DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Rachid Hanchi[1]

Résumé
Cette contribution se propose de considérer la grammaire dans une perspective métalinguistique. Elle repose sur l'idée selon laquelle cet enseignement consiste en l'articulation de trois conditions distinctes, mais complémentaires. Dans une optique ethnographique et à partir de la description des pratiques enseignantes, cette étude met en exergue des pistes de réflexion susceptibles de faire reconsidérer les pratiques existantes.
Mots clés : Grammaire scolaire ; pratiques enseignantes ; activités métalinguistiques ; théories des trois points de vue ; TACD.

Abstract
This contribution proposes to consider grammar from a metalinguistic perspective. It is based on the idea that teaching grammar involves three distinct but complementary conditions. From an ethnographic perspective and based on the description of teachers, this study highlights avenues for reflection likely to lead to a reconsideration of existing practices.
Key words: *School grammar; teaching practices; metalinguistic activities; theories of the three points of view; TACD.*

Resumen
Esta contribución propone considerar la gramática desde una perspectiva metalingüística. Se basa en la idea de que la enseñanza de la gramática implica tres condiciones distintas pero complementarias. Desde una perspectiva etnográfica y a partir de la descripción de profesores, este estudio pone de relieve pistas de reflexión susceptibles de conducir a una reconsideración de las prácticas existentes.
Palabras clave: *Gramática escolar ; prácticas de enseñanza ; actividades metalingüísticas ; teorías de los tres puntos de vista ; TACD.*

Resumo
Esta contribuição propõe-se considerar a gramática numa perspetiva metalinguística. Baseia-se na ideia de que o ensino da gramática implica três condições distintas mas complementares. A partir de uma perspetiva etnográfica e com base na descrição de professores, este estudo aponta pistas de reflexão susceptíveis de conduzir a uma reconsideração das práticas existentes.
Palavras-chave: *gramática escolar ; práticas de ensino ; actividades metalinguísticas ; teorias dos três pontos de vista ;TACD.*

[1] *Inspecteur de l'enseignement primaire de langue française, Université d'Aix-Marseille, France.*

Introduction

Cette contribution considère l'enseignement de la grammaire dans une perspective métalinguistique (Gombert, 1990). Elle repose sur l'idée selon laquelle l'analyse et la compréhension de l'organisation des mots en phrases constitue un processus devant privilégier la forme d'enquête dans une co-action (Sensevy, 2019). Toutefois, la réussite de celle-ci est tributaire de l'articulation de trois conditions. La première est relative à l'analyse de l'énoncé, laquelle se doit de s'appuyer sur la théorie des trois points de vue (Hagège, 2005). La deuxième concerne la posture du professeur qui est tenu de valoriser la réticence didactique (Sensevy et Mercier, 2007). Et la troisième se rapportant au temps didactique de l'élève (Sensevy, 2019), lequel se doit de provoquer des formes d'enquête pour faire réfléchir ce dernier sur la langue en faisant mobiliser différentes stratégies. C'est dans cette intention que cette étude se propose d'identifier et d'expliquer dans une double perspective descriptive et exploratoire les pratiques enseignantes (Altet, 2003) afin de comprendre de quelle manière et à quelles fins les professeurs observés initient des échanges linguistiques au profit de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE. En effet, quatre objectifs sont tracés pour tenir le bon cap : comprendre en quoi consiste la grammaire chez les professeurs observés, expliquer les démarches proposées par ceux-ci pour cet enseignement, circonscrire le degré de prise en compte de la théorie des trois points de vue dans leurs approches pédagogiques et d'expliciter la gestion chronogénétique à travers les partitions topogénétiques au profit du développement mésogénétique (Sensevy, 2019). Pour ce faire, surtout que les savoirs des enseignants sont souvent incorporés, cette étude prend pour cadre méthodologique la méthode ethnographique. Ainsi, par le moyen de la technique d'enregistrement vidéographique (Veillard, 2013), le recueil de données s'organise autour de deux temps : le filmage des interactions didactiques en classe et la confrontation des enseignants observés à leurs propres activités (Duboscq et Clot, 2010). De la sorte, ces données constituent les ressources fondamentales de l'analyse qualitative qui caractérise cette étude, laquelle consiste en la proposition de pistes de réflexion susceptibles d'infléchir les pratiques existantes.

