

# LES ATELIERS DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE : UN CADRE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES POUR DES ÉLÈVES DE CYCLE 3

Ghislaine HAAS  
Université / IUFM de Bourgogne

*Les travaux d'Hélène Romian ont puissamment contribué à construire cette « pédagogie scientifique du français » que nous avons fini par appeler « didactique ». Je suis heureuse de pouvoir m'associer à l'hommage qui lui est rendu : ce sont les Repères des années 80, réalisés sous sa coordination, qui ont suscité la réflexion sur les activités d'éveil métalinguistique...*

---

**Résumé :** Cet article présente un dispositif didactique mis au point par une équipe de recherche de l'IUFM de Bourgogne : les ateliers de négociation graphique. Il montre comment ces ateliers peuvent instaurer de nouvelles situations d'apprentissage en didactique de l'orthographe, en fournissant un cadre dans lequel l'élève peut formuler et faire évoluer ses conceptualisations relatives au système écrit et développer progressivement des compétences métalinguistiques lui permettant d'approprier les raisonnements orthographiques. Deux exemples de comportement métalinguistique manifestés dans des ateliers de négociation graphiques sont présentés et analysés à l'appui de cette thèse : la pratique des jugements de grammaticalité et un raisonnement grammatical qui a conduit des élèves à repérer le fonctionnement syntaxique d'un verbe impersonnel. (1)

---

Mon propos est d'analyser certains comportements métalinguistiques d'élèves d'un Cours moyen 1<sup>re</sup> année d'une école primaire française (donc des enfants âgés de 9/10 ans), recueillis dans le cadre d'un dispositif pédagogique mis au point par un groupe de recherche de l'IUFM de Bourgogne (2) : l'atelier de négociation graphique.

Il s'agit de comportements métalinguistiques verbaux, et j'utiliserai le terme de « métalinguistique » dans l'acception des psychologues, en suivant la définition qu'en a donnée J.-E. Gombert (1990) : activité de réflexion sur le langage, impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage, ces connaissances étant ici des connaissances déclaratives, puisque les enfants que j'ai observés sont engagés dans des discussions grammaticales, et non dans une réflexion autour de leur propre comportement linguistique.

La caractéristique de cette analyse est qu'elle concerne des enfants déjà bien engagés dans la scolarité primaire (les analyses du développement métalin-

guistique des enfants ayant jusqu'à présent surtout privilégié les enfants d'âge préscolaire), et qu'elle porte sur un matériau recueilli dans des conditions « naturelles », mais privilégiées, dans la mesure où ces conditions ont permis le recueil d'un nombre important de comportements métalinguistiques spontanés.

Je chercherai à apprécier, dans cette étude, l'évolution des comportements métalinguistiques sous l'effet de l'enseignement que les enfants ont reçu (sachant évidemment que je ne recueille ici que des verbalisations, qui peuvent être en dessous (ou au-delà ?) de leurs compétences effectives), mais aussi sous l'effet du dispositif qui les favorise et les suscite, celui des ateliers de négociation graphique.

Mon analyse va se centrer d'abord sur une manifestation reconnue de la compétence métalinguistique qui est le jugement de « grammaticalité », ou « d'acceptabilité », jugements qui sont en effet étonnamment fréquents dans mon corpus. Ensuite, je suivrai le déroulement d'un discours métalinguistique produit à propos d'un problème linguistique spécifique : la discussion autour de la graphie de l'impersonnel « il s'agit ».

Les conditions, évoquées plus haut, dans lesquelles ces discours ont été recueillis, et plus exactement l'activité pédagogique qui les a permis, étant assez originales, il m'est nécessaire d'en apporter une description préalable.

## **1. LES ATELIERS DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE : DE NOUVELLES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE**

Le cadre général, d'abord, est une recherche en didactique de l'orthographe que nous menons à l'IUFM de Bourgogne depuis cinq ans.

Dans un ouvrage récent, Linda Allal (1997) identifie deux catégories d'approches didactiques dans l'apprentissage de l'orthographe : d'une part, un apprentissage spécifique rassemblant un ensemble d'activités didactiques centrées sur l'orthographe, qu'elle présente ainsi : « on apprend l'orthographe à travers des activités de mémorisation, des exercices, des dictées afin de réinvestir les connaissances acquises dans des situations ultérieures de production écrite » (op. cit. p. 182-3), et, d'autre part, un apprentissage intégré : « dans des activités de production écrite ou dans des situations exigeant à la fois écriture et lecture... Le postulat de base est que les activités de production écrite assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves » (ibid.).

Notre démarche est une variante de la première approche : en effet, nous avons élaboré des activités centrées sur l'orthographe, mais celles-ci sont pour nous avant tout des activités qui placent l'élève dans une situation de réflexion, d'exercice individuel du raisonnement, et de relative autonomie.

C'est ce type de situation que l'on trouve exemplairement dans ce que nous avons appelé les ateliers de négociation graphique, ateliers qui ont été décrits dans un certain nombre de nos publications, et récemment par Danielle

Lorrot (1998). Comme le dit cet auteur, on assiste actuellement dans le domaine de la découverte de l'écrit et de l'apprentissage de l'orthographe (à l'école maternelle comme à l'école primaire) à l'émergence de nouvelles situations d'apprentissage, suscitées entre autres par les travaux fondateurs d'Emilia Ferreiro (1988), qui ont montré que l'enfant était susceptible dans ce domaine d'une activité conceptuelle étonnante, et qu'il pouvait donc être utile de lui proposer un environnement lui permettant de l'exercer et de l'affirmer.

