HAL
open science

ENQUETE SUR LA METALANGUE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE/S A DES ELEVES NON FRANCOPHONES SCOLARISES EN FRANCE

Angélique Masset-Martin

To cite this version:

Angélique Masset-Martin. ENQUETE SUR LA METALANGUE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE/S A DES ELEVES NON FRANCOPHONES SCOLARISES EN FRANCE. Sciences de l'Homme et Société. Université de Picardie Jules Verne, 2009. Français. NNT : . tel-03021900

HAL Id: tel-03021900

https://univ-artois.hal.science/tel-03021900

Submitted on 10 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

N° d'enregistrement
[_][_][_][_][_][_][_][_][_][_]

FACULTE DE LETTRES MODERNES

ECOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Thèse

pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Picardie Jules Verne
Discipline : Sciences du langage

présentée et soutenue publiquement par

Angélique MASSET

le 6 février 2009

ENQUETE SUR LA METALANGUE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE/S A DES ELEVES NON FRANCOPHONES SCOLARISES EN FRANCE

Volume 1

Directeur de thèse : M. le Professeur Jean-Michel ELOY

Jury

M. Philippe BLANCHET, Professeur, Université Rennes 2 Haute Bretagne

Mme Francine CICUREL, Professeur, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle

M. Jean-Michel ELOY, Professeur, Université de Picardie Jules Verne

M. Jean-Michel ROBERT, Maître de Conférences HDR, Université de Picardie Jules Verne

Remerciements

Il convient en premier lieu de porter une part majeure de l'achèvement de ce travail au crédit de mon directeur de thèse, le professeur Jean-Michel Eloy. Il m'a accueillie dans son laboratoire et s'est montré attentif à un sujet en lien avec ses propres préoccupations. Je lui dois également une certaine maturation. Le sujet, les réflexions, les enregistrements m'ont accompagnée pendant ces cinq dernières années, et auraient aisément pu m'ensevelir sans une secourable main tendue.

Pour constituer le corpus de recherche, il m'a fallu obtenir un droit d'entrée dans les classes, et l'accord des enseignants pour l'observation et l'enregistrement. La directrice du CASNAV a joué ce rôle de médiatrice. Sans son concours, les démarches auraient été bien plus longues, et sans sa caution morale, bien peu d'enseignants auraient accepté mon intrusion. Ceux qui ont finalement contribué se reconnaîtront. L'anonymat ne me permet pas de les citer, mais bien évidemment rien n'aurait été possible sans leur professionnalisme et leur constant intérêt pour la pédagogie, la formation des pédagogues, et surtout l'avenir des élèves.

Les membres du LESCLaP ont participé à la construction de ma personnalité de chercheuse, en me faisant participer aux différentes réunions qui ont jalonné ce parcours. De même, leurs conseils ont toujours été donnés de bon cœur et à bon escient. Qu'ils soient assurés de ma gratitude.

Pour le soutien moral et les quelques questions qui visaient à montrer un certain intérêt, je remercie l'ensemble de ma famille et de mes amis avec une pensée toute particulière pour ma mère.

Enfin, je tiens à remercier de tout cœur celui qui partage ma vie. Il a apporté le support informatique, une conversation à bâtons rompus, un regard neutre et positivement critique. Il m'a accompagnée et soutenue durant toutes ces années avec énormément de patience. Je lui dédie cette thèse.

Sommaire

REMERCIEMENTS **2**
SOMMAIRE **3**
INTRODUCTION **5**
PARTIE I CONCEPTS ET PROBLEMATIQUE **9**
Chapitre 1 Pour éviter la profusion des concepts : quelques définitions **11**
1.1. Une langue, plusieurs approches *11*
1.2. De la polysémie de grammaire *20*
1.3. Métalangue, métalangage et métalinguistique *25*
1.4. De l'autonymie *36*
1.5. Autres définitions succinctes *40*
Annexe : exemples de lexies composées à partir du mot « grammaire » relevées dans la littérature didactique *48*
Chapitre 2 Textes officiels et discours savants : deux visions de la métalangue **56**
2.1. L'enseignement du français à l'école élémentaire *57*
2.2. L'enseignement du français au collège *63*
2.3. L'enseignement du français aux élèves non francophones *78*
Chapitre 3 Constitution du corpus de recherche **104**
3.1. L'accueil et la scolarisation des élèves nouveaux arrivants en France et dans l'académie d'Amiens *104*
3.2. Les observations menées dans les classes d'accueil et d'initiation *111*
Conclusion **150**
PARTIE II DISCOURS METALINGUISTIQUES EN CLASSE DE FLE/S **151**
Chapitre 4 Le discours métalinguistique omniprésent : intercompréhension et correction **153**
4.1. L'intercompréhension *153*
4.2. Formes des discours métalinguistiques dans les corrections/appréciations *160*
Chapitre 5 Le discours métalinguistique dans les démarches d'étude de la langue en phonétique et morpho-syntaxe **187**
5.1. L'étude de la langue par la démarche « explicite » *188*
5.2. La démarche implicite *206*
5.3. Présentation de deux démarches métalinguistiques supplémentaires *208*
Chapitre 6 Le discours métalinguistique dans les démarches d'étude du lexique mondain **220**
6.1. Le « méta » dans la démarche sémasiologique *221*
6.2. Le « méta » dans la démarche onomasiologique *243*
Annexe : tableau récapitulatif des formes des discours métalinguistiques *255*
Conclusion **256**
PARTIE III LE LEXIQUE METALINGUISTIQUE EN CLASSE DE FLE/S **257**
Chapitre 7 Essai de classification du métalexique **259**
7.1. Présentation de notre classification sémantique *259*
7.2. Le métalexique dans quelques textes officiels et documents pédagogiques *273*
7.3. Tableaux récapitulatifs *282*
Annexe : classification des « mots grammaticaux » en TEG et en NEG, d'après Cuq *318*
Chapitre 8 Le métalexique « spécialisé » **330**
8.1. Traitement des lexies spécialisées de notre corpus par les enseignants *331*
8.2. Hypothèses sur les raisons de la présence des lexies spécialisées *350*
8.3. Les élèves et la terminologie spécialisée *361*
Annexe : tableau récapitulatif des lexies techniques présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés *370*

Chapitre 9 Le métalexique « courant » 377
9.1. Description et traitement des lexies mixtes 377
9.2. Les lexies mondaines 388
Annexe 1 : tableau récapitulatif des lexies mixtes présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés 406
Annexe 2 : tableau récapitulatif des lexies mondaines présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés 409
Conclusion 410
CONCLUSION GENERALE 411
BIBLIOGRAPHIE 416
TABLE DES MATIERES 427

Introduction

A l'origine de ce travail de recherche, un constat, presqu'une évidence : la connaissance des règles du fonctionnement d'une langue, assortie d'une terminologie spécialisée, ne permet pas nécessairement une compétence de communication optimale dans cette langue, surtout quand elle est « étrangère ». Ce constat, établi lors d'une expérience d'enseignement du français au Maroc, nous a amenée à nous interroger sur les notions de savoir et de savoir-faire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence ici le français enseigné à des non-francophones.

Les recherches généralement menées portent sur deux axes qui semblent opposés. En didactique du FLE (français enseigné à l'étranger), est préconisé l'enseignement d'une compétence de communication, c'est-à-dire des savoir-faire, notamment savoir utiliser la langue de manière appropriée dans des situations variées. Cette compétence devrait pouvoir s'acquérir de manière implicite, grâce aux interactions. En didactique du FLM (français enseigné à des francophones le plus souvent scolarisés en France), il est question au contraire de faire acquérir des savoirs sur une langue déjà connue. On s'attache donc à aider les élèves à développer leur compétence métalinguistique, en leur donnant les moyens nécessaires pour être en mesure de réfléchir sur leur langue et d'en parler.

De là, nous nous sommes interrogée sur l'enseignement/apprentissage du FLS, lorsque les apprenants sont en immersion, lorsqu'ils peuvent par conséquent apprendre la langue par les interactions comme préconisé en FLE, et lorsque surtout, ils sont scolarisés dans le contexte scolaire français, qui pousse à un travail de description de la langue.

Un des buts essentiels de l'enseignement/apprentissage du français aux élèves allophones est de leur donner très rapidement, à leur arrivée en France, les moyens linguistiques pour leur permettre de s'intégrer dans le pays, c'est-à-dire qu'il faut leur fournir des savoir-faire plutôt que des savoirs. Les explications portant sur le fonctionnement de la langue peuvent prendre diverses formes, et doivent répondre à un besoin communicatif.

On peut se demander par conséquent comment un enseignant de FLE/S en contexte scolaire en France s'y prend pour parler de la langue, la décrire, l'expliquer. Quels moyens utilise-t-il ? Quel usage fait-il du lexique métalinguistique ?

Nous avons donc décidé de nous pencher plus globalement sur les discours métalinguistiques de ces classes de langue tout à fait particulières, discours tenus en français sur le français avec des élèves ne maîtrisant pas encore totalement cette langue mais ayant à en faire un usage en dehors de la classe.

Pour ce faire, il a été nécessaire que nous nous rendions sur le terrain. L'observation mais surtout l'enregistrement d'enseignants en action, dans l'exercice de leurs fonctions nous a semblé être la meilleure solution. Nous avons donc choisi d'observer des classes spécialisées dans l'accueil des élèves non francophones nouveaux arrivants en France, à l'école élémentaire et au collège. Le volume 2 en annexe rassemble plusieurs des extraits de séquences dans lesquelles nous avons puisé nos exemples. Le CD fourni regroupe quant à lui l'ensemble des transcriptions des enregistrements de classe.

La première partie intitulée « Concepts et problématique » donne les informations générales nécessaires à la compréhension de la suite de ce travail. Dans le chapitre 1 nous revenons donc à quelques considérations terminologiques sur ce qu'il faut entendre par des termes comme « FLE/S », « CLIN/CLA », « grammaire », « terminologie », « métalinguistique », etc. En effet, il s'avère que certains concepts que nous sommes amenée à utiliser relèvent de la didactique, ou de la linguistique, ou sont définis par le terrain ou l'institution. Par conséquent, un éclaircissement a été indispensable.

Le chapitre 2 revient sur les directives officielles, et quelques textes de référence en matière d'enseignement/apprentissage du français en France en fonction des publics scolaires susceptibles de recevoir cet enseignement. Nous nous penchons donc sur les discours tenus dans ces textes par rapport à l'enseignement du FLE/S, discours par conséquent métalinguistiques.

La manière dont nous avons mené cette recherche sur le terrain est détaillée au chapitre 3. Nous y présentons la méthodologie mise en place, le terrain et ses acteurs et tous les détails qui nous ont permis de constituer notre corpus.

Dans la seconde partie, « Discours métalinguistiques en classe de FLE/S », nous nous penchons cette fois sur les discours métalinguistiques en classe. En effet, nous pensons que les « traces » plus ou moins explicitement métalinguistiques dans les discours des acteurs du terrain sont à prendre en compte, dans la mesure où les explicitations concernant le fonctionnement de certains points de la langue ne se font pas forcément au sein de

cours/séquences ayant l'étude de la langue pour objet. Cette analyse du discours de l'enseignant notamment, et des élèves dans une moindre mesure, permet de détecter ces indices qui montrent que c'est la langue qui est au cœur du processus d'enseignement/apprentissage. La terminologie seule n'est pas, en effet, le seul critère permettant de déduire d'une dimension métalinguistique, bien qu'elle soit le principal « marquage » du métalangage.

Le chapitre 4 se penche sur le discours métalinguistique omniprésent dans la classe à travers la mise en place de l'intercompréhension et la correction. Le discours des enseignants mais aussi des élèves y est on ne peut plus métalinguistique, puisqu'il est bien toujours question d'un retour sur la langue, le français, en utilisant cette même langue. Cependant, ces échanges ne se déroulent pas nécessairement au sein de séquences précises, ils sont en filigrane de l'ensemble des cours.

Dans le chapitre 5, ce sont les discours lors de l'étude du fonctionnement de la langue proprement dit (aux points de vue morpho-syntaxique et phonétique) que nous analysons, tout en montrant que cette étude, loin de n'avoir lieu que pendant des moments précis et cloisonnés, peut intervenir à la moindre occasion, sans prendre la forme traditionnelle d'une « leçon ».

Le chapitre 6 se penche sur les discours des enseignants et des élèves lors de l'étude du lexique mondain, l'élaboration d'une compétence lexicale étant un des objectifs majeurs de nombreux enseignants de FLE/S.

Enfin, dans la troisième partie de ce travail intitulée « Le lexique métalinguistique en classe de FLE/S » nous nous focalisons sur le métalexique des discours des acteurs observés. La terminologie s'actualise dans les discours de la classe de langue, c'est pourquoi il nous semble important de montrer les différents types de lexies qui entrent dans la construction de ces discours.

Le chapitre 7 aboutit à un classement du métalexique. Etant donné que tout ou presque est métalinguistique en classe de langue, le métalexique est très hétérogène, extrêmement présent et surtout il ne ressort pas uniquement d'une langue de spécialité. Nous revenons donc dans ce chapitre sur les objectifs et les besoins qui ont fondé cette catégorisation.

A l'issue du classement du chapitre 7, nous nous penchons dans le chapitre 8 sur le traitement (et les différences de traitement) qui est fait des lexies plus proprement spécialisées et dans le chapitre 9 sur le métalexique « courant », qui, comme nous le montrons, a lui aussi un rôle à jouer dans l'étude de la langue.

Partie I

Concepts et problématique

Notre travail est une enquête empirique fondée sur des données observables, obtenues personnellement sur le terrain. Nous avons donc constitué un corpus à partir de la transcription de plusieurs dizaines d'heures d'enregistrements d'observations non participantes[1]. Les conditions de l'élaboration de ce corpus font l'objet du chapitre 3 de cette partie préliminaire. On y trouve notamment des informations sur le contexte, les acteurs concernés par notre enquête, etc.

Mais auparavant (chapitre 1), nous revenons sur quelques précisions portant sur certains des termes que nous serons amenée à utiliser et pour lesquels il n'existe pas toujours de consensus, non seulement par rapport au sens à leur donner, mais aussi par rapport, parfois, à leur utilisation.

Ensuite, étant donné le contexte tout à fait particulier dans lequel nous avons mené ce travail et la discipline d'enseignement choisie, il nous a fallu revenir sur les discours « métalinguistiques » de quelques textes de référence en enseignement/apprentissage du français en contexte scolaire en France. Nous verrons ce qu'il en est de ces discours portant non seulement sur le français en tant que langue étrangère/seconde, mais aussi sur le français « langue maternelle », les élèves étant accueillis dans le système scolaire avec les francophones.

C'est donc dans ce deuxième chapitre qu'apparaît le premier aspect métalinguistique étudié, puisque les textes se situent en amont et sont des outils au service des enseignants. Nous analysons les dimensions métalinguistiques du terrain proprement dit dans les deux parties suivantes.

[1] L'intégralité de ces transcriptions est fournie sur le CD joint au volume 2.

Chapitre 1
Pour éviter la profusion des concepts : quelques définitions

1.1. Une langue, plusieurs approches

Dans cette section nous allons définir ce qu'il faut entendre par Français Langue Maternelle (FLM), Français Langue Etrangère (FLE), Français Langue Seconde (FLS) et enfin Français Langue de Scolarisation (FLSCO). Nous n'entrerons pas dans les détails, mais nous renvoyons à la thèse de Chnane-Davin qui développe ces définitions, son but étant de défendre « la spécificité du FLS, laquelle réside dans le fait que la langue, ici le français, est à la fois langue de communication, fonction dévolue habituellement au FLE, et de scolarisation, fonction dévolue au FLM » (2005 : 20).

Il est question dans cette recherche des classes spécialisées dans l'accueil d'élèves non francophones nouveaux arrivants en France. Cette situation particulière donne trois dimensions à la langue française : elle est à la fois le vecteur et l'objet de l'enseignement/apprentissage du français, la langue qui permet l'accès aux autres disciplines dans le monde scolaire, et celle qui permet la communication avec le monde extérieur. L'enseignant se trouve donc devant trois types de méthodologies possibles : celle du FLM, celle du FLE et celle du FLS. Mais seuls le FLM et le FLE ont des méthodes d'enseignement reconnues, que le FLS reprend en partie :

> « En contexte scolaire, les démarches pédagogiques qui organisent ces apprentissages ne sont pas pleinement stabilisées. […] La fragilité des acquis, associée à des besoins langagiers élaborés, appelle des solutions pédagogiques originales qui procèdent par emprunt aux méthodologies en usage en FLE et en FLM, selon des dosages variés en fonction des publics concernés » (Cuq *et alii*, 2003 : 109).

Il est donc important de bien définir ce que l'on entend par ces trois lexies, ainsi que par celle de *français de scolarisation,* étant donné le contexte dans lequel s'est déroulée notre recherche. Fixer une définition de *FLE* n'est pas chose facile, et cela a pu donner lieu à de nombreuses interrogations dans certains travaux[2]. De même, l'existence d'ouvrages sur le

[2] Nous pensons par exemple aux travaux de Blanchet (1998) et Maréchal (2000).

FLS[3] pourrait faire penser que ces deux notions renvoient à des champs différents, selon le contexte dans lequel on se situe. Mais définir objectivement « Français Langue Maternelle » n'est pas non plus très aisé. De nombreux travaux ont donc été consacrés, au moins en partie, à la définition de ces lexies. Nous en restons pour notre part au contexte et aux locuteurs concernés par notre recherche.

1.1.1. Le Français Langue Maternelle (FLM)

Nous ne souhaitons pas entrer dans le débat autour du terme *maternelle*, bien que de nombreux auteurs aient déjà souligné le caractère inexact et insuffisant de cette dénomination. Cuq et Gruca ont réuni une liste de critères qui permettent d'élaborer le concept de langue maternelle :

> « Le premier est l'ordre d'appropriation. La langue maternelle est **la langue de première socialisation**[4] de l'enfant. Pour éviter les connotations culturelles, on l'appelle souvent **langue première**. […] Une autre caractéristique de la langue maternelle est son **mode d'appropriation** qu'on qualifie souvent de **naturel**. Pour le sens commun cela veut dire que le sujet acquiert l'usage de la langue par usage et interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement apprendre, c'est-à-dire sans réflexion et sans aide. […] Enfin il faut noter aussi qu'au concept de langue maternelle se greffe aussi celui de **langue d'appartenance**. […] La langue est un élément important de définition des ethnies, voire des nationalités » (2002 : 90-91).

Pour notre part, nous entendons donc *langue maternelle* dans le sens de langue acquise en premier par le locuteur (*langue première* dans la citation ci-dessus). Par conséquent le FLM serait le français en tant que première langue d'acquisition (seule ou parmi d'autres). Cette conception ne rejette donc pas l'idée que plusieurs langues « maternelles » puissent cohabiter. Le même point de vue est attesté dans une brochure éditée par le Ministère de l'Education Nationale consacrée au FLS[5], et par conséquent en lien avec le contexte qui nous intéresse. On peut y lire que *langue maternelle* :

> « Désigne, de façon générale, la langue apprise par le sujet dans son milieu familial, dès la petite enfance, de façon non formelle. On parlera de locuteur natif pour celui qui a appris une langue dans un tel environnement » (2000 : 43).

[3] Cuq (1991) ou encore Vigner (2001).
[4] C'est nous qui soulignons.
[5] M.E.N., *Le français langue seconde,* Paris, CNDP, 2000.

Au-delà de ces considérations terminologiques, ce sont les distinctions FLM *vs* FLE et FLM *vs* FLS du point de vue des démarches pédagogiques mises en place, qui nous intéressent en particulier, le français n'étant pas enseigné sous le même « angle » selon que le public soit allophone ou francophone. Quand cette distinction apparaît dans le contexte scolaire français, il est souvent question d'opposer le FLM, compris comme étant la langue enseignée aux élèves francophones donc déjà acquise (écrit et « grammaire » sont donc favorisés), et la langue (FLE ou FLS) qui est enseignée aux non francophones (la compétence de communication, et en particulier l'oral, est ou devrait être alors mise en avant). Cette dernière se rapproche par conséquent du français de scolarisation que nous définissons ci-dessous.

Dès lors, si parmi les élèves nouveaux arrivants en France, certains ont le français comme première langue (beaucoup de ces élèves étant plurilingues), ils n'entrent pas dans le cadre de notre recherche, les classes d'accueil ayant justement pour tâche l'enseignement/apprentissage du français véritable langue étrangère (c'est-à-dire non connue, non acquise).

1.1.2. Le Français Langue Etrangère (FLE)

Les définitions pour tenter de circonscrire le domaine couvert par le FLE sont nombreuses, même si certaines se rejoignent. Tout dépend du contexte dans lequel cette dénomination est utilisée. Le français, en tant que langue vivante à apprendre dans un pays dans lequel il ne joue aucun rôle et n'est pas pratiqué, est clairement une langue étrangère au sens donné par Cuq :

> « Nous entendrons donc langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national : **toute langue non première est une langue étrangère. Parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes** […] » (Cuq 1991 : 99).

Mais peut-on parler de FLE lorsque les apprenants sont en immersion dans le pays où le français est parlé ?

Dans la Brochure du Ministère de l'Education Nationale déjà citée, on peut lire une définition contextualisée de « langue étrangère » :

> « Est considérée comme étrangère dans un système éducatif une langue qui n'est ni une langue maternelle ou d'origine, ni une langue dite seconde pouvant servir de langue de scolarisation » (M.E.N. 2000 : 43).

Cette définition qui s'applique au contexte qui nous intéresse dans ce travail montre qu'on ne devrait pas pouvoir qualifier de FLE l'enseignement/apprentissage du français à destination des élèves non francophones scolarisés en France, car le français sert justement de langue de scolarisation en plus d'être une langue étrangère, il est la langue de tous les apprentissages. Le FLE est à mettre sur le même plan que l'anglais pour les élèves français qui en font l'apprentissage en France, pays dans lequel la langue anglaise n'a aucun statut et n'est pas utilisée.

Pour le public observé, le français reste selon nous langue étrangère, mais il est vrai que cette dénomination FLE est insuffisante pour qualifier le français auquel les apprenants sont confrontés. Du fait de l'immersion et de la scolarisation en langue française de certains publics, le français ne reste une langue étrangère que peu de temps. La dénomination FLE est donc insuffisante dans ce contexte bien précis.

1.1.3. Le Français Langue Seconde (FLS ou FL2)[6]

Cuq dans son ouvrage de 1991 revient en détail sur cette notion de FLS, son histoire, son rôle aujourd'hui, etc. Le FLS serait né de « la nécessité de se dégager, dans certains cas, de la dichotomie maintenant établie entre français langue maternelle et français langue étrangère » (Cuq, 1991 : 7). Le point de vue adopté par l'auteur est celui de la langue française dans le monde, et c'est dans cette perspective qu'une distinction est à faire. La dénomination FLS s'appliquerait aux anciennes colonies ou anciens protectorats français, c'est-à-dire partout où l'usage du français est socialement indéniable. De plus, pour Cuq, le FLS appartient au domaine du FLE :

> « Sous-ensemble du français langue étrangère, le français langue seconde n'en couvre évidemment pas toute la surface. On ne parlera pas de langue seconde là où l'acquisition du français ne se fait qu'à titre individuel. […] Sous-ensemble de la francophonie, le français langue seconde n'en recouvre pas non plus toute la surface » (Cuq, 1991 : 205-206).

[6] Nous entendrons le sigle FLS comme signifiant « Français Langue Seconde » même s'il est possible qu'il renvoie dans certains ouvrages à « Français Langue de Scolarisation ». La contradiction est due au fait que l'Education Nationale définit le FLS comme la langue, qui, en France, permet d'accéder à une qualification, d'où le fait que *FLS* puisse aussi être entendu au sens de « Français Langue de Scolarisation ». Pour cette dernière approche nous utilisons plutôt le signe FLSCO. Cf. la définition de FLS dans les Programmes et Accompagnements de programmes de français au chapitre 2.

Maréchal quant à elle, insiste sur la nécessité de la création de cette lexie *français langue seconde* car « La seule opposition entre langue maternelle/langue étrangère est […] impuissante à décrire les situations multiples d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est d'ailleurs pour répondre à ces imprécisions qu'est né le Français Langue Seconde » (2000 : 181). Elle ajoute :

> « Défini ainsi, le concept de langue seconde pourrait tout à fait s'appliquer au cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en milieu endolingue[7]. Cependant, la notion de Français Langue Seconde recouvre encore des situations trop variées, comme celles de pays francophones pour lesquels, pour des raisons historiques, la langue française a effectivement un statut privilégié. C'est d'ailleurs pour parler des spécificités de l'enseignement/apprentissage du français dans ces pays que le concept de français langue seconde se généralise aujourd'hui » (Maréchal, 2000 : 182).

Dans les pays où le français joue un rôle, le français dit langue seconde peut être utilisé comme langue d'enseignement. Mais alors que dans les textes officiels ayant trait à l'enseignement du français aux élèves nouveaux arrivants en France, il est question de FLS plutôt que de FLE, Cuq avance que le champ du français langue seconde « […] n'est pas le même que celui de l'enseignement du français aux migrants » (1992 : 14). Il donne deux raisons à cela :

> « La première raison, mineure, est que les acteurs institutionnels du champ ne sont pour la plupart pas les mêmes, et qu'on observe une tendance centrifuge dans les lieux de recherches et de publications. La seconde, plus importante, est qu'à moyen terme et en général, la fin prévisible du processus d'apprentissage du français chez les migrants est le monolinguisme et l'assimilation […]. Et il est contraire à toutes les autres situations de français langue seconde, où la fin du processus d'apprentissage est un bi- ou un plurilinguisme » (Cuq, 1992 : 14-15).

Cependant l'objectif envisagé par l'institution scolaire ne saurait être, selon nous, l'assimilation (si on entend par là l'« Action de rendre semblable (à qqch.) par intégration » (*Le Robert électronique*)), et ne devrait pas avoir pour objectif le monolinguisme. D'ailleurs, dans certains établissements, des cours de langue-culture d'origine[8] des élèves sont donnés, et certains enseignants poussent même leurs élèves à maintenir un bon niveau dans leur langue d'origine et si possible de faire en sorte d'avoir une épreuve de cette dernière lors de l'examen du baccalauréat.

---

[7] Le milieu endolingue est celui dans lequel la langue enseignée est parlée, c'est le cas de l'enseignement du français en France (*vs* milieu exolingue).

[8] On parle d'Enseignement de Langue et Culture d'Origine (ELCO).

La difficulté est bien de distinguer le FLE du FLS car « L'assimilation du FLE/S est telle que parfois les frontières entre les deux domaines sont floues et ambiguës » (Chnane-Davin, 2005 : 92). Cet auteur ajoute qu'il existe bien une distinction entre une langue étrangère et une langue seconde « […] en ce qui concerne le degré de la pratique, la fonction de la langue et le statut accordé à celle-ci » (*ibid.* : 92). Toujours est-il que *FLE* et *FLS* ont au moins pour point commun de renvoyer à une langue non maternelle pour les locuteurs concernés. Mais il est vrai que pour les non francophones en France, la pratique de la langue française est forte en dehors du cercle familial.

Dans *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, on peut lire une définition qui se rattache plus spécifiquement à l'enseignement/apprentissage du français :

> « L'expression français langue seconde (FLS) désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques […] mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 1960 environ). Cette dénomination […] désigne habituellement un **mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires**[9] dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue […] » (Cuq *et alii*, 2003 : 108-109).

Comment alors qualifier le français enseigné à des adultes en France mais en dehors du cadre scolaire ? Assurément, *FLSCO* serait une dénomination plus adaptée dans le cas des publics qui nous concernent afin d'éviter toute ambiguïté. Dans l'extrait suivant, la définition est plus spécifiquement liée au contexte scolaire en France, et elle s'adresse aux enseignants ayant des classes d'élèves nouveaux arrivants :

> « Ce que l'on convient d'appeler ici français langue seconde ne constitue pas une discipline distincte du français […] mais une modalité d'accès à cette discipline pour les élèves arrivés de l'étranger en France en cours de scolarisation […]. Le français langue seconde est un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège […] » (M.E.N., 2000 : 5).

Des précisions sont données un peu plus loin :

[9] C'est nous qui soulignons.

> « Le FLS se définit ainsi comme un domaine pédagogique de transition partant des apprentissages initiaux organisés selon une démarche caractéristique du FLE, pour évoluer progressivement vers une approche et un traitement des contenus relevant du FLM » (*ibid.* : 20).

Le Français Langue Seconde est donc la langue enseignée en classe aux allophones. Des démarches pédagogiques appropriées restent à trouver. Cette brochure insiste en effet sur le fait qu'il ne saurait être question de transposer les pratiques didactiques du FLE telles quelles, étant donné entre autres que les élèves se trouvent exposés à des usages variés du français, en dehors et au sein de l'école. Le FLS assurerait le passage du FLE au FLM, il serait la phase intermédiaire entre la langue utilisée comme moyen de communication simple et la maîtrise parfaite de cette dernière. C'est également l'avis de Boutonné (1999) qui pense que certaines pratiques du FLE peuvent être transposées en didactique du FLM (et que cet échange est effectif depuis les années soixante-dix). Les quatre options transposables sont selon lui : l'Eveil au Langage[10], l'enseignement/apprentissage de la grammaire à travers un souci communicatif, le recours plus systématique aux dialogues et enfin une approche des situations orales s'inspirant de l'ethnographie de la communication[11].

On le voit, le concept de Français Langue Seconde pose quelques difficultés de définition, notamment quand il est question de la situation en France, dans les établissements scolaires. Dans les cas présentés ci-dessus, le FLS est la langue pratiquée par des étrangers dont la langue maternelle n'est pas le français, mais auxquels le français permet de communiquer avec autrui et de suivre des cours, c'est une langue qui fait complètement partie de leur environnement. Cette notion qui ne concernait pas, à sa création, les allophones nouveaux arrivants en France, s'est étendue à ce type de publics, ce qui a pour conséquence que le FLS recouvre des réalités différentes.

Pour notre part, nous pensons que la dénomination *Français Langue Seconde* peut s'appliquer aux publics d'élèves nouvellement arrivés, scolarisés en France, ainsi que dans les états plurilingues où la langue française joue un rôle socio-politique important. Le point

---

[10] « L'éveil au langage est une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, de construire ou de consolider des stratégies de passage interlinguistique et de mieux se préparer à apprendre à apprendre une langue étrangère » (Cuq *et alii*, 2003 : 92).

[11] « L'ethnographie de la communication est une discipline sociolinguistique fondée en 1962 par Dell Hymes et John Gumperz, en réaction aux tendances mentalistes de la linguistique générative (la compétence linguistique de Chomsky). Selon l'anthropologue et sociolinguiste Dell Hymes, la parole étant avant tout sociale, son étude nécessite des approches ethnographiques (anthropologiques) aussi bien que des approches linguistiques » (Cuq *et alii*, 2003 : 88).

commun est que dans les deux cas, le français n'est pas complètement langue étrangère puisqu'il existe des contacts importants voire une utilisation massive de cette dernière.

1.1.4. Le français de scolarisation (FLSCO)

Français de scolarisation (ou encore *français des apprentissages/des disciplines*), semble soulever moins d'interrogations que la triade FLE / FLS / FLM. C'est la langue du savoir scolaire, celle que l'on retrouve dans les manuels et dont la bonne compréhension, et *a fortiori* la bonne maîtrise, conditionnent la réussite scolaire, puisque c'est une langue apprise pour enseigner/apprendre d'autres disciplines, une langue qui va permettre d'accéder aux autres apprentissages. Voici par exemple la définition donnée par Vigner (1992 : 40) :

> « […] il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'enseignement économique et social des élèves ».

Dans son ouvrage entièrement consacré à la question de la langue de scolarisation, Verdhelan-Bourgade précise le rôle primordial joué par ce français, français pour lequel elle préconise une « didactique réaliste » :

> « A l'école, la langue de scolarisation a un triple rôle. Elle est d'abord **matière d'enseignement** […] la langue de scolarisation a pour rôle de permettre à l'élève **de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines** […] **elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire** à travers des évaluations en tous genres […]. Aucune autre matière, aussi valorisée soit-elle par la société, ne comporte cette dimension, ce poids réel sur la réussite » (2002 : 29-30).

Mais il ne faut pas confondre français langue de scolarisation dans le sens entendu ci-dessus et le français « scolaire » en tant que langue utilisée par les acteurs de l'école (les enseignants notamment) revêtant une certaine norme et pouvant même se distinguer de la langue présente en dehors de l'institution scolaire. Dans ce cas il n'est plus question d'enseigner la langue des consignes ou des autres disciplines, mais il s'agit ni plus ni moins d'une variété de français, normalisée par les enseignants au cours de leur formation. Il est nécessaire d'essayer de combler le fossé entre ces variétés de français, et surtout de montrer ces différentes variétés aux élèves, sans en rester à une norme unique. Ainsi, Boutet précise que :

> « Le 'français scolaire' constitue néanmoins une norme de référence pour les différents acteurs sociaux en présence, sinon une pratique identique. C'est la variété de français dans laquelle se disent des activités comme les consignes, les explications des enseignants, les demandes, les réponses des élèves, le commandement, etc. Elle tend vers un français standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale […] » (2002 : 171).

Il existe donc pour certains auteurs une langue « […] qui sert de référence pour l'acquisition de toutes les disciplines du cursus et la présence d'une littéracie[12] suffisante pour s'insérer dans une société occidentale » (Boyzon-Fradet, 1997 : 69). Ce dernier point est important en ce que la majorité des élèves accueillis dans les classes spécifiques pour allophones ne sont pas issus de cette société occidentale. Cette donnée devrait sans doute être davantage prise en compte, ce que Boyzon-Fradet propose en montrant quatre tâches nécessaires à l'approche des écrits scolaires : « découvrir les manuels, comprendre l'organisation d'une double page, identifier et s'approprier des consignes, comprendre/produire un texte didactique » (1997 : 70 et suiv.).

Le problème qui se pose de longue date est que les élèves peuvent avoir l'impression qu'il existe deux langues, la langue de l'école qui est valorisée, et celle de la vie quotidienne en dehors de la classe (déjà présente dans la cour de récréation) qui semble parfois rejetée par certains enseignants. De plus, si tous les élèves sont en cours d'acquisition de cette variété normée de français,

> « […] ils sont loin d'être égaux dans l'accès à cette pratique langagière, et ce pour diverses raisons : styles de socialisation familiaux ; place et valorisation du langage et de l'explicitation dans la famille ; initiation précoce à la littératie ; **langues maternelles autres que le français**[13] ; variétés familiales de français en affinité plus ou moins grande avec le français, *etc.* » (Boutet, 2003 : 17).

Ce sentiment de valorisation de la langue de l'école est renforcé par le fait que pour certains c'est la langue de référence. Pour Dabène *et alii* (1990 : 15), cette langue scolaire est la langue « dans laquelle le sujet a été alphabétisé et qui lui a permis de forger sa compétence métalinguistique », et cette langue s'oppose au « parler vernaculaire » qui est le « parler employé entre égaux ». Cette dichotomie français / français scolaire aboutit à ce que l'élève

[12] Plus souvent *littératie* : « […] ce terme […] est un néologisme, introduit il y a une quinzaine d'années dans la recherche francophone (Québec) […]. En un sens restreint, la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée. […] En un sens plus large, le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit » (Cuq *et alii*, 2003 : 157-158).

[13] C'est nous qui soulignons.

allophone se trouve confronté à « […] deux 'langues étrangères', celle de la communication quotidienne et celle des apprentissages académiques » (Chnane-Davin, 2005 : 35).

Nous avons donc voulu ici synthétiser les grandes lignes des définitions que l'on peut donner à quatre manières différentes de considérer le français. Ces dénominations sont attestées dans la littérature, dans les textes officiels et dans les institutions scolaires françaises. Cependant, il nous faut signaler que ce n'est pas exactement dans les sens entendus ci-dessus que les acteurs que nous avons observés utilisent ces termes. En effet, dans le collège où nous avons effectué nos observations, le FLE est la langue enseignée aux débutants lorsqu'il est question de la mise en place des acquisitions de base de la langue, et le FLS apparaît quand le niveau en français devient assez bon pour introduire des cours, non plus **sur** la langue française elle-même, mais **grâce à** elle, comme les cours de littérature, de civilisation, etc. Nous donnerons de plus amples détails quand il sera question d'analyser les différents cours de français donnés au collège et à l'école élémentaire. Nous parlerons quant à nous de FLE/S en tant que langue méconnue en cours d'enseignement/apprentissage.

1.2. De la polysémie de grammaire

Etant donné que notre sujet de recherche touche au métalinguistique en classe de FLE/S en France, il nous est impossible de ne pas parler de la « grammaire » car « Derrière le terme innocent de 'métalangage'[14], ne se profile-t-il pas celui de 'grammaire', chargé, lui, de tous les péchés du monde didactique ? » (Laparra, 1996 : 215).

Nous présentons les différentes acceptions que l'on trouve généralement dans la littérature afin de montrer que la polysémie de ce terme nous empêche d'y recourir. Le sens de *grammaire* ne semble pas aller de soi or : « […] dès que l'on se penche sur le mot 'grammaire' et que l'on tente d'en donner une définition précise en relation avec les acceptions utilisées par les locuteurs, on s'aperçoit que l'entreprise est malaisée » (Fougerouse, 1999 : 19).

Pour commencer, une chose est sûre : la grammaire a à voir avec la langue. Si l'on compare les définitions[15] que l'on trouve dans des dictionnaires de référence qu'ils soient

[14] Ce terme est-il si innocent que cela ? Cf. ci-dessous pour sa définition.

[15] Cf. en annexe à ce chapitre quelques définitions de lexies composées à partir de *grammaire* que l'on peut trouver dans la littérature (didactique en particulier).

généraux ou tournés vers la didactique[16], ou dans la littérature didactique relevant du FLM ou du FLE/S, on constate que trois acceptions principales se détachent de l'ensemble. Or c'est toujours de l'une ou de l'autre qu'il est question dans les discours, sans que les précisions nécessaires à la compréhension soient données.

Tout d'abord il est question de la structure de la langue, des régularités qui président à sa construction, à son usage, et à l'interprétation des énoncés ce que Riegel *et alii* nomment « grammaire immanente à la langue » (1994 : 13).

La deuxième acception qui semble faire (presque) l'unanimité est celle qui renvoie à la connaissance intériorisée (implicite) qu'ont les locuteurs de leur langue. Il est alors question de « grammaire intériorisée » ou de la « grammaire du locuteur », c'est-à-dire de l'ensemble des connaissances que le locuteur possède pour être en mesure d'utiliser sa langue et de la comprendre, sans qu'il ait besoin de savoir comment cette dernière fonctionne, comment elle est construite. C'est donc une connaissance intuitive de la langue. Dans la littérature didactique relevant du FLE/S, cette « grammaire » est aussi qualifiée parfois de « grammaire de l'enseignant / de l'usager / de l'apprenant » etc. suivant le locuteur dont il est question. S'agissant plus spécifiquement de la connaissance en construction d'un apprenant de langue, il est question d'interlangue, de « grammaire intermédiaire / d'apprentissage / interne ».

Enfin, la troisième acception, est celle qui fait de la grammaire une description, soit de la langue elle-même, soit de la connaissance intériorisée du locuteur[17]. La grammaire devient un discours réflexif, métalinguistique puisque la langue parle d'elle-même (voire d'une autre). La langue n'est plus un outil de communication du sujet parlant mais elle est objet d'étude(s) à décrire. Dans les définitions, il est alors question de *système*, de *règle*, de *structure*.

Une fois cette tripartition effectuée, une autre difficulté reste à surmonter s'agissant de cette description langagière. Qu'englobe-t-elle ? A qui s'adresse-t-elle ?

[16] Pour tenter de comprendre pourquoi ce terme polysémique soulève autant de questions, nous avons répertorié un certain nombre de définitions issues de divers types de documents : les dictionnaires de type « généraliste », contemporains mais aussi historiques et étymologiques, les dictionnaires de linguistique ou de didactique, plus spécialisés, et la littérature ayant pour objet la didactique du français, langue maternelle ou langue étrangère. Les quatre dictionnaires mentionnés ici sont *Le Robert (et sa version électronique)* et *Le Robert historique*, le *Dictionnaire de linguistique* de Dubois et le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq.

[17] Notons tout de même qu'il peut être question de « grammaire de la parole ».

A la question « qu'englobe-t-elle ? », les réponses là encore ne sont pas identiques. Traditionnellement, on entend par *grammaire* l'étude de la morphologie et de la syntaxe avec en toile de fond tout l'héritage gréco-latin. C'est encore dans ce sens que de nombreux enseignants l'entendent. Il s'agit donc plus d'un travail sur les formes que d'un travail sur le sens. Or c'est justement ce dernier point que la littérature didactique du FLE/S met en avant[18]. Cette tradition est à l'origine d'une caractéristique qui semble encore indissociable de la « grammaire » et qui est la norme[19], et c'est un des reproches souvent fait à la grammaire. La description se limite à une variété considérée comme la plus « correcte ». Il est souvent question dans ce cas de *grammaire traditionnelle*. Rares sont cependant les auteurs à l'instar de Puren ci-dessous, qui précisent ce qu'il faut entendre par *grammaire traditionnelle* car le plus souvent *traditionnelle* est sous-entendu quand il est question de « grammaire » :

> « Dite aussi morpho-syntaxique, elle [la grammaire dite traditionnelle] repose sur des critères hétérogènes :
> - sur un classement des mots par 'nature grammaticale' (articles, substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions…), mais aussi, à l'intérieur de ce premier classement, par un second classement sémantique (articles définis, indéfinis ou 'partitifs' en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, *etc.*) ;
> - sur une étude des formes différentes que peuvent prendre ces mots (morphologie) ;
> - sur une étude de l'agencement de ces mots et de leurs relations dans le cadre de la phrase simple (syntaxe) ;
> - sur une étude de l'agencement de parties de phrases (ou 'propositions') classées sur des critères formels (relatives, conjonctives…) ou sémantiques (temporelles, consécutives, concessives…) » (Puren, 2002 : 27).

Cette grammaire traditionnelle s'intéresse donc avant tout à la bonne utilisation de la langue et formule des règles permettant de parler et d'écrire correctement la langue standard qui n'est pas la langue en usage. Elle prône l'existence d'une norme prescrivant les règles du bon usage conforme à la langue écrite, voire à la langue littéraire. C'est ce que nous disent Puren *et alii* qui résument comment il faut entendre *grammaire traditionnelle* :

> « […] la grammaire antérieure à la grammaire structurale, et caractérisée par 1) une perspective normative (voir grammaire normative) ; 2) une référence à la langue écrite soutenue et littéraire (voir grammaire de l'écrit) ; 3) une référence fréquente à des états de langue dépassés (voir grammaire diachronique) ; 4) de fréquentes incohérences dues en

[18] Il s'agit alors de ce qu'on appelle la grammaire « sémantique », cf. le chapitre 2 dans la partie consacrée à l'Approche Communicative.

[19] Au sens de « normatif » et non de « normal ».

> particulier au recours simultané à des critères formels et à des critères sémantiques » (Puren *et alii*, 1998 : 199-200).

La grammaire « traditionnelle » ne tient donc pas compte des productions spontanées et de la langue orale. Cette conception un peu étroite a cependant laissé place peu à peu à une vision élargie de l'étude de la langue. Il n'est alors plus question de norme écrite, voire littéraire, et cette description englobe la phonétique/phonologie, la sémantique voire la pragmatique quand la langue est aussi considérée comme un outil de communication. Ce dernier point est important à souligner car c'est cette conception qui est prise en compte en didactique du FLE/S :

> « Une grammaire ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et règles qui en expliquent l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Toute grammaire comprend une **dimension prescriptive** qui rappelle les règles et conventions auxquelles on doit se soumettre si l'on veut produire des phrases / énoncés acceptables dans une langue donnée. Ici, grammaire et visée pédagogique sont étroitement associées. De façon plus générale, il convient de distinguer les descriptions de la langue sans visée pédagogique et celles élaborées en vue de leur implication dans l'enseignement » (Vigner, 2004 : 15).

Il peut aussi être question de « grammaire textuelle » ou « discursive », la phrase n'est plus alors l'objet d'étude privilégiée. Enfin, cette étude dont on ne sait donc pas toujours très bien sur quoi elle porte peut être menée de différents points de vue suivant les théories sous-jacentes. Dans ce dernier cas, la grammaire est qualifiée de « structurale » ou de « distributionnelle » par exemple.

Savoir ce qu'est censée englober l'étude de la langue doit donc être précisé. La description de la langue ne s'adressant pas aux mêmes types de publics, la grammaire peut devenir un discours « adapté » s'adressant par exemple à des apprenants. Elle devient alors une discipline ou une activité « scolaire », étant bien entendu que s'agissant du FLE/S par exemple, les apprenants peuvent ne pas appartenir au circuit scolaire pour apprendre le français. Il est alors question par exemple de grammaire « pédagogique » ou « didactique ».

Concernant la grammaire « scolaire », on peut dire quelques mots brièvement. Il semblerait en effet que « grammaire scolaire » (ou grammaire classique / traditionnelle) est le nom donné par Chervel à l'enseignement d'une grammaire qui a cours depuis le début du 19ème siècle. Il dit à ce propos : « J'appellerai ici 'grammaire scolaire' l'ensemble des

‘connaissances’ grammaticales que l’école livre à son public dans son programme d’étude de la langue française » (Chervel, 1977 : 26). Quand commence au 18ème siècle le programme d’alphabétisation de la nation, on a pensé qu’il était nécessaire que les Français apprennent les règles de fonctionnement de leur écriture, c’est-à-dire les règles de leur orthographe. Celle-ci étant grammaticale, les élèves doivent accéder à des contenus grammaticaux pour pouvoir apprendre à orthographier correctement. La grammaire scolaire serait née petit à petit et se donne comme vérité absolue. Pour Chervel la grammaire scolaire n’a jamais servi que d’auxiliaire pédagogique à l’enseignement de l’orthographe et tout le système syntaxique de la grammaire scolaire s’effondrerait si l’orthographe du français écrit était abolie.

En conclusion, on le voit, le terme *grammaire* est polysémique en raison de sa longue histoire, son sens ne va pas de soi et son utilisation doit faire l’objet de prudence et de précautions. Une définition comme celle de Cicurel : « Le terme de ‘grammaire’ est utilisé ici dans le sens de description de la morphologie et de la syntaxe de la langue enseignée. C’est souvent ainsi que les enseignants de langue l’entendent » (1985 : 59), nous semble insuffisante, et pourtant il semblerait effectivement que ce soit l’acception la plus souvent reconnue par les enseignants. Si *grammaire* ne nous semble pas adéquat, il n’en est pas de même selon nous de *linguistique*. Rappelons brièvement que la linguistique en tant que discipline scientifique et autonome ne s’est constituée qu’au cours du dix-neuvième siècle. C’est une étude scientifique de la langue qui se fait au moyen d’observations contrôlées et susceptibles d’être vérifiées de façon empirique. La linguistique a un point de vue strictement descriptif, observe les faits et le fonctionnement de la langue, n’énonce pas de règles et ne se cantonne pas à une norme ou à une seule variété. Elle s’intéresse à tous les phénomènes intervenant dans l’usage d’une langue (phonétique, phonologie, prosodie, orthographe, formation des mots, lexicologie, syntaxe, pragmatique, niveaux (ou registres) de langue, « fautes » commises par les apprenants, etc.).

Tout ceci nous pousse donc à préférer le terme *linguistique* plutôt que celui de *grammaire*, d’autant plus que dans certaines des acceptions que nous avons données, les deux termes sont parfois mis l’un pour l’autre. De plus nous prendrons en compte tous les aspects de la langue qui font l’objet de description ou d’explication de la part des enseignants observés. Enfin, il n’est pas du tout question pour nous de nous pencher sur la connaissance intériorisée des locuteurs.

Cependant, on peut se demander maintenant ce qu'il en est dans les classes de FLE/S que nous avons observées. En effet, la didactique du FLE rejette la conception étroite qui fait de la grammaire l'étude de la seule morpho-syntaxe[20]. Les enseignants utilisent-ils le terme de *grammaire* ? Si oui dans quel sens ? Que mettent-ils derrière ce mot ? Les classes concernées dans notre travail faisant partie du système scolaire français soumis aux lois étatiques régissant les programmes, on peut aussi s'interroger sur les conceptions que les textes officiels se font de l'étude de la langue. De plus, précisons qu'il sera bien question du « métalinguistique » au sens large dans ce travail. La citation suivante résume assez bien notre point de vue à ce sujet :

> « Parler de grammaire reste aujourd'hui encore lié à des procédures de classification et de dénomination qui ne dépassent généralement pas le cadre de l'analyse de la phrase, même si l'on a osé à un moment avancer l'idée de grammaire de texte. [...] Parler de métalinguistique, par contre, élargit considérablement le champ de la réflexion : ce n'est plus la langue seule qui est mise à distance par l'analyse, mais le fonctionnement des textes et des discours. [...] Ainsi, pour de nombreux enseignants, les moments d'analyse, de retour sur la pratique (orale ou écrite) se réduiraient à faire de la grammaire, donc à expliciter et à verbaliser, à l'aide d'une terminologie particulière (qui de mon point de vue correspond à certains aspects de la métalangue) le fonctionnement de la langue. L'activité réflexive sur les discours (qui, de mon point de vue encore, entre dans les activités 'méta' et produit d'autres aspects de la métalangue) ne semblent pas être ressentie comme réflexive de la même façon » (Delamotte-Legrand, 1994 : 166).

Dire que nous travaillons dans le cadre de cette thèse sur le métalinguistique nous oblige donc à définir ce qu'il faut entendre par là et par les différents termes qui lui sont liés.

1.3. Métalangue, métalangage et métalinguistique

1.3.1. Métalangue ou métalangage ?

Métalangue et *métalangage* sont deux termes tour à tour mis l'un pour l'autre, ou alors clairement distingués. Une première définition assez générale de *métalangage* nous est donnée par Galisson et Coste : « C'est un langage sur un langage construit pour décrire le langage. On parle aussi de métalangue » (1976 : 338-339). Ici, les auteurs ne font donc pas la distinction entre les deux termes ce qui n'est pas le cas de certains autres linguistes comme par exemple Besse :

[20] Cf. le chapitre suivant, à propos de la « grammaire » dans l'enseignement/apprentissage du français aux non-francophones.

> « Appelons métalangue ce qui dans le lexique, la syntaxe et la pragmatique d'une langue naturelle donnée permet de dire quelque chose sur cette langue (et/ou d'autres langues). Appelons métalangage, tout modèle conceptuel artificiel destiné à simuler ou à décrire le fonctionnement d'une langue naturelle (ou du langage en général) » (Besse, 1980 : 120-121).

Cette distinction n'est cependant pas complètement convaincante surtout concernant la définition à donner à *métalangage* qui peut renvoyer à la fois à la langue et au langage. La confusion règne dès lors qu'il est question de définir ces deux termes, et surtout dès qu'il s'agit de savoir ce que l'un et l'autre doivent recouvrir. Nous pensons donc que *métalangue* et *métalangage* sont à distinguer au même titre que le sont *langue* et *langage*[21].

En fait, deux conceptions principales ressortent de l'ensemble des définitions de *métalangage* que nous avons pu relever au gré de nos lectures. La première veut que le métalangage englobe la métalangue et le métadiscours, comme on le voit ci-dessous par exemple avec Rey-Debove :

> « […] le système métalinguistique codé est une métalangue, par rapport à une langue donnée, et la réalisation de ce système en discours est un métadiscours par rapport à un discours dans une langue donnée. **L'ensemble de la métalangue et du métadiscours d'une langue L1 est le métalangage M1 d'une langue L1**[22] […]. *Métalangage* servira à dénommer la fonction métalinguistique d'une langue donnée L_1, L_2, …, L_n : *métalangage du français, de l'anglais*, etc., aussi bien que la fonction métalinguistique du langage en général » (1997 : 20-21).

C'est à la même conception que renvoie la définition ci-dessous :

> « Ce terme générique qui englobe les termes plus spécifiques de métalangue et de métadiscours, renvoie à une fonction des langues naturelles, celle de pouvoir parler d'elles-mêmes […] » (Détrie, Siblot et Verine, 2001 : 180).

Que doit-on entendre par *métadiscours* et *métalangue* ? Voici la définition de *métadiscours* que l'on trouve dans un dictionnaire de linguistique :

> « Le *métadiscours* est au discours ce que la métalangue est à la langue : c'est le discours tenu sur les règles de fonctionnement du discours ; il est ainsi la réalisation concrète de la métalangue. Ainsi, le discours sur la langue est un métadiscours. Il faut distinguer le métadiscours explicite (l'étude linguistique, par exemple, une fois rédigée) et le métadiscours implicite, qu'on dégage des énoncés » (Dubois *et alii*, 2002 : 301).

[21] Rappelons rapidement que le langage est la capacité propre à l'espèce humaine de communiquer au moyen de la langue, cette dernière étant un instrument de communication commune à un groupe linguistique donné.

[22] C'est nous qui soulignons.

Quant à la métalangue, elle est définie comme renvoyant :

> « […] à un système métalinguistique codé, constituant une terminologie spécialisée : par exemple, *adverbe, suffixe, phrase,* etc. font partie de la métalangue grammaticale. Toute métalangue est un sous-système d'une langue primaire […] » (Détrie, Siblot et Verine, 2001 : 180).

On remarque dans cette citation la présence de *métalangue grammaticale* qui serait une terminologie spécialisée. Mais que veut dire *métalangue grammaticale* ? Si c'est à entendre comme un sous-ensemble de la métalangue, quels sont les autres sous-ensembles ? On le voit, l'association de ces deux termes ne fonctionne pas. Certains auteurs n'hésitent pas à réduire la métalangue au « vocabulaire spécifique à la grammaire » (Bouix-Leeman, 1993 : 43)[23], ce qui, d'une part, réduit la question du métalangage à la grammaire, et ce qui, d'autre part, ferait de la métalangue un ensemble de termes et non une langue à part entière. Or nous pensons, avec Portine qu'une métalangue est bien une langue :

> « Une métalangue est-elle une langue ? Le fait de restreindre fréquemment l'activité métalinguistique à l'activité grammaticale (ce qui est erroné) a une conséquence : la surévaluation de l'activité de mention dans l'activité métalinguistique. Il en découle que l'on considère plus souvent un métalangage comme une liste de mots que comme une langue […]. Une métalangue est donc bien une langue » (1997 : 36).

La deuxième conception présente dans les dictionnaires veut que le métalangage englobe les activités métalinguistiques[24], mais alors qu'entend-on par là ? Tous les auteurs n'entendent pas *activités* de la même manière selon qu'ils se rattachent à la psychologie et à la cognition ou à la linguistique. Gombert (1990) qui se situe dans la première catégorie définit l'activité métalinguistique comme :

---

[23] Nous verrons dans la partie trois comment certains auteurs, en particulier Rey-Debove et Cuq distinguent les termes métalinguistiques selon qu'ils sont spécialisés ou issus de la langue ordinaire. Bouix-Leeman en parle également, même si c'est très rapidement : « On entend par métalangue l'ensemble du vocabulaire spécifique à la grammaire […]. On peut y distinguer deux ensembles, d'une part les termes qui ne sont utilisés que dans ce domaine - comme 'proposition complétive' - et d'autre part ceux qui appartiennent aussi à la langue ordinaire - par exemple 'sujet', 'objet' » (Bouix-Leeman 1993 : 43). Mais là encore l'ambiguïté et le flou de *grammaire* rendent cette définition inexploitable. L'important étant cependant de prendre conscience que tous les termes utilisés dans les discours métalinguistiques ne sont pas équivalents.

[24] Nous avons relevé, mais beaucoup plus rarement, *activités métalangagières*, que nous ne prenons pas en considération pour préférer *activité métalinguistique*. Cf. *Activités métalangagières et enseignement du français, actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1er mars 1997)*, Peter Lang, 1998.

> « […] le sous-domaine de la métacognition[25] qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » (1990 : 27).

Ducancel et Finet semblent donner à *activité* son acception plus courante, à peu près synonyme de *exercice* quand ils avancent que :

> « 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 au discours » (1994 : 94).

Pourtant, c'est une définition beaucoup plus générale qu'ils donnent un peu plus loin :

> « 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 » (1994 : 98).

Cette activité métalinguistique au sens large renvoie à la fonction métalinguistique que Jakobson est le premier à décrire.

1.3.2. Métalinguistique

En 1963 Jakobson définit la fonction métalinguistique comme étant l'une des fonctions du langage, suivant les six « facteurs inaliénables de la communication verbale » (1963 : 214 et suiv.)[26]. La fonction métalinguistique est donc :

> « […] la fonction du langage par laquelle le locuteur prend le code qu'il utilise comme objet de description, comme objet de son discours, du moins sur un point particulier. Des membres de phrases comme *ce que j'appelle X c'est Y*, par exemple, relève de la fonction métalinguistique » (Dubois *et alii* : 2002 : 301).

---

[25] *Métacognition* « signifie étymologiquement 'connaissance de la connaissance'. […] Il désigne la conscience et la connaissance qu'ont les apprenants de leurs propres processus ainsi que leurs habiletés et dispositions à contrôler ces processus devant l'apprentissage » (Danvers, 2003 : 383).

[26] Ces facteurs intervenant lors de cette communication verbale sont le **destinateur** et le **destinataire**, le premier envoyant un **message** au second, dans un **contexte** auquel il renvoie. Ce message est transmis par l'intermédiaire d'un **code** commun, et il a besoin d'un **contact** (canal physique et connexion psychologique). A chacun de ces facteurs correspond une fonction : la fonction expressive ou **émotive** centrée sur le destinateur, la fonction **dénotative** ou référentielle sur le contexte, la fonction **conative** sur le destinataire, la fonction **phatique** sur le contact, la fonction **métalinguistique** sur le code, et enfin la fonction **poétique** sur le message lui-même.

L'adjectif *métalinguistique* se rapporte donc à tout ce qui relève du métalangage, nous emploierons donc le terme *métalinguistique* dès lors qu'il y aura réflexivité, mise à distance sur la langue, le langage ou même le discours. C'est la raison pour laquelle, et Cicurel l'a très bien montré, tout ou presque est métalinguistique en classe de langue, dans la mesure où il est bien question d'enseignement/apprentissage de la langue au moyen de la langue et où presque tous les discours de la classe ont la langue pour objet.

Il est nécessaire de comprendre que la « pratique » métalinguistique de manière générale est le fait, bien sûr, des linguistes qui réfléchissent sur les langues et le langage, mais aussi et surtout de tous les locuteurs, ce qu'explique très bien Jakobson dès 1963 :

> « Mais le métalangage n'est pas seulement un outil scientifique nécessaire à l'usage des logiciens et des linguistes ; il joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours… Comme monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations. Chaque fois que le destinateur et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose). ' Je ne vous suis pas - que voulez-vous dire ?' demande l'auditeur […]. Tout procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition de la langue maternelle, a abondamment recours à de semblables opérations métalinguistiques » (1963 : 217-218).

Cette distinction en appelle par conséquent une autre, selon justement que le locuteur a conscience ou pas de sa pratique ou de son activité métalinguistique : celle qui différencie métalinguistique et épilinguistique[27] :

> « 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' » (Ducancel et Finet, 1994 : 98).

Besse (1980) adapte un peu cette définition dans le cadre de l'enseignement/apprentissage :

> « Appelons épilinguistique, dans un sens voisin de celui proposé par A. Culioli : 'une activité métalinguistique dont on n'a pas conscience (par exemple l'organisation des règles dans l'esprit d'un élève qui apprend une langue)' […], ces activités complexes qui peuvent rester

[27] Cette distinction renvoie à la théorie d'énonciation de Culioli : « Culioli entend par là le savoir inconscient qu'a tout locuteur de sa langue et de la nature du langage […] » (Auroux, 1996 : 10).

> subconscientes mais que de nombreux étudiants cherchent à élucider par des métadiscours questionneurs ou explicatifs » (1980 : 122).

De même l'activité de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle relèverait de l'épilinguistique. De plus, si le métalinguistique peut intervenir de manière inconsciente et dans les discours « ordinaires », il peut par conséquent être le fait de mots métalinguistiques ou pas.

Cette différenciation se rapproche de celle qu'a pu faire Rey-Debove entre le métalangage « scientifique-didactique » où le « métalangage correspond au discours du linguiste (la linguistique) et de celui qui apprend, enseigne une langue ou pense s'y intéresser en spécialiste » (1997 : 22) et le métalangage « courant » qui correspond quant à lui :

> « […] au discours de l'usager d'une langue, discours souvent confus où l'énonciation fait preuve, à la fois d'une conscience métalinguistique moindre, au plan du contenu et de l'expression, et d'une liberté plus grande, puisque les énoncés produits ne ressortissent plus au discours scientifique sur la langue » (*ibid.*).

Ce qui est intéressant ici est l'espèce de « gradation » qu'il peut y avoir par conséquent dans le lexique utilisé dès lors qu'il s'agit de parler de la langue ou sur la langue. Il est en effet important de ne pas réduire la métalangue à un vocabulaire spécifique, tout locuteur étant à même de s'exprimer sur sa pratique, sa (mé)connaissance de la langue sans pour autant connaître le jargon des spécialistes.

Enfin, on peut trouver dans la littérature l'adjectif *métalangagier*, qui s'oppose, ou pas, cela dépend des auteurs, à *métalinguistique*. Rey-Debove (1997), par exemple, précise et nous la suivrons sur ce point :

> « Quant au terme *métalinguistique*, on constate qu'il pose un problème morpho-sémantique. L'adjectif correspondant à *métalangage* est *métalangagier*, puisque *linguistique* adj., à lui seul, a déjà le sens de 'qui sert à étudier le langage', alors que *langagier* signifie 'qui est de la nature du langage'. L'étude du langage est donc métalangagière ou linguistique ; et ce serait l'étude du *métalangage* qui serait dite *métalinguistique*, c'est-à-dire exprimée dans un langage tertiaire. Cependant, il n'est pas souhaitable d'aller contre l'usage déjà répandu de ce mot, et on gardera métalinguistique pour signifier 'métalangagier' » (1997 : 21).

Nous ne considérons pas *métalangue* et *métalangage* comme étant des synonymes, tout comme *langue* et *langage* ne le sont pas non plus. Nous utiliserons dans la suite de ce travail *métalangage* et *métalinguistique* comme termes génériques renvoyant à toute forme de pratique ou d'activité dont le langage ou la langue sont les objets. Le discours tenu sur le

langage ou la langue, qualifié de métalinguistique, utilise donc la métalangue, en l'occurrence en ce qui nous concerne, le français, qui sert à parler du français, à décrire ou à expliciter son fonctionnement, et cette métalangue comprend un métalexique non nécessairement composé d'une terminologie spécialisée. Le métalangage ne peut en aucun cas selon nous être tenu comme équivalent d'un langage technique quelconque.

Nous venons donc de tenter d'éclaircir la confusion qui existe parfois en ce qui concerne les termes *métalangage*, *métalangue* et *métadiscours*, mais elle existe également à propos du nom à donner au lexique de cette métalangue. Qu'est-ce que le métalexique ? Qu'est-ce qui distingue le métalexique de la terminologie, du vocabulaire ou de la nomenclature ?

1.3.3. Métalexique, vocabulaire, terminologie[28] et nomenclature

Nous avons vu que la métalangue est une langue, qui sert à parler ou à décrire une langue, la même ou une autre. Elle se compose donc d'une syntaxe (celle de la langue du métadiscours) et d'un lexique particulier, métalinguistique, c'est-à-dire un métalexique que nous pouvons définir comme le « vocabulaire de la métalangue »[29] (Trévise, 1997 : 43). Nous considérons *lexique* et *vocabulaire* comme étant des synonymes[30]. *Vocabulaire* ne peut donc pas être un synonyme de *métalexique* (puisque le vocabulaire peut être celui de nombreux autres domaines autres que la langue, on parle de vocabulaire politique par exemple), il faut donc nécessairement préciser de quel vocabulaire il est question.

Mais on trouve dans la littérature pléthore de dénominations renvoyant de près ou de loin à ce que nous préférons appeler *métalexique*. Voici à titre d'exemples les quelques dénominations que nous avons relevées, parfois entendues comme synonymes de métalangue, parfois à entendre plutôt dans le sens de métalexique, et qui ne sont pas nécessairement définies : ***nomenclature*** traditionnelle / métalinguistique / savante / grammaticale ; ***terminologie*** linguistique / métalinguistique / grammaticale / spécifique / spécialisée ;

[28] Nous avons conscience que *terminologie* est un terme spécifique renvoyant notamment le plus souvent à des domaines de spécialité tels que les sciences dites « dures ». Nous employons donc ce mot d'une manière qui va peut-être sembler artificielle. Nous renvoyons par conséquent le lecteur à deux ouvrages traitant de la question plus profondément : Depecker, L. *Entre signe et concept. Eléments de terminologie générale*, 2002 et Cabré, M.-T. *La terminologie. Théorie, méthode et application*, Armand Colin, 1998.

[29] Trévise parle aussi de *termes métalexicaux* ou de *termes du métalexique.*

[30] Bien que des distinctions soient faites : « Les deux termes 'lexique' et 'vocabulaire' souvent employés l'un pour l'autre, se rapportent, en fait, à deux plans différents, respectivement celui de la langue (dans son système) et celui de l'usage de la langue (le discours) » (Tréville, 2000 : 27 cité par Chnane-Davin, 2005 : 209).

vocabulaire grammatical / terminologique / technique / technique courant ; ***lexique*** métalinguistique / spécialisé / spécifique officiel / technique ; ***termes*** métalinguistiques / scientifiques / grammaticaux / de la grammaire / institués / spécifiques ; ***métatermes*** ; ***mots grammaticaux.***

Certaines étiquettes ne sont pas très précises : *scientifique, spécifique, spécialisé,* etc. ne renseignent pas clairement sur le domaine, la théorie ou le point de vue auxquels elles se rattachent, elles demandent donc à être précisées. Quand nous parlerons de terminologie spécialisée, il s'agira des termes renvoyant à la linguistique, à l'étude de la langue. La lexie *mot grammatical* ajoute à la confusion que nous avons déjà évoquée, dans la mesure où il ne faut pas perdre de vue que les « mots grammaticaux » peuvent être entendus comme l'ensemble des mots qui ne sont pas lexicaux c'est-à-dire qui ne sont ni des noms, ni des verbes, ni des adjectifs ni des adverbes. Nous pensons que les termes du métalexique peuvent être nommés métatermes ou termes métalinguistiques (et dans ce cas *métalinguistique* renvoie bien à la définition que nous en avons donné plus haut). Les quatre premières catégories renvoient toutes à un ensemble de mots ou de termes, nous verrons ce qui distingue la terminologie de la nomenclature. Nous avons déjà dit que nous ne prendrons pas en compte l'adjectif *grammatical* trop restrictif et trop ambigu (à la limite, si on doit en parler, on peut définir le lexique ou le vocabulaire « grammatical » comme étant une sous-catégorie du métalexique, mais dans ce cas, ne renverrait-il qu'à la morpho-syntaxe ?). Enfin, doit-on parler de terminologie métalinguistique ou de nomenclature métalinguistique ? Quelle est la différence entre ces deux termes ? Est-elle pertinente pour la suite de notre travail ?

Voici comment Mounin définit la terminologie (*nomenclature* est absent de son dictionnaire) :

> « Ensemble des termes techniques d'une science ou d'un art, qui sont créés à mesure que se développe la spécialisation dans la connaissance scientifique comme dans l'activité industrielle, commerciale, *etc.* Quand une technique acquiert une certaine importance pour la communauté linguistique ses termes peuvent perdre leur valeur ésotérique, et entrer dans le vocabulaire de base comme mots disponibles [...]. Les systèmes des termes scientifiques et technologiques présentent en général des définitions conceptuelles assez rigoureuses, et des relations bien établies, par comparaison avec le reste du lexique [...]. Cette constatation est relative, car on trouve dans les terminologies des sciences humaines de nombreuses contradictions et incohérences, souvent dues à la multiplication des terminologies personnelles ou d'écoles » (Mounin, 1974 : 323).

On remarque dans cette définition la distinction entre terminologie et vocabulaire, *terminologie* renvoyant clairement à un contenu « scientifique », à un domaine spécialisé, et *vocabulaire* étant un peu plus générique.

D'un autre côté Dubois *et alii* définissent *nomenclature* :

> « Une *nomenclature* est un ensemble de noms qu'on donne d'une manière systématique aux objets relevant d'une activité donnée. On parle de la nomenclature des pièces une voiture. La nomenclature suppose la biunivocité du rapport signifiant-signifié : un seul nom pour chaque chose, une seule chose pour chaque nom. Ce mot doit être distingué de *terminologie, lexique, vocabulaire* » (2002 : 327).

Cette définition précise donc l'opposition entre la nomenclature et la terminologie. La nomenclature serait une liste, la terminologie une liste assortie des définitions de chacun des termes. La nomenclature se comprend précisément en raison de la biunivocité de ses composantes. Ce sont les contradictions et incohérences propres aux sciences humaines qui imposent l'usage d'une terminologie, pour que chaque école se singularise et soit comprise. Le choix d'une nomenclature pour classer le métalexique dépend donc d'une biunivocité intégrale de l'ensemble des métatermes. L'ampleur même du champ du métalexique suffit à douter que cette qualité puisse être atteinte. Il existe plusieurs sous-catégories de métatermes pour parler du langage. Delamotte-Legrand par exemple distingue deux types d'éléments qu'elle classe dans la métalangue :

> « **Désignation d'actions langagières particulières** (*comprendre, vouloir dire, corriger, s'exprimer bien/mal, traduire, donner des détails, construire son texte, convaincre, expliquer, organiser les arguments, mettre entre parenthèses*) dont certaines se rapportent directement à la réécriture (*remplacer, ajouter, retirer, enlever, changer, revoir, rayer, déplacer*). **Terminologie spécifique à l'analyse du langage et de la langue**[31] (*ordre, impératif, texte, mot, paragraphe, passages/parties d'un texte, langage parlé/écrit, ponctuation, signification, lettres d'imprimerie, rime, vers/prose, accord du verbe, phrase incorrecte, coordination, formule, adjectifs, registre, répétition, mot péjoratif, masculin/féminin*) » (1994 : 171)[32].

Entendu ainsi, le mot *terminologie* en linguistique prendrait donc tout son sens. Ces deux types de termes faisant partie de la métalangue, ils font partie du métalexique. Nous avons en

[31] C'est nous qui soulignons.

[32] Cette liste ne se veut pas exhaustive puisque ce ne sont que des exemples que l'auteur a relevés pendant une recherche portant spécifiquement sur la réécriture.

effet à proposer des définitions de certains métatermes, et un classement, à l'image de celui que nous venons d'évoquer.

La catégorisation du métalexique que nous avons relevé dans les discours des enseignants et des élèves, ainsi que dans certains textes officiels interviendra dans la partie 3. Qu'en est-il maintenant des lexies *métalangue grammaticale* ou encore *terminologie grammaticale* que l'on trouve dans la littérature ?

1.3.4. Terminologie et métalangue « grammaticales »

Selon nous, l'adjectif *grammatical* est aussi ambigu que *grammaire* donc il n'est pas qualifiant. Accolé au mot *terminologie*, il devrait désigner les termes techniques de la « grammaire » elle-même non bornée. Associé au métalangage, de nombreux auteurs font de cette lexie un synonyme de *terminologie*. Parmi les dénominations renvoyant de près ou de loin à la métalangue, la plus fréquente est *terminologie grammaticale*[33].

En 1980, un numéro entier de la revue *Langue française* était consacré à la terminologie « grammaticale » et la justification en était que :

> « Parmi les multiples ouvrages ou numéros de revues consacrés jusqu'à ce jour à la grammaire, et en particulier à la grammaire scolaire, à la didactique des langues, et, plus récemment, au métalangage, aucun n'a été centré de façon systématique sur l'étude de la terminologie grammaticale » (Leduc-Adine et Vergnaud, 1980 : 3).

On voit d'ores et déjà que, d'une part, il est question de grammaire scolaire, ce qui réduit déjà le champ, que d'autre part le problème n'est pas nouveau (1980), et que *terminologie grammaticale* et *métalangage* sont distingués car :

> « Parmi ces ensembles [ensembles de termes objets de la science des termes qu'est la terminologie], celui de la **terminologie grammaticale**[34] est tout à fait original, puisqu'il appartient au domaine du **métalangage**, dont il constitue une variété particulière, qui doit être caractérisée […]. Aucun enseignant de langue ne peut esquiver le problème toujours présent, souvent irritant, de la terminologie grammaticale en tant que

[33] Par exemple outre le numéro 47 de *Langue Française*, nous avons Briot, M. « Esquisse de problématique dans l'élaboration d'une terminologie grammaticale » dans le LIDIL n°8 dont le titre est d'ailleurs « Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie » ; le n°31 de *Travaux de linguistique* intitulé « Vers une terminologie grammaticale européenne ? Nécessité et obstacles » ; Vargas, C. « Terminologie grammaticale et contrôle social terminologique dans le cadre de l'institution scolaire ».

[34] C'est nous qui soulignons.

> moyen de (faire) réfléchir sur les structures linguistiques » (Leduc-Adine et Vergnaud, 1980 : 3-4).

Leduc-Adine revient sur les problèmes théoriques et pratiques de la terminologie grammaticale. Il propose une définition de *terminologie grammaticale*, que nous reproduisons (bien que nous ne serons pas amenée à utiliser cette lexie) parce qu'elle rejoint notre point de vue concernant son ambiguïté :

> « Le groupe nominal 'terminologie grammaticale' est un exemple même de terme ambigu. La polysémie en est probablement due à l'évolution de la grammaire, et de la linguistique en tant que science (raison théorique), à l'importance prise par l'enseignement de la langue française, devenue véritable affaire d'État, depuis le dernier tiers du XIXe siècle. Il convient donc d'en donner d'abord les différentes acceptions et définitions. La 'terminologie grammaticale' désigne :
> 1. *l'ensemble des termes* à valeur théorique et technique, dont le contenu est structuré en système ou présenté comme tel.
> 2. *la description systématique de cet ensemble* fortement structuré [...].
> 3. *la théorisation de cet ensemble*, pour laquelle Alain Rey propose le terme de 'métaterminologie' [...] » (Leduc-Adine, 1980 : 7).

Si *terminologie grammaticale* pose problème, est-ce que *terminologie linguistique* peut lui être substitué ? Voici comment Swiggers définit la terminologie linguistique :

> « La terminologie linguistique est un langage à propos des langues et à propos de leur description, et ce langage s'inscrit dans le lexique et la grammaire de langues naturelles, tout en ayant des caractéristiques spécifiques. Plus précisément, la terminologie linguistique correspond à un sous-langage, au sens défini par Zellig Harris : il s'agit d'un langage qui obéit à un ensemble de conventions distributionnelles s'inscrivant à l'intérieur des conventions distributionnelles générales valables pour la langue (ordinaire) qui l'englobe (langue superordonnée) » (Swiggers, 1999 : 26).

Le langage ne se réduisant pas aux mots ni aux termes, on voit bien qu'ici il y a amalgame et assimilation entre terminologie et métalangage, termes que nous distinguons, le métalangage regroupant les métalangues (au sens de langue parlant de la langue, la métalangue française est différente de la métalangue anglaise), elles-mêmes formées d'un type de « mots » particuliers, les métalexies.

En résumé, on constate donc que la confusion règne, tant en ce qui concerne les dénominations que les définitions données au « méta ». Habituellement, en didactique du Français Langue Etrangère / Seconde / Scolaire, ce n'est pas tant la question du type de métalangue à utiliser qui prédomine que celle de son utilisation ou non, qui donne lieu à des présentations différentes de la « grammaire » donc de la description de la langue. Dans la

suite de ce travail, nous montrerons différentes manifestations métalinguistiques dans la classe de FLE/S, tant dans les discours que dans certaines « pratiques ». Cela se justifie si l'on se rapproche de la définition que donne Cicurel du métalangage. Elle précise en effet :

> « Le métalangage se préoccupe du code, du rapport à la langue. Il peut avoir une fonction didactique (dans la classe de langue ou de littérature), une fonction descriptive (dans les grammaires et manuels), une fonction de désambiguïsation (dans la régulation de la communication […]). Le commentaire métalinguistique pourra aussi bien porter sur l'aspect grammatical, sémantique ou pragmatique et cela serait amputer l'acte langagier que de réserver à l'acte métalinguistique la seule portée linguistique (syntaxe - linguistique) en négligeant l'aspect énonciatif, pragmatique, psychologique, sociolinguistique » (1983 : 38-39).

Etant donné l'impasse dans laquelle nous nous trouvons en raison de la polysémie de *grammaire* dont nous avons parlé plus haut, nous préférons rejeter les deux lexies *terminologie grammaticale* et *métalangue grammaticale* pour favoriser *lexique métalinguistique* (ou métalexique)[35], d'autant plus que nous prendrons en compte un lexique assez élargi et non cantonné à un domaine d'étude de la langue.

1.4. De l'autonymie

Puisque notre travail est consacré aux discours métalinguistiques de la classe de langue, il nous est bien sûr impossible de ne pas mentionner l'autonymie, procédé métalinguistique par excellence. En effet, l'activité métalinguistique peut apparaître, même en l'absence de termes métalinguistiques, notamment dans le cadre de l'autonymie. Rappelons avec Arrivé que :

> « […] la notion d'*autonymie* est liée de façon aussi étroite que possible à l'analyse saussurienne du signe. Il faut ici se souvenir que la conception du *métalangage* à laquelle se rattache la notion d'autonymie vient de Hjelmslev, en ce point continuateur fidèle de Saussure. En somme, il n'y a d'autonymie que pour le signe linguistique » (Arrivé, 2003 : 326).

La définition la plus célèbre est celle Rey-Debove qui résume assez bien le phénomène : « Prenez un signe, parlez-en, et vous aurez un autonyme » (1997 : 144).

Il est assez difficile, semble-t-il, de savoir précisément ce que recouvre ce terme d'autonymie, mais il semble que ce qui pose le plus problème concerne le statut autonymique du discours direct pour lequel tous les chercheurs ne sont pas d'accord. En tout cas une chose

[35] Le métalexique sera analysé plus en détail dans la partie 3 de ce travail.

est sûre : « Il se trouve que l'autonymie a à voir avec le métalangage. Elle n'en est à vrai dire que l'aspect réflexif » (Arrivé, 2003 : 318).

Voici la définition que donnent Arrivé *et alii* de l'autonymie :

> « Un signe est dit *autonyme* quand il se désigne lui-même. Dans *Paris* rime *avec souris*, *Paris* et *souris* sont autonymes […] : ils désignent les formes linguistiques *Paris* et *souris* et non les objets correspondants. De ce fait, il est impossible de les remplacer par leurs synonymes ou par leurs définitions… » (1986 : 89).

On peut également trouver comme définition celle de Charlent :

> « Un autonyme est un signe qui signifie un signe qui, lui, signifie le monde. Tout ce qui est signifié par le signe ordinaire est signifié par son autonyme, le signifié du premier étant inclus dans celui du second. Ainsi dans /*Ascenseur* est un nom/, l'autonyme /*Ascenseur*/ signifie le signe *Ascenseur* qui signifie 'Appareil qui sert à monter...' » (2003 : 154).

On oppose alors la *mention* et *l'usage* (ou l'emploi). On peut parler du signifiant[36] du signe, il est question dans ce cas de l'autonymie. Si l'on parle de l'objet, du référent, on sort alors du phénomène autonymique. N'importe quel signe du discours est donc susceptible de devenir un signe autonymique dans de nombreux discours c'est-à-dire que tout mot peut être employé pour se désigner lui-même, y compris et surtout, dans les discours de la classe de langue. Les caractéristiques que Rey-Debove (1997) décrit sont donc susceptibles d'être sources d'erreur dans l'apprentissage. En effet, le mot autonymique est d'abord un mot sans article ayant le statut de nom propre masculin (par exemple dans « *Charmante* est plus long que *fille*[37] », l'adjectif *charmante* fonctionne comme un nom et « long » est bien du genre masculin). Les mots autonymiques engendrent des phrases agrammaticales bien que métalinguistiquement correctes comme dans l'exemple « *Chevaux* est pluriel », où le sujet *chevaux* bien qu'au pluriel est suivi d'un verbe au singulier. Ils nécessitent le recours à l'italique ou aux guillemets à l'écrit ou à une pause à l'oral quand ils ne sont pas introduits par des « mots métalinguistiques ». Dans l'exemple donné ci-dessus, on ne repère aucun terme technique, pourtant *charmante* et *fille* ont un usage autonymique. De plus, des segments d'énoncés peuvent aussi avoir cet usage autonymique comme dans « Ses perpétuels *au niveau*

[36] « Forme matérielle qui évoque un contenu sémantique » (Riegel *et alii*, 1994 : 555).
Le signe est « la forme signifiante constituée par l'association d'un signifiant et d'un signifié » (idem).
Le signifié est « le contenu sémantique évoqué par une forme matérielle » (idem).
[37] Nous empruntons cet exemple à Riegel *et alii,* 1994 : 556.

de m'exaspèrent[38] ». Par conséquent, tout phénomène de dénomination, de définition, de correction/rectification est susceptible d'engendrer l'autonymie.

Il est donc important de noter la haute fréquence et la grande variété de procédés particuliers qui peuvent prendre de très diverses formes dont l'extrait ci-dessus ne dévoile qu'une infime part. De plus, il existe des problèmes soulevés en raison de l'ambiguïté de certaines formes métalinguistiques. Cette ambiguïté se manifeste quand on ne sait pas s'il est question du signe ou du référent qui lui est associé :

> « La question de l'autonymie se lie à celle de la référence : on opposera une référence mondaine (usage) à une référence verbale autonymique (mention). Dans la mesure où il 'n'existe pas de signe qui n'ait sa doublure autonymique' (Rey-Debove, 1997 : 61) et où le mot autonyme qui se désigne comme mot est l'homonyme du mot qui désigne le monde, l'autonymie est à l'origine d'un phénomène d'ambiguïté lexicale » (Madini, 2001[39]).

Nous verrons en quoi cela pose des difficultés de compréhension de la part des élèves, parce que, si à l'écrit l'ambiguïté de l'autonymie est levée par des marques typographiques, il n'en est pas de même à l'oral. Seul le contexte fait comprendre aux élèves s'il est question ou non d'un autonyme. Ainsi, Cicurel (1983 : 51) donne l'exemple *On a un pavillon sans prétention,* où en fait *un pavillon sans prétention* est autonyme, et donc il n'est pas question d'être propriétaire de ce pavillon. La question est donc de savoir comment les élèves « distinguent la frontière entre le mode autonyme du discours et le mode régulier » (*ibid.*).

Notons également avec Authier-Revuz que :

> « Contrairement à ce qui, dans le champ de la métalangue, relève du lexique métalinguistique (*mot, adverbe, signifier*, …) qui est *fini*, il est exclu de proposer une 'liste' des autonymes d'une langue […]. Aucun segment de langue ou de discours n'est autonyme 'par lui-même', comme on peut dire que 'joli' *est* un adjectif, ou que 'donc' *est* une conjonction : autrement dit, **c'est *contextuellement* qu'un segment acquiert le statut autonyme[40]** » (Authier-Revuz, 2003 : 75-76).

---

[38] Idem.

[39] Ce texte est issu du colloque ayant pour sujet l'autonymie et qui s'est déroulé à l'université de la Sorbonne Nouvelle du 5 au 7 octobre 2000. Plusieurs textes ont été rassemblés et publiés par les presses de la Sorbonne Nouvelle en décembre 2003 sous le titre « Parler des mots. Le fait autonymique en discours ». Les autres (parmi lesquels celui dont nous donnons l'extrait) se trouvent sur le net à l'adresse : http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/actes.htm

[40] C'est nous qui soulignons.

Nous faisons donc l'hypothèse que l'autonymie est un phénomène très présent en classe de langue, d'abord en raison de ce que l'on vient de dire et ensuite parce que « le phénomène de l'autonymie est un procédé métalinguistique qui ne nécessite aucune connaissance d'une terminologie spécialisée » (Cicurel, 1985 : 31), ou encore « L'autonymie est probablement un procédé pragmatique universel qui n'a pas à être enseigné-appris en tant que tel » (Besse, 1980 : 124). Et avec ce qui suit, Cicurel rejoint notre problématique :

> « Les apprenants, connaissant généralement mal la terminologie grammaticale adéquate, utilisent souvent le procédé d'autonymisation d'un signe, pour demander ou donner des explications. En répétant le mot mal compris, les apprenants l'autonymisent car ils mettent l'accent sur le signe lui-même » (1985 : 30).

Nous sommes d'accord sur ce point, nous avons en effet repéré à de très nombreuses reprises, ce cas où enseignants et élèves, parce qu'ils veulent éviter un terme, qu'il soit d'ailleurs spécialisé ou pas, recourent à l'autonymie.

Etant donné que nous nous attachons aux manifestations métalinguistiques dans les discours, il nous a semblé plus judicieux de faire une classification de ces manifestations plutôt que de tenter de classer les phénomènes autonymiques. Ce phénomène est tellement récurrent en effet, qu'il entrerait dans toutes les distinctions que nous présentons. Dès que l'enseignant donne un exemple, explique un terme, corrige, l'autonymie apparaît. De plus :

> « Dès le moment où les partenaires de la classe s'arrêtent sur un énoncé pour l'expliquer, le commenter, le répéter, il y a autonymisation de cet énoncé et accession à un niveau métalinguistique car il y a commentaire explicatif sur un signe linguistique » (Cicurel, 1984 : 44).

C'est pourquoi nous ne relèverons pas de manière aussi systématique les autonymes de notre corpus, ce relevé n'ayant d'autre intérêt que de montrer que le fait autonymique dans le discours de la classe est omniprésent. Nous signalerons toutefois certaines de ces autonymies, et nous verrons qu'elles sont présentes partout, par exemple durant les séquences consacrées au lexique, dans la mesure où :

> « […] l'autonymie offre un accès à toutes les facettes du signe. Cette pratique discursive offre tous les dispositifs pour faciliter l'appropriation du terme, tout à la fois sur le plan du signifiant que du signifié. Un cas particulier de reformulation autonymique est la reformulation étymologique » (Delavigne[41], 2001).

[41] Disponible sur http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/actes.htm, Cf. la note concernant Madini ci-dessus.

Notons enfin que :

> « […] l'autonymie a ceci de particulièrement intéressant, qu'elle se trouve en position médiane dans la continuité qui lie linguistique et métalinguistique : elle est catégorie pour les objets du monde tout en étant objet pour les catégories de la langue » (Berthoud, 2003 : 150).

L'autonymie est donc un phénomène extrêmement présent dans la mesure où elle joue un rôle important : elle permet notamment de ne pas recourir au métalexique un peu spécialisé, puisqu'il s'agit le plus souvent de montrer ou de citer le signe. Nous verrons que les signes autonymes peuvent toutefois être introduits par des mots métalinguistiques (*mot, expression, phrase, signifier, vouloir dire,* etc.), dans le cadre, par exemple, de la dénomination ou de la définition du signe en question, et que dans ces cas-là ces mots métalinguistiques doivent être connus rapidement des apprenants.

1.5. Autres définitions succinctes

1.5.1. Les élèves allophones nouvellement arrivés

Avant de commencer ce travail, nous n'avions pas pensé devoir justifier et définir le(s) terme(s) désignant les élèves qui viennent d'arriver[42]. Ce que nous ignorions, c'est que la terminologie n'est pas pareillement acceptée par tous. Certains professionnels en effet, rejettent *primo-arrivant* bien que ce soit très souvent le terme employé par les acteurs de terrain et certains auteurs. Une des critiques relevée est celle de Rafoni :

> « Élèves 'primo-arrivants', l'expression a des sonorités étranges… Avec des élèves en train d'arriver pour la première fois en France, on nous concèdera que l'accent est mis davantage sur un procès qui n'est pas encore accompli plutôt que sur la réalité d'un enfant étranger bel et bien scolarisé à l'école élémentaire » (2007 : 192).

Primo renvoie plutôt à la première année en France, ce qui n'est pas toujours vrai[43]. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de revenir sur cette terminologie. Dans les extraits qui suivent, on peut constater une tendance à l'utilisation de *primo-arrivant* avec cependant une prise de recul, sans que cela ne remette quoi que ce soit en question de manière fondamentale. C'est le cas par exemple de Jack Lang, dans un discours retranscrit dans la

[42] C'est lors d'une communication à un colloque qui s'est tenu à Lyon que nous avons découvert le rejet de *primo-arrivant* d'une partie du public présent.

[43] Prenons le cas d'un enfant qui repartirait dans son pays et qui reviendrait quelques années plus tard sans avoir réellement progressé en français mais en n'étant pas totalement non francophone. Serait-il encore primo-arrivant au sens « dans la langue française » ?

revue « Ville Ecole Intégration » de 2001, qui commence justement par mettre à jour la distinction possible entre *primo-arrivants* et *nouveaux arrivants* :

> « […] élèves nouvellement arrivés en France - ceux que l'on appelle en général 'primo-arrivants' et que personnellement, je préfère nommer, tout en laissant la liberté à l'imagination sémantique, 'nouveaux arrivants' ».

On pourrait déplorer un manque de justification plus poussée ici, mais en même temps cela prouve bien que les préoccupations lexicales sont sans doute de moindre importance dans cette situation d'accueil des nouveaux arrivants en France.

On peut cependant trouver dans la littérature, des définitions assez précises des lexies que l'on pourrait utiliser pour remplacer *primo-arrivant*, par exemple celle de *élève nouvellement arrivé en France* ou ENAF[44] :

> « Par 'élève nouvellement arrivé en France', on désigne un enfant non scolarisé en France l'année scolaire précédente (non francophone ou francophone) et n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire » (Delarue, 2005 : 120).

Zoïa et Visier affirment que :

> « […] c'est le terme ENA 'enfants nouvellement arrivés', que l'on tente aujourd'hui d'imposer dans le langage courant concernant les jeunes en âge d'être scolarisés. Cependant, même si le terme 'primo-arrivant' provoque des réactions de rejet, ces jeunes sont le plus souvent désignés ainsi » (2003 : 138).

Un autre point de vue qui montre que la terminologie est assez mouvante est celui de Schiff (2001 : 87) :

> « J'ai tendance par habitude ou par facilité à employer les termes de primo-migrants ou primo-arrivants, mais celui de nouvellement arrivés me paraît tout aussi adapté, surtout lorsqu'il s'agit d'élèves qui en sont encore au stade initial du processus migratoire ».

Enfin, certains auteurs maintiennent quant à eux le terme *primo-arrivant*, mais se sentent par conséquent obligés de justifier leur choix. C'est le cas de Chnane-Davin :

---

[44] Nous avons également relevé le sigle ENAF dans le n°141 du mois de juin 2005 de la revue « Diversité Ville Ecole Intégration », revue créée en 1973, anciennement « Migrants Formation » (octobre 1973 - mars 1998) VEI. Ville Ecole Intégration (juin 1998 - décembre 1999), VEI Enjeux (mars 2000 - mars 2002), Ville Ecole Intégration Enjeux (juillet 2002 - mars 2004). Certains articles voire des numéros entiers sont disponibles sur le site http://www.cndp.fr/vei/

> « Nous utiliserons le terme de 'primo-arrivants' tout le long de cette recherche parce que nous n'y notons aucune connotation péjorative et parce qu'il a été reconnu en tant qu'entrée dans le dictionnaire[45]. Nous déplorons certaines désignations par les initiales telles que les 'ENAF' ou encore les 'ENA' » (2005 : 39).

Nous ne prendrons pas position ici, mais il est clair par exemple que nous n'emploierons pas le terme de *étranger*, qui de toute façon ne reflète pas le niveau de scolarisation, ni le niveau linguistique d'ailleurs. Ainsi, l'enfant belge francophone est « étranger » sans relever de l'enseignement du FLE/S. Précisons en outre qu'il faut entendre dans le système scolaire pour *élève nouvellement arrivé en France* ou *primo-arrivant*, l'élève qui est scolarisé en France depuis moins d'un an et qui a une maîtrise insuffisante des apprentissages scolaires, ce qui ne lui permet pas d'entrer dans la classe « ordinaire » correspondant à son âge. Quand ces élèves n'ont jamais été alphabétisés, ils peuvent (si la structure existe) être scolarisés dans les classes pour les Elèves Non Scolarisés Antérieurement ou ENSA :

> « Les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA ou ENSA) permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire » (*Organisation de la scolarité des nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, C. n°2002-100 du 25-4-2002).

On peut se demander alors si les élèves scolarisés une deuxième année dans ces classes d'accueil peuvent encore être qualifiés de primo/nouveaux arrivants. *Allophone* (au sens entendu dans *Le Robert* : « Personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve ») reste un terme plus neutre que nous favoriserons, bien que nous utiliserons les autres lexies présentées ici indifféremment, dans la mesure où il existe trop de cas différents qui permettraient de regrouper tous les types de publics sous le même vocable.

[45] Ici Chnane-Davin cite le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, de Cuq *et alii*, 2003.

1.5.2. CLA et CLIN

Différents types de structures sont en mesure d'accueillir les élèves scolarisés dans le système scolaire français, et ces structures sont présentes dans de nombreuses académies mais dans des proportions diverses. L'accueil des publics allophones ne se fait pas systématiquement par l'institution scolaire, tout dépendant de l'âge des nouveaux arrivants. Nous présentons trois types de classes : les CLA ou classes d'accueil, les CLIN ou classes d'initiation et enfin les CLAD ou classe d'adaptation. Ce dernier cas de figure ne nous concerne pas directement mais nous avons pu trouver des amalgames sur ce qu'il faut entendre par CLA et CLAD. Les CLAD ou « classes d'adaptation » sont des :

> « […] classes à petits effectifs, destinées à accueillir les enfants qui, pour des raisons diverses, rencontrent des difficultés et semblent voués à l'échec au niveau de l'enseignement élémentaire. Le but est donc de maintenir en milieu scolaire ordinaire une part non négligeable d'enfants en situation d'échec, en leur évitant le redoublement et en favorisant une remise à niveau grâce à une pédagogie adaptée. Jusqu'en 1980, leurs effectifs étaient comptabilisés avec ceux des classes de l'enseignement spécialisé (notamment les classes de perfectionnement, devenues par la suite classes d'intégration scolaire). Il peut y avoir des classes d'adaptation *fermées* qui accueillent à plein temps un même groupe d'élèves (à l'image de n'importe quelle classe ordinaire), des classes d'adaptation *ouvertes* qui, elles, accueillent un groupe fixe d'élèves pour un travail tel qu'on le pratique en classe mais à temps partiel (le reste du temps, ces mêmes élèves suivent l'enseignement d'une classe ordinaire), et des classes d'adaptation *éclatées* où un maître accueille pour des séances d'aide, de soutien, de rééducation, soit de petits groupes d'élèves, soit des élèves individuellement » (Lacerda (de) et Ameline, 2001 : 163).

Le fonctionnement de ces classes d'adaptation se rapproche de celui que nous avons observé pour les CLA qui peuvent également être ouvertes ou fermées, mais la comparaison s'arrête là. En revanche, les classes d'initiation (CLIN) et les classes d'accueil (CLA) ont bien pour vocation d'accueillir les élèves non francophones :

> « Bien souvent, les élèves étrangers sont tout d'abord confrontés au problème de la langue française. La circulaire n°88-119 du 13 mars 1986 rappelle que 'la capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire'. Des dispositions ont donc été prises depuis plusieurs années et se sont traduites par la création de structures d'accueil à l'école et au collège » (2001 : 163).