1 Problématique de la grammaire en classe de FLE

La grammaire « est une construction. Elle ne trouve pas son objet tout fait, entièrement appréhendable par la perception ; elle le construit. Elle n'offre aucune solution définitive, elle se construit. En grammaire, rien n'est évident ni définitif » (Combettes et Lagarde, 1982, p. 26). Elle se veut un enseignement qui s'appuie sur des activités cognitives conscientes obligeant le sujet à réfléchir consciemment sur le langage et à contrôler et à planifier d'une

manière délibérée les règles d'organisation et d'usage du langage (Gombert, 1996). Il s'agit d'une réflexion métalinguistique qui renvoie à toutes les dimensions du langage (phonologique, syntaxique, sémantique, etc.).

Cependant, Gombert (ibid.) nous explique que d'autres activités dites épilinguistiques, étant un système précoce, sont susceptibles de contrôler toutes les actions linguistiques, mais inconsciemment. Ainsi, la conscience métalinguistique « nécessite d'une part que les connaissances épilinguistiques qu'il s'agit de faire émerger à la conscience soient effectivement installées, d'autre part, que des contingences externes se manifestent » (Gombert, 1996, p. 7).

Cette contribution considère l'enseignement de la grammaire en classe de FLE dans une perspective métalinguistique. Étant donné que la collecte des données trouve son origine dans les classes de 5^{e}année primaire, troisième et dernière année d'apprentissage de FLE au cycle primaire, elle fait l'hypothèse que les activités épilinguistiques sont un système qui avait été élaboré pendant les deux premières années de l'apprentissage de FLE, et que l'analyse et la compréhension de l'organisation des mots en phrases dans une perspective métalinguistique constitue un processus devant privilégier une co-action entre l'enseignant et l'élève autour du savoir. La réussite de cette collaboration est tributaire toutefois de trois conditions. D'abord, l'analyse de l'énoncé dans la grammaire scolaire doit prendre en considération trois points de vue complémentaires : morphosyntaxique, sémantico-référentiel et énonciatif-hiérarchique (Hagège,2003). Ensuite, cette analyse se doit de valoriser la dévolution (Brousseau, 1986) qui oblige le professeur à faire accepter à son élève la responsabilité des situations d'apprentissage en s'appliquant à éviter de délivrer directement aux élèves ce qu'ils devraient savoir. Et enfin, l'analyse grammaticale se doit de contribuer à faire profiter l'élève d'un temps d'enquête lui donnant la possibilité de conduire les activités métalinguistiques dans une action conjointe selon ses attentes (Sensevy, 2019).

C'est pourquoi, cette étude se propose de comprendre en quoi consiste la grammaire chez les professeurs observés, comment ces derniers considèrent l'analyse de la phrase en classe de FLE, quel est le degré de prise en considération de la théorie des trois points de vue dans leurs approches pédagogiques, et s'ils font profiter les élèves d'un temps d'enquête dans une action conjointe en faveur de l'acquisition des objets de savoir.

2 La grammaire scolaire dans une perspective métalinguistique

En considérant la grammaire de la langue « comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et

définies (les phrases) », les utilisateurs du Cadre de référence (CECR, 2001, p. 89) mettent les jalons de la compétence grammaticale étant définie comme « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites ». La tâche consiste donc à faire réfléchit consciemment l'élève sur le langage (Ibid., p. 89).

Cette perspective métalinguistique requiert des activités cognitives conscientes qui, intrinsèquement, se veulent des activités de réflexion sur le langage pour en comprendre et expliquer les caractéristiques structurales et des activités de contrôle délibéré et de planification intentionnelle des règles d'organisation ou d'usage du langage tant en compréhension qu'en production (Gombert, 1996). La métalinguistique peut ainsi renvoyer à toutes les dimensions du langage (phonologique, syntaxique, sémantique, programmatique, etc.).

