

LA LANGUE ? PARLONS-EN

Fabienne Calame-Gippet
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Équipe Théodile (ÉA 1764)

j'ai appris l'orsque Nous parlon de la langue nous sommes des linguiste des que nous parlon nous sommes des linguiste nous avons parler des déterminants des noms comuns les adjtif les pronoms les groupes de mots le sujet les verbes Nous avons parler de tous en ORL. et dans les livres par exemple l'œuf du coque le mangu de mots par exemple dans l'œuf du coque le coque voulait que sa langue [interrompu]

Écriture laborieuse de Nassim (CM1, REP), en réponse à la question *Qu'as-tu appris sur la langue ?*, posée en fin d'année, dans le cadre d'un protocole de recherche. Nassim est un élève « en difficulté » (suivi en psychomotricité et orthophonie ; très instable « capable du pire comme du meilleur », souligne Valérie, son enseignante), issu d'un milieu « défavorisé » (langue et culture éloignées de la langue et de la culture scolaires ; problèmes économiques et affectifs).

Cette réponse peut paraître « exemplaire » et c'est bien pourquoi je l'ai choisie : elle témoigne de façon significative de la possibilité pour tout élève de situer un domaine d'étude très présent à l'école mais qui a peu de réalité en tant que tel, comparé aux autres disciplines. C'est un domaine disciplinaire qui est toujours très discuté et qui trouve mal sa place. Il est pourtant issu d'une science, au même titre que les autres domaines disciplinaires enseignés à l'école. En tant que linguiste, j'ai voulu tester l'intérêt d'une entrée par la science, pour les élèves comme pour les enseignants. Que Nassim se considère comme un linguiste est un raccourci d'enfant qui correspond à un niveau de conceptualisation : en aucun cas il n'a été proposé aux élèves de « jouer

au linguiste ». Simplement, au cours de l'année, certaines activités ont été l'occasion pour les élèves de découvrir l'existence de métiers liés au domaine linguistique.

Je n'aborderai pas ici cette problématique de façon théorique, de même que je ne présenterai pas les objectifs plus précis de la recherche menée sur 3 ans¹, concernant les compétences métalinguistiques d'élèves en milieu scolaire (primaire), je l'ai fait ailleurs² et je ne souhaite pas me répéter... Je me propose plutôt de témoigner de la façon dont les enseignantes se sont emparées des propositions initiant la recherche et de la façon dont des élèves ont pu réagir. Je me positionne ici de façon militante, en tant que linguiste : pour moi la langue est un « objet du monde » passionnant et je suis persuadée qu'il peut intéresser les élèves à l'école à condition qu'il devienne un objet scolaire mieux identifié. C'est ce que je voudrais mettre en évidence ici.

Lorsque Nassim écrit « dès que nous parlons, nous sommes des linguistes », il reprend sans le savoir les paroles de Marina Yaguello dans les premières pages du célèbre *Alice au pays du langage* (1981) : « Nous faisons tous de la linguistique comme Monsieur Jourdain faisait de la prose ». Elle souligne là l'activité métalinguistique inconsciente de chaque locuteur, qui effectue des choix dans tout acte de parole. Sans aller trop loin dans l'interprétation des paroles de Nassim, on voit qu'il commence à identifier un domaine cohérent, associant dans son écrit des moments d'ORL³ et des moments de lecture d'albums évoquant des problématiques langagières. Mais si, pour reprendre la définition simple de Yaguello, la linguistique a pour objet l'exploration des mécanismes du langage à travers les langues, un enfant « explorateur de langue » peut être considéré comme un linguiste en herbe.

FAIRE IDENTIFIER L'OBJET D'ÉTUDE « LANGUE »

L'hypothèse est que, même si le rapport à la langue est socialement construit, des pratiques didactiques et pédagogiques spécifiques favorisent l'apprentissage d'un rapport réflexif à la langue de scolarisation. La recherche a montré que cela peut concerner des élèves de milieu socio-culturel favorisé, ce qui mettrait aussi en cause les capacités cognitives. Dans tous les cas, il s'agit de permettre aux élèves de prendre conscience de la différence entre l'usage de la langue et son analyse (repérer le « système » de la langue, ses « règles ») chaque fois que cela se produit. C'est le sens des activités pour l'élève qui est ainsi pris en compte.

Il s'agit donc de clarifier d'abord l'objet d'étude : ce n'est pas le cas dans les pratiques courantes en grammaire, alors que la langue est l'objet d'étude le plus difficile à situer, tant il fait corps avec l'individu. Par ailleurs, les élèves dits « bons en grammaire », quel que soit leur milieu, ne sont pas pour autant capables

1. Recherche soutenue par l'IUFM Nord – Pas-de-Calais (2004-2007).

2. Cf. dernièrement : « Entrer dans l'analyse grammaticale à l'école : les ressources ignorées des élèves », in M.-C. Penloup dir., *Les Connaissances ignorées ; approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, INRP, 2008 – ouvrage qui met en évidence l'intérêt de s'appuyer sur les connaissances acquises en dehors du milieu scolaire.

3. Observation Réfléchie de la Langue (instructions officielles de 2002) ; actuellement « étude de la langue » (instructions officielles de 2007).

d'identifier leur activité⁴ ou de la réinvestir. Pour cela, m'appuyant sur des travaux précédents, j'avais proposé aux EMF engagées dans la recherche de créer un contexte pédagogique qui prenne en compte cette « clarification » en développant la curiosité linguistique des élèves ; en les amenant à identifier la langue comme objet du monde et comme concept, en prenant en compte la variation langagière ; en leur permettant de commencer à identifier la communauté disciplinaire / scientifique dont relève l'étude de la langue ; en les amenant à situer l'objet d'étude des séances dites alors d'« ORL » et les moyens d'examiner cet objet d'étude.