Or, et la définition ci-dessus le montre clairement, la classe d'adaptation (CLAD[46]) accueille des enfants en difficulté scolaire. Bien que la confusion existe, il ne faut pas assimiler élèves allophones (en « difficulté linguistique » pourrait-on dire) et élèves en difficulté scolaire. Les élèves allophones peuvent aussi avoir un excellent niveau dans leur pays d'origine quand ils sont scolarisés dans leur langue première et peuvent atteindre un très bon niveau à l'école pourvu que leur maîtrise du français devienne suffisante. Et c'est bien là tout l'enjeu de l'enseignement du français à destination de ce type de publics. C'est pourquoi, nous distinguons CLA et CLAD et n'utiliserons que le terme employé sur le terrain observé, à savoir CLA.

Dans le premier degré, ces structures d'accueil sont les classes d'initiation. Dans le second degré, ce sont les classes d'accueil de la sixième à la troisième, anciennement appelées « classes d'adaptation pour les élèves non francophones »[47]. « Les effectifs de ces classes sont peu nombreux et variables au cours de l'année ; le français y est enseigné comme une langue étrangère » (Lacerda (de) et Ameline, 2001 : 163). Les classes d'initiation ont été officiellement créées en 1970 et les classes d'accueil en 1973. Les CLIN (tout comme les CLA) peuvent fonctionner de manière ouverte ou fermée. Normalement les CLIN dites fermées, c'est-à-dire qui reçoivent les élèves toute l'année et toute la journée, n'existent plus dans l'académie d'Amiens. Nous avons pu discuter de ce point avec deux des trois enseignants de CLIN observés qui s'interrogeaient sur les avantages ou les inconvénients de ces classes « fermées ». L'un de ces enseignants, l'enseignant P3 de V2, qui en a l'expérience, pense que c'est une bonne chose, l'autre enseignant qui n'en a jamais eu, se demande si sur une certaine période, cela ne serait pas mieux, car, nous le citons :

> « si tu as une CLIN fermée, tu vas pas faire du langage pendant deux heures tu vas faire à peu près toutes les matières et tu vas t'arranger pour avoir un emploi du temps assez souple / quand tu es en CLIN ouverte tu les reçois pour faire du langage et deux heures de langage de toute façon c'est trop long c'est beaucoup trop long et pour des grands de dix-douze ans ça va pour des petits comme ça non d'ailleurs tu vois bien à la fin c'est le défouloir / c'est un défouloir utile parce que ça les sociabilise d'une part ils en ont besoin c'est des enfants non scolarisés auparavant […] ils en ont besoin et puis entre eux ils parlent français même si tu apportes pas des notions très importantes c'est de la pratique »[48].

[46] CLA, CLAD et CLAC ont longtemps été considérés comme signifiant tous trois « Classe d'Accueil », ce qui peut ou a pu entraîner des confusions. Il n'est donc plus question de CLAC (en tout cas dans l'académie qui nous concerne), et CLAD y est entendu comme « Classe d'Adaptation ».

[47] D'où la confusion que nous avons présentée.

[48] Entretien du 8 novembre 2004.

Si nous citons cet enseignant, c'est que nous voulons souligner à travers son discours, que ces classes d'initiation n'ont pas seulement pour rôle d'enseigner le français mais sont des classes à part entière avec les mêmes rôles que les classes ordinaires[49]. De plus, la question de la « pratique » mise en avant par cet enseignant nous semble être un point essentiel.

La difficulté principale des classes dites semi-ouvertes (comme celles que nous avons observées) réside dans le fait que la progression est souvent remise en cause à chaque nouvelle arrivée, puisque les nouveaux élèves sont accueillis tout au long de l'année de manière irrégulière. Mais d'autre part, cet enseignant estime que faire de l'apprentissage linguistique uniquement, même sur une demi-journée, est difficile pour l'enfant et certainement impossible sur une journée entière. Comme l'enseignant P3, l'enseignant P2 pense qu'au niveau des non francophones de cet âge (c'est-à-dire relevant du premier degré donc ayant 10 ans maximum), c'est moins une intégration linguistique qu'une intégration sociale qu'il faut mettre en place. En effet, il faut aider les enfants à être à l'aise avec le système scolaire, les habituer à côtoyer d'autres enfants de pays différents, etc. Les objectifs à atteindre ne sont en fait pas bien définis, si ce n'est l'intégration au plus vite dans le cursus ordinaire. Au point de vue linguistique, rien n'est vraiment précisé, il est important que les enfants aient un « français de survie » (terme des deux enseignants susmentionnés).

Normalement, selon les textes en vigueur, la présence des enfants dans ce genre de classes ne doit pas excéder une année. Mais dans les faits il peut arriver qu'un élève retourne en CLIN l'année suivant une année en cursus « ordinaire » en raison d'une incapacité à suivre une scolarité avec les élèves francophones scolarisés depuis longtemps. La CLIN en effet ne devrait être qu'une passerelle entre l'arrivée de l'enfant et son intégration dans la classe. Les enfants sont censés être intégrés dans les classes correspondant à leur âge mais là aussi, ils le sont souvent dans une classe d'un niveau inférieur. Se pose ici le problème de l'enfant en âge d'être en cours moyen par exemple, mais qui n'a jamais été scolarisé antérieurement. Il est impossible de le mettre dans une classe d'un niveau de beaucoup inférieur (en CP ou en CE) étant donné les écarts d'âge, mais en même temps, cet enfant n'a pas le niveau pour intégrer le cours moyen.

[49] Ce terme, nous l'avons vu, est présent dans la littérature cf. les citations de Leduc-Adine. C'est un mot employé également dans les textes officiels de l'Education Nationale pour opposer les classes ainsi qualifiées aux classes d'accueil.

1.5.3. Apprenant ou élève ?

Dans la littérature consacrée au FLE/S, *apprenant* apparaît en lieu et place de *élève*, la raison en étant que :

> « Equivalent de l'anglais 'learner', le mot **apprenant** répond à une double exigence :
> 1) proposer un terme plus générique qu'élève ou étudiant qui ne conviennent guère, par exemple, aux adultes en formation permanente ;
> 2) manifester (au moins dans les mots) un certain 'recentrage sur l'enseigné' : ce dernier (l'enseigné) pouvant justement être qualifié d'une autre manière que par rapport à 'l'enseignement' et dans une relation à celui-ci autre que de dépendance grammaticale » (Bérard, 1991 : 32).

Ceci étant dit, nous continuerons à utiliser *élève* car nos observations ont eu lieu en contexte scolaire. De plus, *apprenant* est apparu afin de mettre en avant le fait que celui qui apprend est (ou doit être ?) actif dans son apprentissage, or *élève* marque plus le caractère passif de l'individu en train de « recevoir » un enseignement. Cette distinction entre les deux dénominations est clairement mise en avant par Tagliante (1994 : 14) :

> « Dans le langage de la didactique, ce n'est pas un hasard si l'élève est devenu un 'apprenant'. Cela ne signifie pas qu'autrefois il n'apprenait pas, ou peu, ou moins bien, mais bien que l'élève de jadis – par l'évolution de la didactique – est devenu un être actif : l'apprenant est celui qui est en train de se prendre en main pour apprendre, celui qui n'attend pas tout de l'enseignant, mais qui compte, pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixés, autant sur lui-même que sur l'aide que l'enseignant lui apportera ».

*

* *

Nous avons voulu revenir dans ce chapitre sur le sens que nous donnerons à certains termes dans la suite de notre travail, termes qui sont pour la plupart ambigus, polysémiques, connotés, ou alors très spécifiques. De plus, leur grande fréquence d'utilisation à la fois sur le terrain, dans de nombreux textes officiels et dans la littérature nous a obligée à préciser leur(s) acception(s), variable(s) selon les points de vue, et bien souvent employée(s) sans définition préalable. Nous avons choisi, nous l'avons vu, de renoncer au terme *grammaire*, de continuer à parler d'*élève*, et de ne pas faire de *métalangage, métalangue* et *métadiscours* des synonymes. Nous avons également précisé les statuts des classes d'accueil des élèves non-francophones dans notre académie de référence, les dénominations possibles du français enseigné/appris en tant que langue non première ainsi que ce qu'il faut entendre par *autonymie*, « phénomène » métalinguistique omniprésent en classe de langue. Dans la suite de cette partie, nous nous penchons plus spécifiquement sur les discours de quelques textes de référence ayant trait à l'enseignement/apprentissage du français (chapitre 2) et sur le recueil des données (chapitre 3).

Annexe : exemples de lexies composées à partir du mot « grammaire » relevées dans la littérature didactique[50]

Grammaire contextualisée : « grammaire enseignée dans un contexte renvoyant à une situation de communication, et non dans des exercices artificiels composés de phrases isolées » (Puren *et alii,* 1998 : 198).

Grammaire d'apprentissage : 1° « Une grammaire d'apprentissage est constituée de l'ensemble des règles qui permettent à l'apprenant d'évoluer dans une langue nouvelle, en se donnant des repères qui lui permettront d'accélérer son apprentissage et de mieux assurer activités de compréhension et de production, grammaire qui se fonde sur une comparaison, le plus souvent implicite, avec les caractéristiques fonctionnelles et formelles de la langue […]. Une grammaire d'apprentissage est une grammaire en cours d'élaboration, où un élève s'efforce d'appréhender de façon dynamique les nouveaux constituants d'un système » (Vigner, 2001 : 62-63).

2° « Une grammaire d'apprentissage, en tant que produit concret à être directement utilisé par l'apprenant […] nous paraît devoir être distinguée de la grammaire de l'apprenant, conçue comme l'état de développement de son interlangue grammaticale » (Germain et Séguin, 1998 : 53).

Grammaire d'enseignement : 1° « Par grammaire d'enseignement (GE), nous entendons une pratique grammaticale contextualisée c'est-à-dire déterminée par les conditions concrètes de l'enseignement/apprentissage, que l'on peut regrouper autour de trois pôles : les GP[51] elles-mêmes […], d'autre part, la/les LD des apprenants […], finalement les diverses déterminations institutionnelles de l'enseignement/apprentissage […] » (Pendanx, 1989 : 73).

2° « Une grammaire d'enseignement est un produit sous la forme de propositions ou de suggestions pédagogiques en vue de présenter la grammaire ; une grammaire d'enseignement se présente le plus souvent sous la forme des recommandations contenues soit dans un guide du maître, soit dans un programme (institutionnel) de langue » (Germain et Séguin, 1998 : 53).

---

[50] Il existe également ce que l'on appelle la grammaire implicite, la grammaire explicite, la grammaire inductive et la grammaire déductive. Nous en donnons les définitions dans le chapitre suivant dans la section consacrée à l'étude de la langue en lien avec l'approche communicative.

[51] GP signifie « Grammaires pédagogiques » et LD « Langue de départ ».

Grammaire de l'apprenant : « La grammaire de l'apprenant désigne l'état de développement de l'interlangue grammaticale de celui-ci, son degré de compétence grammaticale. Les connaissances n'étant pas statiques, dans tous les cas il s'agit d'un processus ou d'un développement en constante évolution » (Germain et Séguin, 1998 : 49).

Grammaire de l'écrit : « grammaire basée sur des normes en vigueur dans la langue écrite. La grammaire de l'écrit fonctionne comme une grammaire normative lorsqu'on veut imposer ses règles à la grammaire de l'oral » (Puren *et alii*, 1998 : 198).

Grammaire de l'énonciation : « alors que les deux grammaires antérieures [traditionnelle et structurale] toutes deux morpho-syntaxiques, s'intéressent à la langue, l'énonciation s'intéresse à la manière dont celui qui l'utilise (l'énonciateur) y inscrit sa subjectivité personnelle et sa prise en compte (elle-même subjective) de la subjectivité de son ou ses destinataires/interlocuteurs. On s'intéressera dès lors tout particulièrement, par exemple, aux phénomènes de modélisations (verbales, lexicales, adverbiales…) (Puren, 2002 : 27).

Grammaire de l'enseignant : « La grammaire de l'enseignant renvoie au degré de connaissance que possède celui-ci de la grammaire, en tant que connaissance intériorisée, de la langue enseignée » (Germain et Séguin, 1998 : 49).

Grammaire de l'oral : « grammaire basée sur les normes en vigueur de la langue orale » (Puren *et alii*, 1998 : 198).

Grammaire de l'usager : « La grammaire de l'usager est la connaissance intériorisée que possède tout locuteur d'une langue, habituellement sa L1. […] c'est à la grammaire de l'usager que l'on fait continuellement référence lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une L2 : l'apprenant de L2 vise en effet à intérioriser la connaissance grammaticale qui correspond à la grammaire des usagers d'une certaine L1… » (Germain et Séguin, 1998 : 49).

Grammaire de la parole : « ensemble des règles régissant la parole conçue comme la langue telle qu'elle est utilisée concrètement et effectivement par chacun des individus. La grammaire de la parole est donc toujours une grammaire descriptive, non normative » (Puren *et alii,* 1998 : 198).

Grammaire de phrase : « ensemble de règles régissant la langue au niveau de la phrase » (Puren *et alii*, 1998 : 198).

Grammaire de référence : « Une grammaire de référence est un ouvrage de base qui vise à présenter la grammaire d'une langue soit de manière prescriptive, soit de manière descriptive, soit les deux ; elle se situe donc au point de jonction entre la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique. Par son caractère prescriptif, on dira que la grammaire de référence fait partie de la grammaire pédagogique ; par sa nature exclusivement descriptive, elle relève plutôt de la grammaire linguistique, bien que les deux frontières soient parfois assez floues entre les deux types puisqu'une grammaire de référence peut être à la fois prescriptive et descriptive : on dira alors, dans ce dernier cas, que la grammaire de référence fait partie de la grammaire pédagogique » (Germain et Séguin, 1998 : 53).

Grammaire de texte : 1° « ensemble de règles régissant la langue au niveau du 'texte', ou ensemble cohérent de phrases » (Puren *et alii,* 1998 : 198).

2° « Elle est née et s'est développée dans les années soixante-dix sous l'impulsion de S. Moirand et D. Lehman. Le manque d'efficacité de la grammaire structurale étant évident, il fallait essayer de trouver une autre façon d'enseigner la grammaire en classe de langue. Il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales qui régissent l'usage des formes en français, il est aussi nécessaire de savoir comment ces formes sont utilisées en contexte. De plus, […] il faut tenir compte des facteurs transphrasiques intervenant au-delà des règles appliquées et applicables dans le cadre strict de la phrase » (Fougerouse, 1999 : 93).

Grammaire décontextualisée : « grammaire enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication, comme dans des exercices artificiels composés de phrases isolées » (Puren *et alii*, 1998 : 198).

Grammaire descriptive : 1° « Une grammaire descriptive […] est une grammaire achevée, qui propose une description de la langue, selon des points de vue variés, sans s'inquiéter de son mode d'appropriation » (Vigner, 2001 : 63).

2° « ensemble de règles régissant la langue ou la parole telles qu'elles fonctionnent réellement, contrairement à la grammaire normative. La grammaire moderne est une grammaire descriptive » (Puren *et alii*, 1998 : 199).

3° « Lorsqu'on se réfère aux descriptions fondées sur des théories linguistiques, on parle de grammaires descriptives. C'est en ce sens que l'on peut parler, par exemple, de grammaire générative, de grammaire notionnelle/fonctionnelle, ou de grammaire sémantique » (Pendanx, 1998 : 129).

Grammaire diachronique : « grammaire prenant en compte l'évolution historique des règles de la langue. La grammaire traditionnelle mélange souvent la grammaire diachronique et la grammaire synchronique » (Puren *et alii*, 1998 : 199).

Grammaire didactique : « Par grammaire didactique, on entend de façon tout à fait globale une description de la langue destinée à l'enseignement et/ou à l'apprentissage. Elle s'adresse donc bien sûr aux apprenants (pour eux on parle parfois de grammaire pédagogique) mais aussi aux enseignants ; disons qu'elle peut avoir deux volets : l'un qui est en quelque sorte destiné à l'élève et l'autre au maître » (Schanen, 1995 : 97).

Grammaire énonciative : « grammaire considérant les productions linguistiques comme des énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa situation d'énonciation. La grammaire énonciative est une grammaire de la parole, qui actualise et contextualise la grammaire de la langue. Premiers représentants de la grammaire énonciative : Jakobson et Benvéniste » (Puren *et alii*, 1998 : 199).

Grammaire explicitée : « Nous préférons cette expression à celle traditionnelle, de grammaire explicite[52], parce qu'elle nous semble mieux attester que la grammaire mise en jeu n'est pas une sorte d'entité naturelle, mais le résultat des activités, notamment cognitives, des membres du groupe-classe. Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant, et/ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit » (Besse et Porquier, 1984 : 93).

[52] Pour des détails concernant la grammaire explicite et sa définition, cf. le chapitre suivant.

Grammaire externe : « Ensemble de règles données de l'extérieur à l'apprenant (telles qu'énoncées par l'enseignant, ou dans le Précis grammatical du manuel). C'est la grammaire utilisée dans les exercices d'application, pendant lesquels l'apprenant peut se référer aux règles 'canoniques' » (Puren *et alii*, 1998 : 199).

Grammaire générative : « Grammaire développée par Noam Chomsky dans les années 50-60, conçue comme un ensemble de règles permettant de générer toutes les phrases grammaticalement correctes d'une langue et seulement ces phrases. La grammaire générative est une forme de grammaire structurale » (Puren *et alii*, 1998 : 199).

Grammaire implicitée[53] : « Nous appellerons 'grammaire implicitée' ce savoir grammatical plus ou moins méthodiquement 'enfoui' dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle. Comme pour la grammaire explicitée, le participe ici est préféré à l'adjectif habituel (grammaire implicite), parce qu'il atteste mieux du fait que cette grammaire implicitée est presque toujours le résultat d'une activité didactique consciente » (Besse et Porquier, 1984 : 148).

Grammaire intériorisée : « Ce qu'on appelle ici la grammaire intériorisée d'une langue est un phénomène proprement humain encore mal connu. D'ordre bio-génétique et psycho-sociologique, il n'est pas accessible directement, mais seulement à partir de ses manifestations externes, normales ou pathologiques (troubles du langage comme l'aphasie, certaines amnésies, la surdité, etc.) » (Besse et Porquier, 1984 : 13).

Grammaire intermédiaire : « Alors que la grammaire 'classique' s'intéresse à la grammaire de référence pour l'enseignant, la 'grammaire intermédiaire' (appelée aussi 'grammaire de l'apprenant', ou encore 'interlangue'), correspond à l'état particulier dans lequel se trouve la langue de l'apprenant dans son processus constant de construction/déconstruction/reconstruction qui conduit celui-ci de la maîtrise de sa langue maternelle à la maîtrise de la langue étrangère. Cette 'grammaire intermédiaire' est dite aussi 'interne' (i.e. Propre à chaque apprenant, est en grande partie inconsciente) par opposition aux autres grammaires [...], qui sont dites 'externes' » (Puren, 2002 : 27).

[53] Pour la définition et la présentation de ce que l'on entend par *grammaire implicite*, cf. le chapitre suivant.

Grammaire interne : « ensemble de règles de la langue étrangère telles que l'apprenant les a construites à un moment donné, et qui sont celles qu'il utilise lorsqu'il parle spontanément. On parle aussi de 'grammaire intermédiaire' ou d''interlangue' » (Puren *et alii,* 1998 : 199).

Grammaire linguistique : « Quant à la grammaire linguistique, elle comprend, d'un côté, les grammaires de référence à caractère non normatif et de l'autre, les ouvrages scientifiques écrits le plus souvent dans un langage technique servant ou à décrire […] la connaissance intériorisée d'un usager de langue ou à en proposer un modèle abstrait » (Germain et Séguin, 1998 : 54).

Grammaire moderne : « expression qui désigne toutes les variantes post-traditionnelles de la grammaire structurale. La grammaire moderne est une grammaire descriptive et une grammaire synchronique » (Puren *et alii*, 1998 : 199).

Grammaire normative : « ensemble de règles énoncées dans une perspective de défense et de contrôle du 'bien parler' ou du 'bien écrire'. La grammaire normative est donc toujours une grammaire de la langue, et une grammaire de l'écrit. La grammaire traditionnelle est une grammaire normative » (Puren *et alii,* 1998 : 199).

Grammaire notionnelle-fonctionnelle : « Cette grammaire est ainsi nommée parce qu'elle s'intéresse exclusivement à la manière dont la langue est utilisée à la fois pour exprimer du sens (les notions de temps, de prix, d'identité, de cause...) et pour agir (saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres 'fonctions langagières' ou 'actes de parole') (Puren, 2002 : 27).

Grammaire pédagogique : 1° « Selon notre conception des choses, on peut appeler GP *stricto sensu* l'ensemble des éléments de description grammaticale proposés en classe de LE ; nous donnons donc à ce terme une acception restrictive par rapport à celle de Besse et Porquier (1984, 185-195) » (Pendanx, 1989 : 72).

2° « En tant que produit, une grammaire pédagogique renvoie aux manifestations concrètes de la compétence grammaticale de l'usager de langue telles que perçues par le didacticien […]. Elle se présente alors sous la forme d'un ensemble de directives pédagogiques, d'un programme grammatical […] ou d'un ouvrage de référence ou manuel… » (Germain et Séguin, 1998 : 54).

3° « A l'école, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, on enseigne un ensemble de normes et de règles d'emploi qui sont des transpositions ou des adaptations pour le système scolaire des diverses grammaires descriptives : on parle dans ce cas de grammaires pédagogiques […]. Ces grammaires pédagogiques apportent des éléments de description de fonctionnements partiels de la langue, sous des formes simplifiées dans les manuels de classe ; elles sont le plus souvent éclectiques » (Pendanx, 1998 : 129).

Grammaire structurale : 1° « tout type de description de la langue considérant celle-ci comme un système (ou une « structure », définie par les modes de relation interne entre ses différents éléments). La grammaire structurale est la première grammaire moderne, et présente des variantes parfois importantes depuis sa fondation par Saussure au début du XXème siècle » (Puren *et alii,* 1998 : 199).

2° « Elle s'inspire de l'analyse distributionnelle nord-américaine des années 30-50, qui considère la langue simultanément sous deux axes :

- l'axe paradigmatique, où axe virtuel 'vertical' sur lequel se situent tous les mots qui pourraient se substituer à un autre endroit déterminé de la chaîne parlée ou de la ligne écrite sans modification de leur entourage (appelé 'distribution', d'où l'appellation donnée à ce type d'analyse) ; sur cet axe, la manipulation linguistique de base est donc la substitution ;
- l'axe syntagmatique, ou axe réel, 'horizontal' de la chaîne parlée ou de la ligne écrite, où les différents mots entretiennent entre eux des types de relations appelées 'structures' (d'où l'appellation donnée à cette grammaire) ; ces relations sont mises en évidence lorsqu'elles doivent se modifier ; sur cet axe, la manipulation linguistique de base est donc la transformation.

Cette grammaire est antimentaliste : elle refuse a priori le recours au sens, contrairement à la grammaire 'traditionnelle' qui utilisait des critères sémantiques. C'est pourquoi elle va aisément se combiner avec le modèle béhavioriste de la réaction pour donner naissance aux exercices structuraux » (Puren, 2002 : 27).

Grammaire synchronique : « ensemble de règles élaborées à partir de l'état actuel de la langue. La grammaire moderne est une grammaire synchronique (Puren *et alii,* 1998 : 199).

Grammaire textuelle : « alors que les trois grammaires antérieures [traditionnelle, structurale, de l'énonciation] analysent la langue principalement au niveau de la phrase (simple ou complexe), la grammaire textuelle s'intéresse à tous les phénomènes qui apparaissent dans le cadre d'un ensemble de phrases orales ou écrites (un 'texte'), et qui sont liés aux exigences de cohésion (les phrases doivent être reliées les unes aux autres d'une certaine manière), de progression (les phrases doivent apparaître dans un certain ordre) et de cohérence (elles doivent avoir un certain rapport avec la réalité du monde extra-linguistique auquel elles se réfèrent) (Puren, 2002 : 27).

Chapitre 2
Textes officiels et discours savants : deux visions de la métalangue

Ce travail étant une enquête portant sur la métalangue dans l'enseignement/apprentissage du FLE/S à des élèves non francophones, nous nous penchons dans ce chapitre, sur les discours métalinguistiques dans des textes de référence, avant d'étudier en détail, dans les parties 2 et 3, les discours des acteurs des classes que nous avons observées.

Etant donné que les élèves concernés par notre étude sont scolarisés en France, il nous a semblé impossible de faire l'impasse sur certaines références « officielles » élaborées par les autorités étatiques. En effet, nous pensons que :

> « Il faut en effet prendre en compte à ce niveau tous les choix, novateurs ou conservateurs, des pédagogues eux-mêmes, mais aussi des auteurs de manuels et des éditeurs, et enfin de l'administration qui prétend régir le domaine, de façon plus ou moins explicite selon les textes : nomenclatures, programmes, instructions officielles » (Leduc-Adine 1980 : 4).

Les textes étudiés sont ceux qui avaient cours au moment de nos observations de classes, et ils ont été cités par certains des enseignants observés. Nous en présentons les grandes orientations afin d'avoir des pistes sur la manière dont l'enseignement du français y est envisagé, d'une part en termes d'objectifs généraux, mais surtout en termes de description de la langue d'autre part. Nous nous penchons sur les textes relevant de l'école élémentaire (2.1.) et du collège (2.2.) puisque ce sont les niveaux qui nous concernent.

Les élèves étant non francophones, nous étudions également les références essentielles s'agissant de l'enseignement du FLE et du FLS (2.3.). Nous avons vu que le français, dans le contexte scolaire français, est appelé « français langue seconde », et qu'il est soumis aux « normes » scolaires. Or, un des aspects fondamentaux de l'enseignement du français langue seconde est qu'il nécessite une utilisation des contenus et des méthodes issus de la didactique du FLE et du FLM, la didactique du FLS étant encore en devenir. C'est la raison pour laquelle nous rappelons quelques grands principes de la didactique du FLE, en nous basant sur la littérature didactique puisque les textes officiels n'y font pas mention.

Nous ne nous attachons essentiellement qu'à ce qui est dit quant aux acquisitions linguistiques à atteindre, sans toutefois complètement occulter des points plus « périphériques » susceptibles d'apporter des précisions.

2.1. L'enseignement du français à l'école élémentaire

Le document en vigueur au moment de nos observations s'agissant de l'enseignement du français aux élèves de l'école élémentaire est le « Bulletin Officiel de l'Education Nationale hors-série n°1 du 14 février 2002 »[54] intitulé « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». Ce texte concerne bien sûr avant tout les élèves scolarisés francophones, pourtant il reste une référence pour certains enseignants de FLE/S en CLIN[55]. Nous pensons donc qu'il est intéressant de le présenter, dans la mesure où les élèves suivent des cours en classe ordinaire parallèlement aux heures suivies en CLIN. La place de l'étude de la langue est très importante y compris pour les francophones, la maîtrise du français reste en effet une condition *sine qua non* pour la réussite scolaire.

Etant donné que l'âge des élèves de CLIN s'échelonne de 6 à 12 ans, ces derniers sont scolarisés dans le cursus ordinaire en cycle 2 (« apprentissages fondamentaux ») et en cycle 3 (« approfondissement[56] »). Certains de ces jeunes élèves n'ont jamais été scolarisés auparavant, ils ne connaissent donc pas l'école.

Le rôle de la CLIN est d'apporter une première socialisation en langue française à des enfants maîtrisant déjà une autre langue, rôle dévolu à l'école maternelle pour les enfants scolarisés en France. Une socialisation réussie chez des enfants plus âgés est donc primordiale pour qu'une compétence d'expression orale se mette en place, et pour que les élèves aient envie de s'investir dans leur apprentissage.

C'est pourquoi nous présentons ci-dessous les discours tenus par rapport aux objectifs fixés par les textes à l'école maternelle, s'agissant de l'étude de la langue française (2.1.1.).

---

[54] Nous présentons ce document car c'est celui qui était en vigueur lors de nos observations et qui a eu cours jusqu'au moment de la rédaction de ce travail. Toutes les citations sont donc extraites de ce texte sauf mention contraire. Un autre hors-série datant du 12 avril 2007 est paru, que nous ne prenons donc pas en compte ici.

[55] Notamment ceux que nous avons observés et qui l'ont cité.

[56] Rappelons brièvement qu'il existe trois cycles avant l'entrée au collège : l'école maternelle (cycle 1), le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) qui regroupe anciennement l'école maternelle grande section, le CP et le CE1 et le cycle des approfondissements (cycle 3) qui regroupe les anciens CE2, CM1 et CM2.

Aux cycles suivants, les horaires consacrés à l'étude de la langue diffèrent d'un niveau à l'autre :

- en cycle 2 il est question de « maîtrise du langage et de la langue française », et 9 à 10 heures y sont consacrées ;

- en cycle 3 on parle de « Langue française / Education littéraire et humaine », qui occupe 12 heures et qui se décompose en « littérature (dire, lire, écrire) » (de 4h30 à 5h30), « observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) » (de 1h30 à 2h), « langue étrangère ou régionale » (de 1h30 à 2h), « histoire et géographie » (3h à 3h30) et enfin « vie collective » (une demi-heure). Toujours en cycle 3, deux domaines « transversaux » (en ce qu'ils doivent apparaître dans les autres disciplines) sont présentés : « maîtrise du langage et de la langue française » et « éducation civique ».

La langue est vue, d'une part, comme « objet d'étude » et dans ce cas, des moments sont dédiés à l'étude de son fonctionnement, et d'autre part, comme l'instrument des autres disciplines scolaires qui doivent donc participer activement à l'amélioration de sa maîtrise[57]. Mais que faut-il entendre par « maîtrise » ? Que signifie « maîtriser une langue » ?

2.1.1. A l'école maternelle – cycle 1

A l'école maternelle, le langage est au cœur des apprentissages. Il s'agit bien du langage au sens large, dont la langue française est un des éléments :

> « […] l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit. Le langage s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne […]. L'accent mis à l'école maternelle sur les usages oraux du langage n'interdit pas, bien au contraire, d'accéder à de multiples visages des cultures écrites […]. C'est en effet dans l'activité orale que l'écrit est rencontré à l'école maternelle. De la qualité de ce premier et nécessaire abord dépend en grande partie l'aisance des apprentissages ultérieurs » (p. 17).

Plusieurs objectifs sont donc donnés à l'apprentissage du langage chez les plus jeunes :

[57] Nous verrons dans la section consacrée à l'enseignement du français aux élèves allophones que des références sont faites à ces élèves dans le BO dont il est question ici mais de manière brève.

> - « Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication » (p. 19).
> - « Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : langage en situation » (p. 19).
> - « Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires » (p. 19).
> - « Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire » (p. 19).

Nous n'entrerons pas plus avant dans les détails. Si la langue orale est prioritaire à l'école maternelle, un accès progressif à l'écrit est préconisé. Savoir lire et aimer lire doivent être des objectifs à atteindre. Il n'est pas question ici d'étude de la langue mais seulement de l'utilisation de cette dernière à des fins bien précises.

Nous avons mentionné ces quelques points car nous pensons que la plupart des objectifs présentés sont applicables aux élèves nouvellement arrivés, même s'ils sont plus âgés, surtout s'ils n'ont jamais été scolarisés auparavant. Parmi les enseignants de CLIN observés, seul l'enseignant P2 prend en compte cette éventuelle absence de scolarisation antérieure et tente parfois de la combler, y compris avec les élèves les plus âgés pouvant relever de l'école élémentaire. La priorité sur l'oral, au moins dans un premier temps, nous semble intéressante. C'est une situation que nous avons beaucoup observée, les enseignants de CLIN ayant tous à cœur de faire acquérir une compétence de communication orale, même si cela n'a pas été exprimé si explicitement au cours de nos entretiens. L'écrit incombe souvent aux enseignants des classes ordinaires. De plus, il ne faut pas perdre de vue que ces enfants parlent déjà une langue autre que le français, et qu'ils ont sans doute déjà acquis dans leur langue d'origine, un certain nombre de compétences préconisées pour le cycle 1.

2.1.2. Au cycle des apprentissages fondamentaux – cycle 2

En cycle 2 l'objectif dominant est la « Maîtrise du langage et de la langue française » l'un des grands domaines d'activités. En effet :

> « Le cycle des apprentissages fondamentaux doit permettre à chaque élève d'apprendre à lire et écrire le français tout en se familiarisant avec quelques aspects majeurs de la culture écrite. C'est une première étape dans un cheminement qui a commencé dès l'école maternelle par l'accès au langage de l'évocation[58] […] et par la familiarisation avec la langue et la culture de l'écrit » (p. 41).

[58] Il est intéressant de noter que le langage de l'évocation a été mentionné par l'enseignant P2 qui a donc semble-t-il connaissance de quelques-uns des objectifs préconisés dans ce texte.

Cette maîtrise du langage et du français passe par le langage oral, la lecture et l'écriture des textes. Il n'est donc pas encore question d'étudier la langue du point de vue de son fonctionnement. Si l'écrit est introduit de manière beaucoup plus poussée, le langage oral n'est pas oublié, au contraire, car sa maîtrise « […] doit être l'objet d'autant d'attention tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux ». En lecture, les objectifs à atteindre sont très nombreux, car la lecture doit être l'identification des mots mais aussi la compréhension de leur signification dans les contextes. De manière générale :

> « **Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'analyse grammaticale, moins encore d'enfermer les élèves dans une terminologie approximative**[59]. Il convient, au contraire, de jouer avec les énoncés, à l'oral comme à l'écrit, de manière à sensibiliser les élèves aux effets de telle ou telle marque : que se passe-t-il lorsqu'on change un déterminant singulier par un déterminant pluriel ? une terminaison de personne ? de temps ? L'essentiel est de développer chez tous les élèves une conscience claire des effets produits par chaque modification sur la signification des énoncés » (p. 45).

Effectivement, il n'est pas question ici de mener une étude sur le fonctionnement de la langue, mais d'aider au repérage, à l'identification. On peut toutefois s'interroger sur la terminologie utilisée ici : que faut-il entendre par *sensibiliser, effet, conscience claire…* ?

Après la langue orale et la lecture, il est question de l'écriture en tant que production, et le but est de mener les élèves à « la capacité de produire de manière autonome un texte court mais structuré […] », production qui n'est possible que quand l'élève saura « tracer les lettres » et « gérer l'essentiel de l'orthographe ». Là encore, on perçoit le rôle très important assigné à l'orthographe :

> « L'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux est de conduire tous les élèves à une orthographe phonétique sûre […]. En ce qui concerne l'orthographe lexicale, il faut distinguer nettement la capacité de copier sans faute un mot […] et la capacité d'écrire sans aide un mot dont on n'est pas encore sûr d'avoir tout à fait fixé la forme orthographique […]. En ce qui concerne l'orthographe dite grammaticale, la difficulté réside moins dans la mémorisation des règles que dans la sollicitation de l'attention » (p. 47).

Le lexique métalinguistique est riche ici. Il est question notamment d'orthographe phonétique, d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale, même s'il est difficile de différencier les trois, d'autant qu'aucune définition n'est donnée. La distinction entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale est présente dans les textes pour le collège où une définition en

[59] C'est nous qui soulignons.

est fournie[60]. L'orthographe lexicale serait la capacité à écrire des mots, alors que l'orthographe grammaticale renverrait à ce qui est au-delà du mot, en l'occurrence la phrase où interviennent notamment tous les problèmes d'accords. On constate donc une étude de l'ordre de la morpho-syntaxe, assez traditionnelle semble-t-il[61].

2.1.3. Au cycle des approfondissements – cycle 3

Le cycle 3 est la continuité du cycle 2 et par conséquent il est précisé de nouveau l'importance de la maîtrise du langage et de la langue française.

La différence principale avec le cycle 2 est l'apparition de nouveaux enseignements parmi lesquels « l'observation réfléchie de la langue française » (ORLF) qui regroupe grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire. En effet :

> « On ne saurait apprendre à maîtriser le langage, en particulier écrit, sans une observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). C'est lorsqu'on comprend les logiques d'une langue que l'on peut prendre plaisir à jouer avec elle et le faire avec efficacité » (p. 65).

Le terme « grammaire » n'apparaît qu'à partir de la présentation de ce cycle 3. Il n'en est pas fait mention du tout avant. Il est nécessaire à ce niveau pour l'enseignant, de bien montrer le lien qui existe entre la langue mise en pratique, connue, et dont certains éléments ont été identifiés au cycle 2, et la langue-objet d'étude. C'est-à-dire que l'enseignant doit amener l'élève à faire « référence à ces observations [réfléchies de la langue] patiemment effectuées pour réviser des textes élaborés et s'assurer d'une relative sécurité orthographique » (*ibid.*). De plus, il faut également souligner le fait que la découverte des langues étrangères « est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française » (*ibid.*). Pour la première fois il est question de réflexion sur la langue, d'observation dite réfléchie :

> « L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet

[60] Cf. ci-dessous.

[61] Un premier contact des élèves du cycle 2 avec une langue étrangère ou régionale, notamment par l'« Education de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles », l'« Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés » et enfin la « Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues » est recommandé. Il s'agit de sensibilisation et de découverte, plutôt que d'enseignement/apprentissage proprement dit.

> égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe » (p. 74-75).

L'ORLF est donc censée rompre avec la traditionnelle présentation des faits de langue, elle se rapprocherait de la linguistique descriptive puisque le but est la construction des savoirs et non l'apprentissage d'exercices répétitifs destinés à mémoriser une règle. Il s'agirait de mettre l'élève en position de « chercheur » dans une démarche scientifique qui prendrait la forme de la formulation d'un problème suivie d'un relevé et d'un classement de faits pertinents, afin d'aboutir à l'expression de régularités effectives de la langue. Mais une autre question se pose : que faut-il entendre par « grammaire » ici puisque cette dernière est distincte du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe ? Or nous l'avons dit au chapitre précédent, une vision élargie de ce qu'il faudrait entendre par ce terme engloberait la morphologie lexicale et la sémantique (*vocabulaire* dans les textes), ainsi que la morphologie verbale (*conjugaison* dans les textes). De plus, il semble difficile de distinguer la grammaire et l'orthographe puisque la « grammaire » au sens traditionnel du terme sert à justifier l'orthographe[62]. Dans la citation du texte telle qu'elle est présentée, on ne voit donc pas très bien ce que signifie « grammaire ». En fait, on peut lire que le programme de « grammaire » est « conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes » (p. 67). Ces préconisations rejoignent celles que l'on peut trouver dans les travaux de didactique du FLE qui rejettent également, au moins dans un premier temps, les « exercices répétitifs » et une « terminologie complexe ». Il est question également dans ce texte officiel destiné aux enseignants de FLM de réinvestir les connaissances acquises en « grammaire » dans des projets d'écriture, ou dans la compréhension de textes de plus en plus complexes.

Si *grammaire* n'est pas défini, le détail des points de langue à étudier peut fournir des pistes quant à ce qu'il faut comprendre par ce terme. Il est donc précisé qu'au cycle 3, il est nécessaire de savoir identifier le verbe et le nom dans la phrase et dans le texte, afin de faire comprendre aux élèves que la phrase française « n'est pas une simple succession de mots ». Le deuxième point est celui qui préconise de faire observer des phénomènes grammaticaux portant sur le texte, par exemple les élèves doivent être capables de repérer les substituts d'un nom, les mots de liaison, la diversité des temps verbaux dans un texte ou encore les fonctions

[62] Cf. Chervel, 1977.

syntaxiques de la ponctuation. Cette conception rompt par certains points avec celle de la grammaire traditionnelle car il est question de l'étude des textes et non plus seulement de phrases isolées, et comme on se trouve dans le cadre de l'ORLF, les élèves sont amenés à découvrir par eux-mêmes les régularités de la langue.

Une part importante de l'enseignement à travers cette ORLF doit être également consacrée au vocabulaire et à l'orthographe dite lexicale car « C'est dans les divers enseignements, et en particulier lors des lectures, que les élèves augmentent leur vocabulaire. C'est en écrivant qu'ils en fixent l'orthographe » (p.75). La terminologie est assez traditionnelle et bien présente.

Nous avons donc présenté ici les objectifs à atteindre concernant l'étude de la langue, par des enfants francophones à l'issue de l'école maternelle et élémentaire. Au fur et à mesure de l'avancée dans les niveaux, l'observation dite « réfléchie » de la langue devient plus prégnante, l'activité métalinguistique des élèves doit donc être développée à l'aide des enseignants. Toutefois, si nous avons dit que de nombreux objectifs assignés à cet enseignement/apprentissage sont applicables en CLIN, nous sommes parfaitement consciente qu'il n'est pas du ressort de l'enseignant de CLIN seul de combler les lacunes et de rattraper « le retard » linguistique de ces élèves nouveaux arrivants, dans la mesure où l'élève non francophone ne passe que de un à deux ans en CLIN et n'y est pas à temps complet. L'enseignant de la classe ordinaire a donc son propre rôle à jouer dans l'acquisition du français par les nouveaux arrivants, et ses objectifs sont donc issus des textes que nous venons de commenter.

2.2. L'enseignement du français au collège

L'enseignement du français au collège est assuré par un professeur disciplinaire, à la différence de l'école et de la CLIN, où l'enseignement relève d'un professeur des écoles, donc polyvalent.

2.2.1. Généralités

Là encore, le document que nous présentons est celui qui était à l'œuvre au moment où nous avons effectué nos observations. Il s'intitule « Enseigner au collège : français.

Programmes et Accompagnement »[63]. Il réunit donc le programme et les accompagnements, ajustement pédagogique du programme pour améliorer sa mise en œuvre. Leur rôle n'est précisé que tardivement :

> « Les documents d'accompagnement ne sont pas les prémices d'une pédagogie officielle ou d'une didactique institutionnelle : les professeurs l'ont bien compris. Dans chaque discipline, ils comportent des pistes de réflexion et des exemples d'organisation pédagogique ; il propose des points de repère susceptibles de faciliter la mise en œuvre des nouveaux aspects ou méthodes inscrits dans les programmes » (p. 167).

Rappelons maintenant brièvement le rôle de chacun des trois cycles qui composent les quatre années du collège, ainsi que quelques considérations d'ordre général sur l'enseignement du français. La sixième d'abord est le cycle d'adaptation :

> « Le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement de sixième […] » (p. 5).

Normalement, les élèves de sixième ont entre quatre et cinq heures de cours de français par semaine ainsi que quatre heures d'une langue vivante étrangère obligatoire.

Les classes de quatrième et de cinquième sont regroupées sous l'appellation de cycle central :

> « Le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième » (p. 5).

Les élèves ont à ce niveau entre quatre et cinq heures de français par semaine c'est-à-dire autant qu'en sixième. Mais une deuxième langue vivante intervient, qui est « étrangère » ou « régionale », ainsi que des enseignements facultatifs dont le latin ou une langue régionale.

Enfin, la classe de troisième ou le cycle d'orientation :

> « [...] complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième » (p. 5).

[63] Nous reprenons ici le titre du document édité par le Centre National de Documentation Pédagogique, *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement,* mai 2004. Les citations en sont donc extraites, sauf mention contraire.

Les élèves de troisième suivent quatre heures trente de cours de français par semaine, trois heures de leur première langue vivante, trois heures d'une deuxième langue vivante obligatoire mais optionnelle, et trois heures d'une troisième langue vivante, « ancienne » ou « régionale », facultative.

L'objectif attribué à l'enseignement du français au collège est clair et d'ailleurs souvent répété : il s'agit de « la maîtrise des discours », le discours étant : « [...] toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral » (p. 14). Le terme *maîtrise* quant à lui n'est pas défini. Le niveau de maîtrise d'un objet d'apprentissage est variable d'un élève à l'autre, et difficilement chiffrable sans un nombre conséquent d'évaluations, de mises en situation, et éventuellement de réinvestissement en dehors du cadre scolaire. De même, chaque enseignant, s'il est capable d'enseigner un savoir et de proposer des savoir-faire, aura une évaluation de la « maîtrise » variable d'une classe à l'autre et d'un élève à l'autre, en fonction de la composition des groupes et du passé scolaire des élèves. L'acquisition des différentes « formes de discours » (p. 27) est donc possible, mais leur usage sera fonction de la maturité et de la progression des élèves nouvellement arrivés.

Ce texte se veut également celui des innovations :

> « […] parmi les innovations importantes, **l'oral**, qui est la forme première et la plus fréquente de l'activité discursive, voit sa place accrue. Il doit être compris comme un apprentissage de l'écoute aussi bien que de la prise de parole. De même **l'écrit**, au-delà des exercices de contrôle qui le mettent en œuvre, doit devenir un instrument naturel d'expression et de communication : l'accent est mis sur les productions personnelles des élèves à travers la plus grande variété possible de textes. **La lecture** est, quant à elle, envisagée dans la diversité de ses formes concrètes, depuis la lecture-évasion jusqu'à la lecture analytique » (*ibid.*).

Il n'y a cependant rien de nouveau ici et on pourrait s'interroger sur l'insistance qui est faite à propos de la place à accorder à l'oral bien que nous soyons en FLM. Peut-être est-ce dû à la longue tradition française qui veut que l'écrit soit au cœur des apprentissages (pour l'orthographe), l'oral étant normalement acquis avant la scolarisation, de manière inconsciente. Cette primauté de la langue orale, qui est intrinsèque à la didactique du FLE (nous le verrons au point suivant), doit être reprécisée et maintes fois répétée pour les publics d'élèves francophones. De plus, l'insistance sur la place centrale du discours dans ce programme, vient peut-être de la volonté de rompre avec la conception traditionnelle qui fait de l'enseignement/apprentissage de la langue une étude centrée uniquement sur la phrase.

Outre la maîtrise de la langue et du (des) discours, il est également fréquemment question de l'étude de la langue :

> « Au collège l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais **elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours.** Elle se fonde donc sur la **prise en compte des situations de communication**[64]. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. Ainsi, les temps spécifiques qui lui sont consacrés seront intégrés à la progression la mieux adaptée aux besoins et capacités des élèves dans ces domaines » (p. 15).

La prise en compte des situations de communication rejoint les caractéristiques et objectifs de l'approche communicative en FLE[65]. Quant à la troisième partie de cette citation « ainsi les temps spécifiques qui lui sont consacrés... », elle laisse le choix à l'enseignant de la place à accorder à l'étude de la langue. Doit-on comprendre par cette périphrase que l'enseignant doit faire des « cours de grammaire » ? Après un usage régulier dans les programmes de l'école, ce n'est que dans les documents d'Accompagnement du programme de sixième que nous trouvons une sorte de définition de ce qu'il faut entendre par cette étude de la langue :

> « […] l'étude de la langue n'est pas seulement l'étude des phénomènes grammaticaux. Le lexique et l'orthographe sont aussi essentiels que la grammaire ; l'étude de la langue n'est pas une fin en soi. Elle se justifie dans la mesure où les notions découvertes et les compétences acquises, sont systématiquement réutilisées dans les domaines de la lecture et de l'écriture. La langue elle-même est un outil, que l'élève doit apprendre à utiliser dans des situations diverses à l'intérieur des séquences didactiques » (p. 46).

On peut donc se demander ce que recouvre la « grammaire » dont il est question ici. La langue à envisager comme un outil est un aspect important à ne pas négliger. Quel rôle peut jouer la grammaire dont il est question ici pour aller dans ce sens ? L'étude de la langue serait l'étude de la grammaire, du lexique et de l'orthographe. On apprend ici que la grammaire n'englobe pas le lexique et l'orthographe puisque ces trois aspects sont mis sur le même plan. Encore une fois, la « grammaire » semble se résumer à la morpho-syntaxe, mais aucune information ne le confirme. L'orthographe quant à elle ne lui est pas mise en relation, et le lexique s'il se limite à l'apprentissage de vocabulaire est lui aussi indépendant. Nous verrons au chapitre 3 comment les enseignants interprètent « étude de la langue » et lient les différents domaines de cette étude.

---

[64] C'est nous qui soulignons.

[65] Cf. ci-dessous.

« Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral » sont présents à tous les niveaux dans les Programmes et accompagnements du collège. Les sections intitulées « Lectures / La lecture » ; « Ecriture / L'écriture » ; « L'oral : écouter, parler » jalonnent l'organisation des programmes et accompagnements. Que sont ces « outils de la langue » ?

2.2.2. Les « outils de la langue »

Il n'existe pas de définition précise de ce qu'il faut entendre par « outils » ici. On doit donc en déduire le sens grâce à la suite du texte. Les outils de la langue sont en fait présentés comme étant les outils lexicaux (lexique) et grammaticaux à maîtriser pour répondre aux besoins des élèves, qui diffèrent suivant les niveaux[66].

2.2.2.1. Au cycle d'adaptation

Dans le programme, pour chacun des outils de la langue, les notions à acquérir sont « […] présentées ici sous forme de catalogue : la progression didactique est de la responsabilité du professeur » (p. 22). Les quatre points présentés ou « outils » sont le discours, la morpho-syntaxe, le lexique et l'orthographe, dans cet ordre.

Dans les accompagnements des programmes, la présentation de ces outils de la langue diffère et les détails fournis sont plus conséquents pour aider l'enseignant à construire sa progression didactique. Nous reprenons l'ordre de présentation qui n'est sans doute pas anodin.

D'abord, les activités lexicales apparaissent en premier chronologiquement car :

> « […] avant de s'interroger sur des règles d'assemblage grammatical, il faut disposer des éléments à assembler. Les élèves se replient très souvent sur un petit nombre de constructions parce qu'ils n'ont à leur disposition qu'un nombre limité de mots. Enrichir le lexique est donc primordial […]» (p. 46).

Il est donc nécessaire de faire acquérir des mots nouveaux, de les faire réemployer et de faire étudier de façon complémentaire la formation et l'histoire des mots, les relations entre les mots dans les textes.

[66] Notons que « outils de la langue » devient « outils linguistiques » dans les accompagnements des programmes de troisième.

La « grammaire » est présente pour la première fois dans les programmes de la classe de sixième assez tôt dans la lecture du texte. Elle est mise sur le même plan que « L'image », « Les technologies nouvelles », « Les référents culturels fondamentaux » et « L'éducation civique » (p. 16). L'utilisation même du terme montre que la « grammaire » continue à occuper une position non négligeable, mais il est question maintenant qu'elle soit orientée vers l'expression. Voici ce qu'on peut lire à son propos :

> « En français, comme en langues anciennes et modernes, le souci est de lier la grammaire à une pratique effective des textes écrits et oraux. Chaque fois que l'occasion se présente, on procède à des rapprochements entre la grammaire du français et celle des autres langues étudiées, anciennes ou modernes » (p. 16).

Il semble évident que le rapprochement entre « grammaire » et pratique de la langue est nécessaire, de même que celui entre le français et d'autres langues. Mais celui qui est fait entre le français et les langues anciennes nous semble plus problématique. La « grammaire » est née pour entretenir l'apprentissage des langues anciennes, devenues « mortes ». Il serait donc possible d'apprendre et d'enseigner une langue en ne passant que par l'écrit. Les « textes oraux » sont tous amenés à subir des altérations au moment de leur passage à l'écrit pour la conservation et l'étude. Associer langue ancienne et moderne laisse donc entendre que le dénominateur commun de la grammaire est la seule morpho-syntaxe. Que faut-il en déduire ? Que seul l'écrit est en prendre en considération quand on fait de la grammaire ? Rien n'est vraiment précisé ici.

Dans les accompagnements du programme, la présence de la « grammaire » est justifiée par l'objectif plus général mentionné à plusieurs reprises :

> « La maîtrise des discours exige que la **grammaire** soit envisagée dans la perspective d'une grammaire discursive, étudiée à travers ses réalisations textuelles et selon l'énonciation ; l'étude de la phrase doit être également régie par cette perspective. Recommandation importante : pour les travaux sur la langue, on s'appuie le plus possible sur les productions des élèves » (p. 27).

La progression du plus simple au plus complexe de l'étude de la phrase amène nécessairement à étudier le texte dans son ensemble. Les contours de la grammaire « discursive » ne sont pas fixés.

Pour ce qui est des activités qualifiées de « grammaticales », distinctes des « activités lexicales » et des « activités orthographiques », les auteurs introduisent la distinction entre grammaire de la phrase, du texte et du discours :

> « En classe, l'usage établi veut que l'élève soit amené à construire des phrases, ce qui exige des connaissances morpho-syntaxiques et une grammaire de la phrase. Mais une simple succession de phrases ne constitue pas pour autant un texte, ce qui rend nécessaire une grammaire du texte. Et les textes n'ont de sens que par rapport à la situation d'énonciation où ils sont produits et reçus, ce qui appelle une grammaire du discours » (p. 46).

Pour la première fois transparaît l'idée de différents types de « grammaire », ou plutôt de différents supports à l'étude de la langue. L'utilité de la grammaire de la phrase se justifie par l'orthographe. Il est précisé en outre que :

> « La grammaire de la phrase est donc nécessaire chaque fois que l'on a besoin, pour orthographier correctement, d'identifier préalablement les classes et les fonctions. Elle peut également jouer un rôle essentiel dans la production et la compréhension de la phrase si elle cesse de multiplier et de disperser ses notions et les regroupent autour d'un nombre limité d'axes essentiels comme la détermination, la qualification, la complémentation. Elle trouve logiquement ses limites lorsque se posent des questions liées au texte » (p. 47).

La « grammaire du texte » intervient quant à elle dès qu'il est question de cohérence du texte et elle est « directement orientée vers l'expression puisqu'elle se préoccupe essentiellement de la construction et du fonctionnement des textes ». On s'éloigne ici de la grammaire plutôt morpho-syntaxique qui ne travaille que sur la phrase et ses constituants. La grammaire du discours doit être une étude du discours « comme mise en pratique de la langue » (p. 47). Il est donc question de l'analyse du discours et de tout ce qu'elle implique. De nouveau, un lien est fait avec l'expression.

Enfin, voici de ce que l'on peut lire s'agissant du troisième outil qu'est l'orthographe :

> « La principale raison d'être de l'orthographe étant de rendre visible la cohérence d'un texte (accord, choix parmi les homonymes), l'objectif global de son enseignement est de rendre l'élève capable de manifester et de signifier cette cohérence dans l'écriture de son texte [...]. De la sorte, à l'écrit ou à l'oral, l'orthographe est présentée comme élément essentiel de la construction du sens. Sans orthographe, le propos devient confus et ambigu, et il n'est pas inutile d'avoir recours à quelques exercices s'appuyant sur des textes fautifs pour en faire la démonstration » (p. 49).

Si le rôle dévolu à l'orthographe est encore très important dans les textes officiels, l'étendue de son étude à des éléments du niveau d'un texte tend à montrer que l'orthographe des mots

devient moins importante face aux impératifs de conjugaison, d'accord et de pronominalisation.

Pour conclure sur les outils de la langue dans les programmes et accompagnements, il est important de signaler la manière dont la démarche est présentée. Il est question de démarche inductive, c'est-à-dire que normalement les acquisitions lexicales, grammaticales ou orthographiques sont à mener de telle sorte que ce sont les élèves qui doivent « découvrir » la notion en cours d'enseignement/apprentissage à partir de l'observation d'énoncés. Une fois découverts, les outils de la langue doivent être progressivement réutilisés et normalisés par les « règles ».

Notons en annexe du document d'accompagnement, la présence d'un glossaire (p. 54-56) qui reprend certains des termes présents dans les programmes, une liste de définitions en rapport avec les outils de la langue (p. 55), et surtout des « fiches de terminologie grammaticale » (sous-titre : « communes aux groupes de français-langues anciennes et de langues vivantes ») (pp. 57-58)[67].

2.2.2.2. Au cycle central

La présentation des outils de la langue diffère par rapport à celle du cycle précédent. En effet, même si dans le programme, l'idée du catalogue de notions à faire acquérir a été maintenue, la présentation des éléments n'est pas identique. De fait, la « grammaire » englobe « discours », « texte » et « phrase ». Suivent l'orthographe (qui elle-même est subdivisée en orthographe lexicale et orthographe grammaticale) et enfin le lexique qui « constitue un enjeu majeur » (p. 81). La morpho-syntaxe a disparu (peut-être parce qu'elle est à entendre comme étant incluse et synonyme de *grammaire* ?), et le lexique arrive dernier, ce qui est cohérent avec ce qui était dit précédemment à son propos. Nous reprenons dans ce qui suit la progression telle qu'elle est présentée dans les accompagnements des programmes.

Dans les accompagnements du cycle central concernant les outils à fournir aux élèves, on peut lire :

[67] Nous relevons cette terminologie dans la partie 3 consacrée à la terminologie métalinguistique présente dans les différents documents ayant trait à l'enseignement/apprentissage du français.

> « La **nomenclature grammaticale**[68] a été réduite ; le lexique, ainsi que l'orthographe et ses fonctions, ont été en revanche développés et précisés » (p. 89).

Il n'est pas précisé comment a été réduite cette « nomenclature grammaticale ». Est-ce par rapport à l'ancien programme des niveaux correspondants, ou est-ce par rapport à ce qui a été demandé dans les programmes de sixième ? La phrase, le texte et le discours constituent de nouveau les trois niveaux d'analyse et l'on pourrait s'étonner à nouveau de la différenciation entre les trois « rubriques » que sont « lexique », « grammaire » et « orthographe », qui réduirait donc la grammaire à la morphologie et à la syntaxe, sans créer de liens entre leurs contenus. Le discours est donc étudié comme une « mise en pratique de la langue », c'est pourquoi les outils mis à disposition des élèves doivent absolument permettre cette mise en pratique. L'étude du discours se préoccupe donc :

> « […] - de l'énoncé et de la situation d'énonciation [...] ; - de la position de l'énonciateur qui raconte, décrit, explique ou argumente, selon un point de vue et en fonction d'un destinataire ; - de l'installation de différents énonciateurs, de la manière de rapporter […] leurs paroles, des niveaux de langage ; - des formes de discours du point de vue de leurs caractéristiques marquantes... » (p. 124).

L'analyse du texte quant à elle « […] se préoccupe […] d'organisation, d'architecture et de structure, selon un double principe de répétition et de progression » (p. 124).

La phrase est le dernier point traité :

> « Elle n'est […] qu'un élément parmi d'autres et ne peut être la base d'une progression grammaticale d'ensemble qui ignorerait le texte le discours » (p. 124).

Il est préconisé dans les accompagnements, de partir du texte et du discours pour aboutir à l'étude de la phrase. Le but de la démarche partant est de :

> « […] dépasser un simple étiquetage : l'inventaire toujours plus détaillé d'un nombre de formes toujours plus élevé cesse d'être l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire. Certes, l'élève est amené à identifier, mais ce n'est qu'une étape le long d'un itinéraire qui le conduit à observer, à manipuler et à transformer pour analyser, à mettre en relation les phénomènes afin que s'établissent des catégories d'analyse, à interpréter enfin et à comparer les effets de sens... c'est-à-dire, au total, à raisonner. C'est dans cette mesure seulement que la grammaire devient, à l'oral comme à l'écrit, un outil de réception et de production » (p. 125-126).

[68] C'est nous qui soulignons.

Il semble donc possible d'enseigner la « grammaire », c'est-à-dire d'étudier la langue, par l'observation et l'analyse. La constitution de règles par les élèves se ferait par empirisme, et n'aboutit pas nécessairement à « l'étiquetage ». Ceci explique donc la diminution de la nomenclature. Mais jusqu'où peut aller cette activité d'étiquetage ? Quels sont les éléments à favoriser ? Comment mettre en place ce raisonnement ? De nouveau la démarche inductive d'observation puis de réemploi est réaffirmée ici, pour ne pas partir de règles « […] apprises de façon abstraite puis appliquées » (p. 127).

Concernant les activités lexicales, on peut lire dans les accompagnements des programmes de cinquième-quatrième que :

> « […] avant de s'interroger sur les règles d'assemblage grammatical, il faut disposer des éléments à assembler. Les activités lexicales visent donc à faire acquérir ces éléments... » (p. 127).

Au cycle central, dans la rubrique « orthographe », une distinction est faite entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale sans qu'il y ait de réelle définition, car la liste des notions à aborder est censée être assez explicite.

Dans les accompagnements de programme, il est reprécisé que comme pour le lexique et la grammaire, discours, texte et phrase sont les trois niveaux d'analyse possibles. L'importance de la maîtrise de l'orthographe est rappelée. Le document met surtout l'accent sur les difficultés rencontrées et notamment sur la nécessité de cet enseignement puisque :

> « [...] sans orthographe correcte, il n'est pas de communication écrite possible et parce que savoir orthographier correctement un texte est considéré, socialement toujours et professionnellement souvent, comme une compétence indispensable, fortement discriminante et parfois discriminatoire » (p. 129).

Des principes sont ici présentés, que nous ne détaillerons pas mais notons qu'une démarche de type inductif comme en grammaire est préconisée. Il y est d'ailleurs question de « règles » (p. 129). Des activités sont également proposées, comme par exemple « la recontextualisation », « les jeux d'écriture », etc.

2.2.2.3. Au cycle d'orientation

Le point qui nous intéresse tout particulièrement dans la rubrique concernant les outils de la langue est celui-ci : « des moments spécifiques seront consacrés à des mises au point sur les outils de la langue, dans le cadre des séquences, en fonction des objectifs d'écriture, d'oral et de lecture » (p. 162). Le *nota bene* présenté pour cela est extrêmement important et proche de nos préoccupations, même si l'on peut se demander pourquoi une telle remarque n'est pas intervenue plus tôt. En effet on peut lire :

> « Les notions qui apparaissent dans les listes qui suivent sont présentées comme des 'outils'. Cela signifie que le professeur se préoccupe avant tout de les faire utiliser, en situation de production et de réception, **puis, éventuellement et dans un second temps, de les nommer**[69]. L'élève n'a donc pas à apprendre des listes de définitions abstraites et **la part de métalangage qui apparaît ici s'adresse aux professeurs**[70]... » (p. 162).

Cependant, si le métalangage ne s'adresse qu'à l'enseignant, comment ce dernier doit-il et peut-il transposer didactiquement les notions abstraites qu'il connaît et qui sont ici reprises, et qu'il doit pourtant transmettre sous une forme quelconque ?

Dans les programmes, il n'est plus question de lexique mais de vocabulaire, les deux termes semblent avoir été considérés dans les programmes des cycles précédents comme des synonymes. De nouveau la grammaire intervient, avant l'orthographe.

Dans les accompagnements au cycle d'orientation, la présentation des outils linguistiques diffère encore quelque peu. Dans l'introduction, il n'est question que des activités grammaticales. Les « notions retenues » sont le discours, la phrase et le texte, puis viennent les « conséquences didactiques » (p. 196) et les « conséquences pédagogiques » (p. 197) des objectifs généraux présentés plus haut.

La « grammaire », de nouveau présente sans précision sémantique, est encore subdivisée en « grammaire du discours », « grammaire du texte » et « grammaire de la phrase » (dans cet ordre), et pour chacune, une liste de quelques notions à faire construire est présentée. De plus, un rappel des notions qui doivent avoir été acquises en cycle central est repris. La progression des apprentissages s'appuie en effet sur les acquis des élèves, et leur réactivation mérite d'être inscrite au programme. On peut souligner d'ailleurs l'importance

[69] C'est nous qui soulignons.
[70] Idem.

numérique des points ayant normalement déjà fait l'objet d'acquisitions antérieures. Mais avant cette nomenclature, deux remarques importantes sont données. Comme conséquences didactiques, « Une véritable réflexion grammaticale » s'impose (p. 196). En effet :

> « Cette conception d'ensemble de l'enseignement de la grammaire permet de dépasser un simple étiquetage : l'inventaire toujours plus détaillé d'un nombre de formes toujours plus élevé cesse d'être l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire » (p. 196).

Par conséquent, inventaire, étiquetage ou autre, ne devrait jamais être un objectif essentiel. Comme conséquences pédagogiques cette fois, la démarche inductive dont nous avons déjà souligné l'importance est de nouveau préconisée :

> « Former un élève susceptible de *réfléchir* plutôt que de *reconnaître*, capable donc d'un raisonnement véritable face à un phénomène grammatical, appelle un certain nombre de choix dans le domaine pédagogique, tout autant que dans le domaine didactique. Il est en effet nécessaire de le placer constamment en situation de recherche, que ce soit à partir d'une production orale ou écrite, d'un texte d'auteur ou d'un écrit scolaire, pour qu'il soit amené à observer, repérer, transformer, comparer, émettre des hypothèses, les infirmer ou les confirmer, établir des conclusions, employer ou réemployer… selon une démarche inductive… » (p. 197).

Concernant le vocabulaire, « Le programme de troisième place l'acquisition du vocabulaire au premier plan des outils de la langue » (p. 202). Etant donné que la suite n'est que le rappel de ce que nous avons déjà relevé, nous n'entrerons pas dans les détails. Notons tout de même que « l'accent sera mis sur les dimensions argumentative et axiologique du lexique » (p. 202).

Assez étrangement, la définition de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe lexicale n'est précisée qu'au dernier cycle, bien que le texte en ait fait mention auparavant :

> « On distingue l'orthographe lexicale (ou orthographe d'usage) de l'orthographe grammaticale (formes verbales, accords en genre est en nombre, homophones grammaticaux) » (p. 164).

Dans les documents d'accompagnement, on peut lire à propos de l'orthographe qu'elle reste un objectif à atteindre bien que son enseignement soit toujours perçu comme étant difficile.

Dans l'ensemble de ces Programmes et Accompagnements de collège, la part faite à l'étude de la langue dans ses aspects lexicaux, orthographiques et grammaticaux est très conséquente, et la maîtrise des discours est un leitmotiv. L'étude de la langue n'y est jamais

définie, et forme un ensemble mouvant d'un cycle à l'autre. On y rassemble des éléments du fonctionnement de la langue, comme la grammaire ou l'orthographe, à des éléments relevant de la poétique. Le tout devient les « outils de la langue », ensemble lui aussi évolutif, jamais fixé. Des rubriques y apparaissent qui démontrent en fait une interaction globale de tous les faits de langue. Pour les enseignants, des glossaires et des terminologies sont fournies, sans autre précision. Ils doivent donc s'appuyer sur leurs acquis, sur une pratique traditionnelle, qui laisse peu de place à l'innovation. Les élèves quant à eux, sont censés être acteurs de leur apprentissage, et doivent apprendre à découvrir par eux-mêmes la manière dont la langue est construite. La dénomination des faits ainsi « découverts » ne doit intervenir que dans un deuxième temps. Le rôle de l'étude de la langue et de la métalangue dans ces classes est tout à fait particulier et la tâche de l'enseignant reste complexe. Quel(s) objectif(s) mettre en avant ? Comment faire pour qu'un élève non francophone soit capable de « *réfléchir* plutôt que de *reconnaître*, soit capable donc d'un raisonnement véritable face à un phénomène grammatical » (p. 126) ? L'évolution majeure ne touche donc pas à la terminologie mais à la démarche. La démarche inductive dont il est question ici rejoint celle préconisée en didactique du FLE. Dans ce type de démarche, le danger est d'amener les élèves à formuler ce que les enseignants attendent, et ceci est rendu possible par des questions trop orientées. De même, il faut laisser les élèves formuler la « règle » du fait grammatical avec leurs « propres mots », leur terminologie, sans essayer d'imposer une métalangue trop riche. Mais attention :

> « Il convient enfin de ne pas faire l'apprentissage de la grammaire en partant des règles apprises de façon abstraite, puis appliquées. On part de la pratique, on en prend conscience, on en dégage des règles quand elle a été suffisamment poussée, dans le but de perfectionner cette pratique » (p. 127).

Pourtant tout ceci ne sera possible qu'une fois que les élèves auront été suffisamment mis en contact avec la langue orale et écrite, puisqu'une certaine intuition est nécessaire pour pouvoir partir de la pratique de la langue et en tirer des principes de fonctionnement. Tout ceci s'applique donc majoritairement aux élèves dont le français est la première langue. Ces programmes nationaux, s'ils ne mentionnaient pas les élèves allophones ne pourraient être utilisés pour ces derniers en l'état. Ils présupposent en effet une certaine maîtrise du français, une maîtrise suffisante en tout cas pour que les élèves en aient une certaine intuition, une connaissance épilinguistique. De plus, ces programmes présupposent également une scolarisation antérieure puisqu'il est souvent question, au cycle d'adaptation, de réaffirmer des connaissances préexistantes. Or, tous les élèves allophones qui arrivent en France n'ont

pas toujours été scolarisés. Il semble par conséquent important d'orienter les enseignants vers l'enseignement d'un français vite utilisable en dehors de la classe, un français par conséquent instrument de communication. Qu'en est-il dans les documents qui sont mis à leur disposition ? Le seul document destiné à ces enseignants de collège est une brochure éditée par le CNDP dont il est fait mention dans les programmes et accompagnements[71]. Nous en parlerons au point suivant (2.3.) mais pour le moment il nous faut donner quelques précisions sur ce qui est attendu des élèves au brevet des collèges, dernier rempart pour les élèves allophones avant une éventuelle scolarisation au lycée.

2.2.3. Diplôme national du brevet

> « Les épreuves de l'examen permettent d'apprécier l'ensemble des connaissances et des méthodes acquises par les candidats au cours de leur scolarité. Les sujets sont élaborés en fonction des programmes des classes de troisième correspondant à la série ; ils peuvent faire appel à des connaissances acquises dans les classes antérieures » (p. 2).

Nous nous appuyons ici sur un document édité par le CNDP (2000) dont le titre est « Diplôme national du brevet. Epreuve de français. Annales zéro » (et qui reprend les grandes lignes du BO n°31 du 9 septembre 1999), ainsi que sur les programmes et accompagnements de programmes (pp. 206-210).

Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans le discours métalinguistique de ce texte réglementaire est la référence aux « acquisitions à évaluer », c'est-à-dire : « maîtrise de la langue (lexique, syntaxe, orthographe) ; « aptitude à comprendre un texte » ; « aptitude à s'exprimer clairement à l'écrit et à utiliser à bon escient les différentes formes de discours » (p. 2).

> « Il s'agit donc de mesurer des compétences dans le domaine de la lecture et de l'écriture en s'appuyant sur les trois niveaux d'analyse (discours, texte, phrase) proposés pour l'utilisation des outils de la langue d'une part, en affirmant clairement le choix d'un enseignement décloisonné d'autre part » (Programmes et Accompagnements : 207).

L'épreuve se compose de deux parties. Dans la première, la maîtrise de la langue et de l'orthographe est évaluée à partir d'un texte, à travers la réécriture d'un texte et par une dictée. La deuxième partie est une production de texte, toujours à partir du texte initialement donné. La langue orale n'intervient absolument pas dans cette évaluation de fin de troisième,

[71] Nous renvoyons le lecteur ci-dessous pour une présentation succincte de cette brochure.

et aucune épreuve n'est spécifique aux publics non francophones. Les élèves des CLA ont donc à maîtriser l'équivalent des connaissances d'un francophone pour réussir l'épreuve. La primauté accordée à l'écrit lors de cet examen pourrait expliquer l'attention toute particulière à la « grammaire » scolaire traditionnelle et par conséquent à une certaine terminologie par les enseignants. Nous verrons ce qu'il en est dans les classes spécialisées que nous avons observées.

Tout comme dans les accompagnements des programmes, qui, rappelons-le, mentionnent cet examen, l'accent est mis ici sur les changements fondamentaux qui interviennent pour ce brevet. Les textes retenus sont très diversifiés, et voici ce que l'on peut lire à propos des questions qui les accompagnent :

> « L'objectif est de construire le sens d'un texte support à partir des éléments précédemment répartis dans les rubriques **'grammaire'**[72], 'vocabulaire' et 'compréhension'. Dans une logique de décloisonnement, il s'agit donc d'amener l'élève à analyser, interpréter et comprendre [...]. Quant à **la formulation des questions, elle limite le plus possible le recours à un vocabulaire spécialisé**. La démarche part d'activités liées au repérage d'indices et débouche sur des formes d'interprétation. Ainsi, la réflexion grammaticale et lexicale aboutit à la construction du sens » (p. 3).

La « grammaire » et la terminologie continuent donc à faire l'objet de précisions toutes particulières. Il semblerait qu'une réelle volonté est présente de lier grammaire et texte/discours. Dans le même ordre d'idée, il est question d'évaluer précisément l'orthographe :

> « Une courte dictée est maintenue [...] ; un exercice de transformation orthographique est demandé. Il amène les élèves à réécrire une partie du texte support en effectuant les changements orthographiques entraînés par une modification du texte [...]. C'est donc un exercice de copie et d'orthographe (essentiellement grammaticale) qui est ainsi proposé ; la capacité de l'élève à orthographier correctement son propre texte est par ailleurs un des critères d'évaluation de l'exercice de rédaction... » (pp. 3-4).

Enfin, concernant la « rédaction » c'est-à-dire la production que l'élève doit fournir il est dit que : « Un seul sujet [...] est proposé aux élèves. Il appelle la mise en œuvre d'une ou de plusieurs formes de discours en fonction de situations de communication variées et nettement indiquées » (p. 4). Ce ne sont donc pas vraiment des capacités de communication qui sont demandées aux élèves, y compris en rédaction.

[72] C'est nous qui soulignons de même pour ce qui suit.

Nous avons donc présenté dans ces deux premières sections, les textes officiels qui régissent l'enseignement/apprentissage du français aux élèves francophones, dans les écoles élémentaires et les collèges. Nous avons vu que des allusions assez brèves sont faites au cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Des renvois sont faits en l'occurrence à certains textes destinés spécifiquement aux enseignants se trouvant face à ce type de public. Ces textes font l'objet d'une présentation dans le point suivant. Etant donné que, nous l'avons vu, le FLS se trouve à la croisée des méthodologies FLE et FLM, nous faisons également mention de l'approche communicative qui caractérise la pédagogie du FLE.

2.3. L'enseignement du français aux élèves non francophones

En l'absence de programme pour les nouveaux arrivants, nous présentons ici la didactique du FLE par opposition avec le FLM pour arriver au FLS proprement dit par les programmes et une brochure officielle sur le sujet.

2.3.1. La didactique du FLE : l'approche communicative

Nous revenons sur ce qu'il faut entendre par approche communicative (désormais A.C.), car ce serait la dernière approche / méthodologie encore en cours en didactique du français langue étrangère. Nous avons donc observé des classes en contexte scolaire français en envisageant que les enseignants pouvaient appliquer quelques-uns des grands principes de cette approche, tout en nous interrogeant sur le rôle, la place, etc. de l'étude du français dans cette dernière.

Nous verrons ce qu'il en est par rapport à nos observations, mais d'abord nous exposons, assez rapidement, l'histoire et les grands principes de l'A.C. tout en nous interrogeant rapidement sur son développement actuel.

2.3.1.1. Bref historique du courant

Les origines de l'A.C. remonteraient à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, mais le terme n'est apparu que vers 1975. Au départ, cette approche était destinée aux publics d'apprenants adultes, mais s'est ensuite développée pour d'autres contextes, y compris scolaires. On la connaît également sous les dénominations d'approche « fonctionnelle », « notionnelle-fonctionnelle », voire « interactionnelle ». Si ces

dénominations sont les plus fréquentes dans la littérature, certains auteurs apportent quelques modifications.

Ainsi Puren (1988 : 354) par exemple, préfère parler de « générations de la méthodologie audio-visuelle dont la cohérence est construite autour de l'utilisation de l'image et du son ». La première de ces générations se situerait dans les années soixante, la seconde dans les années soixante-dix « essentiellement marquée par un effort de correction et/ou d'adaptation aux contextes scolaires », et enfin la troisième génération serait celle des années quatre-vingts et « caractérisée par des tentatives d'intégration des nouvelles démarches didactiques, 'notionnelles-fonctionnelles' et 'communicative' ».

Un autre exemple est celui de Tagliante (1994) pour qui l'approche communicative date du début des années soixante-dix et se distingue de l'approche notionnelle-fonctionnelle qui daterait du début des années quatre-vingts, cette dernière approche ayant pour contenu d'enseignement des notions et des fonctions :

> « La méthode notionnelle/fonctionnelle va plus loin dans sa définition des besoins langagiers. Elle cherche à les analyser dès le début de l'apprentissage. Comme l'approche communicative, elle introduit les outils linguistiques selon les besoins exprimés en cours d'apprentissage, mais elle a cherché à définir ces besoins, ces compétences particulières que recherche l'apprenant de langue, dès le démarrage de l'apprentissage » (Tagliante, 1994 : 33).

Cependant, si l'on se base sur la définition donnée par Cuq *et alii* (2003), il ne semble pas y avoir de différence significative entre approche communicative et approche notionnelle-fonctionnelle dans la mesure où :

> « Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des **fonctions**[73] (des actes de parole) et des **notions** (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.) » (p. 24).

« Fonctionnel » renvoyant également le plus souvent à la langue de spécialité, on constate le « flou terminologique » (Bérard, 1991 : 32) qui règne. En fait, il n'est pas vraiment question de distinction ou de différence entre l'A.C. et les autres approches citées plus haut, entendues peu ou prou comme synonymes ou complémentaires en fonction des auteurs. Il s'agit plutôt de l'évolution d'un type de démarche dont les caractéristiques profondes sont identiques.

[73] C'est nous qui soulignons.

Une autre distinction est celle de Gaonac'h qui montre les deux sens que peut prendre le terme de « fonctionnel » selon que l'on se place dans une perspective psycholinguistique. Ainsi :

> « Une des acceptions du terme 'fonctionnel' […] fait référence à la prise en compte de l'utilisation qui sera faite de la langue-cible par l'apprenant […]. L'enseignement fonctionnel est alors orienté vers un public spécifique (migrants par exemple) ou ayant à un moment donné des objectifs spécifiques […]. Une autre acception du terme 'fonctionnel' […] est sans doute plus proche de nos préoccupations de psycholinguiste. Elle fait référence aux **fonctions**[74] que remplissent les différents éléments linguistiques (ou paralinguistique, voire extralinguistique) dans une situation de langage. L'approche didactique se référant aux actes de parole, par exemple, relève de cette analyse… » (Gaonac'h, 1991 : 156-157).

Si l'on en revient à la naissance de ce courant, il s'avère que l'A.C. :

> « […] s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles, même si elles ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles… » (Bérard, 1991 : 11)

S'il est question d'approche et non de méthode, c'est qu'en réaction contre la méthode Structuro Globale Audio-Visuelle ou S.G.A.V., une « ouverture » était revendiquée, ce qui a donné lieu à un ensemble de démarches ni précis ni organisé.

Le profond bouleversement par rapport aux méthodes antérieures vient du fait que l'apprentissage d'une langue n'est plus vu comme un simple automatisme à acquérir à partir de répétitions. Donc « l'individu est considéré comme un être actif capable de traiter de l'information allant de l'intrant (ou *input*) à l'extrant (ou *output*) » (Germain, 1993 : 205). La rupture est donc totale par rapport au Béhaviorisme, les activités mises en jeu ne sont plus des exercices structuraux mais des jeux, des simulations, etc. Selon Besse, la rupture de cette approche avec la Méthode Audio-Visuelle (M.A.O.) est nette mais elle l'est moins avec la méthode S.G.A.V.

[74] C'est nous qui soulignons.

2.3.1.2. Caractéristiques générales

En nous basant entre autres sur l'ouvrage de Bérard[75], nous distinguons quatre caractéristiques générales de ce que l'on nomme l'approche communicative en didactique des langues, en particulier en Français Langue Etrangère.

1. Tout d'abord, l'accent est mis sur l'enseignement de la compétence de communication/à communiquer qui englobe les autres compétences (y compris la compétence linguistique). Cette compétence de communication a été définie par de nombreux auteurs[76]. Bérard pour sa part y inclut les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique. Toujours selon cet auteur, un travail basé sur la compétence communicative implique un travail sur toutes ces composantes, un travail sur le discours, et implique également de privilégier le sens et la langue dans sa dimension sociale. Les objectifs généraux de l'enseignant doivent donc viser à l'acquisition de cette compétence de communication et l'apprenant doit pouvoir la mettre en pratique. La langue est donc vue avant tout « comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale » (Germain, 1993 : 202). Il est donc important de savoir construire et comprendre des phrases correctes, certes, mais surtout d'utiliser ces dernières à bon escient suivant tel ou tel contexte[77].

Notons que Canale et Swain incluent dans la compétence de communication, les compétences sociolinguistique, stratégique[78] et grammaticale. Cette dernière nous intéresse tout particulièrement, et elle est définie comme une composante « […] incluant la connaissance d'éléments lexicaux et de règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique de la phrase, et de phonologie » (Canale et Swain cités et traduits par Germain, 1993 : 213). Notons à ce sujet que Gaonac'h, relatant différentes conclusions de recherches menées auprès de publics scolaires, affirme que « […] une quantité minimale de compétence

---

[75] *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, Clé International, 1991.

[76] Par exemple, Hymes (1972), Canale et Swain (1980), Moirand (1982) dont Bérard reprend les conceptions/définitions.

[77] C'est en fait la distinction souvent faite entre « l'usage » de la langue et son « emploi », distinction liée à celle de Chomsky entre « compétence » et « performance ». Nous renvoyons à Widdowson (1991) pour plus de détails.

[78] « […] la compétence sociolinguistique renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations ; la compétence stratégique implique la capacité d'adapter ses stratégies de communication (verbales et non verbales) à la diversité des relations interpersonnelles et la faculté de réagir à des événements souvent imprévus […] » (Rosen, 2005 : 122).

grammaticale est nécessaire pour que soient acquis des niveaux élevés de compétence communicative » (1991 : 185).

Moirand (1982 : 20) quant à elle distingue dans cette compétence de communication les composantes linguistique, discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours), référentielle (connaissance des domaines de l'expérience et des objets du monde) et socio-culturelle (connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus). La compétence linguistique serait acquise quand sont connues « […] l'ensemble des règles qui régissent la formation correcte des énoncés de la langue, c'est-à-dire les règles de la grammaire du français (Cuq, 1996 ; Vigner, 2004) qu'un apprenant d'une langue étrangère/seconde doit acquérir (Chnane-Davin, 2005 : 225).

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que l'application de cette compétence communicative en contexte de classe est un tant soit peu problématique dans la mesure où « […] pour préparer l'apprenant à communiquer, on le fait communiquer là où il n'y a nul besoin communicatif… » (Cicurel, 1987 : 110). Concernant l'analyse des besoins, il est précisé par Bérard que ce n'est pas l'institution seule qui doit déterminer les besoins de l'apprenant, or, dans le contexte scolaire qui est le nôtre, c'est tout de même de cette manière que cela se passe, l'apprenant (ou l'élève) n'ayant aucun mot à dire sur ce point. D'ailleurs, on peut se demander si une réelle analyse des besoins au sens entendu ici est faite par l'institution scolaire. Certains auteurs tels que Costanzo (1995) n'hésitent d'ailleurs pas à affirmer que l'analyse des besoins langagiers ne concernent pas les publics scolaires, de même que la centration sur l'apprenant n'est pas appliquée dans les méthodes, ces dernières s'adressant à des groupes classes.

2. Ensuite, et c'est la deuxième caractéristique de l'A.C., l'une des notions centrales qui la fonde est celle de la « centration sur l'apprenant » avec pour cela une analyse des besoins en amont. Cette centration est considérée par certains comme « une des clés de voûte de l'A.C. » (Atienza *et alii*, 1995), c'est-à-dire qu'il est nécessaire de prendre en considération les besoins langagiers de l'apprenant en tenant compte de ses stratégies d'apprentissage. Et puisque c'est à partir de ces besoins que l'enseignement est élaboré, des matériels pédagogiques différents sont à mettre en place en fonction des différents cas possibles :

> « […] l'analyse des besoins procède d'une approche systémique qui tend à répondre à des besoins de formation pour des publics divers. [Elle] consiste à recueillir des données dans différents domaines. [Elle] tente de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant en termes d'identité,

> de niveau d'études, de personnalité, etc., la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la langue étrangère, quelles aptitudes il souhaite développer […] » (Bérard, 1991 : 33).

Cette centration sur l'apprenant place également ce dernier au cœur des échanges. De plus, le rôle de l'enseignant se trouve changé, il doit permettre de mettre en place et de favoriser l'autonomie des élèves, autonomie qui doit donc permettre une véritable communication.

Cette démarche pourrait permettre de mieux prendre en compte l'apprenant, cependant le contexte scolaire est particulier, d'autant que c'est un travail long et lourd qui est préconisé ici. Des auteurs comme Puren (1995) reviennent sur le concept de « centration sur l'apprenant » qui a eu du mal à s'introduire en France notamment en « didactique scolaire ». Cet auteur avance en effet que :

> « La mise en œuvre du concept de 'centration sur l'apprenant' est en effet pour le moins problématique en didactique scolaire […]. En didactique scolaire, la critique de la notion de 'besoins' […] n'est plus à faire, et se résume pour l'essentiel aux deux points suivants : l'élève en milieu exolingue n'a pas de besoins présents en langue étrangère, et il n'a généralement pas la maturité suffisante et/ou de projet professionnel assez défini pour être motivé à se préparer à ses besoins futurs » (Puren, 1995 : 140).

Notre contexte de recherche étant le FLE/S en France, nous avons défini au chapitre 1, que les élèves sont en milieu endolingue. Ils ont donc des besoins et des attentes spécifiques. Bien sûr, cela ne veut pas dire pour autant que ces besoins et ces attentes fassent réellement l'objet d'analyse tout au long de l'apprentissage car :

> « La nécessité, en enseignement scolaire, d'un programme officiel de référence pour chaque classe, exclut ipso facto la possibilité d'une véritable centration constante sur chaque apprenant, comme l'exigerait l'interprétation maximaliste du concept » (Puren, 1995 : 140-141).

Les tests préalables à l'intégration scolaire aboutissent à une intégration en classe qui peut rapidement devenir hétérogène avec toutefois une progression officielle à respecter. La souplesse dans les structures d'accueil est une des alternatives pour cette prise en compte des besoins.

Certains autres auteurs (Biarnès, 1997) tentent toutefois de montrer comment le concept de centration sur l'apprenant, et plus largement sur le sujet, peut s'adapter au champ pédagogique. Parmi ces propositions, on peut retenir la mise en commun des savoirs de l'enseignant et du sujet pour construire ce que Biarnès nomme un « objet », pour faire de

l'enseignant un médiateur entre le sujet et « son environnement multiforme » (1997 : 95) et entre « l'apprenant et les champs de savoirs qu'il abordera avec le jeune » (*ibid.*), ou encore pour faire en sorte que les enseignants sachent clairement quels objectifs ils veulent voir atteints par les apprenants. Il est donc clair que dans le contexte scolaire comme ailleurs, une « adaptation » au sujet apprenant doit être possible, ce qui nécessite d'avoir des connaissances particulières sur le public concerné par l'enseignement/apprentissage.

3. La troisième caractéristique de l'A.C. concerne certains emprunts théoriques relevant à la fois de la linguistique mais également de la psychologie[79]. Les différentes approches qui se sont développées en didactique des langues, sont pour la plupart sous-tendues par des théories et l'approche communicative serait donc liée à la linguistique pragmatique et à la psychologie cognitive. De manière très générale, disons que la pragmatique considère le langage à travers les utilisations qu'un locuteur peut en faire en situation de communication. Le dire et le faire sont liés (Austin, 1970). Ce qui change avec la psychologie cognitive, c'est le fait que dans cette perspective, en ce qui concerne l'acquisition :

> « […] les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire) » (Gaonac'h, 1991 : 107).

C'est la raison pour laquelle la mémoire à court terme ou à long terme joue un rôle pour les cognitivistes. D'après eux, on ne retient rien de façon isolée mais par rapport à des connaissances antérieures, le connu est très important. Cette théorie prône donc les activités mentales. Avec cette approche cognitive, ce sont les théories du conditionnement caractéristiques des méthodes audio-orales et audio-visuelles qui sont remises en cause. Le sujet doit avoir un rôle actif dans son apprentissage. De plus, pour les psychologues cognitivistes « l'erreur est inévitable et n'est que le signe de l'état provisoire de la langue par l'apprenant » (Germain, 1993 : 211). La prise en compte des erreurs qui donnent des indications sur l'interlangue (langue intermédiaire provisoire) des apprenants est donc une des caractéristiques spécifiques à cette approche.

[79] Ce point n'est pas vraiment nouveau, la psychologie Béhavioriste ayant influé sur la didactique des L2 également, ce qui a donné lieu aux méthodologies audio-orales.

4. Enfin, avec l'A.C. est apparu l'un des premiers « inventaires » : *Un Niveau-Seuil* qui regroupe des « actes de parole » ou « fonctions langagières »[80], ainsi qu'une liste d'énoncés possibles s'y rapportant. Les aspects plus proprement sémantiques sont mis en avant. On est loin ici du *Français Fondamental* qui ne donnait qu'une liste de mots ou d'expressions grammaticales. Si ce document peut être utilisé comme référence, il n'en reste pas moins qu'il ne peut pas être utilisé tel quel. Cependant :

> « Il est indéniable que les inventaires peuvent servir de cadre de référence pour dégager des contenus d'enseignement accordant la priorité à la compétence de communication… » (Bérard, 1991 : 39).

Pourtant, il ne faut pas perdre de vue que ce « document », qui « concerne l'apprentissage des langues par les adultes ; […] est destiné aux concepteurs de programme, aux auteurs de cours, aux enseignants comme outil de référence » (Costanzo, 1995 : 101).

Le même auteur se demande ensuite pourquoi l'institution scolaire finit par accepter l'A.C. dans plusieurs pays. Elle met en avant deux raisons : une raison politique suite aux changements qui interviennent dans les années 70, avec par exemple les échanges et les mouvements de populations, et une raison didactique. Pourtant les pratiques de classe s'avèrent très différentes et il n'existe pas de réel consensus sur la manière de mettre en œuvre cette fameuse approche.

Il est préconisé également d'utiliser des documents « authentiques » et de mettre en place des activités qui favorisent la créativité de la part de l'apprenant (exemple : simulations, jeux de rôle), et qui tendent à se rapprocher de la réalité de la communication. Le but étant que l'apprenant réalise une tâche. La prise en compte de la composante culturelle est donc très importante. Cependant, nous suivons sur ce point les auteurs qui affirment que les documents ou les discours dits « authentiques » perdent toute authenticité dès lors qu'ils sont introduits dans la classe de langue puisqu'ils deviennent des objets d'étude.

Les interactions entre apprenants sont privilégiées et celles qui ont lieu entre enseignant(s) et apprenants doivent faire l'objet de négociation. Ce concept de négociation

[80] Bérard (1991) reprend la définition de cette expression du *Dictionnaire de didactique des langues* de Galisson et Coste (1976 : 226-227) : « On appelle 'fonctions langagières' […] les opérations que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde. Les fonctions sont alors définies et analysées dans le déroulement même des événements de parole […]. A bien des égards, le rapport est plus étroit avec des concepts comme celui d'acte de langage, utilisé en particulier par le philosophe Austin ».

suit l'analyse des besoins et est indispensable. Cependant, on voit mal comment cette « négociation » pourrait se faire dans le contexte scolaire, qui plus est avec des publics allophones.

Pour conclure, il semblerait que les caractéristiques de l'A.C. soient les plus approchantes de la situation linguistique des personnes nouvellement arrivées, qui ont un besoin urgent et précis de compétences pratiques. Cependant, et nous l'avons déjà dit, le FLS étant une sorte de « mélange », de compromis entre FLE et FLM, l'approche communicative ne saurait être appliquée seule, elle doit être adaptée au contexte particulier des élèves allophones en milieu endolingue.

2.3.1.3. Où en est le communicatif ?

Au moment de la publication du numéro de la revue portant ce titre[81], c'est-à-dire il y a maintenant plus de dix ans, certains parlent déjà de la mort prochaine de l'A.C., et la raison principale en serait la « rentabilité économique » (Atienza, 1995). On est donc en droit de se demander si cette approche est maintenant obsolète. Cependant, on peut avancer que l'objectif d'apprentissage majeur qu'est la compétence de communication n'étant pas remis en question (on voit mal à quoi servirait d'apprendre une langue si c'est pour ne rien pouvoir en faire), on peut sans doute continuer à parler d'approche communicative. D'aucuns objecteront que le cadre scolaire fausse sa mise en œuvre, mais n'oublions pas que les élèves concernés par notre travail ont d'autant plus besoin de la langue comme d'un véritable instrument de communication qu'ils sont en immersion en France. Pourtant il est vrai aussi que :

> « […] l'apprenant en langue est désavantagé en milieu scolaire d'un point de vue communicatif, car si la 'compétence de communication est caractérisée par la maîtrise des actes de langage dans le discours' (Roulet, 1980), on ne pourra jamais reproduire en classe le milieu d'apprentissage naturel de la langue et par conséquent une A.C. à visée uniquement instrumentale, basée sur un apprentissage totalement implicite, est vouée à l'échec » (Costanzo, 1995 : 113).

La critique du concept de « centration de l'apprenant » pousse Puren à conclure que :

> « […] l'A.C. […] est désormais épistémologiquement dépassée. Le temps est venu pour que les didacticiens […] montrent à présent l'exemple et fassent leur propre révolution… » (1995 : 147-148).

[81] *Etudes de linguistique appliquée n°100*, 1995.

Costanzo quant à elle, répond sur la question de la survie de l'A.C. que :

> « […] l'A.C. est loin d'être morte pourvu que l'on prenne conscience de l'impossibilité de la situer sur l'axe dur des langages… à moins de n'interagir qu'avec un ordinateur… » (1995 : 115).

L'A.C. a été conçue avant tout pour des adultes, il s'est très vite avéré que son adaptation en milieu scolaire a été très problématique mais :

> « […] ce décalage entre les élaborations théoriques et leurs réalisations dans la pratique de classe ne devraient pas pousser enseignants et chercheurs à succomber à des tentations 'liquidationnistes' de l'A.C., d'autant plus qu'elle est entrée aujourd'hui de plain-pied dans presque tous les programmes d'enseignement des langues étrangères des différents pays européens » (Atienza *et alii*, 1995 : 160).

C'est pourquoi il nous paraît légitime de nous interroger sur la place occupée par cette approche à la fois dans les discours des enseignants et dans les pratiques de classes. On remarque donc le désaccord qui règne sur la question. Certains auteurs parlent alors de l'approche « post-communicative ». Nous ne rentrerons pas dans ce débat terminologique, d'autant que les principes fondamentaux eux, ne sont pas réellement remis en question aujourd'hui. Le but est pour nous de savoir ce qui se passe dans les classes que nous avons observées, notamment du point de vue de l'explication du fonctionnement de la langue.

Il s'avère que tous les enseignants observés ne se rattachent pas à cette approche, même s'ils la connaissent. Des tentatives de mise en œuvre de certains points ont tout de même pu être observées dans les classes des plus jeunes, en particulier en ce qui concerne la compétence de communication. Nous n'avons pas observé l'usage de documents authentiques, ni la mise en place de jeux de rôle, mais nous ne pouvons pas affirmer que cela n'a jamais été fait. Les enseignants que nous avons observés se rattachent surtout aux directives de l'Education Nationale et aux Bulletins Officiels, textes qui ne mentionnent pas l'approche communicative, en tout cas pas comme telle.

Bien que nous rejetions le terme de « grammaire », il n'en demeure pas moins qu'un certain type d'enseignement du fonctionnement de la langue soit mis en place, y compris pour des apprenants du français allophones. Il existe par conséquent plusieurs conceptions s'agissant de la manière de décrire ou d'étudier la langue dans la littérature didactique, le point commun étant, semble-t-il, un rejet de la grammaire traditionnelle normative.

2.3.2. Etude de la langue et A.C.

2.3.2.1. La conceptualisation

A première vue « grammaire » et « A.C. » peuvent sembler incompatibles, sauf si l'on considère l'enseignement du fonctionnement de la langue un peu différemment. En effet, il semble que ce dernier soit indispensable, donc il est nécessaire :

> « […] qu'au plan pédagogique dans une classe de langue, l'enseignement de la grammaire ne doit pas constituer un apprentissage séparé, dissocié, mais intégré à l'apprentissage de la communication » (Simard, 1995 : 152).