Les activités métalinguistiques ne peuvent constituer l'unique processus de contrôle des comportements linguistiques. La manipulation du langage repose, outre les activités métalinguistiques, sur les activités épilinguistiques (Ibid.). Si les premières sont des activités conscientes, les deuxièmes sont inconscientes. La manipulation du langage se réfère dans ce deuxième cas aux connaissances constituées en mémoire. Celles-ci constituent le système de règles linguistiques précoce que l'enfant avait élaboré grâce au soutien de l'adulte (Ibid.). Bien que les activités épilinguistiques contrôlent les actions linguistiques, elles ne le font néanmoins qu'implicitement. Ce contrôle se fait par le sujet sans se référer à aucune règle, c'est-à-dire sans que le sujet en ait conscience.

3 Les activités métalinguistiques dans le cadre de la théorie des trois points de vue

L'énoncé linguistique peut faire l'objet d'analyse en fonction de trois éclairages différents, mais complémentaires, lesquels constituent l'essence de la théorie dite des trois points de vue (Hagège, 1985), en l'occurrence : morphosyntaxique, sémantico-référentiel, énonciatif-hiérarchique. La première analyse morphosyntaxique envisage la phrase selon les catégories grammaticales et leurs fonctions. L'étude porte sur la nature des mots, qui sont classés en différentes catégories (nom, verbe, pronom, adjectif, etc.), et sur la fonction des mots, c'est-à-dire le rapport entre ces mots dans la phrase : la phrase s'analyse en « sujet » et en « prédicat ». La deuxième analyse sémantico-référentielle envisage la phrase selon sa référence au monde. L'étude porte sur le message qu'elle porte en mettant en évidence ce qu'un être de langue (individu ou objet) exprime en incarnant un état ou accomplissant une action et ce dont il parle, c'est-dire le résultat de cet état ou de cette action : la phrase s'analyse en « actant » et en « procès ». La troisième analyse

énonciative-hiérarchique envisage la phrase en fonction, d'une part, de ce qui ce qui pose l'information, et d'autre part, de l'information qui a été communiquée par son poseur. L'étude porte sur une opposition de nature informationnelle (Flament, 2006) : la phrase s'analyse en « thème » et en « rhème ».

Chaque analyse permet de considérer la phrase selon des principes qui lui sont propres, mais ensemble, ces analyses peuvent former un processus complémentaire susceptible d'associer l'étude de la forme (morphosyntaxique) à l'étude du sens (sémantique) et de l'énonciation (pragmatique) (Vargas, 2009). C'est pourquoi, dans une perspective didactique, ce processus peut constituer une approche devant donner l'occasion au professeur d'envisager l'enseignement de la grammaire différemment.

4 Les activités métalinguistiques dans une action conjointe

Toute relation didactique consiste en la création de situations didactiques (Brousseau, 1986), lesquelles reposent sur un contrat didactique, étant un système d'attentes entre le professeur et les élèves autour du savoir. Dans ce sens, le professeur doit faire en sorte que les élèves acceptent à certains temps d'accomplir certaines tâches selon leurs attentes et accepte lui-même ce transfert. Le choix des pratiques enseignantes est d'une importance considérable. Ainsi, celles-ci peuvent être considérées comme un catalyseur de la création des situations a-didactiques (Ibid.) en lien avec l'analyse grammaticale dans le cadre de la théorie de trois points de vue en classe de FLE. Pour ce faire, elles doivent produire la topogénèse des situations didactiques et faire profiter les élèves de la chronogénèse de chacune de ces dernières, en ce sens qu'elles les mettent dans une situation d'enquête pour pouvoir « retrouver la forme problématique (un savoir naît d'un problème) et dialogique (un savoir naît de sa propre interrogation) des savoirs » (Sensevy, 2019, p. 108), et ce pour faire produire des stratégies gagnantes en faveur de l'acquisition de la mésogénèse propre à chaque situation didactique.

5 Méthodologie de recherche

La méthodologie trouve son origine dans la méthode ethnographique. Elle se structure en deux temps. Le premier consiste en l'enregistrement vidéographique (Veillard, 2013) de situations didactiques en lien avec l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Les données obtenues sont puisées non seulement dans des activités décontextualisées, c'est-à-dire organisées lors de séances spécifiques (Leçon de grammaire, selon la terminologie scolaire), mais également dans des activités contextualisées, lesquelles, pour le cas de cette étude, renvoient seulement à des activités de

grammaire organisées lors d'une séance de lecture. Par ailleurs, des tableaux synoptiques (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2005) sont élaborés pour ces séances filmées, et ce, pour nous faciliter l'analyse s'inscrivant dans une approche qualitative.