Ces nouvelles situations d'apprentissage portent en général le nom d'ateliers. Elles se caractérisent par un certain nombre de points communs (3) :

- réunion d'un groupe restreint d'élèves autour d'une tâche d'écriture imposée ou choisie par les élèves eux-mêmes ;

- une très grande initiative laissée aux élèves que ce soit « pour inventer des graphies, pour réfléchir sur les réalisations ou pour développer des argumentations », la place de l'enseignant changeant considérablement par rapport à sa place habituelle ;

- « le rôle majeur joué par les interactions entre les élèves : la situation est organisée de telle sorte que des échanges s'élaborent, fassent naître des questions, provoquent des justifications » ;

- le statut accordé à l'erreur, « considérée comme une étape essentielle dans l'apprentissage, à partir de laquelle il devient possible de progresser dans le raisonnement et la sûreté du savoir orthographique » (4).

### **1.1. Le fonctionnement des ateliers de négociation graphique**

Voici comment nous concevons dans le détail ces ateliers de négociation graphique (désormais ANG) :

- 1) Un très court texte est dicté à un groupe de cinq ou six élèves. Le texte est non préparé. Les autres élèves de la classe travaillent en autonomie. Tous les élèves seront successivement, par groupes, concernés par l'ANG.

- 2) Les textes produits par les élèves sont affichés de telle sorte que tous les élèves du groupe puissent confronter les différentes graphies réalisées.

- 3) Un débat autour de ces différentes graphies s'instaure en présence de l'enseignant qui doit tenter de se limiter à un rôle d'« étayage ». Les élèves sont invités à justifier leurs graphies, et, bien sûr, à argumenter pour découvrir avec les autres la graphie correcte. Néanmoins, ce n'est jamais cette recherche de la graphie correcte qui est présentée aux élèves comme l'objectif principal de l'atelier. La question que pose l'enseignant n'est pas : comment est-ce que ça s'écrit ? Mais : pourquoi penses-tu que cela s'écrit comme cela ? L'enseignant signale que ce qui est important est d'exposer les raisonnements qui permettent de trouver la bonne orthographe. Son rôle est délicat : il doit s'efforcer de ne pas initier les discussions, de ne pas mener le débat en posant les questions qui feraient sans doute avancer l'analyse, mais qui « court-circuiteraient » la progression du raisonnement des élèves. Il doit, au contraire, laisser les élèves s'installer peu à peu dans ce rôle d'initiateur, et prendre confiance dans leurs propres capacités de raisonnement. Il s'agit de modifier l'échange maître-élèves de telle sorte que les réponses de l'élève ne viennent plus seulement combler les trous que le maître laisse vides dans son discours. Il lui faudra également résister à la tentation de corriger, et d'apporter trop tôt des éléments de solu-

tion. A la fin de l'atelier, en effet, tous les problèmes ne sont pas nécessairement résolus.

4) L'atelier se clôt par l'affichage du texte sans ajout de commentaire, ce qui permet aux élèves de découvrir l'orthographe correcte, et par une synthèse des acquisitions et des problèmes en suspens.

5) Une synthèse générale, rassemblant les conclusions des différents groupes, termine le cycle des ateliers.

## 1.2. Les objectifs des ANG

Les objectifs poursuivis par cette activité sont nombreux :

- un objectif psychologique : il s'agit de dédramatiser la situation orthographique et de déculpabiliser les élèves vis-à-vis de leurs erreurs. Les élèves devant l'orthographe sont à la fois convaincus de leur manque d'attention, de leur étourderie, et en même temps écrasés par le caractère arbitraire de la norme orthographique. Les discussions dans le cadre de l'atelier leur permettent de découvrir qu'ils ne sont pas seuls à faire les mêmes erreurs, que ces erreurs respectent une certaine logique, même si ce n'est pas celle qui est requise, qu'il y a véritablement matière à réflexion autour de l'orthographe, et que cette réflexion est, de plus, intéressante. L'orthographe perd son caractère rébarbatif et angoissant, et devient source de découverte, et ce n'est pas rien de changer l'attitude vis-à-vis de l'orthographe...

- un objectif de mise à jour des représentations des élèves : dans le cadre de l'atelier, les élèves ont la possibilité de formuler publiquement ces raisonnements que jusque là ils gardaient secrètement par-devers eux. Les travaux sur l'ontogenèse graphique menés par les groupes LEA (5), et dans une moindre mesure, les recherches des psychologues (6), ont commencé à dévoiler ces « raisonnements orthographiques » qui conduisent les élèves à ce que nous appelons des erreurs d'étourderie, d'inattention, et qui sont pourtant, comme on peut le voir par l'exemple ci-dessous tiré d'un ANG, les résultats d'une réflexion serrée, même si les principes qui la guident sont plus pragmatiques que syntaxiques :

La phrase à écrire était : « elle sourit pleine de gaieté » :

E.- *C'est : elle sourie, i-e...*

M.- *Alors, va au bout de ta réflexion ! Pourquoi tu penses que c'est : « elle sourie i-e » ?*

E.- *On fait par élimination !*

M.- *On fait par... ?*

E.- *éliminatoire ! Ben... elle sourit, ça peut pas être un « s » parce que les conjuguions, c'est... faut qu'y ait « tu » devant ! « Tu » y a toujours un « s »... Mais là, c'est « elle » devant, on peut pas mettre un « s ».*

(Je suis obligée, faute de place, de passer une série d'échanges très intéressants qui vont amener les élèves à reconnaître un verbe dans « sourit »)

E.- *« i-e » parce que ça serait au féminin !*

M.- *alors toi tu penses que quand on dit : elle sourit, c'est le verbe sourire, c'est « i-e » parce que c'est au féminin... Qui répond à Clovis ? Je remets*

*encore un point d'interrogation ! J'écris simplement ce que vous dites. Alors, les autres ? Le verbe sourire, d'après Clovis, il s'écrit au féminin ! Baptiste, t'as un avis, toi ?*

(...)