Pour mettre en place ce contexte pédagogique de façon concrète, j'avais suggéré deux axes de travail, autour de ce que nous avons finalement appelé un « réseau Langue », se superposant en quelque sorte aux activités habituelles de lecture littéraire et d'ORL : un temps comportant des discussions autour d'albums dont l'histoire même objective la langue, autour de l'origine des outils de référence (dictionnaires, tables de conjugaison...) et un temps systématique d'objectivation des tâches au début et en cours des séances d'ORL, afin que les élèves situent eux-mêmes explicitement l'objet d'étude, mais aussi le type de tâche proposé, les moyens d'étude spécifiques à ce type de tâche. Nous avions des réunions régulières, qui étaient l'occasion d'échanges et de régulation « naturelle » des pratiques. Mon souci était de travailler le plus possible en situation écologique, en privilégiant les savoirs et savoir-faire des cinq collègues engagées dans la recherche : Martine Drodzinski (CP), Marie Bécart (CE1, REP), Valérie Owsinski (CM1, REP), Brigitte Guillon (CM1), Renée-Paule Crépel (CM2).

De fait, au début de la première année, ce sont les temps de « débats métalinguistiques » autour d'albums et d'ouvrages de référence qui ont davantage mobilisé les collègues. La seconde année⁵, elles se sont davantage intéressées à la façon de conduire les séances d'ORL et nous avons mis au point conjointement un protocole de recherche dont l'intérêt pédagogique leur est vite apparu. Je présenterai ici quelques points marquants de leur action, en essayant de mettre en évidence la façon dont elles se sont approprié mes propositions et dont s'est co-construite l'idée d'une autre façon d'aborder l'étude de la langue. Le protocole de recherche qui les faisait participer aux transcriptions des enregistrements de séances de classe et d'études de cas (entretiens avec certains élèves « en difficulté ») et leur demandait de noter leur propre analyse, les a également amenées à revenir sur leur conception des capacités des élèves dans ce domaine, voire à découvrir des potentialités qu'elles auraient peut-être ignorées chez certains enfants. La demande d'écrits réflexifs systématiques auprès des élèves, en début et en fin d'année⁶, ainsi qu'à des moments précis selon les tâches, leur a permis d'observer plus finement tous les élèves. Je citerai dans cet article quelques extraits significatifs du corpus recueilli.

4. Cf. par exemple : Bautier É., Charlot B., Rochex J.-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin.

5. Je n'évoquerai pas la troisième année : la recherche n'était menée qu'avec deux des cinq collègues citées. Sur la base du même dispositif, l'objectif était différent : observer si des élèves de milieux socio-culturels fortement différenciés utilisent le même type de critères pour identifier des constituants de la langue (noms communs, adjectifs qualificatifs...) : à paraître fin 2008 (revue *Repères*, INRP).

6. « Que sais-tu / qu'as-tu appris sur la langue ? » ; « Que sais-tu / qu'as-tu appris en ORL ? ».

FAIRE DÉBATTRE AUTOUR D'OUVRAGES À CÔTÉ DES SÉANCES D'ORL

Un réseau littéraire privilégiant des récits qui abordent une problématique langagière a donc été mis en place tout au long de l'année et, parallèlement, selon les opportunités, les élèves étaient amenés à s'interroger sur les outils de référence utilisés lors des séances d'ORL. Nous avons très vite constaté que chaque collègue faisait des choix thématiques bien différents, en fonction d'une cohérence liée à la connaissance des élèves, aux préoccupations langagières qui leur semblaient dominantes chez eux.

Des choix adaptés au contexte

Martine Drodzinski a privilégié pour son CP la rencontre avec l'analyse de la langue avec des albums comme *La belle lisse poire du Prince de Motordu* (Pef), *Le mangeur de mots* (Dedieu), *Le Faunographe* (S. Heendricksen), *J'ai attrapé la dyslexie* (Z. Zazonoff).

Marie Bécart (CE1) a choisi de commencer par un travail sur le concept de « langue » à partir d'une réflexion sur les langues étrangères, après avoir invité des parents d'origines linguistiques différentes pour un travail autour de l'alphabet dans chaque langue, avec le récit de R. Kipling, « La première lettre » (*Histoires comme ça*), qui évoque l'incompréhension entre ceux qui ne parlent pas la même langue. D'autres types de langues, comme le chinois, ont été observés, autour d'albums comme *Le Monde des alphabets*. Des albums comme *Tristan la Teigne* (Tony Ross) ou *Façons de parler* (Yvan Pommaux) abordent les problèmes qui se posent lorsque le locuteur prononce ou comprend autrement. C'est dans ce contexte que j'ai proposé de montrer aux élèves le tableau indiquant le pourcentage de graphèmes correspondant aux phonèmes de la langue française, produit par Nina Catach (CNRS)...

Valérie Owsinski a choisi une entrée par la variation langagière avec ses CM1 (REP) avec en particulier *Loubart et Perruchet* (L. Richer et C. Besse) puis les mots d'origine étrangère avec *L'Amiral des mots* (P. Aroneanu, linguiste) et *L'Œuf du coq* (H. Ben Kemoun) ; les catégories de mots avec *Le Coupeur de mots* (H. S. Schädlich, linguiste). À partir du moment où la question de la variation langagière a été abordée à partir de l'album, des élèves osent évoquer leur positionnement face à la langue de scolarisation, qu'il distinguent bien de ce qu'ils appellent « la langue du boulevard ».

Brigitte Guillon, passionnée par l'enseignement des langues et travaillant dans un CM1 de milieu culturellement favorisé, a privilégié la question de l'origine des mots et des langues avec *Le Hollandais sans peine* (M.-A. Murail), *L'Amiral des mots*, *L'Œuf du coq*, *Le Coupeur de mots*, avec en particulier observation d'écritures différentes, questionnement sur l'origine des dictionnaires. Suite à la lecture du livre *Le Hollandais sans peine*, qui évoque une langue inventée par un enfant, les élèves décident de se lancer dans l'invention d'une langue, sans se préoccuper de la syntaxe bien sûr. Plus tard dans l'année, comme le note Brigitte, « c'est grâce à une séance conçue pour se confronter au problème d'interprétation d'un message écrit dans cette langue incomplète que les élèves vont prendre conscience du sens d'un dictionnaire bilingue et des manques de leur langue ».