Le deuxième temps consiste en un recueil d'informations supplémentaires sur les activités filmées par l'entremise de la confrontation des enseignants observés à leurs propres activités (Duboscq et Clot, 2010). L'enregistrement vidéographique est pareillement retenu comme technique pour transcrire le verbatim, lequel repose sur un entretien semi-directif. Le tableau suivant (tableau 1 : contexte général de l'étude) présente le contexte de la collecte de données.

Tableau 1 : Le contexte général de l'étude

Prof.	Expérience professionnelle	Nature des activités	Cours	Âge des élèves	Nbre. d'élèves
P1	07 ans	Décontextualisées	5eAP	Entre 10 et 11 ans	26
P2	26 ans	Décontextualisées	5eAP		30
P3	29 ans	Contextualisées (lecture)			28

6 Analyses et résultats

6.1 Cas des groupes circonstanciels au sein d'activités décontextualisées

L'analyse de la première relation didactique, dont l'objectif consiste à étudier une règle grammaticale portant sur le complément circonstanciel de temps (CCT), s'appuie sur deux extraits correspondant à deux grandes divisions topogénétiques.

La première partition se veut un travail d'exemplification et de réinvestissement au moyen d'activités décontextualisées, dont la tâche de départ consiste en l'identification d'une ressource déjà acquise, étant considérée comme élément déclencheur : « Alors. Amina va à l'école. Allez-y ! Portez sur vos ardoises le complément de lieu ! ». Après avoir vérifié les réponses, P1 questionne : « comment on peut identifier le lieu dans une phrase ? ». Un élève donne la réponse suivante : « On pose la question où ». Rapidement, P1 valide la réponse en la renforçant par une information délivrée d'une manière directe : « Oui. […]. Il est toujours important de poser la question « où » au verbe pour pouvoir identifier le CCL ». Cette manière de faire ne s'occupe que du prédicat en considérant cette phrase d'un point de vue morphologique seulement. L'analyse ne consiste pas en l'identification de l'action de l'actant. P1 explique son raisonnement :

> « Il s'agit d'un prérequis. C'est très important parce que ça aide les élèves à relier la règle qui a été étudiée à la règle du jour ».

L'adverbe interrogatif « quand » constitue l'élément déclencheur d'une nouvelle situation didactique consistant à étudier le CCT sur la base d'une phrase portée au tableau : « L'année passée, j'ai visité Alger avec ma famille. ». Celle-ci fait l'objet d'une analyse sémantique selon les attentes de P1 : « Regardez ! l'année passée, j'ai visité Alger, c'est-dire, je suis allé à Alger avec ma famille, c'est-à-dire avec mon papa et ma maman ». P1 considère le verbe « aller » comme synonyme du verbe « visiter », et explique que le terme de « famille » signifie « le père et la mère » seulement. Il semble que la sémantique n'intéresse absolument pas P1 qui, rapidement, questionne : « Maintenant, on va poser une question. Quand. Quand j'ai visité Alger ? ». La stratégie de P1 reste la même, elle ne donne d'importance qu'à l'analyse morphologique. Après avoir obtenu la réponse qu'il souhaite : « L'année passée », P1 invite ses élèves à porter le CCT de la phrase dans la première colonne du tableau qu'elle trace et le CCL dans l'autre colonne. Après l'achèvement de la tâche, P1 intervient pour procurer des règles grammaticales : « Écoutez bien ! on utilise « quand » pour désigner le temps de la phrase, et on utilise « où » pour désigner le lieu. Donc "quand" pour identifier le CCT et "où" pour identifier le CCL ». P1 explique son geste :

> « Mon objectif est la règle du CCT, donc je dois leur montrer comment l'identifier. Et j'en profite pour relier les deux règles, le CCT et le CCL ».