En fait, il s'avère que depuis plusieurs dizaines d'années, la plupart des chercheurs et des didacticiens s'accordent pour dire qu'il est nécessaire de « faire de la grammaire » (dans le sens de étudier la langue) mais autrement. Dans l'A.C. le travail proposé doit permettre de conceptualiser le fonctionnement de la langue étrangère. Le but est de fournir à l'apprenant une compétence qualifiée de « grammaticale » qui serait « […] définie comme la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens » (Courtillon, 2001 : 153). La question est bien de savoir comment concilier l'acquisition d'une compétence linguistique consciente / réflexive et d'une compétence communicative.

Etant donné que la communication, et, avec elle les actes de parole, sont l'objectif principal à atteindre :

> « Ce que l'on nomme 'grammaire' dans les méthodologies précédentes passe alors au second plan et n'est conçu que comme un moyen de réaliser des actes de parole » (Bérard, 1995 : 10).

Le langage est vu sous son aspect formel mais, au lieu de faire apprendre à l'apprenant des règles par cœur, on les lui fait découvrir, c'est pourquoi on parle d'exercices de « conceptualisation », exercices qui sont normalement suivis de « la formulation du fonctionnement de la langue par l'apprenant et d'explications par l'enseignant » (Tagliante, 1994 : 37). Pour Besse (1977) cité par Cuq (1996 : 86) :

> « 'Conceptualiser' c'est réfléchir sur le fonctionnement de la langue-cible. L'apprenant doit avoir la 'liberté d'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il peut (langue maternelle, langue étrangère, schémas, dessins…) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir' […] ».

Besse encore, mais cette fois cité par Puren (1988 : 367) précise que l'essentiel de la conceptualisation :

> « […] est que, par une attitude réflexive sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu mais qui a une valeur opératoire en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase ».

Pour résumer, il s'agit d'amener les apprenants à réfléchir sur un point de langue à partir d'un corpus plus ou moins authentique, et à élaborer une explication sous forme de règle, règle provisoire qui peut être remise en cause ultérieurement mais acceptée tant que la preuve de son dysfonctionnement ou de son caractère incomplet n'a pas été apportée. Dans les textes officiels « scolaires » français, la même démarche est présentée sous le nom de « démarche inductive » ou « observation réfléchie de la langue ».

La connaissance des régularités et des structures de la langue est donc « *nécessaire* mais *non suffisante* pour la communication » (Germain, 1993 : 203), mais les explications portant sur le fonctionnement de la langue sont toujours présentes durant l'A.C., même si un rejet complet de l'enseignement « grammatical » a pu parfois être observé, en particulier au début. C'est pourquoi on s'est longtemps demandé s'il fallait ou non « faire de la grammaire ». En effet, il n'est pas question, lors d'un enseignement construit en A.C. d'apprendre les formes verbales, les adverbes ou tout autre point linguistique défini au préalable, mais de « s'exercer à échanger des informations, à donner une opinion, à faire agir l'interlocuteur, même s'il est vrai que ces activités langagières imposent le recours à telles ou telles unités linguistiques, qu'il faut bien avoir à sa disposition » (Girard, 1995 : 66-67).

Germain rappelle trois attitudes observées concernant la place que doit occuper l'étude de la langue dans l'A.C. La première est celle de certains méthodologues pour qui « l'adhésion à une approche communicative implique le rejet d'un enseignement analytique, c'est-à-dire l'absence d'un enseignement de la grammaire » (1993 : 210). La seconde attitude est celle de chercheurs (dont Courtillon, dont nous présenterons le point de vue plus en détail) qui « optent pour une *position médiane*. Ces auteurs favorisent à la fois un enseignement analytique et non analytique de la langue : des activités de communication sont adjointes à un syllabus ou programme ayant un contenu spécifique » (*ibid.*). Enfin, la troisième attitude est celle de ceux qui « adoptent une position faible de l'approche communicative : la grammaire occupe toujours, dans cette optique, une place prioritaire dans les programmes de L2 » (*ibid.*).

On a donc dans ce cas une démarche plus ou moins explicite mais qui reste inductive, et plus précisément :

> « […] ce n'est ni le retour à une démarche déductive qui est prônée, ni l'approche d'une grammaire de type normatif : ces activités de conceptualisation doivent suivre au plus près la construction du système propre à chaque apprenant et s'insérer à un moment où il en éprouve la nécessité » (Bérard, 1995 : 11).

La conceptualisation est donc une manière d'approcher l'étude de la langue mais elle n'est pas facile à mettre en place, surtout avec des apprenants non francophones. Outre cette notion, il est beaucoup question dans la littérature relevant de l'enseignement du FLE, de la grammaire explicite opposée à la grammaire implicite, ce que nous préférons appeler « démarches ».

2.3.2.2. Les démarches pédagogiques d'étude de la langue

Deux dichotomies assez classiques se retrouvent en didactique du FLE/S en lien avec les préconisations de l'A.C. à propos de l'enseignement de la « grammaire ». Nous les mentionnons dans la mesure où nous avons pu remarquer des renvois au FLE dans les textes officiels qui mentionnaient les publics de non francophones.

La première est celle qui oppose *grammaire implicite* et *grammaire explicite* selon que la langue, du point de vue de son fonctionnement interne, est décrite et explicitée ou pas, bien qu'elle soit dans les deux cas objet d'étude. Dans le premier cas on parle donc de *grammaire explicite* qui :

> « […] désigne un enseignement de la grammaire qui passe par l'explicitation des règles en classe. Ainsi, la conceptualisation grammaticale, lorsqu'elle est faite de manière collective en classe, débouche toujours sur la verbalisation de l'énoncé de la règle (Puren *et alii,* 1998 : 199).

Le terme renvoie donc à une démarche pédagogique. Au sein de cette grammaire explicite on trouve la deuxième distinction : celle qui oppose la grammaire dite « déductive » et la grammaire « inductive ». *Grammaire déductive* « désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Les exercices d'application correspondent donc à une phase déductive de l'apprentissage de la grammaire (*ibid.*) et *grammaire inductive* désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases » (*ibid.*).

Grammaire implicite (par opposition donc à *grammaire explicite)* « désigne un enseignement de la grammaire qui fait l'impasse sur toute explicitation des règles en classe. C'était le cas avec l'exercice structural » (Puren *et alii*, 1998 : 199).

En fait, il serait plus précis de parler ici en termes de démarche d'explication, de démarche implicite ou explicite, plutôt que de grammaire. Reste à savoir s'il est possible de ne jamais recourir à la terminologie « spécialisée » et à un minimum d'explications dans le cadre de l'étude du fonctionnement de la langue. Si l'on s'interroge maintenant sur le lien entre ces démarches et la terminologie, la définition suivante nous paraît résumer assez bien la situation généralement admise par les personnes concernées en didactique des langues étrangères :

> « La première ['grammaire explicite'], supposant une explicitation verbale des régularités de la langue-cible, met nécessairement en jeu une terminologie plus ou moins spécialisée. La seconde ['grammaire implicite'] prétend enseigner ces régularités par la seule manipulation ordonnée des formes ou des phrases de la langue-cible sans avoir recours, en général, à une terminologie spécifiquement grammaticale » (Besse, 1980 : 115).

Qu'il s'agisse de conceptualisation ou des démarches implicite ou explicite, l'étude des formes reste au cœur de l'enseignement/apprentissage. Une conception inverse de ce que devrait être l'étude de la langue est celle de Courtillon ou de Charaudeau, qui préconisent quant à eux ce qu'ils nomment une grammaire sémantique (ou grammaire du sens).

2.3.2.3. La « grammaire sémantique »

On trouve dans la littérature relative à l'enseignement du français aux allophones, une autre manière de concevoir l'étude de la langue. Il s'agit de la grammaire « sémantique ». Les auteurs qui la représentent sont notamment Charaudeau[82] (1992) et Courtillon (1989, 2001). Que faut-il entendre par là ? La grammaire sémantique serait née en lien avec l'apparition de l'approche communicative. En effet :

[82] Il a élaboré sur le principe de la grammaire sémantique *Grammaire du Sens et de l'Expression,* Paris, Hachette, 1992.

> « L'approche communicative n'est pas compatible avec n'importe quelle description de la langue. Si l'on admet que le postulat de base en est que 'communiquer c'est échanger du sens', la grammaire doit être considérée comme véhicule de sens au même titre que le lexique […]. Mais adopter un point de vue sémantique suppose, dans la plupart des cas, un changement radical des représentations que l'on peut avoir de la grammaire » (Courtillon, 1989 : 113).

Il est donc bien question ici de « grammaire » au sens de « description de la langue », mais le point de vue sémantique domine sur le point de vue traditionnel qui explique la langue en recourant à la syntaxe ou en mélangeant plusieurs niveaux de description. Courtillon (mais c'est également le point de vue de Charaudeau) préconise donc une démarche qu'elle nomme « onomasiologique » c'est-à-dire qui part du sens pour aller vers la forme, car elle estime que c'est de ce type de grammaire dont a besoin un apprenant en langue étrangère. Cette « grammaire » « impose une description et une explication par le sens des phénomènes grammaticaux » (Courtillon, 2001 : 155), étant donné que quand la communication se met en place, l'intention de sens est première par rapport à la forme à utiliser. De plus, elle affirme, et cela rejoint notre problématique, que :

> « **Le métalangage traditionnel n'est d'aucune aide parce qu'il est composite et, lorsqu'il est sémantique, il véhicule des sens qui ne peuvent être compris de l'étudiant**[83]. [...] La construction du sens par l'apprenant est évolutive, elle ne peut se faire d'emblée, mais elle peut être facilitée par un point de départ sémantique, déconditionné d'un métalangage particulier. […] elle devrait se faire à travers les mots du langage courant qu'il comprend » (Courtillon, 1989 : 114).

Quant à l'adjectif *fonctionnel* parfois accolé à *grammaire*, il signifie en fait que les formes de la langue ont également une fonction. Toujours selon Courtillon :

> « La mise en œuvre de la 'grammaire du sens' se fait selon une démarche qui consiste à définir les objectifs en termes notionnels et fonctionnels et à se donner les moyens de les réaliser. Cette conception des objectifs revient à privilégier l'intention du locuteur dans les activités de production. Elle implique autonomie et initiative de la parole. Ce sont les principes de base de l'approche communicative » (2001 : 163).

Cet auteur préconise également une démarche de conceptualisation (constituée de la « phase de découverte », la « phase d'inter-correction », et la « phase de synthèse », 1989 : 119-120), et elle ne renie pas les apports de la linguistique si :

[83] C'est nous qui soulignons.

> « L'enseignant ou l'auteur du cours possède lui-même au départ une théorie de la langue ou, plus simplement, une certaine cohérence de pensée qui le conduit à chercher l'explication des règles en se référant au même mode descriptif de la langue » (Courtillon, 1989 : 119).

Mais dans les faits, la grammaire de type sémantique a rarement pris place dans les manuels et les pratiques, que ce soit en FLM ou en FLE (si l'on excepte *Archipel*[84], méthode élaborée par Courtillon), pour laisser souvent la place à la grammaire que l'on peu qualifier de « traditionnelle ».

2.3.3. Le FLS à l'école élémentaire

Au moment de nos observations (année scolaire 2004-2005), aucun texte réglementaire n'existe concernant les élèves allophones les plus jeunes scolarisés en France. La brochure du Ministère à laquelle les enseignants se réfèrent s'adresse aux collégiens, même si les enseignants de CLIN la citent également, étant donné justement que ce document est unique. Il est donc remarquable de constater la faible place donnée au cas des élèves non francophones nouvellement arrivés, dans les textes concernant l'enseignement/apprentissage à l'école élémentaire que nous avons étudiés.

Dans les programmes de l'école élémentaire que nous avons présentés plus haut, une mention très brève est faite aux élèves « dont le français n'est pas la langue maternelle » (2002 : 24) dans la section relative au cycle 1, c'est-à-dire celui de l'école maternelle. Il y est notamment question de la « place » de la langue d'origine de ces élèves allophones qui ne doit pas être dénigrée ou dévalorisée, et doit donc conserver une position essentielle dans leur culture. Il est également précisé qu'il n'est pas nécessaire avec les tout-petits en tout cas, de mettre en place un enseignement de type français langue seconde, et il est préconisé de « trouver les moyens de renforcer la langue maternelle au moins dans deux directions : utilisation du langage d'évocation […], prise de conscience des réalités sonores de la langue » ceci afin de ne pas « […] laisser s'installer un bilinguisme dans lequel les deux langues ne se développent pas de manière équilibrée » (*ibid.*). Seulement, on ne peut pas demander aux enseignants de parler et de faire parler les langues maternelles. Aucune mention du FLS ou des élèves nouvellement arrivés n'est présente pour ce qui concerne les cycles 2 et 3.

[84] *Archipel*, Didier, Paris, 1982.

2.3.4. Le FLS dans les programmes et accompagnements de français au collège

Dans les programmes et accompagnements de programmes de français au collège, il est bien question du français langue seconde au sens où nous l'avons défini dans le chapitre 1.

Dans un premier temps, le texte rappelle brièvement ce qu'il faut entendre par *français langue seconde* qui concerne « […] les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la 6è à la 3è » et donne quelques grandes orientations méthodologiques renvoyant explicitement à la fois à la didactique du FLE et à celle du FLM. L'objectif général mentionné est « l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif français » et il est précisé en outre que :

> « L'objectif est que ces élèves accèdent à un bilinguisme dans lequel le français est la langue de la communication scolaire, et progressivement extrascolaire. Appropriation linguistique et acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques et les compétences culturelles antérieures, d'une part et, d'autre part, les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles françaises » (2003 : 32).

Les directives données se rapprochent de celles du FLE en ce que l'accent est mis sur l'oral « à travers les activités communicatives » (2003 : 33). On rejoint ici l'approche communicative de la didactique du FLE d'autant plus que ce texte préconise des activités inspirées par le FLE (telles que « pratiques de créativité verbale, jeux de rôle et simulation, qui favorisent les échanges entre les élèves et développent leur autonomie de locuteurs » (*ibid.*). Il est également question d'un travail sur les situations d'oral authentiques. Nous voudrions souligner en outre que « l'évaluation porte alors d'abord sur la compétence de communication et non sur la langue » (*ibid.*). Est-ce à dire qu'en FLS, il pourrait être question de favoriser la bonne adéquation du discours à la situation d'enseignement et pas seulement à la forme correcte ? Les mêmes principes à peu de chose près sont répétés dans les accompagnements des programmes des deux autres cycles. Dans cette introduction on peut lire :

> « L'apprentissage des outils fondamentaux de la morpho-syntaxe et de l'orthographe doit se faire plus rapidement que dans les méthodes de français langue étrangère. Associé à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale, il est inscrit dans la pratique 'd'actes de parole' et d'activités communicatives contextualisant les exercices. On mettra l'accent sur l'acquisition progressive d'un lexique adapté aux besoins des élèves, liés notamment aux exigences des autres disciplines » (2003 : 33-34).

Concernant la comparaison avec la langue première, il semble évident que ce point ne peut pas être toujours appliqué étant donné la trop grande hétérogénéité des publics. Ensuite il est question ici de « structure de la langue », de « notion et métalangages grammaticaux », de « morpho-syntaxe », « d'orthographe ». À première vue, tout ceci prouve la présence d'une grammaire traditionnelle, mais la grande différence réside dans les expressions « acte de parole » et « activités communicatives » qui rejoignent les objectifs de l'approche communicative dont il est question en FLE. Enfin, la lecture et l'écriture ne sont pas non plus oubliées, elles doivent être travaillées mais de manière un peu particulière.

Si l'on se penche maintenant sur les outils de la langue présentés en FLS dans les différents niveaux, on constate qu'il est fait mention de grammaire, de métalangage, etc. Ainsi, en sixième :

> « […] l'apprentissage des outils de la langue est modeste […]. A partir d'une maîtrise implicite de la grammaire, le professeur explicite progressivement en cours d'année quelques éléments essentiels du métalangage grammatical » (2003 : 35).

Mais rien n'est dit sur ce qu'est la grammaire ou le métalangage, termes dont nous avons commenté l'ambiguïté, y compris pour des enseignants de français, dans le chapitre 1.

Au cycle central des précisions sont données sur ces outils mais assez brièvement :

> « Abordés inductivement, par imprégnation des structures de la langue, ils font l'objet d'un apprentissage progressif. Les outils fondamentaux de la morphosyntaxe et de l'orthographe, **avec le métalangage qui leur est propre**[85], sont appris et mémorisés au cours du cycle central. La formation d'une distance réflexive par rapport à la langue française est étroitement associée à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture lors des pratiques communicatives organisées au sein de la séquence » (2003 : 135).

[85] C'est nous qui soulignons

On peut se demander ici de quel métalangage il est question. Faut-il entendre métalangage comme synonyme de terminologie ? L'usage et la connaissance d'un « métalangage » en langue d'origine dépend étroitement de la scolarisation antérieure pour les élèves nouvellement arrivés. Devrait-on comprendre que pour eux, l'enseignant est autorisé à faire l'impasse sur une partie de la nomenclature des textes officiels, pour laisser les enfants mémoriser la langue et ses principes de fonctionnement suivant la « démarche implicite » ? Les « pratiques communicatives » semblent être la réunion de l'ensemble des activités touchant à la langue. Son champ semble infini.

Et finalement, au cycle d'orientation, on apprend que les outils de la langue doivent s'acquérir sous la forme d'une grammaire implicite :

> « La maîtrise des outils de la langue s'acquiert tout au long des séquences, sous la forme d'une grammaire implicite. On fait prendre progressivement conscience aux élèves d'irrégularités dans les différents domaines de structuration de la langue : morphosyntaxe, syntaxe, orthographe. Ils apprennent à nommer les faits de langue ainsi repérés, à en examiner les propriétés, les conditions d'emploi. Ce **travail d'analyse**[86] sera engagé à l'occasion d'activités d'oral, d'écriture, de lecture telles qu'elles prennent place dans les séquences » (2003 : 211).

La dénomination des faits de langue n'est pas ici détaillée. Le cycle central, durant deux ans, serait la période de transition entre la constitution d'une grammaire intériorisée dans la démarche implicite et l'accès à une terminologie traditionnelle par la réflexivité.

La place accordée au français langue seconde dans les Programmes et Accompagnements de collège est minime et répartie tout au long du document. La tâche des enseignants des classes spécialisées est donc très grande. Quelques aménagements sont proposés dès qu'il est question de FLS mais très brièvement. Il s'agit de mettre en place des méthodologies FLE au début, c'est-à-dire en classe de sixième pour aboutir progressivement à la didactique du FLM à part entière en troisième. Mais cette progression ne peut pas s'appliquer pour les classes spécifiques puisqu'il est bien question ici des élèves allophones inscrits dans le cursus ordinaire. De plus, il est sans doute difficile pour l'enseignant de classe ordinaire d'adapter son enseignement aux quelques élèves non francophones présents dans son cours.

[86] C'est nous qui soulignons.

2.3.5. La brochure *Le français langue seconde*

La brochure *Le Français Langue seconde*[87] que nous présentons ici est la seule référence véritable des enseignants observés, qui l'ont tous mentionnée quand nous leur avons demandé sur quel(s) texte(s) ils (elles) basaient leur enseignement, bien qu'elle ne concerne que le collège. C'est un texte également mentionné dans les programmes et accompagnements que nous avons cités ci-dessus. Marcus d'ailleurs insiste sur l'existence de ce document car :

> « C'est en effet le premier document institutionnel qui propose une réflexion non seulement sur les objectifs et les enjeux, mais aussi sur les méthodes et les contenus d'un domaine qui devrait désormais faire partie du français, discipline scolaire » (2001 : 54).

On est donc vraiment ici face à une institutionnalisation de l'enseignement du FLS mais dans ses débuts. Cette brochure se compose de trois grandes parties :

> - « le français, langue d'intégration scolaire » ;
> - « le français langue maternelle, français langue étrangère : programmes et méthodes »
> - « le français langue seconde : activité de classe ».

Nous ne reviendrons pas sur les différentes définitions de ce que sont le français langue maternelle, français langue étrangère, ou le français langue seconde, présentées au chapitre 1 mais des précisions sémantiques sont fournies dans les programmes du collège :

> « Français langue seconde. Langue enseignée à des élèves de langue étrangère (ou allophones) plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de cet enseignement en contexte scolaire. À la différence du français langue étrangère, exclusivement centré sur l'acquisition linguistique, la langue française est ici à la fois objet d'étude et outil d'apprentissage des autres disciplines » (2003 : 216).

Concernant le lien de cette brochure avec le reste de l'institution scolaire, Bertrand, par exemple justifie le fait que ce document s'inscrit « dans la cohérence des programmes de français » car :

> « […] il repose, comme eux, sur deux principes, l'un théorique et l'autre pédagogique. Le principe théorique correspond à la maîtrise du discours. Le principe pédagogique réside dans la mise en œuvre du travail sous forme de séquences » (2001 : 51).

[87] M.E.N., 2000.

En fait, les « priorités du français langue seconde » sont de trois ordres : communication, langue et culture. Car en dehors de l'école :

> « L'élève doit pouvoir acquérir très rapidement la capacité à entrer en relation oralement avec les différents interlocuteurs qu'il peut rencontrer dans la vie quotidienne, la capacité à comprendre les énoncés liés à la fréquentation des médias, la capacité à lire aussi bien les écrits de la ville que les écrits fonctionnels (documents administratifs, prescriptions et notices diverses) qui prennent place dans les différentes circonstances de la vie quotidienne » (2000 : 8).

L'oral doit donc être considéré comme primordial dès le début de l'apprentissage dans une perspective majoritairement fonctionnelle. Les difficultés ainsi présentées montrent que l'écrit ne doit pas être délaissé, mais là encore la perspective doit être fonctionnelle avant tout. Dans cette partie concernant la communication, il est également question de « métacommunication » c'est-à-dire que :

> « **La maîtrise des outils de la langue ne peut être acquise indépendamment des usages qui en sont faits dans les situations d'échanges**[88] [...]. L'élève doit cependant pouvoir dépasser ce stade et être capable de réfléchir sur ses propres pratiques, de nommer les formes qu'il utilise, d'identifier les opérations qu'il peut réaliser sur le matériau langagier... En d'autres termes l'élève doit être en mesure de communiquer sur ses propres pratiques langagières de façon à pouvoir prendre place par la suite dans les enseignements ordinaires du français. La métacommunication concerne donc aussi bien la capacité de parler de la langue que de maîtriser les instruments métalinguistiques » (2000 : 9).

En effet, il semblerait qu'il faille permettre à l'élève de développer sa conscience métalinguistique sur sa pratique du français. Il devrait être capable de « nommer les formes ». Les finalités en sont de pouvoir mener une réflexion en partenariat avec les enseignants et les élèves de la classe. Le partage d'une même dénomination semble alors essentiel pour se faire comprendre. Les instruments métalangagiers, même s'ils sont acquis inductivement, finissent donc tous par être nommés. Voyons maintenant ce qu'il en est des « outils de la langue » :

> « Quelques précisions sur les domaines et les pratiques que recouvre le terme de 'grammaire' dans le contexte du français langue seconde peuvent être utiles. On distinguera d'abord ce qui relève d'une **grammaire implicite**[89], c'est-à-dire l'ensemble des règles qui permettent de produire des phrases correctes en français, spontanément acquises par une pratique régulière de la langue. Ces règles ne sont pas forcément explicitées, ni même pour certaines d'entre elles pleinement explicitables. De nombreux exercices, inspirés des pratiques du FLE, exercices

[88] C'est nous qui soulignons.

[89] C'est nous qui soulignons, et ce pour l'ensemble de l'extrait.

> structuraux, exercices de réemploi, ont pour fonction d'assurer de manière implicite l'apprentissage de ces règles. Les **descriptions grammaticales** du français, par le moyen d'un métalangage approprié, permettent de rendre compte de certaines modalités de fonctionnement de la langue. Ces descriptions **ne sont utiles pour l'élève qu'au-delà d'un certain seuil d'acquisition des formes et des usages.** Elles attirent l'attention sur les constituants du système, permettent de les nommer et de favoriser chez l'élève une démarche réflexive, indispensable pour s'inscrire par la suite dans les apprentissages du français du collège [...]. Les élèves non francophones abordent l'acquisition des règles à partir de leur propre système linguistique et des descriptions qui leur ont été proposées dans leurs écoles d'origine [...]. On sera attentif au fait que le métalangage utilisé pour le français n'est pas forcément celui de tel ou tel élève ou ne recouvre pas les mêmes effets linguistiques et un travail d'ajustement progressif se révèle nécessaire, avec la participation des élèves eux-mêmes » (2000 : 10).

Ces précisions sont en effet extrêmement importantes de notre point de vue. Il est intéressant de constater que *grammaire* fait ici l'objet de précisions ce qui n'est pas le cas quand il est question de cette même « grammaire » dans les textes pour le FLM. La question que nous nous posons est le moment auquel le passage aux descriptions du fonctionnement de la langue doit se faire, car les élèves doivent s'inscrire dans l'apprentissage du français au collège. Comment comprendre « règles » dans l'extrait ci-dessus ? Sont-ce celles de la pratique orale de l'élève, qui n'a pas nécessairement intériorisé la même variété de français que celle que pratique l'enseignant qui doit lui expliciter la langue ? La grammaire implicite dans cet extrait ne renvoie pas à celle du FLE, puisque ici *implicite* est mis pour *intériorisé*[90]. Ensuite, il est question ici d'un « seuil » qui est loin d'être le même pour tous. De plus, quel est le métalangage approprié dont il est fait mention ici ? Quel doit être celui à mettre en avant ? En d'autres termes, quels sont les choix à effectuer ? Quant au fait de partir des systèmes linguistiques des élèves et des descriptions qui leur ont été proposées, nous ne voyons pas comment cela pourrait être possible, et ce d'autant plus que chaque pays a « une culture propre en matière de grammaire, son enseignement n'est pas valorisé de manière similaire dans les différents contextes pédagogiques » (2000 : 10). On le voit, les mêmes questions se posent à la lecture des textes mais aucune réponse satisfaisante ne peut être fournie à leur seule lecture.

Pour finir, en ce qui concerne la langue proprement dite :

[90] Nous avons déjà mentionné ce fait un peu plus haut. De nouveau des confusions apparaissent en raison d'approximations terminologiques.

> « On s'efforcera à chaque fois que cela se révèle opportun d'attirer l'attention des élèves sur l'usage de telle ou telle forme (orthographique, morphologique, syntaxique) en relation avec telle ou telle visée du discours, en vue de construire un objet de savoir particulier, en rapport avec un mode donné d'organisation du texte. **Les faits de langue seront donc toujours abordés en contexte**[91], décrits dans les termes les plus accessibles, pour en faire ressortir les particularités d'usage, de sorte que l'étude des outils de la langue soit constamment placée dans la perspective du discours » (2000 : 10).

Là encore on le voit, les objectifs diffèrent quelque peu de ceux des élèves francophones même s'ils se rejoignent sur plusieurs points.

Dans la deuxième partie de cette brochure concernant les programmes et les méthodes, les programmes de français au collège sont rappelés, notamment les deux caractéristiques essentielles que sont la maîtrise des discours et le travail en séquence didactique. Toutefois, une précision quant à la spécificité du public est donnée :

> « Les formations assurées dans les classes d'accueil doivent permettre aux élèves d'intégrer le plus rapidement possible le cursus de français langue maternelle. Il importe ainsi d'organiser les apprentissages de telle manière que les correspondances entre français langue seconde et français langue maternelle soient aisées à établir » (2000 : 14).

Nous serions tentée de dire que c'est plus facile à dire qu'à faire, car cela nécessite une bonne coordination entre plusieurs enseignants, ce qui, pour des raisons très diverses, n'est pas toujours possible. Il est à signaler que la brochure prend en considération la diversité des structures en rappelant la nécessaire coordination des enseignants.

Le deuxième grand point, dans cette seconde partie, concerne le français langue étrangère dans la mesure où le français langue seconde n'ayant pas véritablement de pédagogie propre, cette dernière doit emprunter au français langue étrangère et au français langue maternelle « ainsi qu'à l'apprentissage, transversal, de la langue des enseignements spécifiques » (2000 : 14). Voici ce qu'on peut lire concernant les méthodologies du français langue étrangère :

> « Les méthodes utilisées dans l'enseignement du français langue étrangère ont acquis une réputation d'efficacité qui tend parfois à faire croire, à tort, que leur application directe suffirait à régler les problèmes de l'apprentissage du français langue seconde auprès des publics du collège » (*ibid.*).

[91] C'est nous qui soulignons.

Ce texte rappelle également brièvement les courants principaux qui ont traversé le FLE. Nous ne reprenons que ce qui concerne les approches communicatives qui :

> « […] récusent radicalement les approches béhavioristes du conditionnement et se fondent sur les acquis de la pragmatique linguistique et de la théorie du langage en acte : la langue ne sert pas seulement à représenter le monde, elle sert à agir sur autrui et, par là, sur le monde » (2000 : 15).

Ce document préconise donc l'utilisation des méthodes de FLE tout en soulignant que « leur usage nécessite cependant un important travail d'adaptation de la part des professeurs de français langue seconde et doit être complété par l'apport de nombreux autres documents » (*ibid.*).

Comme pour les autres documents il est question des « outils de la langue » sans qu'une quelconque définition ne soit donnée :

> « Les méthodes les plus récentes ne séparent pas grammaire et usage de la langue. Elles conduisent l'élève de la connaissance implicite à l'analyse et au métalangage, en proposant une grande variété d'activités contextualisées. Cette démarche pédagogique convient très bien à un apprentissage du FLS dont l'objectif principal est la **maîtrise de la langue**[92]. Elle correspond aussi aux dernières instructions concernant l'enseignement du FLM qui préconisent une étude allant du discours et du texte vers la phrase et le mot [...]. Le métalangage grammatical, dont la connaissance fait l'objet d'évaluations bien ancrées dans les pratiques scolaires en France, est introduit dans la phase d'analyse et de mise en ordre des acquisitions [...]. En ce qui concerne les outils de la langue, les méthodes de FLE, les ouvrages d'exercices conceptualisés en actes de parole et organisés selon une progression […] sont parfaitement adaptés à l'enseignement du FLS... » (2000 : 18).

Un peu plus loin, concernant les manuels et les outils du français langue maternelle on peut lire :

> « Les élèves, appartenant tous à des classes de différents niveaux, ont en leur possession le manuel de grammaire et/ou des textes de français langue maternelle [...]. Le livre de grammaire, lorsqu'il existe, est trop riche en métalangage et en vocabulaire inconnu des débutants français pour être employé tel quel » (2000 : 19).

Malheureusement, jamais aucune précision n'est donnée concernant le type de métalangage dont il est question, ni sur la terminologie proprement dite. On doit donc se référer à la

[92] C'est nous qui soulignons

nomenclature du texte de FLM, qui est elle-même en théorie le point de départ du travail des éditeurs de livres scolaires.

Le troisième chapitre de cette brochure concerne les activités de classe du français langue seconde. L'organisation en séquences est préconisée tout comme en français langue maternelle et ce « sur des objectifs clairement définis », le but étant « l'acquisition d'un certain nombre de conduites langagières ». Toute la difficulté résidant dans :

> « […] cette nécessité d'apprendre rapidement aux élèves à coordonner l'ensemble des opérations constitutives de l'acte langagier, en accordant une part plus importante qu'avec des élèves de FLM aux opérations liées à la micro structuration de la langue, opération dont la maîtrise est la condition d'une bonne avancée dans les apprentissages » (2000 : 22).

Vient ensuite le programme subdivisé en deux niveaux. Un niveau débutant « correspondant aux élèves qui doivent acquérir les bases du français selon trois grands axes : compétence de communication, compétence linguistique, compétence culturelle ». Un niveau perfectionnement « s'adressant à des élèves qui, ayant déjà ces bases en français, vont progressivement intégrer le cursus du collège en français, donc évoluer vers des savoir-faire plus élaborés ». La simple dichotomie « débutant » *vs* « avancé » nous semble un peu insuffisante pour rendre compte de la réalité de la diversité des publics concernés. L'accent est mis ici sur l'importance à accorder au français « au service des autres disciplines »[93].

Pour finir, la brochure présente des suggestions pédagogiques qui sont de « simples exemples qui ne couvrent que quelques points spécifiques du programme, elles sont destinées avant tout à illustrer une démarche » (2000 : 27-28).

*

* *

[93] Notons que les « outils de la langue » est une liste de notions à connaître. Nous les avons repris dans les tableaux répertoriant le métalexique de ces mêmes références dans la partie 3 de ce travail.

S'agissant de l'enseignement du français aux non francophones, aucun programme n'est défini par l'Education Nationale. Les enseignants se réfèrent donc à ceux de FLM comme objectif à atteindre pour leurs élèves au moment de la réintégration à temps plein en classe ordinaire. Cependant la brochure portant sur le FLS propose des indices de transversalité entre ces programmes et ce qui doit être mené en classe d'accueil.

En FLS, des démarches sont proposées, qui mettent la priorité sur l'oral et la connaissance intériorisée de la langue. La progression vers l'analyse et l'écrit amène à la nécessité de « normer », donc d'atteindre la maîtrise de la nomenclature des textes du FLM. La situation des élèves de CLA, qui partagent leur temps entre la classe d'accueil et la classe ordinaire, favorise la démarche orale, mais les plongent très rapidement dans l'écrit. Les enseignants en charge des élèves allophones ont plusieurs contraintes en raison des besoins et des attentes des élèves. Ceux-ci ont notamment un besoin urgent de maîtriser une langue de communication courante. Cette langue est celle des disciplines scolaires, ce qui accentue cet enjeu. Enfin, la culture de l'écrit étant omniprésente, l'alphabétisation doit être menée de front avec l'apprentissage de l'oral, afin de permettre l'accès aux écrits scolaires[94].

Le bain linguistique dans lequel sont plongés les élèves scolarisés en France est un atout supplémentaire pour la communication orale, dont ne dispose pas la communication écrite. De même, la norme scolaire de l'oral et de l'écrit est « parasitée » par l'usage d'un français « de survie » à l'extérieur de l'établissement avant même une avancée significative d'un apprentissage structuré. Savoir et savoir-faire sont intimement liés mais les savoirs sur la langue sont mis en avant dans les textes relevant du FLM et la maîtrise des savoir-faire est rappelée dans les textes s'adressant aux enseignants ayant en charge des élèves non francophones. De ce fait, les places accordées à l'oral et à l'écrit sont à redéfinir, et en lien avec elles, la façon de mener l'étude de la langue. Comment cette dernière est-elle mise en place par les enseignants observés ? Comment combinent-ils les directives officielles et les réalités de leur classe ? Tiennent-ils compte de ces textes ? Avant de répondre à ces questions il est nécessaire de faire connaissance avec les acteurs des classes observées et de connaître les étapes d'élaboration de notre corpus.

[94] Nous renvoyons au chapitre 1 et à Boyzon-Fradet, *Enseigner le français en classe hétérogène. Ecole et immigration,* 1997.

Chapitre 3
Constitution du corpus de recherche

Pour mener à bien cette enquête sur la métalangue en classe de français langue étrangère, nous sommes allée sur le terrain. Cela a été possible dans l'académie d'Amiens entre septembre 2004 et mai 2005. Il ne faut pas perdre de vue que toutes les académies ne fonctionnent pas sur le même principe en ce qui concerne la prise en charge scolaire des jeunes nouveaux arrivants. C'est la raison pour laquelle nous commençons par donner les grandes orientations présentées dans les textes officiels les plus récents, avant de détailler la manière dont cela se déroule dans l'académie où nous avons pu mener nos observations. Nous terminons par la présentation des deux établissements où nous avons été accueillie. La deuxième partie de ce chapitre se focalise sur les observations proprement dites et les acteurs concernés par notre étude.

3.1. L'accueil et la scolarisation des élèves nouveaux arrivants en France et dans l'académie d'Amiens

Les classes destinées à accueillir les enfants allophones nouveaux arrivants ont été créées à partir de 1970 en raison d'une arrivée massive suite à la mise en place de la politique de regroupement familial. Cette création s'est accompagnée de textes officiels (circulaires et bulletins officiels), remaniés au fil des années. Nous ne présentons ici que les textes ayant cours au moment de nos observations (année scolaire 2004-2005).

3.1.1. Quelques généralités

Des textes officiels font part de la manière d'accueillir ces élèves allophones nouveaux arrivants dans notre pays[95]. Nous avons relevé trois circulaires qui nous semblent importantes concernant la scolarisation et l'accueil des élèves allophones, toutes publiées dans le Bulletin Officiel spécial n°10 du 25 avril 2002 :

[95] Quelques articles de la revue *Migrants-Formation* devenue *Ville-Ecole-Intégration* traitent de ce point également.

- « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés », C. n°2002-063 du 20-3-2002 ;

- « Organisation de la scolarité des nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », C. n°2002-100 du 25-4-2002 ;

- « Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) », C. n°2002-102 du 25-4-2002.

3.1.1.1. De l'obligation scolaire

Les élèves concernés dans notre travail sont scolarisés en raison de la législation française qui affirme que :

> « En l'état actuel de la législation, aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons en effet que **l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers**[96] dès l'instant où ils résident sur le territoire français » (C. n°2002-063 : 3).

Il est précisé dans cette circulaire que le contrôle de la régularité de la situation des élèves et/ou de leurs parents sur le territoire n'est pas du ressort du ministère de l'Education Nationale. C'est pourquoi tous les nouveaux arrivants sont concernés par cette instruction obligatoire, y compris si l'adulte responsable n'est ni tuteur légal ni parent. Les élèves les plus âgés[97] ne sont pas laissés de côté et font également l'objet d'une prise en charge s'ils en font la demande. Quelques précisions sont également données concernant les examens et les stages ainsi que les conditions particulières auxquelles sont soumis les élèves nouveaux arrivants lors des voyages scolaires à l'étranger[98].

[96] C'est nous qui soulignons.

[97] C'est-à-dire ceux qui ont plus de 16 ans et pour lesquels la scolarisation n'est plus obligatoire, tout comme pour l'ensemble des élèves présents sur le territoire français.

[98] Nous n'entrons pas dans les détails à propos de ces trois points dans la mesure où cela ne concerne pas le sujet qui nous intéresse. Nous renvoyons le lecteur aux textes mentionnés s'il souhaite en savoir plus.

3.1.1.2. L'organisation de la scolarité

Dès l'introduction de la circulaire traitant de l'organisation de la scolarité, le ton est donné : une intégration réussie dans le pays dépend en grande partie et dans une large mesure, de la réussite scolaire (elle-même conditionnée par la « maîtrise » de la langue française) le but final étant une « véritable qualification professionnelle ». Voici comment est présenté le rôle des « structures d'accueil » :

> « Ces structures scolarisent de façon temporaire les seuls élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire » (C. n°2002-100 : 8).

Il est également précisé qu'une bonne scolarisation des jeunes arrivants est garantie par deux principes :

> « - faciliter l'adaptation de ces jeunes au système français d'éducation en développant des aides adaptées à leur arrivée ;
> - assurer dès que possible l'intégration dans le cursus ordinaire » (C. n°2002-100 : 10).

À l'arrivée des enfants et adolescents en France, l'une des premières interrogations concerne leur niveau de maîtrise du français. Nous avons vu lors de nos observations que les CASNAV font passer des tests de niveau non seulement en langue française, langue étrangère, mais également en langue maternelle dans des disciplines comme les mathématiques par exemple[99]. La circulaire dont il est question ici développe ce qui doit être évalué à l'arrivée pour chaque élève nouvellement arrivé en France, c'est-à-dire :

> « […] - ses savoir-faire en langue française […] ;
> - ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire […] ;
> - ses savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que ses intérêts, qui peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants. Il est indispensable en effet de connaître, pour ces élèves, leur degré de familiarisation avec l'écrit quelque soit le système d'écriture et leur degré de maîtrise dans certaines disciplines (mathématiques par exemple…) » (C. n°2002-100 : 10).

Une fois cette évaluation terminée, les élèves du premier degré sont scolarisés obligatoirement, à la fois dans les classes « ordinaires » correspondant à leur classe d'âge (de

[99] Cf. ci-dessous pour plus de détails sur les tests d'évaluation proposés par le CASNAV de l'Académie d'Amiens.

6 à 11 ans, c'est l'inscription administrative) et dans les classes d'initiation ou CLIN[100] (c'est l'inscription pédagogique) pour un temps variable. Les élèves qui n'auraient pas été scolarisés auparavant peuvent être accueillis dans ces classes un peu plus longuement car :

> « Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long en classe d'initiation, allant jusqu'à une année supplémentaire, peut cependant être envisagé […] » (C. n°2002-100 : 11).

Les élèves du second degré (de 11 à 16 ans) peuvent être scolarisés quant à eux soit dans des classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA)[101] soit dans des classes d'accueil ordinaires (CLA). Quand ils sont en CLA :

> « On veillera à ce qu'ils soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart de plus de deux ans avec l'âge correspondant à ces classes ; ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées […][102] » (C. n°2002-100 : 12).

De plus, soulignons qu'il est bien question, dans cette circulaire, de *français langue seconde.* Nous l'avons vu au chapitre 1, la définition des contours du FLE, du FLS et la différenciation pédagogique avec les cours de FLM n'est pas bien nette. Le FLS est encore en émergence, et il n'est pas toujours facile de le définir et d'en délimiter les contours par rapport au FLE et au FLM. Cependant il semblerait que cette dénomination soit envisagée ici comme synonyme de *français langue de scolarisation*[103]. Il est intéressant de noter que :

> « L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. A ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées » (C. n°2002-100 : 12)[104].

---

[100] Cf. le chapitre 1 pour la définition.

[101] De plus, il faut savoir qu'il existe d'autres dispositifs comme les « classes de français intensif », les « groupes de soutien en FLS », ou encore les « classes avec FLE renforcé », toujours d'après ces textes. Cf. le chapitre 1 pour plus de détails à propos des CLA-NSA.

[102] Notons l'utilisation ici du terme *ordinaire* pour désigner les classes autres que les classes spécialisées, terme employé dans les établissements observés, tout comme celui de « classe-type » nettement plus fréquent.

[103] Nous renvoyons le lecteur à la section portant sur les définitions et qui reprend tous ces termes. Rappelons seulement que « français langue seconde » n'est pas nécessairement synonyme de « français langue de scolarisation », en particulier dans certaines situations à l'étranger.

[104] La circulaire renvoie explicitement à la méthodologie développée pour le FLS dans la brochure *Le français langue seconde*, dont nous détaillons le contenu concernant en particulier l'étude du fonctionnement de la langue. Cf. le chapitre 2.

Nous voulons également attirer l'attention du lecteur sur le fait que l'objectif assigné ici « […] qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire » est celui qui a été formulé par l'ensemble des enseignants observés durant cette recherche.

Le dernier point de cette circulaire a trait à la motivation nécessaire des enseignants[105] : « les classes d'initiation ou d'accueil seront confiées de préférence à des enseignants volontaires », mais les compétences en didactique du FLE/S ne sont pas pour autant immédiatement exigées. De plus, il semblerait que des enseignants soient désignés pour assumer la charge de ces cours alors qu'ils n'en ont pas nécessairement fait la demande. Rappelons que nous décrivons une situation datant de 2004-2005, qui a nécessairement évolué avec la mise en place des certifications FLE, nouveau critère prioritaire d'affectation pour les enseignants. Cependant, ces considérations dépassant le cadre de notre travail, nous nous limiterons à ne présenter que la situation des enseignants que nous avons rencontrés.

3.1.1.3. Les structures

Notre travail de recherche n'aurait pu avoir lieu sans le soutien du CASNAV d'Amiens et de sa directrice, dans la mesure où notre présence dans les classes, notamment à l'école primaire, a été soumise à de nombreuses autorisations. Anciens CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants, créés en 1975), les CASNAV ont vu le jour en 2002 suite à de nombreux changements intervenus notamment en raison de l'augmentation du nombre de jeunes qui arrivaient de l'étranger. Le rôle des CASNAV est ainsi défini par la circulaire « Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) », C. n°2002-102 du 25-4-2002 :

> « L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires » (2002 : 22).

[105] Nous renvoyons le lecteur un plus loin dans ce chapitre. Nous y développons à la fois la motivation et la formation de chacun des enseignants que nous avons observés.

Les missions des CASNAV sont précisées : d'abord « les CASNAV sont des centres de ressources pour les écoles et les établissements » (*ibid.*), ensuite « les CASNAV sont des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif » (p. 23) et enfin « les CASNAV sont des instances de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école » (p. 23). Les CASNAV ont donc pour mission essentielle l'intégration scolaire des élèves nouveaux arrivants et l'accompagnement des personnels éducatifs qui sont chargés d'encadrer ces derniers.

Il est précisé à plusieurs reprises dans cette circulaire que l'amalgame entre l'accueil des élèves nouvellement arrivés et les zones d'éducation prioritaire (ZEP) doit être évité. Or les deux établissements où nous avons fait nos observations sont classés ZEP. Cette situation ne semble pas être isolée puisque d'autres chercheurs l'ont rencontrée. C'est le cas par exemple de Cortier qui avance quelques chiffres :

> « En mai 2004, 52 % des dispositifs d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France, premier et second degrés confondus, étaient implantés, en France métropolitaine, dans des établissements situés en zone ou en réseau d'éducation prioritaire (ZEP ou REP), une majorité d'entre eux se trouvant effectivement dans les 'cités' et 'banlieues'. Dans certaines académies[106], ce chiffre se situe même autour de 80 % » (2007 : 146).

De plus, la confusion entre élèves nouvellement arrivés et élèves dits « en difficulté » est attestée étant donné la confusion entre difficulté linguistique et difficulté scolaire proprement dite. Les élèves issus de l'immigration sont donc très vite assimilés à des élèves en échec.

3.1.2. L'accueil des élèves allophones dans l'académie d'Amiens[107]

Nous présentons les modalités de l'accueil des élèves allophones dans l'académie d'Amiens de manière globale et à titre indicatif afin de mieux comprendre comment s'organisent les observations que nous avons menées. De nombreuses similitudes existent avec ce qui peut se passer dans les autres académies.

---

[106] Remarque : les académies citées sont Amiens (84,4 %) et Aix-Marseille (77,2 %).

[107] Les informations qui suivent sont extraites du site du CASNAV d'Amiens (http://pedagogie.ac-amiens.fr/carec/arrivants/principal.htm) et des entretiens que nous avons eus avec l'enseignante P4, l'une des enseignantes qui nous a reçue et qui travaille au CIO, donc à l'accueil et à l'orientation de ces élèves nouveaux arrivants.

Les élèves qui arrivent dans l'académie d'Amiens sont pris en charge par le CASNAV et les CIO (Centres d'Information et d'Orientation) pour ceux qui sont en âge d'être scolarisés au collège. Ces derniers passent des tests : petits entretiens oraux en français, tests de mathématiques et de compréhension écrite en langue d'origine, ainsi que des tests en français (évaluation des mécanismes linguistiques), plus ou moins conséquents en fonction de l'entretien préalable. Tout ceci dans le but de connaître non seulement leur niveau en français mais également leur degré de scolarisation antérieure, ainsi que leur degré de familiarisation avec l'écrit. Il faut également départager, grâce à ces tests, les élèves qui relèvent du « FLE » de ceux qui ont des difficultés en français mais ont tout de même ce que l'enseignant P5[108] nomme les « réflexes linguistiques ». Il dit à ce sujet :

> « Un élève qui a acquis les réflexes linguistiques ne relève pas du FLE donc s'il a des difficultés en français elles sont d'un autre ordre ce n'est pas parce que il n'a pas les réflexes linguistiques c'est un élève en échec comme il y en a des quantités d'autres donc là il faut lui faire des cours de français des cours de grammaire d'orthographe mais c'est tout mais ça ne relève pas du FLE il ira dans une classe normale avec un soutien en français un soutien en français langue maternelle […] ce sont des élèves qui sont en échec scolaire à cause du français langue maternelle pas du français langue étrangère »[109].

On se trouve ici face à la nécessaire distinction à faire entre les élèves non francophones et les élèves en difficulté scolaire, ces deux types de publics étant souvent confondus, nous l'avons dit.

Mais ceci ne concerne pas les élèves les plus jeunes, qui sont systématiquement intégrés dans les CLIN dès lors qu'ils viennent d'arriver. Ensuite, la durée de la présence dans cette classe variera d'un élève à l'autre, bien qu'officiellement, nous l'avons vu, cette durée ne devrait pas excéder un an.

Que ce soit en CLIN ou en CLA cependant, les élèves doivent aller dans les « classes-types » (ou classes « ordinaires », classes « d'affectation »), dans le premier degré par demi-journée, dans le second degré pour les matières telles que le sport, le dessin ou la musique au début, et au fur et à mesure pour les autres disciplines. Nous verrons ci-dessous qu'il n'en a pas toujours été ainsi, pour les CLIN notamment.

---

[108] Pour garder un caractère confidentiel, nous ne dévoilerons pas les noms des enseignants, la plupart ayant accepté notre présence à cette condition. Nous parlerons de l'enseignant ou de l'enseignante P1, P2, etc.

[109] Entretien du 22 novembre 2004.

Les élèves en âge d'intégrer le collège, non scolarisés antérieurement, et ceux qui ne sont pas alphabétisés, sont pris en charge quelques mois dans une classe ENSA (c'est-à-dire une classe pour les Elèves Non Scolarisés Antérieurement[110] qui se trouve normalement au sein d'un collège). Reprécisons toutefois que ces fonctionnements sont spécifiques à cette académie et que cela ne se passe pas nécessairement de cette manière ailleurs.

Les élèves plus âgés peuvent intégrer le lycée si leur niveau est suffisant, sinon une classe de CIPPA (Cycles d'Insertion Professionnelle Par Alternance) pour une remise à niveau, afin de leur permettre une formation professionnelle indépendamment de leur niveau dans leur pays d'origine. Tout va donc dépendre du domicile, de l'âge, du niveau scolaire initial dans le pays, du niveau de français et des résultats des évaluations.

Outre les classes d'initiation et les classes d'accueil, il existe dans l'académie d'Amiens des « dispositifs spécifiques »[111] que sont les DAAL (Dispositif d'Accueil et d'Accompagnement Linguistique), les CLAIN (Classes d'Accueil et d'INsertion) qui accueillent les jeunes de plus de 16 ans peu scolarisés afin de les remettre à niveau en français et en mathématiques et de les orienter vers des CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). Nos observations ne s'étant déroulées que dans les CLIN et les CLA, nous ne développons que pour ces deux types de classes.

3.2. Les observations menées dans les classes d'accueil et d'initiation

Nos observations ont été approfondies par des entretiens avec chacun des enseignants. Blanchet et Gotman définissent l'entretien comme suit : « La caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole » (1992 : 19). Cette définition un peu générale est précisée un peu plus loin :

> « L'entretien de recherche se définit donc en second lieu par rapport à l'activité même de la recherche, en ce sens qu'il est produit à l'initiative de A (le chercheur) et au profit de sa communauté, se distinguant en cela de l'entretien thérapeutique, de la confession ou de la plainte de police, tous faits de parole sollicités par B et à son bénéfice » (*ibid.*).

[110] Cf. le chapitre 1 pour plus de détails.

[111] Rappelons que d'autres dispositifs existent ou ont existé dans d'autres académies, comme par exemple les CRI c'est-à-dire les Cours de Rattrapage Intégré, ou les DAI, Dispositifs d'Accueil et d'Intégration (Chnane-Davin, 2005).

Les auteurs apportent une troisième spécificité qui peut également s'appliquer aux discussions que nous avons menées à savoir que :

> « […] l'entretien de recherche se caractérise enfin par opposition au questionnaire dans la mesure où, visant la production d'un discours linéaire sur un thème donné, il implique que l'on s'abstienne de poser des questions prérédigées » (1992 : 19-20).

Notre hésitation à parler d'entretiens pour ce qui nous concerne vient du fait que même si nous avions quelque idée des sujets que nous voulions aborder en dehors des séquences observées, nous n'avons jamais préparé au préalable de questions impératives et précises. Mais étant donné que « L'enquête par entretien est une technique qui s'impose lorsque l'on veut aborder certaines questions, et une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance » (1992 : 20), il est bien entendu que le terme d'entretien peut s'appliquer à notre démarche. Nous voudrions préciser également que nous nous basons essentiellement sur les entretiens enregistrés afin d'éviter une possible réinterprétation[112].

3.2.1. Introduction : pourquoi les observations ?

3.2.1.1. Avantages de la démarche d'observation

Nous avons choisi de consacrer une partie de ce travail à l'observation de classes, dans la mesure où nous considérons qu'une telle démarche présente de nombreux avantages. Il n'existe pas selon nous de meilleur moyen, d'une part, pour approcher au plus près les situations d'enseignement et d'apprentissage du français comme langue étrangère et/ou seconde en France, et d'autre part pour témoigner de ce qui se passe dans un cadre donné, ici un cadre circonscrit « qui rend l'observation directe possible parce que celle-ci met le chercheur face à un ensemble fini et convergent d'interactions » (Arborio *et alii*, 1999 : 11). De plus, l'observation est « […] un moyen de résister aux constructions discursives des acteurs sur leurs pratiques pour s'assurer de la réalité de ces pratiques » (*ibid.* : 6).

Le cadre de ces observations ne nous a bien sûr pas permis de mener ce que Arborio *et alii* nomment les observations « incognito », dans la mesure où notre présence dans les différents établissements n'était possible que grâce à des autorisations, et parce qu'il nous

[112] Nous ne mettons à disposition des lecteurs sous forme d'annexes (volume 2 et CD), que les enregistrements des observations de classe proprement dites et non pas ces entretiens enregistrés.

était difficile de passer inaperçue dans les classes. L'enregistrement audio nous a semblé aller de soi puisqu'il permet de collecter des données autres pendant les observations pour les compléter ensuite. Ces enregistrements n'ont bien sûr été possibles qu'avec l'accord des personnes concernées. De plus, notre étude s'intéressant aux discours, il ne pouvait être question de mener ces observations sans une trace orale. Enfin, ce mode d'enregistrement n'est pas très contraignant et peut passer inaperçu. Notons que nous ne sommes pas là dans le cadre d'une observation participante, c'est-à-dire que nous n'avons pas cherché à modifier la situation observée.

3.2.1.2. Difficultés rencontrées

Il existe toutefois aussi de nombreuses difficultés liées aux observations directes et qu'on ne peut éviter.

D'abord, et il ne faudrait pas l'oublier, n'importe qui ne pénètre pas n'importe comment dans les classes, les contraintes institutionnelles pour observer les classes (au primaire tout particulièrement) sont assez lourdes. La permission des enseignants bien sûr, mais aussi celle des inspecteurs et des directeurs a été indispensable. Dans notre cas, le CASNAV a joué un rôle important en tant que médiateur, ce qui nous a grandement facilité la tâche.

Ensuite, une certaine réticence de la part des acteurs observés, en particulier ici les enseignants, nous a obligée à être relativement claire quant à nos objectifs, notre travail en cours, etc. Nous avons en effet tenté, dans un premier temps, de rester assez imprécise quant à notre recherche, afin, en particulier, que les enseignants ne changent rien dans leurs démarches (ou en tout cas ne soient pas tentés de le faire), dans le déroulement de leur cours. Si pour certains cela n'a posé aucun problème, pour d'autres le fait de rester évasive a bien failli aboutir à un refus. Une réelle justification de notre présence s'imposait. Comme le soulignent Arborio *et alii* :

> « La présentation de soi doit donc s'efforcer de fournir des garanties sur l'anonymat des personnes, y compris pour des lecteurs informés, de donner des gages de sa neutralité par rapport aux intérêts sociaux en présence, et de témoigner de beaucoup de vigilance quant au respect dû aux acteurs […] » (1999 : 34).

De plus, il est légitime de se demander si la pratique des acteurs observés est influencée ou non par la présence d'une personne observatrice, qui pourrait représenter pour

certains, une forme de « menace ». On se trouve ici face au « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1970 cité par Pallotti, 2002 : 2) dans la mesure où l'on « […] voudrait observer ce que font les sujet quand ils ne sont pas observés » (*ibid*.).

De nombreux élèves nous ont demandé par exemple si nous n'étions pas un inspecteur ou une personne ayant autorité pour dire si tel ou tel élève allait « doubler » sa classe. Notre présence de manière ponctuelle ne permet donc pas d'affirmer que tous les autres cours se déroulaient de manière identique à ceux observés.

L'observation de classes telle que nous l'avons menée, connaît bien sûr des limites, notamment concernant les choix à faire pour l'analyse.

3.2.1.3. L'objet de nos observations

Notre recherche s'appuie sur les interactions et les discours enregistrés de la classe de langue, et sur les entretiens plutôt informels, enregistrés et non enregistrés, menés avec les différents enseignants car :

> « Poser des questions à caractère informatif est une façon commode d'économiser du temps d'investigation. C'est un moyen d'obtenir des commentaires des acteurs sur leur pratique, qu'ils soient donnés entre eux ou à destination de l'enquêteur » (Arborio *et alii*, 1999 : 38).

Dargirolle, comme de nombreux autres auteurs, met l'accent sur le caractère tout à fait particulier des interactions en classe de langue étrangère, de même que sur les différentes formes qu'elles peuvent prendre :

> « […] l'interaction duelle ne saurait, pour ce qui est de l'activité langagière se réduire toujours avec le face à face enseignant-apprenant : la relation d'un sujet-lecteur à un texte littéraire est un exemple d'interaction toute aussi importante. […] L'introduction dans la situation pédagogique, d'un stagiaire observateur non participant […] peut influencer les apprenants » (2002 : 227).

Même si nous adhérons à ce point de vue (en particulier étant donné notre présence justement en tant qu'observateur non participant), nous ne ferons sans doute qu'effleurer l'analyse des conversations de la classe de langue. Nous pouvons cependant reprendre ce qui a été écrit par Dargirolle, dans la mesure où nous avons pu l'observer, à savoir que :

> « Les interactions sont déterminées par leurs conditions de production. Non seulement elles sont imposées par l'institution dans laquelle elles se déroulent, mais les heures, le matériel pédagogique, le programme et les

> partenaires le sont aussi. Les acteurs de la situation pédagogique se voient alors attribuer des rôles bien spécifiques, et chacun d'eux attend de l'autre qu'il tienne son rôle selon des règles précises qui font appel aux représentations de modèles antérieurs connus » (Dargirolle, 2002 : 229-230).

L'accent sera mis en particulier sur le « méta » dans les pratiques et les discours des enseignants et des élèves avec tout ce que cela implique.

Pour ce faire, nous prenons comme point de départ les transcriptions aussi précises que possibles, afin de répondre aux nombreuses questions soulevées. Et c'est dans ce sens que l'observation de classes prend toute sa dimension. On ne peut concevoir une étude sur des discours et des pratiques sans passer un certain temps sur le terrain.

Mais en aucun cas il ne saurait être question dans ce travail d'une quelconque évaluation de l'action, voire de la compétence de l'enseignant. Il ne nous est pas possible non plus de mesurer les résultats obtenus par les élèves dans les différentes classes observées, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Il aurait fallu mettre en place, par exemple, des entretiens qui n'auraient pas été possibles avec les élèves les plus jeunes d'une part, ni avec les plus introvertis d'autre part. De plus, cela aurait de toute façon « faussé » en quelque sorte les résultats. Enfin, il est impossible ici d'étudier et d'évaluer les relations entre les comportements de l'enseignant et les effets produits. Des instruments de mesure et de plus amples recherches seraient nécessaires mais n'ont pas pu être mis en place pour la durée impartie ici. Cela supposerait en outre de s'intéresser à ce qui se passe également à l'extérieur de la classe pour les élèves, du fait de leur immersion.

Plusieurs points qui nous semblent intrinsèquement liés, ont été pris en compte, les uns et les autres ayant un lien avec notre problématique. Nous présentons ces différents points pour chacun des enseignants observés dans la partie consacrée au terrain de nos observations. Il s'agit d'abord de généralités telles que la composition du groupe-classe, le nombre d'heures de cours par semaine, les âges, nationalités et degrés de scolarisation des élèves, la disposition de la classe, le matériel utilisé ainsi que les fonctions de l'enseignant. En effet, d'après Cicurel (1983 : 12-13), l'enseignant occupe trois fonctions essentielles. D'abord il est « […] informateur car il a pour tâche de transmettre un savoir que les apprenants ne possèdent pas », ensuite il est « […] animateur lorsqu'il donne les consignes de travail, organise la séance, explique ce qu'il attend des élèves, donne la parole ou la reprend, encourage les interventions

de ces derniers » et enfin « L'enseignant est évaluateur lorsqu'il juge et corrige les performances de ses élèves ».

3.2.1.4. L'audio : qualités et contraintes

Etant donné que les outils pour l'observation sont limités et que « aucune grille, par exemple, ne peut rendre compte et appréhender un tissu aussi complexe que celui de la situation pédagogique observée » (Dargirolle, 2002 : 25), nous avons choisi de recourir à l'enregistrement audio accompagné d'une prise de notes afin de tenter d'englober l'ensemble de ce qui se passait dans les classes observées.

Nous avons eu recours à un matériel audio relativement sophistiqué et très pratique quant à son utilisation, qui nous a été fourni par notre laboratoire. Les avantages du matériel que nous avons utilisé, sont, d'abord, de l'ordre de la bonne qualité d'enregistrement qui nous a permis une transcription très fidèle des interactions. Ensuite, ce matériel, très discret, permettait de faire oublier, dans une certaine mesure bien sûr, la présence d'un appareil destiné à « conserver » le moindre élément constitutif de ce qui se « disait » en classe. Le risque d'un matériel plus encombrant aurait été de rappeler notre présence et par là, de fausser éventuellement la prise de parole, le déroulement, etc. Nous ne pouvons bien sûr pas affirmer que chaque heure où nous avons été présente s'est déroulée comme les autres mais nous n'avons pas noté de changement majeur dans les comportements entre les différents cours. La discrétion nous a donc semblé souhaitable.

Bien sûr la grosse lacune de ce genre de matériel est l'absence du visuel, ce qui a pour conséquence que de nombreux gestes, mimiques, regards, etc. (c'est-à-dire tout le paralangage[113]) ne peuvent pas être rendus alors qu'ils sont très présents, et jouent un rôle important, en particulier dans les cours de langue. C'est pourquoi nous nous sommes efforcée d'observer et de prendre en considération, quand cela s'est avéré nécessaire, les divers éléments non verbaux inscrits dans la communication, même si beaucoup ont dû nous échapper, et surtout ceux qui font l'objet d'une convention tacite entre l'enseignant et les apprenants. Notre travail étant centré sur les discours principalement oraux des différents protagonistes, et notre présence nous permettant de rendre compte d'un certain nombre de

[113] « On désigne sous le nom de paralangage l'ensemble des moyens de communication naturels, qui, sans faire partie du système linguistique, accompagnent et renforcent les actes de parole, comme la mimique et les gestes » (Dubois *et alii*, 2004 : 342).

chose « visibles », nous ne pensons pas que ce « manque » puisse influer de manière négative sur notre travail, les avantages par ailleurs étant tout de même supérieurs.

3.2.1.5. Le rendu des transcriptions au lecteur

Pour rendre compte des discours de la classe, il nous a fallu avoir recours à la transcription. Nous sommes consciente que les traits de l'oralité sont difficiles à restituer, c'est pourquoi nous avons fait en sorte que la transcription reste la plus lisible possible, au risque sans doute de passer à côtés de certains éléments.

Les conventions de transcription ont été reprises à Blanche-Benvéniste (2000 : 34) avec toutefois quelques variantes. Nous reproduisons ci-dessous la « table des conventions de transcription proposées » pour montrer ensuite celles que nous avons choisi de modifier[114] :

---

1. Eléments non orthographiables : appel de note et transcription phonétique
2. Ponctuation : aucune[115]
3. Majuscules sur les noms propres (et titres de livres, de films)
4. Nombres : à écrire en toutes lettres (sauf numéros de téléphone)
5. Pauses

pause courte : -

pause longue : - -

interruption : ///

6. Incompréhensible : XXX (autant de X que de syllabes discernables)
7. Chevauchements : <u>….</u>

<u>….</u>

8. Multi-transcription : /….,…/
9. Orthographes au choix : (….)

il a des ami(e)s

10. Amorce de mot : -

des ca- des cases vides

---

[114] Nous avons restitué les codes utilisés en première page du volume des annexes.

[115] Même pour les « non-mots » comme par exemple les rires, toux, etc.

Nous avons gardé telles quelles les conventions 3, 4, 6, 7, 9 et 10 mais nous avons apporté quelques modifications et ajouts :

a. La transcription phonétique est utilisée à l'intérieur même du texte pour marquer que le mot a été prononcé de manière non attendue. Il est bien évident que la prononciation des élèves présente de nombreuses différences avec celle du francophone, mais quand le mot est compréhensible, il est noté sans transcription particulière.

b. Nous avons limité la ponctuation comme indiqué ici mais avons tout de même laissé les points d'interrogation pour bien marquer les questions et l'intonation montante en général, ainsi que les points d'exclamation dans certains cas (haussement de ton des enseignants, grosse surprise, etc.).

c. Les nombres sont en lettres sauf dans les cours de mathématiques que nous avons observés.

d. Les pauses sont notées / pour une courte, // pour une plus longue, et quand il y a interruption, la raison en est précisée à l'intérieur de chevrons < >, de même pour toutes les remarques que nous ajoutons pour éclaircir quelques points.

e. La multi-transcription est plutôt notée […,…] pour éviter tout amalgame avec les pauses en raison du signe / déjà utilisé.

f. Quand plusieurs élèves répondent en même temps et sans que nous puissions les distinguer, nous notons les répliques audibles entre { } pour signaler que ce sont des réponses d'élèves différents. Dans le cas contraire, c'est-à-dire quand nous pouvons différencier les élèves, nous reprenons le soulignement traduisant le chevauchement.

g. Nous notons P pour professeur, E* pour élève non identifié, E*1, E*2, E*3, etc. quand plusieurs s'expriment les uns à la suite des autres. Quand le prénom a été donné et est audible, nous commençons la réplique de l'élève en question avec la première lettre de son prénom. De même quand nous reconnaissons l'élève qui a pris la parole.

h. Quand l'enseignant insiste, le mot ou la partie du mot est en gras. Les italiques servent à lever toute ambiguïté. Lorsque des répliques entières sont en italique, il s'agit d'écoutes d'enregistrements au sein de la classe.

i. Quand il est question d'un son, ce dernier est mis en caractère phonétique, quand il est question de la lettre elle est en majuscule. Exemple : « les mots avec le son [i] », ou « les mots avec la lettre I ». A l'exception de la lettre X qui est transcrite phonétiquement pour la distinguer de la marque de l'inaudible.

j. Les mots sont reliés par un tiret quand la phrase est dite lentement ou quand quelqu'un épelle. Exemple : « il faut dire il-y-a ».

k. Quand l'enseignant pose une question et que la fin reste en suspens, nous notons - ? pour montrer que les élèves doivent compléter. Par exemple « le sub- ? ». Un mot peut également être suivi d'un tiret pour marquer une interruption.

l. Un tiret _ marque qu'une syllabe est prolongée, souvent dans l'attente d'une réponse. Exemple : « on cherche les_ ».

m. Les mots ne sont pas coupés selon les règles habituelles, mais en fonction de ce que disent véritablement les enseignants.

n. Nous considérons <brouhaha> comme étant une réplique à part entière quand les enseignants rebondissent sur une des réponses données ou quand cela influe sur les discours.

o. Pour finir, en ce qui concerne la cote proprement dite (exemple : P1_G_II_100), P1, P2, etc. sont les références aux enseignants. La lettre qui suit renvoie à une séquence, le chiffre en caractère romain à un groupement de répliques, elles-mêmes numérotées en chiffres arabes. Chaque interruption entraîne un changement de ce chiffre romain, et la numérotation des répliques reprend à 1. Les interruptions ne sont pas des choix que nous avons faits, nous n'avons rien coupé volontairement. Mais parfois un petit problème technique, une interruption du directeur de l'école ou d'un surveillant par exemple, ont été signalés entre < > sans que nous retranscrivions ce qui a été dit.

Nous voudrions souligner la difficulté que représente un tel travail de transcription. Entre autres le fait de ne pas se laisser tenter à transcrire ce que l'on souhaite entendre au lieu de ce que l'on perçoit vraiment. Le rendu des chevauchements est très délicat. De même le bruit « ambiant » et les brouhahas nous ont parfois empêchée de transcrire ou ont pu nous amener à omettre des détails. Nous n'avons recouru à aucun « trucage orthographique » au sens entendu par Blanche-Benvéniste, y compris pour *y* que nous n'avons pas utilisé en

remplacement de *ils*. Dans le cas où un vrai doute persiste, nous avons choisi de transcrire par [i]. Enfin, il nous paraît important de souligner que :

> « En aucun cas, les transcriptions ne peuvent donner lieu à un *jugement* sur les pratiques observées. Il s'agit essentiellement de proposer une description visant à éclairer un fonctionnement particulier du langage, à proposer une nomenclature ou une classification des procédures observées » (Cicurel, 1996 : 16).

C'est la raison pour laquelle, effectivement, notre travail est essentiellement descriptif, les descriptions portant sur les discours et pratiques métalinguistiques ainsi que sur le métalexique des classes d'accueil observées. Si nous tirons quelques conclusions, elles ne sont pas généralisables ou ne font pas office de vérité générale.

3.2.2. Le terrain de nos observations

Les observations se sont déroulées dans l'académie d'Amiens en deux temps : d'abord, quelques-unes ont été faites sans enregistrement, au mois de mai 2004 et en septembre 2004, afin de prendre contact avec les enseignants et de prendre connaissance de l'organisation des différents établissements, puisque tous ne fonctionnaient pas de la même manière. En effet, il faut noter que « Sur le terrain, chaque établissement bricole son dispositif d'accueil selon les moyens financiers, humains et matériels dont il dispose » (Chnane-Davin, 2005 : 57). La tentation a été grande de prolonger ces observations mais comme le font remarquer Arborio *et alii* cela n'aurait fait qu'alourdir un corpus déjà conséquent :

> « Mais il faut noter, chez l'observateur, une tentation de poursuivre l'investigation sans fin […]. Cela ne tient qu'à ce qu'il est toujours possible d'étendre l'objet […] ou d'en approfondir la connaissance » (1999 : 41).

Les observations enregistrées ont eu lieu entre septembre 2004 et mai 2005. Etant donné le fonctionnement particulier du collège dans lequel nous avons circonscrit notre enquête, l'enseignante P6 n'a été vue qu'au deuxième semestre[116]. En effet, il n'était pas prévu au commencement de notre travail d'investigation, d'observer cette enseignante, souvent absente au début de l'année. Elle a donc été enregistrée dix-neuf heures entre mars et mai. Nous avons enregistré l'enseignante P4 dix-neuf heures également, entre octobre et mars car il nous a été difficile de trouver des jours nous convenant à toutes deux. Quant au dernier

[116] Cf. ci-dessous pour plus de détails concernant le fonctionnement particulier du collège dans lequel se sont déroulées nos observations, l'année scolaire étant divisée en deux « semestres » (septembre-janvier, février-juin) plutôt qu'en trois trimestres.

enseignant vu au collège, les observations enregistrées sont de vingt-six heures s'étendant entre septembre et mai. Nous avons également observé et enregistré, dans les classes élémentaires, l'enseignant P3 pendant douze heures entre octobre et janvier, l'enseignant P2 pendant dix-neuf heures entre novembre et mars, et l'enseignante P1 vingt heures entre octobre et avril. D'autres observations n'ont pas été enregistrées, parfois en raison de problèmes techniques, mais ce cas est rare.

La mise en contact avec les différents enseignants a été facilitée par le CASNAV, mais un enseignant a tout de même refusé de nous recevoir, à la suite de la première rencontre, lorsqu'il a été question d'enregistrement. Parmi les six enseignants qui ont accepté, une seulement a commencé par manifester des réticences, lesquelles se sont dissipées dès lors que nous lui avons exposé les grandes lignes de notre travail. En effet, les enseignants ont émis des réserves lorsqu'ils pensaient que seule leur façon de travailler allait être analysée.

En résumé, nous avons donc observé trois Classes d'Initiation (CLIN), une dans la ville que nous appellerons V1 et deux dans la ville V2, ainsi que trois Classes d'Accueil (CLA) dans un seul collège de V2. Ceci en raison, d'une part, du fait que les trois enseignants travaillaient en collaboration, et d'autre part parce que nous pensons tout comme Arborio *et alii* que « le terrain retenu ne doit pas être trop grand pour éviter que le chercheur s'épuise, se perde dans la connaissance du contexte des constats qu'il dresse » (1999 : 26).

3.2.2.1. Le public concerné

Les élèves accueillis dans les classes spécifiques telles que celles que nous avons observées sont en âge d'être scolarisés à l'école élémentaire ou au collège, mais ils font rarement leur inscription administrative dans la classe correspondant à leur âge. La grande particularité de ces publics est qu'ils sont très hétérogènes. Les élèves viennent de pays très divers à tous points de vue : culturel, économique, religieux, etc.

Tout comme les élèves de la CLIN de V1, les publics des CLIN de V2 étaient hétérogènes mais avec toutefois deux nationalités dominantes en 2004-2005 : turque et pakistanaise. L'hétérogénéité dominait également en CLA même si les élèves venaient majoritairement du Maghreb.

On peut déjà imaginer la difficulté que ce type de public peut poser aux enseignants, qui ne peuvent pas nécessairement enseigner le français en faisant des parallèles avec les

langues d'origine (bien que telles sont les préconisations actuelles en didactique du français langue étrangère). D'ailleurs, à part un enseignant de CLIN qui a parfois traduit, de manière très ponctuelle, en anglais ou en turc, les autres n'ont pas du tout recouru aux langues maternelles des élèves. Il est toutefois arrivé qu'ils demandent aux élèves une traduction de tel(le) ou tel(le) mot ou expression, tous ayant le sentiment qu'il est important de ne pas faire complètement abstraction des langues d'origine.

Bien sûr, en fonction des pays concernés, les élèves sont plus ou moins scolarisés avant d'arriver en France. Par exemple, un élève chinois ou italien a souvent été davantage scolarisé qu'un Pakistanais, ou un Turc. Ces derniers étant scolarisés tard (à l'âge de 7 ou 8 ans) dans leur pays, ils sont un peu plus âgés par rapport aux autres élèves pour un même niveau. Les enseignants étaient conscients de ces différences même s'ils ne parvenaient pas forcément à prendre en compte toutes les situations individuelles. Du point de vue linguistique en particulier, des disparités existaient également, en lien avec le degré de scolarisation. Si la plupart des élèves accueillis dans les classes que nous avons observées relevaient vraiment de ce type de structure, d'autres étaient francophones, et maîtrisaient donc la langue orale. Ils avaient cependant beaucoup de difficultés à entrer dans l'écrit. Nous avons également rencontré des élèves bilingues parce que l'un des parents parlait le français. Or, la coexistence de tous ces élèves demanderait là aussi une adaptation des méthodes à chaque cas, ce qui n'est guère envisageable. Cette diversité linguistique a été soulignée par Chnane-Davin qui préconise des méthodologies suivant les cas :

> « Dans le système d'enseignement, ce public [élèves primo-arrivants] représente plusieurs catégories d'élèves classés selon leurs besoins linguistiques :
> - ceux qui ont suivi un parcours scolaire normal mais qui ont encore des difficultés linguistiques : les structures cognitives existent et il suffit de les réactualiser ;
> - ceux qui ne maîtrisent pas la langue et qui ont été mal ou peu scolarisés dans leur pays d'origine ;
> - ceux qui sont analphabètes ou illettrés dans leur langue d'origine parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés, qu'il faut donc alphabétiser et à qui il faut aussi apprendre le métier d'élève.
> Dans les trois cas il y a une urgence :
> - pour le 1er cas, un travail sur la langue de communication et sur la maîtrise de la langue spécifique à l'étude des disciplines scolaires est indispensable ;
> - pour le 2ème cas, il faut travailler en priorité la langue de communication, premier pas vers la langue de scolarisation, mais la culture de l'étude fait souvent défaut ;

> - pour le 3ème cas, la priorité est à la langue de communication, l'alphabétisation, mais l'entrée dans une culture scolaire constitue une sorte de préalable » (2005 : 40-41).

La motivation à l'apprentissage du français peut également être très différente en fonction des élèves. Certains de ceux que nous avons observés voyagent régulièrement, et n'avaient parfois pas de papiers : leur motivation était moindre. De même pour ceux dont les parents ne considèrent pas comme utile la scolarisation et donc l'apprentissage du français (en particulier s'agissant des filles). D'autres élèves au contraire (la majorité d'après les enseignants) savaient que leur séjour en France allait se prolonger, et pour ceux qui souhaitaient poursuivre des études supérieures, la motivation était d'autant plus grande.

Age, motivation, degré de scolarisation, pays d'origine, langue maternelle, etc. sont autant d'éléments que l'enseignant devrait pouvoir prendre en compte pour un enseignement/apprentissage aussi adapté que possible aux différents besoins et envies, et exploitant au mieux les connaissances et compétences antérieures des élèves à leur arrivée en France. Mais est-ce vraiment possible ?

3.2.2.2. Les CLIN observées en 2004-2005

Nous avons vu, dans la partie consacrée aux définitions[117], qu'il existe différentes CLIN et CLA, caractérisées par le temps que les élèves y passent. Pour cette année scolaire 2004-2005, nous n'avons observé que des CLIN dites « semi-ouvertes » (ou « semi-fermées »), c'est-à-dire que les enfants partagent leur emploi du temps entre la CLIN et la classe d'affectation. Mais le fonctionnement de la CLIN de V2, par exemple, a été différent en 2003-2004 (CLIN fermée), et en 2004-2005 (CLIN semi-ouverte).

L'école primaire qui nous a accueillie à V1 ne comportait qu'une seule CLIN divisée en plusieurs groupes, dont le nombre a été fluctuant tout au long de l'année en fonction des arrivées. L'enseignant a dû être présent en début d'année dans une autre école, ce qui a abouti à un nombre de deux classes de ce type en tout pour la ville et pour cette année scolaire. La CLIN de V1 avait été fermée quelques années auparavant pour être ouverte de nouveau à partir de la rentrée 2002. De cette date à septembre 2004, elle avait reçu soixante élèves de pays très divers.

[117] Cf. le chapitre 1.

L'autre école de V1 a accueilli en début d'année un seul groupe de trois élèves. Ces élèves étaient présents l'année précédente et avaient encore de très grosses difficultés (l'un ne pouvait pas suivre les cours pour des raisons médicales par exemple). Ils avaient huit heures de cours par semaine avec l'enseignant P2. Notons ici aussi une grande hétérogénéité, même au niveau de l'âge puisque l'une de ces élèves avait 12 ans, c'est-à-dire normalement l'âge d'être scolarisée au collège, mais comme elle n'avait jamais été scolarisée antérieurement, son « affectation » au collège n'a pas été possible.

La classe de l'école que nous avons observée a quant à elle reçu douze élèves en début d'année répartis en deux groupes, l'un de quatre élèves arrivés pendant l'été 2004 ou même après, qui n'étaient donc absolument pas francophones, et l'autre constitué de huit enfants arrivés au cours de l'année précédente. Ce nombre a été très fluctuant tout au long de l'année, on est passé de deux groupes (débutant et plus avancé) à trois (les « petits » âgés de 6 à 8 ans débutants et les « petits » plus avancés ainsi que les « grands », âgés de 9 à 12 ans).

La mise en place de la CLIN observée a été tardive ce qui a permis à l'enseignant P2 de rencontrer individuellement chacun des élèves qui était passé par la CLIN auparavant (même ceux qui avait réintégré le cycle type depuis un an). Il a ainsi pu se rendre compte de leur niveau tant à l'oral qu'à l'écrit afin de savoir s'ils devaient retourner en CLIN ou non, et si oui à quel niveau. Puis il a vu les enseignants de chaque enfant après le « diagnostique » afin de mettre en place l'emploi du temps suivant le nombre d'enfants, le nombre de groupes et les possibilités horaires de chaque école.

Les deux autres CLIN se trouvaient dans une autre école de V2 mais elles fonctionnaient en coordination. En 2003-2004, lors de notre prise de contact avec l'enseignant P3 il n'y avait qu'une seule CLIN. Une seconde a été créée pendant notre année d'observation, en raison de l'augmentation du nombre d'élèves allophones à scolariser. Au début de l'année, les classes étaient organisées de la manière suivante : la CLIN 1 s'adressait aux élèves nouvellement arrivés ayant un faible niveau et elle était prise en charge par l'enseignant P3. La CLIN 2 était quant à elle composée d'élèves ayant acquis des capacités, à l'oral en particulier, et qui étaient, pour la plupart, passés par la CLIN l'année précédente. Ils étaient en France depuis un à deux ans en moyenne. Certains des élèves présents en CLIN 1 étaient déjà dans ce type de classe l'année précédente (et pour l'un d'eux, c'était même un retour en CLIN après être passé en classe-type à temps plein toute l'année précédente), mais leur niveau n'avait que peu ou pas évolué. De plus, l'enseignant nous a appris que certains

élèves de la CLIN de l'année précédente se débrouillaient presque mieux que les élèves dits francophones de CP et ils sont donc allés au CP directement sans passer par la CLIN 2 mise en place l'année de nos observations. On peut constater que les affectations sont vraiment faites au cas par cas.

Tout comme dans l'école de V1, la mise en place définitive à V2 a été très tardive car au début il était question que l'enseignant P3 prendrait en charge les grands débutants et l'enseignante P1 les plus avancés. Etant donné la trop grande différence d'âge dans les groupes, et par conséquent la difficile mise en place d'activités pouvant intéresser l'ensemble des élèves, il a été décidé par la suite de faire des groupes en fonction des âges. Les élèves les plus âgés des deux groupes du début d'année ont été séparés pour n'en former qu'un, dont l'enseignante P1 s'est chargée. Deux autres groupes ont été formés, et pris en charge par demi-journée par l'enseignant P3 : un groupe de grands débutants et un groupe de niveau intermédiaire. De plus, l'enseignante P1 a dû s'occuper d'élèves qui étaient en classe-type quasiment à temps plein, pour une sorte de « soutien », séance qu'elle nommait « Français Seconde Langue » ou FLS.

Les contraintes institutionnelles comme les crédits horaires et les différents établissements de rattachement des classes et des élèves sont autant de variables à prendre en considération pour comprendre la prise en charge des enfants nouvellement arrivés. Nous détaillons donc maintenant certaines caractéristiques de chaque groupe-classe observé. Nous précisons ces différents aspects car nous pensons que notre analyse ultérieure ne saurait être complète sans une connaissance approfondie du terrain et de ses acteurs.

3.2.2.2.1. La CLIN de l'enseignant P2

Les élèves de la CLIN de V1 prise en charge par P2 (composée, nous le rappelons, de plusieurs groupes) venaient de nombreux pays. En 2004-2005, il s'agissait du Maghreb, de Turquie, d'Egypte, de Syrie, du Tchad, du Rwanda, de Russie, de Biélorussie, de Géorgie, d'Arménie, d'Ouzbékistan, de Chine, du Mali, du Kosovo, du Zaïre, du Cap Vert, de l'Angola, de Tchétchénie, du Viêt-nam et de la Thaïlande. Les élèves passaient onze heures par semaine au maximum dans cette classe pour les grands débutants. Ils étaient âgés de 6 à 12 ans pour les plus jeunes et rares sont ceux qui avaient été scolarisés dans leur pays d'origine.

De manière générale, on ne peut pas parler de disposition immuable de la classe dans la mesure où nous n'avons jamais observé deux fois la même. En fait, elle changeait en fonction des activités, depuis les rangées classiques, aux petits groupes, en passant par une disposition sur des bancs. On était en tout cas assez éloigné de la disposition traditionnelle ne permettant pas d'interactions entre élèves. Celles-ci étaient donc beaucoup plus nombreuses que dans les autres classes observées, mais l'enseignant restait maître du déroulement de ces prises de parole. Si l'on se penche sur les fonctions attribuées à l'enseignant[118], ce dernier a été nettement plus souvent animateur, que évaluateur ou informateur pendant notre présence.

Concernant le matériel et les supports, là encore nous ne pouvons pas donner de généralités puisque tout était fonction des activités. Le tableau n'était pas le support le plus utilisé, de même que les manuels de français, au contraire des jeux et des livres d'histoires pour enfants.

3.2.2.2.2. La CLIN de l'enseignant P3

Les élèves de l'école de V2 étaient pris en charge par l'enseignant P3 et par l'enseignante P1. Le premier s'occupait du groupe des grands débutants le matin et des plus âgés l'après-midi. Auparavant, les élèves avaient été répartis selon leur niveau mais les disparités en termes d'âge (de 6 à 12 ans) se sont avérées trop importantes pour mettre en place des activités correspondant aux attentes de tous les élèves.

Les enfants âgés d'environ 6 ans ont rarement été scolarisés dans leur pays d'origine et ne savent donc pas ce qu'est l'école. Pour les plus grands, en fonction des pays d'origine, la scolarité a été plus ou moins suivie régulièrement. Certains enfants pouvaient être francophones (par exemple s'ils étaient originaires de la Républicaine Démocratique du Congo), sans avoir été alphabétisés. En fait, tout dépend des niveaux de ces enfants, et là aussi, le public était extrêmement hétérogène à tous points de vue. En plus du passé scolaire, les différences de nationalités (la plupart des élèves étaient turcs, les autres maghrébins, pakistanais, roumains) et de situations sociales et familiales (parfois ces élèves étaient des clandestins) sont des paramètres à prendre en considération. La classe de l'enseignant P3 donnait surtout l'impression d'être une classe de transition, les effectifs ont beaucoup changé au cours de l'année, car des enfants sont arrivés à tout moment et d'autres sont partis dans des

[118] Cf. plus haut.

classes du cursus ordinaire. Certains de ces élèves, qui avaient plus de difficultés que les autres, étaient parfois pris en charge deux après-midi par semaine, par une institutrice qui se chargeait de les aider (en écriture par exemple).

Les interactions se faisaient essentiellement de l'enseignant vers les élèves, ces derniers ayant peu l'occasion de s'exprimer entre eux ou même avec l'enseignant. La classe était disposée de manière assez traditionnelle, mais nous avons pu assister à des travaux en petits groupes. Tout comme l'enseignant P2, l'enseignant P3 était avant tout animateur, même si sa fonction d'informateur était un peu supérieure à celle de l'autre enseignant. Tout comme l'enseignant P2, il était moins évaluateur de manière générale.

Le matériel utilisé englobait une méthode pour des publics « FLE »[119] avec support audio ainsi que des méthodes de lecture destinées plutôt aux élèves francophones. L'usage du tableau et de polycopiés d'exercices variés a également été important.

3.2.2.2.3. La CLIN de l'enseignante P1

Les élèves du groupe de FLE[120] de l'enseignante P1, avaient entre 6 et 9 ans. La majorité était scolarisée en CE1, l'un des élèves était en CP et un autre au CE2. L'enseignante ne savait pas si les élèves avaient été scolarisés dans leur pays. Ils ont été en moyenne une quinzaine toute l'année. L'enseignante P1 s'occupait donc d'un groupe regroupant les élèves les plus âgés qu'elle recevait chaque matin et de deux groupes deux après-midi par semaine, groupes restreints d'enfants « intégrés entièrement » c'est-à-dire qu'ils ne suivaient plus les cours de FLE mais seulement des cours de « FLS » deux après-midi par semaine. Dans les deux groupes, une grande part des activités était préparée par l'enseignante à partir de manuels pour l'école et de livres pour enfants francophones qu'elle adaptait.

Les enfants étaient là encore d'origines très diverses mais la majorité était marocaine, pakistanaise, turque ou encore sri lankaise, et quelques enfants étaient nés en France.

Cette enseignante avait l'habitude de changer la disposition de la classe en fonction des activités mais nous n'avons jamais observé la classe disposée dans sa manière « traditionnelle ». Etant donné que des groupes avaient été créés en fonction des aptitudes des

[119] Meyer-Dreux, S. et Savart, M. *Lili la petite grenouille*, Clé International, 2002 pour la lecture et des manuels de grammaire spécifiques également.
[120] Par opposition à ceux de « FLS » qui viennent l'après-midi.

élèves, elle a souvent favorisé la disposition de la classe par petits groupes. Ceci donnait lieu à des interactions entre élèves mais de manière générale, c'est l'enseignante qui continuait à gérer toutes celles de la classe, dans une forme traditionnelle d'échanges. L'enseignante P1 avait fait passer elle-même des tests à ses élèves pour savoir quelles étaient les difficultés de chacun d'eux[121]. Tout comme les deux autres enseignants de CLIN, elle était avant tout animatrice et informatrice, beaucoup plus qu'évaluatrice.

3.2.2.3. Les CLA observées en 2004-2005

Les CLA ont été vues toutes trois dans le même établissement, surtout pour des raisons pratiques. Le fonctionnement de ces classes nécessitait une très bonne organisation, ainsi que des contacts permanents entre les enseignants de FLE/S et ceux des autres disciplines. Les CLA que nous avons observées étaient de type « ouvert », c'est-à-dire que les élèves (âgés de 11 à 16 ans) étaient intégrés dans des enseignements « types » que sont les mathématiques, les arts plastiques, la musique, le sport, etc. La difficulté majeure était due au fait que les CLA fonctionnaient par semestre alors que toutes les autres classes travaillaient par trimestre. Le collège reçoit un nombre assez important d'élèves non francophones, c'est pourquoi les dispositifs mis en place sont nombreux. C'est un collège classé en ZEP (1982) et en zone sensible (1993). Il fait partie du site violence depuis septembre 1997 et du REP (Réseau d'Education Prioritaire).

Au fur et à mesure que les compétences linguistiques en français de ces élèves « s'améliorent », ils assistent à de plus en plus de cours en classe ordinaire pour finir par être intégrés dans toutes les disciplines quand ils sont en CLA 4. Certains suivent aussi des disciplines comme l'histoire, les mathématiques ou la biologie par exemple, entre eux, mais avec les enseignants de ces disciplines qui mettent l'accent sur les termes techniques à connaître, les consignes, etc. C'est le cas aussi des deux enseignantes observées, dont l'enseignante P4, qui pouvaient être amenées à enseigner les notions des mathématiques ou d'histoire. On parlait dans ce cas, au sein de cet établissement, de FLS (français langue seconde), car ce n'était pas les cours des autres élèves, mais ce n'était pas non plus du FLE étant donné que l'accent n'était pas mis sur le français lui-même mais sur le français en tant

[121] Ces tests portaient sur les objets et l'élève devait savoir les nommer ; ou encore ils pouvaient porter sur les consignes « cocher/barrer/coller/colorier/écrire son nom/compléter la phrase/recopier la phrase/relier/souligner », etc.

que langue d'accès aux autres disciplines. Si l'on reprend les définitions que nous avons données dans le chapitre un, on serait donc plutôt ici dans le cadre du français de scolarisation. Les niveaux de CLA (1, 2, 3, 4) avaient été mis en place par le collège. Ils correspondaient à des semestres d'enseignement (par exemple, CLA 2 = deuxième semestre de FLE/S), mais aussi aux niveaux de compétence du Comité de l'Education du Conseil de l'Europe[122].

Le niveau CLA 1 était celui des « Faux-débutants (Breakthrough) : « On l'appelle aussi Niveau introductif ou découverte. L'apprenant possède des compétences 'élémentaires'. Son apprentissage a duré environ 100 heures » (site du CNDP cf. la note).

Le niveau CLA 2 renvoyait au « Niveau de Survie (Waystage) » : « On l'appelle aussi Niveau intermédiaire. Il s'agit toujours de compétences élémentaires. L'apprenant possède une compétence de 'survie' et son apprentissage représente environ 200 heures » (*ibid.*).

CLA 3 et CLA 4 correspondaient au « Niveau Seuil (Threshold) » : « L'apprenant a une compétence qui lui permet d'être indépendant. Il a eu un apprentissage d'environ 400 heures. C'est le niveau nécessaire et suffisant pour qu'un élève non francophone puisse suivre un enseignement scolaire d'une façon satisfaisante[123] » (*ibid.*).

Le passage au niveau suivant était impérativement conditionné par les résultats cumulés de la note de contrôle continu du semestre et de la note des évaluations de fin de

---

[122] Sur les six Niveaux de Compétence Linguistique, Cf. le site du CNDP : http://www.cndp.fr/vei/ « Le Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe a défini six niveaux de compétence couvrant l'ensemble de l'apprentissage d'une langue. Ces niveaux sont décrits dans le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (Strasbourg, 1997). Ils sont appliqués dans le cadre du système éducatif de chacun des pays concernés et ont été choisis comme référence par un grand nombre d'institutions dans le monde. Les contenus linguistiques et pragmatiques ainsi que la progression des difficultés sont ceux des manuels de français langue étrangère proposés par les éditeurs ».

[123] Il existe 3 autres niveaux ainsi définis :

« AUTONOMIE (Vantage) : On l'appelle aussi Niveau avancé ou utilisateur indépendant. Il est présenté comme une « réponse appropriée dans des situations courantes ». Il s'agit donc ici de compétences permettant d'être autonome. L'apprenant peut les utiliser de façon adéquate. Son parcours d'apprentissage peut aller jusqu'à 600 heures.

EFFICACITE (Effectiveness) : On l'appelle aussi Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective. L'étudiant n'est plus en apprentissage mais en perfectionnement linguistique. Toutes les structures de la langue lui sont connues et il les utilise de façon opérationnelle. II peut, par exemple, poursuivre des études universitaires en français sans problèmes majeurs.

MAITRISE (Mastery) : Appelé aussi Maîtrise globale ou compétence opérationnelle globale. Il s'agit du niveau de compétence le plus élevé. L'étudiant a une réelle maîtrise de la langue et peut vouloir se perfectionner dans des savoir-faire spécifiques ou dans une spécialité professionnelle ».

semestre. En troisième, tous les élèves « nouvellement arrivés »[124] étaient nécessairement en CLA 4, niveau à atteindre pour pouvoir suivre tous les autres cours du cursus ordinaire. Un élève de CLA 4 pouvait très bien être inscrit en quatrième, mais il était impossible qu'un élève de CLA 3 soit scolarisé en troisième. Normalement les élèves passaient un semestre par niveau ce qui donnait un total de deux ans en tout en CLA. Mais ceci dépendait de leurs résultats aux différents tests de fin de semestre, sachant qu'une moyenne de douze en français était exigée pour passer au niveau supérieur. Certains des enseignements dispensés étaient spécifiques, en fonction du niveau des élèves (par exemple, en histoire et géographie, en SVT, etc.).

3.2.2.3.1. La CLA de l'enseignant P5

L'enseignant que nous appelons P5 était le seul enseignant de « FLE » du collège[125] dans lequel se sont déroulées nos observations. Comme nous l'avons déjà souligné, il avait par conséquent la charge des cours ayant pour objet l'étude de la langue et c'est pourquoi l'accent était très souvent mis sur le fonctionnement de cette dernière. Il s'occupait donc des niveaux 1 à 4, c'est-à-dire des niveaux débutant à avancé à raison de six heures par semaine pour chacun.

Les groupes-classes se composaient de jeunes adolescents âgés de 12 à 16 ans qui étaient de diverses nationalités : Marocains, Pakistanais, Chinois, Polonais, Capverdiens, Portugais, Italiens. Certains n'avaient jamais été scolarisés et étaient donc passés par une classe d'alphabétisation. C'est pourquoi, même les élèves débutants de cet enseignant et de tous les autres du même établissement savaient au moins lire et écrire en français.

