

CONSTRUCTION DE SAVOIRS MÉTALINGUISTIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Gilbert DUCANCEL, avec la collaboration de Colette FINET
IUFM de Picardie, INRP

Résumé : La recherche INRP "Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire" (MÉTA) vise à ancrer cette construction sur les pratiques langagières. Les activités métalinguistiques étudiées sont des activités de formulation/reformulation, de commentaire, d'analyse, dont les objets dépassent le cadre de la syntaxe de phrase, du lexique, de l'orthographe traditionnels. Elles interviennent dans le cadre de résolutions de problèmes de mise en texte de discours narratifs et de discours explicatifs. Les savoirs visés concernent les marqueurs de cohésion, de connexion/segmentation, de modalisation. La recherche peut contribuer à une réflexion sur les compétences métalinguistiques que l'on peut viser dans les trois cycles de l'école.

Trois illustrations sont proposées. Des activités menées au cycle 1 (Section de petits et de moyens) sont l'occasion d'une analyse de procédures propices à la production de récits en dictée à l'adulte et de celle des comportements métalinguistiques des élèves. On décrit, ensuite, l'émergence et l'évolution de savoirs sur la connexion/segmentation de séquences d'écrits explicatifs, au Cours Élémentaire 1. On présente, enfin, au Cours Moyen 2, une séquence d'activités visant la construction de connaissances sur les temps verbaux dans les récits.

La recherche INRP **Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire (MÉTA)**, dont les responsables sont C. Le Cunff et G. Ducancel, a débuté en 1991 et s'achèvera en 1995. Elle porte sur la construction et le repérage de savoirs métalinguistiques par résolutions de problèmes, à l'école primaire. Les savoirs visés concernent les fonctions discursives des unités linguistiques dans les mises en texte narrative et explicative.

Le projet de recherche (Ducancel et Romian, 1991) n'a pas été publié. Il convient donc de **présenter la recherche** aux lecteurs, d'autant que plusieurs articles de ce numéro ont pour auteurs d'autres membres de l'équipe MÉTA.

Il convient également de rendre compte du travail accompli. Cependant, la recherche n'est pas terminée. On verra donc seulement, dans cet article, à **en illustrer**, trop brièvement, **quelques aspects**, à partir des travaux du groupe de l'IUFM de Picardie. Cette illustration et les autres articles issus de MÉTA composeront l'image actuelle (février 1994) de la recherche. Le rapport et les publications terminales n'interviendront qu'en 1995.

I. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1. PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT TRAITÉS

1.1. Activités langagières et activités d'étude des fonctionnements de la langue

À l'école primaire, l'enseignement du Français se structure selon deux types d'activités. Les **activités langagières** de réception/production de discours diversifiés permettent de construire des **compétences communicationnelles** et des **compétences discursives dans l'ordre de l'action**. Les **activités d'étude des fonctionnements de la langue**, sont, traditionnellement, définies en termes de grammaire-vocabulaire-orthographe. Elles tendent à construire des **savoirs métalinguistiques, dans l'ordre de la connaissance**. Le langage en est, à la fois, l'objet et le mode de représentation, de communication.

L'**articulation** entre ces deux types d'activités peut être absente ou quasi absente. Il en est ainsi quand toute l'activité du maître est mobilisée par les activités langagières. Si des remarques, des observations à caractère métalinguistique surviennent, c'est incidemment, et elles ne font pas partie du projet du maître. Il en est également ainsi quand l'enseignement de grammaire-vocabulaire-orthographe est conduit sans rapport intrinsèque avec les activités langagières. (Ducancel et Djebbour, 1991).

Quand l'articulation existe, elle peut prendre la forme traditionnelle la plus ancienne : les activités d'étude de la langue, programmées a priori, structurent tout l'enseignement du Français. En plus des exercices prévus, des activités langagières peuvent y être l'occasion d'appliquer les savoirs enseignés.

La recherche MÉTA, quant à elle, vise à mettre en œuvre une quatrième **modalité**, celle qui consiste à **ancrer les activités d'étude de la langue sur les pratiques langagières**. Elle s'appuie, en la matière, sur les acquis de la recherche INRP "Enseigner le Français par les résolutions de problèmes" (RESO). Elle doit, en particulier, résoudre les problèmes que pose cet ancrage dans le contexte de **deux contrats didactiques**, l'un finalisé par l'acquisition de compétences discursives, l'autre par celle de connaissances métalinguistiques. Le second contrat prend sens par le fait que les savoirs métalinguistiques sont une composante des compétences langagières. Comment faire pour que les élèves identifient les deux projets d'apprentissage et leur articulation ?

1.2. Activités métalinguistiques / Activités de grammaire-orthographe-vocabulaire

Les activités métalinguistiques ne sont pas, selon nous, l'équivalent "savant" des activités de grammaire-orthographe-vocabulaire.

Il s'agit d'**activités de formulation/reformulation, d'explication, de commentaire, de désignation, de définition, de mise en relation,...** ayant trait à la langue et aux discours. Elles construisent des savoirs opératoires (Roman,

1989), au plan de l'action langagière et à celui de la connaissance. Elles s'opposent donc, par hypothèse, au paradigme leçons/exercices, conçu du seul point de vue de l'enseignant, et centré sur des "produits finis" à retenir et appliquer.

Ces activités interviennent en réponse à des difficultés, des problèmes langagiers et métalinguistiques. Elles partent de l'activité langagière, discursive. C'est pourquoi **leurs objets dépassent le cadre de la syntaxe de la phrase, du lexique et de l'orthographe traditionnels**. Ces objets se constituent comme tels par référence aux discours. Les élèves prennent en compte des **unités linguistiques**, les regroupent en **classes de faits linguistiques**, d'abord selon **leurs fonctions discursives**, dans les mises en texte, avant de leur attribuer des caractéristiques (relativement) autonomes des contextes.

Parmi les principaux problèmes à résoudre, à ce plan, mentionnons particulièrement celui de l'utilisation d'un **métalangage**, et d'une **métalangue**. Nous appelons métalangue le langage sur le langage, l'utilisation du langage "de tous les jours", du langage ordinaire dont disposent les élèves à un moment donné, pour parler de la langue et des discours. Il est à distinguer de la métalangue dont le lexique a pour seule fonction de décrire une langue. (Benvéniste, 1974).

Comment favoriser, chez les élèves, l'émergence d'un métalangage en articulation avec les formulations/reformulations métalinguistiques intégrées à l'activité discursive ? Nous visons à ce que cette émergence apporte un "plus" à la production du discours et ne fasse pas basculer l'activité dans un commentaire à vide de celui-ci. Comment, par ailleurs, à partir de cette première mise à distance du langage, favoriser la constitution d'une métalangue dans la classe, tendant à être partagée dans cette sphère ? Faut-il qu'elle ouvre / s'appuie sur une métalangue instituée ? Laquelle ? Celle du maître, des manuels, des textes officiels, ... ?

1.3. Apports de recherches didactiques existantes

1.3.1. *Ayant pour objet dominant les savoirs métalinguistiques*

Bronckart et Sznicer (1990) présentent un "**programme général d'activités de structuration de la langue**", conçu par M.-J. Besson, pour le cycle secondaire inférieur genevois. Une première phase est centrée sur l'"analyse d'un corpus représentatif de la diversité des discours du français contemporain", une seconde sur la grammaire de phrase, et la troisième vise l'"exploitation, au niveau discursif, des connaissances acquises dans la seconde phase". On note que la première et la dernière phases utilisent au premier chef l'entrée par les discours, et que, dans la seconde, une place importante est faite à la fonction discursive des unités linguistiques. Par ailleurs, dans chaque phase, on vise une dialectique entre analyse et production langagière. Enfin, de la première à la troisième phase, l'analyse se "déglobalise", s'étend, s'approfondit. Les savoirs se formalisent et se schématisent progressivement, tout en se référant toujours aux discours.