Sur la question de savoir si l'enseignement de la grammaire en classe de FLE doit donner l'occasion aux élèves d'analyser la phrase non seulement d'un point de vue fonctionnel, mais également d'un double point de vue catégoriel et sémantique, P1 répond que cette dernière doit faire l'objet d'explication par le professeur :

> « La phrase, pour moi, est le support qui soutient mon cours. […], je la propose pour étudier avec mes élèves la fonction d'un mot ou d'un groupe de mots dans la phrase. […]. La compréhension est très importante. Sans la compréhension, les élèves peinent à dégager la règle. Ils ne peuvent pas dégager le CCL s'ils ne savent pas quoi dire, par exemple le verbe aller, parce que, ils ne savent pas quelle question poser, quoi, qui, où, etc. »

P1 considère cet enseignement comme une succession de cours dont chacun se doit de se fonder sur un support, étant traditionnellement une phrase. L'objectif consiste en une analyse de l'un de ces composants qui donne lieu à une règle grammaticale.

6.2 Cas du temps de la phrase au sein d'activités décontextualisées

La deuxième relation didactique qui a pour objectif d'étudier la variation de temps dans la phrase repose sur un support illustré composé de trois phrases. Le point commun entre ces dernières est le verbe « aller » qui est donné à l'infinitif et est mis entre parenthèses : « Aujourd'hui, je (aller) à la poste. Demain, je (aller) à la mairie. Hier, je (aller) au jardin. ». C'est une relation didactique qui consiste en un travail d'observation, d'analyse, de compréhension et de réinvestissement reposant sur des situations didactiques décontextualisées. Envisageant d'abord cet extrait :

P2	Alors la première phrase. Aller. C'est quoi aller ?
El.	C'est un verbe.
P2	Comment il est ce verbe ?
El.	À l'infinitif.
P2	L'infinitif, c'est-à-dire ?
Cl.	Non conjugué (chevauchement).
P2	Maintenant, vous allez conjuguer ce verbe au temps qui convient. Regardez bien ! Est-ce que je vous ai donné le temps ?
Cl.	Non (chevauchement).
P2	Trouvez vous-même le temps ! Comment vous allez trouver le temps ?
E	Monsieur dans la phrase.
P2	Dans la phrase. Ah très bien. Comment ?
Cl.	Monsieur, il y a aujourd'hui, demain (chevauchement).
P2	Merci. Aujourd'hui, demain, hier, ce sont des ?
E	Adverbes de temps.
P2	Adverbes de temps qui sont des indicateurs de temps. Très bien. Mais pour bien conjuguer le verbe, vous allez d'abord analyser la phrase. Allez-y ! Tous ensemble.

P2 conçoit la topogénèse de cette relation didactique comme un agencement de différentes situations didactiques. L'analyse morphosyntaxique est perçue comme une étape préparatoire pour entamer l'analyse sémantique :

P2	« Aujourd'hui, je (aller) à la poste. Nous avons déjà identifié le verbe. Maintenant le sujet.
Cl.	Monsieur. Monsieur. "Je". (Chevauchement).
P2	Le sujet, c'est quoi le sujet ?
El.	Monsieur. Le sujet fait l'action.
El.	Monsieur « fa3el » : mot en arabe littéral qui signifie « sujet ».
P2	Maintenant, quelle est l'action ?
Cl.	Aller (Chevauchement).
P2	Comment conjuguer aller dans cette phrase.
El.	Au présent.
P2	Pourquoi.
El.	Monsieur, il y a "aujourd'hui".
[…]	
P2	Donc le sujet fait l'action, c'est-à-dire aller aujourd'hui. Il va où ?
El.	À la poste.
P2	La poste, qu'est-ce que c'est ?
El.	COD. Complément d'objet direct (Chevauchement).

P2	Très bien. Mais montrez-moi l'image de la poste.

P2 considère la grammaire comme des activités métalinguistiques dans une action conjointe. P2 articule, dans une action conjointe, deux analyses : morphosyntaxique et sémantique, mais ne fait toutefois pas la distinction entre le sujet grammatical et le sujet qui fait l'action, c'est-à-dire l'actant (Vargas, 2009) :

> « […]. Alors, les exercices métalinguistiques sont très importants. […]. On étudie la nature de chaque mot, […], ensuite, on étudie la fonction de chaque mot dans la phrase. C'est à ce moment-là qu'on doit entrer dans le sens […], on commence à s'intéresser à qui fait l'action, à l'action, où, quand, pourquoi, etc.».