E.- avec le « il »...

M.- avec « il »... alors, Est-ce que si c'est « il », tu diras que c'est du féminin aussi ?

E.- Non !

M.- Alors t'écriras pas « i-e » à la fin ?

E.- « i-t » !

M.- Alors toi tu penses que si c'est « elle », c'est « i-e », si c'est « il », c'est « i-t », c'est ça ? (7)

Peu de situations scolaires classiques auraient permis à ces enfants de formuler ces propositions, et l'occasion n'aurait pas été donnée à l'enseignant d'en prendre conscience, de réaliser l'exercice périlleux de leur accouchement (qui mène quelquefois fort loin) et de leur redressement précautionneux avec l'aide des autres élèves, opération de déconstruction / reconstruction délicate, mais fondamentale.

- un objectif d'apprentissage proprement dit : l'argumentation que les élèves se construisent pas à pas, dans l'interaction avec les autres élèves et avec l'appui de l'enseignant, les aide à élaborer des stratégies devant les problèmes orthographiques. Le fait que ce sont eux-mêmes qui ont construit ces stratégies et qu'ils se les sont appropriées peut être un facteur efficace de transfert dans des situations de production.

De même, la confrontation des textes permet un type nouveau de « révision ». L'erreur n'est ni désignée par l'enseignant, ni difficilement identifiée par l'élève de façon solitaire. Les variations graphiques qui apparaissent à un endroit précis du texte sont les indicateurs d'un lieu problématique, elles offrent aux élèves le reflet de leurs interrogations. Rien ne dit a priori quelle est la variation qui correspond à l'orthographe correcte. Ces variations sont en tout cas un matériau qui suscite, facilite les discussions de type métalinguistique.

Pour le chercheur qui désire étudier le discours métalinguistique « spontané » des élèves, ces ateliers sont donc un observatoire incomparable. Les problèmes orthographiques sont des problèmes de langue : ils demandent pour être résolus, la plupart du temps, des raisonnements grammaticaux (identification de catégories, recherche des termes recteurs d'accord...), ou bien ils entraînent à une réflexion sur le caractère conventionnel des graphies. On constate que les élèves s'introduisent facilement dans ce type de discussions métalinguistiques. Ils prennent effectivement le langage pour objet. Pour les enseignants, ces ateliers sont des sources d'information essentielles sur les élèves, mais ils sont aussi, comme on vient de le voir, des lieux privilégiés d'apprentissage et de reconstruction des raisonnements orthographiques.

Les ateliers permettent des études longitudinales (nous avons enregistré des ANG sur trois années consécutives), mais ils permettent également, comme

c'est le cas ici, des études comparatives de plusieurs groupes d'élèves de « niveau » différent autour de problèmes identiques.

## 2. JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ / JUGEMENTS D'ACCEPTABILITÉ ?

L'ANG que j'analyserai porte sur la transcription de la phrase suivante :

***Il s'agit de savoir ce qu'il vous semble facile à écrire chaque fois sans faute.***

Cet ANG, venant après des activités en classe traitant des homophones et des lois de position, avait privilégié des graphies en « g », et des homophones comme « ce », « fois », « sans ». Les enseignants n'avaient pas prévu qu'un des points le plus débattu serait celui de la graphie de « il s'agit ». ... Quatre groupes de 6 élèves vont écrire ce texte au mois de février. C'est leur 3e ANG. L'établissement des groupes par niveau a été fait par l'enseignante en fonction des résultats de l'année en cours (8).

Lorsque J.-E. Gombert examine dans *Le développement métalinguistique*, après le développement métaphonologique, le développement métasyntaxique, il introduit comme élément révélateur de ce développement, les jugements métasyntaxiques : « la connaissance consciente de la syntaxe se manifeste dans les discours métalinguistiques portant sur la grammaticalité des phrases » (p. 59). Néanmoins, il aboutit à la conclusion que chez les enfants, au moins jusqu'à 7 ans, on ne peut parler de jugements de grammaticalité, mais seulement d'acceptabilité. En somme, c'est le sens des phrases qui s'impose pour eux. Ils sont encore peu sensibles à l'aspect « grammatical ». Ils ne détecteraient pas l'agrammaticalité de phrases acceptables (qu'ils ne rejettent pas), ni la grammaticalité de phrases inacceptables (qu'ils rejettent en général).

Il souligne d'ailleurs aussi que l'appréhension non analytique du langage semble perdurer chez l'adulte. Bredal et Rondal, cités par Gombert, rappellent que « dans la pratique, les sujets ne distinguent pas clairement entre facteurs purement grammaticaux et facteurs sémantiques et stylistiques dans leurs jugements d'acceptabilité. En fait, l'appellation « jugements de grammaticalité » est le plus souvent un leurre, il s'agit généralement en fait de « jugements d'acceptabilité » de phrases agrammaticales » (p. 73).