Renée-Paule Crépel propose en début d'année à ses CM2 de se demander qui a fait un ouvrage comme le Bescherelle ou encore les tables de conjugaison, après une

séance sur la conjugaison de l'imparfait. Elle centre son réseau littéraire « langue » sur des textes qui amènent à prendre conscience de la valeur des mots et des ambiguïtés possibles (R. Devos, A. Martel, J. Dubuffet...).

Dans toutes les classes et tous les milieux, il s'est avéré que les élèves dits « scolaires » participaient moins, voire pas du tout, surtout au début. Des enfants de milieu défavorisé, au plan économique et par rapport à la langue et à la culture scolaires, intervenaient cependant avec beaucoup de passion lors des discussions. En fin d'année, les collègues ont constaté que, s'il n'y avait que rarement une mise en rapport direct avec l'ORL, ces séances avaient pu contribuer à l'objectivation du concept de « langue », que les élèves ne savent définir en début d'année que par rapport aux langues étrangères.

« C'est comme dans *Le Coupeur de mots* sauf que dans cette histoire-là... »

Au fil de l'année, les enfants font des rapprochements entre les albums qui soulèvent des problématiques langagières. Les moments de discussion qui suivent la lecture magistrale sont de fait l'occasion de vivre une posture métalinguistique, de manier et de s'approprier du métalangage en contexte, mais aussi de se situer par rapport à la langue de scolarisation et à son apprentissage, d'exprimer leurs représentations ou leur savoir, avec souvent beaucoup de finesse. Voici un extrait de la discussion qui a suivi la lecture de l'album *Loubard et Perruchet*⁷, dans la classe de Valérie :

[Chaïma] c'est pas des gros mots, c'est seulement ben quand je passe au quartier et ben dans le boulevard / y a des gens qui parlent comme ça et quand ils disent / tous les mecs / et tout // et ben ils disent pareil et c'est pas des gros mots / j'suis pas d'accord avec ceux qui disent c'est des gros mots //

[Sofiane] vous avez choisi ce livre parce que le coupeur de mots / eh ben Paul il avait du mal à parler / eh ben ce livre-là je pense que c'est pareil parce qu'ils mélangent les mots et ils arrivent pas à bien parler / les enfants //

[Dounia] oui / c'est vrai ça ressemble au coupeur de mots / tous les personnages ils comprennent pas Paul / parce que le maître il comprend pas Loubard et Perruchet / il les comprend pas c'est à cause de leur langage / leur langage il est pas correct / ils parlent pas comme les autres // c'est comme une façon de parler à part / que cette façon de parler elle est trop exagérée / c'est comme si on était dehors //

[Valérie] tu dis c'est comme si on était dehors / en dehors de quoi ?

[Dounia] en dehors de l'école / quand on est dans le quartier // [...]

[Valérie] Yliess tu disais / c'était leur façon de parler / qu'est-ce que tu veux dire ? //

[Yliess] dès qu'ils étaient petits ils se sont rencontrés / après ils commencent à apprendre des mots / ça leur a laissé dans la tête / après des moments peut-être / ils apprenaient pas leurs devoirs après ils jouaient / ils jouaient / jouaient / ils

7. Monsieur Vincirlet, l'instituteur (l'écrivain !) – qui parle en vers – a du mal à comprendre Loubard et Perruchet, élèves qui parlent en verlan : après bien des mésaventures, il est épuisé. Une autre élève, Marion, joue les traductrices puis lui suggère d'apprendre leur façon de parler.

partaient avec leurs copains / ils jouaient / ils apprenaient des mots / après ça leur a mis dans la tête //

Dans le CM1 de Brigitte, les élèves s'interrogent sur les auteurs de ces ouvrages, manifestant une posture plus distanciée. Par exemple, à propos du livre *Le coupeur de mots* :

[Théophile] le coupeur de mots / c'est un grammairien qui l'a écrit pour que les gens fassent de la grammaire en lisant une histoire // ça explique la grammaire mais c'est rigolo //

[Laetitia] je pense que celui qui a écrit le livre / il l'a écrit pour que les élèves apprennent les catégories et tout ce que Filolog a enlevé à Paul pour qu'on les apprenne // C'est un écrivain qui écrit des livres normaux mais avec dedans des choses à apprendre // C'est mieux qu'un livre de grammaire car c'est dur à apprendre/

« Moi je dirais que c'est des spécialistes de langue française »

Lorsque les élèves sont interrogés sur les auteurs de dictionnaires, de tables de conjugaison, d'ouvrages comme le Bescherelle, ils pensent immédiatement à une personne qui leur paraît puissante ou à un scientifique, ce qui est souvent plus clairement exprimé dans les milieux où la culture des enfants est proche de la culture scolaire, et plus souvent bien sûr en CM1-CM2.

En CE1 (REP), lorsqu'on les questionne sur le document de Nina Catach, les interventions montrent qu'il est identifié comme exhaustif, et font le rapprochement avec le travail qu'ils mènent dans la classe pour recenser les « lettres » correspondant aux « sons » :

[Alvin] Dieu, parce qu'il fait tout // [...]

[Habib] il y a toutes les lettres de l'alphabet

[Kevin] c'est Martine Aubry / le président de la république // [...]

[Héléna] parce qu'il y a toutes les lettres

[Quentin] c'est Jésus parce qu'il y a tout [...]