La démarche de ces activités d'analyse et de structuration intéresse les activités réflexives, d'objectivation des pratiques langagières que la recherche META envisage.

1.3.2. Ayant pour objet dominant les compétences de lecture et d'écriture

Nous nous en tiendrons à **trois recherches** qui convergent, pour ce qui nous occupe ici. Il s'agit de la recherche menée par l'équipe de la Circonscription d'Ecouen, sous la direction de J. Jolibert (Jolibert dir., 1986 ; 1988 ; 1991 ; 1992), de la recherche INRP "Pratiques d'évaluation des écrits", sous la responsabilité de C. Garcia-Debanc et M. Mas (1989 ; 1991 ; EVA, 1991 ; Mas dir., 1993) et de la recherche INRP "Enseigner le Français par les résolutions de problèmes", sous la responsabilité de G. Ducancel (1989 ; Ducancel et Djebbour, 1991 ; Lartigue dir., 1993 ; Ducancel, 1993 ; Angoujard dir., 1994).

Dans les trois recherches, les maîtres choisissent les tâches, construisent les situations, provoquent la prise de conscience et la résolution des problèmes qu'elles posent, d'abord pour accroître, développer les **compétences langagières**, mais aussi pour que les **savoirs d'ordre métalinguistique** des élèves soient complétés, ou bien remis en cause et recomposés. Ces savoirs sont un des points d'appui des maîtres pour promouvoir les compétences langagières. Ils procèdent des expériences antérieures de lecture et d'écriture des élèves, des **mises à distance**, des **analyses** des pratiques écrites, à l'école et hors de l'école. Ils contribuent à l'élaboration collective d'outils évolutifs. Les trois recherches ont, enfin, explicité les notions didactiques de **projets d'enseignement** et de **projets d'apprentissage**, articulant compétences visées et savoirs actuels des élèves.

Cependant, la recherche d'Ecouen et la recherche EVA déduisent, en quelque sorte, les opérations à accomplir, les stratégies et procédures d'exécution des tâches, les projets d'enseignement à mettre en place, **avant tout des critères de réussite**, des **caractéristiques du type de texte à produire**, même si EVA prend également en compte les savoirs déjà-là des élèves, vise leur reformulation, leur affinement.

La recherche RESO centre, quant à elle, le travail didactique sur les savoirs antérieurs des élèves dans leur diversité, sur leurs réalisations discursives différentes, sur les problèmes qui émergent, se formulent, se reformulent, ... C'est-à-dire qu'elle part des **savoirs opératoires des élèves**, et que son premier objectif est leur extension, leur reformulation.

Les **savoirs métalinguistiques** des élèves sont une composante de ces savoirs opératoires. Le maître s'appuie sur eux pour la **résolution des problèmes en situation** de production ou de réception. Il y a également recours dans des **résolutions différées** de la production ou de la réception, mais qui tirent d'elles leur sens et leur finalité. Il s'appuie, enfin, sur eux dans des **résolutions de problèmes décrochées** de l'activité de production ou de réception, et

qui visent avant tout la compréhension, la connaissance de faits, de fonctionnements linguistiques.

2. DÉFINITION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE

2.1. Savoirs spécifiques/non spécifiques aux discours narratifs et explicatifs

Ces discours tiennent **une très large place à l'école**. Ils constituent les supports quasi exclusifs de l'évaluation des élèves en "expression écrite", dans la majorité des classes. Cependant, on observe rarement la mise en œuvre de projets d'enseignement visant les compétences explicatives, alors que les projets visant les compétences narratives sont monnaie courante.

Ces discours présentent des **traits spécifiques différents**. Ils peuvent se prêter à des **observations contrastives** intéressantes. Ils s'opposent, en effet, à la fois quant aux situations où ils interviennent, quant à leur visée, leur type de référent et leur organisation textuelle.

On peut donc viser, chez les élèves, la construction de savoirs métalinguistiques propres à chaque type de discours, mais aussi le repérage de caractéristiques communes et de la variation de certains faits linguistiques de l'un à l'autre.

2.2. Fonctions discursives des unités linguistiques dans les mises en texte

La recherche visant la construction de savoirs métalinguistiques à partir des problèmes de réception et de production des élèves, il est nécessaire qu'elle se réfère aux **opérations discursives** que ceux-ci ont à accomplir en production, à identifier en réception, comme "places" potentielles de ces problèmes. Il faut, toutefois, préciser que les savoirs métalinguistiques visés n'ont pas pour objet ces opérations elles-mêmes, mais les "**entités linguistiques**" (unités, classes d'unités, structures relevant de différents niveaux d'analyse) en jeu dans ces opérations, et leur **fonctionnement discursif**.

Les **opérations de textualisation** sur lesquelles se focalise la recherche renvoient à un cadre théorique inspiré des travaux de J.-P. Bronckart et coll. (1985) sur le fonctionnement des discours, et de ceux de B. Schneuwly (1988) sur la production de textes informatifs et argumentatifs. Elles nous intéressent particulièrement du fait des types de problèmes auxquels elles renvoient, et donc, de la nature et des objets des savoirs métalinguistiques dont elles peuvent permettre la construction :

- **problèmes de cohésion** : conservation/progression de l'information,
- **problème de connexion/segmentation** tenant au découpage du texte, à la constitution de "paquets" de propositions, à leur liaison...
- **problème de modalisation** tenant aux rapports entre l'énonciateur, ses énoncés et son énonciation, à leur manifestation.

Les savoirs métalinguistiques visés concernent, pour les trois opérations, les **marqueurs** utilisables par les élèves, identifiables, analysables comme tels.

Certaines des unités linguistiques concernées sont enseignées en grammaire de phrase, par exemple les pronoms, certains signes de ponctuation. Mais l'approche qui est celle de la recherche MÉTA les considère d'abord du point de vue discursif et par là, les considère comme éléments de **paradigmes** qu'on ne prend pas en compte dans l'enseignement grammatical habituel : substituts, connecteurs,... (voir, par exemple, Combettes, 1982 ; 1988).

Soulignons à nouveau, toutefois, qu'il ne devrait pas s'agir d'emprunter aux grammairiens du texte de nouveaux objets d'enseignement à ajouter aux anciens et à enseigner tels quels aux élèves. Il s'agit de se référer à leurs travaux, comme à d'autres, et de faire que les élèves utilisent et identifient des unités linguistiques pertinentes, qu'ils les comparent, les regroupent, les caractérisent, etc., de manière toujours provisoire et évolutive, au long des trois cycles de l'école.

3. POUR UNE DYNAMIQUE DE LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS MÉTALINGUISTIQUES EN CLASSE. APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE DU LANGAGE

3.1. Savoirs conscients ?

Dans son état de la question, J.-E. Gombert (1990), en accord avec bien d'autres, distingue les "activités métalinguistiques" qui sont "contrôlées consciemment par le sujet", et les "activités épilinguistiques" qui ne le sont pas, mais participent d'une "maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue".

Nous ne discuterons pas, ici, la question du contrôle conscient/non conscient d'un point de vue psychologique.

Du point de vue didactique qui est le sien, la recherche MÉTA vise à favoriser, en classe, les reformulations, sans se demander si les élèves sont conscients de ce qu'ils font, ou de tout ce qu'ils font. L'objectif est que les élèves travaillent, retravaillent, avec ou sans commentaire, le discours qu'il produisent, sa mise en texte.

