexuels dans les petites classes. Après tout, pourquoi le masculin primerait-il sur le féminin ? Nous voyons comment tout commence par le langage, comment les stéréotypes sexuels et de genre sont bel et bien des construits.

L'apparente aisance des élèves de cours préparatoire à s'élever au-dessus de la langue, de leur langue est surprenante. Ils activent une faculté de s'abstraire de la langue, de la contempler au sens premier du terme. En d'autres mots, l'observer de façon attentive et soutenue tout en l'utilisant dans leurs explicitations. C'est ainsi la faculté de savoir manipuler cette fonction réflexive si particulière de la langue qui « se contemple », se regarde attentivement elle-même avec elle-même. Ce que les linguistes définissent comme la métalangue, comme la langue qui sert elle-même à parler de la langue : la « langue miroir ». Cet épisode présente aussi un enjeu important pour la didactique de l'enseignant : nous y voyons comment l'étude de la langue interroge les représentations initiales des élèves, les usages et les conventions. Cela appelle à articuler les apprentissages à ce que pensent, savent et manipulent déjà les jeunes élèves. Il est alors tout particulièrement intéressant d'interroger et d'analyser les conceptions spontanées des jeunes élèves vis-à-vis de la langue, notamment lorsqu'elles sont dénuées de toute normativité grammaticale. Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture qui conduit à la construction de la signification d'un texte est le fruit de nombreuses opérations de pensées qui dépassent le simple cadre d'une maîtrise du vocabulaire ou de la construction de la phrase. Elles engendrent aussi des activités créatrices, d'imagination, de comparaison pour interpréter, comprendre un texte, aussi simple fût-il. Ces opérations intellectuelles mettent en alerte les jeunes élèves. Vraisemblablement les activités d'apprentissage de la lecture permettent-elles de penser le texte comme ses phrases constitutives et donc d'une certaine manière le système langue. Comprendre et interpréter un texte peut engendrer un dépassement et un déplacement vers la langue. Dans les efforts de lecture et d'écriture que le métier d'élève au CP exige, il émerge la nécessité d'un comportement métasyntaxique, jusqu'alors accessoire, dorénavant fort utile.

Cette seule étude ne permet pas déjà une généralisation sur la conscience métasyntaxique des élèves de CP : d'autres recherches et observations sont requises pour étayer à l'avenir notre propos sur cette capacité critique et de distanciation du jeune élève sur la langue.

Benveniste E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, vol. 2. Paris : Gallimard.

Carr, D. (1979). The development of young children's capacity to judge anomalous sentences, *Journal of Child Language*, 6, 227-241.

Culioli, A. (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, t. 1. Paris : Ophrys, coll. HDL, 1991.

Gombert, J.E (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Labrosse, C., (1996). *Pour une grammaire non sexiste*. Québec : Éditions du remue-ménage.

Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W.P. Dickson (ed.), *Children's oral communication skills*. New-York : Academic Press.

Marois F. (1996). *Vers l'égalité linguistique*. Université du Québec à Chicoutimi, Maîtrise en éducation, Mémoire de recherche sur la féminisation.

Piaget, J., (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

(1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Programmes scolaires de 2008 :

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

Pour citer cet article :

Référence papier

Philippe Clauzard, « Étude sur la conscience métasyntaxique d'élèves au cours préparatoire », *Recherches & éducations*, 10 | 2014, 197-205.

Référence électronique

Philippe Clauzard, « Étude sur la conscience métasyntaxique d'élèves au cours préparatoire », *Recherches & éducations* [En ligne], 10 | mars 2014, document 12, mis en ligne le 31 mai 2014, consulté le 13 mars 2017. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1999>

Philippe Clauzard

Université de la Réunion ESPE Laboratoire LCF I-care Institut Coopératif Austral de Recherche en Education EA 4549

Droits d'auteur : Propriété intellectuelle