Lors d'une séance sur le dictionnaire :

[Marie] À votre avis / est-ce que ceux qui ont fait le dictionnaire sont les mêmes personnes que celles qui écrivent des albums ?

[Jessy] non car les albums c'est imaginaire / alors que le dictionnaire / c'est la vérité //

[Sylvana] à l'école / ils ont appris //

[Damien] ils ont regardé dans des livres / dans des dictionnaires //

[Dolores] ils ont pensé // ils ont regardé la vraie vie [...]

[Marie] si on devait donner le nom du métier des personnes qui font les dictionnaires / quel nom donneriez-vous ?

[Prescillia] écrivain de dictionnaire //

[Sylvana] inspecteur / scientifique [...]

En CM2, le débat est plus long et plus nourri. En voici un court extrait :

[Maxime] c'est comme // je dirai pas des savants mais des savants euh perfectionnés pour la langue française / [...]

[Louis] ben moi je pense pas trop que ce soit les savants qui trouvent les mots / la définition des mots du dictionnaire parce que les savants ils préfèrent plutôt avancer dans la technologie que essayer de trouver des définitions // ils ont pas envie de chercher dans / de chercher la définition des mots ils préfèrent plutôt essayer de faire de nouvelles expériences / avancer dans la technologie pour inventer des choses //

[Sirine] ben je suis pas d'accord avec Louis parce que il dit que les savants ça avance que dans la technologie mais peut-être que y a plusieurs sortes de savants / peut-être que y a des savants qui étudient la langue française / y a des savants qui font la technologie / y a des savants les maths et tout / voilà // [...]

[Louis] bon ben Sirine elle a un petit peu raison mais par contre euh dans un sens / c'est pas si facile parce que par exemple les géologues c'est des savants / ben je pense aussi qu'il y a des sortes de savants qui sont pour le dictionnaire // [...]

Les mêmes élèves, confrontés à la question de savoir qui peut écrire un ouvrage comme le Bescherelle, disent : « princes et rabbis » ; « des gens qui renouvellent la langue française » ; « qui s'occupent de la langue française et de la conjugaison » ; « c'est comme les professionnels en français qui écrivent le dictionnaire » ; un élève plus averti précise « des académiciens ».

Dans le CM1-REP, au milieu de l'année scolaire, Valérie distribue une liste de verbes, rangés par fréquence de rencontre à l'oral et à l'écrit : les élèves ont le même genre de discussion :

[Valérie] vous avez parlé de scientifiques tout seuls / c'est Nassim qui l'a employé // est-ce que ça vous paraît bizarre d'utiliser le mot « scientifique » pour parler de la langue ? //

[Alexandre] parce que les scientifiques ils ont cherché beaucoup //

[Valérie] un scientifique ça cherche / donc sur la langue il y a des choses à chercher ? //

[Alexandre] dans l'ordinateur / dans les documentaires / dans mon petit quotidien //

[Sarah] ça me paraît bizarre un scientifique qui / qui cherche des verbes / parce que d'habitude un scientifique / ça fait de la science et tout ça mais là ça me paraît bizarre qu'il cherche des verbes et tout ça //

[Bilal] des scientifiques ça cherche pas des verbes / ils font de la science //

[Valérie] et est-ce que sur la langue / on peut chercher des choses et trouver des choses ? //

[Les élèves] oui ! //

[Valérie] il y a des gens qui cherchent à mieux comprendre notre langue / ils s'appellent des linguistes / ce sont des scientifiques [...]

[Sami] à l'école / on est des linguistes parce que on apprend / et ben là par exemple on est comme des linguistes / parce qu'on est en train d'apprendre tous les verbes les plus connus [...]

[Valérie] est-ce que quand on est à table / à ce moment-là / est-ce qu'on a cette attitude où on va chercher sur la langue ? //

[Les élèves] non ! //

[Michaël] par exemple / tu vas manger un truc de nouveau / tu vas dire à tes parents / ça s'appelle comment / ils vont te dire ça et après tu pourras faire des recherches sur par exemple ça vient de quelle langue et tout ça //

[Valérie] à quoi tu penses quand tu dis ça ? / à un livre ? //

[Michaël] oui / à l'œuf du coq //

On voit comment de tels débats peuvent contribuer à faire objectiver un domaine dont les enfants dans leur grande majorité n'entendent pas parler autour d'eux et qui constitue pourtant une discipline scolaire. En même temps, certains expriment le fait qu'ils peuvent s'impliquer dans ce domaine en se déclarant très vite « linguistes »... Alexandre (CM1-REP), qui fait spontanément le lien avec la séance sur la fréquence des verbes lors d'une séance, éloignée dans le temps, d'identification des adjectifs qualificatifs :

les linguistes / ils font ce travail-là / ils cherchent aussi / comme nous on cherche en classe à trouver des catégories de mots / à trouver pourquoi on peut mettre ces mots-là ensemble / qu'est-ce qu'ils ont de pareil / qu'est-ce qu'ils ont de différent // c'est ça un travail de linguiste ? //

DÉBATTRE AU COURS DES SÉANCES D'ÉTUDE DE LA LANGUE

Lors de la seconde année de recherche, ce sont des séances d'ORL (identification des constituants et groupes fonctionnels) qui ont été au centre des tentatives de clarification, sans abandonner les activités autour des albums et ouvrages de références, dans la mesure où elles avaient fait leurs preuves. Il faut dire que lors de la première année, ma proposition de « clarifier » les séances d'ORL n'avait pas eu beaucoup de sens pour les collègues, qui ne voyaient pas de quoi je voulais parler. C'est au cours de l'année que s'est co-construit un projet plus clair, au fur et à mesure des tâtonnements et des analyses de séances et lorsqu'elles se sont rendu compte qu'elles laissaient beaucoup d'éléments dans l'implicite. Elles ont alors réinvesti dans ces séances des savoir-faire construits dans d'autres disciplines.