Le débat paraît, de plus, susceptible de susciter un véritable **obstacle didactique**. En effet, si les activités et les savoirs métalinguistiques ne sont dignes de ce nom que s'ils sont conscients, on glisse facilement à "explicites", "réflexifs" (Brédart et Rondal, 1982). On est, alors, didactiquement, en difficulté pour mettre en place, dès le cycle 1, des projets d'enseignement y ayant trait, et l'on risque de choisir pour critère d'excellence, à toute étape du cursus, l'usage de la métalangue instituée, fût-il plaqué et vide de sens.

Il paraît préférable de considérer qu'il y a une activité métalinguistique **quand des conduites**, – c'est-à-dire des comportements finalisés –, **verbales et/ou non verbales, ont pour objet le langage**, son utilisation, ses formes. Ce qui se reformule pour l'objet de la recherche MÉTA en : ont pour objet les pro-

blèmes et les marqueurs de cohésion, de connexion/segmentation, de modalisation, dans les mises en texte.

3.2. Principes de la genèse des savoirs métalinguistiques

Comment la psychologie du langage peut-elle aider à concevoir l'articulation, en classe, des activités métalinguistiques et des activités de production langagière ?

Selon Beaudichon et Winnikamen (1981) les savoirs métalinguistiques procèdent des **pratiques langagières des enfants**. "Les savoirs se constituent à partir des **représentations** que le sujet élabore vis-à-vis des expériences qu'il accumule". La variation de ces expériences développe "de nouvelles représentations qui se constituent en **réseau de plus en plus complet dont l'ensemble constitue les savoirs**. (...) Ce n'est que peu à peu que l'ensemble s'homogénéise grâce à des mises en relation ou transferts d'une classe (de situations particulières) à l'autre."

D'autres travaux permettent de mieux comprendre le passage des expériences langagières aux représentations et aux savoirs métalinguistiques. Ainsi, Ehrlich (1984) rappelle que la compréhension d'un énoncé, par exemple, procède de l'assimilation de ses éléments à des structures de connaissance préalables et à des procédures présentes en mémoire, ainsi que, en même temps, de la modification de celles-ci. Dans ce double processus, conflictuel cognitivement, se construit une représentation de l'objet. Les **conflits** semblent donc le **véritable moteur** de la construction des représentations, conflits langagiers, conflits linguistiques, entre soi et soi, entre soi et les autres aussi.

3.3. Pour une approche didactique différentielle

La plupart des recherches de psychologie du langage indiquent qu'au delà de ces principes, le **développement des savoirs métalinguistiques** diffère, par exemple selon l'objet et la complexité du traitement des données (Fayol, 1985), les caractéristiques situationnelles (Flavell, 1978), les composantes du système langagier concernées (Brédat et Rondal, 1982).

B. Schneuwly (1988), quant à lui, montre que les opérations de textualisation se réalisent de manière nettement différente selon que les élèves sont en situation de produire un écrit informatif ou un écrit argumentatif. Les textes argumentatifs ayant moins de continuité thématique présentent moins d'unités anaphoriques. Par contre, il y a présence forte et continuité de l'énonciateur, et donc, davantage de pronoms et de possessifs de première personne. L'auteur en tire argument pour "**une vue différentielle de l'apprentissage de l'écrit**", ayant pour conséquence que "l'enseignement (lui-même) doit être conçu de manière différentielle, aborder différents types de textes à tout âge". Le ciblage de notre recherche sur deux types de discours contrastables s'en trouve donc conforté. Nous nous demandons, de plus, s'il peut y avoir interaction, transfert entre les savoirs construits dans chacun d'eux, et à quelles conditions.

4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE POUR LES TROIS CYCLES DE L'ÉCOLE

En conséquence, la recherche MÉTA s'est donné trois objectifs.

4.1. Objet des constructions métalinguistiques

Montrer que la construction de savoirs métalinguistiques concerne des faits syntaxiques, lexicaux, orthographiques classiques, en même temps que des faits discursifs qu'on n'aborde pas habituellement. Tous sont considérés du point de vue de leurs fonctions discursives, ce qui fait que l'approche habituelle du premier groupe de faits devrait en être reconsidérée.

4.2. Conditions de la construction des savoirs métalinguistiques

Décrire les conditions didactiques de cette construction, dans le cadre de projets d'enseignement par résolutions de problèmes, visant l'acquisition de compétences discursives et de connaissances sur la langue et les discours.

4.3. Objectif d'ordre curriculaire

Dans des classes appartenant aux trois cycles de l'école, repérer l'émergence, la différenciation, la structuration progressive des savoirs métalinguistiques, et, par là, contribuer à une réflexion curriculaire sur les compétences métalinguistiques que l'on peut viser à l'école.

II. ILLUSTRATIONS

En Petite et en Moyenne Section de Maternelle, nous viserons à expliciter certaines des conditions d'émergence des comportements métalinguistiques en situation de production de texte et à procéder à une première analyse de ces comportements. Au Cours Élémentaire 1, à nouveau en situation de production, nous nous centrerons sur la construction de savoirs ayant trait à une des opérations de mise en texte, la connexion/segmentation. Enfin, au Cours Moyen 2, nous choisirons de présenter des activités d'analyse/synthèse, issues de problèmes de cohésion rencontrés par les élèves en phase de production, et qui visent à construire, de manière explicite et réflexive, des savoirs sur un ensemble de faits linguistiques.

Ces trois éclairages sont donc différents. Bien qu'ils ne prétendent pas, à eux seuls, rendre compte de l'ensemble de la recherche en cours, on s'efforcera, cependant, d'en tirer quelques conclusions.

1. CYCLE 1. ÉCRITURE DE RÉCITS ET COMPORTEMENTS MÉTALINGUISTIQUES

Section de petits ; Section de moyens. Classe de M.-J. Guerville.
École maternelle annexe de l'IUFM Amiens

Comme le groupe de l'IUFM de Versailles (article de M.-A. Defrance, ici même), le groupe d'Amiens a travaillé sur l'**écriture de récits de fiction, par le biais de la dictée à l'adulte**, en Petite puis en Moyenne Section (la maîtresse a gardé ses élèves deux ans).

Nous présenterons les caractéristiques spécifiques des **procédures didactiques** que nous avons employées. Puis nous tenterons une première **analyse des comportements métalinguistiques** qui se sont manifestés, en nous cantonnant à la **Petite section**, car il existe bien du scepticisme quant à l'existence de ces comportements chez des enfants de cet âge.

On n'abordera ici que la production de récits écrits s'appuyant sur les **illustrations d'albums**, bien que la production à partir d'amorces verbales et sans amorce ait, également, été pratiquée.

La première difficulté est de **choisir** des albums dont les illustrations, à elles seules, permettent aux enfants d'élaborer un récit : une action s'y déroule tout de long ; d'autre part, le thème n'est pas trop proche du vécu des enfants, pour éviter les digressions, les écarts, les retours sur soi.

1.1. Situations de communication propices à la production de récits écrits et aux comportements métalinguistiques

Il ressort de nos essais en classe que cela suppose plusieurs conditions.

Les **émetteurs** doivent être **nettement distincts des récepteurs** ; les rôles de production et de réception doivent être **bien identifiés** par ceux qui les jouent. Pour cela, nous avons divisé la classe en deux groupes :

- un petit groupe (8 élèves dans notre cas) qui va produire le texte en le dictant à la maîtresse, et qui, ensuite, le réécrira ;
- un groupe plus nombreux, constitué des autres élèves. Il est le destinataire de l'écrit. Il donnera des conseils de réécriture au premier groupe, en fonction de ce qu'il n'a pas compris.