Cette manière de faire encourage les élèves à analyser les autres phrases de la même manière. P2 accepte les propositions des élèves sans qu'il intervienne directement. Pour évaluer les réponses, il les invite à consulter le manuel scolaire. Et pour renforcer davantage les activités métalinguistiques, P2 fait produire des interactions langagières sur les variations lexicales : « Très bien alors. Le verbe aller devient ici vais et ici irai. Bravo ! », sur l'élision : « Monsieur, on supprime le « e », j'irai » et sur la variation de personne (pronoms) et l'accord qui s'ensuit :

P2	Très bien merci. Je suis allé. Un "e" accent à la fin. Mais, suivez avec moi ! Pour le "je". Si c'est une fille qui parle ? Non. Non. Sur les ardoises.
[…]	
P2	Très bien. On ajoute un "e". Mais pourquoi ?
El.	Le participe passé, monsieur, s'accorde.
[…]	
P2	Ah maintenant, nous allons changer le « je » par « nous ». Sur les ardoises.
[…]	
P2	Et comme tout à l'heure. Si ce sont des filles qui parlent ?
Cl.	Monsieur, nous sommes allés avec "e" et "s" (Chevauchement).
El.	Monsieur, on ajoute "e" du féminin et "s" du pluriel.

Pour appuyer davantage l'analyse sémantique, P2 met ses élèves dans une autre situation de réflexion pour encourager les élèves à dégager, nommer et déplacer le CCT. Celui-ci n'est pas considéré comme une fin en soi, mais une ressource qui offre aux élèves un temps didactique utilisé pour mener leur propre enquête dans différentes directions (catégorie, fonction, sémantique) dans le but de réfléchir consciemment sur la langue. Ces gestes font produire des stratégies gagnantes : « Allez-y, on déplace le CCT » ; « Regardez, lorsqu'on a déplacé le CCT, est-ce que le sens a changé » ; « Qu'est-ce qui se passe si on supprime le CCT ? ».

P2 cherche à ce que les élèves réfléchissent sur la langue pour appréhender le sens au moyen des règles grammaticales qu'ils dégagent eux-mêmes en analysant la phrase sur le plan morphosyntaxique. Il en est conscient :

> *«* […]. Ce sont les élèves qui doivent fournir des efforts pour saisir la fonction des mots, et c'est cette analyse qui va les conduire au sens. […]. Je dois faire mon possible pour ne pas leur donner la réponse *».*

P2 considère la phrase d'un point de vue morphosyntaxique et d'un point de vue sémantique, mais il se méprend sur la spécificité de chacun d'eux ; il confond, selon la théorie des trois points de vue, les analyses morphosyntaxique et sémantique.

6.3 Cas du complément indirect au sein d'activités contextualisées

La troisième relation didactique se veut la description des pratiques enseignantes utilisées au profit des activités métalinguistiques contextualisées. Ainsi, lors de sa séance de lecture dont le texte porte sur un conte intitulé « le secret de la maison », P3 fait mobiliser différentes compétences pour faire construire une représentation mentale. Cette intégration se heurte à de nombreux problèmes causés, entre autres, par la complexité des phrases. C'est pourquoi, P3 recourt aux compétences linguistiques pour faire accroitre les possibilités d'opérer des traitements locaux permettant d'appréhender le sens des groupes de mots et des phrases. L'extrait suivant décrit clairement des transactions développées dans ce sens :

P3	Attendez ! Cette phrase : « Tu nous plais ». Le « tu », le « nous ». Attendez. Nous allons analyser cette phrase pour comprendre qui parle à qui.
[…]	
P3	Qui parle ? Il parle à qui ? Où est le sujet dans cette phrase ?
E	Madame. Madame. Madame « chevauchement. C'est le père.
P3	Le père parle à qui ?
Cl.	Madame. Madame. Madame « chevauchement. La maison
P3	Dans une phrase
E	Le père parle à la maison.
E	Il dit « tu nous plais ».
E	« Raki ajbat'na » : « phrase en arabe dialectal qui signifie : Tu nous plais ».
P3	D'accord. D'accord / Pas de langue arabe. Alors le nous ici, c'est qui ? Attendez ! Avant ça on dit plaire à qui ? Donc plaire à qui ? COD ou COI.
Cl.	Madame. Madame. Madame « chevauchement » C'est un COI.
P3	COI. Donc le « nous » est COI. Merci. Le « nous », c'est qui donc ?
Cl.	Le père et les enfants. La famille « Chevauchement ».