« Donc on ne va pas travailler en lecture ou en écriture... »

En début d'année, les collègues se préoccupaient plus de l'entrée dans la séance : je leur avais demandé en effet de prévoir un temps systématique de mise au point du domaine de travail. Il s'agissait de préciser l'objectif de la séance et de laisser les élèves s'exprimer sur la différence avec les séances de lecture et d'écriture. Ayant constaté lors de la première année que des problèmes de lecture ou de lexique pouvaient gêner des élèves, nous avons convenu que le corpus de travail devait être constitué de phrases liées au vécu de la classe, dont le contenu ne poserait pas de problème aux enfants. Une fois dépassée la question du sens de ces phrases et du fait qu'elles n'avaient pas de rapport, la recherche portant sur un fait de langue pouvait être mieux située.

Martine (CP) propose régulièrement aux élèves de s'interroger sur le domaine d'activité et de le préciser. Elle met en place un « cahier de recettes » : « C'est un cahier de mots, d'actions, de petits mots, de secrets de la langue », qui contient quelques petites règles formulées à l'issue des séances de langue. Brigitte (CM1) met en place en janvier un « cahier des petits chercheurs de langue », intitulé ainsi par les élèves : au départ il a suscité des discussions sur ce qu'il fallait y noter, à la suite des discussions autour d'albums évoquant des problématiques langagières. Les élèves se sont demandé ensuite si les séances d'ORL devaient être mentionnées, mais alors ce cahier est devenu une sorte de « cahier de règles » plus qu'un cahier de

bord des élèves et ne les a plus intéressés. Elle voit moins l'intérêt de situer les activités d'ORL, ses élèves n'ayant pas de problèmes majeurs dans ce domaine.

Marie (CE1) insiste en début de séance sur le domaine de connaissance. Par exemple, elle précise qu'il s'agit de réfléchir à la façon de « classer, ranger, les mots de la langue française ». En cours de séance, comme en entretien, elle amène les élèves à rappeler (« Comment on avait fait pour se dire / ce mot-là c'est un verbe ? »), à justifier leurs explications (« Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis / on peut rien faire avec ce mot ? ») ou leurs procédures.

Dans une séance en début d'année, Valérie (CM1) propose aux enfants de s'intéresser à la langue et non à l'histoire, s'agissant d'un petit texte. Elle reviendra régulièrement sur ce point lors des séances d'ORL (« Qu'est-ce qu'il vous a paru important de noter de ce texte qui est un extrait de notre langue ? / Quelles remarques vous faites sur ce texte / sans me raconter l'histoire parce que ça on l'a déjà fait » ; « Si on veut parler de notre langue à un étranger / que va-t-on lui dire ? » ; etc.). Elle insiste pour que les enfants ne soient pas tentés par un classement lié au sens de l'histoire (« Je veux qu'on s'intéresse à ce qu'il y a dans ces phrases / comment elles sont faites ces phrases ») – et pourtant beaucoup d'élèves vont encore classer par champs lexicaux. Renée-Paule (CM2) accorde aussi une grande importance au début de séance, comme prévu :

On va travailler sur des phrases que j'ai affichées au tableau // ce sont des phrases mais ce n'est pas un texte / ce ne sont pas des phrases qui constituent un texte // donc on ne va pas travailler en lecture ni en écriture / on va regarder comment fonctionne la langue française // les phrases vont être notre base de travail // quand on travaille en ORL on fait des catégories de mots // est-ce que vous pouvez me dire quelles sortes de catégories de mots nous avons vues depuis le début de l'année ?

« Quels critères avez-vous utilisés pour repérer ces mots ? »

Lors d'une réunion en fin de second trimestre, les collègues de cycle 3 ont conclu que leur réflexion sur la « clarification » de l'étude de la langue les menait vers des choix didactiques et pédagogiques qui matérialiseraient davantage cette « clarification » à travers l'action même, avec une focalisation sur la tâche et les méthodes. Nous avons convenu qu'il fallait impliquer systématiquement les élèves dans le repérage de critères d'identification et les amener à voir la nécessité de prendre en compte plusieurs critères, au cours de petits débats métalinguistiques où chacun pourrait exprimer sa stratégie et la confronter à d'autres.

Dans une telle démarche, qui privilégie les connaissances langagières et les capacités cognitives des élèves, l'enseignant doit accepter tout critère valable au plan linguistique, sans se référer *a priori* à telle ou telle grammaire scolaire. En ce sens, c'est la théorie d'un linguiste comme Claude Hagège que j'ai proposée comme cadre de référence. Il met en évidence les trois points de vue possibles sur une langue⁸, « les trois versants de l'étude des langues » : morphosyntaxique, sémantico-

8. *L'Homme de paroles*, Fayard, 1985 (p. 276).

référentiel, énonciatif-hiérarchique (stratégie de présentation de son discours). L'enseignant est le garant du caractère « linguistique » de l'analyse, quels que soient les moyens et les façons de les exprimer des élèves.

Les collègues insistent donc par la suite sur les termes « mot » et « critère » : « Quels critères avez-vous utilisés pour repérer ces mots ? » De leur côté, dans la mesure où ils en comprennent la finalité, les élèves s'approprient progressivement la notion de « critère » (qu'ils nomment « indice », « stratégie », « tactique », avant de s'approprier le terme employé par leur enseignante) et débattent des critères valables ou non. Côté enseignants comme côté élèves, l'appropriation du travail de clarification demande du temps mais transforme le rapport à la discipline. C'est ce que je voudrais montrer avec ces trois « morceaux choisis ».