La production écrite doit réellement en être une, et non de l'oral transcrit. Cela nous a conduits à distinguer :

- une **première phase, orale**, au cours de laquelle les élèves parlent des images de l'album que la maîtresse leur montre page à page. Nous avons, d'ailleurs, été amenés à renforcer cette phase en laissant, ensuite, les enfants libres de manipuler l'album pendant une dizaine de minutes ;
- une **seconde phase d'écriture, par dictée à l'adulte.**

Dans les premiers temps, la maîtresse tournait à nouveau, dans cette phase, les pages une à une. Nous obtenions un écrit qui était, surtout, une suite

de phrases sans articulation entre elles, chacune référant à l'image correspondante :

La petite fille, elle déjeune avec son ours.

La petite fille qui voit les gâteaux qui s'envolent.

Le crocodile est sur le gruyère (...) (S. de moyens. Novembre).

On a donc, ensuite, laissé le livre à l'écart. Les changements ont été nets et rapides :

D'abord, les loups jouent à trappe-trappe.

Le loup a attrapé l'autre loup par la queue. (...)

Il y a du feu dans la cheminée. Le loup prend un morceau de bâton. Il le met au-dessus de la petite sœur. (...) (S. de moyens. Décembre).

Les illustrations constituent alors un ensemble dans lequel les élèves ont instauré un ordre (***D'abord...***), où ils distinguent les personnages (***l'autre loup***). Ils ne renomment pas ceux-ci à chaque fois (***il***). Par ailleurs, des groupes de propositions écrites composent des tableaux qui ne correspondent pas, ou pas exactement, aux illustrations de l'album.

Il faut ajouter que, dans cette phase, on fait en sorte **que les élèves sachent bien** :

- quand ils échangent, discutent de l'histoire : *"On avait oublié quelque chose. Il y avait une chose avec du feu."*
- quand ils cherchent oralement ce qu'on va écrire : *"Il prend du feu dans la cheminée, et puis il prend un bâton."*
- la proposition écrite qu'ils dictent à l'adulte. Le rôle de celui-ci est, évidemment, déterminant. Nous y reviendrons.
- une **phase de réécriture**, après que la maîtresse ait lu ce que les récepteurs lui avaient dicté sur un "pense-bête".

L'utilisation de ces récepteurs et la transmission aux producteurs de leurs réactions n'est qu'une **procédure de facilitation d'apprentissage**. À moyen et à long terme, nous visons des objectifs d'auto-évaluation. Dans les premiers temps, les auteurs ne parviennent pas à se représenter les réactions des lecteurs potentiels. Mais, dès le milieu de la Section de moyens, nous avons vu apparaître des reformulations, en fin de premier jet, dans le groupe producteur. Elles sont, cependant, encore peu fréquentes, et, surtout, ponctuelles.

Le texte, réécrit en fonction du "pense-bête", est lu à tous. Il est gardé dans la classe avec les ratures et les ajouts qui lui ont été apportés depuis le début.

Le "pense-bête" a, nous l'avons dit, pour but d'inciter et d'aider les auteurs à réécrire. Or, dans un premier temps, les récepteurs y formulaient souvent leurs réactions sous forme de questions. Cela conduisait les producteurs à répondre directement, dans leur texte. Nous nous sommes efforcés de mieux faire prendre conscience aux récepteurs du rôle de cet outil pour leurs camarades et de les inciter, en conséquence, à plutôt formuler leurs réactions comme : ***On ne comprend pas ce que font le petit frère et la petite sœur dans votre histoire***, et même, à faire des propositions de réécriture.

1.2. Comportement, rôle et questionnement de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est tout aussi important que la création de situations de communication optimales.

Il importe, d'abord, que son questionnement soit ouvert et **appelle le narratif**. Des questions comme *"Que voyez-vous ? Qu'y-a-t-il là ?"* appellent des descriptions. Par contre, *"Et après ? Et alors ? Que se passe-t-il ?"* vont dans le sens du récit. Par ailleurs, au moment de la dictée, nous avons constaté qu'une question du type de *"Qu'est-ce que j'écris ?"* induisait souvent une réponse par *"que"* ou *"qui"*.

Mais c'est essentiellement sur les **consignes** et les **relances** que nous souhaitons nous attarder un instant.

Nous sommes passés, par exemple, d'une consigne floue comme : *"Je prends une feuille. Je l'installe. Je prends le livre. Vous allez me dire à chaque fois ce que j'écris pour raconter."* à une **consigne très explicitée**, du type de : *"Vous allez maintenant raconter toute l'histoire, du début à la fin, sans rien oublier, pour vos camarades qui ne connaissent pas du tout l'album. J'écrirai ce que vous allez me dire, et les copains devront la comprendre tout à l'heure, quand je la leur lirai, sans que vous soyez là."*

De même, nous faisons en sorte que les **relances** de la maîtresse **renvoient toujours à ce qui a été écrit**. Elle dit, par exemple, régulièrement : *Vos petits copains vont-ils bien comprendre ? Écoutez. Je vous relis tout depuis le début...*, ce qui amène, tout naturellement, les élèves, quelques minutes plus tard, ou dans la séance suivante, à dire d'eux-mêmes : *"Relis-nous là où on dit qu'il s'est cassé la jambe."* Et ils ajoutent : **"C'est là qu'il faut écrire : Il marche avec des béquilles."**

De la même façon, quand les récepteurs ont écrit : ***On ne sait pas s'il voit le petit frère et la sœur***, ils répondent : *"Bien sûr que non !"*, d'un air entendu. La maîtresse ne se contente pas de dire : *"Alors, qu'allons-nous écrire ?"*, mais : *"Écoutez bien. Je vous relis toute la fin."* Étonnement, bien sûr. Les élèves prennent conscience que ce qu'ils avaient dans la tête n'est pas dans le texte, et que, donc, leurs copains ne pouvaient pas le deviner.

1.3. Élément d'analyse des comportements métalinguistiques

Dès la **Sections des petits**, des comportements métalinguistiques se manifestent. Nous allons, en donner un aperçu, en nous en tenant, volontairement, à ces tout jeunes enfants.

1.3.1. Il s'agit, avant tout, de **formulation/reformulation, sans commentaires**.

Voici un enchaînement, en phase orale :

- *La tête, elle est noire.*
- *La tête du chat, elle est noire.*
- *Encore le chat avec la tête qui est noire.*

- *Sur sa tête, il y a du noir.*
- *Y a un chat avec du noir sur la tête.*

L'enchaînement précise le référent, et permet aux enfants de bien s'approprier l'image du personnage.

En phase de dictée à l'adulte :

- *Il regardait les oiseaux.*
- *Le lapin.*
- *Il a sauté.*
- ***Le lapin a sauté de l'arbre.***

On constate ici une alternance entre le travail sur le groupe verbal et des reprises nominales/pronominales du sujet.

Autre exemple :

- *Mangeait le lapin.*
- ***Le serpent mangeait le lapin***
- ***Il l'avale.***

On spécifie le sujet. Il est repris par le pronom tandis qu'on introduit une variante lexicale.

1.3.2. Les petits ont également recours à un **métalangage**.

Il s'agit souvent d'**expliquer/justifier** une formulation. Ainsi, en phase orale :

- *La maman chat qui ressemble à un drôle de chat.*
- *C'est un drôle de chat : il est tombé dans l'eau.*

Ou en phase de dictée à l'adulte :

- *T'écris : Y a une bête écrasée.*
- *Non. C'est un oiseau.*
- *Oui. Parce que c'est rose.*
- *On dit (= on écrit) qu'il apporte un oiseau. (...)*
- ***Il amène un oiseau pour le papa et la maman.***

Il s'agit parfois de **définir**, plus ou moins explicitement.