Ce ne serait qu'à partir de 7 ans, à l'âge du début de l'enseignement formel, qu'on pourrait admettre l'apparition du jugement métasyntaxique. (Il est vrai que Gombert définit de façon très exigeante la conscience métasyntaxique : dans le cas, par exemple, des phrases qui sont agrammaticales en raison de la violation des règles de sélection lexicale, celles-ci doivent être rejetées par le sujet en raison de ces règles mêmes et non pour des raisons de plausibilité. Ainsi, le rejet de la phrase : « le garçon lit la soupe » doit être fait en effectuant la formulation explicite que le verbe « lire » doit être suivi d'un complément possédant un trait adéquat, et non parce qu'on n'a jamais vu quelqu'un essayer de déchiffrer une soupe.)

Qu'en est-il pour nos élèves de CM1 ? Sont-ils capables maintenant d'avoir une réflexion de type métasyntactique, que l'on pourrait appréhender à travers leurs jugements métalinguistiques ? Y a-t-il, entre autres, conscience chez ces élèves d'appliquer des règles grammaticales qui dépassent la situation présente ? La question mérite d'être posée, car tant chez les enseignants que chez les élèves (du moins dans notre situation d'observation) on constate une pratique élevée de ce type de jugement.

### **2.1. L'appel au jugement de grammaticalité de la part des enseignants**

Il est fréquent que les enseignants demandent aux élèves de se prononcer sur ce qu'ils pensent être la « grammaticalité » d'une phrase. Ainsi, voulant mettre en évidence le caractère dit essentiel du complément d'objet, les enseignants proposent de le supprimer et demandent aux élèves si la phrase peut toujours « se dire » : « Jean soulève la voiture ». Peut-on supprimer « la voiture » ? Non, on ne peut pas dire « Jean soulève » tout seul. Lorsqu'ils veulent dégager le caractère facultatif de l'adjectif, ils proposent : « est-ce qu'on peut supprimer petit et rouge dans : le petit chaperon rouge ? » Oui, on peut dire « le chaperon ». Ce faisant, les enseignants se placent sur un terrain exclusivement formel, suivant en cela les démarches de la linguistique structurale, mais on sait que pour nombre d'enfants, ce type de suppression, qui altère la valeur sémantique de la phrase, est difficilement acceptable, précisément parce qu'ils ne peuvent isoler la grammaticalité de l'acceptabilité.

En tout cas, les enfants ont tous plus ou moins été exposés à ce type de manipulations et on peut supposer que c'est cet exemple qu'ils suivent lorsque eux-mêmes pratiquent des manipulations et forment des jugements.

Il existe une deuxième situation qui requiert le jugement linguistique des enfants : ce sont les phrases obtenues lors de l'utilisation des procédés destinés à identifier les homophones. Par exemple, pour savoir s'il faut écrire « à » ou « a », on remplace par « avait ». Si la phrase n'est pas acceptable (tas de mots), il faut écrire « à ». Ces procédés de substitutions sont des procédés traditionnels, non inspirés par la linguistique structurale, et nous verrons qu'ils posent un certain nombre de problèmes.

### **2.2. L'appel au jugement de grammaticalité de la part des élèves**

La première constatation est celle de la fréquence du recours aux jugements d'acceptabilité (ou de grammaticalité ?) pour valider une graphie (impliquant la syntaxe), du moins dans le cadre de nos ateliers, qui évidemment favorisent ce type de comportement.

### 2.2.1. Déroulement du processus :

- l'élève est confronté à un problème graphique (il y a concurrence de graphies pour un mot de la dictée). Il va essayer de justifier sa propre graphie ;
- il propose une manipulation syntaxique qui doit prouver la justesse de son choix. Si le résultat de la manipulation syntaxique est « acceptable », la graphie est justifiée.

Ces jugements « d'acceptabilité » sont formulés de trois façons :

- soit le recours au sens est clairement formulé : *ça ne veut rien dire*
- soit il y a ambiguïté quant au recours à la forme ou au sens. Reste un sentiment d'inadéquation : *ça ne va pas*.
- soit est signalée la possibilité / impossibilité de la *profération* : *on peut dire / on ne peut pas dire*.

Le jugement s'accompagne de la prononciation de la phrase modifiée, selon trois modalités :

- a) Seule une partie de la phrase est réalisée. L'élève s'en tient à un contexte étroit, qui l'empêche souvent de prendre la mesure des différentes relations syntaxiques en jeu (par exemple : pour décider de la graphie de *s'agit / agit* : la formulation réduite : *on peut dire : il agit* est considérée comme suffisante par l'élève.
- b) La phrase est reprise dans son ensemble. Exemple : *on ne peut pas dire : il agit de savoir ce qui vous semble facile à écrire*.
- c) La construction qui fait problème est isolée et présentée sous une forme générale (à l'infinitif pour le verbe, par exemple) : *on ne peut pas : agir de savoir*. On peut penser qu'ici, l'élève fait un effort d'abstraction qui lui fait dépasser la situation présente et envisager hors contexte immédiat les relations syntaxiques possibles entre « *agir* » et le complément « *de savoir* ».

### 2.2.2. La nature des manipulations :

Les manipulations observées sont soit des effacements, soit des commutations.

- a) Les effacements :

Exemple de *sagit / s'agit*.

Les élèves discutent pour savoir si « *il s'agit* » s'écrit en un seul mot (« *s attaché* ») ou avec un *s* apostrophe.

Il ressort des échanges des quatre groupes que la graphie avec *s apostrophe* implique qu'il s'agit du verbe « *agir* » : on doit donc retrouver le sens du verbe *agir* dans la phrase d'autant plus que le « *s apostrophe* » est considéré comme un élément facultatif :

*Le s apostrophe c'est comme si on pouvait le supprimer*

On peut supposer que cette conviction leur vient de l'expérience de verbes comme *se laver, se regarder*, qui conservent leur sémantisme lorsqu'ils sont employés sans pronom réfléchi.