Les mots « doux » – ou une occasion de clarifier

Pendant un certain temps, la plupart des élèves ont tendance à exprimer les critères en termes de procédure. En voici un exemple dans la classe de Valérie (CM1-REP), lors de la première séance sur l'identification des adjectifs qualificatifs⁹, avec Assia : « Moi j'ai fait / le manteau comment y est / il est magnifique / après j'ai surligné magnifique. »

En fin de séance, ils commencent à formuler des critères d'une façon plus généralisante :

[Valérie] qu'est-ce qu'on repère ? / c'est quoi le point commun ?
[Madjid] des mots / n'importe tant que ça remplace // [sa stratégie est de substituer un mot à l'un des mots souligné dans la phrase de départ et de voir si « ça va », se fondant sur son intuition linguistique]
[Badra] n'importe tant que ça dit comment y est // [sa procédure était la même que celle d'Assia]
[Nassim] : tant que ça décrit //
[Samia] la personne //
[Valérie] est-ce qu'avec le critère de Madjid / je pourrais mettre « terrifiant » ? //
[Jessie] oui maîtresse / c'est la jeune fille la plus terrifiante qu'on pouvait voir // [il substitue avec le texte de départ : « C'était la jeune fille la plus jolie qu'on pouvait voir (etc.) »]

Valérie fait allusion à un moment de la séance, qu'elle commentera en relisant sa transcription de la séance. Voici ce moment, suivi de l'écrit réflexif de Valérie :

[Daouda] : ben j'ai dit / si y avait des mots doux et ben je les surlignais / le mot qui va avec / comme si joli (des enfants avaient constaté que les mots soulignés dans le texte de départ étaient des « mots doux ») //
[Jessie] comme terrifiant //
[Valérie] est-ce que « terrifiant » est un « mot doux » ? //
[Tous les élèves (dont Daouda)] non !

9. Selon notre protocole, les élèves ont un petit texte de départ dans lequel des mots « de la même catégorie » sont soulignés. Ils doivent retrouver dans leur liste de phrases des mots de la même catégorie en expliquant comment ils s'y prennent. Un nom pour cette catégorie est proposé par les élèves en fin de séance puis l'enseignante leur précise le nom académique.

[Jessie] on pourrait le mettre vu qu'elle est pas toujours aimable / des fois elle pourrait être méchante / terrifiante //
[Valérie] qui pourrait compléter ?
[Lilia] parce que c'est un ogre¹⁰ et un ogre ça va pas avec des mots doux

Commentaire de Valérie :

Le sens est ici encore fort, elle m'offrait là l'occasion que je n'ai pas saisie parce que je ne l'avais pas identifiée comme un moment de clarification offert par les réponses des enfants : il aurait pu être du genre « Alors, on ne peut pas dire *un ogre adorable* ? Si, dans la langue française je peux le dire, c'est correct, même si dans les histoires l'ogre n'est pas un personnage adorable, parce que aujourd'hui, on s'occupe de ce que sont les mots, à quelle catégorie ils appartiennent, et donc je peux mettre terrifiant et adorable ensemble. »

Dans son commentaire final, elle ajoute :

Dans cette séance, je me suis sentie plus à l'aise pour les moments de clarification. Cependant, comme je le signalais un peu plus haut, je n'ai pas su saisir le moment où une clarification était possible [...]. En réécoutant, je m'aperçois que le chemin est rude, on avance tout doucement avec du sur place, des retours en arrière, il suffit d'une formulation un peu différente et les conclusions des enfants sont différentes. C'est un passage obligé si on veut que les choses viennent des enfants, mon rôle est de répéter, de mettre à l'épreuve ce qui vient d'être dit, de faire fonctionner les découvertes, d'accepter les erreurs et de les « démonter » par les autres découvertes. [...] On a réussi à mettre terrifiant et aimable ensemble, ça n'a pas été facile et on sent que c'est difficile à admettre encore pour plusieurs enfants, on sent bien que ce n'est pas acquis et que le problème se reposera.

Les critères cachés – où une autre occasion de clarifier

Brigitte, dont les élèves de CM1, de milieu très favorisé, sont plus avancés conceptuellement dans l'analyse de la langue, voit *a priori* beaucoup moins l'intérêt de situer le domaine et d'observer finement la façon dont les élèves s'y prennent pour identifier des constituants ou groupes fonctionnels. Elle écrit en fin d'année :

En fait, pour moi, la notion de critère ne m'est apparue qu'après le travail sur les groupes compléments de phrase. Tu m'avais dit à ce moment-là de vérifier à nouveau si les élèves étaient bien tous « dans » l'ORL et ne se laissaient pas piéger par les champs lexicaux. C'est d'ailleurs là que j'ai réalisé qu'il fallait quand même préciser la consigne. Je leur ai donc fait refaire en leur demandant en même temps d'expliquer par écrit comment ils avaient fait pour trier, comme nous l'avions prévu. C'est là que j'ai découvert que l'important était d'observer et d'analyser comment ils formulaient leurs critères.

N'ayant repéré en début d'année qu'un seul élève en difficulté, plus pour des raisons d'ordre psychologique, Brigitte ne voyait pas l'application concrète de la « clarification » en ORL dans sa classe. Elle pratique depuis longtemps une

10. Il s'agit d'un mot de l'une des phrases données aux élèves.

pédagogie socio-constructiviste, ce qui lui paraissait suffisamment efficace. Le fait de demander un écrit réflexif à tous les élèves a constitué pour elle un élément déclencheur dans la prise de conscience du fait que même dans une « bonne classe », les niveaux de conceptualisation diffèrent plus qu'on ne l'imagine : *C'est un manque de conscience de ce que l'on peut faire pour être plus performant.*

Par la suite, elle prévoit une situation réflexive destinée à faire apparaître les stratégies propres à la situation d'ORL, avec l'idée de « clarifier » de façon la plus explicite possible et de proposer une activité intellectuellement mobilisante pour tous les élèves. Un écrit réflexif individuel est proposé (*Quand on fait de l'ORL, qu'est-ce qui nous aide à trouver ce que l'on cherche ? Quels indices peut-on prendre ?*).