- (Le poussin) *Il a fait un trou avec son bec.*
- *Non. Ses pieds.*
- *C'est pas des pieds, c'est des pattes.*
- *Les oiseaux qui ont des becs jaunes, ça s'appelle un merle... des merles.*
- *La maison du renard, ça s'appelle un terrier.*

1.3.3. On commence, enfin, à voir les élèves utiliser **une métalangue** empruntée aux adultes.

- *C'était la route, notre histoire. Ça (ce que la maîtresse vient de leur relire), c'était la fin.*
- *On n'a pas écrit "la porte". T'as oublié des lettres. (reproche à la maîtresse).*

- *Y a plein d'écritures. (compte les mots). Dix écritures !*

1.3.4. Parallèlement, les petits manifestent de plus en plus fréquemment et explicitement des savoirs **métaprocéduraux**.

Ils portent sur l'**écriture** et la **relecture** de leur texte par l'adulte. Par exemple :

- *Ah, ça on l'a écrit. (...) T'as oublié de relire ça. (Il montre bien ce que la maîtresse a oublié de relire).*

Ils portent aussi sur les **procédures de réécriture**.

Après avoir dit qu'il n'y a pas de requins dans l'histoire en images, un élève montre **et les requins** et dit :

- *Il faut couper en deux.*

Il indique à la maîtresse ce qu'il faut faire : **et les / requins**. (coupé également en deux horizontalement).

La **terminologie** apparaît :

- *À la fin, on n'était pas sûr. (...)*
- *On barre.*

Il va barrer la dernière phrase.

Les procédures d'**ajout** se manifestent, elles aussi, de plus en plus précisément.

- *On a oublié des choses.*
- *La forêt.*
- *Y a encore de la place. (Montre la fin de la phrase jugée incomplète).*

Autre exemple :

- *Le renard, il les a pas mangés.*

La maîtresse demande ce qu'il faut alors écrire.

- ***Le renard n'a pas mangé les lapins.***
- *M. : Et je l'écris où ?*
- *Relis l'histoire. (...)*
- *Là, en bas. (exact).*

1.3.5. Un récit produit en Section de moyens

Pour finir, nous reproduisons, avec quelques commentaires, le **récit produit par des moyens**, en février, à partir de *Jean-Loup* (École des Loisirs). Ce qui est () a été barré en cours de dictée. Ce qui n'est pas souligné a été ajouté par les producteurs en fin de première phase. Ce qui est en majuscules l'a été après prise de connaissance des réactions des destinataires.

*Le loup s'assoit sur un rocher. // IL Y A TROIS LOUPS;
SON HABIT, IL EST VIOLET;*

Il veut attraper la fille-loup. Ils vont dans la forêt. Ils rentrent dans la maison du méchant. Et puis le méchant loup veut l'attacher sur une chaise pour (le) la brûler. Et puis après, l'autre loup, il vient taper à la fenêtre. Le méchant loup, il regarde par la fenêtre. Et puis après, il va dehors pour (le) chasser les deux

petits loups. Et il est pris au piège. (Ils sont deve) Ils sont assis sur un bout de bois, et ils sont devenus amis.

Le "titre" est mis au point et ajouté, en fin de premier jet, tout en haut. Dans la phase de réécriture, il y a une longue discussion pour savoir où l'on va placer l'ajout **IL Y A TROIS LOUPS**.

- *Là, avec le titre.*
- *(Mais) Ça peut séparer le titre.*
- *Non, ça peut pas.*
- *Ça va séparer le titre ?*
- *Oui. Séparer, ça veut dire mélanger.*

C'est une improprété lexicale, car on s'accorde pour mettre //. Pour les enfants, cela ne fait pas partie du titre, et il faut l'indiquer.

Vers la fin, la maîtresse commence à écrire, sous la dictée, **Ils sont deve(nus amis)**. Les élèves le lui font barrer, procèdent à un ajout, et lui indiquent l'emplacement où réécrire la phrase supprimée.

2. CYCLE 2. Acquisition de savoirs sur la connexion/segmentation de séquences dans la production d'écrits explicatifs.

Cours Élémentaire 1. Classe de T. Coulmont. École Voltaire B. ZEP Amiens

Il s'agit de la mise en œuvre d'un **projet d'enseignement de la production écrite d'explications**. Le cadre en est l'étude des circuits électriques. Les enfants ont manipulé et réussi à allumer des ampoules avec des piles plates, rondes et du fil électrique.

La **consigne** d'écriture, mise au point collectivement, est la suivante : *"Expliquer comment ça se fait qu'avec une pile plate, on n'a pas besoin de fil pour allumer l'ampoule et qu'il en faut avec une pile ronde."*

Nous résumons d'abord les activités, en soulignant les comportements ayant trait à la connexion/segmentation des séquences dans les écrits produits. Nous mettrons ensuite en lumière les conditions des reformulations et du métalangage.

2.1. Résumé des activités

2.1.1. Première phase

Les **premiers jets** sont écrits en petits groupes. Un groupe a simplement énuméré le matériel. Un groupe a décrit comparativement les deux montages, en précisant que, dans le second, *il faut des fils à la place des bâtons* (lamelles). Deux groupes ont rédigé un écrit prescriptif : *On doit prendre...*, l'un des deux l'introduisant par *Comment faire pour allumer une pile ronde ?* Le dernier groupe a rédigé une explication (fausse) suivie d'un schéma introduit par : *regardez cette image*.

L'**évaluation collective** aboutit à des **règles de réécriture** dictées à l'adulte. Elles manifestent, pour ce qui nous occupe, la prise de conscience de :

- la possibilité de lier image(s) et texte, à certaines conditions : *On peut faire un dessin, mais il faut expliquer ce que c'est* (légende). *Il faut, en plus, des explications* (texte).
- La nécessité de plusieurs séquences discursives, leur ordre, et, pour l'une d'elles, la formulation initiale : *Il faut écrire ce qu'il faut* (le matériel). *Après, il faut expliquer.* (...) *Au début, il faut dire ce qu'on va expliquer : pour allumer la pile et l'ampoule...*

2.1.2. Seconde phase

Malgré les termes employés, il s'agit encore, cependant, pour la plupart des élèves, d'un projet d'écrit prescriptif. La maîtresse met en place de nouvelles manipulations (dont le déshabillage d'une pile plate), afin que les élèves soient bien assurés qu'ils savent faire, et puissent, donc, se recentrer sur la raison de la différence entre les deux montages. Ils observent, par ailleurs, des schémas légendés dans leurs dictionnaires.

Les **seconds jets** révèlent des progrès, mais encore des lacunes, quant à l'explication. Les **règles de réécriture** formulées alors concernent surtout les contenus de cette explication. On note, cependant, des précisions quant à la liaison images-texte : *Il faut savoir quelle image regarder.* (...) *Il faut expliquer les dessins avec des flèches.*

2.1.3. Troisième phase

Tous les **troisièmes jets** sont explicatifs. Trois groupes ont fait des schémas liés au texte par des formules comme *Regardez cette image*, accompagnées de : ou d'une flèche. Un seul groupe a légendé ses schémas avec des flèches. Deux groupes expliquent directement, et l'un d'eux conclut : *C'est pour ça qu'on n'a pas besoin de fil électrique.* Les trois autres groupes ont introduit leur explication par le rappel de la question qu'on se pose. Par exemple : *Pourquoi il faut un fil électrique pour la pile ronde et pas pour la pile plate.* Un de ces groupes développe une seule séquence, explicative (*parce que... c'est pourquoi...*), mais l'explication est fautive. Les deux autres explications sont justes. Elles passent par un récit et une description du "chemin" du courant. L'une conclut : *Donc, il fait le tour.* (...) (Avec la pile ronde) *Le courant fait le tour aussi.*

Lors de l'**évaluation**, les explications fausses ou lacunaires sont critiquées, ainsi que certains schémas. Un vif débat s'engage sur l'**introduction du texte**.