La disposition de la classe était très traditionnelle : les enfants étaient alignés devant le tableau et faisaient face à l'enseignant (même si ce dernier passait souvent dans les rangs pour vérifier les cahiers). Ceci ne favorisait donc pas les interactions entre élèves. En règle générale, ces dernières se déroulaient, pendant la majeure partie du cours, de l'enseignant vers les élèves puis des élèves vers l'enseignant. Elles n'avaient pratiquement pas lieu entre les élèves et étaient de toute façon toujours gérées par l'enseignant. Le silence devait régner dans la classe et si les élèves souhaitaient parler d'un autre sujet entre eux, ils le faisaient (et sans

[124] On peut se demander à quel moment ces nouveaux arrivants cessent d'être des nouveaux arrivants.
[125] Reprécisons qu'il faut entendre FLE dans cadre de cet établissement comme l'étude du français en français à travers la description de ses modalités de fonctionnement.

autorisation) en langue maternelle (l'arabe était la langue dominante dans les divers groupes observés).

En dehors du tableau, complément indispensable à l'enseignement de ce professeur qui préférait que les élèves copient ce qu'il y écrivait que de leur distribuer des polycopiés, le manuel *Bien Joué !*[126] ainsi que la cassette audio correspondante étaient très utilisés. D'ailleurs, la progression de cette méthode était suivie dans une large mesure. Nous n'avons pas assisté à de cours où d'autres supports auraient été employés, nous ne pouvons donc pas affirmer que cela n'arrivait jamais.

Si nous reprenons les trois fonctions de l'enseignant, nous pouvons dire que celui-ci était plus souvent évaluateur et informateur que proprement animateur, contrairement, nous l'avons vu, aux enseignants de CLIN.

3.2.2.3.2. La CLA de l'enseignante P4

Comme nous l'avons déjà souligné, l'enseignante P4 s'occupait à la fois des cours de FLE et de FLS (au sens entendu dans cet établissement). Ses élèves étaient donc les mêmes que ceux des enseignants P5 ou P6, nous ne reviendrons pas sur les caractéristiques des groupes-classes. En FLS, l'enseignante P4 a ainsi mis l'accent en particulier sur la civilisation, les mathématiques, la littérature. S'agissant de l'étude de la langue, elle décomposait son enseignement en « grammaire », « orthographe » et « rédaction ».

Sa classe était disposée de manière traditionnelle, et les échanges se faisaient de l'enseignante vers les élèves et des élèves vers l'enseignante. Le seul matériel utilisé était le tableau ainsi que des manuels destinés aux élèves francophones pour l'étude d'extraits d'œuvres.

Cette enseignante endossait plus souvent le rôle d'informateur que celui d'évaluateur et d'animateur. C'était donc différent non seulement de ce qui se passait en CLIN mais aussi par rapport à l'enseignant P5 plus souvent évaluateur.

[126] Gislon *et alii*, *Bien joué ! 1*, livre de l'élève, Hachette Livre, 1999.

3.2.2.3.3. La CLA de l'enseignante P6

L'enseignante P6, tout comme l'enseignante P4, s'occupait du FLE et du FLS, mais durant l'année de nos observations, les cours de FLS étaient plus nombreux, et l'enseignante P6 n'avait pas en charge de CLA 4. Les cours qu'elle dispensait étaient ce qu'elle nommait « lecture/écriture », « vocabulaire » et « grammaire/orthographe ». Ses groupes pouvaient atteindre jusqu'à vingt-trois élèves, c'est pourquoi elle a choisi de scinder l'un des groupes les plus chargés. Tout comme pour les deux autres enseignants de CLA observés, la disposition de la classe et les interactions restaient traditionnelles (même si les élèves s'exprimaient plus facilement entre eux), et les supports utilisés étaient là encore les livres et le tableau. Cette enseignante multipliait les activités. Elle piochait donc les exercices adaptés à ses objectifs dans différents manuels non nécessairement destinés à des non francophones. Sa fonction dominante était d'être « animateur », on peut rapprocher sa démarche à ce qui se faisait avec les élèves les plus jeunes.

3.2.3. Les enseignants observés[127]

Nous pensons qu'il est important que nous présentions les enseignants, car nous faisons l'hypothèse que les activités mises en place sont fonction de certaines caractéristiques telles que la formation. La forme et le contenu des discours peuvent également trouver une explication dans certains points que nous développons ici.

3.2.3.1. Formation et motivation

Les enseignants observés qui avaient les classes de non francophones à charge, avaient des parcours, des âges et des formations très différents. En général, ils étaient volontaires pour s'occuper des élèves nouveaux arrivants. L'exception venait d'une des enseignantes sortant de l'IUFM[128] et qui n'avait pas vraiment eu le choix. Tous les enseignants avaient le français comme langue maternelle, certains parlaient d'autres langues. Il n'est question ici que des enseignants ayant accepté de nous recevoir dans leur classe de manière régulière, et d'être enregistrés. Les données qui suivent proviennent des entretiens que nous avons eus avec eux.

[127] Tout ce qui suit est extrait des entretiens que nous avons eus avec les enseignants. Nous avons donc choisi de restituer les informations les plus pertinentes pour la suite de notre travail.
[128] Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

3.2.3.1.1. Les enseignants de CLIN

Les enseignants P2 et P3 s'occupaient tous deux des élèves nouvellement arrivés depuis environ trois ans, moment où ce type de classe s'était véritablement mis en place dans les deux établissements concernés.

L'enseignant P2 avait poursuivi des études de Lettres avec une spécialisation en espagnol puis il avait obtenu une licence et une maîtrise LCE[129] espagnol-chinois. Il avait ensuite passé une année à l'université autonome de Barcelone comme lecteur et une année comme professeur à l'Alliance française de Sabadell (Catalogne). Il avait fini par les deux années d'IUFM requises pour devenir professeur des écoles. La formation des maîtres était, d'après lui, inexistante pour le FLE/S, à l'exception du stage du BELC[130] qui, toujours selon lui, s'adresse surtout aux enseignants d'origine étrangère qui enseignent le français dans leur pays.

L'enseignant P3 avait d'abord obtenu un BTS avant de passer le concours de professeur des écoles. Il avait découvert la CLIN trois ans auparavant et cela lui a tout de suite plu car, nous le citons : « c'est un monde à part »[131].

[129] Langue et Civilisation Etrangère.

[130] Bureau d'Etude des Langues et des Cultures. Le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) organise des stages de formation continue destinés à tous les personnels œuvrant dans les métiers du français langue étrangère (FLE) et du français langue seconde (FLS). Voici quelques renseignements que l'on peut trouver à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2005/10/MENY0500382V.htm : « Cette formation s'adresse aux personnels d'encadrement, aux formateurs de formateurs, aux enseignants français et étrangers exerçant en France métropolitaine et dans les DOM-TOM ou dans des établissements à l'étranger, publics ou privés. Elle concerne également les professionnels impliqués dans des projets de coopération éducative internationale. Ce stage, intitulé BELC du nom de son organisme fondateur (Bureau d'étude des langues et des cultures), est, depuis trente-sept ans une grande rencontre internationale favorisant les échanges professionnels et interculturels (383 participants et 81 pays représentés en 2004). Le programme permet aux participants d'actualiser et d'approfondir leurs connaissances dans le domaine de la didactique et de la méthodologie du FLE/FLS (enseignement/ apprentissage du français aux enfants, aux adolescents et aux adultes, ainsi qu'en milieu professionnel). Il aborde également les principales thématiques relatives à l'évolution des métiers de l'éducation, en France et à l'étranger : enseignement du français en sections bilingues, européennes ou internationales, utilisation des technologies de l'information et de la communication au service de l'enseignement (TICE), portfolios européens des langues. La conception modulaire de ce stage permet aux participants de se construire un parcours personnalisé en fonction de leurs attentes professionnelles et de leur projet de carrière ».

[131] Entretien du 18 janvier 2005.

Quant à l'enseignante P1, elle avait obtenu une maîtrise d'allemand avant de faire les deux années d'IUFM, et nous avons observé ses classes lors de sa première année d'enseignement en tant que titulaire. Contrairement aux deux autres enseignants, elle n'avait pas désiré s'occuper des CLIN, d'autant qu'elle n'y était pas du tout préparée, la formation en FLE ayant consisté à l'IUFM en une présentation succincte de ce type de classe.

3.2.3.1.2. Les enseignants de CLA

Les trois enseignants de CLA pour leur part, avaient tous beaucoup plus d'expérience dans l'enseignement en général et en FLE/S en particulier. Les trois avaient manifesté l'envie de s'occuper des élèves nouvellement arrivés.

L'enseignant P5 était de loin celui qui avait le plus d'expérience dans l'enseignement du français aux non francophones. Il a suivi des stages de FLE dans les années soixante-dix pendant lesquelles le FLE se développait en France. Puis il a suivi un stage Mauger (nom d'une méthode de FLE) en 1967-68, et a fait son stage BELC en 1972, stage très lourd d'après lui, où l'on devient donc formateur de FLE (à cette époque le stage durait une année entière alors qu'il ne dure désormais qu'un mois). Par la suite il a participé, lorsqu'il était en Argentine ou au Brésil, à la formation des professeurs de français. De plus, l'enseignant P5 était formateur au sein du CASNAV, il animait des stages, des formations auprès d'autres enseignants, comme ceux d'Education Physique et Sportive ou d'arts plastiques par exemple. Il leur expliquait un certain nombre de choses quant à l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Il travaillait également en collaboration avec l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), et tout ceci l'obligeait à se tenir à jour des nouveautés dans l'enseignement du français aux publics de non francophones.

Le parcours de l'enseignante P4 était quelque peu atypique, et son expérience en FLE était également importante. Elle a d'abord obtenu une licence de lettres modernes et en même temps une licence d'histoire, puis elle a étudié la linguistique pendant deux ans. Elle a ensuite obtenu une maîtrise de littérature et une maîtrise de psychologie parce qu'elle estimait en avoir besoin. En même temps que de poursuivre ses études, l'enseignante P4 a travaillé comme professeur de français à destination de travailleurs migrants. Elle faisait également partie d'un collectif d'alphabétisation et c'est de cette manière qu'elle a découvert le français langue étrangère. Plusieurs vagues d'immigration (l'immigration vietnamienne d'abord puis la vague d'immigration iranienne) ont eu lieu au début de son enseignement. C'est avec ce

public d'enfants de la bourgeoisie iranienne scolarisés dans leur pays que l'enseignante P4 a commencé à se pencher sur l'enseignement à des adolescents, parce qu'avant elle avait fait beaucoup d'alphabétisation avec des adultes ce qui l'a obligée « à repenser les choses autrement » [132]. Une fois arrivée à V2 elle a fait de l'alphabétisation au GRETA[133], avec des groupes très différents (groupes d'alphabétisation mais aussi groupes de femmes qui étaient lettrées dans leur pays). A la création d'une classe d'accueil à V2, l'enseignante P4 a été sollicitée, parce qu'elle était déjà au GRETA. Comme l'enseignant P5, l'enseignante P4 était rentrée au CASNAV où elle faisait de la formation d'enseignant, où elle faisait passer tous les tests d'évaluation des élèves qui arrivaient et où elle s'occupait de tout le suivi des élèves du département et de ceux qui entraient au lycée.

L'enseignante P6 était certifiée de Lettres Modernes et avait découvert les classes d'élèves non francophones un peu par hasard. Comme cela lui plaisait, elle a décidé de continuer et en était à sa dixième année environ dans ce type de structure au moment des observations.

En résumé, on constate que certaines tendances se détachent. La majorité des enseignants observés avait choisi d'enseigner à des publics d'élèves non francophones, et beaucoup d'entre eux connaissent bien une ou plusieurs autres langues. Les entretiens nous ont cependant permis d'aborder d'autres thèmes.

3.2.3.2. Autres sujets abordés au cours de nos entretiens informels

Nous avons pensé que des questions en amont des analyses pouvaient être posées, comme par exemple les objectifs généraux mais aussi linguistiques que l'enseignant assigne à sa classe d'accueil d'élèves allophones.

Nous verrons en parallèle, puisque les deux aspects sont intimement liés, ce que les enseignants affirment par rapport à leur démarche, démarche qui normalement devrait permettre d'atteindre les objectifs prédéfinis.

---

[132] Entretien du 12 octobre 2004.

[133] « Un Greta est un groupement d'établissements publics d'enseignement qui fédère leurs ressources, enseignants et équipements, pour organiser des actions de formation continue pour adultes ». Pour plus d'informations http://www.education.gouv.fr/cid4163/qu-est-ce-qu-un-greta.html.

Puis nous étudierons les points de vue des différents enseignants concernant l'étude de la langue et la terminologie.

Le découpage proposé ensuite est fait pour « éclaircir » un peu les choses mais nous avons conscience que les trois points dissociés sont intimement liés. Il est d'ailleurs parfois difficile de véritablement distinguer ce qui relève de l'un ou l'autre chez certains enseignants.

3.2.3.2.1. Les objectifs des enseignants observés

Les objectifs étaient très variables d'un enseignant à l'autre et ils ne se rapportaient pas tous au même plan. Ils étaient souvent généraux car nous n'avons pas voulu les influencer en leur faisant savoir ce sur quoi nous étions en train de travailler. Il a fallu parfois un peu orienter les questions, mais tout ce qui concerne la langue et son étude, et la terminologie, n'a pas souvent été abordé dans le détail.

L'enseignante P1 (CLIN, V2), considérait que l'important était l'expression orale mais aussi la lecture et l'écriture. Elle nous a dit en effet :

> « c'est des objectifs qui sont larges et qui sont applicables à d'autres classes lire écrire parler français après si tu donnes des objectifs à moyen terme moi ce serait de cerner le vocabulaire courant pour à peu près chaque domaine euh les grands thèmes quoi […] qu'ils sachent ben le vocabulaire simple aussi de base par exemple pour les phrases tu vois s'ils pouvaient déjà utiliser les mots dans l'ordre <rires> ce serait déjà bien et puis la négation ce serait bien aussi les formes de politesse euh une phrase simple à construire avec les mots de base quoi »[134].

Dans cette citation FLE/S et FLM sont mis sur le même plan, aucune définition n'est vraiment présente, les objectifs que se donne cette enseignante sont applicables en FLM et se recoupent. Il n'y a donc pas vraiment à première vue de spécificités par rapport au public. Cette enseignante a également insisté sur le fait qu'il est important pour elle de faire comprendre aux élèves que « on n'écrit pas comme on parle ».

Nous avons appris de plus que l'enseignante P1 avait partagé les objectifs en trois grandes familles. D'abord la lecture, où grâce à un travail sur des livres, des albums, des documents authentiques en particulier, la phonologie, la discrimination visuelle, la compréhension et la correspondance entre l'oral et l'écrit étaient travaillées. Le deuxième

[134] Entretien du 13 janvier 2005. Nous transcrivons ces entretiens de la même manière que les enregistrements de classe, d'où l'absence de ponctuation.

point concernait ce qu'elle nommait le « langage », pour lequel il fallait essayer de « varier les communications »[135]. Le vocabulaire ainsi que les capacités de dire, nommer, décrire, répondre, répéter, redire ou encore raconter étaient mises en avant. Le dernier point concernait l'écriture : l'élève devait savoir copier, tracer des lettres en minuscules, majuscules, script, écrire phonétiquement des mots simples, des petites phrases, orthographier des mots appris et mémorisés, compléter des phrases, composer un petit texte, etc.

L'enseignant P2 (CLIN, V1) mettait quant à lui l'accent sur l'oral. Selon lui, il faut encourager la communication en français. Dans nos discussions avec cet enseignant il était en effet souvent question de « pratique », de « savoir parler » ou encore de « communication ». D'après lui les enfants sachant parler parfaitement le français ne relevaient plus de la CLIN. On se trouvait vraiment ici dans le cadre d'objectifs purement fonctionnels et communicatifs mais à l'oral avant tout. La partie « écrit » était laissée aux autres enseignants des « classes-types » (c'est-à-dire et nous le rappelons, toutes les classes qui ne sont pas spécialisées dans l'accueil des non-francophones). Mais cet enseignant n'oubliait pas ce qui peut sembler un peu « périphérique » notamment pour les plus jeunes qui n'ont pas été scolarisés, à savoir ce qu'il nommait la « sociabilisation ». De plus, il n'était pas très convaincu par les méthodes proposées sur le marché pour les enfants. Pour lui, l'apprentissage de l'écrit et de l'oral se fait simultanément, il n'était pas d'accord avec le fait qu'il faudrait commencer par l'oral et n'introduire l'écrit que quelque temps après. Il nous a également expliqué que les jeux ne pouvaient durer qu'un temps, qu'ils évoluent pour aboutir petit à petit à des activités plus « scolaires », plus « classiques ». Par exemple, pour les enfants qui étaient là l'année précédente, qui se débrouillaient assez bien pour la plupart à l'oral, des exercices « structuraux » étaient proposés.

Pour l'enseignant P3 (CLIN, V2), le but de la classe d'initiation était que les enfants sachent se faire comprendre et comprennent au maximum ce qui leur est dit. Cet enseignant parlait d'un « français de survie » et il pensait que plus d'une heure trente de présence en CLIN par jour était trop pour les élèves. Voici ce qu'il disait concernant ce « français de survie » : « c'est le français de survie entre grosses guillemets le français qui leur permet de suivre un minimum ou un maximum ça dépend comment on le prend, en classe normale[136] ».

[135] Entretien du 13 janvier 2005.
[136] Entretien du 18 janvier 2005.

Le second objectif majeur qu'il mettait en avant était « l'intégration scolaire, sociale et linguistique »[137] mais il n'a pas donné plus d'informations à ce sujet dans la mesure où il nous a renvoyée aux textes officiels du CASNAV. On le voit ici, les objectifs formulés de cette manière laissent penser que l'accent sera davantage mis sur l'oral, que ce soit en compréhension ou en production.

L'enseignante P4 (CLA, V2) avait des objectifs généraux dont elle nous a parlé assez fréquemment et qui étaient l'obtention du Brevet des collèges et le passage (accompagné d'une intégration réussie) en seconde (générale de préférence). En fait, elle souhaitait que les élèves qu'elle avait eus en CLA « suivent comme tout le monde » lorsqu'ils sont en seconde. Elle avait de plus des objectifs plus précis dans les différents cours qu'elle donnait. Par exemple, en littérature :

> « mon objectif c'est qu'ils soient capables de lire un texte en comprenant les symboles les sous-entendus l'objectif c'est d'arriver à ça alors évidemment on va pas forcément y arriver en six mois mais au moins qu'ils aient l'idée que ça existe qu'ils n'arrivent pas en seconde en disant c'est quoi ça »[138].

La civilisation est intrinsèquement liée à la littérature car pour l'enseignante P4 elle sert à situer les textes qu'elle étudie avec les élèves. Elle souhaitait que ces derniers, quand ils arrivent au lycée, comprennent les allusions culturelles lors de leurs cours de civilisation et de littérature. Le vocabulaire était travaillé essentiellement à travers les mots de la même famille, la construction du mot, etc. dans le but de comprendre les textes, et l'acquisition du lexique occupait une grande place dans son enseignement.

Pour l'enseignant P5 (CLA, V2), l'objectif principal de l'enseignement du français aux non francophones en France est le passage à l'écrit, donc il travaillait sur l'écrit essentiellement pour que les élèves puissent intégrer leur classe-type. Il pensait que les élèves devaient avoir un niveau de « français scolaire » identique ou presque à celui des francophones natifs. Il considérait qu'il ne faisait pas vraiment de FLE, qui met l'accent selon lui sur la communication et qui est par définition l'enseignement du français à l'étranger[139]. Selon lui les techniques pédagogiques sont les mêmes. Cet enseignant visait l'acquisition de « réflexes linguistiques » et il reprenait les « mécanismes linguistiques du français

[137] Idem.
[138] Entretien du 12 octobre 2004.
[139] Ce qui rejoint effectivement la définition de *FLE* que nous avons donnée dans le chapitre 1.

fondamental »[140]. Il mettait l'accent surtout sur les structures syntaxiques et sur la phonétique, et il pensait que comme la compétence de communication s'acquiert en immersion c'est-à-dire en dehors de l'école, il fallait surtout corriger.

Dans un article rédigé par cet enseignant pour le CASNAV[141], on peut lire que la réalisation de « quatre objectifs fondamentaux » est nécessaire : l'intégration sociale « à la classe, aux autres enfants et au monde des adultes » ; l'intégration culturelle parce que « nos codes culturels […] n'ont pas valeur universelle ! ». Mais « l'initiation à notre culture **ne doit pas signifier le rejet de la culture maternelle** ![142]» car « L'expérience montre que lorsque la culture d'origine est réellement assumée, l'intégration est beaucoup plus facile car elle correspond alors, **non à une amputation mais à un enrichissement**[143] ». Les deux autres objectifs sont bien sûr l'intégration scolaire « ce qui suppose […] la compréhension et l'acceptation de situations et d'attitudes nouvelles […] », et l'intégration linguistique. Sur ce dernier point, les informations contenues dans l'article rejoignent ce que l'enseignant nous a dit et que nous avons repris ci-dessus, à savoir que le contenu linguistique est celui du Français Fondamental[144] (F.F.) 1er degré car :

---

[140] Entretien du 22 novembre 2004.

[141] Présent sur le site internet du CASNAV d'Amiens.

[142] Le gras est le fait de l'enseignant P5.

[143] Idem.

[144] « Le Français fondamental est le résultat d'enquêtes et de travaux réalisés pour la plupart dans les années 1950-1960. Les premières enquêtes ont porté sur un total de 312 135 mots recueillis au cours de 275 conversations enregistrées. Elles ont été complétées par des sondages, en particulier à partir de la langue des journaux. Il a été montré qu'il existe un petit nombre de mots qui reviennent constamment dans l'expression orale et écrite, quelles que soient les circonstances (critère de la fréquence) et que nous utilisons constamment un nombre restreint d'outils grammaticaux absolument indispensables pour permettre le fonctionnement de la langue. On peut en compter un millier environ au total qui constituent un noyau de mots fréquents. Il s'agit de mots utiles qui appartiennent à la langue usuelle fondamentale. On y trouve environ 270 mots grammaticaux, 380 substantifs, 200 verbes, 100 adjectifs qualificatifs et 50 mots de natures diverses. Par ailleurs, l'analyse de questionnaires linguistiques complémentaires a mis en évidence le lexique et les structures grammaticales et stylistiques qu'un locuteur français trouve spontanément à sa disposition (critère de disponibilité) lorsqu'il traite de thèmes de la vie quotidienne liés à des centres d'intérêt particuliers. Il s'agit de mots usuels et utiles, bien que de fréquence moindre, liés tout spécialement à une situation qu'ils caractérisent. Ainsi, au-delà du millier de mots constituant le noyau de mots fréquents, il existe une deuxième zone de mots communs à tous les locuteurs, d'environ 1 500 mots et qui, si la situation l'exige, viennent naturellement aux lèvres ou sous la plume du locuteur français. Ces mots constituent le lexique disponible fondamental. Le noyau de mots fréquents et le lexique disponible fondamental forment ensemble le français fondamental. Il est constitué d'un premier degré (F.F.1), limité à moins de 1500 mots, complété d'un deuxième degré (F.F.2) qui comporte quelque 1700 mots. Les listes définitives ont été établies par une commission de pédagogues et de grammairiens, après examen des résultats du dépouillement de diverses enquêtes. Les deux degrés du français fondamental constituent une base très solide et suffisamment large pour l'apprentissage de la langue usuelle, aussi bien dans le cadre du français langue étrangère (F.L.E.) que du français langue maternelle (F.L.M.) ».
Texte extrait du site internet du CASNAV de l'Académie d'Amiens : http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/carec/arrivants/principal.htm

> « Le F.F. auquel on a ajouté le lexique scolaire indispensable, forme le vocabulaire actif (utilisé de façon spontanée) qui constitue la matière de toutes les méthodes d'enseignement du FLE. En revanche, un environnement linguistique et culturel francophone riche est indispensable pour l'imprégnation du vocabulaire passif (compris mais non utilisé spontanément) qui constituera le bagage linguistique de l'enfant ».

L'enseignante P6 (CLA, V2) a défini des objectifs par rapport aux classes avec lesquelles elle travaillait. De manière générale, elle voulait apporter un maximum de vocabulaire à la CLA 1, en fin de CLA 2 les élèves doivent savoir rédiger un peu plus. Mais d'après elle, écrit et oral doivent toujours être en parallèle. Elle reconnaît que :

> « c'est toujours un peu le problème de l'enseignement français c'est un peu trop mis sur l'écrit quand même hein mais y en a qui se débrouillent bien à l'oral et dès qu'ils passent à l'écrit à une compétence à l'écrit […] les mots on peut pas les identifier comme un verbe […] c'est des sons transformés ça n'a rien à voir quoi ouais ça passe beaucoup par l'écrit mais ça c'est un peu l'enseignement français on devrait peut-être aussi faire un test de de_ à l'oral par exemple quand ils font les tests XXX ils les interrogent ils les font parler mais c'est souvent des compétences de communication et pas des compétences linguistiques hein parce qu'après quand ça passe par l'écrit… »[145].

3.2.3.2.2. Les démarches

Nous nous intéressons ici aux démarches telles qu'elles sont présentées par les enseignants. En effet, certains avouaient ne pas avoir de programme sur le long terme, d'autres affirmaient qu'ils s'y prennent toujours de la même manière pour des points précis. Nous rapportons ici leurs propos quand la question a été soulevée lors de nos entretiens.

L'enseignante P1[146] a préféré distinguer des niveaux dans sa classe en fonction des « niveaux dans différents domaines de compétence », et après quelques jours d'enseignement mais également d'observation, elle a constitué trois groupes différents censés faire des activités distinctes sur certaines des séances. Elle parlait également de « programmation ». Elle nous a ainsi expliqué que sa démarche d'apprentissage consistait à faire interagir les grands domaines de la maîtrise de la langue (compréhension orale et écrite, identification des mots et du code alphabétique, apprentissage du geste d'écriture, production écrite). La priorité était donnée à la communication orale. Il fallait entraîner à affiner l'écoute, à comprendre, à reproduire avec exactitude la prononciation, à s'exprimer à titre personnel. Les différents

[145] Entretien du 17 mai 2005.

[146] Nous avons eu accès aux documents de travail de cette enseignante, ce qui suit en est donc extrait.

domaines sur lesquels elle travaillait sont : « lecture », « production d'écrit », « sons et graphies », « grammaire », « écriture », « méthodologie », « conduites langagières (compréhension écrite et expression écrites) », « structures langagières (orales) » et « lexique de base ». Cette enseignante nous a aussi précisé que si les élèves qu'elle avait en classe ne parlaient pas du tout le français, elle ne ferait pas autant de lecture qu'elle ferait de « langage ». Nous ne nous intéresserons en particulier qu'à ce que cette enseignante nomme « grammaire » (cf. ci-dessous). Elle préférait travailler par thèmes, par « projets » car « ça rassemble avec un élément déclencheur et un élément final, tu vois là par exemple, l'élément déclencheur ce serait la lecture du livre et l'élément final ce serait la réalisation de la galette »[147]. Mais malgré tout cela, l'enseignante nous a fait part de son « désarroi » face à la grande quantité de données à apporter à ces élèves, notamment justement en « grammaire » :

> « en fait c'est tellement vague y a tout y a toujours quelque chose à faire tu sais pas dans quelle direction aller où cibler parce que je suis obligée de traiter point par point évidemment y a tous les points qui se rassemblent à un moment donné tu traites des choses que t'aurais pas traitées mais tu le fais tu vois parce que c'est l'occasion aussi mais si je devais prévoir de faire qu'un nombre de séances pour chaque chose… »[148].

L'enseignant P2 n'avait pas de démarche prédéfinie et immuable, il savait ce qu'il voulait faire travailler et avec quel genre d'activités, mais il n'hésitait pas à s'en éloigner si nécessaire. Une observation assez poussée des élèves et de leur(s) réaction(s) lui permettait de modifier sa démarche au sein du groupe mais également d'une année sur l'autre. Et c'est en raison de ces observations qu'il pouvait affirmer qu'il préférait procéder de manière « implicite » par des gestes, des jeux, etc. En effet, il nous a dit : « je suis persuadé […] qu'on apprend une langue avec le corps », c'est pourquoi les gestes occupent une place importante dans les cours de cet enseignant[149]. Il a été également question dans les entretiens de « décloisonnement »[150] sans que l'enseignant définisse clairement ce qu'il entendait par là.

---

[147] Entretien du 13 janvier 2005.

[148] Idem.

[149] Entretien du 8 novembre 2004.

[150] « Dans un enseignement cloisonné, le cours de français est composé d'activités diverses (orthographe, grammaire, études de textes, expression écrite), envisagées isolément les unes des autres. L'étude de textes n'a alors aucun lien avec l'expression écrite, qui elle-même se développe parallèlement aux notions abordées en grammaire ou en vocabulaire. Les apprentissages sont multiples et éclatés, les objectifs nécessairement parcellaires. Or l'étude des formes lie écrit et oral, lecture et écriture, approche de faits de langue (lexicaux, grammaticaux, orthographiques) et analyse des textes. Elle appelle donc un enseignement décloisonné qui fédère les pratiques et les met au service d'un même objectif » (*Programmes et accompagnements du français*, 2004 : 92).

L'enseignant P3 disait avoir un programme défini pour chacun de ses cours, et il expliquait également qu'il suivait la progression de certains manuels sans pour autant les utiliser de manière très régulière. C'est tout ce que nous avons obtenu lors de nos discussions sur ce point.

Nous n'avons rien non plus ayant trait aux démarches dans nos conversations avec l'enseignante P4 si ce n'est en ce qui concerne la « grammaire »[151].

L'enseignante P6 n'avait pas de démarche prédéfinie longtemps à l'avance, elle disait être là pour compléter les cours de l'enseignant P5, reprendre ce qui n'avait pas été bien compris :

> « lui [l'enseignant P5] il donne toutes les bases de la langue nous on doit reprendre un peu et on doit les_ les mettre le plus vite possible dans la normalité des classes quoi euh dans le programme etc. »[152].

Elle utilisait donc *Bien Joué !* de manière assez linéaire mais aussi beaucoup de petits livres de lecture afin de faire travailler la compréhension écrite. Elle nous a fourni de plus quelques détails concernant certaines des classes. Par exemple, en CLA 1 elle changeait beaucoup d'activités, mais essayait de faire à chaque fois un peu de lecture et d'écriture (au sens ici d'expression écrite). Dans cette même classe elle faisait beaucoup travailler le vocabulaire. C'était à peu près la même chose en CLA 2, avec davantage de travail sur des petits livres adaptés en FLE.

L'enseignant P5 a plutôt mis en avant sa démarche des cours de « grammaire »[153]. De manière générale, ses cours, contrairement à ceux de « FLS », n'étaient pas délimités en « compréhension », « orthographe », « grammaire », etc. Il nous a expliqué qu'il n'y avait pas de schéma d'organisation comme en FLM, il avait des objectifs de communication et d'expression, et il délimitait des micro-objectifs traités en même temps puisqu'il n'y avait d'après lui, aucun sens à les distinguer. Par exemple, concernant un des cours de conjugaison il nous a dit : « il n'y aurait aucun sens à dire que le cours concerne l'exception de la conjugaison de certains verbes, il faut dire aux élèves comment ça marche car ils connaissent

[151] Cf. le point suivant.
[152] Entretien du 17 mai 2005.
[153] Cf. le point suivant.

la règle. Contrairement au FLM, les primo-arrivants ne connaissent pas la langue, donc il faut tout leur expliquer »[154].

3.2.3.2.3. Points de vue sur l'étude de la langue et la métalangue afférente

Une troisième question abordée lors de nos entretiens, a été le point de vue des enseignants concernant, cette fois, l'enseignement du français s'agissant de son fonctionnement, et la terminologie. Ce point n'est cependant pas très développé dans la mesure où nous n'avons pas toujours fait part du champ exact de notre recherche. Dans la plupart des cas, le sujet a été abordé de manière implicite à l'aide de questions orientées.

L'enseignante P1 organisait des séquences de « grammaire ». Elle se trouvait un peu démunie face à la quantité d'informations à apporter sur ce point, mais jamais la relation entre la « grammaire » et les objectifs à atteindre n'a été mentionnée. L'enseignante organisait chacune de ses séquences de manière très précise, elle a donc élaboré des progressions[155]. La terminologie dans les documents préparatoires à la séquence était très riche, le but étant de bien définir ce dont il serait question. Le même type de progression générale a été mis en place pour ce que l'enseignante nommait « productions d'écrits », et là encore la terminologie était présente mais dans une moindre mesure : *phrase, mot, lettre, question(s), jeu de langage*. De manière générale, les objectifs présentés sous la rubrique « production d'écrit » étaient très fonctionnels, par exemple : « écrire un emploi du temps, dire pourquoi / expliquer un choix, etc. ». Cependant, il n'a pas du tout été fait mention de production d'oral alors qu'il a été question de production d'écrit. L'exemple auquel nous avons pu assister concerne la phrase, mais c'était lors d'une séquence de FLS c'est-à-dire avec des élèves qui ne relevaient plus véritablement de la CLIN. Enfin, à notre demande concernant l'utilisation ou non d'un « métalangage », l'enseignante pensait qu'elle n'y recourrait pas. Elle espérait faire acquérir des structures et des phrases « toutes faites » que les enfants n'auraient qu'à apprendre.

L'enseignant P2 nous a clairement indiqué que « grammaire » et métalangage ne seraient pas traités et/ou présents dans sa classe. Il a pu nous faire ce type de réponse dans la

[154] Idem.

[155] Par exemple : « différencier lettre, mot et phrase/distinguer les différents types de phrases/reconnaître un verbe dans une phrase/trouver l'infinitif du verbe/reconnaître un nom/distinguer le masculin et le féminin/distinguer le singulier et le pluriel/classer les noms selon leur genre/classer les noms selon leur nombre/reconnaître un déterminant/reconnaître le sujet d'un verbe/distinguer le passé, le présent et le futur/utiliser les déterminants possessifs, etc. ».

mesure où il est le seul à avoir insisté pour savoir ce sur quoi nous travaillions. Nous n'avons pas pu refuser de lui en parler car les observations sont, à notre avis, un engagement assez important de la part des enseignants et il est difficile de ne pas accéder à leur(s) demande(s). Un exemple assez souvent donné par l'enseignant concernait l'enseignement/apprentissage de la « conjugaison systématique des verbes » mais cela n'avait pas donné les résultats escomptés les années précédentes. Certains élèves étaient capables de réciter « par cœur » les conjugaisons mais essentiellement parce que c'était étudié en classe-type. Cet enseignant nous a dit de lui-même qu'il ne pouvait pas faire de la « grammaire normative » en utilisant les termes comme *substantifs*, *COD*[156]., etc. mais il a admis qu'à un moment il faut passer par là (comme dans les classes ordinaires) mais sans donner des « règles » toutes faites. Voici d'ailleurs ce qu'il a dit à propos de ces « règles » :

> « faire en sorte que l'élève découvre par lui-même la règle après avoir été confronté à une situation problème n'est pas spécifique à la CLIN ni ne m'est spécifique / c'est le fameux élève au centre des apprentissages / l'élève acteur dont on a rabâché les oreilles à toute la génération d'instits à laquelle j'appartiens / tous les livres de pédagogie prônaient cela et surtout les anciens programmes de 1995 // ceci donne de très bons résultats dans les classes type il est cependant difficile, dans le cadre de la CLIN de ne jamais donner de règle à l'élève… »[157].

Enfin, cet enseignant pensait que si certains élèves sont bons dans leur langue maternelle, il est possible de leur expliquer certains points plus grammaticaux, car d'après lui : « ils ont la référence de leur langue d'origine qu'ils dominent bien et ils font transfert »[158]. Pour lui, le fait que les enfants parlent d'autres langues leur permet d'apprendre le français plus facilement.

Lors d'une discussion (non enregistrée) avec l'enseignant P3[159], nous avions abordé la question de la « métalangue grammaticale », discussion à laquelle une autre enseignante (de CP) s'était jointe. Aucun des deux enseignants ne connaissait la lexie *métalangue / métalangage*, nous avons donc employé *terminologie*. Alors que pour l'enseignant observé la terminologie traditionnelle n'est pas utile dans son intégralité (il a pris pour exemple les termes *épithète* et *COI* pour lesquels il prétend avoir tout oublié de son propre apprentissage), l'enseignante de CP a affirmé que selon elle, cette terminologie est très

[156] Entretien du 21 février 2005.
[157] Idem.
[158] Idem.
[159] Entretien du 18 janvier 2005.

importante et absolument nécessaire, au moins au cours moyen, pour l'orthographe. Elle a justifié son propos en donnant l'exemple de l'accord du verbe. Si nous avons choisi de mettre en avant cette discussion, c'est pour montrer que, d'abord, on le voit ici, les enseignants ont leur opinion sur la question, même si elle diffère, ce qui montre que c'est un sujet qui les intéresse et qui ne les laisse pas indifférents. Ensuite, les points de vue changent selon que l'enseignant s'occupe d'une classe ordinaire ou d'une classe d'initiation. Enfin, et c'est le plus important, on constate ici que la « terminologie grammaticale » est considérée comme étant indispensable dans un objectif orthographique, alors que pour l'enseignant dont l'objectif est l'oral, cette terminologie n'a pas sa place dans les classes élémentaires. Nous verrons donc ensuite[160] si cet enseignant fait ou non de la « grammaire » et si oui, si elle est plutôt explicite et dans ce dernier cas, si la terminologie traditionnelle est utilisée.

L'enseignante P4 quant à elle assigne des objectifs réellement fonctionnels à la « grammaire » mais ces derniers restent essentiellement liés à l'orthographe :

> « la grammaire c'est jamais pour faire de la grammaire c'est soit pour lire le texte soit pour pouvoir écrire sans faire de fautes donc l'objectif de la grammaire c'est écrire il faut savoir écrire en orthographe… »[161].

On voit ici que le rôle traditionnellement dévolu à la « grammaire »[162] est repris. Les cours avaient d'ailleurs des dénominations différentes :

> « parce qu'ils [les élèves] ont encore énormément de difficultés en orthographe […] ils ont un certain nombre de problèmes de discrimination auditive pour certains d'entre eux ils n'entendent pas certains sons de la manière dont nous nous le percevons donc ils écrivent ce qu'ils entendent et non pas le mot donc on travaille beaucoup sur les homophones grammaticaux beaucoup beaucoup de façon à ce qu'ils cherchent le sens avant d'écrire je veux qu'ils aient le réflexe de j'écris mais qu'est-ce que ça veut dire ce que j'écris au lieu d'écrire ce qu'ils entendent comme ça n'importe comment […] avec la graphie qui leur vient pour transcrire ça »[163].

La notion de « règle » était également très présente dans le discours de cette enseignante, et c'est, selon elle, le non-respect de telle ou telle règle qui explique certaines erreurs d'orthographe. Ainsi, elle distinguait les « fautes d'usage » et les « fautes d'accord », ces dernières pouvant être corrigées par les élèves eux-mêmes en référence à une règle. Les fautes

[160] Cf. chapitre 5.
[161] Entretien du 12 octobre 2004.
[162] Cf. Chervel, 1977.
[163] Entretien du 12 octobre 2004.

d'usage étaient expliquées grâce aux racines des mots de la même famille. Il semblerait donc que dans le cas de cette enseignante, la grammaire soit au service de l'orthographe.

L'enseignant P5, nous l'avons dit plus haut, nous a parlé de lui-même de ce qu'il nomme la « grammaire ». Il a notamment précisé la démarche qu'il mettait habituellement en place : « je donne la règle je donne la règle quand je fais des exercices et ensuite je prends ici d'autres exemples ça on les travaille ensemble et on en déduit la règle alors la règle y a plusieurs choses *attention* voilà y a quatre parties […] exemple explication exercice exemple explication règle exercice »[164.] Par rapport à la progression des points de grammaire les uns en rapport avec les autres, il nous a dit :

> « je suis la progression [du manuel] alors là c'est une chose que je fais par rapport à *Bien Joué !*[165] c'est que j'introduis un petit peu plus tôt certains éléments par exemple qui n'apparaît que à la fin du niveau un début du niveau deux moi je vais l'introduire euh ça va être la prochaine leçon parce que ça fait partie des choses qui sont nécessaires donc **le critère c'est la nécessité**[166] / mais je suis la progression du livre bien entendu puisque pour un étudiant de langue étrangère il ne peut comprendre quelque chose que s'il a compris ce qui précède donc y a quand même une progression et c'est cette progression que je suis / là il me manque trois choses c'est la forme négative le futur proche le passé récent pour leur donner déjà les notions de passé et futur qu'on verra en CLA 2[167] ».

Il n'utilisait pas de livre de grammaire proprement dit car « les manuels de grammaire que nous avons sont des manuels de grammaire descriptive il n'y a pas ça n'existe pas les grammaires pédagogiques les seules grammaires que l'on puisse utiliser dans le cadre de l'enseignement du FLE il y a ça ça et ça[168] ». Cet enseignant nous a aussi indiqué qu'il fallait donner des exercices tous les jours et il parlait de « fixer les structures ». Enfin, s'agissant de l'usage de la terminologie, voici ce qu'il nous a dit :

> « alors là vous allez assister à la première leçon de grammaire d'une CLA 1 et vous allez voir que dès le début je suis obligé puisque nous sommes dans un contexte scolaire je suis obligé d'utiliser le métalangage euh de la discipline donc je vais leur parler d'article indéfini et ce sera la première leçon l'article indéfini »[169].

---

[164] Entretien du 14 septembre 2004.
[165] Méthode de FLE utilisée par cet enseignant à tous les niveaux.
[166] C'est nous qui soulignons.
[167] Entretien du 24 mai 2005.
[168] Entretien du 22 novembre 2004. Il désigne *Exercices de grammaire en contexte*, Akyus *et alii*, Hachette FLE, 2000.
[169] Entretien du 14 septembre 2004.

On le voit ici, il n'est pas question d'orthographe ou d'expression orale pour justifier la présence ou non de la terminologie, mais pour cet enseignant c'est le contexte scolaire qui entraîne cette présence et cette utilisation. Il fait des choix par rapport à cette terminologie : « j'utilise seulement le métalangage scolaire dont ils [les élèves] vont avoir besoin mais je n'utilise que celui qui est totalement nécessaire et ceci en accord avec le prof de FLS »[170]. Cet enseignant nous a également expliqué qu'il ne commentait pas ce que signifie telle ou telle notion. Par exemple pour le complément, il précisait juste que ça répond à telle question et il affirmait qu'ensuite les élèves savaient le reconnaître. Il justifiait qu'il n'y ait pas d'explication de ce type car : « en FLE on n'explique pratiquement pas on essaie d'acquérir des mécanismes il faut que ça devienne évident et immédiat pour l'élève donc on évite la réflexion car si l'élève doit réfléchir c'est qu'il n'a pas acquis la connaissance[171]». Métalangage et terminologie sont ici considérés comme synonymes et on remarque que les choix de l'enseignant sont issus de réflexions préalables. Mais savoir reconnaître un élément est-il nécessaire et suffisant pour acquérir une compétence quelconque en français ? Même si l'accent est mis sur l'écrit, l'expression écrite ne nécessite-t-elle pas de recourir à d'autres moyens ? Et des mécanismes acquis ne risquent-ils pas de bloquer toute création linguistique et personnelle ? Ces mécanismes nécessitent-ils l'acquisition de terminologie ?...

La question de l'étude de la langue était vite éludée quand elle était amenée explicitement avec l'enseignante P6. Tout ce que nous avons pu obtenir est le titre du livre utilisé[172], et quelques exemples de la façon très précise dont sont étudiés certains points, par exemple en CLA 1 :

> « […] puis la grammaire je fais par exemple à partir de certaines phrases on va regarder les déterminants les noms on commence à voir la nature des mots mais j'ai pas / on fait plus hein d'ailleurs même en collège on fait plus tellement de cours même en classe normale classe-type on fait les cours décloisonnés on fait plus de cours type bon ça peut arriver quelquefois je peux passer une heure de grammaire mais ça peut être euh je suis un petit peu en retard / les CLA 2 c'est pareil CLA 3 ça dépend après quand y a déjà plus de bases parfois je fais des cours de grammaire qui durent un peu plus longtemps parce qu'on va démarrer des choses plus difficiles qui vont demander du temps de l'application en CLA 3… »[173].

[170] Entretien du 22 novembre 2004.
[171] Idem.
[172] Grégoire et Merlo, *Exercices communicatifs de la grammaire progressive du français*, Clé International, 2004.
[173] Entretien du 21 mars 2005.

Dans le discours même de cette enseignante, on peut remarquer la présence d'une terminologie spécialisée très présente et surtout très traditionnelle :

> « ça dépend du niveau où ils sont arrivés à quel moment ils sont arrivés dans l'année etc. / et puis bon je mets différentes formes de **verbes** ce qui est un peu dur par exemple là eux ils en sont beaucoup au **présent** mais bon […] après on est obligés de voir d'autres **temps** aussi / donc ça je le re-préparerai avec eux pas tout à fait de cette forme-là mais avec eux **conjuguer** là je leur ai donné quelques **verbes** à revoir c'est de la **conjugaison** c'est pareil j'ai l'impression c'est pour ça eux je reprends sur la conjugaison parce que eux j'ai l'impression que j'en ai pas fait assez donc ça un **verbe irrégulier** *jeter* bon ceux-là je leur ai fait apprendre cet après-midi je vais voir si ils savent alors écrire les **phrases au singulier** écrire les **phrases au pluriel** avec des **pluriels irréguliers des types de phrases / interrogative**… »[174].

En résumé on peut constater que si certains points communs avaient pu être établis chez certains enseignants, s'agissant de caractéristiques assez générales, les points de vue concernant la manière d'envisager l'enseignement/apprentissage du français peuvent être bien différents d'un enseignant à l'autre, ce qui amène sans doute à des pratiques et des discours bien distincts. En tout cas, tous ces aspects sont liés, y compris s'agissant du « méta » dans la classe.

*

* *

Dans ce chapitre nous avons détaillé la manière dont nous avons réuni le corpus qui nous servira de base à l'étude des discours métalinguistiques (partie 2) et au recensement du métalexique (partie 3).

Nous avons d'abord présenté les textes majeurs qui régissent le fonctionnement des structures d'accueil des élèves allophones en France et dans l'académie où nous avons mené notre enquête.

Nous avons ensuite précisé la manière dont nous avons mené nos observations auprès de six enseignants, pendant une année scolaire, dans des classes d'écoles élémentaires et de collèges. Les entretiens/discussions informel(le)s nous ont donc appris énormément sur les nombreux aspects, certes périphériques mais primordiaux, qui définissent

[174] Entretien du 17 mai 2005, c'est nous qui soulignons.

l'enseignement/apprentissage du FLE/S à des publics d'élèves allophones, au moins dans cette académie. Les enseignants observés forment un panel ordinaire, ils sont assez représentatifs de ce qu'il est possible de trouver, ce ne sont pas des enseignants « à part ». Ils représentent certaines tendances et suivent les textes officiels comme ils le peuvent.

Conclusion

Dans cette partie préliminaire, nous avons cherché à donner au lecteur les pièces du dossier de notre enquête pour lui permettre d'aborder la suite de ce travail.

Nous avons vu (chapitre 1) que des précisions sur le sens de certains termes ont été nécessaires, en particulier s'agissant de *grammaire* (terme aujourd'hui à peu près banni, y compris par nous-même) et de *métalangue* (et ses dérivés), cœur de notre travail. La métalangue étant la langue utilisée pour parler de/sur la langue, il est aisément concevable (et cela a été prouvé à plusieurs reprises) que sa présence soit importante dans les classes de langue étrangère et par conséquent de français langue étrangère/seconde.

C'est pourquoi nous avons choisi de travailler sur les discours de la classe de langue, mais nous avons commencé par montrer ce qu'il en est dans plusieurs types de textes de référence (chapitre 2).

Dans les parties suivantes, nous nous concentrons donc sur le métadiscours et le métalexique des acteurs des classes observées à partir du corpus dont nous avons développé les conditions de la réalisation (chapitre 3).

Partie II

Discours métalinguistiques en classe de FLE/S

Après les considérations générales présentées dans la première partie de ce travail et qui ont permis au lecteur de comprendre dans quelles conditions et dans quel cadre tout particulier notre enquête s'est déroulée, nous faisons, dans cette deuxième partie, la part belle au « méta », cœur de notre travail.

Rappelons que le métalangage est le langage qui parle du langage, c'est pourquoi il n'est pas surprenant de trouver une dimension métalinguistique très importante, voire omniprésente, dans les classes de langue étrangère, la langue en question étant objet d'étude.

Comment et quand se manifeste le métalinguistique dans les classes que nous avons observées, sont les deux questions auxquelles nous souhaitons répondre dans cette partie. Pour ce faire nous décrivons le discours métalinguistique au sein de certaines pratiques que nous qualifions également de métalinguistiques. S'il n'est pas surprenant *a priori* de trouver ces discours durant les moments consacrés à la description de la langue au point de vue morpho-syntaxique et phonétique notamment (chapitre 5), nous verrons ce qu'il en est de la présence métalinguistique lors des phases d'étude du lexique (chapitre 6)[175]. Dans ces deux cas, il s'agit d'étudier le discours de l'enseignant et des élèves à des moments où la langue est véritablement objet d'étude. Or il s'avère que les discours métalinguistiques peuvent ne pas avoir pour fonction première d'expliquer la langue (chapitre 4). Dans ce cas, ils sont présents en filigrane tout au long des séquences et sont par conséquent moins aisément détectables[176].

[175] On peut d'ores et déjà remarquer que notre étude se situe au-delà de la « grammaire » au sens traditionnel du terme, réduite le plus souvent, nous l'avons dit, à la seule morpho-syntaxe.

[176] Nous verrons cependant qu'il n'est pas toujours facile non plus de détecter des moments consacrés à l'étude du fonctionnement de la langue dans les démarches « implicites ». Nous renvoyons le lecteur au chapitre 5.

Chapitre 4
Le discours métalinguistique omniprésent : intercompréhension et correction

Dans la classe de manière générale, et en particulier dans les classes de langue comme celles que nous avons observées, où l'asymétrie entre formateur et apprenants est renforcée par le manque de langue commune, les acteurs de la classe se donnent beaucoup de mal pour se faire comprendre. Tous les moyens sont bons pour atteindre ce but, que l'on peut qualifier de métalinguistique, puisqu'il est bien question de faire passer du sens. Quels sont-ils ? Nous avons relevé quelques exemples qui éclairent cet aspect important de la dimension métalinguistique de la classe, à la fois dans les discours des enseignants mais aussi dans celui des élèves puisque :

> « […] la responsabilité de l'intercompréhension revient à l'enseignant mais l'apprenant lui aussi est un acteur de cette intercompréhension générale (il existe de nombreuses traces montrant que les partenaires apprenants se chargent parfois eux aussi de la circulation du sens dans l'interaction) » (Cicurel, 1996 : 20).

Le deuxième point que nous abordons dans ce chapitre porte sur les discours correctifs/appréciatifs. La correction étant un « retour » sur un énoncé produit (oral ou écrit même si ne nous intéressons pour notre part qu'à l'oral), donc sur la langue, elle peut être considérée comme une pratique hautement métalinguistique. Nous nous demandons donc comment se manifestent les discours correctifs des enseignants et des élèves, sur quoi ils portent exactement (forme ou contenu ?) et quel peut-être leur rôle. Nous verrons là encore ce qu'il en est à la fois dans le discours des enseignants et dans celui des élèves.

4.1. L'intercompréhension

Nous l'avons dit, l'asymétrie qui existe entre l'enseignant et les élèves quant à la maîtrise du français, pose des problèmes dans la compréhension mutuelle. Tous les acteurs de la classe de langue ont à la fois pour objectif, d'une part de comprendre ce qui vient d'être dit, d'autre part d'être compris, c'est ce que la didactique appelle l'intercompréhension. Selon *Le Robert* il s'agit de la « Faculté de compréhension réciproque entre locuteurs, entre groupes humains ». Nous avons également précisé que nous considérons cet objectif comme étant

hautement métalinguistique. Nous décrivons donc ci-dessous la manière dont cette intercompréhension est mise en place.

4.1.1. Les énoncés métalinguistiques

4.1.1.1. Premier objectif : être compris

4.1.1.1.1. Présence de mots métalinguistiques[177]

A première vue, dire d'un énoncé métalinguistique qu'il comporte un (des) mot(s) métalinguistique(s) peut être considéré comme un truisme. Mais il s'avère que cela ne va pas de soi, comme nous le verrons.

Parmi les élèves, ceux qui ont un certain niveau de compétence dans l'expression sont capables de s'exprimer sur leurs difficultés à se faire comprendre mais également à s'exprimer. Ainsi, quand ils éprouvent de la gêne dans l'expression (orale le plus souvent), ils peuvent recourir à des énoncés métalinguistiques qui se caractérisent par la présence de mots métalinguistiques. Cette utilisation du métalangage peut être le fait de tous les élèves, que ce soit ceux du collège (CLA, premier et deuxième extraits) ou chez les plus jeunes (CLIN, troisième extrait) :

1°

P6_A_I_222	<P> […] qu'est-ce que ça veut dire être au courant ? écoutez bien hein ! <u>être au courant ?</u>
P6_A_I_223	<E*> <u>madame je sais</u> mais j'arrive pas à expliquer

2°

P6_P_II_267	<S> madame comment on dit pour tous les gens madame j'arrive pas à le dire en français

3°

P2_K_II_108	<H> on a fait euh / comme ça ou je sais pas comment parler

Ces trois extraits montrent donc la capacité des élèves à faire connaître leurs limites dans l'expression. La manière de le formuler peut être différente, suivant le bagage lexical. Des énoncés comme les trois ici présents, rares, montrent que les élèves peuvent avoir à cœur de se mettre en quelque sorte « au niveau » des enseignants.

[177] Notons qu'à ce stade de notre travail, nous entendons *mot métalinguistique* au sens large, c'est-à-dire que c'est un mot qui sert à parler du langage ou qui comprend le langage dans son signifié. Nous verrons au chapitre 7 que ces mots pouvant être polysémiques, toutes les acceptions ne sont pas métalinguistiques. C'est ce qui se passe avec *comprendre*.

Ces derniers, quand ils veulent s'assurer qu'ils sont bien compris, posent la question explicitement comme dans l'extrait suivant[178] :

P6_L_II_101	<P> […] écoutez bien donc elle elle peut rien prendre elle a vingt kilomètres à faire hein ? qu'il fasse beau qu'il fasse froid qu'il pleuve qu'il fasse du vent qu'il neige vous comprenez ça le temps il neige il neige il pleut il fait froid il fait beau on a vu déjà tout ça XX

4.1.1.1.2. Absence de mots métalinguistiques

Pourtant la présence d'un mot métalinguistique n'est pas toujours attestée, ce qui n'empêche pas la présence de la dimension métalinguistique. Cette caractéristique, particulière à notre contexte, se trouve peut-être ailleurs. Nous verrons ce qu'il en est dans la suite de ce travail. Dans l'extrait ci-dessous par exemple, l'élève « cherche ses mots » et n'hésite pas à le montrer afin de solliciter l'aide de l'enseignant :

P2_F_II_123	<Y> et il est allé dans une quoi /
P2_F_II_124	<P> y a plein d'arbres
P2_F_II_125	<Y> forêt

Dans ce cas il arrive (assez rarement cependant) que les élèves, ayant à cœur d'exprimer leur idée jusqu'au bout, toujours dans la perspective d'être compris, utilisent des mots comme *truc* ou comme dans l'extrait *quoi* visant à combler un manque lexical afin que le message ainsi transmis puisse parvenir aux autres :

P2_K_II_293	<L> parce que après on va dans le truc là et la maman XX assis [i] va nous regarder après le maman ou le papa vont chanter

L'intercompréhension, ainsi mise en œuvre, évite tout recours aux mots métalinguistiques. Les mots utilisés à la place de ces derniers, bien que non métalinguistiques, remplissent la même fonction que les mots métalinguistiques du genre de ceux que nous avons montrés ci-dessus : il s'agit de faire savoir au reste de la classe et à l'enseignant, qu'il manque un mot précis dans un énoncé.

Un autre moyen, attesté cette fois dans les discours des enseignants, et qui ne nécessite pas non plus l'utilisation de mot métalinguistique, est la répétition des énoncés, en particulier

[178] La présence de *comprendre* est très fréquemment attestée dans notre corpus.

quand il s'agit de solliciter les élèves (premier extrait) ou de leur poser une question dont on suppose qu'elle ne peut pas être comprise immédiatement (deuxième extrait) :

1°

P4_D_II_26	<P> va au tableau / va au tableau // alors montre-moi au tableau le chiffre des centaines montre-moi dans ce nombre le chiffre des centaines montre avec le doigt montre le chiffre des centaines / c'est pas centaine

2°

P3_A_V_181	<P> chut tous les animaux là qu'est-ce qu'ils font ? / est-ce que les enfants est-ce que les animaux est-ce que les animaux sont à l'école ? est-ce qu'ils sont à l'école ? / c'est pas ça la question écoute bien est-ce que les animaux sont à l'école ?

Ce phénomène de répétition est extrêmement fréquent chez l'ensemble des enseignants observés pour véhiculer le sens de leur propos. L'absence de mots métalinguistiques peut s'expliquer par le fait que le but étant la « simplification » pour que le sens circule, la répétition est un moyen très économique en métalangue. Tout comme les élèves peuvent tenter de s'adapter au discours enseignant, les enseignants s'adaptent à celui des élèves. C'est sans doute cet effort mutuel qui permet la mise en place de l'intercompréhension, phénomène par conséquent très présent[179]. Il arrive cependant que le mot métalinguistique *répéter* soit présent, comme dans l'extrait suivant où l'enseignante précise pourquoi elle répète :

P1_E_III_367	<P> je répète une dernière fois pour les enfants qui n'auraient pas compris […]

Ce cas n'est toutefois pas beaucoup attesté dans notre corpus, même si le mot *répéter* lui-même est assez présent.

[179] Cependant quand ces répétitions interviennent dans le discours de l'enseignant P5 lors des séquences ayant pour objet l'étude du fonctionnement de la langue, elles ont également pour but la mémorisation des formes linguistiques. Nous renvoyons le lecteur à la partie concernant les démarches mises en place lors de cette étude du fonctionnement de la langue (chapitre 5).

4.1.1.2. Deuxième objectif : comprendre

4.1.1.2.1. Absence de mots métalinguistiques

Les difficultés que les élèves peuvent ressentir dans la compréhension se manifestent le plus souvent par la simple répétition du discours de l'enseignant. Dans l'extrait suivant par exemple (P4_B_II_61), l'élève, qui n'a pas compris, préfère répéter une partie de l'énoncé de l'enseignant sous la forme d'une question afin de lui faire percevoir sa difficulté :

P4_B_II_60	<P> […] par exemple lorsque j'ai euh une phrase du genre euh / le chien / a mordu / l'homme qui le bouscule <elle écrit au tableau>
P4_B_II_61	<M> l'homme qui le ?
P4_B_II_62	<P> bouscule bousculer c'est un verbe donc si j'ai une phrase comme ça j'ai ici un verbe / j'ai ici
P4_B_II_63	<M> *qui* c'est un pronom relatif madame

De plus, on voit avec cet extrait que l'enseignante perçoit bien le rôle de ce type de question car elle ne se contente pas de répéter : elle définit le mot qui pose problème. Cette façon de procéder pour l'élève est la plus fréquente car la plus facile, elle lui évite l'usage de la métalangue. Cependant la répétition d'un énoncé telle qu'elle se fait ici est bien évidemment un procédé métalinguistique : l'énoncé est repris afin que l'on revienne dessus. La présence de mot métalinguistique semble ne pas suffire s'agissant de l'étude du « méta » en classe, car ce dernier se manifeste de beaucoup d'autres manières.

Ces reprises ou répétitions discursives sont attestées dans les discours des élèves mais également dans ceux des enseignants. En effet, quand un problème d'intercompréhension apparaît, la majeure partie des tentatives de résolution consiste à ce retour sur le discours de l'interlocuteur, par simple répétition.

4.1.1.2.2. Présence de mots métalinguistiques

L'enseignant, au contraire de l'élève, ne se contente pas de répéter, il peut utiliser des commentaires métalinguistiques avec ou sans métaterme. La forme la plus fréquente de ces commentaires est « je n'ai pas compris » pour marquer un blocage dans l'intercompréhension. Avec ce type de phrase, la dimension métalinguistique apparaît car il est bien question d'un retour sur l'énoncé précédent, la forme complète en serait « je n'ai pas compris ce que tu as dit/viens de dire » :

P2_K_II_39	<F> Fanny elle elle / X moi Fanny elle a monté <suite inaudible>
P2_K_II_40	<P> je n'ai pas compris
P2_K_II_41	<F> Fanny XX
P2_K_II_42	<P> Fanny quoi ?
P2_K_II_43	<F> XX Fanny elle a elle a monté euh X moi
P2_K_II_44	<P> je n'ai pas compris

On peut également trouver des phrases très complètes et riches en termes de mots métalinguistiques comme par exemple « explique-moi ce que tu veux dire ».

Ces formules sont cependant rares dans le discours des élèves, mais ces derniers peuvent par exemple utiliser les *quoi ?*, *pardon ?*, *comment ?* avec le même objectif[180]. La différence est que les élèves ont des moyens plus économes en mots, notamment métalinguistiques. L'extrait suivant montre un exemple de l'utilisation de *hein ?*, qui joue le même rôle que les exemples ci-dessus :

P4_F_I_20	<P> alors / <l'enseignante écrit au tableau> c'est une information
P4_F_I_21	<E*> hein ?
P4_F_I_22	<P> c'est une information pour ceux qui ne m'auraient pas vue //

En résumé, on le voit, bien que le but de tous les énoncés présentés ici soit métalinguistique, la forme des discours n'est pas nécessairement explicitement méta car ces derniers peuvent ne pas comporter de mots métalinguistiques. Or au-delà de l'absence de mots métalinguistiques, on trouve l'absence de mots « tout court ».

4.1.2. Les moyens paralinguistiques

Dans les cas extrêmes, il arrive que la langue ne soit pas du tout utilisée, avec pourtant le même objectif de la part du locuteur : se faire comprendre. Dans ce cas, la langue est remplacée par d'autres formes de langage.

La plupart des élèves observés, et quel que soit leur niveau, tendent à utiliser autre chose que la parole dès qu'il s'agit pour eux de se faire comprendre. C'est ce que nous appelons les procédés paralinguistiques au sens de « à côté de la langue », procédés qui servent à la communication dans une situation donnée. La langue étrangère n'est pas toujours le meilleur moyen, et les élèves n'ont pas toujours le lexique français nécessaire à leur

[180] Les enseignants aussi bien sûr peuvent avoir recours à ces mots.

disposition. Si ces procédés paralinguistiques sont aisément acceptés et reconnus par les enseignants, nous avons tout de même relevé des moments où certains demandent explicitement de « parler », parfois « en faisant des phrases complètes et correctes »[181]. Les moyens paralinguistiques sont donc majoritaires quand la langue est insuffisante. Ils sont une pratique métalinguistique à part entière. Il est donc intéressant de voir comment une compétence en langue insuffisante peut être comblée quand l'intercompréhension est en jeu. Nous verrons en outre, que les enseignants peuvent aussi recourir à ces moyens, parfois parce qu'ils ne parviennent pas à verbaliser une explication.

Nous ne donnons ici que quelques exemples de ces moyens alternatifs mis en œuvre par les élèves. De plus, il n'est pas toujours très aisé d'en rendre compte.

Tout d'abord, les gestes ou mimes accompagnant le discours sont très fréquents quand les « mots manquent », l'important est de se faire comprendre :

P2_A_VI_240	<L> monsieur moi ça XX brosse mettre ici comme ça
P2_A_VI_241	<P> du dentifrice c'est du dentifrice
P2_A_VI_242	<L> après après mettre comme ça <il imite le bruit de la brosse à dents électrique>
P2_A_VI_243	<P> ah elle est électrique ? il y a des piles dedans ?
P2_A_VI_244	<L> oui
P2_A_VI_245	<P> tu appuies sur un bouton ça fait bzz
P2_A_VI_246	<L> après tu dois comme ça
P2_A_VI_247	<P> ça tourne
P2_A_VI_248	<L> oui oui monsieur /

L'enseignant a donc pour rôle de formuler, à l'aide de la langue (P2_A_VI_243), la pensée de l'élève. Le but principal est de ne pas interrompre la communication en cours. Cet extrait montre clairement que la communication peut se passer de la langue, mimes et gestes peuvent suffire à la compréhension. Mais ici le contrat de la classe fait que l'enseignant se sent comme obligé de « dire », puisque, en tant qu'enseignant de français, et donc possesseur de la langue, il se doit de développer la compétence en langue des élèves. Ce n'est pas tant le contenu qui compte que la forme, et le contrat empêche l'enseignant d'en rester à ces moyens paralinguistiques.

Les onomatopées peuvent aussi être un moyen de permettre la compréhension mutuelle :

[181] Demande très souvent répétée en particulier et en ces termes, par l'enseignant P5 enseignant de CLA.

P2_J_IV_43	<P> pour la corrida oui c'est bien / <à Kira> est-ce que toi tu vois ce que c'est qu'un taureau ?
P2_J_IV_44	<S> c'est une vache
P2_J_IV_45	<P> ou tu sais pas ? une vache tu sais ce que c'est ?
P2_J_IV_46	<Plus. Elèves> [mu]
P2_J_IV_47	<P> non en français la vache elle fait **meuh**

Ces procédés paralinguistiques sont majoritairement utilisés par les élèves pour se faire comprendre des enseignants, mais ces derniers peuvent également les utiliser que ce soit avec les plus jeunes ou avec les adolescents. En particulier, ils miment assez souvent. De même les enseignants peuvent utiliser le dessin pour permettre une meilleure compréhension de la part des élèves, ou, nous le verrons, pour « définir »[182]. Les procédés paralinguistiques ont l'avantage d'éviter le métalangage. Ils permettent une simplification du propos enseignant.

En résumé, la volonté de se faire comprendre mais aussi de comprendre entraîne divers moyens de la part des enseignants et des élèves depuis le recours au métalangage jusqu'aux procédés paralinguistiques. Certains, utilisés par les élèves, peuvent également constituer des indices de ce qui est possédé ou non, ce qui permet parfois à l'enseignant de rebondir et donc d'être amené à proposer des explications sur la langue[183].

Cependant, les indices de ce qui est acquis, en cours d'acquisition ou qui pose problème, s'ils sont nettement plus visibles, sont pris en compte avec plus d'attention par l'enseignant lors des phénomènes de corrections/appréciations, autre grande fonction dévolue au discours métalinguistique, très présente dans les discours de la classe.

4.2. Formes des discours métalinguistiques dans les corrections/appréciations

Corrections et appréciations sont importantes à prendre en compte dans la mesure où ce sont deux phénomènes métalinguistiques, puisqu'il y a bien retour sur la langue. Il est bien question de prendre pour objet la forme ou le contenu d'un énoncé, parfois même en le commentant. Les procédés appréciatifs, d'après Cicurel (1983), peuvent prendre différentes formes : la répétition de l'énoncé, un commentaire (avec ou sans répétition de l'énoncé

[182] Nous renvoyons le lecteur au chapitre 6 pour plus de détails.
[183] Cf. le chapitre 5.

considéré comme fautif), la cause de l'erreur donnée par l'enseignant, ou encore une correction directe.

Les appréciations portant sur la langue peuvent être soit « positives » soit « négatives ». Une appréciation positive d'un enseignant sur l'intervention d'un élève ne s'accompagne au mieux que de la répétition de l'énoncé correct, quand elle ne se manifeste pas uniquement par un *oui* ou un geste quelconque. C'est pour cela que nous ne prenons en compte que les appréciations négatives. Celles-ci ne se distinguent que peu des corrections. Nous ne parlerons donc que de procédés « correctifs/appréciatifs » pour parler des attitudes des enseignants face à l'erreur. Cette dernière est de deux types. L'enseignant peut choisir de corriger directement ou d'amener l'élève à discerner l'erreur. Nous mettrons également l'accent dans un deuxième temps, sur le pourquoi des corrections apportées par l'enseignant. Nous verrons enfin la manière dont le discours correctif/appréciatif se manifeste dans le discours des élèves.

4.2.1. Les discours correctifs/appréciatifs des enseignants

Le rôle de correcteur fait partie des « attributions » de l'enseignant et tout le monde s'attend à ce qu'il remplisse son rôle. Il n'est donc pas surprenant de trouver de très nombreuses manifestations de corrections dans les discours enseignants.

4.2.1.1. Les commentaires métalinguistiques

4.2.1.1.1. Les commentaires métalinguistiques avec mot métalinguistique

Les corrections sont souvent accompagnées de commentaires métalinguistiques, ces derniers constituant un indice clair justifiant cette dimension méta. Les commentaires métalinguistiques ont pour fonction première de déterminer ce qui fait l'objet de la correction. Ainsi, ils ont tendance à différer selon que le contenu du message ou la forme de ce dernier est visé. Aucune ambiguïté par exemple n'est possible dans une réplique telle que celle ci-dessous, visant à reprendre la forme phonique du message, étant donné la présence du mot métalinguistique *prononcer* :

P6_B_I_114 <P> elle est Maro**caine** tu prononces mal Maro**caine** […]

Cet extrait montre comment le commentaire métalinguistique vient compléter la correction, la justifier ou l'introduire. Nous verrons ci-dessous que quand ces commentaires sont absents il peut être difficile pour l'élève de déterminer si l'enseignant reprend le contenu ou la forme de son énoncé.

La majeure partie des corrections/appréciations dans les discours des enseignants que nous avons observés prend une forme normative, comme on le voit dans les extraits ci-dessous (CLA) :

1°

P6_B_I_69	<A2> il y a un frère et mon sœur
P6_B_I_70	<P> on dit pas *il y a* **j'ai**
P6_B_I_71	<A2> j'ai un frère et un ma sœur
P6_B_I_72	<P> et **une** sœur pas *un ma sœur* d'accord […]

2°

P5_A_I_74	<P> de toutes les façons c'est presque ça on dit en français de / toute façon de toute façon c'est très bien alors on va l'écrire *en tout cas* ça veut dire *de toute façon* […]

On dit, *on (ne) dit pas* sont en effet les commentaires métalinguistiques les plus fréquents chez l'ensemble des enseignants observés, y compris quand ces derniers s'adressent aux plus jeunes :

P1_I_II_40	<T> ça va neiger maîtresse
P1_I_II_41	<P> ça va neiger est-ce qu'on dit ça va neiger ? on dit ?
P1_I_II_42	<N> de la neige
P1_I_II_43	<P> il **va** neiger il va neiger / il va neiger on dit il va neiger quand il va neiger plus tard si là il était en train de neiger on dirait **il** neige / mais on dit pas ça va neiger où ça neige on dit **il** neige comme on dit **il** pleut d'accord ? <u>on dit pas ça va pleuvoir</u>
P1_I_II_44	<H> <u>maîtresse hier</u> dehors y a de la neige

Dans la majorité des cas, les corrections ainsi assorties de ces commentaires portent sur la forme de l'énoncé. Quand, comme dans les extraits ci-dessus, la forme est réellement incorrecte, ces commentaires permettent d'en rester là. Ils servent de justifications voire d'arguments irréfutables. Mais nous verrons qu'il arrive aussi que ces mêmes commentaires métalinguistiques aient pour objet des formes correctes selon une variété de français que l'enseignant choisit de rejeter pour des critères de « norme ».

Enfin, il faut souligner que les commentaires métalinguistiques accompagnent souvent la répétition de l'énoncé qui pose problème comme en P1_I_II_43 ci-dessus. C'est d'ailleurs cette dernière qui permet aux élèves de savoir qu'une difficulté existe.

4.2.1.1.2. Les commentaires métalinguistiques sans mot métalinguistique

Il existe d'autres types de commentaires métalinguistiques mais qui ne contiennent pas, cette fois, de mot métalinguistique. Ils accompagnent un énoncé considéré comme incorrect et ayant à être corrigé. Le plus fréquent est le « c'est pas français » qui évite ainsi de recourir à une explication plus étoffée :

P6_A_I_146	<P> alors dans la deuxième page on voit que monsieur Mime
P6_A_I_147	<E> il dormir
P6_A_I_148	<P> il dormir c'est pas français
P6_A_I_149	<E> il dort

De plus, la reprise de l'énoncé fautif suivi de ce type de commentaire est une manière de pointer le problème plus directement. C'est parce que l'on se trouve en classe que les élèves perçoivent très vite qu'ils doivent se reprendre.

Deux autres formes de commentaires à savoir *non* et *pas*, parfois combinés, le plus souvent suivis de la forme attendue, donc de la correction, font l'unanimité chez les enseignants. Ces commentaires et ces corrections peuvent porter sur le contenu (premier extrait) autant que sur la forme (extraits 2 et 3), y compris la forme phonique (dernier extrait) :

1°

P6_K_II_143	<B> il était une fois <u>la fête foraine</u>
P6_K_II_144	<P> <u>non pas</u> il était une fois c'est pas un conte c'est pas un conte

2°

P5_C_IV_8	<E*> on parle sur l'Irak
P5_C_IV_9	<P> alors on parle pas **sur** l'Irak on parle
P5_C_IV_10	<N> <u>de l'Irak</u>
P5_C_IV_11	<P> <u>**de** l'Irak</u> très bien de quel autre pays est-ce qu'on parle ?

3°

P4_C_III_74	<Y> la forêt effrayeuse
P4_C_III_75	<P> effrayante pas effrayeuse la forêt effrayante voilà ça c'est un adjectif […]

4°

P3_A_V_32	<P> est-ce qu'il y a_ lion pas Léo **lion** <il imite le cri du lion> est-ce qu'il y a un lion ? […]

On peut remarquer qu'avec le premier extrait ci-dessus, seul à porter sur le contenu plutôt que sur la forme, aucune correction ne vient immédiatement.

Parmi les commentaires de type métalinguistique, nous voyons que ceux qui ne contiennent pas de véritable mot métalinguistique sont fréquents. Il n'en demeure pas moins qu'il y a véritablement une présence métalinguistique puisqu'il y a négation de l'énoncé[184]. Seul le contrat de la classe permet d'en cerner le rôle, la raison d'être.

4.2.1.2. Les questions métalinguistiques

Les questions métalinguistiques ont clairement pour rôle d'amener les élèves à revenir sur leur énoncé. Nous verrons qu'elles peuvent être ambiguës car là encore, une question métalinguistique peut ne pas comporter de mot métalinguistique.

Il arrive donc que les enseignants posent des questions de type *est-ce qu'on dit ?* ou *est-ce que c'est correct ?* pas tant pour faire appel à l'intuition des élèves que pour leur faire savoir qu'il y a un problème le plus souvent dans la forme de l'énoncé :

1°

P5_C_I_32	<P> le cambriolage **a été** lieu est-ce que c'est correct ?

2°

P1_H_III_39	<E> que je suis contente pour une nouvelle potion !
P1_H_III_40	<P> voilà que je suis content on va mettre conten**te** parce que c'est une sorcière que je suis contente ?
P1_H_III_41	<E> pour une nouvelle potion
P1_H_III_42	<P> pour ? est-ce qu'on dit que je suis contente pour une nouvelle potion ? il manque quelque chose
P1_H_III_43	<A2> non on dit pas ça
P1_H_III_44	<P> on dit ? que / qu'est-ce qu'elle a fait cette potion ?
P1_H_III_45	<A1> que je suis content /
P1_H_III_46	<P> il manque un verbe entre deux si tu veux savoir que je suis contente / de quoi de quoi elle est contente ?

À une question posée de cette manière, d'autant plus quand l'énoncé incorrect est repris par l'enseignant, l'élève sait très bien que sa phrase est à corriger même s'il ne sait pas pourquoi ni comment. Les deux exemples donnés ici sont représentatifs de l'ensemble des questions métalinguistiques en ce que ces dernières peuvent ne pas comporter de mots métalinguistiques (*est-ce que c'est correct ?*, *est-ce que c'est français ?*). On voit bien ici que le métalinguistique peut se manifester sans lexique métalinguistique.

[184] Notons que le simple « oui » dont nous faisions allusion ci-dessus s'agissant des appréciations positives, est également métalinguistique, mais par acceptation de l'énoncé. Dans les deux cas, il y a retour sur le discours.

4.2.1.3. Les corrections « directes »

Nous entendons *direct* ici dans le sens où les corrections apportées par les enseignants peuvent être données directement sans introducteur métalinguistique. Alors que dans les deux cas précédents, on a vu qu'il peut y avoir ou non présence de mot métalinguistique, dans le cas des corrections directes, ces derniers sont forcément absents. Ces corrections directes interviennent surtout lors de phases d'expression et portent sur la forme plus que sur le contenu. Leur présence pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants ne veulent pas interrompre les élèves, ce qui aurait un effet inhibiteur important. Ces corrections peuvent porter sur la prononciation (premier extrait), le contenu (deuxième extrait) ou la morpho-syntaxe (troisième extrait) :

1°

P6_K_II_12	<S> non un [test] et <u>quoi encore ?</u>
P6_K_II_13	<P> **<u>texte</u>** / […]

Dans ce premier extrait, la correction prend la forme de la prononciation correcte immédiatement donnée.

2°

P1_B_I_40	<K> un garçon [εl] a mangé le café
P1_B_I_41	<P> un garçon ? de votre classe ?
P1_B_I_42	<Plus. Elèves> ouais
P1_B_I_43	<P> qui a mangé le café ? ou il l'a bu le café ?
P1_B_I_44	<E*1> il a bu
P1_B_I_45	<E*2> il [a, l'a] bu
P1_B_I_46	<P> ah il l'a **bu** parce que sinon ça veut dire qu'il a mangé des petits morceaux de café il a mangé des morceaux <u>ou il a bu ?</u>
P1_B_I_47	<E*> <u>non !</u> [εl] a bu

Cet extrait montre plusieurs corrections directes qui prennent la forme de questions qui sont de « vraies » questions dans le sens où l'enseignante ne connaît pas la réponse. En P1_B_I_41, cette dernière s'assure qu'il s'agit bien d'un garçon étant donné le doute à propos de [εl]. En 43, une vraie question est de nouveau posée avec confirmation de la réponse en P1_B_I_46. Notons la présence de *ça veut dire* qui donne une précision supplémentaire, afin de justifier la correction précédente. Ce passage montre en outre que les corrections ne sont pas systématiques, l'enseignante préfère reprendre, reformuler le discours des élèves afin de ne pas les interrompre, ce qui rejoint l'objectif qu'elle s'était fixé pendant cette séquence, à savoir les faire s'exprimer au maximum.

3°

P5_C_II_8	<A> ce sont des gens qui l'achètent des
P5_C_II_9	<P> qui achètent qui achètent dans un magasin les clients du magasin sont les personnes qui achètent dans ce magasin […]

Dans ce troisième extrait, l'enseignant donne la forme correcte en reprenant la fin de la phrase de l'élève. C'est encore le cas dans l'extrait suivant où la différence vient du fait que l'on se trouve face à la répétition avec insistance d'un segment de mot. Mais il n'y a pas de mot métalinguistique ni de commentaire, et l'énoncé fautif n'est pas repris :

P6_B_I_32	<K> je suis Marocain
P6_B_I_33	<P> **-caine** Marocaine
P6_B_I_34	<K> Marocaine euh il y a trois frères et un
P6_B_I_35	<P> **j'ai** trois frères
P6_B_I_36	<K> j'ai trois frères et un sœur
P6_B_I_37	<P> et une sœur /

Bien qu'à première vue aucune présence métalinguistique ne soit attestée par les mots métalinguistiques ou par un commentaire quelconque, les élèves perçoivent tout de même que l'enseignant est en train de les corriger, et souvent, ils répètent la forme correcte quand ils ne sont pas complètement préoccupés par le contenu de leur message. Cela fait partie du contrat de la classe. Les élèves intègrent les principes d'une classe de langue. Il semblerait en outre que de manière générale, les corrections directes portent beaucoup plus souvent sur la forme que sur le contenu.

Une autre forme prise par ces corrections directes est celle qui consiste à reformuler le discours des élèves, considéré comme fautif, incomplet ou inadapté, afin de ne pas les interrompre. C'est ce qui se passe lors des moments consacrés à l'expression orale :

P2_A_II_69	<H> Edina aujourd'hui pas vient
P2_A_II_70	<P> non aujourd'hui Edina ne vient pas elle ne vient plus Edina elle vient avec les grands maintenant […]

Ici l'enseignant reprend l'idée, le contenu du message et le reformule dans une forme grammaticalement correcte. Il y a bel et bien une correction mais la reformulation atténue le caractère inhibant de la correction proprement dite.

Nous pourrions multiplier les exemples tant les enseignants de CLIN notamment usent de cette « technique », en particulier l'enseignante P1. En effet, les corrections ont là encore le plus souvent la forme de précisons ou de reformulations des réponses données par les élèves, ce qui est une manière de corriger sans pour autant dramatiser l'erreur :

P1_B_I_57	<P> ah vous avez vu un cirque ? ah ! vous avez vu un cirque y a un cirque à V2 ? / vous y êtes allés comment au musée ? / vous y êtes allés comment au musée ? à pieds ?
P1_B_I_58	<E*1> non à bus
P1_B_I_59	<P> avec le bus ? / vous avez pris quelle ligne vous savez le numéro de la ligne ?

Jusqu'à présent nous avons vu deux attitudes extrêmes dans la correction par rapport à l'usage des mots métalinguistiques, utilisés ou complètement absents. Mais il existe une autre manière de procéder dans le cadre de ces corrections/appréciations.

4.2.1.4. Détournement du vocabulaire courant dans un but métalinguistique

Le sens de certains mots ou expressions issus du langage « ordinaire » peut être détourné. A un moment donné en effet, seul le contrat instauré dans la classe concernée, permet de percevoir ces mots qui ont normalement un autre sens, comme étant à visée corrective et donc métalinguistique. C'est ce que fait surtout l'enseignant P5 en CLA :

P5_P_II_13	<P> en rouge // très bien Tarik deuxième verbe / Tarik quel est le deuxième verbe ?
P5_P_II_14	<T> passer
P5_P_II_15	<P> je n'ai pas entendu quel est le deuxième verbe ?
P5_P_II_16	<T inaudible>
P5_P_II_17	<P> si tu me dis *passer* je n'entends pas quel est le deuxième verbe ? qui est-ce qui veut lui dire ? / voyons Amat
P5_P_II_18	<A> c'est le verbe passer

C'est le contrat, tacite, de cette classe en particulier, qui fait que tous les élèves comprennent les *je n'ai pas compris* et *je n'entends pas / je n'ai pas entendu* de l'enseignant comme une manière de leur signifier que leur énoncé n'est pas correct de son point de vue. On remarque également dans l'extrait ci-dessus, la notion de « meilleure » (P_I_121) ce qui illustre bien que cet enseignant tient un discours de type normatif concernant la langue enseignée/apprise non pas de type binaire (« c'est bien » *vs* « c'est faux ») mais plutôt comme s'il y avait une gradation du moins bon au meilleur dans la façon de s'exprimer.

Un autre exemple de mot ainsi détourné pragmatiquement et présent dans les discours de l'enseignant P5 est *attention* compris là encore par les élèves comme un indice pointant une erreur. Ce mot peut accompagner un discours plus élaboré reprenant l'erreur (extrait n°1) mais peut aussi intervenir seul (extrait n°2) :

1°

P5_B_I_16	<P> […] attention attention Souad regarde ce que tu as écrit moi je vais lire ce que tu as écrit nous avons [asøji] des nouveaux élèves c'est [akøji] / non non non ça tu n'effaces pas non non je pensais que tu voulais effacer ça voilà ça tu peux l'effacer tu ajoutes un C au milieu mais il faut que ce soit très lisible […]

2°

P5_D_III_32	<P> c'est **un** livre bien c'est un carnet c'est un livre et ça ? qu'est-ce que c'est ? Iqra ?
P5_D_III_33	<I2> c'est un stylo
P5_D_III_34	<P> attention
P5_D_III_35	<I2> c'est un stylo <avec la liaison> c'est un stylo
P5_D_III_36	<P> c'est très bien […][185]

Dans cet extrait l'enseignant ne reprend absolument pas l'erreur commise, il ne fait justement qu'attirer l'attention et les élèves savent que l'énoncé est à reformuler ou à répéter autrement.

4.2.1.5. Les ambiguïtés

Etant donné que parfois, nous l'avons vu, rien ne permet à l'élève de savoir que l'enseignant corrige, ni pourquoi, ni quoi, il n'est pas surprenant de se trouver face à des difficultés d'intercompréhension dues à l'ambiguïté de ces formes de correction :

P2_A_VI_223	<M> pomme de terre
P2_A_VI_224	<P> ah non
P2_A_VI_225	<E*> c'est une
P2_A_VI_226	<L> c'est pomme de terre
P2_A_VI_227	<P> les pommes de terre c'est pour faire des frites
P2_A_VI_228	<Plus. Elèves> {c'est une pomme de terre} {pomme}
P2_A_VI_229	<P> c'est **une** pomme ?
P2_A_VI_230	<E*> non ce sont pommes
P2_A_VI_231	<P> ce sont ? **des** pommes
P2_A_VI_232	<Plus. Elèves> des pommes

Dans cet extrait, on a un commentaire métalinguistique sans reprise de l'énoncé (P2_A_VI_224). Il arrive alors que les élèves pensent que ce soit en raison d'une erreur sur la forme. Ainsi l'élève en P2_A_VI_225 donne « c'est une », point qui fait l'objet de l'étude, alors que l'enseignant refuse la réponse car elle ne correspond pas à la réalité. Il attend en effet « pomme » d'où « ah non » mal compris et complété par la réplique P2_A_VI_227.

[185] Notons ici une des nombreuses formes que peuvent prendre les appréciations positives.

Le même phénomène se produit dans l'extrait suivant, cette fois en CLA. L'enseignant rejette la forme de la réponse par « recommence » qui ne donne aucun indice sur ce qui ne va pas. Les élèves commencent par corriger le contenu :

P5_I_V_3	<P> dans ce texte ? combien y a-t-il de phrases dans ce texte on répond par une phrase complète / Imène
P5_I_V_4	<I> y en a dix phrases euh
P5_I_V_5	<E*> onze !
P5_I_V_6	<I> euh dix phrases
P5_I_V_7	<P> recommence
P5_I_V_8	<I> y en a six phrases
P5_I_V_9	<P> non *il y en a* non
P5_I_V_10	<brouhaha>
P5_I_V_11	<P> qui est-ce qui veut le dire ?
P5_I_V_12	<E*> il y en a six phrases
P5_I_V_13	<P> non *il y en a* non
P5_I_V_14	<brouhaha>

Ce n'est donc que dans un deuxième temps (P5_I_V_9) que l'enseignant rend l'objet de sa correction plus explicite avec *non* et la reprise de la forme qui pose problème. Pourtant, il faudra qu'il répète plusieurs fois sa remarque pour être compris.

Les difficultés de compréhension peuvent apparaître même quand la question de l'enseignant comporte un mot métalinguistique. On ne peut donc pas imputer ces décalages à la seule forme des corrections. En fait, l'écart à l'origine de ce phénomène de l'ambiguïté, repose sur le fait que les enseignants ont tendance à mettre l'accent sur la forme des discours, au contraire des élèves, qui eux se focalisent essentiellement sur le sens du message qu'ils s'efforcent de transmettre. Comme ils sont en cours d'apprentissage, même les phrases « incorrectes » du point de vue morpho-syntaxique leur semblent avoir du sens. C'est ce qui se produit par exemple dans l'extrait suivant :

P1_E_II_31	<A> c'est soleil
P1_E_II_32	<P> c'est soleil ?
P1_E_II_33	<E*> non nuages
P1_E_II_34	<P> est-ce qu'on dit c'est soleil ?
P1_E_II_35	<E*> non c'est nuage(s)
P1_E_II_36	<P> on dit **il y a** du soleil d'accord ? on dit pas c'est soleil / il y a du ?
P1_E_II_37	<A> soleil
P1_E_II_38	<P> répète bien la phrase
P1_E_II_39	<A> il y a du soleil

Cet extrait montre plusieurs des moyens que nous avons présentés ci-dessus lorsqu'il est question de correction. Pourtant, les élèves ne voient pas où l'enseignante veut en venir. L'attention de cette dernière porte sur la forme mais si les élèves comprennent par la

répétition de la réponse (P1_E_II_32) que cette dernière est fausse, ils orientent leur attention sur le contenu (P1_E_II_35) et non sur la forme. On remarque également avec cet extrait que, contrairement à ce qui se passe au début des cours observés, l'enseignante demande des réponses par des phrases complètes (P1_E_II_38), *phrase* étant d'ailleurs employé comme si son sens allait de soi.

Les formes des corrections sont donc assez variées, elles peuvent ne pas comporter d'indice métalinguistique clair, et même quand ce dernier est présent, il n'écarte pas toute ambiguïté. Sur quoi portent ces corrections et quel rôle jouent-elles ?

4.2.2. Rôle des corrections

Nous venons de décrire la forme des discours correctifs. Nous avons vu que la présence d'un mot métalinguistique n'est pas une condition nécessaire pour donner à ces discours une dimension méta. La correction étant un procédé hautement métalinguistique, on peut attribuer un ou plusieurs rôle(s) métalinguistique(s) à cette pratique, la langue (contenu et forme) étant l'objet de toutes les attentions.

4.2.2.1. Les corrections sont l'occasion de revoir certains points de langue

Nombre des corrections systématiques se justifient par l'objet de la leçon en cours d'enseignement/apprentissage, leçon qui porte généralement sur le fonctionnement de la langue. Dans ces cas, les corrections sont le fait de l'enseignant, sont immédiates et peuvent contenir les mots métalinguistiques issus du vocabulaire spécialisé lié à un domaine d'étude de la langue. A l'inverse, il arrive que les erreurs amènent des corrections qui aboutissent à une digression, avec rappel de règle et/ou présence de la terminologie traditionnelle.

Par exemple, dans l'extrait suivant l'enseignante tente de faire distinguer deux formes homophones en recourant à l'écriture parce qu'une difficulté apparaît. Elle développe donc son explication :

P1_L_III_115	<P> m'a donné son téléphone très bien tu enlèves le *il* et ce sera parfait c'est un meilleur français / mon cousin alors attention *m'a* là tu as écris le [ma] de ma sœur ma gomme / mais quand c'est un verbe c'est M apostrophe A parce qu'on met une apostrophe pour ne pas dire // <elle écrit> on dit pas mon cousin me a /

P1_L_III_116	<A2> Ali il a écrit [ma] il a écrit M A S
P1_L_III_117	<P> on ne dit pas mon cousin me **a** donné oh oh t'occupes pas de ce qu'a fait Ali on verra après / on dit pas mon cousin me a donné parce que y a deux voyelles et quand y a deux voyelles c'est trop difficile à dire à lire donc on enlève le E qu'y a là / c'est plus facile et à la place on met une apostrophe / mon cousin m'a donné d'accord ? comme quand on a par exemple **le** / le par exemple oui le le arbre on dit pas le arbre c'est trop difficile à dire y a deux voyelles // l'arbre on dit

C'est donc parce qu'une erreur a été commise que la correction s'accompagne d'explications supplémentaires reprenant plus ou moins une terminologie spécialisée (*apostrophe, voyelle*). Ainsi, quand les corrections servent de base à des précisions sur le fonctionnement de la langue, la terminologie est utilisée par presque tous les enseignants, selon l'activité en cours, les objectifs assignés à la séquence, etc. Par exemple, l'enseignant P3 (CLIN), corrige le contenu du discours des élèves en fonction des activités mises en place. Si la réponse est correcte, qu'elle n'apparaît pas dans une « phrase » ou alors que l'énoncé n'est pas bien construit, alors l'enseignant ne corrige pas systématiquement si savoir répondre par une « phrase complète » n'est pas le but de ce qu'il a mis en place à ce moment précis. C'est le contenu de la réponse qui prime avant la forme, ce qui le distingue des autres enseignants observés.

Si les erreurs commises ne portent pas sur un des points en cours d'enseignement/apprentissage, les enseignants se contentent souvent de corriger sans préciser le pourquoi de l'écart[186] ou en rejetant une éventuelle explication à un moment ultérieur :

P5_E_II_67	<N> comment est l'immeuble de Mathieu ? l'immeuble de Mathieu est vieux
P5_E_II_68	<E*> [viɛj]
P5_E_II_69	<P> c'est très bien / on le verra on le verra il est vieux mais on dit un **vieil** immeuble on l'étudiera ensuite je vous expliquerai pourquoi
P5_E_II_70	<E*> moi je sais

Par conséquent, les explications sont assez brèves si elles font appel à des notions qui n'étaient pas attendues dans l'activité. Le plus souvent ce sont les questions ou les remarques des élèves qui les motivent (comme en P5_W_I_196 ci-dessous) :

P5_W_I_190	<L> **j'en** vois
P5_W_I_191	<P> **j'en** vois quatre bien maintenant on va mettre le verbe au passé j'ai_ j'ai_

[186] Cf. ci-dessus les corrections immédiates.

P5_W_I_192	<E*> écouté
P5_W_I_193	<P> j'ai photographié j'ai photographié mon cousin
P5_W_I_194	<L3> je l'ai photographié
P5_W_I_195	<P> je l'ai photographié très bien
P5_W_I_196	<U> monsieur mon cousin c'est au pluriel ?
P5_W_I_197	<P> je L apostrophe A I // regarde quand je dis je l'ai *l'ai* ce n'est pas un pluriel quand je dis je l'ai voilà comment je l'écris

L'intervention de cet élève montre que des difficultés persistent, ici c'est le passé composé qui n'est pas reconnu, [le] étant d'emblée assimilé à *les*. Mais elle montre aussi qu'un certain type de métalexique[187] est présent et même acquis (*pluriel*).

Le premier rôle des corrections est d'introduire des explications, portant le plus souvent sur la description de la langue, l'objet des corrections étant très souvent (même si ce n'est pas toujours) la forme des énoncés plutôt que le contenu du message. Or si la plupart des corrections ainsi menées sont assez brèves pour renvoyer à un moment ultérieur, il arrive qu'elles soient un outil à part entière dans cette étude de la langue.

4.2.2.2. Les corrections dans le cadre d'une démarche métalinguistique plus globale : le cas de l'enseignant P2

Si la correction peut se justifier par ce qui est en cours d'enseignement/apprentissage, son rôle est primordial durant les séquences des enseignants qui ne font de l'explication de la langue qu'à travers des démarches implicites[188]. C'est le cas de l'enseignant P2. Nous faisons l'hypothèse que des points grammaticaux sont étudiés en fonction d'objectifs préalables décidés par cet enseignant de CLIN, et que les corrections ou reformulations font office « d'explication(s) grammaticale(s) ». Les corrections entreraient donc dans une démarche globale implicite[189] de description du fonctionnement de la langue. La description serait parfois accompagnée d'explications, mais alors, soit la terminologie est absente, soit elle est présente dans une moindre mesure, avec les élèves les plus âgés[190].

[187] Cf. le chapitre 7.
[188] Cf. le chapitre 2 pour la définition et le chapitre 5 pour des exemples plus détaillés de démarches de ce type.
[189] Cf. le chapitre 5.
[190] Pour les moyens autres que la correction dans le cadre de l'enseignement/apprentissage implicite de la « grammaire », cf. le chapitre 5.