Lors du débat sur les compléments de phrase, elle remarque que si certains élèves arrivent à trouver des critères propres à toute recherche, la plupart répondent encore en fonction de la dernière séance d'ORL :

[Katarina] : des fois quand on prend qu'un seul critère / et ben / on peut se tromper // on retirait le mot et on n'utilisait qu'un seul critère //

[Antoine] : par exemple / on retirait un mot et puis / quand on le déplaçait ça marchait pas // on retirait le mot et on n'utilisait qu'un seul critère //

[Baptiste] : pour trouver un groupe facultatif / il faut qu'on puisse l'enlever et le déplacer // si on oublie de faire un critère on peut s'tromper //

La mise en commun aboutit à la rédaction d'une affiche faisant apparaître ce qui est propre à la situation d'ORL proche et ce qui est propre à toute recherche en ORL :

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. En ORL, pour savoir quel groupe ou quelle catégorie c'est, on peut :<ul style="list-style-type: none">- Déplacer- Supprimer- Poser des questionsVérifier qu'il obéit à TOUS LES CRITÈRES2. Chercher des points communs<ul style="list-style-type: none">- Comparer- Chercher les critères |
|--|

Cette situation est suivie d'un exercice avec écrit réflexif : les élèves doivent classer des phrases selon qu'elles contiennent ou non « des groupes compléments circonstanciels de phrase¹¹ », puis expliquer comment ils ont fait. Pour un certain nombre d'élèves, un entretien permettra de vérifier qu'il y a bien adéquation entre le dire et le faire. L'analyse du corpus lui permet d'approcher plus finement les stratégies des élèves et elle en cite deux qui lui paraissent typiques :

Maïa (élève faible) cite un critère, sans doute le seul dont elle se souvienne, mais écrit qu'elle peut se tromper¹². Laetitia (excellente élève), elle, dit qu'elle s'est servie de tous les critères, n'en cite qu'un, mais illustre ses dires par deux

11. Expression utilisée dans la consigne, suite à la trace écrite marquant l'identification par les élèves de critères sémantiques et syntaxiques pour ce type de groupe fonctionnel – lors d'une séance précédente.

12. *Moi je n'utilise pas tous les critères mais j'utilise si on peut le déplacer. Je peux me tromper aussi* (orthographe corrigée).

exemples personnels qui démontrent qu'elle maîtrise bien les critères de classement.

En fin d'année, Brigitte note dans la conclusion de son rapport, outre le plaisir que manifestent ses élèves en ORL :

Je pense qu'il y a une relation entre la clarification, la réflexion sur le sens et l'objectif de l'objet d'étude et une meilleure réussite des tâches de tri, classement et définition des critères par chaque élève, et donc une évolution de leur représentation des concepts grammaticaux.

Les états d'âme de Nikita – ou encore une raison de clarifier

Si Renée-Paule met en place en avril le même genre de réflexion sur le fait que l'on retrouve les mêmes catégories de critères pour des notions différentes et qu'il est nécessaire de croiser les critères, je préfère évoquer ici le cas de l'une des deux élèves suivies plus particulièrement¹³ dans ce CM2 de bon niveau scolaire. Il me paraît emblématique du fait que tout élève peut révéler ses capacités dans un milieu favorable.

Renée-Paule avait choisi de suivre Nikita, en fonction du milieu socioculturel défavorisé, de problèmes en maîtrise de la langue, mais aussi en fonction d'un indicateur de posture :

Elle ne participait pas du tout aux activités d'ORL. Elle était très mal à l'aise quand je la sollicitais, son malaise était physique : elle rougissait, bégayait, mais restait la plupart du temps muette.

Nikita prend confiance en elle au cours de l'année et sa posture change, lors des entretiens avec son enseignante comme en classe. Renée-Paule compare des travaux dans lesquels les élèves travaillaient par deux. En novembre, dans un entretien d'explicitation, Nikita dit à Renée-Paule que ne sachant pas expliquer son classement, elle prend celui de son camarade : « Comment dire / euh / j'arrivais pas à dire à Walid alors on avait mis ses explications. » Par contre, en mai, elle impose son avis auprès d'un autre élève (il s'agit de trouver des critères de reconnaissance de catégories de mots). Sa participation évolue de façon étonnante en cours d'année : elle participe de plus en plus et de façon très pertinente : elle ne craint plus de parler ni de se tromper (ce qu'elle évoquait en entretien au début). Elle utilise un vocabulaire adapté, des critères de reconnaissance pertinents et commence à expliquer ce qu'elle fait à l'aide d'exemples inventés. Elle prend sa place dans la classe en ORL, insistant pour intervenir et n'hésitant pas à couper la parole :

[Thomas] le loup dans le bois mange / on peut pas dire dans le bois le loup mange / ah ben si /

[Nikita] ben si on peut dire dans le bois le loup mange ! //

[Thomas] le loup mange il est déplaçable et supprimable //

[Nikita] mais le complément de nom il est pas déplaçable ? /

[Renée-Paule] est-ce que c'est un complément de nom ? /

13. Étude de cas liée à la méthodologie de la recherche, que je n'aborde pas ici.

[Nikita] non /
 [Renée-Paule] c'est un complément de... ?
 [Élèves] phrase !
 [Thomas] ah ben alors il est pas bon / je l'ai pris dans la fiche qu'on avait faite
 [Renée-Paule] si tu dis le loup du bois / c'est un complé (coupé par Nikita)
 [Nikita] le chat de ma sœur !
 [Renée-Paule] le loup du bois mange / est-ce qu'on peut supprimer du bois ?
 [Nikita, dans un brouhaha] : oui / mais il est pas déplaçable madame Crépel ? //

La formulation est maladroite mais personnelle : elle traduit une appropriation du concept de « critère ». Elle ne peut pas encore répondre de façon générale et s'appuie sur un exemple.