Des élèves veulent qu'on mette un **titre**, comme dans les récits (ils évoquent un de ceux qu'ils viennent de lire), pour qu'on sache de quoi on parle. D'autres répliquent qu'on le sait puisqu'on écrit, au début, la **question**. Mais, pour plusieurs, on ne peut commencer par une question, parce que ce n'est pas celui qui pose une question qui y répond. Ils justifient en évoquant les dialogues dans un récit et les dialogues maîtresse-élèves dans la classe.

Après un temps, on s'accorde sur la nécessité d'un titre. On ne se prononce pas sur sa forme, mais certains maintiennent que *"Quand on pose la question, c'est le titre des explications."* Par contre, la nécessité et les moyens de la **segmentation** sont exprimés : *"Il faut séparer le titre avec les explications. (...)* Ne

pas mélanger. (...) Le séparer avec un trait. Ou souligner. (...) Et on passe à la ligne." Faut-il, ensuite, rappeler la question ? On ne tranche pas, mais la discussion rebondit sur les **formules d'explication**.

En effet, certains disent que *pourquoi* n'a pas toujours de ? parce que ce n'est pas toujours une question. Dans les explications, *"ça veut dire : c'est comme ça"*, *On peut mettre aussi "c'est parce que"*. En résumé, *"c'est pourquoi, c'est pas la question, c'est les réponses"*. *"L'explication, c'est donc ou c'est pourquoi. C'est la même chose."*

2.1.4. Texte final

Le **texte final** est réalisé en dictée à l'adulte. Le **titre** est thématique et ne reprend pas la question. Il est souligné, puis séparé du texte par un trait sur la largeur de la page. Une **première séquence** est explicitement **informative** : *Nous allons vous donner des informations sur les piles et les différentes parties des ampoules*. Viennent des **schémas**, effectués par les élèves, et qui sont titrés et légendés, comme le seront ceux qui s'inséreront plus loin.

Après un alinéa et un sous-titre souligné, une **séquence explicative** décrit le circuit avec la pile plate et conclut : *Donc le courant fait des tours. Quand le courant passe, le filament chauffe, et ça s'allume. Une autre, sous-titrée également, et plus courte, clôt le texte*. Elle répond à la question posée depuis l'origine, et qui n'a pas été rappelée dans le texte : *Il faut un fil électrique pour faire fonctionner l'ampoule avec la pile ronde pour que le courant fasse un tour aussi*.

2.2. Conditions des reformulations et du métalangage

Nous n'aborderons ici que quelques uns des aspects spécifiques à ce projet d'enseignement.

2.2.1. Intellection et interaction

S'agissant de discours explicatifs, il faut souligner la nécessité de **faire interagir progrès de l'intellection et progrès de l'(inter)locution**. (Ducancel, 1991a ; 1991b).

En ce qui concerne l'intellection, les élèves doivent prendre conscience de l'objet du discours, de l'obstacle cognitif à lever. Il est nécessaire qu'ils soient amenés à formuler le problème, puis ses solutions. On a vu que la formulation collective de la consigne d'écriture était, dans les premiers jets, suivie de réponses discursives à un autre problème, celui du *"comment faire pour allumer les ampoules"*, problème déjà résolu par eux, en fait. Le corollaire semble être qu'ils reprennent alors la matrice des discours prescriptifs.

La production d'explications conformes à la consigne est, d'une part, intervenue après de nouvelles manipulations du matériel, et, d'autre part, grâce à la comparaison, à la discussion des premiers écrits. Encore faut-il remarquer que les effets de l'interaction ne se manifestent pas immédiatement, ni pour tous de la même façon. Un écrit de troisième jet a les caractéristiques d'une explication, mais celle-ci est fautive. Par ailleurs, des réponses cognitivement justes émergent mal d'un développement à dominante encore prescriptive.

2.2.2. Dialogisme

Il faut souligner, également, la nécessité de **faire en sorte que les formulations/reformulations**, de tels et tels, à tel et tel moment, "**comptent avec**" **celles des autres**, au même moment, à d'autres moments. (Ducancel, id.). L'explicatif relève d'une gestion dialogique, même quand il a la forme d'un monologue.

Pour nous en tenir à un exemple d'**enchaînement dialogique**, le premier jet d'un groupe est introduit par une question (*Comment faire...*). Une des règles d'écriture qui suivent mentionne qu'il faut commencer par dire ce qu'on va expliquer. Les troisièmes versions de trois groupes commencent par le rappel de la question de la consigne. Le débat qui suit conclut à la nécessité d'un titre, et on ne tranche pas sur le point de savoir si la question peut en faire office. Enfin, dans le texte final, il y a un titre thématique, et la fin répond à la question sans que celle-ci ait été formulée comme telle précédemment.

2.3. Planification et marqueurs de segmentation

Il ressort de nos observations que, comme le disent Bronckart, Schneuwly, les **opérations de mise en texte** sont en interaction avec les **autres opérations** discursives, en particulier la planification du texte dans sa globalité.

Certains premiers jets révèlent une **planification** pluri-séquentielle (question ; développement pile plate, puis pile ronde ; conclusion), mais sans connexion/segmentation marquée textuellement. Les règles d'écriture qui se formulent ensuite manifestent à nouveau le souci de planification : *Au début... Après...*, etc. Ce n'est qu'à l'issue des troisièmes jets que les élèves se centrent explicitement sur la **connexion/segmentation** et ses formes, à partir, notons-le, de quelques essais réalisés dans des troisièmes versions. mais ils le font toujours en liaison avec leur réflexion, leur discussion sur la nature et l'ordre des séquences du discours.

On notera, pour finir, que ces marques constituent un **paradigme** homogène quant à la fonction discursive, mais hétérogène quant aux ensembles d'unités qui le constituent : formes syntaxiques (syntagmes nominaux pour titres et légendes ; connecteurs logiques) ; ponctuation (dont l'alinéa) ; moyens extra-alphabétiques (soulignements ; flèches), sans parler des schémas et de leurs codes.

3. CYCLE 3. Des marques de cohésion en production à la formulation de connaissances sur ces marques. Les temps verbaux dans les récits.

Cours Moyen 2. Classe de G. Gérome. École annexe de l'IUFM. Amiens

3.1. Problèmes en situation de production

Les élèves de ce CM2 collaborent avec d'autres classes de l'école à l'écriture d'un roman policier historique. Le système des temps qui a été choisi est celui de l'énonciation discursive. (Benvéniste, 1974). Cependant, l'habitude de produire des récits de fiction en utilisant le passé simple et le fait que les événe-

ments du roman se situent à une époque révolue ont parfois entraîné des glissements vers le système du récit.

Ils ont d'abord été rectifiés par référence à la norme retenue pour cette tâche. (On n'a pas le droit, disent-ils, d'employer le passé simple parce qu'on a commencé au présent). Mais ils ne disparaissent que quand les élèves prennent conscience du type d'ancrage énonciatif que réalise cet emploi.

On lit, par ailleurs, des extraits de romans de J. London (*Croc-Blanc* ; *Le fils du loup*). On y trouve l'emploi du passé simple et la comparaison aide à la prise de conscience.

Le maître met alors en place des activités d'analyse qui ont pour but explicite d'aboutir à la formulation et à la synthèse écrite de connaissances sur le choix des temps. Il s'agit, ainsi, de confectionner un outil au service de l'écriture. Le maître utilise à plusieurs reprises, pour cela, des textes extraits de Abdallah-Preteuille. Dir., 1989, dont le choix réfère, lui aussi, à la théorie de l'énonciation formulée par Benveniste.

3.2. Repérage par opposition

Les élèves ont, d'abord, à **relever et comparer** les temps employés dans deux extraits racontant l'arrivée de l'homme sur la lune :

– un extrait de *De la terre à la lune*, de J. Verne :

“Décembre 1865.