Ainsi, pendant une des séquences observées, l'enseignant P2 a prédéfini des points de langue à revoir. Le premier concerne la présentation et par conséquent ses reprises sont quasi-systématiques et sont immédiates dès que des erreurs sont commises :

P2_F_I_137	<P> hop alors toi tu commences oui mais tu me le dis à moi Témo c'est / c'est Angélique que tu dois regarder donc tu t'appelles Témo A. d'accord après ? / ben tu as quel âge ?
P2_F_I_138	<T> huit ans
P2_F_I_139	<P> une phrase
P2_F_I_140	<T> je suis huit ans
P2_F_I_141	<P> pardon ?
P2_F_I_142	<E*> j'ai
P2_F_I_143	<T> je suis huit ans
P2_F_I_144	<P> non pas *je suis*
P2_F_I_145	<E*> j'ai huit ans
P2_F_I_146	<P> pas *je suis* j'ai
P2_F_I_147	<T> j'ai huit ans
P2_F_I_148	<P> tu as huit ans d'accord /

La dernière réplique de l'enseignant montre que, outre les réponses et les questions concernant les moyens utilisés dans le cadre de la présentation[191] de soi et des autres, la conjugaison du verbe *avoir* et les pronoms personnels sont également mis en avant. Les autres corrections relevées sont par exemple :

P2_F_I_233	<M> je m'appelle Mohamed j'ai neuf ans je viens de l'Algérie
P2_F_I_234	<P> je viens **d'A**lgérie
P2_F_I_235	<M> je viens d'Algérie / j'ai j'ai neuf ans

Cet enseignant peut également reprendre des énoncés parce que le point de langue a été étudié lors d'une séquence précédente. L'extrait suivant montre une demande de phrase complète, alors qu'il ne l'exige pas en temps ordinaire. Le point de langue concerné, à savoir *il n'y a pas de…* avait été étudié lors d'un cours antérieur, que nous avons observé. Il s'agit ici d'une correction « diagnostique » d'un acquis antérieur :

P2_E_I_216	<P> j'attends j'attends est-ce que dans la mosquée il y a des cloches ?
P2_E_I_217	<H> non
P2_E_I_218	<P> non il n'y- ?
P2_E_I_219	<Plus. Elèves> il n'y a pas de cloche
P2_E_I_220	<H> il n'y a pas la cloche dans la mosquée

[191] Notons que l'enseignant enseigne ici la forme des questions sans l'inversion du sujet, c'est-à-dire la forme la plus courante dans le discours ordinaire quotidien.

La forme négative est bel et bien en cours d'acquisition puisque les élèves ont été capables de la donner[192].

Dans l'exemple qui suit, l'enseignant P2 corrige assez systématiquement les erreurs commises au risque d'interrompre le cours de la conversation. En effet l'objectif n'est pas l'expression, mais c'est dans ce cas que notre hypothèse sur le rôle joué par les corrections dans une démarche implicite d'étude du fonctionnement de la langue est confirmée :

P2_A_II_39	<P> d'accord alors on y va **j'ai** / j'ai une réglette noire à toi
P2_A_II_40	<H> j'ai une réglette bleue
P2_A_II_41	<E*> j'ai une réglette rouge
P2_A_II_42	<P> à toi
P2_A_II_43	<D> j'ai une réglette marron
P2_A_II_44	<P> j'ai
P2_A_II_45	<E*> j'ai une réglette jaune
P2_A_II_46	<M> j'ai une réglette rouge
P2_A_II_47	<P en désignant les élèves> **elle** a une réglette rouge **il** a une réglette marron il a une réglette jaune **elle** a une réglette orange il a une réglette rouge il a une réglette marron / maintenant tu le dis il a ? il a une réglette
P2_A_II_48	<H> il a une réglette marron il a une réglette jaune il a
P2_A_II_49	<P> pas *il*
P2_A_II_50	<E*> elle
P2_A_II_51	<H> elle a une réglette orange il a une réglette rouge il y a
P2_A_II_52	<P> pas *il y a* il a
P2_A_II_53	<H> il a une réglette marron / il a une réglette noire / il a une

Les répliques P2_A_II_39 et 47 montrent un éclaircissement sur un point de langue sous forme implicite. L'apprentissage passe par l'insistance de certaines formes, il n'y a ni règles ni terminologie, même minimale. Et les corrections systématiques par la suite (P2_A_II_44, 49, 52) apportent une preuve supplémentaire que ce point est étudié pour lui-même, de même que la conjugaison de *avoir* aux personnes du singulier. Notons que pour la différence entre *il a* et *il y a*, l'enseignant ne précise rien, ceci n'étant pas l'objet du « cours ».

Dans le cadre d'une démarche implicite d'enseignement du fonctionnement de la langue, les corrections/appréciations de l'enseignant P2 sont le plus souvent immédiates majoritairement centrées sur la forme. Ses corrections prennent la forme de reformulation du discours des élèves, ou des reprises de la forme incorrecte par une question, ce que tous les élèves comprennent comme un appel à corriger. Tout comme les répétitions nombreuses qui favorisent la mémorisation, les corrections ont aussi un rôle à jouer dans l'acquisition du

[192] Ce point précis fait l'objet d'une séquence « de grammaire » en CLA et a été repris par tous les enseignants que nous avons observés.

fonctionnement de la langue qui, ainsi, ne passe pas par des règles à connaître par cœur et de la terminologie difficilement compréhensible par certains des publics observés[193]. C'est dans le but de montrer cela que nous avons choisi de présenter le cas tout particulier de l'enseignant P2, enseignant de CLIN, qui utilise exclusivement des moyens comme ceux-ci pour présenter la langue dans son fonctionnement, le tout bien sûr dans une démarche plus globale d'acquisition langagière mettant l'accent sur l'expression orale. De nombreuses questions restent soulevées concernant le rôle des corrections dans le cadre de l'explication du fonctionnement de la langue. Des corrections de type implicite peuvent-elles aboutir à une connaissance de la forme correcte sans aucune explication ? Sinon, quelle forme peut prendre cette explication ? Nous avons relevé lors de nos enregistrements de très nombreux exemples de formes linguistiques connues et réutilisées par les élèves, sans qu'aucune forme explicite de « grammaire » n'ait été présentée. Cependant, il est évident que ces élèves n'ont pas, de cette manière, une connaissance raisonnée de la langue qu'ils sont en train de parler. Mais est-ce le plus important dans le cas d'un apprentissage immersif d'une langue étrangère notamment à l'école élémentaire ? Cela pose la question, non seulement de la manière d'enseigner mais également des objectifs et des finalités de l'enseignement du français en contexte immersif.

4.2.2.3. Les corrections au service du français scolaire[194]

Le troisième rôle que les corrections peuvent avoir à jouer est métalinguistique également dans la mesure où à travers elles, ce sont certaines conceptions de la langue qui sont véhiculées. Comme le dit Cuq :

> « Les Français passent, parmi les peuples, pour être des plus attachés non pas à une expression soignée, mais à une certaine image qu'ils se font de leur langue. […] on a assisté au cours des siècles à la mise en place progressive dans la conscience des Français, et plus récemment des Francophones, d'une sorte de législation linguistique non écrite fondée sur la prééminence de la langue littéraire » (1996 : 59).

De cette conception de la langue découle donc la notion de norme qui veut qu'il n'y ait qu'une façon correcte de s'exprimer, que l'étude de la langue se doit de faire connaître suivant les conceptions des enseignants. En effet :

[193] Cf. des exemples de démarches chapitre 5.

[194] Rappelons que le français scolaire est une variété de français présent à l'école française et donc très « normé ».

> « Du point de vue pédagogique enfin, le rôle traditionnellement dévolu à la grammaire est de fixer ce qui est correct ou non, c'est-à-dire finalement ce qui est digne d'être enseigné et ce qui est digne d'être enseigné c'est, traditionnellement encore, la norme à partir de laquelle il n'y a pas de variation mais des erreurs voire même des fautes, terme qui ressortit au registre éthique ou religieux. Or l'éthique républicaine se forge avant tout à l'école publique. L'école joue un rôle de légitimation sociale qui n'est pas sans influencer en retour le système linguistique » (1996 : 61-62).

Nous pensons que les corrections apportées par les enseignants peuvent constituer un indice de l'importance qu'ils accordent ou non à cette norme. Nous avons vu plus haut que les corrections peuvent être accompagnées de commentaires métalinguistiques normatifs tels que *on dit/on ne dit pas*, ou *ce n'est pas français*. Si certaines erreurs peuvent justifier ce genre de commentaires, il en est pour lesquelles des questions se posent car, nous l'avons déjà dit, elles ne sont pas de « véritables » erreurs au sens où ce sont des formes attestées en français. Ainsi, chez certains enseignants, le rejet de « phrases », pourtant correctes du point de vue du contenu mais n'ayant pas la forme attendue, entraîne des corrections qui peuvent, à terme, donner le sentiment aux élèves qu'il n'existe qu'une seule et unique manière de s'exprimer :

P5_O_I_77	<P> la Seine passe par Paris très bien / question comment s'appelle le fleuve qui passe par V2 ?
P5_O_I_78	<Plus. Elèves> l'Oise
P5_O_I_79	<P> comment s'appelle le fleuve qui passe par V2 ? / comment s'appelle le fleuve qui passe par V2 ? Omar ? je n'ai pas entendu
P5_O_I_80	<O> le fleuve qui passe qui passe par V2 euh s'appelle XXX
P5_O_I_81	<P> s'appelle ?
P5_O_I_82	<Plus. Elèves> l'Oise

Dans cet extrait, la répétition de la question ainsi que le commentaire *je n'ai pas entendu*[195] font comprendre aux élèves que l'enseignant attend une réponse complète. Pourtant, la réponse est bonne du point de vue du contenu (P5_O_I_78).

Certaines des corrections apportées par les enseignants peuvent donc également être un indice de la « variété » de langue favorisée. Elles prennent des formes diverses telles que *c'est juste*, *on ne peut pas le dire*, *on peut le dire*, *en français il vaut mieux*…. Mais en dehors de ces commentaires, des corrections immédiates donnent également des indices par rapport au registre de langue mis en place :

[195] Cf. plus haut.

P5_S_I_207	<S3> non monsieur on peut pas
P5_S_I_208	<P> on **ne** peut pas pourquoi on ne peut pas ?

De nombreuses corrections présentes dans le discours de l'enseignant P5 portent donc sur la forme du discours des élèves, y compris quand les « erreurs » reprises sont imputables à la langue parlée, langue avec laquelle les élèves sont pourtant en contact non seulement à l'extérieur de l'établissement scolaire, mais aussi à l'intérieur.

Etant donné que ce type de correction à dominante normative/prescriptive est fréquent, tout particulièrement dans le discours de l'enseignant P5, nous pouvons faire l'hypothèse que la norme, et en particulier la norme écrite, est mise en avant et favorisée par lui. Mais il arrive également que l'enseignant corrige des formes issues du langage parlé, cette fois non pas du point de vue morpho-syntaxique mais sémantique :

P5_E_II_72	<L> est-ce que Pauline est fatiguée ? oui Pauline est fatiguée
P5_E_II_73	<P> dans le livre quel est le mot qui est écrit dans le livre ? / qu'est-ce qu'elle dit Pauline ?
P5_E_II_74	<Plus. Elèves> {je suis crevée} {ouf je suis crevée}
P5_E_II_75	<P> je suis crevée mais il vaut mieux dire je suis ?
P5_E_II_76	<E*> fatigué(e) très fatigué(e)
P5_E_II_77	<P> voilà très fatigué(e) très bien alors Lamia dicte-moi la phrase

Or ici l'expression dont il est question (« je suis crevée ») est bien extraite du manuel de FLE. Celui-ci se veut donc résolument tourné vers un français parlé, en présentant notamment des dialogues entre adolescents. Pourtant l'enseignant corrige cette tournure. Il est le seul de ceux que nous avons observés qui reprend systématiquement les écarts imputables au registre de langue, y compris en dehors des « leçons » ayant ces points comme objets d'étude.

Sur les six enseignants que nous avons observés, deux ont abordé la distinction à faire entre langue parlée/orale et langue écrite, au cours de remarques appréciatives sur le discours des élèves. Ainsi, ils ont pu ne pas rejeter totalement une « erreur » commise par les élèves en nuançant leur propos :

P1_L_III_14	<A2> mon poisson il est malade
P1_L_III_15	<P> est-ce qu'on dit mon poisson **il est** ?
P1_L_III_16	<R> un poisson
P1_L_III_17	<P> on dit mon poisson c'est ça mais est-ce qu'on a besoin de mettre *il* ? / est-ce qu'on dit Ayoub il est parti ? on dit Ayoub est parti d'accord ?
P1_L_III_18	<A2> j'efface *il*

Ici pour la première fois, l'enseignante corrige ce type d'écart en raison du passage à l'écrit. Cependant elle ne l'avait jamais fait auparavant, ceci d'autant plus que c'est une forme très courante à l'oral. Cet écart va être repris de nombreuses fois pendant cette séquence sous la forme *on dit pas* alors que justement c'est une forme que l'on dit, à défaut de l'écrire.

Plus tard, l'enseignante tente d'introduire la différence entre le français parlé et le français écrit, à propos d'un autre point de langue, la correction portant cette fois sur le sens plutôt que sur la forme :

P1_L_III_53	<R> une voiture en train de tourner /
P1_L_III_54	<A2> ça veut rien dire
P1_L_III_55	<P> une voiture en train de tourner en train on peut le dire dans le langage parlé d'accord ? quand on parle / mais quand on écrit y a des mots qu'on (n')utilise pas à l'écrit d'accord ? une voiture en train de tourner à l'écrit on le met pas parce que c'est pas très joli à écrire d'accord ? *en train* on ne le met pas une voiture qui est en train de tourner qu'est-ce qu'elle fait ? elle tout simplement ?
P1_L_III_56	<R> tourne
P1_L_III_57	<P> elle tourne voilà / une voiture / mais elle tourne où ? explique-moi un peu ce que tu veux dire /

Il est intéressant ici que l'enseignante fasse comprendre qu'il existe des différences entre l'oral et l'écrit sans valoriser l'un plus que l'autre.

L'enseignante P6 fait donc la différence entre la langue orale et la langue écrite, et elle explique parfois les différences qu'il peut y avoir entre les deux :

P6_J_I_51	<P> je **n'ai rien** fait je n'ai pas fait mon travail c'est *ne pas* là c'est **je n'ai rien fait** la deuxième partie c'est rien <remarques disciplinaires> // donc une deuxième faute je n'ai rien fait ça c'est une faute sur la structure de la langue comment est faite la langue française on (n')oublie ça quand on dit à l'oral quand on parle à l'oral on dit j'ai rien fait mais c'est à l'oral à l'écrit on l'écrit correctement t'as compris Fayrous ? je n'ai rien fait **dans** les vacances qu'est-ce qu'il y a encore qui va pas là ? je n'ai rien fait dans les vacances

L'enseignante précise de quel type d'erreur il s'agit dans un type de discours fortement métalinguistique (« c'est une faute sur la structure de la langue ») et elle met en parallèle la langue orale et la langue écrite, sans pour autant condamner la forme parlée de certains discours.

Si les corrections sont dominantes dans les discours des enseignants (et ce n'est guère surprenant), il arrive que les élèves corrigent, soit parce qu'ils sont invités à le faire, soit parce qu'ils repèrent d'eux-mêmes le problème.

4.2.3. Les corrections dans les discours des élèves

La présence dans les discours des élèves des corrections montrent une certaine compétence métalinguistique au moins en devenir, d'une part quand ils sont capables de répondre à la sollicitation de l'enseignant et d'autre part quand ils corrigent eux-mêmes, soit leur propre production, soit celle des autres élèves.

4.2.3.1. Les corrections initiées par les enseignants

Il n'est pas dans les « attributions » des élèves de se faire correcteurs de leur discours ou de celui des autres acteurs de la classe. Nous verrons que des autocorrections et des hétérocorrections non initiées par les enseignants sont attestées, mais la plupart des corrections faites par les élèves le sont parce que l'enseignant en est l'instigateur. Si cette manière de procéder est assez peu fréquente, les enseignants ayant souvent tendance à être les seuls à endosser le rôle de correcteur, le fait de faire repérer par les élèves des erreurs commises, peut entrer dans une démarche plus globale. C'est le cas en particulier de l'enseignante P6 qui veut amener les élèves à repérer et à discuter les erreurs lors des séquences dédiées à l'expression écrite, ce qui permet une explicitation et quelques rappels :

P6_J_I_37	<P> alors y a une autre faute / c'est bien là y a une faute là
P6_J_I_38	<E* inaudible>
P6_J_I_39	<Y> elle a oublié le apostrophe
P6_J_I_40	<P> qu'est-ce qu'il y a comme faute ?
P6_J_I_41	<E*> N N apostrophe
P6_J_I_42	<P> elle a oublié le N c'est bien Farid je n'ai rien fait la négation / je **n'ai** rien fait la négation je n'ai rien fait on est d'accord y a deux parties à la négation où est-ce qu'elle est la deuxième partie ? où est-ce qu'elle est la deuxième partie à la négation ?
P6_J_I_43	<M> quoi ?
P6_J_I_44	<P> y a deux parties y a le N apostrophe il l'avait oublié / où est-ce qu'elle est la deuxième partie ?
P6_J_I_45	<E*> je n'ai pas
P6_J_I_46	<P> non c'est pas je n'ai pas c'est je n'ai rien
P6_J_I_47	<JD> N apostrophe <remarques disciplinaires>
P6_J_I_48	<P> ça c'est la première partie à la négation la deuxième partie elle est où ?
P6_J_I_49	<brouhaha>

Cet extrait révèle deux points intéressants : d'une part que l'élève au tableau a écrit « comme elle parle », et d'autre part que certains autres élèves qui font sans doute aussi l'omission d'une partie de la négation à l'oral sont capables de la repérer à l'écrit. De plus, les répliques P6_J_I_42 et 44, sont un excellent exemple de ce qui se passe couramment en classe, à savoir le fossé qu'il peut y avoir entre, d'un côté, le discours porté sur la langue (ici, « y a deux parties à la négation ») et l'usage qui est réellement fait de la langue (dans la même réplique : « c'est pas »). On remarque, de plus, dans ces corrections apportées par les élèves, l'absence de la terminologie utilisée par l'enseignante. Mais c'est cette dernière qui corrige, ou qui, du moins, attire l'attention sur les erreurs présentes. Les élèves se contentent de tenter une explication de l'erreur, ils sont par conséquent dans l'obligation de fournir la terminologie commune quand l'écart relevé par l'enseignante porte sur la forme du discours.

Nous avons relevé ce phénomène d'hétérocorrection sur incitation de l'enseignant chez l'enseignant P5 également, mais de manière complètement différente. En effet, il pointe ce qui ne va pas, au lieu de le faire découvrir par les élèves et le plus souvent il amorce la réponse qu'il attend :

P5_C_I_15	<P> alors on ne dit pas en fin de **l'**après-midi mais en fin ?
P5_C_I_16	<Plus. Elèves> d'après-midi

Il arrive donc assez souvent que les corrections données par les élèves soient déclenchées par l'enseignant. Cependant, les élèves sont capables, y compris les plus jeunes, de reprendre le discours des autres élèves (hétérocorrections), ou les leurs (autocorrections) sans intervention préalable des enseignants. Comme pour les corrections des enseignants, elles peuvent se faire directement ou avec un commentaire métalinguistique.

4.2.3.2. Les hétérocorrections

Les hétérocorrections des élèves se caractérisent par leur aspect normatif calqué sur les remarques de l'enseignant. Ces corrections prennent la forme de commentaires métalinguistiques (comme pour les enseignants) qui peuvent ou non contenir un mot métalinguistique. Nous avons relevé par exemple plusieurs fois (chez les collégiens uniquement) *y a une erreur* ou *c'est faux*. Cette forme de correction porte le plus souvent sur la forme et non sur le contenu, comme dans l'extrait suivant, où la remarque se rapporte à l'orthographe d'un mot :

P6_J_I_33	<M> il a une faute madame / madame dans les vacances il y A après C
P6_J_I_34	<P> alors il a trouvé une faute d'orthographe oui <brouhaha> / faute d'orthographe c'est pas un E c'est un A ça c'est une petite faute //

Quand les commentaires métalinguistiques comportent un mot métalinguistique, il s'agit souvent de ceux des enseignants, ce qui donne une dimension normative aux discours des élèves (P5_S_I_148 dans le premier extrait, P5_S_I_217 dans le deuxième et P6_J_I_80 dans le troisième) :

1°

P5_S_I_145	<P> en regardant est-ce qu'on peut faire une seule phrase ?
P5_S_I_146	<Plus. Elèves> oui
P5_S_I_147	<E*1> en regardant la télé en mangeant
P5_S_I_148	<E*2> non ça ce dit pas ça

2°

P5_S_I_216	<P> alors regardez bien quelquefois on peut dans les deux sens mais quelquefois on ne peut pas alors on va essayer de réfléchir pourquoi est-ce qu'on ne peut pas
P5_S_I_217	<E*> parce que ça se dit pas
P5_S_I_218	<S3> parce que ça se dit pas il faut mettre un verbe conjugué monsieur il faut mettre un verbe conjugué

3°

P6_J_I_80	<S1> on dit pas je me suis parti
P6_J_I_81	<P> non on dit pas je me suis parti <remarques disciplinaires>
P6_J_I_82	<S1> on dit je suis parti //

Beaucoup des corrections des élèves sont directes, c'est-à-dire sans aucun marqueur ou commentaire métalinguistique, y compris chez les élèves les plus jeunes (extraits 3 et 4) :

1°

P6_E_II_107	<R> <u>c'est un règle</u>
P6_E_II_108	<B> c'est **une** règle

2°

P6_E_III_77	<B> et le loup vient très gros
P6_E_III_78	<P> vient t'es sûr ? et le loup
P6_E_III_79	<B> vient très gros
P6_E_III_80	<E*> devient
P6_E_III_81	<P> **de**vient devient très bien et le loup devient très gros […]

3°

P2_A_I_65	<P> comment tu t'appelles ? / comment tu t'appelles ?
P2_A_I_66	<E*> David
P2_A_I_67	<Plus. Elèves> je m'appelle
P2_A_I_68	<P> chut c'est lui je ?
P2_A_I_69	<D> je m'appelle David

4°

P1_C_III_308	<P> […] Noreen ?
P1_C_III_309	<N> une / une [myr]
P1_C_III_310	<E*> un mur
P1_C_III_311	<P> **un** mur très bien

Le fait que les élèves se corrigent mutuellement, avec parfois l'aide de l'enseignant, permet parfois des échanges assez riches, et la participation de beaucoup à la construction de la réponse attendue sans qu'il soit nécessaire que l'enseignant la fournisse lui-même :

P5_E_II_96	<E*2> <u>on admire la belle vue</u>
P5_E_II_97	<E*1> <u>la belle vue</u>
P5_E_II_98	<P> la belle vue ?
P5_E_II_99	<E*1> de Paris

Si les hétérocorrections sont relativement fréquentes, il arrive aussi que les élèves se corrigent eux-mêmes, là encore sans nécessairement incitation de l'enseignant : il s'agit des autocorrections.

4.2.3.3. Les autocorrections

Tout comme pour les hétérocorrections, les autocorrections peuvent être plus ou moins directes. Sans introducteur métalinguistique et immédiates, elles passeraient presque inaperçues. Elles sont aussi de très bons indices de ce qui est acquis ou non, ou de ce qui est en cours d'acquisition :

1°

P2_E_I_5	<H> <u>non</u> il est venu avec pap- <u>son papa</u>
P2_E_I_6	<A> <u>papa</u>

2°

P2_F_I_170	<P> tu viens de quel pays ? / Géorgie / je v- ?
P2_F_I_171	<N> viens de quel euh de Géorgie
P2_F_I_172	<P> de Géorgie je viens de Géorgie d'accord ça fait combien de temps que tu es ici ? / traduis-lui // ça fait / non son frère il va encore faire des bêtises ça fait combien de temps qu'il est en France ?

Dans ce deuxième extrait, en P2_F_I_171, l'élève semble se répéter la question pour mieux l'intégrer, puis il se reprend pour donner la réponse, correcte du point de vue du sens mais incomplète du point de vue syntaxique, puisqu'il ne redonne ni le verbe ni le sujet. La réponse de l'enseignant montre qu'il attend une phrase complète, puisqu'il redonne une réponse plus construite.

Si les corrections immédiates et directes sont fréquentes, d'autres manières de s'autocorriger se trouvent dans certains types de questions ou commentaires que les élèves portent sur leur propre discours. Ils peuvent par exemple clairement marquer leurs hésitations en reprenant les deux formes possibles, comme dans les extraits suivants :

1°

P6_J_I_92	<M> première phrase pendant le [prømiɛr] je me [leve] je me lève ou je me [løve] ?

2°

P6_J_I_213	<M> la première semaine du vacance(s) ou des vacances ? /

Dans cet extrait, l'élève est capable de demander des précisions lorsqu'il hésite entre deux formes. La plupart du temps, les élèves préfèrent donner les deux formes sur lesquelles ils hésitent plutôt que d'utiliser le métalexique. La grammaire intériorisée étant en train de se construire, fournir les différentes formes possibles peut être plus aisé pour eux que de formuler une question métalinguistique sur un objet d'étude de la langue qu'ils ne maîtrisent pas et ne peuvent pas encore nécessairement nommer.

En plus de poser directement la question avec reprise de deux formes possibles, il arrive que les élèves s'interrogent sur leur propre compétence de locuteur comme on le voit dans l'extrait ci-dessous :

P6_F_II_42	<E> on dit pas madame combien ça coûte ?
P6_F_II_43	<brouhaha>
P6_F_II_44	<E> on peut jamais dire ça coûte combien ? moi je dis toujours ça coûte combien
P6_F_II_45	<P> combien coûte une bouteille de XX ? ça coûte combien c'est plus dans le vocabulaire à l'oral à l'oral à l'écrit combien ça coûte / ça coûte combien à l'oral mais si on veut le dire mieux à l'écrit combien ça coûte // alors combien coûte une bouteille de champagne la quinze //

Les élèves ont donc tendance à imiter le discours propre aux enseignants et à l'institution scolaire en général avec des commentaires normatifs. La réponse de l'enseignante ici est intéressante en ce qu'elle ne dit pas que c'est faux, mais qu'elle fait intervenir la notion d'oral pour mettre en avant les conditions de production de certaines formes.

Parfois il arrive que les élèves eux-mêmes soient capables de savoir ou au moins de percevoir, que ce qu'ils disent n'est pas correct :

P2_H_III_79	<P> est-ce que tu es allé à la piscine pendant les vacances ?
P2_H_III_80	<I> non je [ne] pas allé ?
P2_H_III_81	<P> je **ne** suis pas
P2_H_III_82	<I> je ne suis pas allé à la piscine
P2_H_III_83	<P> pendant les vacances
P2_H_III_84	<I> pendant les vacances

C'est l'intonation montante qui constitue l'indice de l'hésitation mais ici elle apparaît sur un point en cours d'enseignement/apprentissage, le passé composé, ce qui semble montrer que les élèves ont une certaine capacité à comprendre ce que l'enseignant attend d'eux et veut leur faire acquérir.

*

* *

Nous avons montré dans ce chapitre que le discours métalinguistique peut être omniprésent par l'intermédiaire des corrections et de l'intercompréhension, c'est-à-dire qu'il peut se manifester plus largement dans des procédés pragmatiquement métalinguistiques.

L'âge ou le niveau linguistique des élèves ne sont pas des critères pertinents dans le choix des moyens utilisés dans le cadre de l'intercompréhension. En effet, dès lors que les élèves ont envie et/ou besoin de s'exprimer et de se faire comprendre, tous les moyens sont bons, y compris paralinguistiques. Pourtant, le comportement des élèves de CLA peut être très différent de celui des élèves de CLIN, car au collège, ils n'osent prendre la parole et s'exprimer que quand ils sont sûrs de ne pas commettre d'erreur. Ceci s'explique par le fait que la norme y semble plus prégnante, ce qui peut en intimider certains. Nous avons également noté chez les plus jeunes une forte tendance à vouloir « aller droit au but », d'autant plus que les exigences des enseignants avec ces derniers sont moindres concernant le fait de répondre « par des phrases complètes et correctes »[196].

Dans un deuxième temps nous nous sommes penchée sur le phénomène de la correction/appréciation. Contrairement à ce que l'on pourrait penser à première vue, ces types de discours métalinguistiques se trouvent aussi bien chez les enseignants que chez les élèves, même si, bien sûr, cela reste dans une moindre mesure concernant ces derniers. La plupart du temps, la présence de commentaires métalinguistiques permet de bien distinguer ces moments

[196] Nous reprenons cette expression à l'enseignant P5.

visant à reprendre ou à corriger un énoncé considéré comme fautif ou incorrect. Mais ils ne sont pas toujours présents, ils ne constituent pas les seules marques de correction. Quand les commentaires métalinguistiques sont absents, c'est la répétition de l'énoncé qui permet de saisir l'objet et la raison d'être de l'intervention de l'enseignant. Ce dernier peut choisir de corriger ou d'amener les élèves à découvrir ce qui pose problème. Les moyens mis en œuvre dans ce cas diffèrent sur certains points. Si les corrections apparaissent dans tous les discours, il n'est pas possible de prétendre que tel enseignant privilégie telle ou telle autre manière de procéder. En revanche, il est possible d'affirmer que la reprise terminologique visant à étoffer le discours, ou que la correction prise comme point de départ à une explication sur le fonctionnement de la langue, sont beaucoup plus fréquentes en CLA, et que si ces deux procédures interviennent en CLIN, ce n'est qu'avec les élèves les plus avancés.

Ces discours correctifs sont présents de manière très variable d'un enseignant à l'autre, et ce sur quoi les enseignants mettent l'accent dans leurs corrections peut être un indice de la conception qu'ils se font de l'enseignement/apprentissage de la langue. Ainsi par exemple, nous avons vu que l'enseignant P5 en CLA « corrige » essentiellement les erreurs portant sur la forme du discours des élèves, que ce soit du point de vue morpho-syntaxique ou phonétique, tout en y ajoutant un caractère normatif important, la langue écrite étant privilégiée par rapport à la langue parlée. Dans les classes des plus jeunes au contraire, les enseignants ont tendance à mettre l'accent sur le sens des messages, en privilégiant parfois la prononciation.

Enfin, nous avons également vu dans ce chapitre que les corrections dans les discours des élèves, sont soit auto-initiées, soit déclenchées par l'enseignant. Cependant, un paradoxe apparaît. En effet, quand les corrections sont le fait des élèves sans intervention de l'enseignant, c'est la forme qui est le plus souvent pointée du doigt. Au contraire, quand elles sont faites sur incitation de l'enseignant, les élèves auraient tendance à d'abord s'attarder sur le contenu, sur le sens véhiculé par le message.

Ce n'est sans doute pas un hasard si la tendance va des formes implicites de corrections en CLIN vers des formes plus explicites en CLA, même si bien sûr la situation est plus nuancée.

Si la présence de l'intercompréhension et des corrections est en filigrane de l'ensemble des cours, il n'en est pas de même de la description de la langue, notamment quand le domaine d'étude est la phonétique ou la morpho-syntaxe.

Chapitre 5
Le discours métalinguistique dans les démarches d'étude de la langue en phonétique et morpho-syntaxe

Nous avons vu au chapitre précédent, que le discours métalinguistique peut être omniprésent grâce aux corrections et à la mise en place de l'intercompréhension. Nous étudions ici comment il se manifeste lors des phases de travail de réflexion sur la langue plus ou moins planifiées.

Nous avons choisi de distinguer, pour des raisons pratiques, l'étude de la phonétique et de la morpho-syntaxe d'une part et du lexique d'autre part, par rapport aux unités faisant l'objet de la linguistique, la sémantique, objet du chapitre suivant, étant « au-delà » du fonctionnement intrinsèque de la langue.

Par rapport aux directives officielles qui président à l'enseignement du FLM et du FLE/S[197], nous sommes amenée à vérifier deux hypothèses dans ce chapitre. Etant donné que les élèves sont scolarisés en France, les enseignants sont peut-être conduits à consacrer des moments bien spécifiques à l'étude de la langue notamment du point de vue morpho-syntaxique. Bien qu'aucune démarche ne soit préconisée sous une forme ou sous une autre, nous avons vu que, dans les textes, la « grammaire » tient toujours une place importante, en supplément du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe.

Notre première hypothèse est donc qu'il est possible de trouver dans notre corpus une démarche explicite. Si c'est le cas, quelles sont ses caractéristiques ? Comment est-elle menée en classe ? Pour étudier quel domaine de la langue ? Quelle forme prend alors le discours enseignant ?

La deuxième hypothèse est en lien cette fois avec les directives concernant l'enseignement/apprentissage du FLE/S. Si la démarche explicite est absente ou pas utilisée par tous les enseignants, trouve-t-on d'autres types de démarches ? Laquelle ou lesquelles sachant que nous en avons présenté trois principales préconisées en FLE/S : la

[197] Cf. le chapitre 2.

conceptualisation, la grammaire dite « implicite » ou la « grammaire sémantique » ? Quelles formes prennent les discours métalinguistiques ? Les indices sont-ils aisément détectables ?

5.1. L'étude de la langue par la démarche « explicite »[198]

Dans notre corpus, la première hypothèse que nous venons de présenter est vérifiée. L'étude de la langue peut être menée dans une démarche assez « classique » et par conséquent explicite. Les indices pour les caractériser sont variés et aisément repérables. Rappelons brièvement tout d'abord qu'il existe deux types de démarches explicites : la démarche inductive qui part des exemples pour aboutir à la règle et la démarche déductive qui part de la règle pour se poursuivre par les exemples. Ces deux types de démarches se retrouvent dans les discours de tous les enseignants observés à l'exception de l'enseignant P2. Mais tous ne procèdent pas de la même manière et les points étudiés ne sont pas non plus identiques selon que l'on se trouve en CLIN ou en CLA. Quels sont les buts visés par cette démarche ? Comment se manifeste-t-elle dans notre corpus ?

5.1.1. Comment repère-t-on cette démarche ?

La question que l'on se pose ici est celle de la manière dont on repère ces démarches explicites. Il s'avère que les traces laissées par ces dernières sont très claires, et ce sont elles qui sont à l'origine de la définition que l'on donne à « grammaire explicite ». On pourrait être surpris de trouver ce genre de procédure dans le cadre de l'approche communicative qui avait rejeté un enseignement formel de la langue sans lien avec son utilisation. Mais le contexte particulier dans lequel nous nous trouvons, les objectifs assignés par l'école aux enseignants, les examens que les élèves doivent passer, peuvent expliquer les raisons de la présence d'une démarche d'étude de la langue cloisonnée et traditionnelle. On en retrouve donc quelques caractéristiques typiques.

[198] Nous avons présenté dans le chapitre 1 les deux types de « grammaire » dont il est question le plus souvent en FLE/S. Nous avons montré qu'il s'agit de deux démarches particulières et que la démarche dite « implicite » est souvent préconisée.

5.1.1.1. La présence de la terminologie « spécialisée » : un exemple en phonétique

La présence de la terminologie relevant de l'étude de la langue et que l'on pourrait qualifier de « spécialisée » se trouve à plusieurs niveaux. Tout d'abord, ces démarches explicites sont aisément repérables quand les enseignants « nomment » le type de séquence pendant laquelle un domaine de la langue sera étudié :

P6_L_I_1	<P> bon alors vous faites trop de bruit donc vous prenez vos cahiers et vous faites vos exercices ça va vous calmer alors grammaire vous écrivez // vous révisez le FLE ça c'est la révision des cours de FLE de monsieur <P5> […]

Ceci étant dit, le fait de nommer la séquence mise en place n'est pas une condition suffisante. Un autre indice est la haute fréquence de certains métatermes durant un moment bien précis, de la part d'enseignants qui n'en font pas usage habituellement.

C'est le cas notamment de l'enseignante P1 qui met rarement au point des séquences d'étude de la langue, mais qui le fait parfois, en l'occurrence pour l'étude de la phonétique, ou des sons comme elle préfère le dire. Durant nos observations, elle a été la seule à élaborer des séquences ayant ce domaine pour objet. De plus, c'est une étude qui se fait de manière assez systématique car tous les sons sont travaillés sur le même schéma. Les moments consacrés aux sons sont bien distincts du reste des séquences, font l'objet d'activités allant exclusivement dans ce sens, et tout ceci s'accompagne d'une terminologie spécialisée, bien que réduite. Les séquences se présentent souvent de la même façon et se déroulent en plusieurs étapes. D'abord un petit exercice introduit le son en question, ce qui nous fait dire que cette démarche est plutôt de type inductif. Il peut s'agir de demander aux élèves de donner le mot correspondant à une représentation sur une image, comme par exemple dans l'extrait suivant où [e] est travaillé :

P1_E_III_14	<P> chut / alors allez on se dépêche un petit peu assieds-toi Selman j'ai accroché des images au tableau / je vais vous demander un par un vous allez venir et vous allez essayer de trouver les images on dit pas les noms d'abord d'accord ? vous allez essayer de trouver les images avec les mots donc dans lesquels on entend [e] d'accord ? un mot dans lequel on entend [e] oui ? […]

Dans cette première étape, l'écriture n'intervient pas, l'accent est mis sur « ce que l'on entend » mais certains élèves ont quelques difficultés à distinguer le son étudié d'autres sons,

ce qui pousse l'enseignante à introduire l'écrit et à mettre l'accent sur l'articulation des sons (P1_E_III_63-65) :

P1_E_III_59	<P> est-ce que dans **bi-be-ron** on entend [e] ?
P1_E_III_60	<Plus. Elèves> non
P1_E_III_61	<P> regardez déjà ma bouche bi-be-ron
P1_E_III_62	<E*> oui
P1_E_III_63	<P> est-ce qu'on entend regardez ma bouche comment je prononce **[e] [e]** dans bi-be-ron <elle insiste sur la forme de sa bouche>
P1_E_III_64	<Plus. Elèves> oui
P1_E_III_65	<P> ma bouche elle fait [e] ?
P1_E_III_66	<Plus. Elèves> non !
P1_E_III_67	<P> fu-sée é-lé-phant
P1_E_III_68	<Plus. Elèves> oui oui oui
P1_E_III_69	<P> quand c'est le son [e] ma bouche est comme ça bien ouverte [e]
P1_E_III_70	<Plus. Elèves> [e]
P1_E_III_71	<P> mais un petit peu fermée [e] / bi-be-ron /
P1_E_III_72	<Plus. Elèves> non

L'enseignante commence donc (P1_E_III_59) par ne pas utiliser *son* pour préférer la paraphrase *on entend*. La réplique suivante montre qu'en introduisant l'écriture, elle a conscience que des mises au point s'imposent :

P1_E_III_110	<P> non un prénom / oui dans pompier on l'avait vu mais un prénom / un prénom où on entend [e]
P1_E_III_111	<E*1> Nasmeen /
P1_E_III_112	<E*2> Selman
P1_E_III_113	<P> c'est où on entend pas forcément où on voit où on entend
P1_E_III_114	<E*> chaussure <u>chaussure</u>
P1_E_III_115	<P> <u>Al-</u>
P1_E_III_116	<Plus. Elèves> -veera
P1_E_III_117	<P> Al-**vee**ra mais faut pas se fier à l'écriture c'est juste qu'on l'entend Bétül Alveera et là aujourd'hui y en a deux de plus /

L'écriture est toujours introduite à un moment ou à un autre. L'enseignante introduit les graphies correspondantes au son étudié mais il arrive que la confrontation de l'écriture et du son pose problème dans la mesure où à un son peut correspondre plusieurs graphies et inversement :

P1_E_III_330	<P> comme bébé je vais en écrire qu'un / E R comme ?
P1_E_III_331	<E*> l'hiver
P1_E_III_332	<P> comme pleurer
P1_E_III_333	<E*> comme l'hiver comme l'hiver
P1_E_III_334	<P> l'hiver on (n')entend pas [e] c'est un autre son c'est bien tu as reconnu le E R **pleurer** on avait vu aussi pleurer / pleurer marcher **parler** chanter

Il semblerait donc que toutes les séquences ayant la phonétique pour objet se déroulent de la même manière ou à peu près chez l'enseignante P1.

Cependant, la terminologie n'est pas suffisante pour déterminer qu'une démarche explicite est en cours, puisqu'elle peut intervenir de bien d'autres manières et en d'autres endroits.

D'une part, on le voit bien grâce aux exemples présentés ci-dessus, les séquences étant menées « à part », sans être nécessairement nommées, elles sont facilement repérables. Mais on trouve également deux autres caractéristiques de cet enseignement cloisonné explicite, à savoir l'élaboration/la construction de règles dites « grammaticales », avant ou après la conduite d'exercices bien particuliers et dont elles sont indissociables, le tout combiné à la terminologie.

5.1.1.2. L'élaboration des règles

Nous voudrions ici présenter quelques exemples de « règles » que nous avons pu obtenir grâce à nos observations, et nous voudrions les mettre en rapport avec celles que Besse (1989) distingue. Nous ne pouvions pas ignorer ce fait étant donné la présence très importante de ce mot dans les discours de certains des enseignants et parce que ces règles, ayant trait à la description de la langue, sont par conséquent métalinguistiques. A quoi ce terme renvoie-t-il dans notre corpus ? Quel type de règles y est attesté ? Quelles sont leurs fonctions ?

Besse donc (1989 : 103-112) propose une description des différents types de règles selon la conception que l'on peut se faire de ce que doit être une règle « grammaticale ». A chacune des trois règles ainsi définies, l'auteur met en lien une technique d'enseignement de la grammaire. D'abord, si l'on fait de la règle un précepte, cette dernière :

> « […] se caractérise alors par le fait qu'elle doit être *promulguée* pour être suivie, qu'elle régit donc *du dehors* les comportements langagiers […]. Ce qui fait la force de la règle, dans cette conception, c'est moins sa vérité présumée […] **que le fait d'être édictée par une autorité ayant pouvoir de l'imposer**[199] » (1989 : 104).

[199] C'est nous qui soulignons.

Dans la deuxième conception de ce qu'est la règle, cette dernière y est vue comme une loi c'est-à-dire qu'elle est :

> « […] censée *décrire* ou *constater* une *régularité* existant indépendamment du regard du linguiste ou du grammairien […]. La règle ou la structure est dès lors conçue comme la découverte et l'explicitation de ce qui serait une 'loi de la nature', inhérente à la langue étudiée et caractéristique de celle-ci » (1989 : 104-105).

Enfin, une troisième conception qui fait cette fois de la règle une hypothèse :

> « […] pose que la règle formulée par le linguiste ou le grammairien n'est pas (re)découverte mais, pour ainsi dire, inventée ou construite par lui. Elle y est conçue comme le résultat […] d'une démarche hypothético-déductive par laquelle l'observateur reconstruit le réel pour le comprendre » (*ibid.*).

L'auteur associe donc à chacune des conceptions de la règle, une technique d'enseignement de la « grammaire ». La première, qui renvoie à la règle en tant que précepte « sous-tend la plupart des démarches dites de 'grammaire explicite', particulièrement celles réputées 'déductives' qui vont de la règle aux exemples qui l'illustrent » (1989 : 106). La deuxième conception de la règle et qui en fait une loi « est à la base de toutes les démarches dites 'inductives', qui vont des exemples à la règle ou à la structure, que celle-ci soit explicitée ou non (comme dans la pratique classique des exercices structuraux » (1989 : 106-107). Quant à la dernière, elle « sous-tend […] les activités durant lesquelles les étudiants essaient de construire – à l'aide des hypothèses et des concepts appris à propos de leur langue maternelle ou d'une première langue étrangère – des règles provisoires… » (*ibid.*) c'est-à-dire que cette dernière conception renvoie à ce que Besse (et à sa suite de nombreux auteurs) nomme la conceptualisation.

Durant nos observations, nous avons donc assisté à des moments où la règle est au cœur des discours, qu'elle soit en phase d'élaboration (l'enseignant part d'exemples pour y aboutir) ou en phase de « restitution » c'est-à-dire que les élèves doivent être capables de la redonner au mot près.

Ces règles peuvent avoir pour particularité d'être structurées dans un ordre à suivre point par point sous peine de ne pas parvenir à faire l'exercice qui vient ensuite et qui l'exemplifie. La règle est alors à connaître non seulement par cœur mais aussi « dans l'ordre ». Nous avons observé ce type de règle chez l'enseignante P4 mais aussi chez

l'enseignant P5 qui n'hésite pas à les numéroter. C'est le cas par exemple de celle de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être :

P5_I_I_1	<P> quelle est la règle numéro un ? quelle est la règle numéro un ?
P5_I_I_2	<Plus. Elèves> monsieur
[…]	
P5_I_I_4	<A3> avec l'auxiliaire être / avec l'auxiliaire être le_ participe passé s'accorde avec le avec le le sujet au féminin on ajoute E
P5_I_I_5	<P> avec le sujet au féminin on ajoute E continue
P5_I_I_6	<A3> au masculin on ajoute
P5_I_I_7	<P> au masculin ?
P5_I_I_8	<Plus. Elèves> pluriel
P5_I_I_9	<A3> au masculin
P5_I_I_10	<E*> pluriel
P5_I_I_11	<P> au masculin ?
P5_I_I_12	<A3> ah oui au masculin pluriel on ajoute S au féminin pluriel on ajoute E-S

Dans un premier temps donc, l'élève doit connaître la forme de la terminaison des participes passés conjugués avec *être*, et dans un second temps, il doit connaître la liste des verbes concernés :

P5_I_II_26	<P> […] voilà règle numéro un voilà la règle numéro deux ça vous l'aurez vendredi ça il faut le mettre dans la tête alors lis-le fort oui
P5_I_II_27	<I> on utilise l'auxiliaire être avec trois types de verbes / avec dix verbes de mouvement
P5_I_II_28	<P> avec dix verbes de mouvement
P5_I_II_29	<I> avec
P5_I_II_30	<P> regarde est-ce que le verbe *finir* il est dans ces dix verbes de mouvement ?
P5_I_II_31	<Plus. Elèves> non
P5_I_II_32	<P> **non** continue / alors continue à lire
P5_I_II_33	<I> avec les trois verbes
P5_I_II_34	<P> alors quels trois verbes ?
P5_I_II_35	<I> rester naître naître mourir
P5_I_II_36	<P> alors est-ce que c'est le verbe rester naître ou mourir ?
P5_I_II_37	<Plus. Elèves> non
P5_I_II_38	<P> **non** continue
P5_I_II_39	<I> avec les verbes XX
P5_I_II_40	<P> pro-no-mi-naux
P5_I_II_41	<I> pronominaux
P5_I_II_42	<P> est-ce que c'est un verbe pro-no-mi-nal ?
P5_I_II_43	<I> non
P5_I_II_44	<P> non alors si c'est pas ça tous les autres verbes se conjuguent avec ?
P5_I_II_45	<Plus. Elèves> avoir
P5_I_II_46	<E*> l'auxiliaire avoir

Le rappel de cette règle est fait dès lors que des difficultés sont perçues pendant des exercices donnés à la fin de la démarche mise en place[200]. Ces règles semblent donc nécessaires pour permettre la bonne réalisation de l'exercice.

Il faut compter également avec les « attention » et autres exceptions qui viennent compléter ces règles. Ainsi, l'extrait qui suit complète une règle plus générale et apporte quelques précisions[201] :

> « Attention : 1) Le COD précédé par un article indéfini, contracté ou partitif (un une des du de la de l') est remplacé par le pronom en
> 2) Le COD précédé par un mot indiquant une quantité (trois plusieurs aucun etc.) est remplacé par le pronom en (avant le verbe) et le mot indiquant la quantité (après le verbe)
> 3) il n'y pas d'accord du participe passé avec *en* ».

Il n'est guère surprenant que nous trouvions plus de règles dans le discours de cet enseignant dans la mesure où elles concernent la description du fonctionnement langagier et que c'est la « tâche » qui lui est dévolue. Nous verrons cependant qu'il existe d'autres types de démarches possibles.

Les autres enseignantes font un usage beaucoup moins systématique de la règle même si ces dernières peuvent être élaborées pour tous les points de la langue que ce soit la conjugaison des verbes, la formation de certains temps verbaux, la construction de la phrase, la phonétique, etc. L'enseignante P6 d'ailleurs fait des distinctions entre différentes règles puisque nous avons relevé par exemple « règle d'orthographe »[202] dans son discours.

Le type de règle que nous avons détaillé ici diffère par rapport à celles que l'on trouve dans les « digressions »[203]. En effet dans le cadre de la démarche explicite, elles sont expliquées, se veulent exhaustives et surtout, comme elles entrent dans une démarche plus complète, elles sont indissociables des exercices et souvent aussi d'une terminologie spécialisée traditionnelle. Elles ne sont pas discutées, contredites, et peuvent passer pour des « recettes », en tout cas leur verbalisation est telle qu'elles ressemblent à des modes d'emploi. Dans de nombreux cas, elles sont également construites de telle sorte que les différentes étapes qui les composent sont à connaître dans un ordre immuable, ce qui pourrait empêcher

[200] Cf. ci-dessous pour une description détaillée de la démarche de l'enseignant P5.
[201] Nous redonnons ici la règle telle qu'elle a été notée au tableau par l'enseignant P5 pour des élèves de CLA 3.
[202] Par exemple : « devant M B P on met M pour faire le son [ã] ».
[203] Cf. ci-dessous.

toute réutilisation en situation de communication. Les quelques exemples présentés ici montrent que c'est la règle dans le sens de précepte à appliquer qui semble favorisée par l'enseignant P5. Cela est cohérent avec le discours très normatif (*on dit* / *on ne dit pas*) de ce dernier.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que règle et exercice sont intimement liés et que l'un va rarement sans l'autre. En effet, le plus souvent, la bonne marche de l'exercice nécessite de la part de l'enseignant qu'il « rappelle » quelques règles et inversement ces dernières peuvent être fournies avant des exercices qui sont là pour l'illustrer.

5.1.1.3. Les exercices

Les exercices sont un élément incontournable de la classe de langue. Ils font partie intégrante de pratiques métalinguistiques plus globales et sont le plus souvent l'occasion de manipulations sur les formes, c'est pourquoi on trouve fréquemment, que ce soit dans la littérature ou dans les classes observées, la dénomination « exercices de grammaire ». De manière un peu générale, l'exercice peut être défini comme :

> « […] une tâche d'ampleur limitée. Cette tâche est définie par une consigne qui porte sur un apport. L'application de cette consigne doit se traduire par une modification de cet apport. Cette tâche réitérée un certain nombre de fois, ce que l'on appelle aussi un item, sur des apports présentant des propriétés communes, permet à l'apprenant d'induire un principe d'organisation dans le fonctionnement de la langue, principe que l'on peut assimiler à une règle. De fait, la variabilité de la réponse est faible, c'est ce qui distingue l'exercice du problème et se révèle donc plus facile à évaluer » (Vigner, 2004 : 109).

Si l'exercice se distingue du problème, on peut s'interroger également sur la différence qu'il y aurait entre exercices et activités. En fait, et nous suivrons Cuq *et alii* sur ce point :

> « […] l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, **ciblé vers un objectif spécifique**[204]. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre **à une difficulté particulière**. Même si, par ses origines historiques le terme est souvent relié au travail grammatical, on peut l'utiliser pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistique et communicatif » (Cuq *et alii*, 2003 : 94).

[204] C'est nous qui soulignons.

Il existe par conséquent plusieurs types d'exercices métalinguistiques qui se distinguent par l'objectif à atteindre. Certains peuvent viser par exemple l'acquisition implicite de règles c'est-à-dire qu'ils ont pour but d'amener l'élève à concevoir une règle sans recourir à un métalangage, c'est-à-dire surtout sans verbaliser. L'exemple le plus représentatif en est l'exercice structural « que l'on peut catégoriser en exercice de répétition, de substitution et de transformation » (Cuq *et alii*, 2003 : 96). Ces exercices, même s'ils ne recourent pas à la métalangue peuvent se retrouver associés à une règle qui, elle, en comporte, et dans ce cas bien sûr, on ne peut plus envisager que l'acquisition des règles se fasse implicitement.

D'autres exercices peuvent avoir pour objectif d'amener l'apprenant « à construire des concepts à partir d'un corpus (lexical, grammatical, discursif, etc.) et à tirer de son observation des règles de fonctionnement » (Cuq *et alii* : 50-51). C'est la conceptualisation « qui est une activité de résolution de problème, particulièrement utilisée en grammaire » (*ibid*.). Les méthodes communicatives récentes utilisent fréquemment cette activité.

D'autres encore, de formes variées, peuvent avoir pour objectif ce que Cuq *et alii* (2003) appellent « un entraînement », que ce dernier le soit en compréhension (orale ou écrite) ou en expression (orale ou écrite). On trouve également les jeux de rôle ou le théâtre par exemple qui permettent l'utilisation du langage.

La mise en place d'exercices précis, répondant à des buts particuliers (le tout dans une démarche spécifique), entre dans le cadre plus général de la conception de l'enseignement/apprentissage du français que se font les enseignants.

Durant nos observations, nous avons bien sûr assisté à des séquences consacrées à des exercices, mais à des degrés divers. Quels sont ces exercices ? A quels objectifs répondent-ils ? Quelle est la forme privilégiée ?

5.1.1.3.1. En CLIN

Dans les CLIN que nous avons observées, la présence des exercices est assez rare, elle peut même être quasiment absente comme chez l'enseignant P2 qui n'emploie d'ailleurs pas les termes *exercice* ou *activité*. Si les élèves sont souvent amenés à discuter, entre eux et avec l'enseignante, nous l'avons vu, nous n'avons pas observé de jeux de rôle ou de simulation.

1° La forme d'exercice que nous avons le plus observée en CLIN, est l'exercice d'appariement, en phonétique d'une part et en lexique d'autre part, mais nous avons également des exercices de cette forme qui visent la compréhension orale. Ces exercices ont pour consigne de « relier ».

La phonétique est travaillée de manière assez systématique par l'enseignante P1[205] et par l'enseignant P3. Dans ce cadre, les exercices ont pour but de lier une image à un mot avec pour consigne que ce mot doit comporter tel ou tel son, et ce mot peut être écrit (dans ce cas les élèves doivent en plus faire un choix) ou pas. La difficulté apparaît donc quand la forme écrite du mot intervient, dans la mesure où il n'existe pas en français de correspondance exacte son-graphie.

En lexique, les exercices d'appariement en CLIN demandent d'associer une image à un mot, ce qui permet un accès direct entre le référent représenté par l'image et le mot correspondant. L'acquisition du lexique est l'objectif prioritaire avant même son écriture, il est en effet assez rare que les enseignants fournissent la forme écrite du mot.

Dans le cadre de la compréhension, des exercices d'appariement peuvent se faire cette fois sur des phrases. Ils consistent à lier une image non plus avec un mot mais avec une phrase à choisir parmi d'autres, et dont la compréhension est primordiale. Il peut être question également de lier le début d'une phrase à la fin correspondante, la phrase complète devant avoir le même sens que celle étudiée au préalable dans un texte écrit ou dans un texte oral.

2° Le deuxième type d'exercices que nous avons le plus souvent observé dans les classes des plus jeunes a pour but de faire travailler la compréhension, qu'elle soit orale ou écrite. Il s'agit chez les trois enseignants de poser des questions ayant trait à un texte, questions le plus souvent ouvertes, dont les réponses sont corrigées assez systématiquement, à

[205] Toujours selon la même démarche, nous l'avons dit ci-dessus.

la fois sur le contenu et sur la forme. Certains enseignants peuvent choisir de ne pas en rester à la forme orale, on passe dans ce cas à une phase de restitution à l'écrit, qui implique des connaissances plus étendues. Cuq *et alii* nomment ce type d'exercices « reformulation » c'est-à-dire qu'ils visent :

> « […] à faire exprimer les contenus d'un document de départ […] en utilisant des tournures différentes. Celles-ci peuvent renvoyer à des savoir-faire prosodiques, grammaticaux, lexicaux, textuels et communicatifs. Cet exercice permet de travailler le passage écrit/oral, la réécriture, l'aisance orale, l'adaptation aux paramètres de la situation de communication, ou encore la correction collective de productions d'apprenants » (2003 : 96).

Or il est vrai que ce passage à l'écrit peut entraîner des précisions de divers ordres, comme par exemple en ce qui concerne l'usage de la ponctuation, l'ordre des mots, etc.

Les exercices de compréhension peuvent enfin être beaucoup moins libres, plus contraints quand ils portent non plus sur le contenu d'un message mais sur sa forme. Dans ce cas l'exercice est alors plutôt de l'ordre du repérage, de la reconnaissance. Il peut s'agir de discriminer des sons (en entourant par exemple le mot qui comporte le son étudié), de remettre des syllabes ou des mots dans l'ordre, etc.

Pour finir, nous voudrions signaler trois autres types d'exercices présents dans les CLIN observées.

3° Tout d'abord, nous avons déjà signalé le rôle important que peuvent jouer les jeux et les discussions. Ce sont des activités que nous avons trouvées très souvent chez l'enseignant P2 lequel a pour objectif principal de faire s'exprimer les élèves à l'oral au maximum. Ces activités sont moins des exercices au sens « traditionnel » du terme, pourtant Cuq *et alii* les citent dans leur définition (étendue semble-t-il d'*exercice*) en tant que « activités d'utilisation, situées communicativement » (2003 : 95).

4° Ensuite, nous avons également observé une tentative de l'enseignant P3 de faire une étude de la langue plus traditionnelle dans le sens où des exercices à faire sont accompagnés de la règle correspondante. Cela rejoint la démarche « explicite » que l'on trouve plus facilement en CLA, mais l'exemple que nous en avons est unique, et l'activité n'a pas eu le résultat escompté. L'extrait suivant montre le type d'explication que cet enseignant a fourni dans le cadre de la réalisation de quelques exercices :

P3_G_III_63	<P> ils sont fatigués É S / É S S voilà / et elles sont fatiguées ce sont **des** filles c'est du féminin elles sont plusieurs pluriel féminin et pluriel // ouais S c'est bon mais qu'est-ce qui manque encore ? elles ce sont des filles c'est féminin là ça va faire **É E S** les filles elles sont fatiguées É **E** S /
[…]	
P3_G_IV_4	<P> non on fait pas ça c'est_ // alors tu vas écrire nous sommes tristes de partir nous sommes fatigué(e)s c'est des filles alors plein de filles / ils sont fatigués fatigués y a pas de E parce que ils sont c'est des garçons / d'accord ? // fatiguées É E S //
P3_G_IV_5	<Z2> E S pour un garçon on met E S ?
P3_G_IV_6	<P> **É** S // elle est fatiguée elle on met un E nous sommes / fatigués on est plusieurs on met un S / vous êtes fatigués plusieurs S ils sont fatigués plusieurs S *elles* regarde elles sont fatiguées elles c'est là je te parle / elles sont fatiguées ce sont des filles donc on met un E et comme elles sont plusieurs on met on met un S […]

Comme on peut le remarquer, l'objet des rares explications de l'enseignant a surtout pour objectif l'orthographe grammaticale (le phénomène d'accord). Il traite le point grammatical de manière assez superficielle et il espère que les élèves sauront faire les exercices donnés à l'aide de la leçon également présente. Mais ces derniers ne parviennent pas à comprendre, ils s'impatientent (« <Z> j'ai rien compris // maître E S E S ? »). De plus, les exercices demandent à ce que les élèves connaissent non seulement la conjugaison de *être*, mais également les accords des participes passés, la signification des pronoms personnels (l'enseignant n'explique que les similitudes sémantiques de *on* et *nous*), ainsi que la compréhension et la connaissance de la terminologie présente et des consignes. Le problème majeur semble venir du décalage trop important entre le discours terminologique de l'enseignant (limité) et celui des exercices donnés, dans une méthode pour les adolescents francophones.

5° Enfin, nous avons deux cas de descriptions orales de photos ou d'images, et ces exercices, au même titre que les conversations notamment, permettent de revoir implicitement et en contexte d'utilisation, de nombreuses constructions langagières.

Au regard de ces quelques exercices, on constate que l'expression, qu'elle soit orale ou écrite, fait moins souvent l'objet d'activités chez certains enseignants que chez d'autres. Ce qu'il faut retenir, c'est que les exercices présents en CLIN font souvent travailler la pratique de la langue, qu'ils sont pauvres en métalangue spécialisée et qu'ils sont rarement liés à une règle. Comment cela se passe-t-il en CLA ?

5.1.1.3.2. En CLA

Alors qu'en CLIN les enseignants ont tendance à multiplier les exercices et à favoriser semble-t-il, ceux qui sont assez pauvres en métalangue, en CLA les activités proposées sont très différentes. Ainsi, nous avons pu observer deux attitudes concernant les exercices, que l'on peut résumer d'une façon un peu caricaturale : il existe les enseignants qui font de la grammaire pour faire de la grammaire et les autres. Cette attitude se manifeste donc également dans le type d'exercices mis en place.

1° Les exercices les plus fréquemment donnés durant nos observations sont des exercices de transformation, à la fois à l'oral et à l'écrit, le plus souvent basés sur des phrases. Il peut s'agir de faire passer des phrases du singulier au pluriel, du présent au passé composé, de la forme affirmative à la forme négative, du style direct au style indirect, etc.[206] La particularité de ces exercices est de faire appel à des connaissances « mécaniques » dans le sens où par exemple, il suffit de connaître la conjugaison du verbe à un certain temps verbal pour être en mesure de faire l'exercice. Ces exercices, contrairement à ceux d'appariement, comportent une métalangue assez riche dans leur consigne, ce qui nécessite au préalable une élucidation du sens de cette dernière. Ils peuvent entraîner quelques difficultés en raison de leur rigidité. Par exemple, dans un exercice de transformation d'un texte à l'imparfait, il a été demandé aux élèves de changer les pronoms personnels et de faire toutes les transformations nécessaires. Mais si la réponse donnée peut être considérée comme fausse dans le cadre de l'exercice, elle n'en est pas moins exacte :

---

[206] Voici à titre d'exemples quelques-uns des exercices de transformation que nous avons relevés et dont les consignes ont été données par écrit :
- « Complète au présent de l'indicatif » ou « Complète au passé composé » où le verbe est donné à la forme infinitive et où il faut l'insérer dans une phrase où seul le sujet est donné ;
- « Remplacez la proposition relative par une proposition subordonnée participiale » ;
- « Ecrivez les phrases suivantes au passé composé » ;
- « Récrivez les phrases au passé récent » ;
- « Ecrivez les phrases suivantes à la forme négative » ;
- « Récrivez à la forme négative les phrases qui sont à la forme affirmative et inversement » ;
- « Récrivez les phrases suivantes en utilisant le gérondif » ;
- « Soulignez les COD et remplacez-les par les pronoms personnels correspondants » ;
- « Soulignez le verbe en rouge et le complément d'objet direct en vert puis récrivez chaque phrase en remplaçant le COD par le pronom personnel convenable ». Le même exercice a été proposé ensuite pour les COI puis pour les COD et les COI en même temps : « Soulignez le verbe en rouge le complément d'objet direct en vert et le complément d'objet indirect en bleu, puis récrivez chaque phrase en remplaçant le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect par les pronoms personnels convenables » ;
- « A partir de la proposition 'acheter une nouvelle montre / toi', construisez d'abord au style direct puis au style indirect une phrase déclarative, une phrase interrogative et une phrase injonctive ».

P5_K_I_105	<S1> et nous déjeunions ensuite / nous partions vers sept heures et demie nous sortions de chez moi
P5_K_I_106	<E*> non
P5_K_I_107	<S1> non de chez nous
P5_K_I_108	<P> voilà nous sortions de chez **nous** eh oui

Ce type d'exercice pourrait entraîner des visions erronées de la langue, langue qui peut sembler, présentée comme ici, rigide et répondant à des règles strictes dont il ne faut pas dépasser le cadre, sous peine d'être considéré comme un locuteur « qui fait des fautes ».

2° L'autre grande catégorie d'exercices donnée fréquemment, est celle des exercices lacunaires, c'est-à-dire qu'il peut être question de compléter par un pronom personnel sujet, par la forme correcte de l'adjectif, par un verbe conjugué à un temps verbal donné, etc. des phrases « à trous ». Parfois, la consigne de l'exercice se résume d'ailleurs à « Complète » et les élèves ont un modèle à suivre. Nous avons relevé un cas d'exercices lacunaires portant sur des textes durant nos observations dans les classes de l'enseignante P6, textes plus ou moins longs et ne portant pas sur un seul point de langue. Ainsi, tous les détails comptent y compris le sens global du texte, pour pouvoir compléter. La difficulté avec ce genre d'exercice est que des propositions correctes sont refusées parce qu'une seule réponse est attendue.

Contrairement aux exercices donnés en CLIN, ceux de CLA sont rigides et ne permettent pas l'expression. Ils font appel à des règles, et ne sont réussis que si ces règles sont connues le plus souvent « par cœur ». De plus, la terminologie spécialisée est très présente, à la fois dans les règles dont dépendent les exercices, mais aussi dans les consignes. Deux choses qui font que ces exercices sont rarement menés à bien tout de suite, et qui déconnectent l'étude de la langue de sa pratique. Tout écart est passible de « poursuites » de la part de l'enseignant, qui va réclamer une règle pour justifier et expliquer l'erreur commise.

5.1.1.3.3. Les exercices communs de CLIN et de CLA

Les exercices d'appariement ont été favorisés en CLA quand l'objectif était l'acquisition du lexique, c'est-à-dire surtout chez l'enseignante P6 sur le même principe que pour les élèves de CLIN : à une image correspond un nom, ce qui permet l'apprentissage de nombreux mots sans avoir à verbaliser la définition[207]. Nous avons assisté à ces exercices d'appariement à l'oral sous formes de devinettes. Mais il peut être aussi question de donner le

[207] Cf. le chapitre suivant concernant les différents types de définitions, parmi lesquelles justement, des définitions que nous qualifions de « verbalisées ».

nom de référents présentés sous forme de dessins. Enfin, quand l'appariement ne fait pas travailler les mots du lexique, il peut avoir la forme de questions à faire correspondre à une réponse donnée, etc.

Un autre exercice commun aux deux niveaux est celui de « reformulation », dont le point de départ est le plus souvent un texte écrit. En CLA dans notre corpus, on trouve également le terme « réécriture ». Mais parfois, dans les classes de l'enseignante P6, nous avons assisté à ce que nous pourrions nommer « dictée à l'adulte ». La différence avec l'autre exercice est que le point de départ est la production d'élèves, qu'elle ait été réalisée au préalable ou qu'elle soit immédiate. La dictée à l'adulte :

> « […] est une technique pédagogique permettant la production d'écrits dès l'école maternelle. Il s'agit, pour l'élève ou les élèves, de dicter un texte que l'adulte écrit. Mais l'adulte n'est pas qu'un secrétaire ; il étaye la production orale, commente l'inscription sur le papier, relit ce qui a été écrit… » (Javerzat, 1998 : 127).

Nous pensons que ce type d'exercice peut entrer dans le cadre d'un enseignement « implicite » de la langue avec des corrections qui s'orientent non seulement sur le contenu du discours des élèves mais aussi et surtout sur la forme de ce dernier, avec des répétions, des reformulations, etc. Cet exercice permet donc de voir plusieurs points du fonctionnement langagier, d'autant plus que l'écrit intervient, ce qui empêche sans doute de « laisser passer » des aspects plus secondaires à l'oral. Il fait donc travailler non seulement la morpho-syntaxe, l'orthographe mais s'il bien mené, il peut permettre aussi de travailler sur l'organisation du texte avec notamment l'enchaînement des idées, l'usage des connecteurs, etc. C'est le type d'exercice très fréquent chez l'enseignante P6 que le document de départ soit oral ou écrit.

Il ne faut pas non plus perdre de vue que le fait que ces exercices mêlent l'oral et l'écrit n'est pas sans difficulté puisqu'il est nécessaire que les élèves distinguent bien les deux types de discours, oral et écrit ne se confondant pas.

Les activités de repérage sont utilisées également en CLA mais la grande différence avec les classes des plus jeunes est que cette reconnaissance porte sur les éléments constitutifs de la phrase, c'est-à-dire la nature et la fonction. C'est l'activité la plus fréquente que nous avons observée dans la classe de l'enseignante P4 et la maîtrise de la terminologie faisait sans conteste partie des objectifs de cette dernière.

Nous avons vu que les exercices structuraux sont majoritairement utilisés quand il s'agit d'illustrer un point de langue précis dans une démarche de type traditionnel. Dans notre corpus, le but principal est bien l'acquisition des formes. Nous n'avons pas observé d'exercice au sens restreint du terme avec les élèves les plus jeunes ce qui s'explique peut-être par le fait que les enseignants ont conscience que :

> « La procédure de l'exercice est-elle généralisable à tous les publics ? Évidemment, non. Elle ne l'est pas auprès de ce que l'on appelle les publics précoces qui n'ont pas encore la capacité à opérer sur la langue [...]. Ce n'est qu'à partir de 8-9 ans que les élèves peuvent entrer dans une certaine logique de l'exercice » (Vigner, 2004 : 114).

Enfin, il est important de noter que nous n'avons pas observé véritablement de démarche de conceptualisation, alors même qu'elle est mise en valeur en didactique du FLE. En effet, même quand les enseignants ont pu éventuellement tenter de faire découvrir un fonctionnement particulier aux élèves, c'était pour les mener à leur propre règle, à l'aide de questions très cadrées attendant des réponses bien précises. Or cela va à l'encontre de la démarche de conceptualisation.

5.1.2. Une illustration de démarche explicite

L'enseignant P5 est celui qui passe le plus de temps à faire ce qu'il appelle clairement « de la grammaire » et sa démarche est, contrairement à celles des autres enseignants observés, identique d'un point de langue à l'autre et d'un niveau à l'autre. De plus, l'étude de certains points de langue se fait sans véritable lien avec la manière « dont on s'en sert ».

Lors de la première séquence de CLA 1 observée, et bien que nous étions au tout début de l'année, nous avons assisté à la présence de « grammaire explicite », consacrée aux articles indéfinis. La démarche de l'enseignant ici est très précise, nous la décrivons ci-dessous.

Après avoir donné le **titre** de la leçon répété par tous les élèves un par un, l'enseignant commence par partir d'**exemples,** ce qui fait de sa démarche une démarche inductive :

P5_D_III_1	<P> regardez regardez qu'est-ce que c'est ? <il montre divers objets en posant la question>
P5_D_III_2	<E* assez bas donc pas entendu par l'enseignant> c'est un carnet de liaison
P5_D_III_3	<P> qu'est-ce que c'est ? /
P5_D_III_4	<E*> c'est un carnet

P5_D_III_5	<P> très bien c'est un carnet c'est un carnet regardez j'écris c'est un carnet regardez j'écris en bleu en noir et en ?
P5_D_III_6	<Plus. Elèves> rouge
P5_D_III_7	<P> rouge regardez j'écris // <il écrit au tableau> c'est un carnet c'est un carnet / Sellahatin qu'est-ce que c'est ?
P5_D_III_8	<S1> c'est un carnet
P5_D_III_9	<P> c'est un carnet / euh Ryassat qu'est-ce que c'est ?
P5_D_III_10	<R2> c'est un carnet
P5_D_III_11	<P> c'est un carnet Nadia qu'est-ce que c'est ?

Les exemples sont le plus souvent des phrases assez courtes créées par l'enseignant. Dans notre exemple, il poursuit sur ce schéma avec d'autres élèves et fait répéter la phrase à chacun, tout en se servant des objets présents dans la classe, ce qui permet également l'acquisition de lexique. Les demandes en *qu'est-ce que c'est ?* ne sont pas des demandes réelles sur l'objet dont il est question puisque le but est de faire dire aux élèves la forme *c'est un/une*. Ces phrases ne parlent pas d'un référent (le cahier) mais bien de la langue. De plus, l'extrait précédent le montre bien, on est face à un type de communication artificielle qui ne prendrait pas cette forme dans les interactions quotidiennes.

La manière de procéder de l'enseignant est donc très progressive, il fait répéter les termes et surtout les métatermes à de très nombreuses reprises, afin que les élèves les retiennent sans qu'il soit nécessaire d'en donner une explication, de fournir des précisions. Ceci confirme que l'apprentissage de la terminologie « spécialisée » fait peut-être partie des objectifs que peuvent avoir certains enseignants, y compris avec des élèves débutants en français[208].

La deuxième partie de la démarche de l'enseignant, une fois que les exemples sont bien assimilés, est consacrée aux **exercices**[209]. Dans cet exemple, il s'agit de la transposition à l'écrit de ce qui vient d'être fait à l'oral, sinon les exercices lacunaires ou de transformation que nous avons présentés ci-dessus sont favorisés.

[208] Cf. le chapitre 8 pour plus de détails à ce sujet.
[209] Cf. ci-dessous quelques détails concernant les exercices.

Ensuite, l'enseignant introduit la terminologie dans le but de commencer à élaborer la **règle** :

P5_D_III_74	<P> c'est un garçon regardez c'est un garçon <en montrant des garçons et des filles de la classe> c'est une fille c'est un garçon <il continue> vous comprenez ? ça va bien ? // <il passe dans les rangs> alors regardez regardez un garçon c'est masculin tableau c'est masculin cartable
P5_D_III_75	<Plus. Elèves> c'est masculin
P5_D_III_76	<P> c'est masculin cahier
P5_D_III_77	<Plus. Elèves> c'est masculin
P5_D_III_78	<P> c'est masculin stylo c'est ?
P5_D_III_79	<E*> masculin
P5_D_III_80	<P> masculin livre c'est ?
P5_D_III_81	<E*> masculin
P5_D_III_82	<P> un c'est ?
P5_D_III_83	<Plus. Elèves> masculin
P5_D_III_84	<P> *un* c'est masculin […]

Ici la désignation des garçons et des filles pour montrer la différence entre le féminin et le masculin ainsi que les répétitions qui suivent, doivent permettre la mémorisation des termes *masculin* et *féminin* par les élèves.

La progression au sein d'une même séquence répond donc à un canevas précis, et c'est également le cas concernant le cheminement d'une séance à l'autre pour un même niveau, et à une plus grande échelle pour les quatre niveaux consécutifs. Par exemple, le deuxième cours de grammaire en CLA 1 que nous avons observé s'est déroulé deux semaines après notre première visite et a porté sur les articles indéfinis. Plusieurs objectifs étaient à atteindre sur les deux heures de cours[210] : le passage de l'indéfini au défini, la notion de phrase (mais elle n'était pas totalement inconnue puisque l'enseignant faisait déjà remarquer deux semaines auparavant qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point), la phonétique[211] (ici *le* qui devient L apostrophe devant une voyelle) et la préposition *de*, *du*, *de la*, *d'*.

Il faut souligner également une autre caractéristique des séquences consacrées au fonctionnement de la langue chez l'enseignant P5. Tout apprentissage doit être mené sans

[210] Nous citons l'enseignant.
[211] Nous citons l'enseignant.

réflexion et les difficultés de compréhension n'existent pas. Si les élèves ont des problèmes c'est parce qu'ils n'apprennent pas leurs leçons[212] :

P5_I_II_1	<P> alors chut je m'aperçois qu'il y a des élèves qui ne savent pas parce que ils-n'ont-pas-appris-leur-leçon on a vu que les verbes qui terminent en E R ils font le participe passé comment ? avec quelle lettre ?
P5_I_II_2	<E*> avoir
P5_I_II_3	<P> oui mais avec le participe passé terminent par quelle lettre ?
P5_I_II_4	<brouhaha>
P5_I_II_5	<E*> E
P5_I_II_6	<P> E ?
P5_I_II_7	<E*> accent aigu
P5_I_II_8	<P> E accent aigu E accent aigu donc il faut mettre E accent aigu voilà comment termine le participe passé / et lorsque on utilise l'auxiliaire être on fait l'accord […]

Nous avons assisté à de nombreuses heures de cours construites sur ce modèle, y compris dans les « cours de conjugaison ». La même progression et le même type d'exercices sont présentés aux élèves depuis le niveau débutant. Certains des points de langue ainsi traités le sont de manière identique dans les quatre niveaux. Mais le lien avec la pratique de la langue est-il possible avec ce type de démarche calibrée ? Nous présentons ci-dessous l'autre grande démarche d'étude de la langue, inverse de celle que nous venons d'exposer.

5.2. La démarche implicite

La démarche « implicite », connue sous le nom de « grammaire implicite » est préconisée en FLE[213] mais comment la détecter ? Dans cette section nous voudrions montrer que des démarches de type implicite, c'est-à-dire qui se veulent aussi proches que possible de l'acquisition « naturelle » de la langue maternelle sont également mises en place et qu'elles sont tout autant métalinguistiques que les précédentes bien que les indices soient plus difficilement détectables.

Dans cette démarche, l'enseignement/apprentissage se fait sans règle, sans terminologie, sans « cours de grammaire », et pourtant le fonctionnement d'un point de la langue peut faire l'objet d'une séquence entièrement tournée vers son acquisition, c'est donc

[212] Nous avons relevé ce même type de remarque dans le discours de l'enseignante P4 sous la forme « je suis sûre que t'as compris mais t'as pas appris ».
[213] Cf. les définitions de *grammaire implicite* et *grammaire explicite* au chapitre 2.

complètement métalinguistique. Cependant, nous n'avons observé la démarche totalement implicite que chez un seul enseignant, en CLIN : l'enseignant P2.

Nous avons donc assisté à plusieurs séquences pour lesquelles l'acquisition de certains fonctionnements langagiers était un objectif établi à l'avance. De nombreux moyens sont ainsi utilisés par cet enseignant pour cette acquisition. Pour montrer comment ce type de démarche peut se dérouler, nous partons donc d'un exemple précis. Une remarque très importante s'impose ici : l'enseignant nous a fait savoir au bout d'un certain moment durant la séquence, ce qu'il était en train de travailler et il nous a également fait part assez régulièrement de ce qu'il était en train de faire. Sans ces indications, nous ne savons pas si nous aurions fini par découvrir l'objectif de la séquence en question.

Cette dernière a eu pour but de faire travailler la localisation à l'aide de notions qui permettent de situer dans l'espace. On voit dans l'extrait suivant que cette intention est mise en œuvre de manière implicite dès le début de la matinée[214]. D'abord, l'enseignant place les enfants à leur arrivée dans la classe, alors que d'ordinaire ils s'installent où ils le souhaitent. On voit dans cette réplique en particulier l'insistance sur *à côté de* :

P2_B_I_17	<P> tout le monde s'assied ? ah alors ah d'abord toi Isabelle au milieu au milieu après Louvoumbo à côté d'Isabelle / Farida oups attention Farida à côté d'Isabelle / Hanane à côté de Farida / Mohamed à côté de Louvoumbo / y a plus de place comment on va faire ?

Tout au long de la « leçon », l'enseignant poursuit ses objectifs grâce à d'autres activités, tout en laissant les élèves s'exprimer. Par exemple une des activités est un jeu qui permet de travailler les « mots de la localisation » car la description des cartes (qui doit amener les autres joueurs à découvrir de laquelle il est question) nécessite de connaître *dans*, *autour*, etc. :

P2_C_II_19	<P> après la couleur rouge la lune dans du rouge la lune dans du rouge aussi ici la lune dans du rouge aussi ici et **autour**
P2_C_II_20	<D> autour autour
P2_C_II_21	<P> autour par exemple du bleu alors c'est ici parce que la lune dans du rouge et autour c'est du bleu d'accord Antoine ? oui tu as compris ? oui monsieur ? /

[214] La matinée est découpée en deux, avant et après la récréation. C'est pourquoi les extraits que nous donnons ont pour repères les lettres B et C. Il s'agit toutefois d'une même matinée avec les mêmes élèves et non de deux séquences distinctes.

Dans ce type de démarche, tout se fait à l'aide des jeux, des répétitions de formes, des insistances de l'enseignant dans son discours, des exemples :

P2_C_II_13	<P> toi tu ne choisis pas / non remettez-les les uns sur les autres non remettez-les les uns sur les autres dessus dessus au milieu de la table voilà / quelle main ? <il donne les jetons> ça je le mets **à côté** de la fenêtre à côté voilà **sur** le petit mur / non deux fois que je te dis non / alors va le mettre comme ça
[…]	
P2_C_II_33	<P> c'est Antoine et David / on met **dans** l'image **sur** l'image on met le pion vert le cœur dans le bleu et autour c'est du rouge oui c'est bien c'est à toi

Nous avons également relevé des moments où le but fixé par l'enseignant est poursuivi même dans le cadre de conversation de type informel, comme dans l'extrait suivant qui se déroule pendant le goûter où la répétition de *autour de* ne semble pas être un hasard :

P2_C_I_4	<P> […] voilà allez stop stop on va prendre le goûter vous allez vous asseoir autour de la table autour de la table allez stop tu finiras ton travail après on va autour de la table […]

Donc, l'objectif poursuivi par l'enseignant a été traité de manière implicite que ce soit dans son discours avec les corrections, répétitions, insistances, etc. que par les activités mises en place. La démarche implicite évite l'usage de la terminologie et l'apprentissage de « règles ». Elle s'intègre en outre à des objectifs plus globaux et plus utilitaires. Cependant, tout est tellement implicite, qu'il n'est pas évident, même pour l'observateur extérieur, de savoir exactement où l'enseignant veut en venir. Est-ce l'âge des élèves qui incite l'enseignant à ne pas faire intervenir de la grammaire « explicite » ? Ou est-ce par « conviction pédagogique ? ». Assurément ces deux aspects et d'autres sans doute ont poussé l'enseignant à procéder de cette manière. Mais il faut noter que la grande différence par rapport aux classes du collège est la relative « liberté » donnée aux enseignants (bien que nous l'avons vu, les textes officiels régissent également l'école élémentaire).

5.3. Présentation de deux démarches métalinguistiques supplémentaires

Nous venons de montrer que deux types de démarche d'étude de la langue sont présentes dans notre corpus, l'une traditionnelle et métalinguistique tant dans la visée que dans la forme, l'autre plus implicite et sans indice explicite. Dans les deux cas, il s'agit de faire une étude de la langue planifiée, rien n'est laissé au hasard. Nous avons trouvé dans notre corpus, deux autres démarches. La première est en quelque sorte un mélange des deux

que nous venons de présenter, la seconde est différente en ce qu'elle n'est pas prévue. L'étude de points de langue peut se faire en effet tout au long de séquences dont les objectifs et les compétences visées sont tout autre.

5.3.1. La démarche « mixte »

Nous avons donc observé des enseignants (une en particulier) qui semble avoir pris le parti de prendre ce qu'elle trouvait bon dans chacune des deux manières de faire, dans une volonté semble-t-il de s'adapter à son public. Nous choisissons de qualifier cette démarche de « mixte » c'est-à-dire qu'elle n'est ni complètement implicite ni complètement explicite aux sens où nous l'avons démontré précédemment. Là encore nous optons pour un exemple précis : la présentation de soi et des autres.

La présentation est un point qui revient assez régulièrement durant les séquences de l'enseignante P6, au fur et à mesure des nouvelles arrivées[215]. Cette démarche est mixte car les formules sont souvent répétées ce qui permet la mémorisation, mais en même temps, la terminologie spécialisée peut être présente. Cette étude n'est pas faite « par hasard » ou suivant une progression grammaticale préétablie dans un manuel par exemple, mais parce qu'elle est utile. Les « formules » vues avec cette enseignante et qui doivent être connues sont celles que nous pouvons voir dans l'extrait suivant :

P6_B_I_18	<B> bonjour je m'appelle Bouhalem A. j'ai_ quatorze ans je viens d'Algérie / je suis resté en France euh je viens d'arriver trois ans
P6_B_I_19	<P> je suis en France <u>depuis</u>
P6_B_I_20	<B> <u>je suis</u> en France depuis trois ans euh j'ai une petite sœur qui s'appelle_ XX elle a cinq mois j'habite à V2 dans la Roseraie
P6_B_I_21	<P> **à** la Roseraie
P6_B_I_22	<B> à la Roseraie c'est tout

Cet extrait montre que l'enseignante corrige immédiatement les erreurs portant sur les formes en cours d'apprentissage. Ces activités « orales » proposées au début de la leçon peuvent sans doute être assimilées à une forme implicite d'étude de la langue dans la mesure où différentes formes du pronom personnel et de verbes sont étudiées sans qu'il y ait introduction de beaucoup de terminologie. Les autres points vus à cette occasion sont les déterminants possessifs, le genre et le nombre des noms, l'accord de l'adjectif, et bien sûr tout le lexique

[215] Rappelons que les élèves arrivent tout au long de l'année dans ces classes.

qui est associé. La répétition des formes correctes est également demandée, ce qui est, nous l'avons vu, une autre manière de procéder dans une démarche implicite d'enseignement du fonctionnement de la langue :

P6_B_I_57	<L> je suis chinois
P6_B_I_58	<P> chinois ? / chin**oise** je suis chinoise
[…]	
P6_B_I_65	<A2> d'accord je m'appelle Amel H. j'ai quinze je suis Algérienne j'habite à Creil XXX j'habite à Creil Plateau
P6_B_I_66	<P> j'habite à Creil
P6_B_I_67	<A2> je suis d'origine Plateau <rires>
P6_B_I_68	<P> j'habite à Creil j'ai pas compris le reste / **au** Plateau pas **à** Plateau au Plateau après ? / combien tu as de frères et sœurs ?
P6_B_I_69	<A2> il y a un frère et mon sœur
P6_B_I_70	<P> on dit pas *il y a* **j'ai**
P6_B_I_71	<A2> j'ai un frère et un ma sœur
P6_B_I_72	<P> et **une** sœur pas *un ma sœur* d'accord tu vois que tu as encore besoin de le faire faut bien le faire je vais te noter maintenant quand tu vas faire ça t'écoutes les autres et tu fais pareil j'ai un frère et une sœur il faut que tu progresses hein j'ai un frère et une sœur répète bien
P6_B_I_73	<A2> j'ai un frère et un ma sœur <rires>
P6_B_I_74	<P> on voit que t'as envie de d'y arriver quand on (n')a pas envie on (n')y arrive pas j'ai un frère et une sœur
P6_B_I_75	<A2> j'ai un frère et une sœur

Après cette partie consacrée à la présentation de soi et qui se déroule donc à la première personne du singulier, l'enseignante passe à la troisième personne. Il s'agit de faire poser des questions sur une tierce personne, ce qui fait travailler les formes verbales à la troisième personne du singulier mais également les questions :

P6_B_I_79	<P> […] alors on fait encore un petit peu d'oral on écoute <en montrant un élève> comment **il** s'appelle ? on répond en faisant une phrase
P6_B_I_81	<E*> il s'appelle Rabah
[…]	
P6_B_I_84	<P> […] on connaît son nom aussi comment s'appelle-t-il ?
P6_B_I_85	<Plus. Elèves> il s'appelle Yassine D.
P6_B_I_86	<P> il s'appelle lève ton doigt toi il s'appelle Yassine D. très bien / Aleb chut Aleb <u>comment est-ce qu'il s'appelle ?</u>
P6_B_I_87	<E*> <u>il s'appelle</u> Sellahatin
P6_B_I_88	<P> non j'ai dit Aleb
P6_B_I_89	<A1> il s'appelle Sellahatin
P6_B_I_90	<P> il s'appelle Sellahatin très bien euh Boursou comment elle s'appelle ? chut
P6_B_I_91	<B> [il, elle] s'appelle Aleb
P6_B_I_92	<P> **elle** s'appelle t'as bien dit **elle** elle s'appelle Aleb très bien euh Aleb comment elle s'appelle ?

Toutes les formes de questions sont introduites ici par l'enseignante, ce qui donne une dimension moins normative et ce qui se rapproche de ce à quoi les élèves auront à faire face en dehors de l'école. Cela montre que l'enseignante n'oublie pas que l'objectif qu'elle s'est fixé est de donner les outils aux élèves leur permettant de s'exprimer à l'extérieur de l'établissement.

Enfin, après la présentation à l'oral, l'enseignante revient sur les adjectifs de nationalité qu'elle avait introduits au début du cours en mettant l'accent cette fois sur le passage du masculin ou du féminin (avec la présence de ces deux métatermes, ce qui prouve le passage à l'explicite), et les changements orthographiques que cela implique. Cela se fait donc d'abord à l'oral où la forme de la réponse à la question correspondante est mise en avant puis au sein d'une activité écrite qu'elle nomme « exercice », les exercices étant assez caractéristiques d'une démarche plus explicite, surtout quand ils visent à faire travailler un point précis :

P6_B_I_127	<P> […] on va retravailler un petit peu ça je vous mets quelques un petit tableau avec les nationalités vous allez essayer tout seuls de retrouver le féminin et le masculin d'accord ?
P6_B_I_128	<E*> un exercice madame
P6_B_I_129	<P> un petit exercice[216] exercice <elle écrit au tableau> // vous allez compléter le tableau d'accord ? avec de la couleur quand il faut c'est-à-dire quand il y a deux N au féminin on le on les met en couleur pour bien les retenir […] attention quand on redouble la consonne on (n')oublie pas hein faites pas de fautes comme ça ça vous apprend bien // mettez bien en couleur quand y a des des lettres à rajouter //

On remarque ici la présence de la terminologie « spécialisée » avec les termes *féminin, masculin, consonne, lettre….*

Nous avons donc montré ici qu'une certaine adaptation des démarches traditionnellement présentées peut s'avérer utile suivant les objectifs que les enseignants se fixent. La démarche mixte est à peu près planifiée, ce qui n'est pas du tout le cas des digressions métalinguistiques que l'on trouve dans les discours.

[216] L'enseignante fait un tableau avec une colonne pour le féminin et une pour le masculin et remplit chaque fois l'une des deux cases avec un adjectif de nationalité.

5.3.2. Les digressions métalinguistiques

Nous parlons de digression par opposition aux séquences, entièrement ou presque, consacrées à l'enseignement formel de la langue, et surtout « programmées ». Comment détecter qu'à un moment au sein d'une séquence consacrée à toute autre chose, l'enseignant est en train de fournir des explications sur la langue, c'est-à-dire d'adopter une démarche métalinguistique ? La réponse se trouve dans les indices qui jalonnent les discours, mais si certains sont aisément détectables, ce n'est pas le cas de tous.

5.3.2.1. Indice n°1 : la présence de certains métatermes

La présence de la métaterminologie n'est bien sûr pas à associer systématiquement à la présence d'explication d'ordre morpho-syntaxique ou phonétique, les enseignants en faisant un usage assez large dans plusieurs sortes d'activités et pour répondre à des objectifs divers. Cependant, il arrive fréquemment que cette terminologie soit utilisée dans le cadre de précisions sur la langue, en tout cas elle en constitue l'indice le plus explicite. C'est le cas par exemple dans l'extrait suivant :

P1_G_I_145	<P> viens Samia // voilà là entre l'école école et le L y a une séparation le L apostrophe vous êtes debout le L apostrophe il est là / et sinon on dirait la école puisque c'est féminin mais la école ça ne se dit pas parce qu'il y a ici deux voyelles et que c'est trop difficile à dire donc on enlève le A et on dit l'école y a une séparation là c'est bien / y a un I ici / va t'asseoir Samia

L'enseignante fournit des précisions suite à une erreur d'un élève, à l'aide d'une part, d'une terminologie que l'on peut qualifier de « spécialisée », nécessaire pour donner un nom à certains concepts (*voyelle*, *apostrophe*, *féminin*)[217], et d'autre part, du mot métalinguistique courant *dire*.

[217] Notons également la formule déjà relevée dans le cadre des corrections « ça ne se dit pas » qui sert de justification imparable et définitive.

5.3.2.2. Indice n°2 : le rappel de « règles »[218]

Le deuxième indice qui nous permet de détecter ces digressions explicatives est le rappel de « règles ». Il arrive en effet assez fréquemment dans les discours de certains enseignants, que des règles, ou plus souvent des « morceaux » de règles soient remémoré(e)s. Dans le cadre de ces digressions, on se trouve plutôt dans une phase de réactivation des connaissances, au contraire des règles élaborées pendant les séquences toutes entières consacrées à l'étude de la langue. De plus, alors que les règles ayant pour but de décrire la langue de la manière la plus exhaustive possible comportent des métatermes spécialisés, celles présentes dans les phases de digression peuvent ne pas en inclure et surtout, elles peuvent être incomplètes, le but étant de justifier un point en particulier durant une activité spécifique. Le rappel de ces règles répond à des objectifs précis, qui ne sont pas tout à fait identiques à ceux de celles présentes dans les démarches explicites[219]. Nous verrons en effet que les règles sont indissociables des exercices quand les cours ont pour but d'étudier la langue, qu'elles soient introduites par ces derniers ou au contraire qu'elles soient données au préalable. Dans la plupart des cas que nous avons observés, la bonne réalisation de l'exercice nécessite la connaissance d'un certain type de règle.

5.3.2.3. Indice n°3 : les corrections systématiques

Nous avons vu au chapitre précédent que la correction est une forme particulière de pratique métalinguistique se manifestant dans un discours métalinguistique caractéristique. Elle n'est pas nécessairement formellement métalinguistique mais l'est dans sa visée puisqu'il s'agit bien d'un retour sur un énoncé considéré comme fautif. La systématicité de certaines de ces corrections mais surtout leur objet, montrent que l'occasion peut être prise de rappeler certains points de langue. Ces corrections sont associées ou non à des explications qui prennent plus ou moins la forme de « règles » et qui peuvent être en lien avec la terminologie spécialisée. Cependant, ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de métalangage dit « grammatical » ou de règles qu'il n'y a pas « approche grammaticalisée de la langue » (Vigner, 2004 : 10). En effet :

[218] Cf. ci-dessus pour plus de détails concernant les règles.
[219] Cf. ci-dessus pour plus de détails.

> « Les énoncés produits, échangés dans la classe, pour la plus grande partie d'entre eux, s'inscrivent dans des préoccupations de nature métalinguistique. L'énoncé est-il approprié ou non ? Est-il correct ou non ? **Corriger les formulations des élèves, quand elles sont fautives, est peut-être une première manière d'approcher la grammaire d'une langue**[220] *»* (*ibid*.).

Cette citation de Vigner justifie bien selon nous la prise en compte du phénomène des corrections dans cette partie consacrée à l'étude du fonctionnement de la langue, d'autant plus que nous avons montré comment, dans les discours de l'enseignant P2, elles peuvent jouer un rôle non négligeable dans l'enseignement.

5.3.2.4. Indice n°4 : les insistances et/ou les répétitions de certaines formes dans les discours

Rappelons tout d'abord avec Faraco que :

> « Souvent discréditée comme technique d'apprentissage linguistique, la répétition joue pourtant un rôle essentiel dans les échanges entre enseignant et apprenants qui essaient de communiquer en classe de langue, comme dans n'importe quelle conversation […]. Dans le cadre de la réflexion sur les méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue (Puren, 1988), si l'on a reproché quelquefois à la répétition de s'inscrire dans un courant pédagogique béhavioriste, ses vertus heuristique et mnémotechnique pour la fixation de certains mécanismes linguistiques restent évidentes (Gaonac'h, 1987) » (2002 : 1).

De nombreux points de langue peuvent être introduits puis plus ou moins explicités par les insistances et/ou les répétitions[221], donc sans métalangue, les exemples ci-dessous le montrent en ce qui concerne le genre. Tout ne passe en effet que par l'insistance que l'enseignant donne à ses propos, le but étant la mémorisation par l'élève :

1°

P2_B_V_17	<P> **elle** est là parce que c'est **une** plume oui j'ai vu j'ai vu /

2°

P2_A_I_98	<P> David **il** s'appelle tu écoutes ? il s'appelle Mohamed écoute bien **il** s'appelle Louvoumbo il s'appelle David **il** s'appelle Mohamed / <et montrant les filles> **elle** s'appelle Hanane **elle** s'appelle Isabelle **elle** s'appelle
P2_A_I_99	<E*> elle s'appelle

[220] C'est nous qui soulignons.