En novembre, elle classe des groupes nominaux en fonction du nombre de mots (les petits groupes / les grands) par contre en mai, lors d'un entretien, elle peut exposer ce qu'est un critère :

ben un critère c'est un / comment expliquer / y a un mot et on doit désigner des critères / c'est ce qu'il fait par exemple dans la phrase // ça permet de le reconnaître

Quatre entretiens ont été menés, tous les deux mois environ. On ne peut écarter le fait que l'attention portée par l'enseignante, même si elle s'est voulue aussi discrète que possible, ait aidé Nikita à prendre confiance en elle. Lors du dernier entretien, Renée-Paule lui montre les éléments de son évolution en ORL et lui demande si quelque chose a changé dans sa façon de voir l'ORL :

ben avant en fait j'y arrivais pas vraiment parce que je trouvais ça un peu dur (rire) mais maintenant c'est plus facile [...] ben je trouve mieux en ORL que l'année précédente et avant j'avais peur que les réponses soient fausses / je levais pas le doigt et c'était bon des fois alors / euh / mais j'avais toujours peur //

Cette élève, qui aurait pu passer inaperçue ou se voir définitivement évaluée comme « mauvaise en ORL » a pu montrer et affirmer une posture métalinguistique, malgré un milieu familial non aidant de ce point de vue et des camarades de classe souvent très arrogants. En effet, dès le mois de novembre, lors de la discussion autour de l'album *L'œuf du coq*, où elle intervient plusieurs fois, elle manifeste à la fois l'attention portée au texte et un souci de précision linguistique :

[Louis] il est raciste pour les langues //
 [Estelle] il est raciste contre les langues qui ne sont pas du pur français /
 [Nikita] plutôt les mots / parce qu'ils disent des phrases mais il y a que quelques mots qui sont pas français

En fin d'année, Renée-Paule revient sur sa conception de la clarification :

En fait pour moi, la clarification, ça a été le moment de discussion collective (parfois des séances entières) après un travail de classement, de tri. J'ai mis du temps à comprendre ce que cela pouvait être, car je les imaginais plus courts, consécutifs à une séance de recherche. J'ai eu l'impression que pour beaucoup d'élèves cela permettait de dire, d'entendre ce qu'ils pensaient avoir compris du concept : une verbalisation qui donne la possibilité de vérifier ce qu'on a compris (et pour le professeur aussi car en écoutant les enfants, je me suis

parfois mieux rendu compte des « nœuds » qu'il y avait dans leur tête !). Avant cette recherche, je ne prenais pas ce temps de discussion. C'est marrant car ça correspond dans ma pratique à l'utilisation du débat interprétatif en littérature, qui a pour moi la même fonction.

CONCLUSION

L'analyse des échanges dans la classe a montré que le fait de situer le domaine au début de la séance et le fait d'explicitier la méthode de travail étaient complémentaires, mais la réussite dans la tâche augmente au fil des séances et de l'implication de chacun dans les débats métalinguistiques. Lorsque l'on compare les conceptions de l'ORL des enfants en début et en fin d'année, ainsi qu'à une classe contrôlée en fin d'année¹⁴ (*Que fais-tu quand tu fais de l'ORL ?*), on constate une énorme différence entre des écrits brefs évoquant au mieux quelques notions ou le désir d'écrire sans faute et des formulations personnelles, circonstanciées, comme en CM1-REP, qui font allusion aux objectifs (*J'apprends à mieux parler, à mieux communiquer...*) ou aux méthodes (*L'ORL est aussi les catégories de mots : les pronoms, les déterminants...*).

Les réponses au second écrit réflexif de fin d'année (« *Qu'as-tu appris sur la langue ?* ») montrent que dans toutes les classes bon nombre d'élèves associe les temps de discussion autour d'albums et/ou d'outils de référence et les temps d'étude de la langue en citant, parfois pêle-mêle, des problématiques langagières, des titres d'albums, des notions ou des méthodes liées à l'ORL : cela me semble traduire un élargissement des conceptions. Je terminerai avec l'exemple du texte d'Alexandre, qui a spontanément donné une certaine forme à sa réponse, imitant peut-être les traces écrites structurées de son enseignante : beaucoup de choses en tout cas dans l'écrit de cet élève que Valérie décrit comme un élève « zappeur », qui se concentre peu de temps... On peut penser qu'il « récite » des bribes, qu'il écrit cela pour « faire plaisir à la maîtresse », mais le corpus de la recherche montre bien son investissement au plan cognitif et il passe vingt minutes à écrire alors qu'il écrit encore avec difficulté... S'il y a une cohérence, elle est peut-être du côté de l'expression d'un rapport à la langue – à la « langue française », expression qu'employait régulièrement Valérie pour bien situer la langue de l'école sans pour autant stigmatiser la « langue du boulevard » ! Le texte¹⁵ tourne autour de cette expression, qui se trouve questionnée, entre affectif, pragmatique, linguistique... Alexandre joue avec la langue et se joue d'en jouer :

1. j'apprends la langue française
2. pour les CP, j'apprends à lire et à écrire
3. je trouve de nouvelles catégories de mots

14. Cf. communication au colloque organisé par les IUFM du Pôle Nord-Est, les 14 et 15 mars 2007, Besançon, *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves* : « L'apprentissage d'un rapport réflexif à la langue. Clarifier l'objet d'étude, la tâche, la méthode, dans l'enseignement de la grammaire : l'évaluation de l'action enseignante », cédérom.

15. Orthographe corrigée.

4. les adjectifs, noms communs, pronoms
5. j'aime lire et écrire
6. j'aime lire la langue française
7. la langue française est normale
8. les linguistes, on trouve des critères
9. j'aime lire la langue française
10. la langue française est bien
11. tu aimes la langue française
12. nous aimons la langue française
13. un critère : quelqu'un ou quelque chose
14. un critère : c'est... qui
15. c'est marrant on peut faire des jeux
16. j'aime écrire la langue française