Après avoir fait lire la phrase suivante : « Tu nous plais, dit le père », P3 juge utile de réguler la compréhension de cette phrase du fait qu'elle est composée

de deux pronoms (tu et nous) et un nom (le père). Il propose une activité métalinguistique pour en faire dégager le sens.

Contrairement aux phrases qui proposent une structure linéaire (sujet, verbe et complément), celle-là requiert une opération de décomposition /recomposition pour saisir ses composants. Cette opération leur offre l'occasion de réfléchir consciemment sur la signification de cette phrase étant une partie d'un tout. C'est un geste qui permet de faire prendre consciences aux élèves que l'analyse métalinguistique repose sur un certain nombre de procédures qui sont d'autant plus utiles que les ressources grammaticales. P3 en est conscient :

> « […], je dois bien évidemment prendre mes précautions. Par exemple, la phrase "Ils l'admirent" ou l'autre "Ouvrez-moi". Alors, pour moi, l'analyse syntaxique est la solution la plus zen. "Ils l'admirent", s'ils n'arrivent pas à comprendre à qui renvoie l'article, ils ne peuvent pas avancer dans la compréhension ».

Tout bien considéré, bien que P3 mélange les deux points de vue morphosyntaxique et sémantique, son analyse grammaticale soutient la cohésion des phrases dans le texte, laquelle, à son tour, renforce le rapport logique avec la culture du texte.

7 Discussion

Les pratiques enseignantes décrites peuvent être regroupées en deux ensembles. Le premier concerne les pratiques qui prennent appui sur l'explication des règles grammaticales devant être suivies d'exercices d'application par les élèves. Les élèves n'ont qu'à suivre les « recommandations » du professeur en procédant à une manipulation systématique d'un certain nombre de phrases considérées comme supports qui sous-tendent l'explication du professeur. Cette manipulation dans une perspective décontextualisée, qui consiste en l'identification de ressources grammaticales, est loin d'être celle qui permet une réflexion sur la langue pour procéder à l'utilisation correcte des outils linguistiques tant à l'oral qu'à l'écrit, parce que la stratégie ici se contente dans le cadre de l'analyse morphosyntaxique de l'analyse fonctionnelle en négligeant l'analyse catégorielle. Cette manière de faire, qui sous-estime en outre les analyses sémantique et énonciative, empêche les élèves de réfléchir consciemment sur la structuration logique des composants de la phrase, surtout que les transactions langagières reposent quasi-totalement sur le jeu de question-réponse. Par conséquent, les élèves ne peuvent s'attribuer le temps suffisant pour réguler, contrôler et évaluer, dans une forme d'enquête, leurs activités de manipulations.

Contrairement à ce premier ensemble, le deuxième caractérise les pratiques qui reposent sur la réflexion des élèves sur la langue pour comprendre l'usage de la langue. Ces pratiques donnent l'occasion aux élèves de décortiquer des phrases afin d'en appréhender la structuration qui leur permet de « comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (CECR, 2001, p. 89). L'approche retenue, aussi bien pour les activités décontextualisées que les activités contextualisées, ne consiste pas en la proposition d'exercices pour faire mémoriser des notions grammaticales, elle s'inscrit dans la dynamique des apprentissages langagiers en mobilisant et en développant diverses habiletés langagières : écouter, parler, écrire, argumenter, etc. Les différentes manipulations sur la langue au moyen de l'analyse de différentes phrases d'un point de vue morphosyntaxique et d'un point de vue sémantique dans une action conjointe contribuent non seulement à faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement de la langue et du langage, mais elles permettent de faire développer différentes compétences cognitives et métacognitives, voire socioaffectives. Les différentes manipulations, bien qu'elles s'inscrivent dans une sorte de mélange entre la morphosyntaxe et la sémantique, se veulent dans cette optique une réflexion qui se réalise dans une forme d'enquête permettant de faire prendre conscience aux élèves que l'acquisition d'une langue repose non seulement sur les analyses métalinguistiques, mais également sur les procédures devant « retrouver la forme problématique (un savoir naît d'un problème) et dialogique (un savoir naît de sa propre interrogation) des savoirs » (Sensevy, 2019, p. 108).