Les quatre groupes proposent donc la manipulation de suppression. Tous les groupes proposent une reformulation de la phrase et énoncent des jugements :

Groupe 1 (faible) :

L'élève du groupe 1 se contente d'une reformulation partielle : on peut dire « *il agit* », à l'appui de la graphie en « s apostrophe ». L'enseignant n'ayant pas relancé la discussion, et même accepté l'argument, le groupe en reste là. Il y a simplement formulation d'un jugement sur l'existence de la forme « *il agit* ».

Groupe 2 et 3 :

- certains sont sensibles uniquement à l'aspect sémantique :

*c'est pas du même sens* (on remarquera la construction partitive, que l'on retrouve souvent chez les élèves : *c'est pas du passé, du présent...*)

- d'autres sont sensibles à la construction dans son ensemble : *ça ne veut rien dire*, mélange inextricable de grammaticalité et d'acceptabilité.

- d'autres enfin sont sensibles à la construction syntaxique, qu'ils mettent en évidence : *on peut pas dire : il agit de savoir ce qui vous semble facile...*

Groupe 4 :

À côté des formulations rencontrées ailleurs : *on ne peut pas dire : il agit de savoir ce qui vous semble facile*, un des élèves propose : *on ne peut pas agir de savoir*, dont j'ai déjà fait remarquer le caractère abstrait, ce qui fait pencher ce jugement du côté des jugements de grammaticalité, même s'il est impossible de décider si ce jugement ne comporte pas également une part d'acceptabilité.

b) Les commutations

Premier exemple : toujours à propos de « *il s'agit* », et de l'existence ou non du verbe « *sagir* ». Un des élèves du groupe 3, après réflexion, propose la commutation du pronom :

*on peut pas dire je sagi... ou tu sagi...*

Plusieurs élèves du groupe 4 se lancent également dans ces commutations, qu'ils essaient de rendre exhaustives :

E1 – *parce qu'avec « nous », ça fait « nous sagissons » ? ? ?*

E2 – *ben, je sagis...*

E3 – *et tu sagis ?*

M – « *tu sagis* », *ça existe ?*

E3 – *non... c'est peut-être pas un verbe ! (...)*

E2 – *et on ! « On s'agit » ah non ça va pas... On s'agit... (...)*

E1 – *on n'a qu'à mettre le nom de quelqu'un, par exemple : Mathieu s'agit, ça peut pas marcher, donc c'est pas un pronom.*

Ces différentes commutations montrent comment les élèves savent se livrer à des manipulations syntaxiques, et comment leurs jugements, dans ce cas-là, sont véritablement des jugements de grammaticalité.

Il n'en est pas de même pour d'autres commutations, suggérées dans le cas des « trucs » mis au point traditionnellement pour aider les élèves à choisir le bon homophone.

J'examinerai ce qui se passe pour les graphies de *ce* et de *se*. Dans le cas du *ce* pronom, l'école suggère de remplacer par *cela*, dont la graphie est mieux connue, et dans le cas du *ce* déterminant, par *le, un...* La graphie se serait déterminée par le remplacement par *me, te...* (je ne discuterai pas le fait que l'élève ne sait généralement pas s'il a affaire à un pronom ou à un déterminant...)

Les remplacements posent un problème en particulier dans le cas du « ce » pronom : le remplacement par « cela » ne produit pas une phrase parfaitement grammaticale, mais seulement acceptable. Par exemple, ici : *il s'agit de savoir (ce) cela qui est facile à écrire* n'est pas grammatical, sauf si l'on fait de la relative une relative appositive, ce qui n'est pas le cas dans les réalisations des enfants. Pourtant, ce remplacement est considéré comme valable par l'école, dans la mesure où le « cela » est en conformité sémantique avec le reste de la phrase, et contribue à une glose acceptable. On est dans le domaine du « démonstratif », donc les graphies acceptées seront des graphies en « c ».

Cette manipulation, qui n'observe pas les mêmes règles formelles que les précédentes, pose en fait des problèmes aux élèves. D'abord, parce qu'ils ont du mal à construire la phrase avec le remplacement. Dans le groupe 1, une élève dit : *je n'arrivais pas à dire « cela »*. Ensuite parce que cela les encourage à trouver des justifications sémantiques approximatives : telle graphie sera justifiée (par exemple « ce » ou « se ») si la glose proposée semble s'accorder avec le sens général de la phrase :

#### Groupe 2

E – *parce que « c'est « ce » qui vous semble », c'est celui-ci*

E – *ben oui, c'est pas celui de son copain...*

Le recours à la forme « celui-ci » qui semble à l'élève un candidat valable appartenant à la même sphère « sémantique » que « cela », l'entraîne à concevoir un système d'opposition (celui-ci, pas celui-là), lui-même facilement transposable en opposition personnelle : celui-là, pas le sien, ce qui suggère perfidement une graphie en « s », comme on peut le voir ci-dessous :

#### Groupe 3

E – *ya aussi « ce qui vous semble... » des fois on écrivait « ce » et puis « se »...*

E – *moi j'ai mis « ce »*

M – *quel est le problème qui se pose, là ?*

E – *ben, si c'est le sien ou si ce n'est pas le nôtre... si c'est le sien, ou si ce n'est pas le sien...*

M – *si c'est le sien, le sien quoi ?*

E – *ben si c'est à lui que ça lui semble, ou ça ne semble pas à lui, facile ou pas facile...*

E – *heu... Parce que c'est le sien... heu*

E – *c'est son avis...*

(...)