[221] Rappelons que les répétitions jouent un rôle important également dans la mise en place de l'intercompréhension.

Dans l'extrait qui suit, la répétition joue un rôle également important puisque c'est elle qui est censée permettre la mémorisation de la forme présentée à savoir *il faut + infinitif*. Il n'y a pas de métalangue ni de règle et encore moins d'exercices, mais de nombreuses reprises et répétitions de la forme, à la fois par l'enseignant et par les élèves :

P5_V_I_22	<P> il faut faire combien de choses ? levez la main / combien de choses faut-il faire ? / Imame
P5_V_I_23	<Plus. Elèves> trois trois choses
P5_V_I_24	<I> il y a deux choses
P5_V_I_25	<P> il y a pas deux choses il faut faire
P5_V_I_26	<E*> il faut faire trois choses
P5_V_I_27	<P> il faut faire deux choses pas trois deux quelles choses ?
P5_V_I_28	<E*> souligne
P5_V_I_29	<P> non qu'est-ce qu'il faut faire ? / alors il faut ?
P5_V_I_30	<I> souligne
P5_V_I_31	<P> il faut souligne non il faut ?
P5_V_I_32	<Plus. Elèves> souligner
P5_V_I_33	<I> souligner et
P5_V_I_34	<P> il faut **souligner**

Ici on est face à un réel besoin, celui de comprendre la consigne pour faire l'exercice, et le lien entre la construction de la langue et un objectif à atteindre est clair. L'enseignement de cette forme n'est pas l'objectif prioritaire, le cours portant sur autre chose, pourtant on le voit, une acquisition de type implicite semble être possible.

5.3.2.5. Indice n°5 : la multiplication des exemples

Le dernier indice nous permettant de détecter des digressions sur le fonctionnement de la langue est la multiplication des exemples. De nouveau, nous nous trouvons dans le cas d'un discours que l'on peut qualifier de métalinguistique, sans qu'il y ait indice métalinguistique explicite. Il est très fréquent que des aspects linguistiques soient éclairés à l'aide d'exemples que l'enseignant suppose être compréhensibles par tous, exemples qui se suffisent à eux-mêmes quand la digression ne doit pas entraîner de perturbation de la séquence en cours :

P3_F_V_75	<P> *et* Enès **et** Fatima donc le mot *et* il est écrit souvent / il est écrit là il est écrit là ce sont des mots qu'on utilise tous les jours et très souvent // c'est quoi ce mot-là Sarkan ?
P3_F_V_76	<E*> est
P3_F_V_77	<P> est Enès **est** gentil / Fatima **est** belle / le maître **est** très beau / **est** y a des mots que vous devez connaître par cœur que vous utilisez tous les jours / comme le mot je **je** peux aller aux toilettes ? <u>je peux aller aux toilettes ?</u>
P3_F_V_78	<Plus. Elèves> <u>je m'appelle</u>

P3_F_V_79	<P> Enès **tu** peux t'asseoir Fatima **tu** ne manges pas ton stylo ***tu*** ce sont des mots que vous devez connaître par cœur que vous allez apprendre à la maison et que vous allez devoir savoir écrire par cœur les yeux fermés de la main gauche / tu écoutes toi au lieu de dessiner / alors qu'est-ce qu'y a encore comme mots faciles ? / euh ça ***tu*** bon là c'est une majuscule mais c'est un *tu* le mot *à à* comme ceci avec un accent c'est un mot je vais **à** l'école d'accord ?
P3_F_V_80	<F> d'accord

En général, l'exemple suit et/ou précède une démonstration, ce qui n'est pas le cas chez les enseignants qui choisissent de ne pas faire de « grammaire », ou qui n'ont pas cet objectif au moment où ils font intervenir ces exemples. Ce genre de digression est très rare. Il est en effet plus fréquent qu'à un moment ou à un autre, la terminologie plus spécialisée (car ici l'enseignant utilise tout de même les métatermes *mot*, *écrit* et *majuscule*) ou l'élaboration d'une sorte de règle, interviennent, y compris quand l'objectif de la séquence est tout autre.

S'agissant maintenant des domaines de la langue concernés par ces digressions, il s'avère que c'est le plus souvent l'orthographe qui fait l'objet de toutes les attentions, qu'elle soit lexicale ou « grammaticale » :

> « Traditionnellement on distingue l'orthographe d'usage, essentiellement l'orthographe lexicale, apprise par mémorisation d'un certain nombre de formes, et l'orthographe grammaticale qui ne peut être acquise qu'au terme d'une analyse du fonctionnement de la langue. [...] Peut-on, dès lors que l'on passe à l'écrit (en compréhension comme en production) faire l'économie d'une réflexion de nature grammaticale ? Rien n'est moins sûr. Ce qui tendrait à conforter tous ceux qui pensent qu'un enseignement du français sans une approche de nature grammaticale est difficilement concevable » (Vigner, 2004 : 13).

Par conséquent, de nombreuses précisions d'ordre orthographique sont attestées dans notre corpus, mais de manière très inégale d'un enseignant à l'autre. Parmi les enseignants observés, l'enseignante P6 est celle qui favorise le plus les activités d'expression écrite[222]. Elle apporte donc de nombreuses corrections sur la forme des énoncés, ce qui permet de voir ou de revoir un certain nombre de points de langue dans d'autres cadres que la leçon de « grammaire » proprement dite. Tout ou presque devient alors prétexte à ce type de révisions :

P6_K_II_158	<P> c'est Shéhérazade qui l'a dit donc on va marquer avec un E et je suis partie à la fête foraine allez écrivez la première phrase allez vite à la fête foraine // on souligne les verbes dans les_ phrases / allez on écrit ça et on souligne les verbes où est-ce qu'il y a un verbe là-dedans ?

[222] Qu'elle nomme aussi « écriture » ou « lecture-écriture ».

P6_K_II_159	<A> madame je suis
P6_K_II_160	<P> *je suis* tout seul ? Amel ?
P6_K_II_161	<S> partir madame le verbe partir / madame le verbe partir
P6_K_II_162	<B> le verbe être le verbe être
P6_K_II_163	<A> je suis
P6_K_II_164	<P> c'est pas tout seul
P6_K_II_165	<B> c'est je suis partie /
P6_K_II_166	<P> je-suis-partie tu as compris c'est le passé composé Amel y a deux verbes /
P6_K_II_167	<E*> hein ? le verbe partir XX
P6_K_II_168	<P> oui mais c'est conjugué y a le verbe être plus le participe passé / vous écoutez non c'est pas parti parti c'est je suis parti(e) tu es parti(e) il est parti
P6_K_II_169	<E*> il a parti
P6_K_II_170	<P> il **est** parti toujours le verbe être / il est parti verbe être / à la fête foraine est-ce qu'il y a un autre verbe là-dedans ? / cherchez

Ou encore :

P6_K_II_185	<P> on a fait du manège où est-ce qu'y a un verbe là-dedans ? et on fait bien le passé composé
P6_K_II_186	<E*> *fait* madame
P6_K_II_187	<P> non pas *fait*
P6_K_II_188	<E*> faire madame
P6_K_II_189	<P> non
P6_K_II_190	<B> on a fait
P6_K_II_191	<P> **a** fait / a fait
P6_K_II_192	<S> oui madame j'ai dit le verbe faire /

Dans ces deux extraits on note la présence de la métalangue avec certains termes comme *écrire* ou *verbe*, également dans le discours des élèves. De plus, on remarque aussi de nombreuses utilisations autonymiques de mots ou d'expressions. L'intérêt par rapport aux leçons de grammaire de type traditionnel est que les exemples sont des textes, qui peuvent être comme ici produits par les élèves eux-mêmes. Il existe donc un lien clair entre la langue telle qu'elle est décrite et la langue telle qu'on l'utilise ordinairement. Dans les deux extraits ci-dessus, le but est de rappeler la manière dont est construit le passé composé. Le repérage du verbe n'est pas évident pour tous les élèves. Ce genre d'activité permet de travailler de nombreux points de langue de manière concrète, et non dans des exercices où des mécanismes/automatismes sont à appliquer[223]. De plus, quand le sujet proposé touche de près les élèves, ces derniers ont une motivation plus grande à tenter de s'exprimer.

[223] Cf. ci-dessus pour des détails concernant les exercices que l'on trouve en classe de langue, en particulier dans celles que nous avons observées.

*

* *

Nous avons montré dans ce chapitre différentes manières de traiter la langue et son étude. Il existe en effet diverses attitudes vis-à-vis de la description de la langue depuis son rejet complet (démarche implicite) jusqu'à la prépondérance de cette description (démarche explicite) assortie des différents outils nécessaires à cette étude descriptive et explicative. Deux cas de figure apparaissent : chez tous les enseignants, des digressions sont faites quand le besoin s'en fait sentir. Les démarches complètement implicites sont en effet relativement rares, surtout en CLA où il arrive très souvent que tôt ou tard, la terminologie, et/ou la règle, et/ou les exercices fassent leur apparition. Dans le deuxième cas de figure, les enseignants décident d'accorder du temps à l'étude du fonctionnement de la langue, et la démarche dans ce cas est définie au préalable, de la plus implicite chez l'enseignant P2 à la plus structurée dans une forme explicite chez l'enseignant P5.

En démarche explicite, il est beaucoup plus aisé de comprendre les objectifs visés par les enseignants, et de repérer les explications métalinguistiques. En CLIN, la phonétique est souvent privilégiée, ce qui n'est pas le cas dans les CLA. Les enseignants de CLIN font rarement appel à la « grammaire » au sens traditionnel du terme. En CLA c'est également le cas pour les enseignantes P4 et P6 qui favorisent des digressions méta-explicatives ou des démarches mixtes quand le besoin s'en fait sentir. L'enseignant P5 au contraire organise de très nombreuses séances autour de la morpho-syntaxe et, contrairement aux autres, sa démarche est immuable.

Dans la démarche dite implicite, il s'agit de décrire la langue sans en avoir l'air, de faire acquérir des structures par la pratique. Cette démarche est par conséquent métalinguistique pragmatiquement, sans l'être dans la forme. La recherche d'indice s'avère d'autant plus importante et difficile que la métalangue est limitée voire absente.

Très globalement on se trouve bien dans les directives relatives à l'enseignement de la « grammaire » en FLE dans le sens où tous les enseignants observés font cette étude de manière inductive en démarche explicite, et dans la mesure où certains recourent à la démarche implicite. La réflexion sollicitée chez les élèves reste pourtant faible, et nous

n'avons pas trouvé de trace de démarche dite de conceptualisation[224]. Ces exemples montrent également qu'un enseignement implicite est possible, en tout cas dans les premiers temps de l'apprentissage, et que l'usage d'une terminologie « technique » peut être relégué au second plan.

La conception assez traditionnelle de ce qu'est la « grammaire » n'inclut pas le lexique, *grammaire* étant entendu dans son sens d'étude de la langue du point de vue morpho-syntaxique. Or les enseignants observés choisissant d'expliciter le fonctionnement de la langue distinguent les cours qu'ils nomment « grammaire » des cours d'explication de textes, ou d'expression écrite, dans lesquels l'étude du lexique occupe une place prépondérante. C'est pourquoi nous avons fait cette distinction également. Le chapitre suivant est donc consacré aux démarches d'étude du lexique.

Nous avons fait souvent allusion dans ce chapitre à la terminologie, que nous avons parfois qualifiée de « spécialisée ». L'étude de la langue, pratique métalinguistique par excellence (avec celle du lexique), ne peut se passer en effet d'un lexique particulier, que nous appelons métalexique[225]. C'est ce métalexique au sens large, que nous étudions dans la troisième partie de ce travail, en nous interrogeant notamment sur sa « nature » et sur le traitement qui en est fait en classe.

[224] Cf. la définition de cette démarche dans le chapitre 2.
[225] Cf. le chapitre 1.

Chapitre 6
Le discours métalinguistique dans les démarches d'étude du lexique mondain

Nous nous attachons dans ce chapitre à décrire le discours métalinguistique au moment où le lexique (et la sémantique) est objet d'étude. Nous ne nous intéresserons qu'au lexique mondain, le lexique métalinguistique étant traité dans la dernière partie de ce travail. Nous entendons « mondain » (ici et tout au long de ce travail) au sens donné par Rey-Debove, qui distingue trois types de mots dans le lexique :

> « Le lexique l1 d'une langue L1 comprend :
> (1) Un ensemble de **mots mondains**[226], c'est-à-dire destinés à parler de ce qui n'est pas le langage (le monde, les choses). Par exemple : *maison, chaud, respirer, mortellement*. Ces mots représentent toutes les catégories grammaticales de la langue L1 ; mais les mots grammaticaux mondains sont rares (ex. angl. *he*, fr. *nous*).
> (2) Un ensemble de **mots métalinguistiques**, c'est-à-dire destinés à parler du langage. Par exemple *: adjectif, déclinaison, illisible, dire, grammaticalement* […]. Les mots métalinguistiques représentent aussi toutes les catégories grammaticales de la langue L1. Mais […] les mots grammaticaux métalinguistiques sont peu nombreux (ex. *ci-dessous, ibidem*).
> (3) Un ensemble de **mots neutres** par rapport aux deux ensembles précédents, qui s'intègrent indifféremment à l'un ou à l'autre, comme *il, que, sur, forme, grand, vite, etc*. Ce sont des mots de haute fréquence, à contenu pauvre, qui sont polyvalents ou athématiques. Ils représentent toutes les catégories grammaticales et spécialement les mots grammaticaux (hautes fréquences) qui, dans leur généralité, sont indifférents aux domaines sémantiques dans lesquels ils fonctionnent » (1997 : 26).

De manière générale, nous avons remarqué lors de nos observations, une tendance très répandue de la part des enseignants et quel que soit le niveau des élèves, à introduire dès que possible du lexique nouveau. Cette entrée dans le lexique se fait de deux manières. Soit par le signe lui-même, auquel on associe une définition, c'est la démarche sémasiologique, soit par le concept auquel on veut attribuer le signe correspondant, c'est la démarche onomasiologique, étude de la dénomination.

[226] C'est nous qui soulignons, de même pour tout ce qui suit.

Nous décrivons, pour chacune de ces deux démarches, la forme des discours, nécessairement métalinguistiques dans leur visée, puisqu'il s'agit bien de parler de la langue par l'intermédiaire de son lexique. Les demandes et leurs réponses sont-elles métalinguistiques sur le plan de leur forme ? Comment sont-elles formulées ? Ne sont-elles que le fait des enseignants ? S'agissant plus précisément de la démarche sémasiologique, que peut-on dire des définitions ?

6.1. Le « méta » dans la démarche sémasiologique

La démarche sémasiologique cherche à définir des signes. Le but est donc l'accès à un référent[227] ou à un concept[228] à l'aide d'une définition, entendue comme étant l'attribution d'un sens[229] à ce signe. Nous verrons dans la deuxième section de cette partie ce qu'il en est de la définition, pratique métalinguistique puisqu'il y a véritablement « retour » sur la langue.

Auparavant, nous nous penchons sur la forme des discours des enseignants et des élèves, c'est-à-dire sur les questions et les réponses des uns et des autres. Avant de donner une définition, l'enseignant peut tenter de l'obtenir des élèves par des demandes spécifiques, tout comme les élèves peuvent s'interroger sur le sens d'un mot ou d'une expression. S'agissant des réponses, outre la définition, elles se composent d'une première partie qui est l'annonce de cette définition, la manière dont elle est introduite. Le but ici étant de découvrir la part du « méta » dans ces situations hautement métalinguistiques.

[227] « On appelle référent l'être ou l'objet auquel renvoie un signe linguistique dans la réalité extralinguistique telle qu'elle est découpée par l'expérience d'un groupe humain » (Dubois *et alii*, 2002 : 405). Le référent n'a donc d'existence que par rapport à la présence du signe.

[228] Le concept au contraire du référent, peut exister sans le signe puisqu'il est une représentation mentale, une idée, pour laquelle le locuteur peut ne pas connaître le signe correspondant, en particulier justement, et nous le verrons, s'agissant d'apprenants de langue étrangère.

[229] Nous emploierons indifféremment « sens » et « signification » bien que nous ayons conscience que la différence entre les deux est très importante en sémantique et en philosophie du langage. Notre sujet ne paraît pas exiger que nous gardions la distinction, car cela nous emmènerait vers un autre sujet, proprement sémantique, ce qui n'est pas notre objectif.

6.1.1. Formes des discours des enseignants et des élèves dans la démarche sémasiologique

6.1.1.1. Le discours métalinguistique se traduit par la présence de mots métalinguistiques

A première vue, la présence de mots ou d'expressions métalinguistiques (ou lexies[230]) ne semble pas surprenante, puisqu'il est bien question de métadiscours. On est donc face ici au cas typique qui permet de dire qu'un énoncé est métalinguistique.

6.1.1.1.1. Présence de mots métalinguistiques dans les discours des enseignants

Quand l'enseignant pose des questions sur le sens d'un signe, c'est qu'il présuppose des difficultés de compréhension de la part des élèves et souhaite ainsi s'assurer qu'ils ont une idée précise de ce à quoi renvoie le signe. Nous donnons quelques exemples ci-dessous des questions comportant un mot métalinguistique les plus fréquentes, avant de faire une brève remarque à propos des réponses fournies par les enseignants[231].

La forme la plus fréquente dans notre corpus est *qu'est-ce que ça veut dire ?*, question suivie du signe en mention, que ce dernier soit un nom concret (extrait n°1) ou abstrait (extrait n°2) ou encore une expression (extrait n°3) :

1°

P6_K_II_42	<P> qu'est-ce que ça veut dire des autos tamponneuses ?
P6_K_II_43	<B> madame des voi- des petites voitures qui marchent avec de l'électricité

2°

P1_A_I_343	<P> […] les jours que Max préfère qu'est-ce que ça veut dire préférer ? qu'est-ce que ça veut dire *préférer* ?
P1_A_I_344	<E*1> ça veut dire *aimer*

3°

P1_D_I_207	<P> oui mais là qu'est-ce que ça veut dire *respecter le matériel ?*
P1_D_I_208	<E*> pas [perde] pas perdre pas le voler

[230] Nous entendons par *lexie* « Unité du lexique, mot (*lexie simple* -> lexème) ou expression (*lexie complexe* **->** idiome, locution, syntagme) » (*Le Robert électronique*, 2008).
[231] Cf. le tableau récapitulatif en annexe.

Quand la question prend cette forme, elle n'est normalement pas ambiguë, les élèves la comprennent et si la réponse qu'ils fournissent est incomplète ou incorrecte du point de vue du contenu, elle est souvent en adéquation avec l'objectif visé. Pourtant, et bien que cette question soit la plus métalinguistique possible (étant donné la présence de l'expression *vouloir dire)*, elle n'est pas toujours bien comprise. C'est le cas par exemple dans l'extrait suivant :

P1_K_IV_18	<P> qu'est-ce que ça veut dire *Zoé zappe* ?
P1_K_IV_19	<S1> c'est le titre
P1_K_IV_20	<P> oui c'est le titre mais qu'est-ce que ça veut dire *zapper* ?
P1_K_IV_21	<S1> ça veut dire /
P1_K_IV_22	<P> ça veut dire ?
P1_K_IV_23	<S2> quand on X zappe le_

Dans cet extrait, la question *qu'est-ce que ça veut dire ?* appelle le sens de l'expression « Zoé zappe » et non le mot *titre*. Au contraire, quand ce n'est pas une définition mais un mot qui est attendu (on est alors en démarche onomasiologique[232]), cette question est normalement posée autrement, en l'occurrence dans l'extrait qui suit, sans la présence de l'expression métalinguistique que nous venons de présenter :

P1_C_II_104	<P> […] attention Jules qu'est-ce que c'est attention Jules ? / qu'est-ce que c'est Harun attention Jules ? tu l'as entouré hier
P1_C_II_105	<I> maîtresse je sais maîtresse je sais
P1_C_II_106	<P> Kader ?
[…]	
P1_C_II_112	<K> c'est le titre
P1_C_II_113	<P> c'est le titre attention Jules c'est le titre de l'histoire et qu'est-ce que c'est un titre ? / qu'est-ce que c'est un titre ?

Plus rarement, nous avons la même question complétée avec *mot*[233] (cf. l'extrait suivant), mais la plupart du temps, enseignants et élèves préfèrent donner le signe directement, comme nous venons de le montrer :

P6_A_I_212	<P> qu'est-ce que ça veut dire le mot *fantaisie* ? je t'ai pas demandé de regarder dans ton cahier baisse ton doigt baisse ton doigt *fantaisie* <u>qu'est-ce que ça veut dire ?</u>
P6_A_I_213	<E*> <u>on (n')a pas fait madame</u>

[232] Cf. ci-dessous.

[233] Mot métalinguistique au statut particulier car il relève bien du domaine de la linguistique tout en étant d'un usage courant dans les interactions quotidiennes, cf. partie 3, chapitre 8.

Une autre question caractérisée par la présence d'un mot métalinguistique, mais présente celle-ci de manière anecdotique dans notre corpus, est *que signifie* suivie d'un autonyme :

P6_A_I_195	<P> non non non on fait encore à l'oral que signifie j'ai pas encore posé ma question que signifie *murmurer* ? Nadia

Toutes ces questions sont assez explicites, et par conséquent les élèves savent déterminer, à quelques exceptions près, que c'est le sens sous forme d'une définition qui est demandé. Mais d'autres types de questions sont assez vagues, comme dans l'extrait suivant « qui veut m'expliquer[234] ce que c'est » :

P1_J_II_26	<P> oui mais c'est la boîte qui est X / qui veut m'expliquer ce que c'est des ustensiles ?
P1_J_II_27	<E*1> c'est des choses de [mãʒe]
P1_J_II_28	<E*2> non on mange pas
P1_J_II_29	<N> <u>c'est plat une plat</u>
P1_J_II_30	<E*2> <u>qu'on mange pas</u> maîtresse qu'on mange pas
P1_J_II_31	<P> c'est ?
P1_J_II_32	<E*2> qu'on mange pas
P1_J_II_33	<P> c'est ce qui nous sert à préparer

Ce qui semble poser problème ici est la présence de *des* qui ne fait plus du signe un autonyme mais qui semble renvoyer aux référents. Si en P1_J_II_27 l'élève qui répond a bien perçu que l'enseignante attend une définition, un autre élève (P1_J_II_29) commence par donner un exemple possible de référent de la classe des ustensiles. La réponse de l'enseignante (P1_J_II_33) nous confirme qu'elle souhaitait une définition un peu plus générale.

S'agissant des réponses des enseignants aux rares fois où les élèves interrogent sur le sens d'une lexie, les plus fréquentes et qui comportent un mot métalinguistique prennent souvent la forme *c'est-à-dire* ou *ça veut dire* sans nécessairement reprise de la lexie. Mais bien sûr, les définitions sont données le plus souvent sans sollicitation des élèves, les enseignants fournissent le sens des mots qu'ils introduisent sans qu'il y ait forcément eu une demande explicite. Là encore, c'est le contexte particulier de la classe de langue et le contrat qui lie enseignants et élèves, qui est à l'origine de ce genre de situation. L'extrait suivant montre comment cela peut se manifester, mais l'on pourrait multiplier les exemples pour toutes les classes :

[234] Nous verrons dans la partie suivante (partie 3 de ce travail, chapitre 7 à 9), que certains mots peuvent être polysémiques et être par conséquent à la fois mondain et métalinguistique suivant les acceptions. Ces mots seront considérés dans une catégorie à part, ce qui n'est pas le cas ici.

P1_C_II_58	<P> alors demain y a pas d'école parce que c'est mercredi on reste à la maison mais jeudi on reste aussi à la maison
P1_C_II_59	<E*1> parce que
P1_C_II_60	<E*2> parce que la guerre c'est fini
P1_C_II_61	<P> c'est un jour férié un jour férié ça veut dire que tout est fermé les écoles les magasins normalement les magasins doivent tous être fermés et c'est c'est comme un dimanche c'est comme un jour où tout est fermé le dimanche c'est un jour où tout est fermé les magasins l'école c'est fermé d'accord ?

En conclusion, la présence de mots simples ou composés métalinguistiques dans le discours des enseignants n'est pas très surprenante, mais nous verrons qu'ils peuvent être absents. Leur existence dans les discours des élèves est beaucoup plus rare.

6.1.1.1.2. Présence de mots métalinguistiques dans les discours des élèves

Les réponses des élèves aux questions des enseignants que nous avons décrites ci-dessus et portant sur le sens des mots, peuvent contenir un introducteur[235] métalinguistique comme dans l'extrait ci-dessous, mais nous n'avons relevé ce fait que très rarement :

P1_C_II_113	<P> c'est le titre attention Jules c'est le titre de l'histoire et qu'est-ce que c'est un titre ? / qu'est-ce que c'est un titre ?
P1_C_II_114	<B> ça veut dire que euh toute le histoire y a un titre
P1_C_II_115	<P> dans toutes les histoires y a un titre et un titre ça raconte ça nous dit de quoi va parler l'histoire à peu près /

S'agissant des éventuelles demandes des élèves, l'absence de lexies métalinguistiques est peut-être plus caractéristique de leur discours (nous verrons ce qu'il en est un peu plus loin) mais il arrive, y compris chez les plus jeunes élèves, que des questions « explicitement » métalinguistiques soient posées, les plus fréquentes prenant la forme, comme pour les enseignants, *qu'est-ce que ça veut dire ?* (et variantes, cf. extrait n°1) suivie du signe en mention :

1°

P1_C_II_79	<P> non les grands cahiers quand je dis votre cahier c'est le grand cahier sinon je dis l'imagier
P1_C_II_80	<E*1> l'imagier ça veut dire quoi ?
P1_C_II_81	<E*2> cahier
P1_C_II_82	<P> c'est là où on met des images l'imagier c'est là où on met toutes les images […]

[235] Nous entendons par « introducteur » la première partie de la réponse qui précède le signe ou la définition suivant la démarche mise en place.

2°

P5_E_II_101 <E*> monsieur monsieur qu'est-ce que ça veut dire *admirer* ?

Nous verrons que les questions des élèves les plus répandues dans notre corpus sont celles qui ne comportent pas de mot métalinguistique, ce qui peut alors entraîner des difficultés d'intercompréhension quant à l'objet de la question. L'absence de mots métalinguistiques dans des discours que l'on qualifie pourtant toujours de métalinguistiques est aussi le fait des enseignants.

6.1.1.2. Le discours métalinguistique peut aussi se manifester en l'absence de mots métalinguistiques

6.1.1.2.1. Absence de mots métalinguistiques dans les discours des enseignants

Nous l'avons déjà vu dans le chapitre 4 à propos notamment des corrections : si la présence d'une lexie métalinguistique rend un énoncé métalinguistique, son absence ne signifie pas que l'énoncé perd cette qualité. Nous pensons qu'il est possible de qualifier de métalinguistique un énoncé qui aurait un objectif clairement métalinguistique (comme celui de poser des questions sur le sens des mots) sans qu'il comporte de mot métalinguistique. C'est l'autonymie dans ce cas qui prend le relais. Les questions les plus fréquentes de notre corpus sont *qu'est-ce que c'est ?* ou *c'est quoi ?*, suivies de l'autonyme :

P1_E_III_357 <P> […] avec ce crayon rouge vous allez **entourer** / entourer qu'est-ce que c'est que *entourer* ?
P1_E_III_358 <brouhaha>

C'est cette présence de l'autonyme qui rend cette question parfaitement compréhensible. Pourtant, nous l'avons déjà brièvement évoqué, ces deux questions étant utilisées dans les deux démarches, il arrive que des difficultés d'intercompréhension se manifestent. Dans ce cas, c'est une reformulation de la question qui permet de lever cette ambiguïté.

Quant aux réponses fournies par les enseignants, quand elles ne comportent pas d'indice métalinguistique explicite, ce qui est très rare, elles introduisent directement

certaines définitions qui se caractérisent formellement par d'autres mots introducteurs tel que *si*, *quand* ou encore *par exemple*[236].

6.1.1.2.2. Absence de mots métalinguistiques dans les discours des élèves

L'absence de mots métalinguistiques dans les discours des élève ne semble à première vue pas très surprenant, d'une part peut-être parce que ces élèves ne sont pas tous très familiarisés avec le français, et surtout parce que le but est bien de fournir la réponse à l'enseignant, avant les autres élèves si possible, pour montrer que la réponse est connue. Dans ce cas la « définition » donnée par l'élève apparaît sans introducteur, elle est directe :

P2_G_XII_2	<P> qu'est-ce que ça veut dire *orée* ?
P2_G_XII_3	<S> **dans** dans le forêt
P2_G_XII_4	<P> il arrive à l'orée d'une grande forêt qu'est-ce que ça veut dire le mot *orée* on l'a déjà vu deux fois dans cette lecture / au bord il arrive au **bord** d'une grande forêt
P2_G_XII_5	<S> **dans** le forêt
P2_G_XII_6	<P> au bord

Quand les réponses des élèves sont introduites, ce qui est très rare, c'est par *c'est* suivi d'une définition qui n'est pas toujours « verbalisée » comme nous le montrons ci-dessous.

Si les élèves ont surtout pour rôle de répondre aux sollicitations des enseignants, il arrive qu'ils posent des questions sur le sens des mots. Les introducteurs métalinguistiques peuvent aussi être absents. Ainsi, certaines des demandes peuvent se faire uniquement par la répétition du mot ou de l'expression :

P6_S_I_42	<P> il est enterré dans la chapelle du château
P6_S_I_43	<E*> chapelle ?
P6_S_I_44	<P> chapelle une chapelle c'est une petite église chapelle // la chapelle du château c'est comme une petite église […]

Dans cet extrait, l'enseignant comprend qu'il lui faut donner le sens du mot *chapelle* même si l'élève ne recourt pas aux questions métalinguistiques habituelles. Nous l'avons déjà montré [237] : le contexte particulier dans lequel nous nous trouvons, fait que la simple répétition d'un mot est bien perçue par l'enseignant comme une demande sur le sens.

[236] Cf. les différentes définitions de notre corpus au point 6.1.2.
[237] Cf. chapitre 4.

Entre la simple répétition du mot à définir et la forme la plus aboutie métalinguistiquement, la question la plus fréquente dans le discours des élèves est *c'est quoi ?* ou *qu'est-ce que c'est ?* avec autonyme (extraits n°1 et 2) ou sans (extrait n°3) ce qui pourrait entraîner des problèmes de compréhension hors contexte (extrait n°4) :

1°

P6_Q_I_10	<I> c'est quoi le briquet madame ?

2°

P6_M_II_74	<I2> c'est quoi kidnapper ?

3°

P2_G_I_5	<P> attends c'est pas grave parce que pour l'instant on fait // donc / vous prenez votre cahier de liaison le cahier de liaison tout le monde oui vous prenez votre <u>cahier de liaison</u>
P2_G_I_6	<E> <u>c'est quoi ?</u>
P2_G_I_7	<Y> cahier de liaison
P2_G_I_8	<P> le cahier de liaison c'est le cahier où ta maîtresse met des mots pour les parents et tout ça donc là c'est un mot pour la maîtresse […]

4°

P5_U_II_42	<P> ben y avait pas de président puisqu'il y avait un roi / bien alors on va écrire la cour alors euh à la suite et nous écrivons / alors les personnes qui font partie de la cour portent un nom ça s'appelle les cour-ti-sans / <il écrit au tableau> la cour du roi est formée par // elle est formée par les courtisans
P5_U_II_43	<E*> c'est quoi monsieur ?
P5_U_II_44	<P> c'est-à-dire <il continue d'écrire> courtisans ça vient de cour c'est-à-dire / les personnes / qui / accompagnent le roi […]

Ici il est intéressant de noter qu'il est difficile de déterminer ce sur quoi porte la question : le dernier mot prononcé par l'enseignant (*courtisans*) ou l'expression écrite au tableau (*la cour du roi*) ?

Nous venons de montrer les formes que peuvent prendre les demandes en vue d'obtenir le sens d'un signe, ainsi que celles des réponses correspondantes, première partie d'un énoncé servant à introduire une définition. Les questions sont fréquentes mais peu variées dans leur formulation. Questions et réponses des enseignants et des élèves sont donc quasiment identiques, les élèves ayant tendance à calquer leur discours sur celui des enseignants. Il nous semble important d'insister sur le fait que l'absence des mots ou expressions métalinguistiques dans les discours portant sur le sens des mots ne change rien au fait que ces discours restent métalinguistiques. La définition quant à elle, pratique métalinguistique par excellence, peut prendre des formes multiples. Nous les présentons de

manière distincte, mais il ne faut pas perdre de vue qu'elles se combinent les unes aux autres assez souvent.

6.1.2. Les différents types de définitions

Dans la section précédente, nous nous sommes penchée sur la forme des discours métalinguistiques s'agissant des demandes, et de la première partie des réponses dans le cadre de l'étude des sens des mots. Ici, nous détaillons les définitions fournies. Quelles formes prennent-elles ? Existe-t-il ici aussi une gradation depuis la présence de mots métalinguistiques jusqu'à leur absence ?

6.1.2.1. Les définitions « verbalisées »

Faute d'une terminologie plus concluante, nous entendons par « verbalisée », les définitions qui se font « par le moyen de signes appartenant à un système construit, à une langue artificielle ou métalangue » (Dubois *et alii*, 2002 : 132). Parmi les différentes possibilités à la disposition des enseignants pour définir, certaines rejoignent les définitions proprement lexicographiques. Nous classons ci-dessous les différents types de définitions attestés dans notre corpus suivant la concentration en mots métalinguistiques que l'on trouve dans les unes et les autres. Le classement qui suit ne préjuge en rien de ce qui se passe réellement, les exemples de notre corpus ne pouvant faire office de généralisations. L'intérêt est de voir si les définitions, bien que toujours métalinguistiques, peuvent exister sans indice métalinguistique explicite. Nous donnerons des exemples des définitions que l'on trouve dans les discours des élèves au fur et à mesure, cette situation étant très rare, nous n'avons que peu d'extraits à notre disposition.

6.1.2.1.1. Les définitions morphologiques

Nous avons relevé l'usage de la définition morphologique essentiellement dans les discours des enseignantes P4 et P6 ce qui s'explique sans doute par le fait que le « vocabulaire » fait partie des points de langue traités de manière régulière durant leurs cours. Il existe trois manières de procéder dans ce cadre.

Tout d'abord, le mot peut être défini par l'explication du sens d'un de ses affixes quand c'est un mot construit :

1°

P5_P_II_40	<P> […] est-ce que vous savez ce que ça veut dire devancer ? qu'est- ce que ça veut dire devancer ?
P5_P_II_41	<E*> non moi je sais pas
P5_P_II_42	<P> devancer ça veut dire passer ? // devan-cer ça veut dire passer ? / devant devancer ça veut dire passer devant / […]

2°

P6_M_I_11	<P> […] on s'embrasse on se serre dans les bras normalement s'embrasser ça veut dire prendre dans les bras vous avez le mot bras dans s'embrasser […]

Ce type de définition se caractérise par le fait qu'il est nécessaire de connaître la racine du mot concerné pour comprendre la définition donnée. On se trouve dans le cadre de ce que Lehmann et Martin-Berthet nomment, à propos de certaines définitions lexicographiques, la définition morpho-sémantique :

> « Les définitions morpho-sémantiques sont réservées aux mots construits […]. Elles s'appuient sur la forme complexe du mot-entrée et ne définissent que l'affixe ou le lien de composition […]. La définition morpho-sémantique est fréquente dans les dictionnaires. Elle est économique (renvoi au mot de base) ; les règles morphologiques se substituent à l'analyse du sens » (2005 : 44).

Une deuxième manière de procéder est le recours à l'étymologie proprement dite, c'est-à-dire que l'on en vient à expliquer le sens du mot par son ascendance :

P6_L_II_103	<P> […] grand-mère maternelle c'est la mère de la mère grand-mère paternelle c'est la mère du père d'accord ? *pater* en latin ça veut dire père pa-ter-nel d'accord ? maternelle *mater* en latin ça veut dire mère ça vient du latin le français hein ! […]

Enfin, nous avons observé chez l'enseignante P4 que les élucidations sémantiques peuvent faire l'objet de presque toute une séquence, et le temps qui y est consacré est par conséquent très long, comme dans l'exemple qui suit où il est question de « mot caché », de « construction » de mot, ou encore de la « fabrication » du mot. En fait, on est face ici à l'explicitation de chacune des parties constitutives du mot à définir, elles-mêmes réintroduites dans des mots que les élèves connaissent, le tout accompagné d'une forte concentration de mots métalinguistiques, surtout *mot*. La différence avec les deux autres moyens est que l'enseignante construit le sens du mot à l'aide des élèves et qu'elle définit non seulement celui qui est étudié mais aussi tous les autres construits sur le même modèle et donnés en exemples. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante P4 veut expliquer ce qu'est une autobiographie, puisque c'est l'étude d'un texte autobiographique qui est en cours :

P4_P_III_77	<P> […] alors je reprends le mot que je viens de donner // alors ce mot-là c'est un mot qui est un peu savant et on va voir comment il est fabriqué alors qu'est-ce qu'il y a là-dedans comme racine que vous êtes capables de trouver ?
[…]	
P4_P_III_82	<P> auto alors y en a un qui m'a dit auto / attends attends qu'est-ce que quand tu me dis ce mot-là c'est quelle racine que tu veux dire ?
P4_P_III_83	<Y> automobile
P4_P_III_84	<P> c'est Loubna qui a la parole
P4_P_III_85	<L> autographe
P4_P_III_86	<P> autographe ? / graphe d'accord graphie ou graphe c'est pareil et tu m'as dit je vais l'écrire le mot que tu m'as dit autographe / ensuite est-ce que vous avez une autre racine que vous repérez ?
P4_P_III_87	<E*> biographie madame /
P4_P_III_88	<P> biographie c'est deux racines
P4_P_III_89	<M> bio
P4_P_III_90	<P> y a graphie et l'autre racine c'est ?
P4_P_III_91	<Plus. Elèves> bio
P4_P_III_92	<P> alors on va essayer de savoir
P4_P_III_93	<E*> y a trois racines madame
P4_P_III_94	<P> oui y a trois racines c'est vrai alors on va on va essayer de savoir que veulent dire ces trois racines / alors est-ce qu'il y en a que vous connaissez déjà ?

On voit ici d'une part, les différentes formulations utilisées par l'enseignante, et d'autre part l'aspect très progressif et par conséquent assez lent, de ce type de définition. Ceci peut expliquer que nous n'ayons pas beaucoup observé cette manière de faire. De plus, cet extrait montre une forte concentration de mots métalinguistiques tels que *mot, racine, écrire*… ce qui distingue clairement ce type de définition des autres que nous présentons ci-dessous.

En CLIN au contraire, nous n'avons relevé l'élucidation sémantique par la construction du mot que dans le discours de l'enseignant P2[238] et cela reste très rare :

P2_J_V_16	<S> il en colère monsieur ça veut dire
P2_J_V_17	<P> non ! / ta-che-té dans le mot ta-che-té Omar / si j'enlève ça
P2_J_V_18	<E> tache
P2_J_V_19	<T> attaché
P2_J_V_20	<P> une
P2_J_V_21	<E> tache une tache
P2_J_V_22	<P> c'est quoi une tache ?
P2_J_V_23	<T> c'est ça monsieur

[238] Durant une séquence avec les plus âgés et dont le niveau de français est plutôt de type intermédiaire. Nous sommes ici dans une activité de « lecture ».

P2_J_V_24	<P> oui là il y a une tache blanche c'est-à-dire que le taureau là il n'est pas tout noir il a des taches d'accord ? il y a des chats qui sont tachetés des vaches peuvent être tachetées aussi / d'accord ?

De plus, fait également rare, l'enseignant montre ici le mot en question au tableau et fait comprendre aux élèves la manière dont il est construit, avec la métalangue. Car bien que cet enseignant n'utilise presque pas cette dernière, il semble qu'il ne puisse se passer de *mot* ici. Notons qu'un élève répond en montrant l'image du livre (forme de définition, nous le verrons ci-dessous) ce qui prouve qu'il a des connaissances mais qu'il ne sait pas les verbaliser[239].

Dans l'extrait qui suit, le même enseignant recourt encore à la formation du mot, de nouveau sans le dire explicitement, mais en montrant le signe lui-même :

P2_J_V_75	<P> unique qu'est-ce que ça veut dire ?
P2_J_V_76	<M> unique ?
P2_J_V_77	<P> unique faut faire attention aux deux premières lettres
P2_J_V_78	<E> un
P2_J_V_79	<P> un / un fils **unique** ça veut dire qu'ils ont **un** fils c'est tout
P2_J_V_80	<S> comme moi

Contrairement à ce qui se passe en CLA, aucun terme technique en dehors de *mot* ou *lettre* n'est utilisé, le geste de monstration étant préféré aux métatermes. Nous pensons que ces deux lexies, omniprésentes dans tous les discours, y compris « ordinaires » sont inévitables[240]. Etant donné la réponse de l'élève en P2_J_V_78, le fait de montrer semble fonctionner également, mais en CLA les enseignants ont tendance à tout faire au moyen de la langue.

Si les définitions étymologiques ou par la formation des mots sont riches en métalexique, les définitions qui suivent en sont exemptes ou presque, s'agissant là encore des mots mondains. Rien ne nous dit en effet que les conclusions que nous tirons ici quant à l'absence ou à la présence de mots métalinguistiques dans telle ou telle définition seraient applicables dans le cas des mots métalinguistiques.

[239] C'est-à-dire « Exprimer, extérioriser au moyen du langage », *Le Robert électronique*, 2008, sens que nous reprenons lorsque nous parlons de définitions verbalisées.

[240] Cf. le chapitre 8 pour des hypothèses sur les raisons de la présence de termes spécialisés tels que *mot* dans les discours des classes de FLE/S en France.

6.1.2.1.2. La définition paraphrastique

L'élucidation sémantique par la paraphrase est sans doute l'une des plus utilisées dans notre corpus. Dans la plupart des cas, la définition paraphrastique est élaborée à l'aide des introducteurs métalinguistiques habituels car l'élève doit bien percevoir qu'une définition est donnée :

P4_H_I_47	<P> […] alors ce mot intersection tous ceux qui sont en quatrième il faut qu'ils l'apprennent hein **inter**section de deux droites intersection ça veut dire ça se coupe hein // ça se coupe […]

Mais il arrive que la définition de ce type ne soit annoncée par aucun introducteur, qu'elle se fasse directement, au risque de passer inaperçue :

P6_Q_I_58	<P> […] complétez les phrases suivantes avec un mot qui soit le contraire de celui écrit en caractère gras vous voyez les mots en caractère gras ?
P6_Q_I_59	<A> oui madame
P6_Q_I_60	<P> noir foncé d'accord ? choisissez dans la liste ci-dessous / efface ça et cherche le mot qui est le contraire de *tout le monde* // alors ? // relis-moi la consigne Saïd

Les enseignants de CLIN utilisent très souvent ce procédé qui peut être directement introduit, et qui permet une simplification à l'extrême de la définition :

1°

P3_C_III_46	<P> la pluie montrez-moi la pluie il pleut la pluie oui Farin c'est bien oui la pluie / non la pluie il pleut de l'eau qui tombe de l'eau <les élèves montrent la pluie> alors Farin est-ce que dans le mot pluie on entend [e] ? […]

2°

P3_F_II_40	<P> […] c'est ici dentifrice non pour se laver les dents le savon pour les dents / **den**tifrice […]

3°

P2_J_V_412	<P> la rivière tu sais ce que c'est ?
P2_J_V_413	<S> c'est oui moi c'est de l'eau
P2_J_V_414	<P> c'est de l'eau qui coule d'accord ? il peut y avoir des petits bateaux tout ça hein il y a des poissons c'est pas la mer d'accord ? […]

On observe cette démarche en CLA également :

P6_L_II_103	<P> […] ou transie par le vent glacial elle a très froid d'accord ? le vent rentre à travers ses vêtements elle a très froid elle est gelée elle est transie on dit d'accord ? […]

Dans ce dernier extrait, l'explication de *transie* passe aussi par le synonyme *gelée* en plus de la paraphrase. Les synonymes (et parfois les antonymes) sont également un des moyens utilisés par les enseignants pour donner le sens d'un mot[241]. La définition paraphrastique est très fréquente car elle ne nécessite pas le recours à la métalangue.

Les paraphrases sont nombreuses dans les discours des enseignants beaucoup moins dans ceux des élèves, sans doute parce qu'il faut non seulement que ces derniers aient bien compris, mais qu'ils soient en plus capables de restituer le sens avec leurs propres mots. Cela se produit pourtant parfois :

P2_J_V_132	<P> ou toi et chacune se promettait ouais je te promets je te fais une promesse chacune se promettait de **gagner** son cœur qu'est-ce que ça veut dire gagner son cœur ?
P2_J_V_133	<T> ça veut dire il veut il veut les gagner pour euh que il est sa femme
P2_J_V_134	<S> pour lui il donne son cœur il prend amoureux de quelqu'un

Il faut noter ici en plus, l'utilisation de l'introducteur métalinguistique *ça veut dire* par l'élève, ce qui est très rare, puisque les élèves ont tendance à répondre directement, nous l'avons dit plus haut.

6.1.2.1.3. Les définitions « par la situation »[242]

Les élucidations sémantiques par la situation se manifestent le plus souvent par le recours à une situation extralinguistique familière (ou jugée comme étant familière) des élèves. L'élucidation du sens par la situation est assez fréquente, c'est en particulier celle qui est utilisée avec les élèves les plus jeunes ou les débutants :

P4_D_III_18	<P> […] alors j'écris j'écris les divisions vous allez les copier et vous allez essayer de les faire on va voir si vous allez y arriver ou pas // <elle écrit au tableau quelques exemples> diviser ça veut dire couper le résultat il est plus petit quand tu coupes le pain est-ce que le pain il est plus grand ou est-ce qu'il est plus petit ? alors il faut que tu me donnes un résultat plus petit ben oui quand on coupe c'est plus petit / quand tu coupes le pain c'est plus petit donc faut pas me répondre une réponse plus grande //

[241] Cf. ci-dessous.
[242] Cicurel, 1983.

Dans cet extrait[243], l'enseignante veut expliquer un des sens de *diviser* terme mathématique, à l'aide du sens plus courant, qu'elle replace dans un exemple issu de la vie quotidienne.

Les élucidations du sens par la situation se caractérisent formellement par la présence de *quand* et *si* qui ne sont pas des mots métalinguistiques en tant que tels, mais qui permettent d'introduire la définition, nous l'avons vu plus haut :

P5_B_III_86	<P> ah les perdrix qui est-ce qui sait ce qu'est une perdrix ? / alors je vais vous expliquer qui est-ce qui sait ce que c'est que chasser ?
P5_B_III_87	<Plus. Elèves> {oui moi} {tout le monde}
P5_B_III_88	<P> alors quand je vais à la chasse quand je vais à la chasse à la campagne quelquefois il y a des oiseaux / assez gros comme ça qui s'envolent / pan je le tire il tombe et le chien ramène l'oiseau cet oiseau c'est quelquefois une perdrix une perdrix c'est un oiseau sauvage assez gros qui vit dans les bois dans la campagne et qu'on peut manger qui est très bon […]

Ici cependant la situation n'est pas suffisante pour l'enseignant qui complète par une autre définition (par inclusion)[244] et avec des gestes (« comme ça ») et des onomatopées (« pan »).

Nous avons également relevé l'explication du sens par la situation de manière très fréquente chez l'enseignante P1. Outre *quand* et *si*, on observe très fréquemment aussi l'usage de *par exemple* :

P1_I_II_191	<P> une échelle une échelle ça sert à quoi une échelle ?
P1_I_II_192	<Plus. Elèves> pour monter
P1_I_II_193	<P> par exemple si moi je veux accrocher quelque chose là tout en haut je suis trop petite si je prends une chaise je suis toujours trop petite puisque je vais monter jusqu'à l'horloge mais je vais pas réussir à toucher le plafond alors là je peux prendre une échelle c'est deux grandes barres avec des petits étages des petites barres je le mets je l'appuie contre le mur et je monte

L'exemple introduit avec *si* et *par exemple* place bien le reste du discours sur le plan de la situation et de nouveau une autre définition (plus descriptive celle-ci) vient compléter cet exemple (« c'est deux grandes barres… »).

Parfois, les élucidations par la situation peuvent être très longues, et l'extrait suivant montre que les questions (P1_G_I_41 et 45) et les réponses, que nous avons distinguées pour

[243] Mathématiques, CLA 1.
[244] Cf. ci-dessous.

des questions de clarté, sont très souvent imbriquées et permettent la construction progressive du sens :

P1_G_I_40	<P> a**ccuei**llant a**ccuei**llant c'est le verbe a**ccuei**llir
P1_G_I_41	<S1> ça veut dire quoi ?
P1_G_I_42	<P> accueillir qu'est-ce que ça veut dire *accueillir* ? ce pays est très accueillant
P1_G_I_43	<S1> cher ?
P1_G_I_44	<S2> très cher /
P1_G_I_45	<P> non accueillant ça veut dire que qu'est-ce que ça veut dire accueillir ?
P1_G_I_46	<N> gentil
P1_G_I_47	<P> ouais c'est un peu ça c'est-à-dire accueillir ça veut dire / accueillir ça veut dire XX par exemple moi / euh quand je vous accueille on peut dire que je suis accueillante quand vous arrivez je vous dis bonjour avec un grand sourire par exemple hein c'est pas forcément moi mais je vous dis bonjour avec un grand sourire je vous fais entrer avec plaisir je vous fais entrer avec plaisir dans la classe d'accord ? ce pays est très accueillant ça veut dire que vous arrivez vous ou d'autres personnes arrivez dans un pays par exemple au Pakistan et au Pakistan ils sont très bien accueillis ça veut dire que les gens sont très gentils avec eux ils sont contents de les voir d'accord ? c'est ça accueillir / oui ? accueillant […]

Dans cet extrait qui vise à expliquer *accueillant* l'enseignante s'appuie sur le verbe et l'adjectif ne sachant pas quel sera le plus accessible par les élèves. Mais c'est une question de l'élève (« ça veut dire quoi ? ») qui l'oblige à préciser sa définition. On constate que les élèves tentent de donner une définition à l'aide de synonymes et sans le moindre introducteur métalinguistique (P1_G_I_43 et 46). L'enseignante, qui ne parvient pas à définir ce mot, finit par recourir à deux situations qui devraient être plus « parlantes » pour les élèves (P1_G_I_47), l'allusion au Pakistan n'étant pas fortuite puisque c'est le pays des élèves de cette classe[245].

Ce type de définition ne se cantonne pas aux niveaux débutants. Dans l'extrait qui suit (CLA 4), l'enseignante P4 s'efforce d'expliquer *usurpateur*, mot présent dans le texte en cours d'étude, et pour lequel elle choisit de présenter un autre exemple recourant à une situation sans doute plus familière aux élèves :

[245] Cet extrait provient en effet d'une séquence de l'après-midi où les élèves ne sont que quatre, dont trois originaires du Pakistan.

P4_J_I_59	<P> […] alors un usurpateur c'est quelqu'un qui prend la place d'une autre personne / un usurpateur quelqu'un qui prend la place d'une autre personne très souvent quand on a deux enfants qui sont assez rapprochés les deux enfants ils sont jaloux tous les deux pourquoi ils sont jaloux ? parce que y en a un qui trouve que l'autre il prend sa place il dit mon frère ma sœur c'est un usurpateur il prend ma place dans le cœur de mes parents d'accord ? et ils sont jaloux d'accord ?

Ce n'est donc pas tant, semble-t-il, le niveau des élèves que la difficulté du mot qui fait que les enseignants recourent à la définition par la situation. Ils replacent alors le mot inconnu ou difficile d'accès dans une situation concrète, ce qui permet de mettre en place une idée de ce dont il est question, le tout sans recours ou presque aux mots métalinguistiques.

Enfin, en ce qui concerne les élèves maintenant, nous avons observé, rarement, des cas où ils recourent à la définition par la situation :

P4_P_III_172	<P> […] et pour se récompenser on va comprendre ce que ça veut dire autographe alors qu'est-ce que c'est qu'un autographe ?
P4_P_III_173	<M> madame s'il vous plaît je peux le dire ? c'est quand les stars madame [i] demandent des signatures

Ici, l'élève montre qu'il sait ce qu'est un autographe mais l'enseignante veut que la définition du mot se fasse par sa déconstruction puisque c'est de cette manière qu'elle procède depuis le début de la séquence en cours. Comme pour les autres définitions, les exemples provenant des discours des élèves sont très rares.

6.1.2.1.4. Les définitions par inclusion

La définition par inclusion est caractéristique de la grande majorité de celles que l'on trouve dans les dictionnaires. Les définitions par inclusion sont définies par Lehmann et Martin-Berthet comme étant :

> « […] nécessairement formées de deux parties : l'incluant qui désigne la catégorie générale (le genre) dont relève l'objet à définir et les traits spécifiques qui différencient les espèces entre elles. Elles s'appliquent aux noms mais aussi aux verbes (plus rarement aux adjectifs) » (2005 : 43).

Ces définitions supposent que l'hyperonyme (l'incluant) et la périphrase (les traits spécifiques) qui l'accompagnent soient connus, ils doivent permettre l'accès au sens du mot inconnu en cours d'explication. Les extraits suivants montrent que la présence de l'incluant

permet de ne pas recourir à un introducteur métalinguistique du type de ceux que nous avons montrés :

P4_S_II_62	<P> détala / détaler c'est partir en courant très vite détaler / se sauver à toute vitesse […]

Ou encore :

P5_B_III_95	<P> […] une perdrix c'est un oiseau sauvage assez gros qui vit dans les bois dans la campagne et qu'on peut manger […]

Ici de nouveau, l'important est de noter l'absence de mots métalinguistiques s'agissant en tout cas de la définition de mots qui ne sont pas destinés à parler de la langue[246].

6.1.2.1.5. Les définitions en extension

Un autre moyen utilisé en classe de langue pour permettre d'accéder au concept (il n'est pas vraiment question de fournir le sens proprement dit mais une « idée ») est de fournir plusieurs exemples censés être assez représentatifs pour que l'élève soit capable de déduire lui-même le sens du mot inconnu. Ce procédé est appelé définition en extension « […] qui en théorie énumère les membres de la classe, énumération réduite en fait, par nécessité, à quelques exemples » (Mounin, 1974 : 98).

Nous n'avons cependant pas observé ce phénomène fréquemment, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'enseignant aime souvent être plus précis dans ses apports d'information, ce que ne lui permet pas celle-ci. Ici, il semblerait que l'on parte du principe que le mot n'est pas complètement inconnu de l'élève. Les extraits suivants montrent comment cela peut se manifester :

1°

P2_H_I_35	<P> tiens prends la craie qu'est-ce que tu veux écrire ?
P2_H_I_36	<N> lundi mardi
P2_H_I_37	<P> comment ça lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche ce sont les ?
P2_H_I_38	<N> <u>je ne sais pas</u>
P2_H_I_39	<P> <u>les jou-</u> les jours les jours les **jours** tu veux écrire les jours ? […]

[246] La manière dont sont traités les mots métalinguistiques est étudiée dans les chapitres 8 et 9 de la troisième partie.

2°

P2_H_IV_18	<P> ah des petits c'est pour ça que tu as gagné ? tu gagnes au foot avec les petits ? d'accord et tu fais pas d'autre(s) sport(s) ? // du sport tu sais ce que c'est du sport ? le foot le tennis
P2_H_IV_19	<N> foot
P2_H_IV_20	<P> le rugby tout ça ce sont des sports la piscine c'est du sport […]

Tout comme pour les synonymes (cf. ci-dessous), ce moyen demande que le lexique des élèves soit suffisamment développé pour qu'ils accèdent au concept, mais le sens lui-même n'est pas fourni, il est à déduire du sens d'un des autres mots qui serait connu. Aucun mot métalinguistique n'est nécessaire ici non plus.

6.1.2.1.6. Les définitions par le recours aux synonymes (et aux antonymes)

Tout comme pour la définition en extension, le lexique possédé par les élèves dans le cadre de la définition par synonyme ou antonyme doit être important pour leur permettre de déduire le sens du signe inconnu. Le recours au synonyme n'est pas très fréquent, il peut se faire avec ou sans les introducteurs métalinguistiques habituels.

Il est important de noter que suivant le niveau des élèves, le synonyme s'accompagne d'autres types de définitions, selon justement l'idée que les enseignants se font de la « palette » de lexique connue. Par exemple dans l'extrait ci-après, l'enseignant précise avec l'image du livre (définition ostensive[247]) :

P2_J_V_155	<P> alors le palais c'est comme le château
P2_J_V_156	<S> ben c'est ça hein
P2_J_V_157	<P> c'est ce que tu vois sur l'image oui d'accord ? / Kira sur l'image tu vois le palais le château deux sœurs habitaient près du palais continue

Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant de CLA veut faire comprendre *relier*, et pour cela il commence par donner le synonyme *attacher* et finit par faire le geste correspondant en passant par le recours à la situation (P5_J_II_190) :

[247] Cf. ci-dessous.

P5_J_II_186	<P> relier ça veut dire ça veut dire attacher on relie quand on attache deux choses on les re-lie on les attache avec deux j'en fais une je relie j'attache reliez les phrases // <l'enseignant écrit les exemples[248]> on va faire le premier exemple ensemble / on copie les deux phrases //
[…]	
P5_J_II_190	<P> alors regardez bien il y a deux phrases on va **re**lier ça veut dire que avec deux phrases on va faire une seule phrase on va relier et on va relier avec *qui* qui est-ce qui veut faire la phrase ? levez la main qui est-ce qui veut faire la phrase ? / voyons Tugba / il faut relier les deux phrases regarde Tugba il y a une phrase une autre phrase il faut les attacher / <il fait des gestes pour faire comprendre « relier »>

Il arrive plus rarement que l'élucidation du sens d'un mot ou d'une expression, s'accompagne d'antonymes, en plus des synonymes, ce qui permet d'élargir le vocabulaire :

P5_A_I_15	<P> […] question / nous attendons des / hausses / nous attendons des hausses de température / qu'est-ce qu'une hausse de température ? qui est-ce qui le sait ? une hausse de température je vois deux doigts levés seulement trois doigts quatre doigts Azzedine dis-nous ce qu'est une hausse
P5_A_I_16	<A> la montée de la température
P5_A_I_17	<P> la montée de la température très bien <u>une hausse</u>
P5_A_I_18	<E*> <u>l'augmentation</u>
P5_A_I_19	<P> Loubna lève la main ou je te vois pas / alors une hausse de la température c'est une **montée** de la température comment pourrait-on dire encore Loubna ?
P5_A_I_20	<L> une augmentation
P5_A_I_21	<P> une augmentation de la température très bien / question / quel est le contraire de une hausse de température ?
P5_A_I_22	<Plus. Elèves> une baisse une baisse

Les réponses des élèves montrent qu'ils ont compris le sens des mots introduits par l'enseignant. Pour demander des synonymes, « comment pourrait-on dire encore ? » est très bien compris. Cependant, concernant les antonymes, l'enseignant ressent ici le besoin de préciser par *contraire*. Le recours aux synonymes ou aux antonymes qui peut ne se limiter qu'à un vocable, reprend le même principe que la définition par l'énumération d'exemples. Aucun mot métalinguistique n'est donné et la définition se compose d'autres signes (le plus souvent de la même catégorie que le signe défini).

[248] Voici comment sont écrits les exemples :
« J'entends les oiseaux. Les oiseaux chantent » ;
« Le professeur a félicité Ahmed. Ahmed a très bien fait ses exercices » ;
« Nous regardons le film. Le film a obtenu un prix ».

Les élèves quant à eux, peuvent parfois tenter une définition à l'aide de synonymes, mais c'est là encore très rare :

P4_Q_II_16 <E*> ruminer dans sa tête il mâche
P4_Q_II_17 <P> on mâche dans sa tête ?
P4_Q_II_18 <E*> c'est réfléchir

Nous avons montré dans cette première partie, des exemples de la pratique métalinguistique par excellence lors de l'étude du lexique en classe de langue : la définition que nous avons qualifiée de « verbalisée » puisqu'elle se fait à l'aide de la langue. Cependant, le discours qui accompagne ces définitions, s'il est métalinguistique pragmatiquement (tous les acteurs de la classe s'accordent à l'interpréter comme métalinguistique) ne l'est pas nécessairement du point de vue formel puisque, comme nous l'avons vu, il ne s'accompagne pas toujours de mots métalinguistiques. Cette situation atteint son paroxysme dans le cadre des définitions qui ne sont pas verbalisées du tout mais qui ont le même objectif : permettre à l'élève d'accéder au concept ou au référent d'un signe qu'il ne connaît pas.

6.1.2.2. Les définitions « ostensives »

Nous reprenons le terme « ostensive » à Dubois *et alii* (2002)[249] ou Mounin (1974)[250] dans une acception un peu plus élargie pour caractériser un type de définition assez présent en classe de langue étrangère qui ne recourt pas à la langue mais à des moyens que nous pourrions qualifier de « paralinguistiques »[251].

L'exemple le plus représentatif en est le cours de mathématiques, dont la langue se compose d'une terminologie propre et spécialisée. Durant les cours de mathématiques de l'enseignante P4 en effet, les schémas, dessins et autres représentations sont très présents, notamment en géométrie. Par exemple lors d'une des séquences observées, certains termes mathématiques sont expliqués à l'aide de schémas :

[249] « Il existe deux types de définitions, la définition par référence à la chose que le signe dénote (définition référentielle, définition ostensive) et la définition par le moyen de signes appartenant à un système construit, à une langue artificielle ou métalangue (définition sémantique, définition logique » (2002 : 131-132).
[250] « On distingue aussi la définition descriptive […] et la définition ostensive, qui montre l'objet à définir ; dans les dictionnaires, la définition ostensive se fait au moyen d'une illustration » (1974 : 97-98).
[251] Moyens utilisés, nous l'avons vu, dans le cadre de l'intercompréhension.

P4_H_II_9	<P> […] bon alors maintenant j'ai dit ça ça s'appelle une droite / une droite donc un point c'est l'intersection l'intersection ça veut dire que ça se coupe de deux droites c'est ce que je viens d'expliquer / **une** droite maintenant c'est pour faire une droite pour dessiner une droite avec ton crayon tu as fait un petit point un petit point un petit point si tu dessines des petits points juste l'un à côté de l'autre après ça va faire une droite d'accord ? donc une droite c'est une suite de petits points l'un à côté de l'autre comme ça / une droite est une **suite** de points cette suite elle s'arrête jamais une droite ça finit jamais ça peut aller jusqu'au soleil encore plus loin que le soleil encore encore plus loin plus loin plus loin on sait pas où ça s'arrête ça s'arrête jamais une droite hein on dit une droite est **infinie** illimitée ça finit pas tout le monde a compris ? […]
[…]	
P4_H_II_11	<P> […] alors la droite je peux la dessiner chut comme ça attendez que j'ai tout dessiné pour dessiner sur votre cahier je peux la dessiner comme ça / je peux la dessiner comme ça / et je peux la dessiner comme ça / alors quand je la dessine comme ça je dis c'est <u>une droite</u>
P4_H_II_12	<E*> <u>horizontale</u>
P4_H_II_13	<P> horizontale / il faut m'apprendre ces mots hein qui sont au tableau / quand je la dessine comme ça je dis c'est une droite <l'enseignante écrit> // verticale / et quand je la dessine comme ça je dis une droite / oblique

Si la représentation par le dessin est dominante ici, il ne faut pas perdre de vue que des définitions par le recours à d'autres signes sont attestées, en l'occurrence ici sous la forme « une droite **c'est** une suite de petits points l'un à côté de l'autre ». La présence de définitions prouve que l'on est bien dans un cours de « vocabulaire des mathématiques »[252]. De plus, on peut remarquer que la définition est introduite par la plus petite forme d'introducteur (*c'est*) ou par des mots métalinguistiques (*on dit*).

Outre le dessin, le mime est également beaucoup utilisé par les enseignants, et pas seulement à destination des élèves les plus jeunes. Nous ne pouvons que décrire ce que nous avons pu observer, mais le principe reste le même, c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire de recourir à la langue pour définir un mot au moins dans un premier temps :

P1_K_IV_119	<P> **tortillent** ça veut dire ça <elle mime> les autres doigts tortillent les cheveux […]

Dans cet extrait, la définition est introduite par *ça veut dire* que nous avons présenté ci-dessus mais elle ne se constitue que du mime. L'enseignante fournit ainsi une « idée » de ce que signifie ce mot, en l'occurrence dans le contexte précis où il est rencontré.

[252] Nous citons l'enseignante P4.

Les élèves aussi recourent aux définitions ostensives pour tenter d'expliquer un mot. Il arrive fréquemment en effet que seul leur manque le mot en français :

P6_K_II_86	<P> alors zigzag le zigzag <elle écrit> zigzaguer ça veut dire_ ?
P6_K_II_87	<B> il part par là <il mime>
P6_K_II_88	<P> à droite à gauche hein avec des tournants hein le zigzag d'accord ? faire des zigzags d'accord ? / qu'est-ce qu'y a encore qu'est-ce que vous avez vu comme autre sorte de jeu ?

Ce moyen est en effet un de ceux qui permettent l'intercompréhension. Dans l'extrait ci-dessus, la réponse donnée par l'élève l'est à l'aide de gestes et de termes imprécis ce qui montre qu'il sait ce que cela signifie mais qu'il n'arrive pas à le verbaliser. Tout cela peut en outre constituer des indices pour l'enseignante, qui ainsi choisit la manière de compléter cette définition.

Les définitions ostensives sont donc présentes en classe de langue étrangère, mais les enseignants en restent rarement au niveau du geste ou du dessin, au contraire des élèves qui n'ont pas toujours les moyens de faire autrement. A un moment donc, les enseignants peuvent choisir de compléter ce sens par des définitions « verbalisées », avec les introducteurs *ça veut dire*, *ça signifie*, *c'est*, voire avec rien du tout, comme nous l'avons vu s'agissant de la définition à l'aide des synonymes / antonymes. Mais l'étude du lexique peut aussi consister à fournir à ces élèves allophones les signes qui leur manquent en français. Dans la démarche que nous présentons ci-dessous, on peut faire l'hypothèse que l'enseignant part du principe que le concept et le signe correspondant sont connus en langue maternelle mais que l'équivalent français manque.

6.2. Le « méta » dans la démarche onomasiologique

La démarche onomasiologique vise à partir du concept ou du référent pour aboutir au signe et prend le plus souvent la forme de demandes dans notre corpus. Ces questions sont rhétoriques quand elles sont le fait de l'enseignant, puisque tout le monde sait qu'il connaît la réponse. Au contraire, ce sont des demandes réelles de la part des élèves, quand ils veulent obtenir le mot correspondant, soit à la notion en cours d'acquisition, soit à celle pour laquelle ils connaissent le signe dans leur(s) langue(s) d'origine. Rappelons rapidement que :

> « La dénomination est une **opération métalinguistique**[253] consistant à nommer les choses ou la réalité, c'est-à-dire à attribuer à ces dernières ou à cette dernière un signe qui leur ou lui correspond » (Cicurel 1983 : 102 et 1985 : 44).

La dénomination étant ce que nous avons choisi d'appeler « pratique métalinguistique » au même titre que celles que nous avons étudiées précédemment, nous nous interrogeons ici également sur les discours afférents, s'agissant d'obtenir ou de fournir non plus une définition mais une unité lexicale (ou lexie).

6.2.1. Le discours des enseignants

S'il est très fréquent, que ce soit au sein de séquences portant sur l'acquisition du lexique ou en dehors, que l'enseignant pose des questions, nous verrons quelques exemples de réponses qu'il peut éventuellement fournir. Mais le plus important ici est de bien distinguer deux cas de figure que nous trouvons dans la classe : soit le référent est concrètement présent soit il n'est pas là, et dans ce cas, l'enseignant doit trouver d'autres moyens de faire comprendre à l'élève ce qu'il attend, outre les questions qu'il pose. Nous reprenons donc la distinction que fait Rey-Debove entre le référent (« comme chose représentée », 1998 : 270) *in praēsentia* et le référent *in absentia*. Elle dit à ce sujet :

> « Le référent *in praēsentia* appartient au monde sensible, et parfois même s'il est abstrait ; on peut percevoir indirectement la joie par ses manifestations […]. Le référent *in praēsentia* est toujours particulier. On veut dire qu'il ne se présente jamais comme classe, mais toujours comme un élément de cette classe […]. On peut, pour délimiter le référent, le montrer du doigt (le '**pointing**') […].
> Le référent *in absentia* est la situation la plus ordinaire par laquelle nous pensons les objets et nous en parlons. Il arrive que ce référent soit pris en charge par un système de **reproduction** dans le même canal (photos en couleur, disques et bandes sonores, parfum de muguet) ou par un système transitoire de **notation** (do bémol présenté graphiquement sur une portée, pas de danse transcrit dans le code visuel chorégraphique) » (1998 : 270-271).

[253] C'est nous qui soulignons.

6.2.1.1. Demandes de dénominations portant sur des référents in praēsentia[254]

Il arrive très souvent que l'enseignant pose des questions dont le but essentiel est de déterminer les connaissances lexicales des élèves, et l'élève est par conséquent amené à dénommer.

Une des questions que l'on trouve le plus souvent dans notre corpus, est *comment ça s'appelle ?*[255], suffisamment explicite pour ne pas entraîner de difficulté de compréhension et qui comporte un mot métalinguistique. Ce type de question se retrouve souvent, y compris en dehors des activités tournées vers le vocabulaire, notamment en référence aux objets que l'on peut trouver en classe. Dans l'extrait suivant par exemple, c'est au sein d'une activité dont le but n'est pas l'acquisition du vocabulaire, que l'enseignant en profite pour demander un mot afin de s'assurer s'il est connu ou pas :

P2_B_IV_35	<P> ah si là regarde / regarde je vais prendre attendez je vais prendre un crayon de bois
P2_B_IV_36	<D> un crayon de bois /
P2_B_IV_37	<P> un crayon de bois ça comment ça s'appelle ça ?
P2_B_IV_38	<M> un taille
P2_B_IV_39	<P> un taille-crayon oui

Cet extrait illustre donc une manière possible et fréquente de demander le nom d'un référent, ici concrètement présent, avec le métaterme *s'appeler*. Le geste de monstration constitue « l'indice » que l'enseignant utilise pour faire deviner le mot qu'il attend. Il est possible de considérer cette forme de question comme une définition ostensive du type de celles que nous avons montrées. Ce constat appelle une remarque importante : les définitions semblent omniprésentes, car elles accompagnent très souvent, comme ici, une question.

Si la question *comment ça s'appelle ?* est fréquente, la forme de question la plus attestée dans notre corpus est *qu'est-ce que c'est ?* ou *c'est quoi ?*, qui elles, ne comportent pas de mot métalinguistique et qui ne sont possibles et comprises que quand les objets sont présents ou au moins « visibles ». Dans la plupart des cas observés (en CLIN notamment), les demandes de dénomination au sein d'activités tournées vers l'acquisition du lexique, portent le plus souvent sur des objets concrets qui peuvent se trouver en classe. Dans l'extrait qui suit,

[254] Nous ne pouvions pas parler de ces types de référents dans le cadre de la définition car dans ce dernier cas il est bien question de signe auquel on donne une définition et pas de référent.
[255] Cf. le tableau récapitulatif en annexe.

l'enseignante de CLIN veut obtenir le nom des objets qu'elle a amenés en vue d'une séquence consacrée au vocabulaire sur « les fruits de l'automne » :

P1_A_I_73	<P> […] j'ai apporté ça qu'est-ce que c'est ça ?
P1_A_I_74	<E*> des citrons des citrons
P1_A_I_75	<P> des ?
P1_A_I_76	<Plus. Elèves> {des citrons} {des citrons de sorcière}

Nous avons vu dans la partie précédente que ces deux questions *qu'est-ce que c'est ?* et *c'est quoi ?* sont également utilisées pour obtenir une définition. Mais elles ne peuvent être confondues : si elles sont suivies d'un signe en mention, il s'agit bien du sens. Ici on montre un objet dont le nom manque et qui est représenté en langue par le déictique *ça*. C'est également le cas quand le référent est absent.

6.2.1.2. Demandes de dénominations portant sur des référents in absentia

Dans le cas de référents qui ne sont pas « physiquement » présents en classe, on retrouve le même type de demande, mais d'autres moyens sont utilisés pour qu'il soit possible de « montrer » ce que l'on doit nommer. Dans l'extrait suivant, on se trouve là encore dans le cadre d'une activité de vocabulaire tournant autour d'un champ lexical précis : « les parties du corps ». L'enseignant, qui aurait pu travailler sur les corps directement, choisit de dessiner au tableau mais le principe reste le même :

P2_A_V_18	<P qui continue à dessiner> ça c'est quoi ça ?
P2_A_V_19	<Plus. Elèves> {le nez} {tête}
P2_A_V_20	<P> la tête
P2_A_V_21	<L> la coude coude
P2_A_V_22	<P> le coude ? / pourquoi pas ? ça c'est un coude / ça c'est le coude ça là ici c'est le coude / c'est quoi là ?

Les deux extraits que nous venons de présenter montrent les formes de questions les plus fréquentes qui sont ici aussi *qu'est-ce que c'est ?* et *c'est quoi ?*, dans le but d'obtenir un mot (le plus souvent d'ailleurs, il s'agit de substantifs) et qui ne comportent pas de mot métalinguistique. Quand il y en a, la question est presque toujours formée avec *s'appeler*.

Le recours aux dessins, aux images ou aux photos, associé aux deux questions précédentes dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire est un moyen très utilisé en CLIN. De plus, la question *qu'est-ce que c'est ?* est omniprésente (chez les enseignants P2 et P5) dans le cadre d'activités visant, non pas l'acquisition du lexique (en tout cas pas

directement), mais l'apprentissage des formes possibles de réponses c'est-à-dire *c'est un / c'est une / ce sont des*[256]. Dans cette situation, l'enseignant exige la réponse avec introducteur *c'est un / c'est une / ce sont des*, ce qui n'est pas le cas dans les activités visant l'acquisition du lexique où la réponse de l'élève, même si elle est donnée directement, suffit.

6.2.1.3. Forme des réponses des enseignants dans le cadre de la dénomination

Si l'on se penche maintenant sur les réponses des enseignants à certaines questions posées par les élèves, on constate que les deux formes les plus fréquentes ne sont métalinguistiques qu'en raison du contexte. En effet, elles peuvent être introduites par des mots ou expressions mondain(e)s (premier extrait) mais surtout elles peuvent être directes, c'est-à-dire sans aucun introducteur de quelle que nature que ce soit (deuxième extrait) :

1°

P2_D_I_121	<E*> monsieur ça c'est quoi ?
P2_D_I_122	<P> ça c'est le rêne tu sais le Père Noël il a pas une voiture hein il a / un chariot avec les rênes bon alors ça c'est pas un pingouin c'est pas un pingouin c'est quoi ? […]

2°

P1_M_I_135	<T qui montre la photo> maîtresse c'est quoi ?
P1_M_I_136	<P> là les bourgeons c'est comme ça que les les feuilles repoussent quand le bourgeon s'ouvre il y a une fleur qui apparaît X le fruit et une feuille / d'accord ?

Nous avons cependant observé de rares cas où ces réponses comportent un mot métalinguistique, en l'occurrence *nom (extrait n°1) ou (s')appeler (extrait n°2)* :

1°

P2_B_IV_47	<P> aïe ça pique le nom de la fleur là c'est une rose

2°

P2_J_I_22	<P> oui je sais puisque sur la photo que on a tu as on appelle ça des tresses

[256] Alors que chez l'enseignant P2 tout reste implicite, chez l'enseignant P5 les exemples visant à l'étude des formes « c'est un / c'est une / ce sont des » sont suivis d'une règle grammaticale expliquant le fonctionnement des déterminants en question selon le nom qui suit (cf. ci-dessus chapitre 5 des exemples de démarches d'enseignement du fonctionnement de la langue).

6.2.1.4. Présence des définitions en démarche onomasiologique

Nous avons vu que quand le référent n'est pas là, il peut être représenté d'une manière ou d'une autre ce qui fait de la question de l'enseignant accompagnée du geste de monstration une sorte de définition « ostensive ». Quand ce n'est pas possible, l'enseignant peut accompagner sa question d'autres définitions, cette fois « verbalisées ». Bien que nous ayons distingué les deux types de démarches possibles s'agissant de l'étude du lexique en classe de langue, il s'avère qu'elles peuvent s'imbriquer, les enseignants utilisant tous les moyens à leur disposition pour faire « deviner » le mot manquant. Quelles sont les définitions de notre corpus utilisées à des fins dénominatives ?

Dans notre corpus, la plus fréquente est la définition par le recours à la situation. Dans l'extrait suivant par exemple, la même question avec *s'appeler* (P4_L_I_36) vient compléter une définition par la situation (P4_L_I_34) qui constitue une partie du sens du mot attendu :

P4_L_I_34	<P> les sourds qu'est-ce qu'ils portent pour entendre ?
P4_L_I_35	<Plus. Elèves> {un appareil} {une oreillette là}
P4_L_I_36	<P> ça s'appelle comment ? /
P4_L_I_37	<E*> [ortofo]
P4_L_I_38	<Y> une oreillette là

Le recours au métaterme *s'appeler* a été nécessaire pour préciser ce que souhaitait l'enseignante, la question en *qu'est-ce que… ?* de la réplique P4_L_I_34 étant peut-être considérée comme insuffisante.

Dans l'extrait suivant, une mise en situation est couplée à la question dans la même réplique :

P5_A_I_34	<P> quand je cours et que je tombe comment ça s'appelle ?
P5_A_I_35	<E*> tomber
P5_A_I_36	<Plus. Elèves> {non} {chute} {une chute de température}

La question la moins ambiguë ayant pour but de demander le nom d'un concept ou d'un référent est donc *comment ça s'appelle ?*, c'est surtout l'une des plus fréquentes en dehors de celles qui ne comportent pas de mots métalinguistiques. La définition par la situation recourt à des situations familières des élèves, qui savent alors de quoi il est question et qui peuvent donner le mot attendu par l'enseignant. En effet, dans la démarche onomasiologique, l'enseignant part du postulat que le concept est connu de l'élève et la demande du mot permet de confirmer ce fait. Quand l'enseignant n'est pas sûr que le concept est bien connu, il fournit une définition, qui peut se faire sans recours à la langue.

6.2.1.5. La traduction

Un autre moyen auquel peuvent recourir les enseignants pour faire « deviner » un nom est la traduction, phénomène typique semble-t-il, de la démarche onomasiologique, qui part du postulat que seul manque le signe aux élèves. Le phénomène de « traduction » en langue d'origine des élèves n'est pas très fréquent, les enseignants ne pouvant pas s'appuyer sur toutes les langues présentes[257]. Par conséquent on peut en déduire que les langues des élèves ne sont pas bannies, bien au contraire, et parfois, comme dans les extraits suivants, elles sont une « aide » demandée par l'enseignant, quand il découvre que des difficultés sont présentes, surtout avec les élèves qui viennent tout juste d'arriver :

P4_H_III_44	<P> […] demande-lui ce qu'il a compris en urdu explique en urdu explique en urdu à ton frère ce que t'as compris[258] non mais il t'explique qu'est-ce que ça veut dire ça / <rires> Ryassat lève-toi et explique qu'est-ce que ça veut dire crochet qu'est-ce que ça veut dire explique en urdu […]

La traduction peut même être demandée beaucoup plus directement :

P6_R_IV_27	<P> les oiseaux mangent des graines oiseau un oiseau / des graines c'est des petits_ des petites choses que mangent les oiseaux dis-lui traduis lui

Il est cependant important de préciser que les élèves sont parfois invités à ne pas utiliser leur(s) langue(s) d'origine dans la classe. Les rares fois où nous les avons entendus s'exprimer dans une langue autre que le français, les enseignants étaient absents. Par conséquent, nous relevons ces quelques rares tentatives de recours à des langues autres que le français, mais il nous semble indispensable d'insister sur le caractère exceptionnel de cette démarche. Il semblerait en effet que « la LM du nouvel arrivant n'est pas reconnue et n'a ni rôle ni statut dans un pays monolingue » (Lefranc, 2004 : 70).

De manière générale, le répertoire des demandes portant sur des signes est relativement restreint dans le discours enseignant. Elles sont assez fréquentes et s'accompagnent très souvent de définition, ostensive ou verbalisée, et la présence de mots

[257] Nous renvoyons le lecteur à la section du chapitre 3 consacrée au descriptif des établissements et des classes observés.

[258] Ici l'élève ne va pas expliquer à son frère, il semble gêné par ce que lui demande l'enseignante mais il n'est pas possible de savoir si c'est parce que lui-même n'a pas compris ou si c'est parce qu'il ne veut pas parler sa langue devant la classe.

métalinguistiques n'est pas toujours attestée. Les élèves sont-ils en mesure de poser des questions afin d'obtenir le nom d'un référent ou d'un concept ?

6.2.2. Le « méta » dans les discours des élèves

Quand les élèves s'interrogent sur le nom à donner à un concept (et contrairement aux enseignants ils ignorent vraiment le signe), ils peuvent recourir aux mêmes questions que les enseignants y compris celles qui comportent un mot métalinguistique :

P6_N_II_168	<P> c'est des plantes qui poussent dans l'eau ça a des grandes feuilles vertes et puis des feuilles blanches fleurs blanches jaunes ou roses c'est très joli
P6_N_II_169	<E*> c'est pas beau ça
P6_N_II_170	<P> si c'est très joli
P6_N_II_171	<E*> ça s'appelle comment ?
P6_N_II_172	<P> nénuphars <elle écrit> et donc il a fait des grands tableaux je pourrais vous rapporter peut-être un livre pour vous montrer des grands tableaux même quelquefois qui font tout le tour d'un musée

A la réplique P6_N_II_171 c'est en montrant un dessin que l'élève demande le nom correspondant. Mais il arrive qu'une mauvaise formulation de la question entraîne des problèmes d'intercompréhension comme le montre l'extrait suivant :

P2_I_II_13	<P> ça ce sont des plantes des plantes / nage dans le ventre du gros
P2_I_II_14	<I> grand
P2_I_II_15	<P> grand poisson
P2_I_II_16	<N> comment elle s'appelle ?
P2_I_II_17	<P> du grand poisson
P2_I_II_18	<I> **il** s'appelle
P2_I_II_19	<N> comment il s'appelle ?
P2_I_II_20	<P> ça ?
P2_I_II_21	<I> le grand poisson
P2_I_II_22	<P> je ne sais pas / ah oui une baleine mais / baleine mais ici on dit grand très grand poisson
P2_I_II_23	<I> baleine

Ici, le recours aux pronoms personnels *il* et *elle* plutôt qu'au démonstratif habituellement utilisé dans ce type de demande entraîne clairement une difficulté. La présence des déictiques est nécessaire pour comprendre que l'on parle d'un référent accessible immédiatement par le geste de monstration. C'est l'absence de ce type d'indice qui pose problème. La réponse « je ne sais pas » de l'enseignant (P2_I_II_22) montre que ce dernier n'a pas compris tout de suite que l'élève ne voulait pas le (pré)nom du personnage « poisson » mais voulait le mot correspondant à ce type de référent en français.

D'autres problèmes d'intercompréhension sont dus à des demandes métalinguistiques vagues, parce que le répertoire des questions métalinguistiques de ces élèves peut parfois s'avérer insuffisant :

P3_F_IV_6	<E*> c'est quoi ça bruit ?
P3_F_IV_7	<P> du bruit ? du bruit c'est euh / du bruit c'est quand on <il tape sur son bureau> du bruit / bien

On ne peut pas savoir si l'on est vraiment face à une demande métalinguistique d'élucidation sémantique, auquel cas elle est correctement posée et comprise par l'enseignant (à comprendre comme « que signifie le mot *bruit* »), ou si l'élève interroge sur l'origine d'un bruit entendu, auquel cas la demande est mal comprise par l'enseignant parce que formulée de manière inexacte (« c'est quoi ce bruit ? », « quel est ce bruit ? »). Il n'est plus question alors d'interroger sur le signe, on est dans le domaine de l'extralinguistique.

Les élèves peuvent également s'autocorriger afin de préciser une question qu'ils peuvent ressentir comme trop vague :

P2_J_V_291	<T> c'est quoi ça veut dire quoi ?
P2_J_V_292	<P> ah ça c'est dur à comprendre je vous explique c'est qu'en fait elle est très en colère / même plus qu'en colère

La demande de l'élève est intéressante car on peut en déduire qu'il sait qu'il veut plus que le nom, ici il demande une définition.

Bien que les élèves puissent demander le nom d'un concept ou d'un référent à l'aide de questions comportant un mot métalinguistique, la demande la plus fréquemment utilisée est *c'est quoi ça ?* avec le geste de monstration (dans l'extrait suivant l'élève montre un dessin) :

P1_E_III_6	<E*1> fusée
P1_E_III_7	<E*2> <u>c'est quoi ça ?</u>
P1_E_III_8	<E*3> <u>l'argent</u>
P1_E_III_9	<E*4> de l'argent
P1_E_III_10	<E*1> de l'or

La plupart des questions des élèves ne sont pas couplées à une définition comme le sont celles des enseignants, l'exception étant la présence des définitions ostensives. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils posent de vraies questions, au contraire de l'enseignant qui est plus dans l'optique de faire « deviner » un mot. La démarche onomasiologique est cependant

plus souvent le fait des enseignants que des élèves, mais ces derniers peuvent avoir besoin ou envie d'obtenir le signifiant d'un signe.

S'agissant des réponses maintenant, nous avons déjà souligné le fait que quand l'acquisition du lexique est en jeu, une réponse fournie directement sans aucun introducteur suffit à l'enseignant. Ceci fait des énoncés des élèves des énoncés à dimension métalinguistique, même si formellement, aucun mot métalinguistique n'est attesté. Nous n'avons pas, contrairement aux réponses des élèves dans la démarche sémasiologique, d'extraits qui montreraient qu'ils sont capables d'utiliser des introducteurs métalinguistiques dans les réponses à fournir dans le cadre de la dénomination.

*

* *

Nous avons montré dans ce chapitre deux types de démarches que l'on trouve lors de l'étude du lexique en classe de FLE/S, s'agissant des mots issus du lexique mondain. Nous avons ainsi décrit la forme des questions et des réponses dans ces démarches et dressé la liste des définitions trouvées dans notre corpus. Les mots métalinguistiques seront traités dans la troisième partie de ce travail.

L'étude du lexique est une pratique métalinguistique fréquente, et les moyens utilisés pour accéder au signe et/ou au concept correspondant sont variés. Toute occasion est prise en effet pour introduire des mots nouveaux et/ou leur(s) sens, mais cela se fait de manière plus ou moins poussée depuis le signe donné seul jusqu'à une définition « étendue » fournie au moyen d'une métalangue.

La démarche qui consiste à donner le sens d'un mot ou d'une expression (sémasiologie) est assez fréquente et peut prendre des formes diverses. Elle est cependant plus souvent le fait des enseignants que celui des élèves. L'accès au sens se fait donc plus ou moins directement et il est assez fréquent que plusieurs définitions soient utilisées. Certaines demeurent du ressort de l'enseignant. Ce dernier en reste assez rarement à la définition ostensive, au contraire des élèves qui eux ne savent pas « dire » la définition. La définition ostensive s'oppose justement à la définition « verbalisée » qui peut ou non comporter du

lexique métalinguistique. Mais présence de mot métalinguistique ou pas, définir reste un procédé métalinguistique par excellence, tout comme le fait de nommer.

Il est moins fréquent que les élèves aient l'occasion de définir un mot. Quand cela arrive, les définitions ne semblent pas leur être toutes accessibles. Nous n'avons donc que très peu d'exemples de situations où les élèves définissent un mot en français.

La démarche onomasiologique est également plus souvent le fait des enseignants que des élèves, mais ces derniers peuvent avoir besoin ou envie d'obtenir le signifiant d'un signe. Enseignants et élèves n'ont, bien sûr, pas le même objectif quand ils font ce type de demande. Les questions revêtent une forme plus ou moins métalinguistique dans le sens où certaines peuvent ne pas contenir de mot métalinguistique. Les demandes portant sur les signes sont très fréquentes au sein de tout type de séquence et elles peuvent être accompagnées de définitions. Les questions et les réponses sont peu diversifiées, et si celles qui ont la forme *comment ça s'appelle* ou *qu'est-ce que ça veut dire* sont assez explicites, nous avons relevé des cas où des demandes moins précises entraînent des ambiguïtés levées par la présence des déictiques ou par le fait de montrer un objet, un dessin.... Si cette démarche onomasiologique est essentiellement présente en CLIN dans le cadre de jeux et autres activités ludiques tournées vers l'acquisition de champs lexicaux, la démarche inverse visant à expliquer le sens d'un mot donné au préalable est tout de même la plus fréquente.

Le but de l'enseignant est que l'élève augmente son lexique mais pas seulement en termes de nombre de mots car il est bien évident que les élèves doivent être en mesure d'y associer un sens. C'est pourquoi la définition est quasiment omniprésente, dans les deux démarches. Dans les quelques rares cas où l'enseignant en reste à la définition ostensive ou à la simple mention du signe, c'est qu'il présuppose peut-être que le signe ou le concept / référent sont connus. Ou alors c'est parce que ce n'est pas l'objet de la séquence ou de l'activité en cours.

L'étude du lexique est très développée dans les classes que nous avons observées, avec des variations suivant les enseignants selon les objectifs qu'ils se sont fixés. Cependant, si l'acquisition du lexique est le fait de tous les enseignants, il n'en est pas de même de l'enseignement/apprentissage du fonctionnement de la langue mené de manière explicite (avec la terminologie qui lui est afférente) comme nous l'avons montré ci-dessus. Nous nous attardons plus spécifiquement sur la terminologie dans la troisième et dernière partie de ce travail[259].

[259] Cf. les chapitres 7 à 9.

Annexe : tableau récapitulatif des formes des discours métalinguistiques

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des formes des discours métalinguistiques

Type de démarche	Présence de mots méta-linguistiques	Forme des questions		Forme des réponses (1ère partie de l'énoncé)	
		Enseignant	**Elève**	**Enseignant**	**Elève**
Onomasiologique	**Non**	(ça) qu'est-ce que c'est (ça) ? Qu'est-ce que c'est + geste Qu'est-ce que c'est (c'est quoi) cet objet ? C'est quoi là ? Vous savez ce que c'est + le signe	C'est quoi + le signe C'est quoi ça ? (ça c'est quoi ?) Qu'est-ce que c'est ? Ça c'est quoi ?	(ça) c'est ça c'est / ce sont	C'est ça + geste de monstration C'est ø
	Oui	Comment ça s'appelle ça ? Ça ça s'appelle ? Ça s'appelle comment ? (comment (est-ce que) ça s'appelle ?) (en français) Comment on dit en + signe dans la langue d'origine Comment est-ce qu'on peut appeler ça ?	Ça s'appelle comment ?	Ça s'appelle + signe (ou inversement) Le nom c'est... On appelle ça Ça s'appelle On dit	
Sémasiologique	**Non**	Qu'est-ce que c'est + signe ? C'est quoi + signe ? Qu'est-ce que + signe ?	C'est quoi ? + signe Signe seul (intonation montante) Qu'est-ce que c'est ?	C'est quoi ? + signe Signe seul (intonation montante) Qu'est-ce que c'est ?	ø C'est
	Oui	Qu'est-ce que ça veut dire en + signe en langue d'origine ? Comment on dit en + signe en langue d'origine ? Qu'est-ce que ça veut dire ? + signe Que signifie ? + signe Qui veut m'expliquer ce que c'est ? + signe Qu'est-ce que veut dire ce/le mot ? Je (te) demande une définition	Qu'est-ce que ça veut dire + signe Ça veut dire quoi ? + signe	Qu'est-ce que ça veut dire + signe Ça veut dire quoi ? + signe	Ça veut dire

Conclusion

Nous avons voulu montrer dans toute cette deuxième partie qu'il n'y a pas adéquation complète entre pratiques métalinguistiques et formes des discours. Les pratiques sont dites métalinguistiques car elles ont la langue pour objet (que ce soit pour la corriger, la commenter, la décrire, etc.). L'un des exemples les plus représentatifs de ce « décalage » existant entre pratiques et discours est la démarche dite implicite que nous avons décrite. Le but est bien d'essayer de faire acquérir des notions en langue sans qu'aucune trace métalinguistique ne soit attestée.

De nombreux énoncés sont métalinguistiques dans leur visée, sans l'être dans leur forme puisqu'il n'existe pas toujours d'indice explicite. La fonction métalinguistique engendre donc des mots qui n'ont de méta que l'usage que l'on en fait.

Nous nous penchons donc, dans la dernière partie de ce travail, sur le lexique, constitutif des discours métalinguistiques. Notre hypothèse est que le lexique métalinguistique englobe de nombreux types de mots, non nécessairement métalinguistiques intrinsèquement.

Partie III

Le lexique métalinguistique en classe de FLE/S

Après avoir étudié les discours des enseignants et des élèves en classe de FLE/S au sein de certaines démarches métalinguistiques, nous nous intéressons dans cette dernière partie sur le lexique de ces mêmes discours, que nous appelons par conséquent lexique métalinguistique. Nous avons vu que la métalangue est partout quand on parle de la langue, le lexique métalinguistique est par conséquent lui aussi omniprésent. Nous avons déjà évoqué le cas des discours que nous qualifiions de « méta » malgré l'absence de mots métalinguistiques *stricto sensu*. Nous avons ainsi montré que la dimension métalinguistique caractéristique des classes de langue étrangère ne saurait être réduite à une question de lexique. Tout cela nous oblige à penser autrement cette notion de « mot métalinguistique » dans la mesure où les mots de la langue ordinaire peuvent remplir cette fonction.

Il est donc question dans ce qui suit d'une analyse des métatermes présents en classe et parallèlement, dans les textes officiels puisque, on l'a vu, il n'est pas possible de faire abstraction de ces derniers étant donné le contexte dans lequel se déroule cette enquête.

Le chapitre 7 est une proposition de classification sur la base de définitions lexicographiques de tout le métalexique rencontré au long de cette enquête, en raison du nombre important des lexies relevées et de l'hétérogénéité de ces dernières.

Dans les chapitres 8 et 9 nous nous penchons sur le traitement des lexies spécialisées puis des lexies qui relèvent du discours mondain. La place de l'ensemble de ce lexique dans la classe est étudiée par rapport à la manière dont elles sont amenées aux élèves par l'enseignant.

Chapitre 7
Essai de classification du métalexique

Rappelons que le métalexique[260], objet de ce chapitre, est le vocabulaire utilisé par les acteurs des classes de FLE/S observées, pour parler de / sur la langue. Nous avons vu que les pratiques métalinguistiques sont nombreuses, et que les discours correspondants sont de nature très variée. Nous avons donc choisi de nous pencher sur les lexies métalinguistiques présentes dans ces discours et ces pratiques.

Ce lexique s'est vite avéré hétérogène, c'est pourquoi il nous a semblé important de comprendre comment il s'organise avant d'étudier plus spécifiquement l'usage et le traitement qui en est fait[261].

Dans ce chapitre descriptif, nous présentons la manière de classer que nous avons choisie. Nous exposons ensuite plus précisément, à l'aide de tableaux, les lexies de notre corpus dont le relevé a été comparé à celui que nous avons effectué dans différents types de documents (littérature didactique, texte officiels et documents pédagogiques).