Mais ce jour-là, vers onze heures eu matin, Nicholl ayant laissé échapper un verre de sa main, le verre, au lieu de tomber, resta suspendu en l'air. (...) Cette influence dura une heure à peine. Les voyageurs se sentirent insensiblement ramenés vers le fond. (...) L'attraction lunaire l'emportait donc sur l'attraction terrestre. (...) Peu à peu, la force attractive s'accroissait, la chute serait plus accentuée. (...) Cependant, le projectile se rapprochait visiblement de la lune...”

– un extrait du récit des premiers pas d'Amstrong sur la lune, paru dans le *Paris Match* du 16 août 1969 :

“21 juillet 1969.

Amstrong vient d'ouvrir l'écotille du LEM. 6 heures et 39 minutes se sont écoulées depuis l'atterrissage sur la lune. Les deux astronautes ont pris un repas, puis ont dépressurisé leur cabine après avoir revêtu leurs encombrants scaphandres. Il est 3 h 39' du matin (heure française). Dans le monde entier, plusieurs centaines de millions d'hommes attendent cet instant devant leur poste de télévision. La caméra du LEM entre en action. (...) C'est du pied gauche qu'il prend contact avec le sol...”

La **mise en commun** qui suit aboutit à deux listes de temps. Elle fait ressortir que, dans les deux textes, les événements racontés sont présentés comme passés par rapport au “moment de l'écriture”. Mais, dans l'article de la revue, on dirait qu'on raconte “en direct”, qu'on “est présent”.

Les élèves ont, ensuite, à **rédigé** individuellement la **suite** des récits dans le système des temps de chacun. Voici ce qu'a écrit Hélène B. :

A. Nicholl regardait attentivement la lune, alors que Michel tremblait légèrement. Tout à coup, les trois hommes sentirent une énorme secousse. Ils s'évanouirent alors que l'énorme fusée avait déjà pris contact avec la lune.

B. Ensuite, il pose l'autre pied. Il avance tranquillement sur cet espace désert : aucun arbre, aucune verdure. L'autre astronaute pose à son tout son pied sur le sol, en s'exclamant : "Hourrah !"

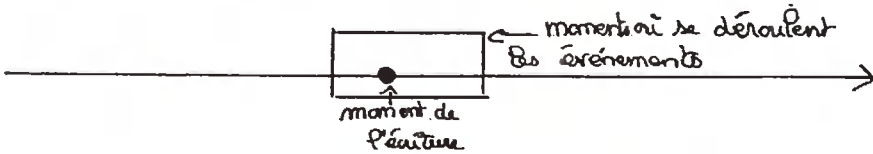
3.3. Première synthèse

Après l'évaluation des suites réalisées, un **texte synthétique** est rédigé collectivement, et sera recopié par chacun dans le cahier intitulé *Outils de français*, où il rejoindra les travaux précédents

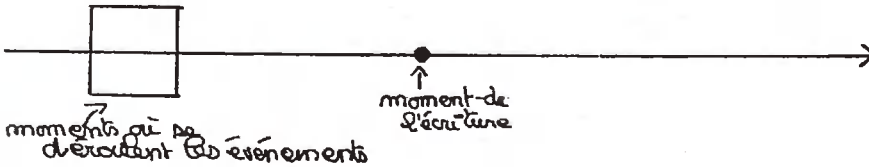
Document 1

Choix du système de temps.

Le choix du système dépend de l'effet que l'on veut produire sur le lecteur :



Systeme présent / passé composé (discours)

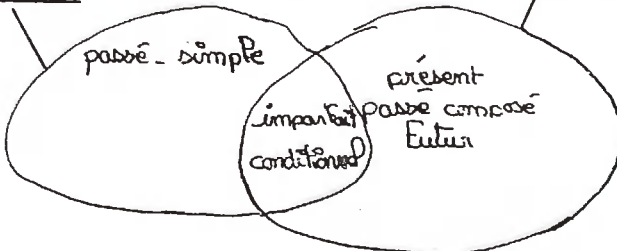


systeme passé - simple (récit)

récit
(système du)

Quelles sont les possibilités de choix ?

discours
(système du)



Les termes de *système*, de *récit*, de *discours* ont été introduits par le maître. Pour le reste, la fiche reproduit les **formulations des élèves**, sans ajout magistral. Ainsi, par exemple, les "*moments où se déroulent les événements*" ne sont pas distingués sur la fiche, bien qu'ils l'aient été oralement. Les élèves n'ont pas jugé utile de les reprendre parce qu'ils les maîtrisent bien, et parce que ce qui leur importe, c'est le rapport entre les deux "moments", celui de l'"écriture" et celui des "événements".

De ce point de vue, leurs schémas indiquent qu'ils ont compris que le choix de tel ou tel système de temps présente ce rapport différemment, indépendamment de l'éloignement temporel objectif des événements. Ils rappellent d'ailleurs, dans la discussion, l'effet produit par les temps dans les deux récits de l'arrivée de l'homme sur la lune. Ils s'appuient aussi sur leur propre roman, qui raconte au présent des événements censés s'être déroulés il y a plusieurs siècles.

On note, enfin, qu'ils ne confondent pas l'acception, habituelle pour eux, de "récit", et l'acception spécifique introduite par le maître. La discussion qui accompagne la mise au point de la fiche montre que *Système passé simple (récit)* équivaut à peu près à "qu'on appelle, en grammaire, système du récit". Ils ne se tromperont d'ailleurs pas dans le tri de textes qui va suivre, alors que ces textes, à une exception près, sont tous des récits.

3.4. Seconde synthèse

Le maître propose ensuite aux élèves six extraits de textes. Ceux-ci doivent les **classer** en discours/récit, relever les temps et les personnes employées. Il s'agit donc de vérifier que les élèves reconnaissent bien les deux types énonciatifs et de les conduire à préciser certaines de leurs caractéristiques.

Une synthèse est, ici aussi, rédigée collectivement et recopiée dans le cahier. (Document 2)

Les extraits étaient homogènes au plan énonciatif. Un récit, cependant, comportait un bref discours direct. Les élèves ne l'ont pas pris en compte. On remarque, également, qu'ils considèrent l'imparfait comme "exceptionnel" dans le discours parce qu'il ne figure qu'une fois dans les extraits. Ils considèrent, de plus, qu'on n'emploie pas la 1ère personne dans le récit, parce qu'ils n'en ont pas observé. De la difficulté de constituer un corpus...

Cette fiche n'est donc que provisoire. Elle sera remise en cause, remaniée, complétée à la rencontre ultérieure d'autres textes. C'est d'ailleurs la procédure habituelle qui est employée dans la classe : les outils que l'on construit évoluent à l'usage.

Document 2
Caractéristiques du récit et du discours

Caractéristiques du récit et du discours

n° de texte	1	2	3	4	5	6
concordances						
Passé simple			X	X	X	X
Imparfait			X	X	X	X
Futur			X			
Présent	X	X				
Passé composé	X	X			X	
Je	X	X	X	X	X	X
il, elle, ils	X	X	X	X	X	X

discours
 exceptionnel
 Récit

Après avoir observé les textes, on constate que :

- 1) Dans le récit, on emploie le passé simple et l'imparfait ;
je, n'est pas employé.
- 2) Dans le discours, on emploie le présent, le passé composé,
le futur, toutes les personnes sont employées.

3.5. Tâche de réinvestissement

Enfin, les élèves sont invités, individuellement, à rédiger un **texte narratif de fiction** qui utilise ou le système du **récit**, ou celui du **discours**. Il trouvera sa place, lui aussi, dans le cahier.

Voici le début de celui d'Hélène B.