E – *ben, c'est celui-ci, d'avis, c'est pas un autre...*

E – *c'est celui-ci qui semble facile à écrire...*

M – *c'est l'avis qui semble facile à écrire ? ?*

E – non, pas l'avis.

E – c'est la personne qui heu ça lui semble facile à écrire, c'est pas une autre personne...

En effet, si « ce » peut être remplacé par « cela », pourquoi ne le serait-il pas par « celui-ci » ? Et si c'est *celui-ci*, ce n'est pas *celui-là*, c'est le sien et pas le nôtre... Les deux séries en « s » et en « c » possédant chacune une série oppositive (*celui-ci* / *celui-là*, le sien / le nôtre, vôtre...) il n'y plus moyen de départager : les deux graphies conviennent...

En conclusion, on voit que les enfants de CM1 sont parfaitement capables de réflexion métasyntactique. On voit également l'influence très forte de l'enseignement : ils sont tout à fait capables de s'approprier les procédures syntaxiques que les enseignants utilisent, et de conduire jusqu'à l'absurdité les procédures approximatives qui leur sont aussi proposées.

### 3. LE RAISONNEMENT MÉTALINGUISTIQUE MENÉ AUTOUR DE LA GRAPHIE DE « S'AGIT »

Le problème cerné par les enfants est : est-ce le verbe *agir* ou le verbe *sagir* ? Comment prouver l'existence ou la non existence du verbe *sagir* ? (9)

On a vu que la 1<sup>re</sup> procédure – la manipulation syntaxique consistant à supprimer le s apostrophe pour vérifier si la phrase accepte la présence et le sens du verbe *agir* – est pratiquée par tous les groupes, faibles ou forts. Néanmoins, les résultats sont différemment appréciés :

1. le groupe 1 reconnaît l'existence du syntagme « *il agit* » et s'en contente ;
2. les groupes 2 et 3 rejettent la phrase soit parce qu'elle n'a pas le même sens ou parce qu'elle n'a plus de sens, soit en raison de l'incompatibilité syntaxique entre « *agir* » et un complément (reconnaissance indirecte de l'intransitivité d'*agir*) ;
3. Le groupe 4 s'approche au plus près de l'incompatibilité syntaxique et essaye de se placer sur un plan général : quelle que soit la phrase, « *agir* » ne peut être suivi de « *savoir* » (la formulation exacte aurait été : « on ne peut pas *agir* de quelque chose »).

La deuxième procédure est la commutation.

Les enfants posent qu'on doit pouvoir conjuguer « *sagit* » (a priori un verbe) à différentes personnes (les termes du métalangage comme « conjuguer », « personnes », apparaissent dans les discussions du groupe 4). Cela permettra de vérifier l'existence du verbe « *sagir* ».

- un élève du groupe 3 ne fait que soulever le problème
- les élèves du groupe 4 conjuguent leurs forces pour explorer de façon exhaustive les possibilités de changement de pronoms. Ils constatent que le verbe *sagir* ne se conjugue finalement pas à d'autres personnes qu'à la 3<sup>e</sup> personne du singulier.

Comment résoudre le problème d'un verbe qui ne peut pas se conjuguer, alors que c'est la définition même du verbe ? Cette situation rend très perplexe le groupe 4. Les élèves vont donc formuler plusieurs hypothèses :

1. Proposition : *ce n'est peut-être pas un verbe*

Objection : *il est quand même conjugué avec il... « il » est un pronom personnel...*

2. le verbe « *sagir* » étant du 3e groupe, groupe des verbes irréguliers :

« *peut-être que le mot est complètement déformé s'il est irrégulier* »

Objection : « *ben non, pas du tout, ça se conjugue quand même... tu me prends n'importe quel verbe du 3e groupe, il se conjugue : je fais, tu fais, nous faisons...* »

3. le fonctionnement déviant vient peut-être du pronom :

« *dans ce cas-là, « il » c'est peut-être pas un sujet, dans ce cas-là c'est peut-être pas un pronom... c'est pas un pronom sujet.* »

Hypothèse complémentaire : le « il » peut être tantôt un pronom sujet, pour certains verbes, et pour d'autres, il ne serait pas un pronom. D'ailleurs il n'est pas remplaçable par un nom : « *on n'a qu'à mettre le nom de quelqu'un : Matthieu par exemple. « Matthieu s'agit », ça peut pas marcher, donc c'est pas un pronom... C'est pas un sujet.* »

Les élèves du groupe 4 ont donc approché la notion d'impersonnel avec leurs seuls moyens. Bien sûr, il y a la présence d'un individu qui pousse le groupe vers l'avant, mais l'interaction est très forte, et aide cet individu lui-même.

Ce sont les élèves du groupe « fort » qui manifestent le plus d'aisance dans les comportements métalinguistiques : capacité à se décentrer, à généraliser, à manipuler le langage comme un objet, maîtrise des termes de la métalangue grammaticale. Le lien entre le rapport au langage et la réussite scolaire est évident. Mais les élèves des groupes plus faibles ont fait aussi la preuve de leurs capacités métalinguistiques : ils ne demandent qu'à prendre confiance dans leurs raisonnements. Pour cela, il faut que les enseignants eux-mêmes aient confiance dans leurs capacités de raisonnement. Les élèves savent en effet s'emparer des outils qu'on leur propose et les utiliser lorsqu'on leur en donne la possibilité.