Toutefois, cette contribution témoigne qu'aucun professeur n'a fait considérer l'analyse grammaticale d'un point de vue énonciatif. Pourtant, toutes leurs phrases proposées sont susceptibles d'être analysées selon les trois points de vue : morphosyntaxique, sémantique et énonciatif (Vargas, 2009). Ceux-ci peuvent constituer une approche pédagogique donnant la possibilité à l'élève de réfléchir consciemment sur la langue à travers trois analyses complémentaires. La première lui permet de décortiquer la phrase pour en dégager ses éléments syntaxiques et appréhender la relation qui lie ces derniers entre eux. La deuxième lui donne la possibilité d'appréhender le sens que véhicule sa phrase en cherchant en quoi consiste l'action et celui qui fait cette action. La troisième lui offre l'occasion de renforcer davantage la sémantique sous un autre angle en cherchant à appréhender dans la phrase ce dont on parle (on parle de qui, de quoi), qui, à son tour, requiert une autre recherche, celle d'expliquer et de comprendre ce que l'on en dit (on en dit quoi). Ce sont ici des manipulations qui renforcent davantage la conscience métalinguistique.

Cela dit, bien qu'elles soient très importantes, ces trois analyses doivent, pédagogiquement, respecter le contrat didactique. Ainsi, les pratiques enseignantes doivent favoriser le temps d'enquête qui permet de gérer la chronogénèse de l'élève à l'intérieur de chaque partition topogénétique et de faire développer les transactions langagières dans une action conjointe en faveur de la mésogénèse (analyses selon les trois points de vue).

Conclusion

Cette étude se veut un ensemble de pistes de réflexion ayant pour but d'infléchir les pratiques existantes en lien avec la grammaire scolaire. Les résultats obtenus peuvent être considérés comme un catalyseur des programmes de formation au profit des professeurs des différents cycles. Ainsi, d'un point de vue didactique, dans le cadre d'une perspective métalinguistique, la théorie des trois points de vue semble être la cadre théorique le plus bénéfique dans les classes de FLE dans la mesure où celle-ci offre l'occasion aux élèves d'analyse la phrase selon des points de vue différents, mais complémentaire. Toutefois, l'apprentissage de la grammaire, outre ce cadre théorique, se doit également de s'appuyer sur des pratiques devant produire et gérer raisonnablement le temps didactique de l'élève dans une action conjointe. Sur ce point, des perspectives de recherche en vue de considérer ou de reconsidérer ces résultats sous différents angles sont également possibles, notamment au travers des travaux collaboratifs.

Bibliographie

ALTET M., 2003, « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ».*Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, p.31-43.
BROUSSEAU G., 1986, « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 7,2, p. 33–115.
Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), apprendre, enseigner, évaluer (2001). Version française. Conseil de l'Europe. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible ici : https://rm.coe.int/16802fc3a8
COMBETTES B. & LAGARDE J-P., 1982, « Un nouvel esprit grammatical », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 33, 13-49. Disponible ici : https://doi.org/10.3406/prati.1982.1228
DUBOSCQ J. & CLOT Y., 2010, » L'autoconfrontation comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », *Revue d'anthropologie des connaissances*.,4-2, p. 255-286.
FLAMENT D., 2006, « L'entrée *thème/rhème* du glossaire de *Comenius* », *Linx*, 55. Disponible ici : http://journals.openedition.org/linx/389

GOMBERT J-E., 1996, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Aile*, 8, p. 41-55. Disponible ici : http://journals.openedition.org/aile/1224
HAGÈGE C. & FERNANDEZ-VEST J., 2005, « Linguistique générale », *Livret-Annuaire* 19. 2003-2004. 2005, p. 488-497. Disponible ici : https://www.persee.fr/doc/ephe_0000-0001_2003_num_19_1_11410
SCHNEUWLY B., DOLZ J. & RONVEAUX C., 2005, *Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Les méthodes de recherche en didactiques*. 175-189. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
SENSEVY G. & MERCIER A., 2007, *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
SENSEVY G., 2019, « Forme scolaire et temps didactique », *Le Télémaque*., 55.1, p. 93- 112
VARGAS C., 2009, « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? », *Repères*, 39, p. 17-39.
VEILLARD, L, 2013, *Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo*. Dans VISA Instrumentation de la recherche en éducation. Disponible ici : https://books.openedition.org/editionsmsh/195