7.1. Présentation de notre classification sémantique

En amont de ce travail nous nous sommes d'abord inspirée de Cuq (2001) qui fait une distinction entre les termes qu'il nomme « non essentiellement grammaticaux » (NEG) et les autres, « essentiellement grammaticaux » (TEG) et qu'il regroupe sous le nom de « métalangage grammatical » ou encore « termes spécifiques » :

> « Le **métalangage grammatical**[262] est formé de plusieurs catégories de termes. La catégorie la plus évidente est celle qui est constituée de termes qui n'ont d'existence que grammaticale. Par exemple *subjonctif* ou *adjectif* sont des **termes spécialisés aux domaines de la linguistique ou de la didactique**. On ne les rencontre pas en dehors de ces domaines. De même des termes comme *imparfait* ou *impératif*, qui peuvent exister hors du champ grammatical comme des adjectifs, ont une existence uniquement grammaticale quand ils sont des noms. **On les appellera *termes essentiellement grammaticaux* (TEG)**.

[260] Nous avons donné une définition de ce terme au chapitre 1.
[261] Ce travail sera effectué dans les deux chapitres suivants.
[262] C'est nous qui soulignons, de même que pour la suite.

> La deuxième catégorie est constituée de termes d'usage plus courant. Par exemple *article, interrogation* ou *parole* peuvent être utilisés avec d'autres acceptions que grammaticale. Exemples : un article bon marché, une interrogation philosophique, une parole malheureuse. **On les appellera *termes non essentiellement grammaticaux* (NEG)**. Il arrive fréquemment que ces termes, qui peuvent être non essentiellement grammaticaux quand ils sont employés seuls, prennent une spécificité uniquement grammaticale quand ils forment certaines lexies, comme par exemple : *article défini, interrogation indirecte, acte de parole* (Cuq, 2001 : 707)[263].

Cuq met également en avant une dernière catégorie qu'il oppose aux deux premières et qui regroupe les termes non spécifiques (TNS) c'est-à-dire des termes « […] qui comme *dire* ou *répéter* ont la même acception dans les activités grammaticales que dans les autres situations de communication où ils pourraient apparaître. Ils s'opposent par ce trait à des termes comme *interrogation* ou *parole*, qui, on l'a vu, prennent un sens particulier quand ils sont utilisés en contexte grammatical » (*ibid.* : 708). On constate d'ores et déjà que le métalexique ne peut être considéré comme un groupe homogène : certaines lexies sont très spécialisées, d'autres sont utilisées en discours « ordinaire ».

Si nous trouvons cette distinction très intéressante (nous la reprenons d'ailleurs en partie), nous ne l'utiliserons pas sous cette forme. La première raison est due à l'utilisation de *grammatical* que nous trouvons trop ambigu[264], et qui réduit le champ d'étude, ce qui relève de la « grammaire » n'étant qu'une partie du métalangage et par conséquent du métalexique. De plus, étant donné que *terme* et *mot* peuvent être mis l'un pour l'autre, il serait aisé de parler de mots grammaticaux en lieu et place de termes grammaticaux. Or les « mots grammaticaux » peuvent être entendus comme l'ensemble des mots qui ne sont pas lexicaux c'est-à-dire qui ne sont pas des noms, des verbes, des adjectifs ou encore des adverbes. Nous proposons donc une classification du métalexique au sens large, centrée sur le sens (au moins dans un premier temps) pour n'étudier qu'ensuite la manière dont il est utilisé.

[263] Cf. en annexe le tableau que nous avons dressé à partir du relevé effectué par Cuq dans certaines méthodes destinées à l'enseignement du français aux non francophones.

[264] Nous renvoyons le lecteur au chapitre 1 dans lequel nous expliquons les raisons pour lesquelles nous préférons ne pas parler de grammaire.

7.1.1. Notre méthode

Pour élaborer notre classification, nous avons pris comme point de départ les définitions lexicographiques. L'analyse de notre corpus a été effectuée sur plus de 800 lexies provenant des textes officiels et de la liste de Cuq (qui en regroupe quant à elle plus de 700)[265]. Puis, dans un second temps, nous avons complété cette liste par des termes glanés lors de nos lectures, et lors de l'étude de notre corpus proprement dit. Nous avons donc choisi de catégoriser sur la base des définitions lexicographiques qui est une analyse du sens des mots parmi d'autres possibles, mais qui a l'avantage de pouvoir être effectuée par tout usager de la langue à l'aide du dictionnaire.

Nous avons choisi de travailler à partir de deux dictionnaires : *Le Nouveau Petit Robert* version électronique (2008) et le *Lexis, Larousse de la langue française* (2002). Les deux dictionnaires ont des différences de présentation et il arrive par conséquent qu'un mot considéré comme polysémique dans *Le Robert* ait en fait plusieurs entrées dans le *Lexis*. Nous parlerons en termes d'acceptions dans les deux cas et nous ne ferons donc pas de distinction. Nous préciserons cependant les différences qui feraient qu'un terme ne serait pas catégorisé de la même manière selon les définitions données par les deux dictionnaires. De plus, il nous semble important de signaler, en reprenant les mots de Polguère que :

> « […] comme notre approche est synchronique, nous devons nous appuyer sur la présence ou l'absence d'un lien sémantique en français **contemporain** pour déterminer si nous sommes en présence d'homonymes ou de lexies d'un même vocable. S'il existe un lien étymologique, mais que ce lien ne se concrétise plus par une relation de sens couramment perçue par les locuteurs, nous devrons l'ignorer » (2003 : 51).

Pour nommer chacun des groupes de lexies que nous avons distingués grâce aux définitions lexicographiques, nous nous sommes inspirée de la distinction faite par Rey-Debove (1997) et que nous avons déjà mentionnée, entre mots mondains, mots métalinguistiques et mots neutres[266].

Concernant la catégorie qui nous intéresse en priorité dans ce chapitre, à savoir les mots métalinguistiques, l'auteur précise : « Si l'on veut donner une définition optimale du

[265] Cf. le tableau que nous présentons en annexe et qui reprend les termes relevés par Cuq dans des manuels destinés à des apprenants de français.
[266] Cf. la citation complète au chapitre 6.

mot métalinguistique, on dira que c'est un mot qui, à quelque degré, **enferme la notion de langage dans son signifié**[267], sans être un mot autonyme » (1997 : 32). Pour notre part, nous nous intéressons tout particulièrement aux deux premières catégories, même si nous ne perdons pas de vue que « les mots métalinguistiques seront par exemple : (1) des mots qui ont un sens métalinguistique (que ce sens soit le seul ou non), (2) des mots qui ont un sens neutre (que ce sens soit le seul ou non) » (Rey-Debove, 1997 : 27). Nous verrons en quoi ces précisions sont très importantes s'agissant de notre classification.

Etant donné que le mot métalinguistique peut être polysémique (au même titre que n'importe quel mot mondain), nous avons choisi de qualifier de « mixte » les lexies polysémiques telles que *conjuguer*, c'est-à-dire dont l'une des acceptions au moins est métalinguistique, le(s) autre(s) étant mondaine(s)[268]. Nous qualifions les lexies ayant un ou des sens uniquement métalinguistique(s) (comme par exemple *gérondif*) de « techniques », c'est-à-dire que ce sont des lexies qui appartiennent le plus souvent aux domaines particuliers traitant de l'étude de la langue et de son fonctionnement. Ces lexies techniques sont soit monosémiques, soit polysémiques (c'est-à-dire qu'elles ont plusieurs acceptions mais toutes sont métalinguistiques). Les lexies qui n'ont aucune acception métalinguistique sont qualifiées de « mondaines » (*effacer*, *place*). C'est l'utilisation en discours métalinguistique (typique de la classe de langue) ou au sein de pratiques métalinguistiques qui donne à ces lexies leur dimension « méta », d'où le relevé que nous tenons à en faire.

Dans la plupart des cas, il semblerait que les termes essentiellement grammaticaux (TEG) de Cuq relèvent de la catégorie des mots techniques de notre classification, et que les NEG appartiennent à celle des mots de la catégorie mixte (tous les mots et expressions relevés par cet auteur sont *a priori* métalinguistiques puisqu'il est question dans sa définition de « métalangage grammatical »). Pour ce qui concerne cette catégorie des lexies mixtes, et tout comme pour les mots mondains, il est très fréquent que seul le contexte permette de trancher entre le sens métalinguistique et le sens mondain, et que la distinction entre les acceptions soit difficile à établir (comme c'est le cas par exemple pour *question*).

[267] C'est nous qui soulignons.

[268] Nous verrons que parmi les lexies mixtes certaines sont polysémiques mais avec changement de catégorie grammaticale. Ainsi, en tant que nom par exemple, une lexie peut n'avoir qu'une ou plusieurs acception(s) métalinguistique(s) mais cette même lexie peut avoir une autre acception, mondaine celle-là, si elle est adjectif (*conditionnel*). Nous repréciserons ce point ci-dessous.

7.1.2. Des limites de notre classification sémantique

Plusieurs difficultés se posent si l'on cherche à être plus précis dans cette catégorisation, précision nécessaire étant donné l'hétérogénéité des lexies rencontrées. Le classement des lexies ne relève en effet pas tant d'une question de sémantique que de pratiques discursives.

Une prise en compte pragmatique est donc nécessaire, même si cela ne remet pas fondamentalement en cause notre catégorisation. Une analyse sémantique (lexicographique) seule est insuffisante, elle doit être couplée à d'autres paramètres.

Tout d'abord, il s'avère que certaines des lexies que nous avons classées comme techniques ont en fait une dimension mondaine à cause de l'usage qui en est fait par tous les usagers de la langue. Certains auteurs parlent dans ce cas de termes techniques « courants ». C'est le cas notamment de *mot* qui fait tellement partie du « paysage langagier » qu'on en oublie son caractère technique. Or les acceptions qui en sont données reprennent elles-mêmes des mots métalinguistiques techniques[269]. Nous avons choisi de classer les termes du tableau ci-dessus sans tenir compte des utilisations qui en sont faites au moins dans un premier temps, c'est pourquoi *mot* y apparaît nécessairement sous l'étiquette technique.

Ensuite, si nous avions maintenu une analyse sémantique seule, les lexies mondaines auraient été écartées puisque ce n'est que leur usage qui est fait en classe de langue qui leur donne une dimension spécialisée. La situation inverse de la précédente se présente et c'est en ce sens que l'on peut dire que la frontière entre termes mondains et termes techniques n'est pas étanche.

Enfin, la catégorisation peut être inopérante suivant la « nature grammaticale » de certains termes. On est ici dans un cas très particulier de termes mixtes (une seule entrée dans les dictionnaires)[270] qui ont une ou plusieurs acceptions techniques quand ils appartiennent à une catégorie grammaticale mais qui n'ont rien de technique quand ils sont dans une autre catégorie. Ces lexies sont cependant assez rares. Il s'agit dans notre corpus de *conditionnel*,

[269] Par exemple on peut lire comme définition de *mot* dans *Le Robert* : « Elément du langage 1) Chacun des sons ou groupe de sons correspondant à un sens, entre lesquels se distribue le langage. Les mots écrits sont séparés par des blancs. « Tu me parles avec des mots et moi, je te regarde avec des sentiments » (Godard, « Pierrot le Fou », film). Manger ses mots, la moitié des mots. Chercher ses mots. Dire un mot pour un autre (lapsus). 2) Ling. Forme libre douée de sens qui entre directement dans la production de la phrase ».

[270] Cf. ci-dessous pour plus de détails.

démonstratif, *imparfait, impératif, indépendante*, *minuscule*, *pluriel, possessif*, *radical*, *relatif* et *singulier*. La plupart de ces termes sont mondains en tant qu'adjectifs mais prennent un sens technique quand ils sont utilisés en tant que noms. Il arrive parfois d'ailleurs que l'utilisation d'une de ces lexies en tant que nom soit typique de l'école et nous verrons au chapitre suivant comment ces diverses acceptions peuvent être exploitées.

Malgré ces quelques « difficultés », une analyse sémantique s'est avérée nécessaire et très pratique pour la catégorisation. Elle est en adéquation avec ce qui se passe en classe de langue. En effet, nous avons vu dans le chapitre 6 que l'entrée dans le lexique occupe une place importante dans certaines classes de FLE/S. Cette entrée se fait par le « mot » nouveau, qui est le plus souvent défini sémantiquement. Enfin, nous avons vu que certaines définitions des mots mondains ressemblent à celles des dictionnaires. De nombreuses autres questions se posent concernant le sens et l'usage que l'on peut en faire. Par exemple, faut-il tenter une définition de toutes les lexies introduites, y compris techniques ? Ou alors faut-il simplement étiqueter les phénomènes linguistiques ? Ou encore, faut-il lier ces deux propositions ? Pour avoir des pistes de réponse, nous présenterons dans les chapitres suivants, le traitement qui peut être fait de la terminologie par les enseignants.

7.1.3. Brèves remarques sur la fréquence d'utilisation des métatermes relevés

Etant donné que nous n'avons pas un nombre équivalent d'heures d'observations/enregistrements en CLIN et en CLA, nous ne donnons ces quelques précisions concernant la fréquence qu'à titre indicatif. Nous avons relevé dans notre corpus un très grand nombre de lexies simples et complexes mais toutes ne sont pas présentes dans la même proportion. Il nous est cependant impossible de faire une comparaison concernant le nombre et la fréquence entre les enseignants observés.

Sur ce nombre très élevé de métatermes, nombreux sont ceux qui n'apparaissent que de manière anecdotique, d'autres encore ne sont présents que dans les classes d'un(e) seul(e) enseignant(e). Il aurait été intéressant d'obtenir des données plus précises sur la fréquence. Cependant, nous n'avons pas mené les observations dans ce but, le corpus n'est pas un enregistrement intégral d'une année de cours d'un enseignant, et les enregistrements ne sont pas un échantillon représentatif des cours. Ainsi le critère de fréquence ne peut pas être retenu comme pertinent pour l'analyse. Un terme peut être présent en nombre dans une séquence et

totalement absent d'une autre du même enseignant. Sa présence durant une observation ne l'exclut pas des séquences non observées. Son absence n'est pas plus généralisable à l'échelle d'une année scolaire. Nous préciserons cependant pour les lexies relevées, par quel enseignant elles sont utilisées. Nous indiquerons également les lexies qui n'apparaissent que très rarement et dans ce cas nous essaierons d'en expliquer la raison.

7.1.4. Description des lexies techniques composées[271]

Parmi les lexies techniques, c'est-à-dire celles qui ont une ou plusieurs acception(s) métalinguistique(s), il faut noter la présence de lexies composées, qui sont les plus nombreuses de cette catégorie. Nous les décrivons en détail ici afin de justifier leur place dans notre classification[272].

Ces lexies composées sont de trois types : d'abord on trouve celles de la forme *N1 + ADJ* qui sont les plus nombreuses. Nous avons ensuite *N1 + de + N2* et enfin *N1 + ADJ+ de N2*. Ces dernières sont très complexes et donnent lieu aux sigles ou aux ellipses[273].

La nature des noms qui composent ces lexies est la deuxième chose à l'étude ici. Sont-ils tous techniques et quand ils sont techniques, sont-ils monosémiques, ou polysémiques ?

7.1.4.1. Les lexies techniques composées ont la forme N1 + ADJ

7.1.4.1.1. N1 (technique monosémique) + ADJ

Le fait que N1 soit technique et monosémique justifie la présence de ces lexies dans la classe des termes techniques. Elles ne sont pas très nombreuses.

Il existe d'abord les lexies formées à partir de *adjectif*. Parmi elles ***adjectif indéfini*** est très présente dans le discours de l'enseignant P5 mais seulement au sein de la même séquence (CLA 2), qui a pour objet ce point précis. Nous n'avons pas relevé cette lexie dans les discours des autres enseignants.

---

[271] Dans cette section nous décrivons et classons les lexies techniques composées de notre corpus mais pour le traitement qui en est éventuellement fait nous renvoyons le lecteur au chapitre 8. De même concernant les « hypothèses » sur les raisons de la présence de ces lexies techniques.

[272] Cf. dans les tableaux ci-dessous.

[273] Les ellipses de ces lexies techniques composées peuvent avoir pour résultat un mot mondain. Nous en parlons plus en détail dans le chapitre 9.

Toujours en ce qui concerne les composés à partir de *adjectif*, il faut noter que dans notre corpus, c'est *adjectif qualificatif* qu'il faut comprendre quand *adjectif* apparaît seul, *adjectif qualificatif* n'étant pas attesté. Quand il n'est pas question de cet adjectif qualificatif, une autre précision est donnée, nous avons relevé en l'occurrence ***adjectif numéral ordinal*** (enseignante P4, CLA 4) et ***adjectif possessif*** (enseignant P5, CLA 1).

Dans cette sous-catégorie, nous avons également les lexies formées à partir de *participe*, c'est-à-dire ***participe passé*** et ***participe présent*** qui n'apparaissent qu'en CLA. *Participe passé* y est utilisé par les trois enseignants, à tous les niveaux alors que *participe présent* n'est attesté qu'en CLA 4 dans le discours de l'enseignant P5. Ces deux lexies composées n'ont pas d'entrée dans les dictionnaires, on les trouve sous *participe*, lexie technique monosémique.

Nous avons relevé enfin les lexies ***infinitif affirmatif / négatif*** (enseignante P6, CLA 3 uniquement, c'est l'objet de la leçon), ***pronom interrogatif*** (une seule fois chez l'enseignante P6, CLA 2), ***pronom personnel*** (et ***pronom personnel COD*** présent une seule fois dans notre corpus) ainsi que ***pronom relatif***, ce dernier étant présent chez les trois enseignants mais uniquement aux niveaux 3 et 4.

7.1.4.1.2. N1 (technique polysémique) + ADJ

La difficulté dans le cas où le nom-tête du syntagme est un terme technique polysémique réside dans le fait que seule une des acceptions (technique) des lexies est prise en compte, or ce n'est pas nécessairement la plus connue des élèves.

Les trois lexies formées à partir de ***accent*** c'est-à-dire ***accent grave, accent aigu, accent circonflexe***, sont présentes dans le cadre des séquences portant sur la ponctuation ainsi que lors de moments consacrés à l'orthographe lexicale. Elles ne sont cependant attestées que durant les séquences des enseignants P5 et P6 depuis le niveau débutant.

Les autres lexies de notre corpus correspondant à ce modèle sont :

1) des composés à partir de *discours* : ***discours complexe / descriptif / dialogué / narratif / normé / rapporté***. Ces lexies sont cependant très rares, elles ne sont attestées que dans le discours de l'enseignante P4 en CLA 3 et 4, la plupart ne sont présentes qu'une seule fois.

2) des composés à partir de *verbe* : ***verbe conjugué / déclaratif / injonctif / introducteur / irrégulier / pronominal / réfléchi.*** Si *verbe* est très présent, il n'en est pas de même de tous les syntagmes dont il est la tête. Aucune mention n'en est faite dans les discours de CLIN, et la plus fréquente est *verbe conjugué* attestée dans les discours de deux enseignants de CLA. La présence des autres lexies composées à partir de *verbe* est très faible et elle est le fait des enseignants P5 et P4.

3) des composés à partir de écriture : ***écriture attachée / bâton / (en) italique / (en) majuscule / penchée / poétique / scripte.*** *Ecriture penchée* et *écriture bâton* sont clairement des façons de simplifier le discours enseignant (pour éviter *écriture (en) italique* et *écriture majuscule*), nous ne les avons relevés que dans le discours de l'enseignante P1 en CLIN. Les autres lexies composées avec *écriture* sont très rares de manière générale.

4) des composés à partir de *mot* : ***mot abstrait / caché / composé / familier / interrogatif / invariable / logique***. Bien que, comme nous le voyons, ces lexies sont très nombreuses, elles ne sont pas beaucoup présentes, et la plupart se trouvent dans le discours de l'enseignante P4 à l'exception de *mot familier* et *mot interrogatif* qui ne sont présents que dans les discours de l'enseignante P6.

Nous avons enfin relevé ***dialogue argumentatif***, ***locution verbale, voix passive*** mais non *voix active*, ce qui ne signifie nullement que les enseignants ne l'utilisent pas. Cependant, la seule occurrence que nous avons de *voix passive* est celle présente dans le discours de l'enseignant P2 en CLIN qui s'adresse à nous. Nous avons souhaité la prendre en compte dans la mesure où elle prouve (si besoin en était) que les enseignants ont un bagage métalinguistique spécialisé (y compris les enseignants qui souhaitent ne pas expliquer le fonctionnement de la langue de manière explicite[274]) dont ils font plus ou moins usage. Le fait que tous soient de langue maternelle française et aient poursuivi leurs études en France peut être une explication, mais est très certainement un aspect à ne pas perdre de vue.

[274] Ce qui est bien le cas de l'enseignant P2, nous l'avons vu au chapitre 5.

7.1.4.1.3. N1 (mixte) + ADJ

Les lexies complexes formées avec *article* tout comme ce dernier lui-même, ne sont pas très utilisées par les enseignants de notre corpus. Nous avons relevé ***article contracté / défini / défini contracté / indéfini / indéfini contracté*** et ***partitif***, uniquement dans le discours de l'enseignant P5 à plusieurs niveaux, les autres enseignants préférant utiliser *déterminant*. Le seul composé à partir de *déterminant* dans notre corpus est ***déterminant indéfini*** utilisé une seule fois par l'enseignante P4.

Nous n'avons relevé les lexies composées ***connecteur chronologique, logique, spatial*** et ***temporel*** que dans le discours de l'enseignante P4 lors d'une séquence de CLA 4 ayant explicitement pour objet les connecteurs et leur rôle dans un texte. Ceci montre que certains enseignants peuvent choisir de dépasser le cadre de la phrase pour étudier le texte.

Les autres lexies de la forme *N1 + ADJ* quand N1 est mixte dans notre corpus sont attestées rarement mais sont nombreuses[275] : complément circonstanciel / direct / indirect ; expression écrite / orale / figée / figurée ; forme affirmative / négative ; lettre majuscule /majuscule d'imprimerie / majuscule des livres ; liaison (lien) logique ; nom commun / composé / concret / propre ; passé composé / simple ; phrase affirmative / complexe / déclarative / exclamative / impérative / injonctive / interrogative / minimale / négative / nominale / relative / simple ; proposition incise / indépendante / infinitive / participiale (participe) / principale / relative / subordonnée / subordonnée relative ; sens figuré / implicite / premier / propre / symbolique ; structure injonctive ; style direct / indirect ; temps composé.

Parmi ces lexies composées assez rares, seules *passé composé* et *passé simple* sont présentes en CLIN dans le discours de l'enseignant P2. Elles le sont dans le cadre d'une discussion avec une élève chinoise qui avait étudié quelques temps verbaux sur lesquels l'enseignant voulait connaître l'étendue des connaissances. Beaucoup des autres lexies citées ci-dessus ne sont attestées qu'une fois dans l'ensemble de notre corpus, et toutes ne sont pas relevées dans les textes officiels.

[275] Nous renvoyons le lecteur au tableau ci-dessous pour connaître les enseignants et les niveaux concernés par cette utilisation.

7.1.4.1.4. N1 (mondain) + ADJ

Dans ce dernier cas de figure, il est bien évident que c'est l'adjectif qui donne à sa lexie son caractère technique.

Les exemples sont ***groupe nominal***, ***groupe verbal*** et ***reprise pronominale***. *Nom* dont est issu l'adjectif *nominal* est mixte, mais c'est bien sûr son acception technique (en tant que dénomination d'une catégorie du discours) qui est concernée ici. Ces trois lexies ne sont attestées dans notre corpus qu'au sein du discours de l'enseignante P4.

7.1.4.2. Les lexies techniques composées ont la forme N1 de N2[276]

Dans le cas où N1, qui reste le nom-tête du syntagme, est un terme technique, on ne peut s'étonner de la présence de ces lexies dans cette catégorie « technique ». Mais qu'en est-il si ni N1 ni N2 ne relèvent, indépendamment, d'aucune forme de terme métalinguistique ?

7.1.4.2.1. N1 (technique) de N2 (mixte ou mondain)

Les lexies composées qui ne sont formées que de noms dont seul le premier est technique sont peu nombreuses. On trouve par exemple ***comparatif de quantité*** et ***comparatif de qualité*** présentes uniquement pendant la séquence de l'enseignant P5 en CLA 3 dont c'est le sujet. Or c'est *comparatif de supériorité / d'infériorité / d'égalité* qui sont surtout connus en grammaire scolaire et présents dans certains textes.

Sur le même modèle nous avons dans notre corpus également ***adverbe de temps***, ***mot de liaison*** et ***verbe de mouvement***. Si *mot de liaison* est présent dans le discours de deux enseignants de CLA, il faut préciser que *adverbe de temps* et *verbe de mouvement* ne sont attestés qu'une fois dans notre corpus.

[276] Notons la présence de plusieurs cas particuliers en ce qu'ils ne sont pas introduits par la préposition *de* : *pronom complément d'objet direct*, *mot-outil*, *verbe introducteur* (bien que nous pourrions considérer *introducteur* comme étant adjectif), *point-virgule* et *pronom sujet*. *Verbe à l'infinitif* prend également une forme similaire, mais la préposition est *à*, de même *mise en apposition* avec *en*. Les autres lexies présentes dans notre corpus et introduites par *verbe* sont *verbe à l'impératif / au futur proche / au gérondif / au passé composé / au subjonctif*. *Code couleur* est particulier en ce que nous ne le considérons pas comme technique. Enfin, une seule lexie composée prend la forme *N1 de N2* où les deux noms sont techniques. Il s'agit de *mot de vocabulaire* souvent utilisée par l'enseignante P6.

7.1.4.2.2. N1 (mixte ou mondain) de N2 (technique)

La deuxième catégorie de lexies composées à partir de deux noms dont le second est technique comporte également peu d'exemples.

Il s'agit tout d'abord des lexies formées à partir de *complément* : ***complément de l'adjectif*** et ***complément du / de verbe*** sont des lexies complexes relevées en CLA 3 et 4 dans les discours des enseignantes P4 et P6.

Une autre série englobe ***groupe de mots*** (chez l'enseignante P1 en CLIN ainsi qu'en CLA 4 de l'enseignante P4) et les composés à partir de *groupe* à savoir ***groupe complément d'objet*** (enseignant P5, CLA 3, une fois) et ***groupe nominal complément d'objet direct*** (*idem*).

Sur le même principe, nous avons enfin relevé ***construction du texte***, ***famille de mots*** (lexie attestée dans *Le Robert,* uniquement présente dans le discours de l'enseignante P4 en CLA 3 et 4), ***figure de rhétorique*** (une seule occurrence chez l'enseignante P4 en CLA 4) ainsi que ***présent d'énonciation*** (enseignante P4 en CLA 3), ***structure de la langue / du texte*** (une seule fois pour chacune en CLA 2 et CLA 4).

7.1.4.2.3. N1 (mixte ou mondain) de N2 (mixte ou mondain)

La catégorisation de ces lexies en technique repose sur le(s) terme(s) mixte(s) utilisé(s) dans leur acception métalinguistique. C'est le cas par exemple de ***complément d'agent*** (enseignante P4, CLA 4) où N1 et N2 sont tous deux mixtes, et c'est leur association qui en fait une lexie technique, le sens technique de l'un dépendant de la présence de l'autre. C'est le cas également de ***complément de/du nom***, et ***complément d'objet (direct)*** attestés aux niveaux avancés des CLA.

On trouve également dans notre corpus et sous ce modèle plusieurs autres lexies très rarement attestées dans notre corpus[277] : *attribut du sujet ; conjonction de coordination / de subordination ; figure de style ; inversion du sujet ; présent de l'indicatif / du passif ; point d'exclamation / d'interrogation / de suspension ; signe de ponctuation.*

[277] Cf. le tableau ci-dessous pour plus de précisions.

7.1.4.3. Les lexies techniques composées ont la forme N1 + ADJ + de N2

Les lexies complexes en *N1 + ADJ + de N2* sont rares, cependant il est important de souligner leur présence dans la mesure où elles sont sans doute assez difficiles d'accès. De plus, étant donné cette forme complexe, elles sont souvent réduites ce qui conduit à plusieurs dénominations pour le même concept.

Les lexies formées à partir de *complément* sont extrêmement nombreuses et entraînent beaucoup de confusion. ***Complément circonstanciel de temps / de lieu / d'accompagnement*** ne sont présentes que dans les discours de l'enseignant P5 et l'enseignante P4 en CLA 3 et 4, donc avec des élèves de niveau avancé. Très fréquemment *circonstanciel* est omis, devient sous-entendu, et dans ce cas il est question de ***complément de temps, complément de lieu, complément d'accompagnement***. Assez étrangement, il n'est jamais question de *complément circonstanciel de manière*, *circonstanciel* étant toujours sous-entendu dans ce cas précis. Enfin, il arrive aussi très souvent que *temps, lieu, accompagnement* et *manière* apparaissent seuls en tant que nom commun.

7.1.4.4. Un cas particulier de lexies techniques composées : les sigles

Les sigles les plus fréquents de notre corpus sont ***COD***, ***COI***, ***COS*** respectivement *complément d'objet direct, complément d'objet indirect* et *complément d'objet second*. Leur grande fréquence d'utilisation fait qu'il arrive que les élèves ne savent plus donner leur correspondance, et si certains enseignants les utilisent toujours tels quels, il faut tout de même souligner la volonté de l'enseignant P5 (CLA) de presque toujours employer la lexie complète non abrégée comme le montre l'extrait suivant :

P5_J_II_85	<E*> sujet
P5_J_II_86	<P> non <u>ce n'est pas un sujet</u>
P5_J_II_87	<Plus. Elèves> <u>COD</u>
P5_J_II_88	<P> ça s'appelle un <u>complément d'objet</u>
P5_J_II_89	<Plus. Elèves> <u>d'objet direct</u>
P5_J_II_90	<E*> ben ce que je dis COD
P5_J_II_91	<P> alors donc on va on va le XX alors regardez regardez bien la police recherche quoi les malfaiteurs les malfaiteurs ça s'appelle <u>un complément-d'objet-direct</u>
P5_J_II_92	<Plus. Elèves> <u>complément d'objet direct</u>
P5_J_II_93	<P> direct / c'est un complément d'objet direct et quel est le sujet du verbe voler ?

COD est utilisé par les enseignants de CLA, mais il n'en est pas de même de *COI* et *COS* moins fréquents. Ces trois lexies-sigles n'apparaissent que dans des séquences de CLA 3 et de CLA 4. Les constructions verbales avec *complément* étant soit directes soit indirectes, on peut s'interroger sur la pertinence de la présence de ces « compléments d'objet » *a fortiori* sur celle de *complément d'objet second*. De plus, nous avons remarqué que ces mêmes enseignants peuvent ne pas préciser***, complément d'objet*** seul étant assez fréquent également[278].

Il faut également souligner l'importance de la présence de l'abréviation ***GN*** (groupe nominal) utilisée comme nom, très fréquente dans le discours de l'enseignante P4 au point que parfois il n'est pas rappelé à quoi elle se rapporte exactement. *GN* n'est attesté nulle part ailleurs ce qui ne veut bien sûr pas dire que les autres enseignants ne l'utilisent pas.

En conclusion, si l'on s'attarde un peu plus sur la formation de ces lexies telle que nous l'avons présentée, on se rend compte qu'il existe une impression de « facilité » dans des lexies telles que *famille de mots*, c'est-à-dire celles qui contiennent au moins un terme mondain. C'est d'ailleurs cette forme choisie par les enseignants quand ils « créent » de la terminologie nouvelle (cf. *composants de phrase* de l'enseignante P4). Il n'existe pas de lexies de la forme *N1 de N2* où N1 et N2 serait tous deux des termes techniques. On voit ici une certaine hétérogénéité des dénominations pour le même concept.

Ci-dessous nous établissons un relevé des lexies contenues dans certains textes officiels (parmi lesquels ceux que nous avons présentés au chapitre 2) afin de comparer ce qui est commun aux textes entre eux et par rapport aux discours des enseignants. Ceci pour déterminer l'influence des directives et plus largement du contexte scolaire, et pour voir si une cohérence apparaît.

[278] Dans l'un des textes officiels que nous avons étudiés, il est question de *complément d'objet premier* et de *complément d'objet second*, cf. les tableaux-ci-dessous.

7.2. Le métalexique dans quelques textes officiels et documents pédagogiques

Dans cette partie nous relevons les lexies issues de certains textes officiels et autres documents pédagogiques, la plupart destinés aux enseignants, exception faite des annales des sujets du Brevet. Concernant les autres textes présents, il faut savoir que :

> « Le métalangage à utiliser dans les activités scolaires d'étude de la langue est défini officiellement par les **nomenclatures grammaticales** depuis 1910. Jusqu'à nos jours, il a été publié une bonne demi-douzaine de nomenclatures, certaines étant communes aux 1er et 2nd degrés […]. L'élaboration de ces nomenclatures a été justifiée par des nécessités de remise en ordre terminologique (1910, 1975), mais surtout par des exigences de plus en plus affirmées au fil du temps de contribution aux carences manifestes dans la maîtrise de l'écrit (1949, 1959, 1961), auquel on peut ajouter l'oral ou la communication (1975, 1976, 1985) » (Vargas, 1996 : 43).

Nous nous limitons ici à quelques textes que nous présentons brièvement (par date d'apparition) et nous proposons en fin de chapitre un tableau récapitulatif des lexies attestées dans ces divers documents. Nous souhaitons en effet avoir une vue d'ensemble et tenter de répondre à quelques questions : y-a-t-il des lexies communes à tous les textes ? Sont-elles présentes dans les discours des enseignants de FLE/S observés ? Relèvent-elles davantage d'une terminologie spécialisée comme l'on pourrait s'y attendre ?

7.2.1. *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré* (circulaire n°75-250 du 22 juillet 1975, parue au BOEN n°30 du 31 juillet 1975) et complément de 1994

Bien que des terminologies ou des nomenclatures existaient avant 1975, nous avons choisi de ne commencer ce « dépouillement » qu'à partir de cette date car la nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré est restée une référence pendant longtemps, y compris vingt ans après, au moment où Tomassone écrit :

> « […] il existe une doctrine officielle en matière de terminologie grammaticale : la nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré […]. Elle est toujours en vigueur ! » (1995 : 132).

Dans ce document, il est question de « maniement de la langue » (p. 3) qui « s'éclaire par l'étude raisonnée du fonctionnement de la langue et par la pratique des textes » (p. 3). Le but de la nomenclature est donc de fournir un vocabulaire qui serait utilisé par tous les enseignants, vocabulaire accompagné par des définitions qui « demandent à être mises à la portée des élèves » (p. 4). Nous ne reprenons pas l'ensemble des définitions mais il nous semble intéressant de préciser que, d'abord, il n'est pas question d'un simple « catalogage » de termes et que, ensuite, la définition a sans doute un rôle important à jouer. Le fait que cette nomenclature soit qualifiée de « grammaticale » nous amène à penser qu'elle ne renverra sans doute qu'à l'étude de la langue d'un point de vue morpho-syntaxique ce que confirme Pellat qui nous dit en 2001 que cette nomenclature est la juxtaposition des notions linguistiques aux notions traditionnelles, et que la morpho-syntaxe reste le point central. Sémantique, lexicologie, linguistique textuelle et énonciation sont absentes ce qui fait que « Cette nomenclature de 1975 est [donc] insuffisante et dépassée dès sa publication » (Pellat, 2001 : 662). Il précise également dans cet article que :

> « […] la nomenclature de 1975, en maintenant les notions et le cadre traditionnels, faisait fonction de barrage contre la linguistique et aussi de frein à la rénovation pédagogique […]. Une clarification terminologique et la recherche d'un consensus sur un métalangage minimal étaient certes utiles. Mais la nomenclature de 1975 est surtout apparue comme un instrument de remise en ordre et de normalisation, dans la perspective de la réforme du collège unique, mise en place à partir de 1977 par Haby : il s'agissait d'établir un texte de référence pour les nouveaux programmes de français du collège et pour les éditeurs de nouveaux manuels scolaires » (2001 : 660).

Notons pour finir la présence d'une section intitulée « Complément » à la Nomenclature grammaticale pour l'Enseignement du Français dans le second degré, parue en 1994. Ce complément est une liste d'exemples illustrant « des points susceptibles de faire difficulté » de la version de 1975. Ces précisions sont justifiées par le fait que :

> « Dans toute terminologie grammaticale, les dénominations, qu'elles soient reçues de la tradition et conservées par commodité ou renouvelées pour mieux s'ajuster à la réalité, comportent une part d'indétermination inhérente au langage et ne correspondent qu'incomplètement aux faits qu'elles ont pour objet d'exprimer » (1994 : 13).

7.2.2. *Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire* (circulaire n°76-363 du 25 octobre 1976, parue au BOEN n°41 du 11 novembre 1976)

Contrairement à la nomenclature de 1975, la terminologie grammaticale de 1976 qui s'adresse aux enseignants de l'école élémentaire donne une liste de termes sans définitions au sens strict du terme bien que des exemples viennent illustrer la notion à laquelle la lexie renvoie[279]. Déjà à sa parution on avait clairement conscience que :

> « L'enseignement grammatical n'est pas une fin en soi. Il ne saurait être considéré que comme un moyen. A plus forte raison ce principe vaut-il pour la terminologie. […] L'essentiel n'est pas de changer de vocabulaire, mais d'objectif et de démarche » (1976 : 2).

Les classes de mots et les fonctions doivent être découvertes, puis, à un certain moment, identifiées et donc nommées. Mais cette dénomination « ne saurait être considérée comme un objectif » (1976 : 2). La liste des termes donnés dans ce document est donc très limitée et elle se subdivise en cinq classes[280] : « Quelques notions générales » ; « La phrase » ; « Les classes de mots » ; « Les fonctions » ; « La conjugaison ».

Il s'avère que des suppressions ont été faites par rapport au texte précédent qui datait de 1961 :

> « Le ministre annonçait, dans la conclusion du texte de 1972, des compléments éventuels, qu'il demanderait à l'Inspection Générale de rédiger. En octobre 1976, paraît une 'Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire' qui opère une coupe décisive : 38 termes du corpus de 1961 sont encore supprimés, alors même que cette circulaire de 1976 ne porte ni sur les accords ni sur les phénomènes orthographiques en général ni sur les classifications verbales » (Legrand, 2004 : 7).

7.2.3. *Terminologie grammaticale*, CNDP, 1998 (réédition)

La terminologie toujours qualifiée de « grammaticale » parue en 1998, s'adresse aux enseignants et aux candidats de CAPES de Lettres c'est-à-dire qu'elle concerne le collège. En effet « Elle remplace la nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré établie en 1975 […] ».

---

[279] Cependant, nous avons dit au chapitre 6 que le fait de donner des exemples constitue pour nous un certain type de définition, celle que nous avons qualifiée de définition en extension.

[280] Cf. le tableau récapitulatif à la fin de ce chapitre pour la liste des termes donnés.

Toujours d'après Pellat (2001) elle « représente […] une mise à jour et une clarification de la terminologie officielle […] ». Ce document présente donc :

> « […] un ensemble commun de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue et à l'étude du discours. Elle prend en considération à la fois les acquis de la tradition scolaire et les apports des sciences du langage » (1998 : 3).

Effectivement, cette terminologie prend la forme d'une liste de lexies simples et composées quelquefois assorties d'exemples mais pas toujours. Concernant ce que l'enseignant doit faire de cette terminologie, il est seulement précisé qu'elle « ne constitue pas en elle-même un objet d'apprentissage pour les élèves […]. Il appartient aux professeurs de l'utiliser à bon escient, en suivant les indications des programmes de leurs classes et en tenant compte des besoins et des capacités de leurs élèves » (*ibid.*).

Il sera donc intéressant de comparer cette terminologie avec celle qui est présente dans les programmes et accompagnements et avec celle qu'elle remplace[281]. De plus, il est important de ne pas perdre de vue que ce texte s'adresse aux enseignants de collège et lycée, il n'est donc pas question ici des élèves les plus jeunes. De même, aucune terminologie, aucun glossaire n'est donné dans les textes à l'intention des élèves et des enseignants de l'école élémentaire[282] bien que l'on puisse faire un relevé des lexies que l'on trouve dans le texte proprement dit[283]. Enfin, il n'est pas question ici non plus des élèves non francophones.

Le regroupement des lexies de cette terminologie grammaticale est fait selon plusieurs rubriques : « Opérations pour l'observation et l'analyse des faits de langue », p. 5 ; « Notions générales », p. 6 ; « Le discours », p. 7 rubrique elle-même décomposée en *discours*, *situation de communication*, *énonciation et discours* ; « Le texte », p. 10 ; « La phrase », p. 14 qui comprend *Les fonctions dans la phrase*, *Le groupe nominal* et *Analyse de la phrase complexe* ; « Classes de mots » ainsi qu'une partie consacrée à *Lexique et sémantique* p. 29 dans laquelle il est question de sémantique lexicale, de lexicologie et de l'histoire de la construction des mots.

[281] Cf. le tableau à la fin de ce chapitre.
[282] Nous renvoyons le lecteur au chapitre 2 consacré aux textes officiels.
[283] Ce que nous avons fait pour relever les termes du texte destiné aux enseignants de l'école élémentaire dans le tableau récapitulatif.

On remarque ici une certaine cohérence avec les programmes et accompagnements de programme pour le collège, puisque, d'une part, une place est faite au texte et au discours, on s'éloigne donc (au moins en théorie) de la conception de l'étude de la langue orientée uniquement vers la phrase, et parce que d'autre part, il est question de cette étude au sens large, le lexique et la sémantique étant considérés à part entière. Enfin il est important de souligner avec Pellat (2001 : 665) toujours à propos de ce texte que :

> « La présentation des notions prend une forme mixte, non homogène ; on distingue quatre types de traitement des termes :
> I. Terme seul, sans définition ni exemples ;
> II. Terme sans définition, assorti d'exemples, le plus souvent forgés, quelquefois littéraires ;
> III. Terme défini, sans exemples ;
> IV. Terme assorti d'une définition et d'exemples »[284].

7.2.4. *Terminologie pour l'étude des textes*, CNDP, avril 1999 (1ère édition)

La *terminologie pour l'étude des textes* document distinct du premier, laisserait penser que texte et grammaire sont à distinguer, or il n'en est rien puisque, comme nous l'avons vu, une part est consacrée au texte dans le document ci-dessus traitant de la terminologie grammaticale. De plus un renvoi au texte *Terminologie grammaticale* est fait dans ce document, dans la rubrique intitulée « Linguistique », p. 5 les autres sections étant : « Histoire, histoire littéraire (et histoire des idées), réception des œuvres et inscription dans un genre » *;* « Rhétorique et stylistique » p. 6 ; « Poétique des genres littéraires » p. 8 ; « L'analyse de l'image et du film » p. 10.

Cette terminologie s'adresse aux enseignants du secondaire et il est ici plus clairement affirmé que « Pour l'élève […] l'emploi d'un métalangage n'est ni primordial ni même indispensable […]. Mais c'est la perception des phénomènes qui importe, leur nomination n'a qu'un intérêt second » (p. 3). Cependant, rien n'est véritablement précisé quant aux termes qu'il est conseillé d'utiliser ou pas avec les élèves, et pour quel niveau. La quantité de métatermes est très importante, et la plupart des « explications » passe en fait par des exemples. Cependant nous ne prendrons en compte dans ce texte que les lexies qui ont véritablement pour but de décrire la langue. Ainsi par exemple, tout ce qui concerne le film n'est pas pris en compte, de même que certains termes d'histoire littéraire.

[284] Une étude du traitement des lexies est effectuée aux chapitres 8 et 9 suivant leur classification.

7.2.5. *Le français langue seconde*, CNDP, 2000.

S'il est un document unanimement connu et utilisé par les six enseignants que nous avons observés, c'est bien cette petite brochure que nous avons déjà présentée au chapitre 2, intitulée *Le français langue seconde*, parue en 2000. Ce document est donc très important pour ces enseignants ayant en charge les classes d'élèves non francophones, et ce, d'autant plus qu'il est unique. C'est la raison pour laquelle nous avions fait l'hypothèse que la présence d'une terminologie dans ce texte aurait pu jouer un rôle chez les enseignants concernés, qui auraient pu choisir de se baser sur elle. Mais en fait, le glossaire présent dans ce texte « […] complète celui présenté dans le document *Accompagnement des programmes de 6è et Accompagnement des programmes de cycle central* » (p. 43).

Il existe tout de même une certaine forme de présence terminologique dans la partie consacrée au « Programme » (pp. 25-27) où différents objectifs à atteindre sont présentés d'une part au niveau débutant (D), d'autre part au niveau perfectionnement (P). Parmi ces objectifs on trouve trois sous-ensembles : « compétence de communication » ; « compétence linguistique : les outils de la langue » et « compétence culturelle ».

C'est donc dans la rubrique « compétence linguistique » que l'on trouve « les outils de la langue » c'est-à-dire essentiellement les lexies métalinguistiques classées sous « discours », « texte », « phrase », « orthographe » et « phonologie ». Cependant, rien n'indique que ces lexies doivent être connues des élèves. Nous les présentons tout de même dans le tableau ci-dessous afin de pouvoir comparer avec les autres textes.

Notons pour finir qu'une page est consacrée à « Le lexique des manuels de collège », c'est-à-dire que les auteurs de cette brochure, conscients de la présence massive de termes à connaître, mettent en garde sur le fait que :

> « […] l'acquisition rapide d'un répertoire lexical important est la condition de la réussite de l'élève dans ses études au collège. Le rôle des professeurs de français n'est pas de prétendre faire acquérir tout ce vocabulaire, mais d'aider les élèves à opérer des choix dans la masse lexicale ainsi proposée […] » (2000 : 41).

Il est question ici de l'ensemble des matières, pas seulement du français et de la terminologie linguistique. Cependant, on peut appliquer cette mise en garde *a fortiori* sur le lexique ayant pour objet le français et son apprentissage.

7.2.6. *Horaires et programmes de l'école primaire*, 2002

Nous avons présenté le texte officiel présentant les horaires et programmes de l'école primaire, en détail au chapitre 2. Il n'existe pas de liste de termes répertoriés voire définis comme c'est le cas par exemple dans les programmes du collège (cf. ci-dessous) même si, comme nous l'avons vu, quelques remarques s'agissant de la terminologie et de son usage en classe jalonnent ces programmes. Tout au long de ce texte cependant, des précisions sont données aux enseignants sur les notions que les élèves doivent avoir acquises à l'issue de chacun des niveaux.

7.2.7. *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, CNDP, 2003

Tout comme les programmes de l'école, ceux du collège ont été présentés dans le chapitre 2 de ce travail. La terminologie spécifique fait l'objet d'un glossaire à la fin de chacun des trois cycles du collège. La « terminologie grammaticale » est regroupée sous le titre « outils de la langue » de la partie glossaire :

> « Ce glossaire reprend un certain nombre de termes utilisés dans le *Programme*, qui sont susceptibles d'être entendus selon des acceptions diverses : son but est d'éviter le flottement interprétatif, et de proposer un langage commun. Il ne prétend donc être ni exhaustif, ni scientifiquement incontestable. Il se veut pratique avant tout et n'arbitre que selon la pratique lorsque plusieurs terminologies et conceptualisations sont possibles » (2003 : 54).

Pour les cycles correspondant aux classes de cinquième à la troisième, une précision est donnée : « Les termes marqués d'un * sont réservés aux enseignants ; il n'est pas nécessaire de les enseigner aux élèves » (p. 137)[285]. Est-ce à dire que les termes présents dans le glossaire pour la classe de sixième sont eux, à être connus par les élèves ? Comment l'enseignant doit-il faire passer ces notions sans recourir à la terminologie dont il dispose, y compris par l'apport des textes officiels ?

Cette terminologie bien qu'elle fasse partie des outils de la langue, ne comprend pas uniquement des termes « grammaticaux ». Ce qui signifie que « outils de la langue » ne renvoie pas à la « grammaire » uniquement (ici au sens entendu par l'Ecole). Etant donné que

[285] Dans le tableau qui suit nous reprenons cette présentation, à valoir uniquement dans la colonne « programmes ».

nous avons été amenée à prendre en compte les lexies dans le corps du texte des programmes de l'école élémentaire en raison de l'absence de glossaire ou autre liste, nous ferons de même dans ce texte, c'est-à-dire que nous ne nous limitons pas au glossaire de fin de document pour répertorier les lexies de notre tableau.

De plus, nous avons également porté une attention toute particulière aux discours portant sur le FLS dans ces programmes de 2003 et nous y avons relevé également le métalexique présent. Il semblerait cependant que les glossaires fournis pour les élèves francophones s'appliquent aux élèves non francophones puisque la brochure y renvoie explicitement. Cependant, nous marquerons bien la différence dans le tableau.

7.2.8. *Annabrevet 2005, Français, Séries générale, technologique et professionnelle*, Paris, Hatier, 2004[286]

Puisque l'enseignement du français aux francophones et non francophones est évalué, à la fin de l'année de troisième, par les épreuves du Brevet des Collèges[287], nous avons trouvé intéressant de passer en revue les différentes épreuves, en particulier les questions « grammaticales » et les métatermes présents, que les élèves devraient (en principe) connaître en fin de collège. Ce document peut être utilisé par les élèves eux-mêmes afin qu'ils puissent s'entraîner aux différentes épreuves, mais surtout nous avons eu l'occasion d'assister à des séquences basées sur les annales, toujours dans l'optique de révisions en vue de l'examen[288].

Voici ce que l'on peut lire dans la partie « Comment vous préparer », destinée aux futurs candidats : « Il est très important de comprendre que les questions de grammaire, de lexique et d'orthographe sont mises au service de la construction du sens. Elle vous aident à comprendre la signification du texte[289] ». Un peu plus loin il est dit que :

> « Les questions de grammaire les plus fréquemment données portent sur :
> **- les valeurs de temps verbaux** (dans 13 sujets sur 17 en juin 2004) le plus souvent celles du présent de l'indicatif, celles du passé simple et de l'imparfait ;

[286] Depuis nos observations, les modalités de passation du Brevet ont changé.

[287] « Le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège », Article 6 de *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, CNDP, p. 6.

[288] Il s'agit essentiellement des séquences de 3ème CLA 4, puisque, comme nous l'avons déjà précisé dans la première partie de ce travail, les élèves ne sont pas scolarisés en classe de 3ème tant qu'ils n'ont pas atteint le dernier « niveau » en français.

[289] Notons dans ce paragraphe la richesse terminologique dans un texte destiné aux élèves.

> **- les modes et les temps verbaux** (dans 10 sujets sur 17 en juin 2004). Vous devez plus particulièrement savoir différencier les temps du passé (imparfait, passé simple, passé composé, plus-que-parfait) et reconnaître les modes impératif et subjonctif ;
> **- la nature et/ou la fonction** de mots, de groupes nominaux, de propositions (dans 9 sujets sur 17 en juin 2004) ;
> **- le discours rapporté** (dans 5 sujets sur 17 en juin 2004)**.** Il vous est demandé de reconnaître le discours direct ou indirect, d'en interpréter l'emploi et parfois de transposer d'une forme de discours rapporté à l'autre » (pp. 22-23).

On le voit, en FLM comme en FLE/S, le sens est mis en avant et la priorité est donnée au sens véhiculé par les formes. De plus, le discours a sa place, de nouveau la phrase n'est pas le seul domaine d'étude. Cependant, il est évident à la lecture de ce qui précède, que la terminologie utilisée reste « traditionnelle » et conséquente.

En conclusion, le grand nombre des documents officiels répertoriant le lexique métalinguistique portant sur la description de la langue (nous n'en avons présenté qu'une petite partie) montre que la question continue à faire débat. Seulement, rien n'est dit sur ce qu'il faut englober dans la « grammaire » et rien non plus n'est précisé à propos de l'origine des lexies ou de la théorie qui sous-tend leur usage. De plus, on peut déplorer, à côté de cette prolifération, le manque de documents équivalents pour les enseignants de FLE/S, documents qui réduiraient cette terminologie et qui en justifieraient la motivation dans les choix. Pour conclure, citons Blanchet (1996) qui a étudié quelques-uns de ces documents officiels pour lesquels il avance qu'ils :

> « [...] donnent aux enseignants des éléments superficiels et contradictoires. L'oral y occupe théoriquement une place quasi égale à l'écrit (diminuant du primaire au lycée). Mais les concepts fondamentaux restent ceux de la grammaire traditionnelle de l'écrit (cf. mot, phrase, 'parties du discours'), orientés vers une norme et vers l'orthographe, souvent inopérants pour l'oral et contredits par la linguistique (cf. problème des 'pronoms sujets') » (1996 : 47).

7.3. Tableaux récapitulatifs

Nous présentons ci-dessous deux tableaux. Le premier reprend la liste des lexies que nous avons relevées dans les textes officiels et documents pédagogiques, le second celle des lexies qui ne sont attestées que dans notre corpus, c'est-à-dire nulle part ailleurs. Nous observerons dans ces tableaux plusieurs points : dans quelle mesure les lexies des textes ont-elles évolué ? Existe-t-il des concordances entre les lexies des textes et celles de notre corpus ? Quelles sont les similitudes ? Quelles sont celles qui font l'unanimité ? Chaque tableau est complété par les réponses à ces questions.

7.3.1. Les lexies dans les textes officiels et documents pédagogiques présentés

Le tableau suivant reprend l'ensemble des lexies simples et complexes présentes dans les documents présentés ci-dessus et pour lesquelles nous avons précisé si nous les avions dans notre corpus. En effet, il nous a semblé important de comparer les lexies des textes de référence destinés aux enseignants avec celles que ces derniers utilisent ou pas. Par contre, une telle comparaison avec la classification de Cuq ne nous semble pas indispensable puisque nous avons catégorisé les lexies de notre corpus un peu différemment. Nous avons cependant précisé dans le tableau des lexies de notre corpus celles que nous avions en commun avec Cuq en donnant l'indication NEG ou TEG.

Nous avons relevé les métatermes de l'Annabrevet présentant les sujets de l'année 2004 c'est-à-dire l'année précédant nos observations. Cette liste est bien sûr non exhaustive, mais est le reflet des notions imposées par les textes officiels. Elle comporte d'une part, les termes issus de la rubrique « grammaire » dans « A la découverte des questions ». Ceci n'est pas anodin dans la mesure où les questions portent sur la compréhension du texte et où, par conséquent, les questions grammaticales n'apparaissent pas clairement comme telles, mais comme ayant un lien sémantique avec le texte donné. La liste comporte d'autre part, les termes repris dans le corps des questions, et la terminologie « grammaticale » donnée en index, qui ne semble pas très lourde à première vue, et qui est essentiellement constituée de termes assez génériques. On en trouve également dans la rubrique « vocabulaire » comme par exemple *champ lexical, homonyme* ou encore *famille de mots*.

Nous avons maintenu la présentation suivant l'année d'apparition des textes. Nous regroupons sous l'étiquette « CNDP » les deux textes présentés ci-dessus sans distinction bien que le deuxième renvoie spécifiquement à l'étude des textes.

« Prog » est à comprendre comme Programmes, 2003 pour le collège et 2002 pour l'école. Dans la colonne « FLS » *Français langue seconde,* nous prenons en compte la brochure et les sections des programmes de 2003. Dans la colonne relative à la brochure sur le FLS, D est à comprendre comme niveau Débutant et P comme niveau Perfectionnement, qui sont les deux niveaux distingués dans ce texte. Enfin, dans la colonne des Programmes et Accompagnements, nous avons précisé de quel niveau il est question sachant que des distinctions sont faites dans les glossaires.

Tableau 2 : Le métalexique dans quelques textes officiels et documents pédagogiques

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Accent				6è + B[290]	X	X		X	X
Accentuation					X	5è-3è			
Acceptabilité			X						
Accord[291]	X		X		X	6è-3è	X		X
Acte de parole			X	B		3è[292]			
Action						6è-3è			X
Actualisation			X[293]			6è			
Adjectif		X	X		X	6è-3è	X		X
Adjectif démonstratif	X					6è			
Adjectif épithète			X						
Adjectif exclamatif	X								
Adjectif indéfini	X					6è			X
Adjectif interrogatif	X								
Adjectif numéral cardinal	X								
Adjectif numéral ordinal	X								X
Adjectif possessif	X					6è			X
Adjectif qualificatif	X		X[294]		X	3è	X		
Adjectif relatif	X								
Adverbe	X		X		X	5è-3è	X		X
Adverbe de lieu			X						
Adverbe de manière			X						
Adverbe de négation			X						
Adverbe de temps			X						X
Adverbe interrogatif			X						
Adverbe jouant le rôle de connecteur logique ou d'indicateur spatial ou temporel			X						

[290] B renvoie à la Brochure et la classe renvoie aux programmes de 2003.

[291] Il existe plusieurs types d'accords. Dans les documents du CNDP il s'agit des accords déterminant-nom, ou nom-adjectif, dans les Programmes de collège des accords sujet-attribut. Enfin, il est question de l'accord sujet-verbe dans les documents du CNDP et dans les programmes pour l'école élémentaire de 2002.

[292] Ce terme fait partie de ceux pour lesquels il est précisé qu'ils sont réservés aux enseignants.

[293] L'actualisation fait partie dans ces documents des « fonctions dans le groupe nominal ».

[294] Ce terme fait partie dans ces brochures des catégories « détermination » et « caractérisation », ainsi que de celle intitulée « classes de mots ».

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Adverbe jouant le rôle de modalisateur			X[295]						
Adverbe modifiant un adjectif			X						
Adverbe modifiant un adverbe			X						
Affirmatif							X		X[296]
Affirmation					X	X			
Affixe	X		X	D+P		5è-3è			
Analyse					X				X
Analyse de la phrase complexe			X						
Analyse grammaticale					X				
Analyse rhétorique						6è			
Analyse sémantique						6è			
Anaphore			X[297]						
Antériorité			X[298]		X				
Antonyme			X			6è-4è	X		
Antonymie			X	D+P		6è-3è			
Apostrophe	X [299]		X					X	X
Apposé						6è-3è			X
Apposition	X		X	P		6è-3è			X
Argument					X	3è			X
Argumentation				B	X	6è-3è			X
Article	X	X			X	6è			X
Article défini	X		X[300]						X
Article indéfini	X		X						X
Article partitif	X		X						X
Aspect	X			P		3è			
Aspect duratif	X					3è			
Aspect imperfectif	X								

[295] Ici un exemple est fourni : « Franchement, il a eu raison d'agir comme il l'a fait », p. 26.

[296] Ce terme n'est attesté dans notre corpus qu'en tant qu'adjectif, dans des lexies complexes.

[297] Une définition de ce terme est fournie : « Reprise dans l'énoncé, sous différents termes (substituts pronominaux ou lexicaux), d'un nom, d'une expression, d'une notion ou d'une idée », p. 12.

[298] Ce terme renvoie à « Chronologie relative », p. 9.

[299] Terme classé dans la catégorie des fonctions dans le discours et pour lequel il est précisé : « Sont mis en apostrophe les noms (propres ou communs) désignant des êtres ou éventuellement des choses que l'on interpelle, ou les pronoms de la deuxième personne (au singulier ou au pluriel) qui les représentent », p. 11.

[300] Les articles sont classés dans la classe des déterminants, tout comme les déterminants démonstratifs, possessifs, indéfinis, numéraux cardinaux, interrogatifs, exclamatifs.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Aspect inchoatif	X					3è			
Aspect itératif	X					3è			
Aspect perfectif	X								
Aspect ponctuel	X								
Assertion			X[301]			6è-3è			
Attribut du complément d'objet (direct)	X		X						
Attribut du sujet	X		X	P		6è-3è			X[302]
Auxiliaire	X		X		X	6è-3è			X
Base			X			6è-3è			
Bruit			X						
Canal			X						
Caractérisation			X			5è-3è			
Catégorie de mots				5è-4è		6è-4è			
Catégorie grammaticale						3è	X		
Cause				P[303]					X
Champ lexical			X	P		6è-3è	X		
Champ sémantique			X			6è-3è	X		
Classe grammaticale[304] (nature)						5è-4è	X		
Classe(s) de mot(s)	X	X	X	P		6è-4è			
COD						3è			
Code			X			6è			
Code alphabétique					X				
Code écrit					X				
Cohésion du texte					X [305]				
Communication (orale / écrite)				B+ 6è-3è	X				
Commutation			X[306]						
Comparaison						6è-3è	X		X
Comparatif d'égalité	X		X						
Comparatif d'infériorité	X		X						

[301] Terme catégorisé en « actes de parole » et « modalités d'énonciation ».

[302] Cependant, *attribut* est plus souvent attesté seul dans notre corpus, *du sujet* étant sous-entendu.

[303] Ce terme entre dans les relations logiques tout comme *conséquence.*

[304] Si nous n'avons pas la lexie *classe grammaticale*, nous avons par contre trouvé *nature* dans notre corpus.

[305] Il est précisé dans ce texte : « ponctuation, déterminants, substituts du nom (pronoms, synonymes), connecteurs, marques de temporalité… », p. 47.

[306] La définition donnée est : « Substitution sur l'axe paradigmatique », p. 5.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Comparatif de supériorité	X		X						
Compétence de communication				B	X				
Compétence linguistique				B+6è [307]					
Complément circonstanciel	X[308]		X[309]			5è-3è			X
Complément circonstanciel de concession			X						
Complément circonstanciel de condition			X			6è-4è			
Complément circonstanciel de conséquence			X			6è-4è			
Complément circonstanciel de lieu						6è-4è	X		X
Complément circonstanciel de temps			X			6è-4è	X		X
Complément circonstanciel de but			X			6è-4è			
Complément circonstanciel de cause			X			6è-4è	X		
Complément circonstanciel de comparaison			X						
Complément d'agent	X					5è-3è			X
Complément d'attribution	X								
Complément d'intérêt	X								
Complément d'objet direct	X		X[310]						X
Complément d'objet indirect	X		X[311]						X
Complément d'objet interne	X								
Complément d'objet premier						6è-3è			
Complément d'objet second	X					6è-3è			X
Complément de circonstance		X							
Complément de l'adjectif			X						X
Complément de phrase			X[312]	P					

[307] On trouve comme précision dans la Brochure p. 8 : « ou compétence formelle ».

[308] Voici ce que l'on trouve comme précision : « Les notions qui peuvent être exprimées par le complément circonstanciel sont extrêmement nombreuses : lieu, temps, accompagnement, concession, condition, comparaison, conséquence, etc. », p. 10.

[309] Dans cet autre document on peut lire : « Critères : les compléments circonstanciels peuvent être supprimés ou peuvent être déplacés dans la phrase », p. 17.

[310] Ce terme fait partie des compléments dits « essentiels ».

[311] Ce terme fait partie des compléments dits « essentiels ».

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Complément de détermination	X		X[313]			6è-3è			
Complément du comparatif			X						
Complément du nom			X		X	6è			X
Complément du superlatif			X						
Complément du verbe		X			X				X
Complément du verbe passif			X						
Complément essentiel			X[314]	P		5è-3è			
Composition			X						
Comprendre / compréhension				6è-3è	X	6è-3è		X	X
Concordance des temps			X						
Condition				P					X
Conditionnel	X	X	X		X	6è-3è			X
Conditionnel passé			X				X		
Conditionnel présent			X				X		
Conjonction	X	X			X				X
Conjonction de coordination	X		X				X		X
Conjonction de subordination	X		X			6è-3è			X
Conjugaison	X	X	X		X	6è-3è		X	X
Connecteur			X		X	5è-3è			X
Connecteur de sens							X		
Connecteur logique			X		X	6è-3è			X
Connecteur spatio-temporel						6è-3è			X
Connecteur temporel / de temps					X		X		X
Connotation			X			3è			X
Conséquence				P[315]					X
Consonne	X		X		X				X
Constituants de la phrase						6è-3è			
Constituants de mots					X				
Construction des mots			X		X	3è			
Construction des phrases / syntaxique					X	5è-3è	X		X
Construction du sens					X	6è-3è			

[312] Il est précisé ici : « […] déplacement et dislocation possibles, extraction impossible », p. 18.

[313] Ce terme fait partie dans ces documents de la catégorie « détermination ». Il fait aussi partie des compléments essentiels dont il est précisé qu'ils peuvent exprimer le lieu, le prix, le poids, la mesure, la durée, etc.

[314] On peut lire : « Critères : les compléments essentiels ne peuvent pas être supprimés, ne peuvent pas être déplacés dans la phrase, sont susceptibles de pronominalisation par *le, la, les, lui, en, y*. »

[315] Ce terme entre dans les relations logiques tout comme *cause.*

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Construction grammaticale							X		
Construction narrative						5è			
Contexte	X				X [316]	6è-3è			X
Coordination		X	X[317]	P		5è-3è			
Copier / recopier					X	6è[318]		X	X
Coréférence			X[319]						
Correction de la langue / linguistique					X		X	X	X[320]
Corriger					X	6è-3è		X	X
Déclaratif[321]						6è	X		
Découper					X			X	
Décrire				B	X	6è-3è		X	X
Définition					X	6è-4è	X	X	X
Degré de l'adjectif / des adjectifs							X		
Degrés de signification	X		X[322]						
Déictiques			X[323]			5è-3è[324]			
Démonstratif					X	X	3è		X
Dénotation			X			3è			X

[316] Il existe des précisions dans ce texte concernant le contexte verbal et le contexte non verbal : « Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur », p. 43.

[317] Ce terme fait partie ici des catégories « reformulation affectant la syntaxe » et « analyse de la phrase complexe ».

[318] Copier et recopier sont mis au nombre des activités à mettre en place en 6è pour que l'élève maîtrise le type d'écrit « dont il est lui-même le destinataire », p. 41.

[319] Voici la définition donnée : « Renvoi dans l'énoncé, sous différents termes, à un référent identique », p. 12.

[320] Nous n'avons le plus souvent dans notre corpus que *correction* seul, mais à chaque fois c'est en lien avec la langue.

[321] Même remarque que pour *affirmatif* c'est-à-dire que ce terme n'est attesté dans notre corpus qu'en tant qu'adjectif, dans des lexies complexes.

[322] Cette catégorie regroupe les différents comparatifs et superlatifs.

[323] Une définition est donnée : « ● Indices marquant dans l'énoncé la présence de l'énonciateur ; pronoms personnels et pronoms ou déterminants possessifs des première et deuxième personnes, références spatiales ou temporelles au moment ou au lieu de l'énonciation, *ici, maintenant, hier, demain*, etc. (dans cette acception, on rencontre aussi le terme d'embrayeurs).

● Dans une situation de communication immédiate, éléments qui renvoient à la situation ou au contexte et qui peuvent être éventuellement accompagnés d'un geste [exemples] », p. 8.

[324] Ce terme fait partie de ceux pour lesquels il est précisé qu'ils sont réservés aux enseignants.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Déplacement					X[325]				
Dérivation (lexicale)			X	D+P	X	6è-3è			
Dérivation impropre			X[326]						
Dérivation préfixale			X						
Dérivation suffixale			X						
Description				B+ 5è-4è	X	6è-3è			X
Description grammaticale				B					
Désinence			X			5è-4è			
Destinataire			X		X	6è-3è			
Déterminant	X	X	X[327]	B	X	6è-3è	X		X
Déterminant démonstratif			X		X				
Déterminant exclamatif			X						
Déterminant indéfini			X		X				X
Déterminant interrogatif			X						
Déterminant numéral cardinal			X						
Déterminant possessif			X		X				
Détermination			X		X[328]	6è-3è			
Diachronie			X						
Dialecte			X						
Dialogue				6è+B	X	6è-3è			X
Dictée					X	6è-3è		X	X
Dictée à l'adulte					X				
Dicter					X			X	X
Dictionnaire				6è+B	X	6è-3è			
Didascalie						5è-3è			

[325] « Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur les différentes expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément du nom) permettent de développer l'agilité de l'élève dans les projets d'écriture et d'affermir sa compréhension des textes », p. 75.

[326] Il est précisé : « […] passage d'une classe à une autre. Des mots appartenant à une autre classe ou des expressions peuvent, précédés d'un déterminant, entrer dans la classe des noms : le pouvoir, le savoir […] », p. 29.

[327] Ce terme fait partie de la catégorie « détermination ». Il appartient également aux constituants du groupe nominal et les déterminants sont définis comme étant les « constituants du groupe nominal, qui actualisent le nom », p. 22.

[328] On peut lire à ce propos dans ce texte : « En comparant les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis), on peut, en particulier, distinguer celles qui renvoient à un individu et celles qui renvoient à toute une classe », p. 75.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Discours	X		X	D+P 6è-3è		6è-3è			X
Discours argumentatif			X	B		6è-4è			
Discours complexe						5è-4è			X
Discours descriptif			X	D		6è-4è			X
Discours direct	X		X			3è	X		
Discours explicatif			X	B		6è-4è			
Discours indirect	X		X			3è	X		
Discours indirect libre	X		X			3è			
Discours narratif			X	D+B		6è-4è			X
Discours narrativisé			X						
Discours poétique	X								
Discours rapporté			X				X		X
Doublet			X			6è-3è			
Ecrire					X	6è-3è		X	X
Ecrit / écriture		X	X	B 6è-3è	X	6è-3è		X	X
Effacement			X						
Effet de style							X		
Ellipse narrative						5è-3è[329]			
Ellipse temporelle						5è-4è			
Emetteur			X			6è-3è			
Enchâssement			X[330]						
Enoncé	X		X	D+P	X	6è-3è		X	X
Enonciation			X	D+P	X	6è-3è			X
Epithète	X		X			6è-3è			
Etymologie			X		X	6è-3è	X		
Exception						5è-4è			X
Exclamation			X[331]		X	6è-3è			
Exemple					X	6è-3è	X	X	X
Exercice				B	X	6è-3è		X	X
Expansion (du nom / du groupe nominal)			X[332]	P	X	6è-3è	X		X

[329] Ce terme fait partie de ceux pour lesquels il est précisé qu'ils sont réservés aux enseignants.
[330] Ce terme est catégorisé dans « reformulation affectant la syntaxe » et « analyse de la phrase complexe ».
[331] Terme qui appartient aux catégories « actes de parole » et « modalités d'énonciation ».
[332] L'expansion est considérée comme un des constituants facultatifs du groupe nominal.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Expansion du verbe					X				
Explication				B	X	6è-3è		X	X
Expliquer				B	X	6è-3è		X	X
Expression				B	X	6è	X		X
Expression écrite				6è		6è-3è			X
Expression orale					X	6è-3è			X
(s') Exprimer				6è-3è	X	6è-3è		X	X
Fait(s) de langue				3è		6è-4è			
Famille de mots : lexicales	X		X			5è	X		X
Famille des radicaux							X		
Féminin	X[333]		X		X	5è-3è	X	X	X
Figure de rhétorique						5è-3è			X
Figure de style						5è-3è	X		X[334]
Fonction[335]	X	X	X			6è-3è	X		X
Fonction de communication					X				
Fonction de l'adjectif							X		
Fonction de l'écrit					X				
Fonction de la proposition							X		
Fonction de la proposition subordonnée							X		
Fonction du discours				P		6è-4è			
Fonction du langage / langagière			X[336]		X				
Fonction du mot							X		
Fonction syntaxique					X				
Formation de mots							X		
Formation populaire			X[337]			6è-3è			
Formation savante			X[338]			6è-3è			
Forme active		X				6è-3è			
Forme affirmative	X	X				6è-3è			X
Forme dérivée							X		

[333] Dans ce document il est même précisé *neutre* pour certains termes.

[334] Nous avons aussi *figure de rhétorique* dans notre corpus.

[335] Précisée « grammaticale » dans les *Textes et accompagnements*, 2003.

[336] Ces fonctions sont précisées : expressive ou émotive, conative ou impressive, référentielle, phatique, poétique, métalinguistique.

[337] On est ici dans le domaine « Lexique et sémantique ».

[338] Idem.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Forme du verbe / verbale			X		X	5è-3è	X		
Forme interrogative		X							
Forme négative	X	X				6è-3è			X
Forme orthographique				B	X				
Forme passive							X		
Forme présentative		X							
Forme pronominale				P		5è-3è			
Forme(s) de discours						6è-3è	X		
Formes de phrases / syntaxique			X	P		6è-3è	X		
Formes de progression dans le texte[339]						5è-3è			
Futur	X		X[340]	B	X	6è-3è		X	X
Futur antérieur	X	X	X						
Futur antérieur dans le passé	X								
Futur antérieur surcomposé	X								
Futur dans le passé	X								
Futur imminent	X								
Futur proche					X		X		X
Futur simple (de l'indicatif)		X					X		
Genre			X	D	X	6è-3è			X
Genre du texte						6è-4è	X		
Gérondif	X		X						X
Grammaire					X	6è-3è			X
Grammaire de la phrase						6è-3è			
Grammaire du discours						6è-3è			
Grammaire du texte						6è-3è			
Grammaire implicite				B+3è					
Grammaticalité			X						
Graphème			X		X				X
Graphie					X	6è-3è			
Groupe			X			6è-3è	X	X	X
Groupe adjectival épithète			X						
Groupe de mots							X		X
Groupe fonctionnel				D					
Groupe nominal	X	X	X			6è-3è	X		X

[339] Ce terme fait partie de ceux pour lesquels il est précisé qu'ils sont réservés aux enseignants.
[340] Ce terme renvoie à « Chronologie absolue, liée au moment de l'énonciation », p. 9.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Groupe verbal	X	X	X[341]			6è-3è			X
Guillemets		X							X
Histoire			X		X	6è-3è		X	X
Homonyme			X				X		X
Homonymie			X						
Homophones lexicaux						6è			
Homophones grammaticaux						6è			
Homophonie						5è-4è			X
Hyperonyme[342]/hyperonymie				D+P		5è-3è			
Hyponyme			X						
Hyponymie			X						
Hypothèse				P	X				X
Imparfait	X	X	X		X	6è-3è	X	X	X
Impératif	X	X	X			6è-4è			X
Implicite			X		X				
Indépendante							X		X
Indicateurs chronologiques					X				
Indicateurs spatiaux			X[343]		X				
Indicateurs temporels			X[344]		X				
Indicatif	X	X	X			6è-3è	X		
Infinitif	X	X	X						X
Injonction			X[345]			6è			X
Interaction				B+6è	X	6è-3è			
Interjection	X		X						
Interlocuteur				B	X	6è-3è			
Interlocution						3è			X
Interrogation			X[346]			6è-3è			X
Intonation	X		X	B+ 6è-3è	X	6è-3è		X	
Jeu de langage				6è-3è		6è-4è			
Jeu de mot(s)					X		X		X

[341] Cette lexie est définie : « Le verbe et l'attribut ou les compléments essentiels », p. 16.
[342] Ce terme fait partie de ceux pour lesquels il est précisé qu'ils sont réservés aux enseignants.
[343] Cette lexie se trouve dans la rubrique des mots de liaison et des connecteurs.
[344] Idem.
[345] Terme qui fait partie des catégories « actes de parole » et « modalités d'énonciation ».
[346] Idem.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Juxtaposition		X	X[347]			5è-3è			
Langage			X		X			X	X
Langage courant							X		
Langage écrit					X				
Langage familier							X		
Langage oral					X				
Langage verbal						5è-4è			
Langage vulgaire							X		
Langue			X			6è-3è		X	X
Langue écrite / de l'écrit					X				
Langue maternelle					X				
Langue orale					X	5è-4è			
Langue parlée				B					
Lecture				B+ 6è-3è[348]		6è-3è		X	X
Lettre	X		X			6è-3è		X	X
Lettre calligraphiée					X				
Lettre capitale					X				
Lettre cursive					X				
Lettre muette					X				X
Lexicologie			X						
Lexique			X	P+ 6è-3è	X	6è-3è			X
Liaison						6è-3è		X	X
Lien / liaison logique					X		X		X
Lire					X			X	X
Locuteur			X		X	6è-3è			X
Locution	X					6è-3è			
Locution adverbiale	X					5è-3è			
Locution conjonctive de coordination	X								
Locution conjonctive de subordination	X								
Locution prépositive	X		X						
Locution verbale	X								X

[347] Terme qui fait partie de la catégorie « reformulation affectant la syntaxe ».
[348] Il est également question de « lecture cursive » dans les Programmes de 2003.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Majuscule						6è-3è		X	X
Marque de conjugaison	X								
Marque du genre	X	X			X	5è-4è			
Marque du nombre	X	X			X	5è-4è			
Marque verbale					X				
Marques de temporalité					X				
Masculin	X		X		X	5è-3è	X	X	X
Message		X	X	B	X	6è-3è			X
Métacommunication				B[349]					
Métalangage				B+5è		5è-3è			
Métalangage de la communication ordinaire						6è-3è			
Métalangage grammatical				6è					
Métaphore							X		X
Mise en apposition						5è-3è			X
Mise en relief				P		5è-4è			
Modalisateur			X[350]			3è			
Modalisation						3è			
Modalité d'énoncé			X[351]						
Modalité du discours	X								
Mode (verbal)		X				3è	X		X
Mode des formes verbales							X		
Mode impersonnel	X		X[352]						
Mode personnel	X		X[353]						
Morphologie	X		X			5è-3è			
Morphologie du(des) verbe(s)				D		6è			
Morpho-syntaxe				6è-3è		5è-3è			
Mot	X	X	X	B	X	6è-3è	X	X	X
Mot abstrait						3è			X
Mot composé	X		X						X

[349] Voici ce que l'on peut lire dans la brochure : « La métacommunication concerne donc aussi bien la capacité de parler de la langue que de maîtriser les instruments métalinguistiques », p. 9.

[350] On peut lire comme définition : « éléments manifestant la subjectivité, l'adhésion, l'appréciation, la distance de l'énonciateur à l'égard du contenu de l'énoncé : vocabulaire appréciatif ou dépréciatif, incises (*à mon avis, à dire vrai*, etc.), adverbes (*peut-être*, *sans doute*, *certainement*, *évidemment*, etc.), intonation », p. 8.

[351] Il est précisé : « attitude de l'énonciateur à l'égard du contenu de l'énoncé », p. 8.

[352] Dans cette catégorie se trouvent l'infinitif, le participe est le gérondif.

[353] Dans cette catégorie se trouvent l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif et l'impératif.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Mot d'annonce (cataphorique)			X						
Mot de liaison			X			5è-3è			X
Mot de reprise (anaphorique)			X			5è-4è			
Mot dérivé			X						
Mot grammatical (mot-outil)	X				X			X	
Mot invariable	X								X
Mot variable	X								
Mot-phrase			X[354]						
Narrateur			X			6è-3è			X
Narration				B		6è-3è			X
Nature			X		X				X
Nature du mot / grammaticale							X		X[355]
Négation (simple/composée)					X	6è-3è			X
Néologisme			X			6è-3è			
Niveaux de langue / de langage				6è-3è		6è-3è	X		
Nom	X	X	X[356]	B	X	6è-3è	X	X	X
Nom commun	X		X			5è-3è			X
Nom propre	X		X			5è-3è			X
Nombre			X	D	X	5è-3è		X	X
Nominalisation			X		X				
Norme			X		X	5è-3è			X
Opposition						5è-3è	X		X
Oral		X	X	B+ 6è-3è	X	6è-3è			X
Ordre des mots				D+B	X	6è-3è		X	X
Organisation des textes				P		5è-3è			
Orthographe	X			D+ 6è-3è	X	6è-3è			X
Orthographe grammaticale	X			P	X	5è-3è			
Orthographe lexicale	X			P	X	6è-3è			
Orthographe phonétique					X				
Outil de la langue				B+ 6è-3è		6è-3è			
Outil grammatical							X		
Paragraphe				6è-3è	X	6è-3è		X	X

[354] Les exemples donnés sont *oui, non, certainement, peut-être, volontiers,* etc.
[355] Dans ce cas, *grammatical* est très souvent sous-entendu dans notre corpus.
[356] Ce terme fait partie des constituants du groupe nominal.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Paraphrase					X				
Parataxe			X[357]			5è-3è			
Paratexte				B		6è	X		
Parenthèse		X							X
Parole (rapportée)				D+P	X	6è-3è	X	X	X
Paronyme			X			5è-3è			
Paronymie			X						
Participe	X	X	X			3è			X
Participe passé						6è-4è			X
Participe présent						4è			X
Particule explétive	X								
Passé			X[358]	B	X		X	X	X
Passé antérieur	X	X	X						
Passé composé	X	X	X		X	6è-3è	X		X
Passé proche	X								
Passé simple	X	X	X		X	6è-3è	X	X	X
Passé surcomposé	X								
Passif						6è-3è			X
Périphrase						5è-3è			
Périphrase verbale	X								
Permutation			X[359]						
Personne (première…)	X				X	6è-3è	X	X	X
Phonème	X[360]		X	B	X				X
Phonologie				D					
Phrase	X	X	X	D+3è	X	6è-3è	X	X	X
Phrase active			X		X				
Phrase complexe	X		X	P	X	5è-3è	X		X
Phrase déclarative					X				
Phrase emphatique			X						
Phrase exclamative					X				X
Phrase impérative					X				
Phrase impersonnelle			X						
Phrase interrogative					X	3è			

[357] Ce terme fait partie de la catégorie « analyse de la phrase complexe ».
[358] Ce terme renvoie à « Chronologie absolue, liée au moment de l'énonciation », p. 9.
[359] Terme défini : « Déplacement sur l'axe syntagmatique », p. 5.
[360] Il est précisé dans ce texte *phonèmes vocaliques* et *phonèmes consonantiques.*

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Phrase négative			X						X
Phrase neutre			X						
Phrase nominale / non verbale	X	X	X[361]			6è-3è			X
Phrase passive			X		X	X			
Phrase simple	X		X	P		5è-3è			X
Phrase verbale	X	X	X			6è-3è			
Pluriel	X		X		X	6è-3è	X	X	X
Plus-que-parfait	X	X	X			6è			
Plus-que-parfait surcomposé	X								
Point		X			X	6è-3è		X	X
Point d'exclamation		X						X	X
Point d'interrogation		X						X	X
Point-virgule		X						X	
Polysémie			X		X	5è-3è			X
Ponctuation		X	X	B	X	6è-3è	X	X	X
Positif	X[362]								
Postériorité			X[363]		X				
Préfixe	X		X		X	6è-3è			X
Préposition	X	X	X		X	6è-3è			X
Présent	X	X	X[364]	B	X	6è-4è		X	X
Présent d'énonciation							X		X
Présent de l'indicatif							X		X
Présent de vérité générale							X		
Présent du subjonctif					X				
Présentatif	X		X						X
Présentation	X[365]								
Présupposé			X			3è			
Procès	X					6è-3è			
Procès de l'action			X[366]						

[361] On trouve dans cette rubrique la phrase nominale, les interjections et les mots-phrases.

[362] On se trouve ici dans les « degrés de signification de l'adjectif ».

[363] Ce terme renvoie à « Chronologie relative », p. 9.

[364] Ce terme renvoie à « Chronologie absolue, liée au moment de l'énonciation », p. 9.

[365] La présentation fait partie de la catégorie des fonctions dans le discours au même titre que le sujet, le complément d'objet, etc. « Les mots ou groupes de mots pouvant exercer cette fonction sont dits *présentatifs* », p. 11.

[366] Dans cette rubrique on trouve :

« ● Aspect verbal => accompli/inaccompli ; => borné/non borné

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Progression à thème constant			X[367]			5è-3è			
Progression à thèmes dérivés			X[368]						
Progression linéaire			X[369]			5è-3è			
Progression thématique			X			5è-3è			
Pronom	X	X	X	D	X	6è-4è	X	X	X
Pronom de conjugaison		X							
Pronom démonstratif	X		X			3è			
Pronom exclamatif	X								
Pronom indéfini	X		X			5è			
Pronom interrogatif	X		X						X
Pronom personnel	X		X			5è-3è		X	X
Pronom personnel non réfléchi	X								
Pronom personnel réciproque			X						
Pronom personnel réfléchi	X		X						
Pronom personnel substitut			X						
Pronom possessif	X		X			3è			
Pronom relatif	X	X	X						X
Pronom sujet					X				X
Pronominalisation			X						
Prononcer					X			X	X
Prononciation			X	6è		6è-4è			X
Propos			X[370]	P		6è[371], 5è-3è			
Proposition	X	X				6è-3è	X		X
Proposition conjonctive		X							
Proposition coordonnée	X								
Proposition incise	X					5è	X		X
Proposition indépendante	X					6è-3è			X
Proposition infinitive	X								X
Proposition interrogative directe							X		

● Auxiliaires d'aspect […] », p. 13.

[367] On trouve une définition de cette lexie : « […] un thème identique, recouvrant une même réalité se maintient dans des phrases successives, les propos étant bien sûr chaque fois différents », p. 11.

[368] Idem : « [...] les thèmes des phrases successives sont différents, mais peuvent être considérés comme issus d'un 'hyperthème' préalable, situé au début du passage ou sous-entendu […] », p. 11.

[369] Idem : « […] le thème de chaque phrase est issu du propos (ou d'une partie du propos) qui précède », p. 11.

[370] « Élément nouveau, apport d'information, qui permet de faire progresser le texte », p. 10.

[371] La même note que celle que nous avons reproduite ci-dessus y est attribuée.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Proposition interrogative indirecte			X[372]						
Proposition juxtaposée	X								
Proposition participiale	X					6è			
Proposition principale	X					5è			X
Proposition relative		X		P		6è			X
Proposition subordonnée	X[373]	X					X		X
Proposition subordonnée circonstancielle							X		
Proposition subordonnée conjonctive	X		X[374]				X		
Proposition subordonnée conjonctive circonstancielle						5è-3è			
Proposition subordonnée conjonctive complément de l'adjectif			X						
Proposition subordonnée conjonctive complément du nom			X						
Proposition subordonnée conjonctive complétive						5è-3è			
Proposition subordonnée de conséquence							X		
Proposition subordonnée de temps							X		
Proposition subordonnée infinitive			X						
Proposition subordonnée interrogative indirecte	X								
Proposition subordonnée participiale			X						
Proposition subordonnée relative	X		X			5è	X		X

[372] Dans ce texte il est précisé que cette proposition peut être sujet, attribut, complément d'un nom ou d'un adjectif, complément d'objet.

[373] Une définition est donnée : « A l'intérieur d'une phrase complexe, une proposition sujet, attribut, épithète, apposition ou complément d'une autre proposition est dite *subordonnée* […] », p. 5.

[374] Ce terme fait partie de la catégorie « analyse de la phrase complexe ». Cette proposition peut être sujet, attribut, complément d'objet, complément circonstanciel de but/de cause/de comparaison/de conséquence/de temps/de concession/de condition.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Proposition subordonnée relative déterminative			X[375]						
Proposition subordonnée relative explicative			X[376]						
Prosodie				6è-3è	X	5è-3è			
Question					X	6è-3è	X	X	X
Racine			X	D+P		6è			X
Radical	X	X	X			6è-3è	X		X
Rapport logique							X		
Récepteur			X			6è-3è			
Récit			X	B+ 6è-3è	X	6è-3è			X
Récit complexe				B+ 5è-3è		5è-3è			
Rédaction					X	6è-3è			X
Rédiger					X	6è-3è			X
Réduction			X		X	5è-3è			
Référent			X		X	3è			
Référent d'un pronom							X		
Référent de « on »			X				X		
Reformulation				B		6è-3è			
Régionalisme			X						
Registre de langue / de langage	X[377]	X	X[378]	B+ 6è-4è[379]	X	6è-3è	X		
Règle				B+3è		6è-3è		X	X
Relation lexicale				P		6è-3è			
Relation logique				P			X		
Relation métaphorique			X						
Relation métonymique			X						
Relation phonème-graphème				P					
Relation son-graphie				D+3è	3è	3è			
Relative (déterminative/explicative)					X	3è			X

[375] Ce terme appartient à la catégorie « détermination » et à celle des fonctions dans le groupe nominal.
[376] Ce terme fait partie de la catégorie « caractérisation ».
[377] Dans ce texte, il est précisé *familier*, *courant* et *soutenu*.
[378] Idem.
[379] Il est précisé dans ce texte que c'est le langage courant qui est utilisé en classe.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Remplacement (du mot / de personne)					X		X		
Réplique						6è-3è			X
Réponse					X	6è-3è		X	X
Reprise[380]						5è-3è			
Reprise lexicale				D					
Reprise nominale				P		6è-3è	X		
Reprise pronominale				D		6è-3è			X
Résumé / résumer				B		6è-3è			X
Rime					X	5è-4è			
Rythme			X		X				X
Schéma argumentatif						3è			
Schéma descriptif						6è-3è			
Schéma intonatif				D+P	X				
Schéma narratif						6è-3è			X
Sémantique	X		X						
Sémantique lexicale			X						
Semi-auxiliaire	X								
Sens [381]				B	X	6è-3è	X	X[382]	X
(Changement de) type de phrase : déclaratif / interrogatif / impératif / exclamatif	X		X						
Sens figuré			X						X
Sens propre			X						X
Signe			X						X
Signe de ponctuation	X							X	X
Signifiant			X			5è-3è			X
Signification					X	6è-3è			X
Signifié			X			5è-3è			X
Signifier						5è-3è			X
Simultanéité			X[383]		X				
Singulier	X		X		X		X		X

[380] Ce terme fait partie de ceux pour lesquels il est précisé qu'ils sont réservés aux enseignants.

[381] Il existe de nombreux composés dans les textes. Dans les annales du brevet des collèges l'élève doit être capable de comprendre le sens d'une expression, le sens de l'adjectif qualificatif, le sens des mots en général, etc. Dans les Programmes de 2003 s'adressant aux enseignants qui ont des élèves non francophones dans leurs classes, il est question du sens des questions et des consignes.

[382] Notons que dans nos transcriptions, *de l'expression* ou *du mot* sont très souvent sous-entendus.

[383] Ce terme renvoie à « Chronologie relative », p. 9.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Situation d'énonciation				D+P					
Situation de communication		X	X	B	X	6è-3è	X		X
Son					X	3è		X	X
Sous-entendu			X						X
Structuration				P 3è[384]	X	6è-3è[385]			
Structure[386]					X	6è-3è			X
Style direct							X		X
Style indirect (libre)						3è	X		X
Subjonctif	X	X	X		X	6è-3è			X
Subordination		X	X[387]	P		6è-3è	X		X
Substitut			X						
Substitut du nom				D	X	6è-3è			
Substitution					X	5è-3è			
Substituts grammaticaux			X						
Substituts lexicaux			X						
Suffixe	X		X		X	6è-3è			X
Sujet	X	X[388]	X	P	X	6è-3è	X		X
Sujet grammatical	X								
Sujet logique	X								
Superlatif	X[389]		X[390]			3è			
Syllabe	X		X		X			X	X
Symbole					X	5è-3è			X
Synchronie			X						
Synonyme / synonymie			X	D+P	X	6è-3è	X		X
Syntaxe	X		X	6è-3è[391]	X	5è-3è	X		
Système corrélatif comparatif / consécutif / temporel			X						
Système orthographique						5è-3è			

[384] Il est question plus précisément de « structuration de la langue ».

[385] Dans ce texte, la structuration est qualifiée de textuelle, lexicale ou encore syntaxique.

[386] *Structure* entre dans la composition de plusieurs lexies composées dans les textes officiels, en particulier dans les Programmes de 2003. Il s'agit notamment de *structure narrative / des phrases / du récit / du français.*

[387] Ce terme fait partie dans la brochure du CNDP de la catégorie « reformulation affectant la syntaxe ».

[388] Dans ce texte « du verbe » est précisé.

[389] Il est question de superlatif absolu et relatif dans ce texte.

[390] Idem.

[391] Il est également question de syntaxe de l'oral.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Tableau						6è-3è		X	X
Temps						6è-3è		X	X
Temps absolu	X								
Temps composé	X	X	X[392]	P	X				X
Temps de l'indicatif							X		
Temps du passé					X		X		
Temps du récit							X		
Temps relatif	X								
Temps simple	X	X	X[393]	P	X				
Temps surcomposé	X								
Temps verbal / du verbe / des formes verbales				P	X	3è	X		X
Terme				B	X	6è-3è[394]	X		
Terminaison	X	X			X	3è			X
Texte			X	D+P 6-3è	X	6è-3è	X	X	X
Texte à trous						5è-3è			X
Texte argumentatif			X	B	X	6è-3è			
Texte descriptif			X	B		5è-4è			
Texte explicatif			X	B	X	6è-3è			
Texte injonctif			X						
Texte narratif			X	B	X	6è-3è			
Thématisation			X[395]			5è-3è			
Thème			X[396]	P	X	6è-3è			X
Tiret						5è-3è		X	X
Tonalité du texte / du discours						3è			
Tournure (= voix) passive	X	X							X
Tournure active	X								
Tournure de phrase							X		
Tournure grammaticale						6è-3è	X		

[392] Dans cette catégorie se trouvent le passé composé, le plus-que-parfait, le passé antérieur, le futur antérieur, le conditionnel passé.

[393] Dans cette catégorie se trouvent le présent, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent.

[394] Il est question dans ce texte de « terme grammatical ».

[395] Ce terme est défini : « Mise en position de thème », p. 10.

[396] Idem : « Élément de départ de l'énoncé, connu ou supposé connu du destinataire, qui permet de rattacher la phrase au contexte », p. 10.

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Tournure impersonnelle	X								
Tournure pronominale	X	X							
Tournure verbale							X		
Traits distinctifs			X[397]						
Transformation			X[398]		X		X		X
Transformation de phrase							X		
Transformation en proposition subordonnée							X		
Type de discours			X			6è-3è	X		X
Type de phrase		X	X[399]	P	X	6è-3è	X		X
Type de texte				6è		6è-4è			
Typographie						5è-3è	X		
Valeur					X[400]	3è[401]	X		X
Valeur des lettres					X				
Valeur des temps du passé							X		
Valeur du mode verbal							X		
Valeur du présent							X		
Valeur du verbe							X		
Valeur du (des) temps verbal(aux)						6è-3è	X		
Valeur fonctionnelle d'énoncés					X				
Valeur grammaticale					X				
Valeur lexicale					X				
Valeur logique							X		
Valeur phonétique									
Verbe	X	X	X	P	X	6è-3è	X	X	X
Verbe au conditionnel						3è			X
Verbe d'état			X						X

[397] C'est-à-dire que le nom peut être concret/abstrait, animé/non animé, humain/non humain, comptable/non comptable.

[398] Voici ce que l'on peut lire : « ● Changement de forme de phrase : => forme active/passive (passivation) [exemple] ; => forme neutre/emphatique, extraction, détachement, dislocation [exemples] ; => forme positive/négative (négation) [exemples] ; => forme personnelle/impersonnelle [exemple] ● Changement de type de phrase : déclaratif/interrogatif/impératif/exclamatif [exemples]

● Nominalisation [exemples] ● Pronominalisation [exemples] », pp. 5-6.

[399] On trouve dans cette rubrique « déclaratif ou assertif, impératif, interrogatif, exclamatif ».

[400] Il est question dans ce texte de « valeur des lettres », « valeur grammaticale », « valeur phonétique », « valeur lexicale ».

[401] Il s'agit ici de la « valeur modale ».

Lexies des textes « officiels »	2nd degré 1975 (+ complément de 1994)	Ecole élémentaire 1976	CNDP 1998 et 1999	FLS 2000 et 2003	Prog 2002 (école)	Prog 2003 (collège)	Annabrevet 2005	CLIN	CLA
Verbe de parole							X		
Verbe impersonnel			X						
Verbe intransitif	X		X[402]						X
Verbe introducteur						3è			X
Verbe régulier					X				
Verbe transitif	X[403]								
Verbe transitif direct			X[404]						
Verbe transitif indirect			X[405]						
Virgule		X			X			X	X
Vocabulaire				B	X	6è-3è		X	X
Voix			X				X		
Voix active	X		X	D					
Voix passive	X		X	D				X	
Voix pronominale			X						
Voyelle	X		X		X			X	X

[402] C'est-à-dire « Qui ne régissent pas de complément essentiel », p. 16.

[403] Il est précisé ici que ces verbes transitifs peuvent être employés transitivement c'est-à-dire avec un complément d'objet ou employés absolument c'est-à-dire sans complément d'objet.