## NOTES

- (1) Cet article est la reprise remaniée et complétée d'une intervention prononcée à Besançon lors des Journées d'étude des 24-25 septembre 1998 sur la *Terminologie historique et comparée pour la recherche en didactique des langues étrangères*, dont les actes sont à paraître chez Peter Lang.
- (2) Cette équipe de recherche comprend des universitaires, des formateurs IUFM, des enseignants de collège et des maîtres formateurs. Elle s'est donné pour objectif d'évaluer les effets du développement des compétences métalinguistiques sur la maîtrise de l'orthographe en cycle 3.
- (3) Toutes les citations sont de D. Lorrot (1998 p. 92).
- (4) On signalera « les ateliers privilégiés d'écriture » en école maternelle présentés par des chercheuses du CRESAS, M. Hardy et F. Platone : « Interactions en groupes et constructions des savoirs : le cas de la langue écrite en grande section de maternelle », 1992, *Repères* n° 5 ; les situations de « dictée sans faute » proposées

par A. Angoujard pour l'école primaire, dans *Savoir orthographier*, Hachette, 1994. ; les ateliers d'écriture mis en place par J.-P. Jaffré jouent avant tout un rôle d'observation de l'ontogenèse graphique, mais le cadre scolaire leur fait partager des points communs avec les ateliers à visée didactique : cf. « L'orthographe du français, genèse linguistique et acquisition », *Les entretiens Nathan*, Actes III, 1993.

- (5) Le groupe LEA (Linguistique et Acquisition de l'Écrit) est un groupe animé par Jean-Pierre Jaffré qui conduit des recherches sur l'acquisition de l'écrit chez l'enfant et l'adolescent depuis 1993. Les publications des membres de ce groupe sont nombreuses et il faut signaler deux thèses soutenues récemment, celles de Danièle Cogis : *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques du genre en français par les enfants entre huit et onze ans* (1999), et celle de Jean-Michel Sandon : *Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français* (1999) (voir présentation ici-même NDLR), qui contribuent de façon remarquable à faire progresser notre compréhension de l'acquisition de l'orthographe chez les élèves.
- (6) Il s'agit essentiellement, pour la recherche française, des travaux de Michel Fayol et al., dont par exemple : « Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français », C. Totereau, M.-Geneviève Thevenin, M. Fayol, in *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé, 1997.
- (7) ANG enregistrée dans la classe de CM1 de Catherine Hamon, École Théodore de Bèze, Auxerre, juin 1998.
- (8) Les groupes ont été constitués ainsi :  
Groupe 1 : faibles  
Groupe 2 : moyens-faibles  
Groupe 3 : moyens-forts  
Groupe 4 : forts
- (9) On trouvera en annexe des extraits de l'ANG mené par le groupe 4 (fort) traitant ce problème. Cet ANG a été enregistré en février dans la classe de CM1 de Jeanine Prieur, école de la Trémouille, Dijon.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAL, Linda (1997) : « Acquisition de l'orthographe en situation de classe », in : *Des orthographes et leur acquisition*, sous la direction de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A. Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1997.
- ANGOUJARD, André (coord.) (1994) : *Savoir orthographier*, INRP-Hachette, Paris.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- HAAS, Ghislaine et LORROT, Danielle (1996) : « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères* n° 14, pp. 161-182.
- FERREIRO, Émilia (1988) : « L'écriture avant la lettre », in *La production de notations chez le jeune enfant*, éd. H. SINCLAIR, Paris, PUF.
- HARDY, Marianne et PLATONE, Françoise (1992) : « Interactions en groupes et constructions des savoirs : le cas de la langue écrite en grande section de maternelle », *Repères* n° 5 ; pp. 139-148, INRP, Paris.
- JAFFRE, Jean-Pierre (1993) : « L'orthographe du français, genèse linguistique et acquisition », *Les entretiens Nathan*, Actes III, Nathan, Paris.

LORROT, Danielle (1998) : « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage », *Le français aujourd'hui* n° 122, pp. 90-99.

*Repères* n° 59, 1983, « et si le français était une activité d'éveil ? », coordination Hélène ROMIAN, INRP, Paris.

## ANNEXE

E – « s'agit »

E – « s'agit », moi, j'ai pas mis de s apostrophe...

E – mais ça existe le verbe « sagir » ?

E – ah ben oui, mais « agir » aussi...

E – ah non « s'agit » c'est, y a pas d'apostrophe !

M – ça s'écrit comment ?

E – s-a-g-i-t

E – ya pas d'apostrophe je crois

M – y a pas d'apostrophe ?

E – moi je dirai qu'y a une apostrophe

M – Pourquoi il n'y a pas d'apostrophe ?

E – parce que là c'est le verbe « sagir » pas le verbe « agir »

E – oui...

(...°

E – ah oui, parce que peut-être ça peut s'écrire de deux façons selon le sens de la phrase...

M – le « sagi » ? alors des fois, je pourrais écrire « attaché » et puis des fois s'apostrophe ? C'est ça que tu veux dire, Julien ?

E – ben vu qu'il y a deux sens pour le mot « sagi »

M – Ya deux sens ? lesquels ?

E – c'est parce qu'il y a le verbe « agir », ya « se agir » et ya « sagi » ; le verbe « sagir »... par exemple...

E – heu...

E – Est – ce que le verbe « sagir », ça s'écrit s-a-g-i-r ? parce que ça, je n'en suis pas certain...

E – moi non plus...

M – tu n'en es pas certain ?

E – ouais... parce que le verbe « sagir », ça n'existe pas...