Document 3

Hélène

Nous sommes en 1985. Plus précisément, le jeudi 14th Février 1985.
Regarder le petit village de Bratognes c'est ici que commence cette
vieille d'aventure. Kelly et Vick, agés toutes les deux de 12 ans,
se rencontrent tout les soirs pour discuter entre elles. Elles
se donnent toutes les deux un rendez-vous précis : devant l'église du
village. Hier, elles ont décidé d'aller se promener plutôt vers
un vieux château en ruines. Les habitants du village disent tous
que ce château est hanté. "Est-ce que l'on va voir ça" se
disent les filles. Quand elles arrivent près du château, là,
Kelly dit :

"Écoute, si métroune que des fantômes ce balotent là dedans.

Nous allons prouver aux habitants qu'ils n'ya pas de personnes. Bon,
tu vas par là et moi, par là.

Et c'est...

* quelle façon

les filles se séparent toutes les deux et tout à coup... Vick,
entend ^{de} un hurlement. Elle se précipite vers l'oratoire et elle
voit Kelly devant en ^{9th} chaise. ^{10th} toutes les deux se précipitent
vers la sortie.

On remarque que les compétences énonciatives d'Hélène excèdent notablement les connaissances formulées collectivement par la classe. On voit, cependant, que, dans son premier jet, elle glisse du présent au passé simple à la fin du premier paragraphe. La relecture la conduit à rectifier, sans qu'elle se réfère à son cahier. On peut donc penser qu'elle réactive un savoir opératoire, et non les connaissances conceptuelles sur les deux systèmes de temps verbaux.

4. CONCLUSION

Quelle contribution les activités que nous venons de présenter apportent-elles à la poursuite des objectifs de la recherche META ? (4. de la Présentation).

Dès le cycle 1, des comportements métalinguistiques ayant trait à la cohésion textuelle et à la connexion/segmentation de séquences se manifestent. Les marques qui en sont l'objet relèvent des faits linguistiques classiques (reprises pronominales, par exemple), mais aussi de faits qui le sont moins (moyens extra-alphabétiques de segmentation, par exemple).

Ce qui relie ces faits et leur donne sens, c'est la fonction que les élèves leur confèrent : bien dire de qui on parle ; indiquer d'abord ce qu'on va expliquer ; savoir quel choix énonciatif on peut faire quand on raconte ;...

C'est pourquoi ces comportements apparaissent **en interaction avec les autres opérations discursives**, en particulier la planification du texte dans sa globalité, mais aussi **avec la manifestation de savoirs métaprocéduraux** : procédures d'ajout, de suppression, de substitution,... ; représentation des procédures de lecture des récepteurs potentiels ;...

Les comportements métalinguistiques revêtent **trois formes** : **formulations/reformulations** sans commentaire ; usage d'un **métalangage** pour expliciter, commenter, discuter, analyser... ; usage d'une **métalangue**. La fréquence relative de l'emploi d'un métalangage, celle d'une métalangue croissent en fonction de l'avancée des élèves dans le cursus scolaire, et de l'évolution corrélative des exigences des maîtres.

Dès le cycle 1, en situation de production, en situation de mise à distance du produit textuel, **un métalangage naît** de la nécessité de formuler, d'expliquer, justifier, communiquer ce qu'on a écrit, ce qu'on a changé...

Dès le cycle 1, également, **un lexique proprement métalinguistique commence à se constituer**. Il provient de reformulations du métalangage, par les élèves, pour enlever à celui-ci ses ambiguïtés et le stabiliser, et de l'apport de la maîtresse, qui use de la métalangue instituée.

Au CM2, les élèves sont capables d'activités d'analyse, réflexives, abstraites, de synthèses conceptuelles. Cependant, les **formulations/reformulations métalinguistiques** restent **fondamentales**, car ce sont elles qui sont la base de ces activités et leur donnent sens.

Ces facteurs font partie intégrante de **deux conditions générales de la construction de savoirs métalinguistiques** :

- **Inscrire les activités métalinguistiques** comme **composantes des activités discursives** ; faire prendre conscience aux élèves que la dynamique de la production inclut usage et objectivation d'unités ayant une fonction dans les mises en texte ;
- **Ancrer les études, les analyses** de ces unités et de leurs fonctionnements **sur les activités métalinguistiques en situation, et, en même temps, les en distinguer explicitement**.

C'est sur ces bases, nous semble-t-il, que peut se constituer, entre maître et élèves, le **contrat didactique** en matière d'apprentissages métalinguistiques. Il a pour cadre des **projets d'enseignement par résolutions de problèmes**, problèmes de production discursive, problèmes d'usage de marqueurs de mise en texte, problèmes de compréhension, de connaissance de leur nature linguistique et de leurs fonctionnements.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Dir., (1989) : *Jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*. EN et CEFISEM-CRDP. Clermont-Ferrand.
- ANGOJJARD, A., Dir. (1994) : *Savoir orthographier*. Paris. INRP-Hachette.
- BEAUDICHON, J. et WINNIKAMEN, F. (1981) : Les savoirs de l'enfant à l'égard de la communication. Dans OLÉRON P. et coll. : *Savoirs et savoir faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles. Mardaga.
- BENVÉNISTE, E. (1974) : *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard.
- BREDART, S. et RONDAL, J.-A. (1982) : *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*. Bruxelles. Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. et coll. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. et SZNICER, G. (1990) : Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. dans AFEF : "Le Français aujourd'hui", n° 89.
- COMBETTES, B. (1982) : Grammaire et enseignement du Français. "Pratiques", n° 33.
(1988) : *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles. De Boeck.
- DUCANCEL, G. (1989) : Apprendre le Français en résolvant des problèmes. dans ROMIAN H; et coll. : *Didactique du Français et recherche-action*. INRP. Coll. Rapports de recherche, n° 2.
(1991 a) : Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences. (CM1 et 2). *Repères* n° 3 INRP.
(1991 b) : *Didactique des conduites et des discours explicatifs en classe de sciences, au CM*. Université Paris V. Non publié.
(1993) : Retours sur RESO. dans ARRED : *Spirale* n° 10-11. IUFM et Université de Lille 3.
- DUCANCEL, G. et DJEBBOUR, S. (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits et orthographe au CE1*. INRP. Coll. Didactiques des Disciplines.
- DUCANCEL, G. et ROMIAN, H. (1991) : *Projet de recherche MÉTA*. INRP. Non publié.
- EHRlich, S. (1984) : *Construction des représentations sémantiques*. dans MOSCATO M. et PIERAUT-LE BONNIEC G. : *Le langage : construction et actualisation*. Rouen. PUR.
- Groupe EVA. (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris. INRP. Hachette.
- FAYOL, M. (1985) : *Le récit et sa construction*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- FLAVELL, J.-H. (1982) : *Cognitive monitoring*. in BRÉDAT et RONDAL, ouvr. cité.
- GARCIA-DEBANC, C. et MAS, M. (1989) : *Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves*. in ROMIAN H. et coll. ouvr. cité.

- GOMBERT, J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris. PUF.
- JOLIBERT, J. Dir. (1984 et 91) : *Former des enfants lecteurs de textes*,s tomes 1 et 2. Paris. Hachette.
- (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*. id.
- (1992) : *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. id.
- LARTIGUE, R., Dir. (1993) : *Écrire en classe. Projets d'enseignement. Rencontres pédagogiques n° 33*. INRP.
- MAS, M., Dir. (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves en classe ?* INRP. Coll. Didactique des Disciplines.
- MAS, M., Dir. (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP. Coll. Didactiques des Disciplines.
- ROMIAN, H. et coll. (1989) : *Didactique du Français et recherche-action*. INRP. Coll. *Rapports de recherche n° 2*.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.