E – si, ça existe, parce que le verbe « sagir », ça s'écrit pas s-a-g-i-r...

M – comment s'écrit-il alors ?

E – ben, s apostrophe + agir...

E – parce que c'est du 3e groupe et que c'est avec un « e »...

M – oui, alors c'est peut-être pourquoi on l'écrit « il s'agit »...

E – parce qu'avec « nous », ça fait « nous sagissons » ? ? ?

E – ouais...

M – nous sagissons : ah, c'est peut-être une idée, ça...

E – vous sagissez.

E – vous sagissez.

M – est-ce que ça existe ?

E – vous sagiez... ben non, parce que déjà, on sait déjà que « nous sagissions »... !!

E – c'est même pas sûr que ça existe...

E – c'est avec le verbe « agir » qu'on arrive à faire « agir »

E – ben oui, à tous les coups...

M – tu as peut-être raison : on ne peut pas dire : nous sagissons.

E – ben, je sagis...

E – et tu sagis ?

M – « tu sagis », ça existe ?

E – non... c'est peut-être pas un verbe !

E – mais il y a « il sagit »

E – c'est peut-être pas un verbe, par contre

E – ben alors pourquoi ça s'est conjugué comme avec « il » ?

M – eh oui !

E – faut pas oublier que c'est quand même...

M – c'est vrai que c'est particulier quand même, hein...

E – faut pas oublier que c'est un pronom personnel, aussi « il » ! peut-être qu'il est conjugué...

M – mais vous avez trouvé une espèce de réponse quand même là... vous avez bien vu que l'on ne peut pas dire : je sagis etc.

E – je ne comprends pas ! pourquoi avec un pronom personnel ou « il » avec un « s » et puis « elle », heu. et puis pas avec les autres... ? ?

M – ah... c'est une question intéressante...

E – oui ça c'est vrai...

E – on verra peut-être ça plus tard...

E – mais comme c'est un verbe du 3e groupe, ils sont irréguliers, non ?

E – oui, mais quand même, ils se conjuguent tous !

E – ben oui, quand même...

E – mais oui, mais peut-être que le mot est complètement déformé s'il est irrégulier...

E – ben non, pas du tout, ça se conjugue quand même... tu me prends n'importe quel verbe du 3e groupe, il se conjugue : je fais, tu fais, nous faisons...

[...]

Reprise de la discussion au moment de la synthèse partielle :

M – autre gros problème...

E – sagit, sagit...

E – celui-là, ça a été le plus gros...

M – qu'est ce qu'on en dit ?

E – en fait, on n'a pas fait attention quand on a écrit, c'est après qu'on s'est rendu compte.../

E – c'est le verbe « agir »... comme ça n'existait pas...

M – et pourquoi ?

E – parce que ça marche à la 3e personne du singulier au présent et à la 3e personne du pluriel au présent et pas avec les autres personnes, alors, hein...

E – ça peut marcher avec « il » et...

M – et qu'est-ce que vous avez dit ?

E – et... non !

M – qu'est ce que vous avez essayé de faire encore ?... quand vous m'avez dit : je sagis, ça n'existe pas ?

E – le conjuguer... on a essayé de le conjuguer

M – oui...

E – on a essayé de le conjuguer, mais on n'a pu qu'à la 3e personne du singulier et celle du pluriel au présent...

M – ça fait quoi celle du pluriel ?

E – ça fait « s'agit » !

E – ils s'agissent ! ! ! !

E – ah ben... non.

E – ben, celui-là non plus, il va pas !

E – non ! ! y a que « il » dans ce cas-là...

E – y a que la 3e personne.

E – oui, mais « il » et « elle » !

E – oui, mais « il » et « elle », ça peut être aussi la troisième personne du pluriel...

E – et on ! « On s'agit » ah non ça va pas... On s'agit...

E – y a que « il » et « elle » qui marchent...

M – Y a que « il » et « elle ». Donne-moi un exemple avec « elle » !

E – Elle s'agit... Non, ça ne va pas !

E – y a que la 3e personne du singulier et « il »

E – hou là !

E – Dans ce cas-là, « il », c'est peut-être pas un... sujet... Dans ce cas-là, c'est peut-être pas un pronom...

M – Ahhh !

E – ben ouais !

M – vous sentez bien qu'il y a quelque chose de bizarre, là...

E – y a quelque chose de très bizarre...

E – à mon avis, c'est pas un pronom sujet, dans ce qui y a là...

E – c'est même pas un verbe, si ça se trouve (en surimposition)

M – pourquoi tu dis cela, Julien ?

E – ben parce que si ça marche qu'avec... peut-être que ça peut être et un pronom sujet, des fois, pour les autres verbes mais pour certains, ça peut être, ça peut remplacer...

E – parce que pourquoi que ça ne marcherait qu'avec « il » au singulier ?

E – on n'a qu'à mettre le nom de quelqu'un, par exemple : Mathieu s'agit, ça peut pas marcher, donc c'est pas un pronom !

E – il, c'est spécial...

E – c'est pas un sujet...

M – c'est très spécial...

E – c'est pas un sujet, parce que quand même...

E – il s'agit, c'est pas un verbe...

E – ... parce que pourquoi y aurait, parce que normalement dans les autres verbes, y a toutes les personnes qui marchent, et là pourquoi y aurait que « il » au singulier ?

M – oui, oui...

E – si ça se trouve, c'est pas un verbe...

M – C'est un problème à éclaircir...

E – est-ce qu'on le fera cette année ?

M – on le verra à la synthèse...