[404] « Qui régissent un complément direct », p. 16.

[405] « Qui régissent un complément indirect », p. 16.

Les directives officielles récentes s'accordent en théorie pour affirmer que la terminologie ne doit pas occuper une place trop importante dans l'enseignement/apprentissage, et que donner un nom aux notions linguistiques n'est que d'un intérêt second. Pour ces textes, ce qui importe, c'est d'abord la bonne compréhension du fonctionnement de la langue et ensuite la pratique adéquate du point de vue syntaxique, sémantique, lexical et pragmatique.

De nombreuses questions se posent : comment faire acquérir toute cette variété de métalexique aux élèves nouvellement arrivés, qui n'ont pas suivi toutes les années de l'école élémentaire comme les élèves francophones (si tant est toutefois que cet objectif soit un objectif d'enseignement) ? Quels sont les choix effectués par l'enseignant ? Comment sont-ils faits ? Tous ces termes sont-ils exploitables ? Nous verrons dans les chapitres suivants comment les enseignants utilisent les lexies. Pour le moment, quelques remarques s'imposent.

D'abord, ce tableau montre que, bien que nous nous soyons limitée à quelques textes, la terminologie est et a été extrêmement riche et hétérogène. On constate aussi que par rapport à cette « masse » de données, les termes communs à l'ensemble des documents utilisés sont très rares[406].

On peut noter la quasi-absence de sigles dans ces textes, la seule exception étant la présence de *COD* dans les Programmes à destination des élèves de troisième. A l'inverse, les lexies composées sont très nombreuses. Ensuite, il s'avère que le nombre de lexies communes à tous les textes se réduit à une poignée.

Si l'on commence par comparer les textes s'intéressant au FLM, le tableau confirme que la présence des lexies est beaucoup moindre dans les documents s'adressant aux enseignants des classes des plus jeunes. Cette présence est très allégée dans le premier texte de 1976. Les lexies, simples et composées, sont cependant assez traditionnelles et renvoient pour l'essentiel aux parties du discours, à leur fonction syntaxique, aux modes et temps verbaux, à la construction de la phrase et aux différents types de propositions. En ce qui concerne les enseignants ayant en charge les élèves de collège, on peut noter un certain nombre de différences entre 1975 et 2003. Peu de lexies sont communes aux trois textes présentés dans notre tableau mais des changements notables peuvent être signalés comme

[406] Cf. ci-dessous.

l'arrivée de lexies telles que *acte de parole, actualisation, commutation, énonciation*, ou celles renvoyant à la morphologie du mot et à la sémantique lexicale (*dérivation, formation populaire* et *formation savante*, *homonymie*, *polysémie*, etc.). Les grands classiques que nous avons mentionnés à propos des textes renvoyant à l'école élémentaire sont toutefois toujours présents.

S'agissant maintenant des lexies renvoyant au FLS, il est à noter que certaines sont spécifiques aux textes renvoyant au français langue seconde : il s'agit tout d'abord de *cause, condition, conséquence* (tous trois repris d'ailleurs par certains des enseignants observés) qui montrent que cet enseignement est « fonctionnel ». On trouve également des lexies qui prouvent que cet enseignement du français aux non francophones ne se réduit pas à la morpho-syntaxe : *phonologie, situation d'énonciation, reprise lexicale*. *Relation phonème-graphème* vise à mettre l'accent sur la spécificité du français, langue dont les rapports entre son et graphie ne sont pas univoques. On trouve enfin *communication, interaction, métacommunication, situation de communication, compétence de communication* et *compétence linguistique,* soit tout un groupe de lexies issues de la littérature didactique du FLE et qui montrent que l'enseignement/apprentissage du français doit avoir pour but la communication. Beaucoup d'autres termes sont communs avec les programmes de FLM ce qui n'est pas très surprenant car la description de la langue, qu'elle s'adresse aux non francophones ou aux francophones, ne peut pas être fondamentalement différente, et comme il s'agit bien du français enseigné en contexte scolaire, des points communs sont nécessairement envisageables.

Seules peu de lexies font l'unanimité dans l'ensemble des textes : *mot*, *pronom, nom, sujet, verbe, phrase, présent* et *registre de langue*. L'absence de *texte* terme auquel on pourrait s'attendre, s'explique par le fait que cette lexie n'est pas attestée dans les textes des années soixante-dix. Cependant, c'est une lexie très présente dans notre corpus. Cela est cohérent avec ce que nous avons déjà mentionné : l'étude de la langue en est restée au niveau de la syntaxe pendant longtemps, il n'était pas question de texte en grammaire traditionnelle.

D'autres termes sont cependant majoritaires sans faire partie de la poignée qui est vraiment commune. Le premier constat que l'on fait est la domination de toutes les lexies renvoyant à la forme des verbes et aux temps et modes verbaux. Celles qui font l'unanimité sont : *conditionnel, futur, imparfait, impératif, indicatif, subjonctif, présent, imparfait, passé antérieur, passé composé, passé simple, plus-que-parfait*. En lien, et ce n'est pas surprenant,

on trouve *conjugaison*. Les parties du discours sont également bien représentées en particulier les pronoms : *pronom démonstratif, pronom indéfini, pronom personnel* et *pronom possessif* sont majoritaires. On trouve également *déterminant*, *nom propre* et *nom commun*, *conjonction de subordination, préposition*, des fonctions ainsi que le terme *fonction* lui-même : *apposition*, *attribut du sujet*, *complément circonstanciel.* Enfin, les autres lexies étant communes à tous les textes ou presque sont *classe de mots, radical*, *phrase complexe, phrase simple, phrase verbale* et *phrase nominale* ; *groupe verbal* et *groupe nominal ; discours, discours direct, discours indirect, discours indirect libre ;* et enfin *préfixe*.

Pour finir avec le dépouillement de ce tableau, il nous semble nécessaire, à titre indicatif bien sûr, de mettre en lien ces lexies avec celles de notre corpus. En effet, quelles sont celles que l'on retrouve aussi chez les enseignants observés ? D'abord les lexies présentes unanimement dans tous les textes sont elles aussi attestées, à l'exception de *sujet* que nous n'avons pas relevé en CLIN. Ensuite, rares sont celles que nous avons à la fois en CLA et en CLIN : *présent, imparfait, passé simple* et *futur* pour les temps verbaux, *conjugaison* et *pronom personnel*. Les autres temps et modes verbaux sont attestés dans les CLA à l'exception de *indicatif, passé antérieur* et *plus-que-parfait*. Les autres lexies communes aux textes et aux CLA sont *apposition, attribut du sujet, complément circonstanciel, conjonction de subordination, déterminant, fonction, groupe nominal, groupe verbal, nom propre, participe, phrase complexe, phrase nominale, phrase simple, préposition, pronom relatif, préfixe, radical* et *subordination*. Si l'on compare pour finir les lexies de la brochure relative au FLE/S et celles de notre corpus, rares sont les recoupements. *Cause, conséquence, condition* et *hypothèse* sont présents dans notre corpus, de même que *lexique* (pour toutes : uniquement en CLA).

On le voit, il n'existe qu'un noyau dur de lexies métalinguistiques qui servent à l'étude et à la description de la langue et de son fonctionnement. Si cette liste n'est pas exhaustive, elle peut cependant être le point de départ d'une étude plus poussée sur ce qu'il est nécessaire de garder ou pas en termes de terminologie métalinguistique. Dans le tableau suivant, nous ne répertorions que le métalexique présent uniquement dans notre corpus, c'est-à-dire que nous n'avons pas trouvé les termes dans les textes officiels.

7.3.2. Les lexies spécifiques à notre corpus

Le tableau ci-dessous répertorie uniquement les lexies[407] propres à notre corpus classées selon les trois catégories que nous avons présentées au début de ce chapitre, de même que le niveau (CLIN *vs* CLA) dans lequel nous les avons trouvées. Nous avons délibérément choisi de ne prendre en compte que les mots lexicaux, la plupart étant d'ailleurs des noms. Cependant, il arrive que nous soyons obligée de préciser si le terme relevé est un nom ou un adjectif par exemple, car cela peut engendrer des différences de classement. C'est le cas notamment de *conditionnel* (toujours employé en tant que nom en classe de langue). Les indications TEG et NEG permettent de repérer les lexies relevées par Cuq ainsi que la classification effectuée par ce dernier, car toutes celles que cet auteur prend en considération ne se retrouvent pas dans notre corpus, et inversement, nous avons relevé des lexies qui ne sont pas dans cette étude.

[407] Nous reprenons le système conventionnel qui veut que les formes infinitives des verbes et le singulier des noms servent de point de référence. Bien sûr, nous avons fait à chaque fois les recherches des différentes formes possibles de tous les termes.

Tableau 3 : Tableau des lexies spécifiques à notre corpus

LEXIES	technique	mixte	mondaine	CLIN	CLA
Abréviation (TEG)	X			X	
Abstrait (n.c.)[408]			X		X
Accent aigu (TEG)	X				X
Accent circonflexe (TEG)	X				X
Accent grave (TEG)	X				X
(s') accorder (NEG)		X			X
Ajouter / rajouter			X	X	X
Alphabet (TEG)	X			X	
Analyser			X		X
Antécédent		X			X
(s') appeler	X			X	X
Article contracté (TEG)	X				X
Article défini contracté	X				X
Article indéfini contracté	X				X
Attribut (NEG)		X			X
Barrer			X	X	X
But (NEG)			X		X
Catégorie (NEG)		X			X
Code couleur (NEG)			X		X
COI	X				X
Comparatif de qualité[409]	X				X
Comparatif de quantité	X				X
Complément (circonstanciel) d'accompagnement	X				X
Complément (NEG)		X			X
Complément d'objet (TEG)	X				X
Complément de lieu	X				X
Complément de temps	X				X
Complément direct (TEG)	X				X
Complément indirect	X				X
Composants de la phrase	X				X
Concret (n.c.)			X		X
Conjuguer (se) (TEG)[410]		X			X
Connecteur chronologique	X				X
Connecteur spatial	X				X
Conseil (NEG)			X		X
Construction (NEG)		X			X
Construction du texte	X				X
Construire une phrase	X			X	X
Contraire (NEG/TEG)			X	X	X
Contresens		X			X
Correction			X	X	X
COS	X				X
Crochet (NEG)			X		X
Dialogue argumentatif	X				X
Discours dialogué	X				X
Discours normé	X				X
Ecriture (en) italique	X				X
Ecriture (en) majuscule	X			X	

[408] n.c. signifie nom commun.

[409] Cuq relève *comparatif* seul, mais là encore il a classé ce terme en NEG et en TEG.

[410] Nous avons relevé différentes formes de ce terme sans faire plus de distinction mais Cuq distingue *conjuguer* et *conjugué*, ce dernier étant considéré comme TEG.

LEXIES	technique	mixte	mondaine	CLIN	CLA
Ecriture attachée	X			X	
Ecriture bâton	X			X	
Ecriture penchée	X				X
Ecriture poétique	X				X
Ecriture scripte	X				X
Encadrer			X	X	X
Enlever			X	X	X
Enoncer	X				X
Entourer			X	X	X
Epeler	X			X	X
Etat (NEG)			X		X
Exclusion			X		X
Explicite	X				X
Expression figée	X				X
Expression figurée	X				X
Féminin (n.c.) (NEG)	X			X	X
Fonction du GN / du nom / du pronom	X				X
Fonctionner			X	X	X
Forme (NEG)		X		X	X
Former			X		X
Genre[411]		X			X
GN	X				X
Groupe complément d'objet	X				X
Groupe nominal complément d'objet direct	X				X
Homophone	X				X
Impérative (n.c.)	X				X
Implicite	X				X
Inclusion			X		X
Indéfini (n.c.)	X				X
Infinitif affirmatif	X				X
Infinitif négatif	X				X
Injonctive (n.c.)	X				X
Interdiction (NEG)			X		X
Interroger (NEG)		X		X	X
Inversion du sujet (TEG)	X				X
Italique		X			X
Lecture-écriture / lecture suivie / lecture expliquée	X				X
Lettre cursive	X				X
Lettre majuscule (TEG)[412]	X				X
Lien d'opposition	X				X
Lien de la cause	X				X
Lien de la connotation	X				X
Lien symbolique	X				X
(re)lier			X		X
Lieu (n.c.) (NEG)			X		X
Mécanisme logique (NEG)	X				X
Minuscule (n.f.)	X			X	
Mise en apposition	X				X

[411] *Genre* est une lexie spécifique à notre corpus quand il forme des lexies composées : *genre de discours, de mot, de nom, de phrase, de texte, de verbe*, etc. Dans ce cas, il a bien une acception mondaine.

[412] Notons que l'on trouve également dans notre corpus « lettre majuscule des livres » et « lettre majuscule d'imprimerie ».

LEXIES	technique	mixte	mondaine	CLIN	CLA
Modèle (NEG)			X		X
Morceau			X	X	X
Mot abstrait	X				X
Mot caché	X				X
Mot de vocabulaire	X				X
Mot familier	X				X
Mot interrogatif (TEG)	X				X
Mot logique	X				X
Moyen (n.c.)		X			X
Nom composé	X				X
Nom concret	X				X
Obligation (NEG)			X		X
Opération logique	X				X
(dés) ordre (NEG pour *ordre*)[413]			X	X	X
Placer (se)			X		X
Orthographier	X				X
Partitif (TEG)	X				X
Passé récent (NEG / TEG)		X			X
Phonétique (TEG)	X				X
Phrase affirmative (TEG)	X				X
Phrase de présentation[414]	X				X
Phrase impérative (TEG)	X				X
Phrase injonctive	X				X
Phrase minimale	X				X
Phrase relative (TEG)	X				X
Place (NEG)			X		X
Points (deux…)	X			X	X
Points de suspension	X			X	X
Ponctuer		X		X	
Possessif (TEG ou NEG) (n.c.)	X				X
Présent (du) passif (TEG)	X				X
Principale (n.c.)		X			X
Pronom COD	X				X
Pronom personnel complément d'objet indirect	X				X
Prononcer (se)			X		X
Quantité (NEG / TEG)			X		X
Récit narratif	X				X
Réciter	X				X
Relatif (n.c.) (TEG)	X				X
Remplacer			X		X
Repères spatio-temporels	X				X
Répéter		X		X	X
Répétition		X			X
Répondre		X[415]		X	X
Réponse (NEG)		X		X	X
Schéma[416]			X		X

[413] Il est question dans notre corpus de ordre / désordre des lettres, mots, phrase, texte.

[414] Cuq relève *phrase présentative* qu'il classe en TEG.

[415] Ce terme est mixte car il est possible de répondre autrement que par la langue à l'aide des gestes, des mimiques, etc.

[416] Cuq relève *schéma d'argumentation* qu'il classe en TEG.

LEXIES	technique	mixte	mondaine	CLIN	CLA
Se dire[417]	X			X	X
Sens implicite	X				X
Sens premier	X				X
Sens symbolique	X				X
Souligner			X	X	X
Subjonctif présent (TEG)	X				X
Subordonnant (n.c.)	X				X
Subordonnée (n.c.)		X			X
Supprimer			X		X
Termes de la négation	X				X
Traduire		X		X	X
Trait d'union	X				X
Transformer (NEG)		X		X	X
Tréma	X				X
Verbe (pas) conjugué	X				X
Verbe à l'imparfait / à l'impératif / à l'infinitif / au gérondif /au subjonctif / au passé composé	X				X
Verbe de mouvement (TEG)	X				X
Verbe déclaratif	X				X
Verbe injonctif	X				X
Verbe irrégulier[418]	X				X
Verbe pronominal[419]	X				X
Verbe réfléchi	X				X
Vouloir dire[420]	X			X	X

[417] Forme pronominale utilisée au passif.
[418] Cuq a relevé *verbe régulier* qu'il a classé en TEG.
[419] Cuq a relevé *verbe pronominal réfléchi*, classé en TEG.
[420] Entendu dans le sens de « signifier ».

Ce deuxième tableau nous apprend donc qu'il existe un nombre assez important de lexies que les enseignants utilisent sans qu'elles ne soient présentes dans les quelques textes de référence et que ceci est le fait des enseignants de CLA pour l'essentiel. Cela confirme la grande hétérogénéité de la terminologie mais n'en est qu'un indice puisque nous avons, pour notre part, pris en considération d'autres lexies qui ne sont pas « grammaticales » au sens entendu par les textes, ainsi que des lexies mondaines « pragmatiquement » métalinguistiques[421]. C'est pourquoi il n'est pas très surprenant de ne pas retrouver certaines de ces lexies ailleurs que dans notre corpus. Ceci étant dit, on constate quand même qu'elles sont plus souvent techniques que mondaines et que beaucoup rejoignent la terminologie traditionnelle même si les enseignants s'écartent un peu des références. Si l'on couple les deux tableaux, il s'avère que la tendance reste la même : les lexies techniques sont extrêmement nombreuses et les enseignants de CLA en font un usage très supérieur à ceux de CLIN. Seuls *abréviation, alphabet, découper, intonation, minuscule, mot-outil* et *ponctuer* ne sont attestés que dans les CLIN, et le nombre des métatermes est nettement inférieur dans ces classes de l'école élémentaire.

*

* *

La présentation du métalexique était à ne pas confondre avec le simple lexique grammatical. L'étude de son organisation devait se détacher de la notion de « grammaire » pour permettre de comprendre comment il s'organise. Il est beaucoup question de « grammaire » et du lexique correspondant dans les divers documents officiels que nous avons présentés, sans que le lecteur de ces textes ne sache vraiment ce qu'il faut entendre par *grammaire*. S'agit-il de se limiter à la morphologie et à la syntaxe ? Non, sans doute pas, puisque le texte et le discours ont leur place dans les textes officiels les plus récents. Faut-il inclure dans cette étude la phonétique ? La sémantique ? Etant donné les directives du FLE/S, nous ne pouvions donc pas nous contenter des termes grammaticaux qui peuvent amener à des savoirs sur la langue mais pas à des savoir-faire. Il est question dans ces directives d'oral, d'approche communicative, d'interaction. C'est pourquoi nous avons choisi cette présentation large. On peut voir de cette manière qu'il existe une grande variété de termes

[421] Cf. les chapitres 8 et 9 pour plus de détails.

métalinguistiques ou à visée métalinguistique, depuis des mots mondains jusqu'à la terminologie héritée de la grammaire latine ou de théories plus récentes. En effet, tout comme nous l'avons vu dans la partie précédente, le discours métalinguistique peut ne pas contenir de mot métalinguistique au sein de pratiques ou activités métalinguistiques.

Nous étudions dans les chapitres suivants le traitement qui est fait des lexies par les enseignants que nous avons observés, dans des classes destinées à des élèves non francophones. Le chapitre 8, consacré à la terminologie spécialisée, est l'étude des lexies techniques et de certaines lexies mixtes. Le chapitre 9 regroupe des lexies mondaines et d'autres lexies mixtes.

Nous pensions trouver en commençant ce travail, des différences plus flagrantes entre les directives officielles et les discours des enseignants, dans la mesure où nous avons observé des classes de non francophones. Il a fallu nous rendre à l'évidence : les enseignants observés (et bien sûr ce cas n'est pas généralisable) n'ont pas fait beaucoup usage de termes autres. Plus que le public concerné, c'est le contexte qui semble être à l'origine de cette tendance terminologique. Il ne faut pas perdre de vue cependant, que la situation est très différente entre les classes de collège et les classes de l'école élémentaire.

A l'issue de ce chapitre, il ressort clairement que la terminologie est riche et très hétérogène, ce qui ne va pas nécessairement de soi puisque les directives de FLE/S envisagent (pensons à la démarche implicite d'étude de la langue) l'absence terminologique dans la mesure du possible (nous verrons en effet qu'il semble difficile pour certains termes de les occulter totalement). Plusieurs dénominations peuvent renvoyer à une même notion. Enfin, il semblerait qu'un petit nombre de métatermes soit inévitable c'est-à-dire ceux dont les usagers du français font un usage fréquent dans les communications courantes ordinaires.

Annexe : classification des « mots grammaticaux » en TEG et en NEG, d'après Cuq

Ce tableau est donné à titre indicatif et en annexe car il s'agit du premier corpus de lexies sur lequel nous avons appuyé nos premières analyses.

Dans l'article intitulé « Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire dans quelques méthodes de FLE » (2001 : 705-724), Cuq présente la liste des termes spécifiques qu'il a relevée dans certaines méthodes destinées à l'enseignement du français à des non francophones. Cette liste n'est donc pas exhaustive, mais nous a servi de point de départ. Nous avons en effet effectué la recherche de tous ces termes dans notre corpus et nous en avons également trouvé d'autres. Notons que l'auteur n'avait pas présenté de tableau mais une liste alphabétique des termes trouvés pour chacune des méthodes.

Les méthodes que l'auteur a utilisées sont *Le Nouveau Sans Frontières* (1988) niveaux 1 et 2, *Libre Echange* (1991) niveaux 1 et 2, *Le Nouvel Espace* (1995) niveaux 1 et 2, *Panorama* (1996) niveaux 1 et 2.

L'auteur distingue les termes présents dans le livre de l'apprenant, dans celui de l'enseignant et enfin dans le livre d'exercices, mais nous ne reprenons pas cette distinction.

Tableau 4 : Mots grammaticaux relevés par Cuq (2001)

N.E.G.	T.E.G.
	Abréviation
Accent	
	Accent aigu / circonflexe / de base / d'insistance / grave / rythmique / tonique
Accentuation	
Accord	
Accorder (s')	
Accompli	
	Acte de parole
Action	
Actif	
	Adjectif
	Adjectif adverbe / adverbial / démonstratif / indéfini / possessif / interrogatif / verbal / attribut / appréciatif / positif / qualificatif / interrogatif / ordinal
Adjonction	
	Adverbe
	Adverbe de lieu / de quantité / d'intensité / de négation / de temps / de manière / en -ment / interrogatif
Affirmation[422] (NSF, NE)	Affirmation (LE)
Affirmatif	
Agent	
	Alphabet
Analyse (P)	Analyse (NE)
	Anaphorique
Antérieur	
Antériorité	
Appartenance	
Appréciation	
Argument	
Argumentation	
Article	
	Article contracté / défini / indéfini / partitif
Articulateur	
Articulation	
	Articulateur chronologique
Articuler	

[422] Il arrive que Cuq ait parfois catégorisé le même terme comme TEG ou NEG d'où la répétition dans le tableau. Entre parenthèses nous précisons le manuel en question : NSF pour le *Nouveau Sans Frontières*, NE pour *Nouvel Espace*, LE pour *Libre Echange* et P pour *Panorama*.

N.E.G.	T.E.G.
	Aspect réfléchi
Attribut	
Auxiliaire (NSF)	Auxiliaire (NE)
But	
Caractérisation	
	Caractérisation possessive
Catégorie	
	Causatif
Cause	
Chronologie	
Circonstance	
	Circonstant de lieu / de temps
Code	
Cohérence	
Collocation	
Combinaison	
	Communication
Comparaison	
Comparaison qualitative/quantitative	
Comparatif (LE, P)	Comparatif (NSF)
	Compétence linguistique
Complément	
	Complément circonstanciel / d'agent / d'objet / d'objet direct / d'objet indirect / de condition / de crainte / de lieu / de nom / de temps / direct / indirect
Compréhension	
	Compréhension écrite / orale
Concession / concéder	
	Concordance des temps
Condition	
Condition non réalisable / réalisable	
	Conditionnel
	Conditionnel présent / passé / de politesse
Conjonction	
	Conjonction de temps / de conséquence / de subordination / causale
Conjugaison (NSF)	Conjugaison (P)
	Conjugaison irrégulière / pronominale / régulière / simple
	Conjugué
Conjuguer	
Conseil	
Conséquence	
	Consonne
	Consonne finale / nasale

N.E.G.	T.E.G.
	Constructeur syntaxique
Construction	
	Construction adverbiale / causale / directe / indirecte / interrogative / négative / passive / relative / verbale
Contexte (NSF)	Contexte (NE)
	Continuité
	Contraction
Contraire (NSF)	Contraire (NE)
Coordination	
	Corpus
Corrigé	
Crochets	
Déclaration	
	Définition
Demande	
Démonstratif	Démonstratif
	Dérivation
Dérivé	
Désapprobation	
Description	
Descriptif	
Destinataire	
Déterminant	
Déterminé	
Dialogue	
	Dictionnaire
Différence	
Direct	
Discours (LE)	Discours (NSF)
	Discours direct / indirect / rapporté
Discrimination	
Discriminer	
	Disjonctif
	Distinction phonétique
	Double négation
Doute	
Durée	
	Ecrit
	Ecriture
	Elision du « e » caduc
Emploi	
	Emploi actif / familier / figuré / passif / réfléchi
Enchaînement	
	Enoncé

N.E.G.	T.E.G.
	Enonciation
Environnement	Enchaînement (NE)
	Epithète
Etat	
Etonnement	
	Etymologie / étymologique
Evénement	
Eventualité	
	Euphémisme
Exception	
Exclamation	
	Exclamatif
Exemple	
Exercice (NSF)	Exercice (P)
Exercice d'application / d'apprentissage	
Expression	
	Expression de l'opposition / de la cause / de la condition / de la conséquence / de la quantité / du lieu / consécutive / écrite / nominale / orale / verbale
Fait	
	Famille phonétique
Féminin	
	Fermeture de phrase
Finalité	
Fonction	
	Fonction adjectivale
	Fonction du verbe
Fonctionnement	
Formation	
	Formation des mots
Forme	
Forme impersonnelle	Forme adverbiale / affirmative / de question / faire infinitif / figée / impérative / interrogative / négative / passive / pronominale / réfléchie / verbale
Formulation	
Formule	
Formule de politesse (LE)	Formule de politesse (NE)
	Fréquence
Futur	
	Futur antérieur / dans le passé / proche / simple
Genre	
	Gérondif
	Grammaire
	Graphie

N.E.G.	T.E.G.
Groupe (1er, 2è, 3è)	
	Groupe du nom / nominal / verbal
Groupe rythmique	
Homonyme (NSF)	Homonyme (P)
	Homophonie
Hypothèse	
Hypothèse réalisable / irréalisable	
	Hypothèse irréelle du passé / irréelle du présent / non réalisée / souhaitée
	Imparfait
	Impératif
	Impératif affirmatif / négatif
	Impossibilité
	Improbabilité
Indéfini	
	Indéfinis de quantité
Indéterminé	
Indicateur de lieu	
	Indicateur temporel / temporel de durée / temporel ponctuel
Indicatif (NSF, NE)	Indicatif (LE)
	Indicatif présent
Indifférence	
Inférence	
Inférer	
Infériorité	
	Infinitif
	Infinitif passé / présent / passif
Intensité	
Intention	
Interdiction	
	Interjection
Interlocuteur	
Interrogation	
	Interrogation directe / indirecte / partielle / simple
Interrogation négative	
Interrogatif (NE)	Interrogatif (NSF)
Interroger	
Intérêt	
Intonation	
	Intransitif
Introducteur	
Invariable	
Inversion	
	Inversion du sujet

N.E.G.	T.E.G.
	Irréel du présent / du passé
Irrégulier / irrégularité	
	Labialité
Langage (LE, P)	Langage (NE)
	Langage critique / descriptif
Langue	
	Langue familière / soutenue / standard
	Lecture
Lettre	Lettre (LE)
	Lettre majuscule / muette
	Lexical
Lexique (NSF)	Lexique (NE, P)
Liaison	
Lieu	
	Linguistique
	Localisation
	Locuteur
	Locution
	Locution adverbiale / verbale
Manière	
Marque	
Masculin	
Mécanisme	
Menace	
Message	
	Métaphore
Mise en relief	
	Modalisation
	Modalité
Mode	
	Mode de l'hypothétique / de l'imaginé
Modèle	
	Modèle syntaxique
Moment	
Morphologie	
Mot (LE)	Mot (NE)
	Mots composés / de comparaison / interrogatif / phatique
Moyen	
Muet (« e ») (NSF)	Muet (« e ») (P)
Nasale	
Nécessité	
Négatif	
Négation	
	Négation de structure
	Niveau de langue

N.E.G.	T.E.G.
Nom	
	Nom propre / verbal
Nombre(s)	
	Nominalisation
	Objectif fonctionnel / linguistique
Objet	
	Objet direct / indirect / quantifié
Obligation	
Opinion	
Opposition	
	Oral
Ordre	
	Ordre des mots / des pronoms / négatif / positif
	Orthographe
	Paragraphe
	Paraphrase
	Parasynonyme
	Parenthèses
Parole	
	Participe
	Participe passé / passé passif / présent / verbal
	Particule négative
	Partitif
Passage de l'oral à l'écrit	
Passé	
Passé récent (LE, P)	Passé composé / simple / composé passif / récent (NSF, NE) / progressif
Passif	
Personne (1ère, 2è, 3è, singulier, pluriel)	
	Phonétique
	Phonème
	Phrase
	Phrase affirmative / active / complexe / concessive / déclarative / énonciative / exclamative / hypothétique / infinitive / interrogative / impérative / négative / nominale / passive / positive / présentative / rapportée / relative / restrictive / simple / subordonnée
Place	
	Place de l'adjectif
	Pluriel
	Plus-que-parfait
	Point d'interrogation / d'exclamation
	Ponctuation
	Position intervocalique
Possesseur	

N.E.G.	T.E.G.
Possessif	Possessifs
Possession	Possession
Possibilité	
Possible (le)	
	Prédicat
	Préfixe
	Préposition
	Préposition contractée / de lieu
Présent (LE)	Présent (NSF, NE, P)
	Présent continu / passif / progressif
	Présentatif
Présentation	
Probabilité	
Procédé	
	Pronom
	Pronom adverbial / atone / complément / complément défini / complément direct / complément indirect / de lieu / de reprise / démonstratif / direct / impersonnel / indéfini / indirect / interrogatif / neutre / neutre de reprise / objet / personnel / personnel objet / personnel indirect / possessif / réfléchi / relatif / relatif composé / relatif objet / relatif sujet / sujet / sujet défini / tonique
	Pronominal
	Pronominalisation
	Pronominaux (réfléchis, non réfléchis, passifs)
Prononciation	
Proposition	
	Proposition causale / complétive / concessive / de lieu / infinitive / participe / participiale / relative / subordonnée / principale / subordonnée de concession
	Qualificatif
Qualification	
Quantifiant	
	Quantificateur
Quantité (NSF, P)	Quantité (LE)
Quantité comptable / non comptable	
Question	
	Question négative
	Radical
	Radical du verbe / du futur
	Rapport interpersonnel
Rapporter	
	Rapporter un discours
Récit (NSF, P)	Récit (LE)

N.E.G.	T.E.G.
Réel (le)	
Réemploi	
Référence	
	Référent
	Réfléchi
Reformulation	
Refus	
Registre	
	Registre de langue
	Registre argotique / courant / familier / soutenu / standard
Règle (NSF, P)	Règle (LE)
Regret	
Régularité	
	Régulier
	Relatif
	Relatif composé
Relation	
Relation d'égalité	
	Relation de causalité / logique
Réponse	
	Réponse affirmative
Réponse restrictive	
Reprise	
Reproche	
Restriction	
	Réseaux sémantiques
	Schéma d'argumentation
	Semi-auxiliaire
	Semi-consonne / semi-voyelle
Sens	
	Sens actif / additif / exhortatif / passif / propre / réciproque
Signal	
Signe	
	Signifiant
Simultanéité	
	Singulier
Situation	
Son	
	Son antérieur / fermé / ouvert / postérieur
Son grave	
Sonore	
Souhait	
Sourd	
Soutenu	

N.E.G.	T.E.G.
Structure	
	Structure interrogative / présentative
	Style soutenu / indirect
Subjectif	
Subjectivité	
	Subjonctif
	Subjonctif (présent, passé)
	Subordonnée conditionnelle
	Subordination temporelle
	Substantif
Substitution	
Succession	
	Suffixe
Suggestion	
Sujet	
	Sujet grammatical / indéfini
Supériorité	
	Superlatif
	Superlatif absolu / relatif
Supposition	
Suppression	
Surprise	
	Syllabation
	Syllabe
	Synonyme
	Syntaxe
	Système de signes
Tableau	
Temps	
	Temps composé / du passé / simple / verbal
Terme	
Terminaison (NE, P)	Terminaison (NSF)
Texte	Texte (NE)
Texte descriptif / narratif	
	Texte explicatif
Thème	
	Thème sémantique / syntaxique
Tournure	
	Tournure infinitive
Transcription (NSF)	Transcription (LE)
Transformation	
	Transformation négative / passive
Transformer	
Tutoiement (LE)	Tutoiement (NE)
	Type de mot
	Unité rythmique

N.E.G.	T.E.G.
Valeur	
	Valeur causale / explicative
Verbe	
	Verbes de communication / d'appréciation / de mouvement / impératif / impersonnels / irréguliers / modaux / principaux / pronominaux / pronominaux réciproques / réfléchis / régis / réguliers / transitifs
Virtuel	
Vocabulaire (LE)	Vocabulaire (NSF, NE, P)
Voix qui descend / qui monte	Voix plus aiguë
	Voix active / passive / pronominale
Volonté	Volonté (LE)
Vouvoiement (LE)	Vouvoiement (NE)
	Voyelles
	Voyelle centrale / moyenne / nasale / orale

Chapitre 8
Le métalexique « spécialisé »

Nous avons montré dans le chapitre précédent que le métalexique n'est pas une classe homogène, et nous avons proposé une classification afin de délimiter des sous-classes de lexies. Cela nous permet maintenant de traiter ces dernières par « genre ». Le présent chapitre concerne donc ce que nous appelons le métalexique spécialisé, c'est-à-dire qu'aucune des lexies dont il est question ici ne possède d'acception mondaine dans les définitions lexicographiques.

Il s'agit d'abord des lexies composées que nous avons décrites dans le chapitre précédent, sur lesquelles nous ne revenons donc pas. Il est question ensuite des lexies que nous avons qualifiées de techniques, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas d'acception mondaine, mais elles peuvent être monosémiques ou polysémiques[423]. Enfin, les lexies spécialisées peuvent être des lexies mixtes dont seule l'acception métalinguistique est attestée dans notre corpus.

L'intérêt de ce chapitre est de deux ordres. Dans un premier temps, nous nous penchons sur la manière dont le métalexique est introduit et traité par les enseignants. Il s'agira ensuite de s'interroger sur les raisons de la présence de ces lexies spécialisées en classe de langue. En général en effet, elles ne sont pas là « par hasard », même si leur présence peut parfois ne se justifier que par leur haute fréquence en dehors de l'école. Nous essaierons donc de déterminer les autres raisons de cette présence afin de donner des pistes quant aux lexies spécialisées qui apparaîtraient comme inévitables.

[423] Nous ne tenons pas compte des différentes catégories grammaticales possibles, dans la mesure où seules comptent les acceptions techniques. Si des termes changent d'acception en changeant de catégorie grammaticale (comme par exemple *conditionnel*), nous les avons classés en mixtes, cf. le chapitre 7.

8.1. Traitement des lexies spécialisées de notre corpus par les enseignants

Nous l'avons dit, les lexies techniques ne sont pas les seules à entrer dans la catégorie des termes spécialisés puisqu'il faut compter également avec certaines lexies mixtes. Nous voulons d'abord connaître la façon dont tous ces métatermes sont amenés et traités par les enseignants. L'hypothèse de départ est que le caractère très spécialisé favorise l'étiquetage de concepts sans précision supplémentaire. Or il s'avère que ces lexies peuvent être définies.

8.1.1. Les lexies sont définies : quelques exemples

Il arrive que les enseignants définissent les lexies spécialisées qui semblent alors être traitées comme n'importe quel mot mondain. Quelles sont-elles ? Quelles sont les définitions utilisées ? Peut-on établir un lien entre le type de définition et le type de lexie concerné ? Pourquoi les enseignants choisissent de définir tel ou tel métaterme ? La définition peut-elle être considérée comme une aide à l'acquisition de notions linguistiques ? Nous traitons ici quelques exemples parmi les cas les plus fréquents de notre corpus.

8.1.1.1. Les signes graphiques et de ponctuation[424]

La ponctuation a fait l'objet de plusieurs séquences ou en tout cas de plusieurs moments d'explication pendant notre présence. Les termes utilisés pour désigner les différents signes de ponctuation, sont systématiquement donnés. Il s'agit de décrire la langue écrite, ce qui fait bien de ces termes des métatermes. Si la définition ostensive par la représentation graphique est toujours un préalable, les enseignants passent souvent au « rôle » de ces signes de ponctuation.

L'extrait ci-dessous montre d'abord un exemple typique de démarche onomasiologique s'agissant de ces signes :

P1_E_III_343	<P> le nez / alors chut / qui parle comme ça aussi fort que moi ? […] alors [e] ici E comment ça s'appelle ça ce qu'il y a au-dessus ?
P1_E_III_344	<Plus. Elèves> {accent} {un accent}[425]

[424] Si *ponctuation* est présent chez plusieurs enseignants, *ponctuer* (mixte) et *signes de ponctuation* (technique composé) sont beaucoup plus rares.
[425] Technique polysémique.

Une fois les premiers moments d'apprentissage passés les métatermes peuvent être définis plus précisément sauf pour les lexies composées à partir de *accent* (*accent grave*, *accent aigu* et *accent circonflexe*) pour lesquelles aucune définition autre qu'ostensive n'est attestée dans notre corpus.

En ce qui concerne tous les autres signes de ponctuation, nous avons pu assister à une séquence de l'enseignante P1 qui a travaillé sur les deux points, le point virgule, la virgule, le point d'exclamation, le point d'interrogation et le point[426]. Le rôle de la ponctuation étant expliqué par le fait qu'il faut « respirer » :

P1_G_III_34	<P> qu'est-ce qu'il manque qu'est-ce qu'il faut ? qu'est-ce que vous avez fait pour ?
P1_G_III_35	<S1> mais comment on va respirer ?
P1_G_III_36	<P> déjà la ponctuation ça sert à
P1_G_III_37	<S1> respirer
P1_G_III_38	<P> à respirer quand on met des points et des majuscules ça sert à respirer à reprendre sa respiration et en plus quand on met des points où ?

Les signes de ponctuation font partie des points les plus souvent traités par rapport à leur usage dans la langue, la définition verbalisée que nous pourrions qualifier de « fonctionnelle » (c'est-à-dire qui précise « à quoi ça sert ») domine. Or cette définition semble typique des mots métalinguistiques spécialisés puisque nous ne l'avons pas observée auparavant pour les mots mondains. De plus, elle permet sans doute plus aisément l'accès à la notion linguistique, puisque l'enseignant n'en reste pas au seul stade de l'étiquetage et qu'il est bien question de déterminer la fonction particulière de la notion en question.

Tiret n'apparaît que très rarement. Nous en avons relevé une définition dans le discours de l'enseignant P2 qui veut expliquer à quoi il sert, ce qui rejoint ce que nous venons de dire à propos des définitions fonctionnelles :

P2_F_VII_1	<P> là y a le vieil homme qui parle comment sait-on qu'il y a le vieil homme qui parle ?
P2_F_VII_2	<Y> parce que il est déjà dit
P2_F_VII_3	<P> non comment quand tu lis le texte on sait que le vieil homme parle ? comment le sait-on ?
P2_F_VII_4	<T> parce que y a un tiret
P2_F_VII_5	<E*> y a un trait
P2_F_VII_6	<P> y a un trait y a un tiret c'est ça que tu voulais dire ?
P2_F_VII_7	<Y> oui

[426] *Point* est un terme très polysémique, il est mixte mais seule l'acception technique renvoyant aux signes de ponctuation est attestée dans notre corpus d'où sa présence dans ce chapitre.

P2_F_VII_8 <P> il y a un tiret donc ça veut dire qu'il y a quelqu'un qui parle

Apostrophe est un terme technique polysémique mais seule une des acceptions est utilisée dans les classes observées. On est face, comme pour les précédentes, à une lexie que l'on pourrait qualifier de « descriptive » c'est-à-dire qu'elle renvoie à un signe graphique que l'on peut montrer (ou plus précisément représenter par un dessin) en classe. C'est la monstration de l'équivalent graphique qui fait office « d'explication », on est ici face à un exemple typique de définition ostensive, l'accès au concept est direct. Cependant, comme pour les signes de ponctuation proprement dit, les enseignants peuvent choisir de donner une définition « verbalisée » :

P1_G_I_145 <P> viens Samia // voilà là entre l'école école et le L y a une séparation le L apostrophe vous êtes debout le L apostrophe il est là / et sinon on dirait la école puisque c'est féminin mais la école ça ne se dit pas parce qu'il y a ici deux voyelles et que c'est trop difficile à dire donc on enlève le A et on dit l'école y a une séparation là c'est bien / y a un I ici / va t'asseoir Samia

L'enseignante commence donc par montrer l'apostrophe puis elle explique à quoi elle sert en utilisant d'autres métatermes tels que *voyelle*, *féminin* ou *dire*, en recourant à des exemples et à des mots mondains (*enlever*) qui ont un rôle métalinguistique[427]. Nous verrons ci-dessous que ce type de définition fonctionnelle ou « utilitaire » s'applique à d'autres métatermes.

8.1.1.2. Les formes verbales

La morphologie verbale est une thématique faisant l'unanimité dans les textes officiels et dans notre corpus. Il semble qu'il ne soit pas concevable d'enseigner le français sans une description, à un moment ou à un autre, du verbe, de ses modes et de ses temps.

La classe des termes renvoyant aux temps verbaux ou aux formes verbales fait souvent l'objet d'une définition de type descriptif (« ça s'écrit avec… / ça termine par ») mais surtout d'une définition en extension. Nous avons vu que la définition en extension se réduit souvent à ne donner que quelques exemples censés représenter une classe entière. Nous en avons montré des illustrations pour les mots mondains mais ce fait apparaît aussi pour les mots métalinguistiques spécialisés. Les exemples doivent permettre aux élèves de se faire une idée

[427] En l'occurrence, *enlever* évite *élision*, terme utilisé dans les définitions lexicographiques, cf. le chapitre 9.

du concept en cours d'enseignement/apprentissage. Dans l'extrait suivant, on peut voir la manière dont le recours aux exemples devrait rendre possible l'accès à *passé composé* :

P5_E_III_110	<P> ah ! ça va mieux chut alors là on va écrire aussi avec trois couleurs nous / avons / vu / des photos // alors ça s'appelle le passé composé regardez bien regardez bien / regardez bien Omar / *a parlé* c'est le passé composé *avons vu* c'est le passé composé aussi ici c'est quel verbe ?

A une forme verbale l'enseignant fait correspondre le nom qu'il convient de lui donner. On peut faire l'hypothèse que le recours aux exemples, plus direct, devrait être facilitateur. Or l'exemple joue un rôle important dans la description de la langue en classe. Il est souvent le point de départ d'une séquence (démarche inductive, cf. le chapitre 5) et si tel n'est pas le cas, il est présent à un moment donné, à la suite d'une explication par exemple, pour illustrer ce qui vient d'être présenté. Il n'en demeure pas moins que la formation du temps verbal en cours d'enseignement/apprentissage, sa définition descriptive, intervient ultérieurement de manière quasi-systématique. Mais dans notre corpus, si les temps verbaux sont très présents, et décrits du point de vue formel, nous n'avons pas assisté à des explications sur le pourquoi, le quand et le comment en faire un usage adéquat en situation de communication.

8.1.1.3. Les termes de sémantique lexicale

La présence de lexies renvoyant à la sémantique ne va pas de soi dans les textes officiels, elle n'est attestée que depuis récemment.

Certains termes comme ***homonyme*** et ***homophone*** font presque systématiquement l'objet de définitions quand les enseignants de notre corpus les introduisent, *homonyme* étant le terme privilégié. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante procède de la même manière que pendant ses phases d'élucidation sémantique des mots mondains[428], puisqu'elle décompose les métatermes pour en donner une définition :

P4_L_I_15	<P> homonyme très bien alors des homonymes ça veut dire on entend la même chose
P4_L_I_16	<E*> mais ça s'écrit pas la même chose
P4_L_I_17	<P> mais ça s'écrit pas pareil ça ne veut pas dire pareil des homonymes alors c'est plutôt ici des homophones parce que homonyme écoutez-moi chut homonyme c'est homo ça veut dire quoi ?
P4_L_I_18	<E*> pareil

[428] Cf. chapitre 6.

P4_L_I_19	<P> pareil et –nyme ça veut dire ? même ?
P4_L_I_20	<Plus. Elèves> son(s)
P4_L_I_21	<P> mêmes **noms** mêmes mots est-ce que ça ce sont des noms tous les deux ?
P4_L_I_22	<Plus. Elèves> non
P4_L_I_23	<P> non alors des homonymes ça serait par exemple le mousse / et **la** mousse alors la **mousse** du savon par exemple hein quand on se lave les mains ça fait de la mousse la mousse du savon ou la mousse du coca quand on verse le coca ça fait de la mousse / hein la mousse

On est clairement ici dans une phase d'élucidation sémantique avec les introducteurs et questions métalinguistiques habituels présentés à différents endroits de ce travail, et la décomposition du mot. De plus, la définition est ici assortie d'exemples extralinguistiques et elle se rapproche des définitions que l'on peut trouver dans les dictionnaires.

En sémantique lexicale, nous avons également relevé la définition donnée pour ***polysémie***[429], terme présent uniquement dans l'extrait ci-dessous :

P6_O_I_52	<P> tu saisis ce que je dis tu comprends ce que je dis / alors est-ce que tu comprends ce que je dis tu **saisis** ce que j'ai dit *saisir* ça peut avoir plusieurs sens les mots peuvent avoir plusieurs sens je saisis le livre je prends le livre et je comprends ce que tu me dis je saisis ce que tu me dis d'accord ? c'est la polysémie il peut y avoir plusieurs sens au(x) mot(s) hein je vous l'ai dit ça ça a plusieurs sens le mot selon le contexte c'est-à-dire selon les <u>phrases d'accord ?</u>
P6_O_I_53	<E*> <u>elle apprend</u>

Nous donnons cet extrait en raison de la présence de *sens* qui n'est pas nécessairement connu ou acquis par les élèves. Or *sens* entre aussi dans la composition de lexies composées. Lors d'une séquence consacrée à l'étude d'un texte, l'enseignante P4 est amenée à expliquer ***sens propre***, ***sens figuré*** et ***sens symbolique***, en ne revenant pas nécessairement sur *sens*. Sa démarche est identique à celle des mots mondains simples.

Dans un premier temps, *sens figuré* est défini en passant par le sens de *figure* qui est un terme que l'enseignante doit considérer comme acquis puisqu'elle l'utilise dans ses cours de mathématiques. C'est d'ailleurs par là qu'un élève commence quand elle demande le sens à donner à *sens figuré*. L'extrait suivant montre comment le lien entre ces différentes lexies est exploité :

[429] Technique monosémique.

P4_S_I_108	<P> […] et puis au niveau figuré maintenant quand on est au niveau figuré au niveau figuré dans le mot *figuré* qu'est-ce que vous avez ?
P4_S_I_109	<A> figure
P4_S_I_110	<P> figure qu'est-ce que c'est une figure ?
P4_S_I_111	<A> la figure en maths
P4_S_I_112	<P> oui / et alors ça sert à quoi une figure ? /
P4_S_I_113	<E*> représenter
P4_S_I_114	<P> voilà ça sert à représenter quelque chose donc c'est-à-dire quand tu vas représenter c'est que tu passes de l'abstrait au concret tu vas illustrer en fait avec la figure hein donc quand tu es au sens figuré c'est que quelque part il y a eu une comparaison de fait entre deux choses donc ici au sens figuré tu compares le fait que l'animal il va faire **re**venir dans sa bouche l'herbe pour la manger la mâcher longtemps longtemps et toi ruminer au sens figuré c'est quand une idée elle revient dans ta tête et que tu n'arrêtes pas d'y penser c'est ça **ruminer** hein au sens figuré c'est faire revenir une idée dans sa tête ou se rappeler de quelque chose et ne pas pouvoir arrêter d'y penser vous voyez comment du sens propre on est passé au sens figuré hein c'est la même **idée** mais en transposant c'est-à-dire c'est une comparaison on est passé d'un niveau physique à un niveau abstrait d'accord ? […]

L'enseignante transpose donc le sens connu en mathématiques de *figure* pour reprendre la différence entre l'abstrait et le concret (deux termes sur lesquels elle ne revient d'ailleurs pas). Elle termine en recourant à la définition par la situation pour revenir au point de départ, à savoir le mot *ruminer*, celui-ci étant utilisé au sens figuré dans le texte en cours d'étude.

Nous l'avons dit, il n'est pas très surprenant de trouver ***sens*** dans les discours de la classe de langue, car comme nous l'avons montré, l'élucidation de la signification des termes et expressions est une grosse partie du travail réalisé dans ces classes. Nous avons relevé ce terme chez tous les enseignants à l'exception de P2 et P3 en CLIN. Il entre dans la définition des termes issus de la sémantique lexicale. C'est pourquoi il est peut-être à connaître avant tous les autres, or la seule tentative d'explication de ce métaterme se trouve chez l'enseignante P1 en CLIN qui définit par la paraphrase en recourant à *vouloir dire*, locution métalinguistique :

P1_L_II_11	<P> un point on a vu plusieurs sortes de points vous pouvez utiliser tous les points que l'on a vus jusqu'alors / ensuite une phrase qui a du sens d'accord ? qui a du sens ça veut dire qui veut dire quelque chose […]

Il semblerait que dans la majeure partie des cas, ce métaterme soit utilisé comme allant de soi, ce qui peut s'expliquer par sa forte présence en discours ordinaire[430]. En l'occurrence pendant cette séquence consacrée aux phrases, cette notion a posé beaucoup de difficultés et il ne semble pas très aisé de rendre compte du sens à donner à *sens*.

Avec la définition donnée par une enseignante à ***synonyme*** on se trouve dans un nouveau cas de figure. En effet, elle recourt à une définition par inclusion dont *mot*, hyperonyme, est lui-même un métaterme technique à connaître :

P6_Q_I_71	<P> ah ben tu lis ta consigne
P6_Q_I_72	<I> j'ai pas compris quand même
P6_Q_I_73	<P> laquelle ?
P6_Q_I_74	<I> synonyme
P6_Q_I_75	<P> synonyme ah ben tu cherches tes mots hein ça veut dire un mot qui a presque le même sens tu connaîtras peut-être pas tout tu fais déjà ceux que tu connais je corrigerai après

Cet exemple n'est pas isolé. Dans le cas où les mots métalinguistiques sont définis, c'est *mot* qui sert le plus souvent d'hyperonyme bien qu'il ne soit pas le seul. Le problème dans ces cas-là est que la plupart du temps, des mots métalinguistiques qui peuvent être difficiles d'accès se font à l'aide d'hyperonymes non nécessairement acquis par les élèves. Tout comme *sens*, *mot* est très fréquent en discours ordinaire ce qui explique, d'une part, sa présence en classe de FLE/S et d'autre part, l'absence de précision d'ordre sémantique.

Nous avons choisi de considérer ***racine*** comme une lexie mixte, puisque c'est un terme très polysémique, relevant de nombreux domaines. En linguistique cependant, ce terme n'a qu'une acception, qui est celle que nous retrouvons en classe[431]. Nous n'avons relevé ce terme que chez l'enseignante P4 en CLA 3 et 4 mais assez fréquemment puisque la morphologie lexicale est un des moyens utilisés, nous l'avons vu, pour en expliquer le sens. *Racine* fait aussi partie des termes qu'elle définit :

P4_E_II_10	<E*> racine madame ?
P4_E_II_11	<P> oui une racine c'est le mot du milieu le mot qui donne le sens hein oui la racine oui le radical oui je préfère dire racine mais si tu veux dire radical tu peux // <les élèves copient ce qu'il y a au tableau>

[430] Cf. ci-dessous les hypothèses que nous élaborons pour expliquer la présence de certaines lexies spécialisées.

[431] A savoir : « (1548) Ling. Élément irréductible d'un mot, obtenu par élimination de tous les éléments de formation et indices grammaticaux, qui correspond à une productivité dans l'histoire (étymologie) et constitue un support de signification (radical ; base) » (*Le Robert électronique*, 2008)

On voit ici que *mot* est de nouveau utilisé comme hyperonyme de cette définition. De plus, des choix sont affichés par l'enseignante, concernant l'usage de tel ou tel terme, puisqu'elle ne recourt pas à *radical* pourtant connu des élèves. On a de nouveau simplification de la définition du dictionnaire.

8.1.1.4. Les parties du discours

Les parties du discours font partie des termes les plus souvent utilisés dans une fonction d'étiquetage, ce qui n'est guère surprenant puisqu'elles servent à nommer des groupes « d'objets ». Les termes y renvoyant sont parmi ceux qui font l'unanimité ou presque dans les textes officiels. La définition la plus fréquente, quand elle est donnée, est celle qui précise « à quoi ça sert », définition que nous avons qualifiée de « fonctionnelle ». L'extrait suivant donne un exemple de la forme que peut prendre ce type de définition quand il renvoie aux noms à donner à une partie du discours comme ***adjectif*** :

P4_C_III_57	<P> donc je ferme le crochet ici / alors ce mot-là ce mot-là qui // ce mot-là qui explique quelque chose sur le nom qui n'est pas un nom / ça s'appelle un adjectif un **adjectif /** un adjectif donc l'adjectif on le souligne en orange / ad-jectif alors l'adjectif il sert à me dire **comment** est le nom d'accord ? ici le nom c'est forêt et qu'est-ce que je sais en plus sur la forêt je sais qu'elle est à côté d'accord ? qu'est-ce que je pourrais mettre à côté à la place de voisine comme autre adjectif ? / la forêt ?

Cet extrait est issu d'une séquence qui a pour objet la nature et la fonction. L'enseignante veut tenter de faire comprendre ce qu'est un adjectif et faire percevoir son rôle, son utilité dans la langue. Elle commence par partir de l'exemple écrit au tableau dont elle ne donne pas le sens mais la catégorie grammaticale à laquelle il appartient (démarche onomasiologique *ça s'appelle*), puis elle donne la définition en « il sert à… ». La boucle devrait être bouclée (et la notion considérée comme acquise) par les exemples fournis par les élèves. Mais ces derniers, comme on le voit dans l'extrait ci-dessous, cherchent des synonymes (ils portent leur attention sur le sens) alors que l'enseignante attend d'autres adjectifs n'ayant pas nécessairement la même signification :

P4_C_III_58	<E*> d'à côté
P4_C_III_59	<P> ben non
P4_C_III_60	<E*> voisine à la place de la voisine ?
P4_C_III_61	<P> non non un adjectif qu'est-ce que je pourrais mettre comme adjectif ?
P4_C_III_62	<brouhaha>

P4_C_III_63	<P> à la place de voisine qu'est-ce que je pourrais mettre un autre adjectif trouvez moi un autre adjectif pour dire / la forêt
P4_C_III_64	<E*> d'à côté
P4_C_III_65	<P> non la forêt d'à côté c'est pas un adjectif à côté //
P4_C_III_66	<E*> adjectif madame ?
P4_C_III_67	<P> oui // je vous demande pas de me dire la même chose je vous demande de chercher un autre mot
P4_C_III_68	<E*> véritable véritable

La réponse en P4_C_III_68 est le fait d'un élève qui est allé chercher l'information à la fin de son manuel où est fournie une liste d'adjectifs. Il a donc compris ce qu'attend l'enseignante. Comme pour d'autres définitions que nous avons présentées, celle-ci exige que *nom* soit bien acquis puisque « l'adjectif sert à me dire comment est le nom » (P4_C_III_67). Enfin, suite aux exemples fournis, la question de la place des adjectifs par rapport aux noms est posée. Or, ce n'est pas l'objet du cours, l'enseignante n'y revient donc pas dans le détail, tout ce qu'elle précise est :

P4_C_III_75	<P> effrayante pas effrayeuse la forêt effrayante voilà ça c'est un adjectif dans la / **grande** forêt grande c'est un adjectif l'adjectif je peux le mettre après ou avant le nom d'accord ? à côté du nom que ce soit avant ou après le nom un adjectif qui me dit comment est la forêt d'accord ? […]

On voit qu'une précision d'ordre syntaxique a été nécessaire sur la place de l'adjectif par rapport au nom, il s'agit donc d'aller « au-delà » de la définition sémantique. On peut donc se demander si cette dernière est suffisante dans le cas où le but est l'accès à une notion linguistique plus qu'au sens de la lexie.

Verbe[432]est très souvent utilisé pour nommer d'autres signes. C'est une lexie très fréquente en CLA mais rare en CLIN, et elle est difficile à définir. Il est par conséquent très inhabituel que les enseignants définissent ce terme, mais l'enseignante P4 tente tout de même d'expliquer à quoi ça sert :

P4_F_III_28	<P> livre c'est un verbe ? ça sert à faire quoi un verbe ?
P4_F_III_29	<E*1> à conjuguer madame
P4_F_III_30	<E*2> ça sert à se conjuguer
P4_F_III_31	<P> ça sert à se conjuguer ? tu peux conjuguer un verbe mais ça sert pas à conjuguer ça sert à quoi un verbe ? /
P4_F_III_32	<Y> à montrer qu'est-ce qu'il fait
P4_F_III_33	<E*2> un travail ou bien quelque chose

[432] Technique polysémique dans *Le Robert*, deux entrées techniques dans le *Lexis*.

P4_F_III_34	<P> voilà ça XX une action un travail une action ou bien ? / une action ou bien ? / quelque chose qui existe / alors une existence une_ une_ un état alors ici livre c'est une action ? un livre c'est une action ? non c'est quoi un livre ?
P4_F_III_35	<Plus. Elèves> {c'est un machin} {c'est un nom}
P4_F_III_36	<P> c'est quoi un livre ?
P4_F_III_37	<E*> un cahier
P4_F_III_38	<P> un livre c'est un cahier ? / c'est intéressant / c'est un objet
P4_F_III_39	<E*1> c'est un nom madame
P4_F_III_40	<P> donc en grammaire ça s'appelle un ?
P4_F_III_41	<E*1> un nom
P4_F_III_42	<P> nom alors quel est le verbe ? /

Dans cet extrait l'enseignante donne une définition simplifiée, mais une définition se rapprochant de celle du dictionnaire[433], et elle le fait en raison de l'erreur de l'élève qui semble confondre *nom* et *verbe*. On a le sentiment que c'est le seul moyen qu'elle a à sa disposition dans un cas où ce n'est pas l'objet de la leçon en cours. Il est intéressant de noter qu'elle ne pose pas la question directement, il n'est pas question de définir proprement dit. Mais nous avons vu[434] que *c'est quoi ?* est une question ambiguë, et effectivement ici, les élèves ne savent pas où l'enseignante veut en venir. Elle est obligée de préciser « en grammaire » (P4_F_III_40) et « ça s'appelle un… » pour recadrer les élèves, qui perçoivent d'ailleurs qu'un métaterme est attendu.

Nous avons vu que les lexies techniques peuvent faire l'objet de définitions « fonctionnelles » dans le sens où l'enseignant explique à quoi sert le concept ainsi nommé en langue. Le cas se présente en ce qui concerne certaines des lexies mixtes, mais c'est souvent l'acception technique qui est ainsi définie. C'est par exemple le cas avec ***déterminant,*** lexie mixte que nous n'avons relevée que dans une acception technique dans notre corpus, puisqu'elle n'est présente qu'en tant que nom. L'enseignante P4 explique l'usage du déterminant, et la terminologie dans ce cas est assez riche puisque ce terme est corrélé à *féminin / masculin* (mixtes), *singulier / pluriel* (mixtes) et bien sûr à *nom* (mixte) :

P4_G_III_14	<P> chut alors on a *les* chaque fois qu'y a un nom on a un déterminant le déterminant il sert à me dire quoi ?
P4_G_III_15	<E*1> sert ça veut dire que il y a devant il y a un nom
P4_G_III_16	<E*2> non si c'est masculin ou
P4_G_III_17	<P> qu'est-ce qu'il me dit sur le nom voilà il me dit si c'est masculin ou féminin si c'est ?

[433] « Mot qui exprime une action, un état, un devenir, et qui présente un système complexe de formes (-> conjugaison), notamment dans les langues indo-européennes » (*Le Robert électronique*, 2008).
[434] Chapitre 6.

P4_G_III_18	<Y2> il est gros ou moins gros
P4_G_III_19	<P> quoi s'il est gros ? singulier ou pluriel c'est bien Fatima / donc le déterminant il sert à me dire est-ce que le nom il est masculin ou féminin est-ce qu'il est singulier ou pluriel donc il faut que je le regarde pour savoir comment je vais écrire au bout si c'est pluriel faut pas que j'oublie de mettre ? S par exemple d'accord ? / le déterminant il sert à me dire deux choses masculin féminin singulier pluriel d'accord ? bon alors maintenant on cherche on cherche les_ / on cherche les_ GN alors comment on fait pour faire un GN ? /

La définition par la situation peut également être utilisée dans le cadre de l'élucidation du sens d'un mot métalinguistique, comme dans l'extrait suivant pour ***nom propre*** *:*

P4_O_I_71	<P> c'est quand y a un nom propre ? ben c'est quand quelqu'un s'appelle d'une façon quand une ville s'appelle d'une façon un endroit c'est ça des noms propres / mais euh tu peux donner des noms propres à un objet moi chez moi j'avais un parapluie que j'appelais Aurélien c'était mon parapluie je disais pas je prends le parapluie je disais je prends Aurélien il s'appelait Aurélien mon parapluie donc on pouvait donner des noms on peut donner des noms quand on est un peu fantaisiste des noms à des objets ça devient un nom propre /

Ce type de définition pour les mots métalinguistiques est cependant très rare, contrairement à ce qui se passe avec les mots mondains. Cela n'est pas très surprenant, mais avec cet exemple nous voulons montrer que tous les moyens sont bons pour entrer dans le lexique y compris le métalexique spécialisé.

8.1.1.5. Les lexies composées

La définition peut être utilisée pour éclairer le sens de certaines lexies techniques composées avec toujours en toile de fond la possibilité peut-être offerte par cette dernière d'accéder à la notion linguistique. Nous avons vu que les lexies composées peuvent être formées de mots techniques, mixtes, ou mondains. Mais leur sens ne peut bien sûr pas être déduit du sens du mot mixte ou mondain qui la compose (c'est le principe de tout mot composé). C'est pourquoi certains enseignants parmi lesquels l'enseignante P4, définissent ces métatermes évitant ainsi de les utiliser comme s'ils allaient de soi.

C'est le cas par exemple avec ***reprise pronominale*** qui n'est attesté dans notre corpus que chez l'enseignante P4 en CLA 4, durant une seule séquence. Son explication nécessite de revoir ce qu'est un pronom et ces deux lexies sont explicitées non seulement sémantiquement,

mais aussi par rapport à l'usage des notions auxquelles elles renvoient. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante définit d'abord les deux termes séparément par le biais de la morphologie :

P4_A_I_9	<P> […] bon alors je repose ma question qu'est-ce qu'on que veut dire la reprise pronominale ? alors vous cherchez comment ça vous savez pas quels sont les mots cachés ? allez /

Dans un premier temps il s'agit de bien distinguer *reprise* et *pronominale* séparément. D'abord, c'est le sens mondain de *reprise* qui est défini par le sens de son affixe *re-* :

P4_A_I_10	<E*1> pronom
P4_A_I_11	<E*2> pronominal(e)
P4_A_I_12	<P> pronominal(e) c'est caché ?
P4_A_I_13	<E*1> pronom
P4_A_I_14	<B> pronom et reprise ça veut dire quoi ?
P4_A_I_15	<E*3> reprise reprendre
P4_A_I_16	<P> et reprise ça veut dire quoi ?
P4_A_I_17	<E*3> ben reprendre
P4_A_I_18	<P> oui et reprendre ça veut dire quoi ?
P4_A_I_19	<brouhaha>
P4_A_I_20	<P> prendre une ? *re* ça veut dire ?
P4_A_I_21	<E*> répéter
P4_A_I_22	<P> répéter deuxième fois donc prendre une deuxième fois donc quand on a vu la rédaction je vous ai dit qu'en français on évite les ré-pé-titions de mots / une manière de ne pas répéter un mot c'est d'utiliser à la place de ce mot un pronom / quand un nom qui a déjà été donné est remplacé par un pronom on appelle ça la reprise pronominale / d'accord ? donc quand je lis un texte faut bien que je regarde les pronoms et que je sache à quels noms ils renvoient pour comprendre le texte sinon je comprends rien du tout en français la manipulation des pronoms est très très importante pour comprendre un texte d'accord ? […]

Ce n'est que dans un deuxième temps, que l'enseignante revient rapidement à *pronom* (« une manière de ne pas répéter un mot c'est d'utiliser à la place de ce mot un pronom ») pour passer à *reprise pronominale* et revenir ainsi à l'objet de la séquence en cours. On retrouve donc dans cet extrait les moyens habituellement employés par l'enseignante ainsi que les questions métalinguistiques déjà décrites. Mais si ici l'enseignante ne revient pas plus en détail à ce qu'il faut entendre par *pronom*, ce terme fait tout de même partie de ceux que les enseignants définissent quasi systématiquement[435].

[435] Rappelons que *pronom* fait partie de la petite dizaine de lexies unanimement présentes dans les textes que nous avons choisis.

L'extrait suivant montre donc une explication de ce qu'il faut entendre par ***pronom*** et ***pronom personnel***[436] :

P1_G_III_119	<P> la fille parle trop là je dis les filles parlent beaucoup et quand on enlève les filles qu'on met un pronom à la place pronom personnel qui remplace un mot qui vient remplacer les filles on dira **elles** parlent beaucoup si je parle de
P1_G_III_120	<S1> Noman
P1_G_III_121	<P> qu'est-ce que je dirai ?
P1_G_III_122	<S1> il si on disait si y a plein de garçons on dit les garçons
P1_G_III_123	<P> et si on veut remplacer les garçons ?
P1_G_III_124	<S1> remplacer ?
P1_G_III_125	<P> ben enlever les garçons on met
P1_G_III_126	<S1> ils
P1_G_III_127	<P> ils avec un ?
P1_G_III_128	<Tous> un S //

On voit dans cet extrait (CLIN) que la paraphrase explicative se compose à la fois de mots techniques et mondains (*remplacer*[437]) visant sans doute à simplifier le discours. Or il s'avère (P1_G_III_124) que ce n'est pas parce qu'un mot est mondain qu'il est acquis par tous les élèves. De plus, *pronom* soulève la question du bien-fondé du recours à la définition étymologique. En effet, « à la place du nom » qui entraîne les définitions du type « le pronom remplace le nom », ne sont pas des définitions exactes, puisque non seulement, il s'agit le plus souvent de la reprise d'un syntagme nominal, mais qu'en plus, le pronom peut aussi reprendre un adjectif, une proposition, etc. Enfin, s'agissant des pronoms personnels notamment, il n'est plus du tout question de représenter un élément exprimé mais bien de désigner directement des référents. La « transparence » de certaines lexies techniques est donc à prendre en compte avec certaines précautions.

Dans l'extrait suivant, on peut voir un autre exemple d'élucidation du sens de lexies techniques composées. Il s'agit de ***conjonction de coordination*** et ***conjonction de subordination*** par le recours aux mots de la même famille et des exemples extralinguistiques, lors d'une séquence de CLA 4 :

[436] Notons tout de même que les élèves concernés sont les élèves de la classe de FLS, c'est-à-dire des élèves d'un niveau supérieur en français, scolarisés en classe ordinaire et n'ayant de cours de français que deux après-midi par semaine.

[437] *Remplacer*, on le voit ici, joue un rôle dans l'accès au sens de certaines lexies techniques. Nous en parlons donc plus en détail dans le chapitre 9 et nous le considérons par conséquent comme une lexie à usage métalinguistique.

P4_R_I_120 <P> […] et ça c'est une conjonction de **sub**ordination donc quand c'est co-ordonné / conjonction de coordination et pas de **sub**ordination subordonnée *sous* co-ordonné <l'enseignante écrit> / c'est ordonné avec avec c'est-à-dire des deux côtés on est à égalité quand on est coordonné ça c'est le mariage dans le mariage le mari et la femme ils sont égaux ils ont les mêmes droits et les mêmes devoirs et les mêmes obligations et ils sont égaux d'accord ? quand euh tu deviens mère de famille ou père de famille t'es pas égal avec l'enfant l'enfant t'est subordonné ça veut dire que tu es obligé de t'occuper de lui donc tu XX tu n'es plus jamais indépendant […]

Il s'agit ici de déconstruire les lexies et de recourir à une définition par la situation de *coordonné* et de *subordonné*, deux lexies mondaines.

Que nous apprennent tous ces exemples ? Tout d'abord, nous avons voulu montrer que les lexies techniques peuvent être traitées par les enseignants comme tout autre mot mondain. Etant donné que l'entrée dans le lexique se fait, en général, par des mots aussi bien monosémiques que polysémiques ou homonymiques, et que les enseignants ont à cœur d'élargir le répertoire lexical, la définition des lexies techniques simples ou composées entre en cohérence avec la démarche plus globale d'étude du lexique. Il semblerait que le choix de définir certains termes techniques ne soit pas complètement anodin. Les deux démarches sémasiologique et onomasiologique d'étude du lexique sont ici attestées, or nous pensions que les lexies spécialisées ne serviraient qu'à étiqueter. Certaines définitions que nous avons relevées pour les mots mondains s'appliquent à certaines lexies. Par exemple, les définitions par inclusion et morphologique semblent être en adéquation avec les termes de la sémantique lexicale mais la difficulté dans ce cas est le terme hyperonyme, lui-même souvent technique, qui est à connaître. Les définitions descriptives s'appliquent très bien aux signes de ponctuation. Les formes verbales sont définies par inclusion, les exemples ayant un rôle important à jouer semble-t-il ici. Par contre, une définition, celle que nous avons qualifiée de « fonctionnelle » et qui permet un accès à la notion par son usage en langue, semble typique des lexies spécialisées, notamment celles qui renvoient aux catégories du discours.

Ces exemples montrent également que les définitions ne sont quasiment que le fait de l'enseignante P4 ce qui prouve que cette pratique métalinguistique n'est pas considérée par tous les enseignants comme un moyen exploitable en description du fonctionnement de la langue.

Quel peut être le rôle de ces définitions ? Sans certitude, on pourrait dire que la définition n'intervient qu'avec des lexies que les enseignants considèrent comme nécessairement à connaître, le plus souvent dans les cours de « grammaire ». Par la définition, elles entrent dans le discours « mondain » et ne sont plus reléguées au rang d'obstacles insurmontables. Les lexies qui ne sont pas définies sont soit considérées comme secondaires, soit considérées comme acquises (il suffit de penser à *mot*, utilisé un nombre incalculable de fois, et qui fait l'objet de précisions uniquement par opposition à d'autres métatermes). Donner du sens à la terminologie pourrait donc faciliter l'accès à la notion linguistique en cours d'enseignement/apprentissage. Cela pourrait peut-être permettre une meilleure mémorisation. Mais nous avons vu également qu'il est rare que les enseignants en restent à une définition sémantique de type lexicographique. Le caractère très particulier des termes métalinguistiques spécialisés et qui servent le plus souvent à décrire la langue entraîne peut-être nécessairement d'autres types de précisions.

Si les lexies spécialisées peuvent être définies, c'est qu'elles ne sont pas complètement hermétiques. Nous ne pouvons pas montrer, dans le cadre de ce travail, si une définition, d'une part favoriserait l'acquisition du concept linguistique, et d'autre part serait possible pour chacune, mais il faudrait le vérifier. Si la définition est bien reconnue comme un moyen possible d'accès au lexique métalinguistique, il est en outre nécessaire de bien s'interroger sur le type de définition que l'on utilise. Une position inverse est d'essayer de ne pas utiliser certains métatermes au moins dans les premiers temps de l'apprentissage, ce que font certains des enseignants que nous avons pu observer.

8.1.2. Les lexies spécialisées sont « évitées »

Une autre manière de traiter la terminologie spécialisée est de n'en faire aucun cas ou presque, les lexies sont par conséquent absentes. Il arrive assez fréquemment qu'enseignants ou élèves recourent à des « stratagèmes » en vue d'éviter certains métatermes, certains enseignants (notamment en CLIN) ayant vraiment à cœur de ne pas utiliser la métalangue spécialisée. Lesquels sont concernés ? Les techniques ou les mixtes ? Quels sont les moyens mis en œuvre quand l'objectif est d'éviter l'usage de telle ou telle lexie ?

8.1.2.1. Les lexies spécialisées sont remplacées par des mots du discours ordinaire

Le premier moyen utilisé pour contourner les lexies spécialisées consiste à recourir à des mots mondains (ou mixtes dans (une de) leur acception mondaine). Nous donnons quelques exemples à titre indicatif, ces lexies faisant l'objet du chapitre suivant.

C'est le cas par exemple de ***histoire***[438] que l'enseignante P1 utilise souvent à la place de ***texte***. Cela prouve que certains enseignants se rendent peut-être compte du caractère technique de certaines lexies bien que celles-ci puissent faire partie du langage ordinaire, ce qui est le cas de *texte* :

P1_A_I_391	<P> et ben justement aujourd'hui on va apprendre à lire et à écrire la lettre I et le son [i] d'accord ? alors vous allez ouvrir votre cahier / et sur l'histoire en bas de l'histoire / tout en bas il y a des mots il y a des mots d'accord ? le premier mot Betül ton cahier tu ne l'as pas <elle lui rend> tu ouvres ton cahier à la page de l'histoire d'aujourd'hui vive l'école /

Cependant, rien ne nous permet d'affirmer que ce remplacement soit réellement fait consciemment par l'enseignante. Notons que *histoire* est présent dans les discours de tous les enseignants sauf que la seule utilisation qu'en fait l'enseignant P5 (CLA) est tout de suite reprise par le terme plus technique qui est *dialogue* :

P5_O_I_32	<P> non je dois toujours mettre *et* à la fin très bien deuxième question on saute une ligne petit B[439] // <il écrit> alors dans cette histoire dans ce dialogue dans ce dialogue / voilà la question je mets XX / si vous regardez la question / et dès que vous avez une réponse vous levez la main // […]

Ce contournement des lexies spécialisées se retrouve également dans l'extrait suivant où l'enseignant de CLIN tente de faire comprendre la différence entre *masculin* et *féminin* en faisant appel à *fille* et *garçon* ainsi qu'aux couleurs (bleu pour les garçons et rose pour les filles) pour finir par demander aux élèves de dire si on met *un* ou *une* devant tel ou tel mot :

P3_C_IV_11	<P> est-ce qu'on dit <u>un canapé ?</u>
P3_C_IV_12	<E*> <u>un canapé</u> ouais un canapé
P3_C_IV_13	<P> un canapé on dit **un** canapé donc canapé on le colorie en ?
P3_C_IV_14	<E*> rose
P3_C_IV_15	<P> et ben non

[438] Mixte.

[439] La question ici est : « En quelle saison sommes-nous ? ».

P3_C_IV_16	<E*> bleu bleu
P3_C_IV_17	<P> bleu c'est pour *un* comme garçon rose c'est pour *une* comme une fille un canapé c'est ?
P3_C_IV_18	<E*> bleu

Cela implique que les élèves, soit connaissent le mot, soit aient une certaine intuition sur la langue. De plus, si fille et garçon peuvent éventuellement s'appliquer à des noms animés, il n'en est plus de même pour les inanimés. Mais l'important dans ce cas de figure est de faire percevoir aux élèves qu'il existe une différence entre les mots. Ici, ils sont très jeunes ce qui explique peut-être cette prise de position. Cette manière de procéder pour ces deux lexies est assez fréquente, nous l'avons également observée en CLA avec des élèves débutants.

8.1.2.2. Les lexies spécialisées sont remplacées par la paraphrase

Le moyen le plus caractéristique pour éviter une lexie spécialisée est de donner une définition sans jamais fournir le mot. Donc il arrive que les enseignants, alors qu'ils peuvent avoir pour habitude d'utiliser le métalexique technique, ne le fassent pas. La paraphrase, puisque c'est souvent d'elle dont il s'agit, permet ainsi d'éviter la terminologie la plus spécialisée, comme dans l'extrait suivant, issu des séquences de CLIN de l'enseignant qui se refuse, dans la mesure du possible, à utiliser la terminologie spécialisée :

P2_A_VI_146	<P> c'est une fleur jaune / qu'est-ce que c'est ?
P2_A_VI_147	<Plus. Elèves> c'est une [but]
P2_A_VI_148	<E*> ce sont des [but]
P2_A_VI_149	<P> ce sont ce sont des bottes pourquoi *ce sont* ?
P2_A_VI_150	<M> deux
P2_A_VI_151	<P> parce qu'il y en a deux hein **c'est** une botte ce sont des bottes de quelle couleur ?

Dans cet exemple, l'emploi autonymique de *ce sont* permet à l'enseignant de ne pas utiliser de termes spécialisés, de même avec les exemples et la répétition de « parce qu'il y en a deux ». On trouve beaucoup aussi dans ce cas précis « parce qu'il y en a plusieurs » comme explication sur la présence du pluriel par exemple dans le discours de l'enseignante P1 (CLIN également) :

P1_I_IV_32	<P> c'est **des** clés parce que si c'était **une** clé il n'y aurait pas d'S mais comme il y en a plusieurs je vous avais déjà expliqué on met
P1_I_IV_33	<E*> des clés
P1_I_IV_34	<P> un S quand y en a plusieurs **un** enfant il n'y a pas d'S plusieurs enfants il y a un S là **les** prénoms on met un S parce qu'il y a plusieurs prénoms d'accord ? clés [e] / et le dernier chut chut le mot

Les élèves aussi peuvent paraphraser un terme un peu plus difficile d'accès, notamment dans leurs demandes, comme le montre l'extrait ci-dessous[440] :

P4_O_I_117	<E*> madame *la* ça correspond à à elle ?
P4_O_I_118	<P> quoi *la* ça correspond à elle ?
P4_O_I_119	<Y> il veut dire que_
P4_O_I_120	<P> je comprends pas / ça remplace quel mot là ici ?
P4_O_I_121	<E*> *une question*
P4_O_I_122	<P> *une question* d'accord ? *la* ça veut dire *une question* donc *la* ici c'est un pronom ça remplace un GN d'accord ? alors ensuite ?

Les élèves utilisent beaucoup les mots dans leur fonction autonymique, ce qui évite toute utilisation de termes qu'ils ne maîtrisent pas. L'extrait ci-dessus montre que l'enseignante complète et clôture la réponse de l'élève en utilisant deux métatermes (*pronom* et *GN*). Tout est fait comme s'il était nécessaire de préciser par la métaterminologie, bien que jusque là l'échange se soit déroulé avec la métalangue courante.

L'enseignant P5 également, bien qu'il utilise la terminologie spécialisée régulièrement, peut ne pas le faire, comme dans l'extrait suivant ou il évite *synonyme,* pour préférer une paraphrase :

P5_A_I_68	<P> oui le contraire / est une baisse très bien / regardez la dernière phrase / en tout cas en tout cas / qu'est-ce que ça veut dire *en tout cas* ? est-ce que vous connaissez d'autres mots qui pourraient remplacer *en tout cas* ?

On pourrait faire l'hypothèse ici que l'objet de la séquence étant ailleurs, le terme *synonyme* n'est pas indispensable.

En résumé, on découvre ici que les enseignants peuvent choisir de ne pas nommer les concepts linguistiques. En plus des deux types de démarches que nous avions dans l'étude du lexique (sémasiologique et onomasiologique), il en existe une troisième, caractéristique de la terminologie spécialisée. Elle consiste à commencer la démarche sémasiologique sans la terminer, c'est-à-dire que l'enseignant peut choisir de ne pas nommer ce qu'il vient de « définir ».

De plus, ce genre d'extrait qui montre que certaines lexies sont évitées soulève une question : y aurait-il des choix faits de manière réellement consciente par les enseignants pour

[440] Cf. aux chapitres 8 et 9 le traitement qui est fait de la métaterminologie par les enseignants et les élèves. Nous ne faisons qu'effleurer ce point pour le moment.

éviter certains termes et en favoriser d'autres ? Mais alors sur quelle base se font ces choix ? Quels sont-ils ?

Si les extraits précédents ne permettent pas d'affirmer que les enseignants ont voulu consciemment éviter les métatermes spécialisés, dans l'extrait suivant l'enseignante ne veut pas donner la lexie ***adverbe***[441] et le fait savoir :

P4_C_V_24	<P> mouton / bon alors il nous manque ce mot-là vous le connaissez pas donc pour l'instant on le laisse / ça c'est des mots chut c'est des mots que je vais encadrer avec le marron pour l'instant je vous dis pas comment on les appelle mais ce qu'il faut se rappeler c'est que ces mots-là / tu me laisses parler / ça veut dire que ces mots-là ils s'écrivent toujours pareils vous avez une feuille mots invariables faut me les recopier sur mots invariables donc celui-là il s'écrit toujours comme ça celui-là il s'écrit toujours comme ça d'accord ? / donc ceux-là ils sont invariables on les entoure en_ marron chaque fois qu'ils veulent dire qui s'écrivent toujours pareil alors y en a un que tu m'as pas souligné je peux savoir pourquoi qu'est-ce que c'est ce verbe-là ? euh ce mot-là ?

Ce qui est intéressant ici c'est que l'absence du métaterme est voulue et précisée (« pour l'instant je vous dis pas comment on les appelle »). Pourquoi le terme n'est-il pas donné ? On peut faire l'hypothèse que l'enseignante veut faire prendre conscience aux élèves d'un point de langue avant de leur donner la terminologie.

Nous n'avons que peu d'exemples allant dans ce sens mais ils nous montrent que c'est possible. Les enseignants de CLIN n'utilisent que peu les lexies techniques ou mixtes spécialisées. Au contraire, les trois enseignants de CLA observés en font un usage assez conséquent[442]. On peut donc élaborer des hypothèses, des tentatives d'explication sur les raisons qui amènent les enseignants à utiliser cette terminologie spécialisée.

[441] Technique monosémique.
[442] Cf. les tableaux à la fin de ce chapitre.

8.2. Hypothèses sur les raisons de la présence des lexies spécialisées

Etant donné le caractère très spécialisé de certaines lexies techniques ou mixtes utilisées dans les classes observées, il est judicieux de s'interroger sur les raisons de cette présence au sein de publics d'apprenants de français, non francophones. Y a-t-il une motivation quelconque à cet usage terminologique ? Comment peut-on l'expliquer ? Bien sûr, ce qui suit ne saurait être envisagé autrement que comme des pistes de réponses, que nous avons obtenues grâce à des indices, et non par des informations directement fournies par les enseignants.

8.2.1. Raison n°1 : les lexies spécialisées sont utilisées en discours « ordinaire »

Nous l'avons déjà dit et montré : il existe une sorte de continuum entre le vocabulaire « courant » ou « ordinaire » et la terminologie métalinguistique spécialisée. La présence de certaines des lexies techniques en classe de FLE/S s'explique donc parce qu'il semble difficile de faire autrement que de les utiliser étant donné leur haute fréquence dans les discours hors de l'école. Or les élèves sont en immersion en France donc sont amenés à être en contact avec ces lexies « techniques-courantes ». Cela a pour conséquence principale que les enseignants les utilisent un peu comme si leur sens allait de soi. Ces lexies semblent de ce fait n'être techniques que par leur définition lexicographique, leur usage leur donnant en effet une dimension mondaine importante[443].

Parmi ces lexies on pense bien évidemment à ***mot***[444] métaterme tout à fait particulier, et dont la présence est massive dans notre corpus. C'est un terme présent à tous les niveaux, chez tous les enseignants, il sert à nommer des signes particuliers. Mais surtout, c'est par ce terme qui devient hyperonyme que se font de nombreuses définitions par inclusion d'autres métatermes spécialisés. Ainsi, les adverbes sont des « mots qui s'écrivent toujours pareils », les pronoms « des mots qui servent remplacer les noms », etc. Le problème c'est qu'il arrive qu'une fois que *mot* est confronté à d'autres métatermes (notamment *son*, *syllabe* et *lettre*), les

[443] L'inverse est vrai, nous l'avons déjà signalé et nous l'étudierons plus en détail au chapitre 9. Cela rejoint en outre ce que nous disions précédemment : le métalinguistique n'est pas le seul fait de mots métalinguistiques, tout est question d'utilisation et de contexte.
[444] Technique polysémique.

élèves ne savent plus très bien à quoi ça correspond. C'est dans ces cas-là que *mot* fait éventuellement l'objet de précisions[445]. De plus c'est un terme qui est même parfois utilisé dans le cadre de la simplification du discours enseignant (*petit mot, mot-outil*, etc.).

Phrase[446]est aussi un cas un peu particulier dans la mesure où il est présent aussi dans le discours mondain, mais contrairement à *mot*, il fait l'objet de précisions notamment sur le fait que ses limites sont marquées par la ponctuation. Par conséquent nous avons observé des séquences pendant lesquelles la distinction entre phrase et ligne était travaillée. Seule l'enseignante P1 a tenté, lors d'une séquence de « grammaire » avec ses élèves les plus avancés, une définition plus proche de celle que l'on trouve dans les dictionnaires et qui fait de la phrase un assemblage de mots qui fait sens. Mais cette notion de sens n'étant pas complètement intégrée, il a été difficile de verbaliser clairement ce qu'est une phrase. De plus, *phrase* entre dans la composition de nombreuses lexies composées attestées ou pas dans les textes officiels[447], ce qui nécessite qu'il soit acquis. Enfin, il faut souligner le fait que même à l'oral, les enseignants demandent aux élèves de « faire des phrases » et si possible des « phrases complètes ». Ceci renforcerait l'idée selon laquelle on parle comme on écrit (ou que l'on devrait parler comme on écrit).

Dans cette catégorie de termes spécialisés beaucoup utilisés en dehors de l'école et dont on ne voit pas très bien comment on pourrait s'en passer, on pense également par exemple à *texte*, *écrit / écriture*, *lecture*, *oral*, aux « actes » métalinguistiques comme *dire*, *parler, répéter, répondre, demander, écrire* ou *lire* ; aux mots généraux comme *langue* et *langage*, *message*, *parole*, etc.

8.2.2. Raison n°2 : la tradition et le contexte scolaire français

La deuxième raison qui pourrait expliquer la présence de lexies spécialisées en classe de FLE/S est due, d'une part à la tradition française s'agissant de l'étude de la langue nationale, et d'autre part, au contexte scolaire français, deux aspects intimement liés.

[445] Cf. ci-dessous dans la partie consacrée aux élèves pour un extrait.
[446] Terme mixte.
[447] Cf. en annexe le tableau répertoriant les lexies des documents officiels et pédagogiques.

8.2.2.1. La tradition et les textes officiels

Nous avons vu que les enseignants sont plus ou moins soumis (car ils ont en charge des classes au statut particulier) aux préconisations officielles. La présence de certaines lexies peut s'expliquer par le fait qu'il est difficile de faire autrement que de suivre les instances étatiques. De même, l'usage de certaines lexies, ou leur absence, peut être un indice de ce que les enseignants choisissent de prendre en compte. Nous avons vu[448] que certaines lexies sont typiques de notre corpus, et que d'autres, relevant des préconisations FLE ou des textes les plus récents, montrent que les enseignants les prennent en considération.

La tradition peut expliquer la présence de certains groupes de termes, très fréquents dans les discours de la classe, notamment les parties du discours (nom, verbe, adjectif, adverbe, pronom, conjonction, préposition). Nous avons vu que certaines de ces lexies sont parfois définies, il n'en demeure pas moins que leur fonction principale est d'étiqueter.

Par exemple, parmi ces parties du discours, on trouve ***adjectif***[449]**,** terme présent dans les trois CLA sans précision. L'extrait suivant montre un cas de figure assez typique dans l'utilisation qui peut être faite des métatermes, quand l'objectif est tout autre que l'acquisition « grammaticale », puisqu'à un moment donné, il semble nécessaire de donner un nom :

P6_E_II_17	<B> le front O N T madame à la fin
P6_E_II_18	<P> attention Yassine on se trompe pas de son c'est pas [ã] c'est O N T / O N [ɔ̃] on avait des sons la semaine dernière vous vous rappelez on avait travaillé un petit peu sur les sons / O N T on dit frontal **frontal** on entend le T XX tu écoutes bien *frontal* d'accord ? on dit frontal <u>d'accord ?</u>
P6_E_II_19	<B> <u>ça c'est le frontal ?</u>
P6_E_II_20	<P> non ça c'est le front mais c'est l'adjectif c'est frontal / alors après euh qui est-ce qui me dire <u>comment ça s'appelle ça</u>
P6_E_II_21	<B> <u>c'est la joue !</u>

Il n'est pas question ici de faire acquérir la terminologie mais celle-ci est considérée comme connue et elle sert à justifier une orthographe lexicale dans une phase de correction. L'explication en est ainsi réduite à son maximum. Le cas de *adjectif* s'applique donc aux autres parties du discours donc à une classe « d'objets » qu'il faut nommer, sans plus d'indication supplémentaire (à quelques exceptions près, notamment *pronom*, cf. ci-dessus).

[448] Chapitre 7.
[449] Technique monosémique.

C'est encore le cas dans l'extrait suivant où ***verbe***[450] sert de justification, d'explication. Il arrive très souvent que ce terme soit utilisé avec pour fonction d'étiqueter en vue de préciser les choses, comme s'il suffisait de dire que c'est un verbe (plutôt qu'un nom par exemple) pour que tout soit plus clair :

P6_E_III_21	<P> […] le fermier va me reconnaître un loup sans queue est un animal marqué le hérisson le contempla pensivement pensivement il pense pensivement vous avez le verbe penser hein il pense il dit qu'est-ce qu'on va trouver peut-être on va peut-être trouver quelque chose […]

Rappelons que *verbe* est unanime dans les textes officiels, c'est aussi le cas dans les classes observées. C'est en effet l'une des rares lexies, technique de surcroît, attestée chez l'ensemble des enseignants, y compris dans les classes des plus jeunes :

P1_H_III_44	<P> on dit ? que / qu'est-ce qu'elle a fait cette potion ?
P1_H_III_45	<A1> que je suis content /
P1_H_III_46	<P> il manque un verbe entre deux si tu veux savoir que je suis contente / de quoi de quoi elle est contente ?

Ces métatermes qui renvoient à des catégories de mots, ne font donc pas l'objet de définitions ou de précisions de quelque genre que ce soit tant que les parties du discours elles-mêmes ne sont pas objet d'étude au sein d'une séquence qui leur est consacrée. Les parties du discours étant issues directement de la tradition gréco-latine, elles font peut-être aussi partie de la tradition grammaticale scolaire. Etant donné que cette dernière domine parfois (tout dépend en effet des enseignants), on observe également la présence de *nature* et *fonction* en lien avec l'analyse syntaxique. On trouve aussi les noms des différentes fonctions qui sont à connaître (*attribut*, *épithète*...) ainsi que le nom des groupes à délimiter, les différents types de propositions, et toutes les lexies composées correspondantes (par exemple formées à partir de *complément*) et qui sont à l'origine de nombreux sigles et de nombreuses ellipses (notamment en ce qui concerne les compléments). Tout ceci est en parfaite adéquation avec les textes dont les lexies unanimes sont celles que nous venons de citer.

[450] Technique polysémique dans *Le Robert*, deux entrées dans le *Lexis*.

8.2.2.2. Le contexte scolaire

8.2.2.2.1. Etude de la langue et maîtrise de la terminologie

Le contexte scolaire est un deuxième point à prendre en compte semble-t-il pour expliquer les raisons de la présence de la terminologie spécialisée. L'école évalue les compétences à parler de la langue en explicitant son fonctionnement. Une compétence métalinguistique est donc nécessaire et elle exige l'usage et la connaissance d'un certain nombre de métatermes spécialisés. L'examen de fin de cycle du collège, commun à tous les types de publics sans aucune distinction, peut expliquer la présence de cette terminologie technique, dans les niveaux avancés de collège. Mais cela n'explique pas cette présence dans les CLIN ou au niveau débutant.

La maîtrise de la terminologie peut par conséquent être un objectif clairement affiché des enseignants, et des indices nous permettent d'appuyer cette affirmation.

Nous avons vu plus haut que l'acquisition du lexique mondain est favorisée par la plupart des enseignants observés et que connaître le sens des mots et à l'inverse, être capable de nommer des référents ou des notions peut être un objectif à atteindre. A un concept, il faut fournir le nom correspondant. Pour les lexies métalinguistiques on a vu par exemple que certaines des lexies techniques, que nous avons qualifiées de « descriptives » ne peuvent être remplacées. Il est en effet difficile par exemple de parler d'accent, de tiret ou encore d'apostrophe sans les nommer, puisque leur entrée se fait par leur représentation graphique. Pour les autres types de lexies, plusieurs indices nous permettent d'affirmer que la terminologie spécialisée peut être un but en soi, plus particulièrement mais pas seulement, dans les séquences tournées vers l'étude de la langue. En effet, « Qui dit grammaire dit généralement, dans l'esprit des élèves comme de leurs professeurs, maîtrise d'une terminologie permettant de nommer un certain nombre de phénomènes morpho-syntaxiques » (Grossman, 1998 : 92). Quels sont ces indices ?

Le premier indice est la présence de nombreux exemples de demandes de terminologie qui émaillent notre corpus, sous la forme que nous avons développée dans le chapitre

concernant la définition[451]. Ces demandes peuvent être présentes dans les séquences d'étude de la langue comme dans les extraits 1° (CLA) et 2° (CLIN) ci-dessous :

1°

P5_L_I_23	<P> oui nous entendons des voitures / regardez devant *voitures* qu'est-ce qu'il y a ? qu'est-ce que c'est ce mot levez la main qu'est-ce que c'est ce mot ? levez la main *des* comment ça s'appelle ce mot ? c'est quoi ce mot ? / ceux qui savent lèvent la main qu'est-ce que c'est ce mot ? Sonia ?
P5_L_I_24	<S> euh c'est un mot XX
P5_L_I_25	<P> c'est un mot c'est un c'est un ?
P5_L_I_26	<Plus. Elèves> {article} {article indéfini}
P5_L_I_27	<P> c'est un article **in**défini très bien / qui est-ce qui connaît d'autres articles indéfinis ? qui est-ce qui connaît d'autres articles indéfinis ?

2°

P1_G_I_197	<P> alors qu'est-ce que c'est ?
P1_G_I_198	<S à voix basse> c'est un mot
P1_G_I_199	<P en montrant chaque mot> ça qu'est-ce que c'est ? ça qu'est-ce que c'est ? ça qu'est-ce que c'est ? / non je te demande pas de lire je te demande ça si c'est ça quand je mets ça au tableau qu'est-ce que c'est ?
P1_G_I_200	<S1> un lettre
P1_G_I_201	<P> une lettre ça qu'est-ce que c'est ça ? /
P1_G_I_202	<S2> euh c'est un_ lettre
P1_G_I_203	<P> ça c'est une lettre ça qu'est-ce que c'est tout ça là ?
P1_G_I_204	<S2> phrase

Dans ce deuxième extrait, l'enseignante montre des mots au tableau et souhaite obtenir *lettre* et *phrase*. En P1_G_I_199 « je te demande pas de lire » montre que la question « qu'est-ce que c'est ça ? », vague, peut être mal comprise. Les élèves ne distinguent pas une demande portant sur la lecture d'une demande portant sur les noms des concepts, la même question pouvant s'appliquer aux deux cas de figure.

Mais les demandes de noms se rapportant à des notions linguistiques sont également attestées dans notre corpus à d'autres moments que durant des séquences toute orientées vers la description de la langue, comme par exemple durant des phases de compréhension écrite (extrait n°1) et tout comme pour n'importe quel type de questions métalinguistiques, elles peuvent être ambiguës (extrait n°2) et par conséquent ne pas être interprétées correctement :

[451] Chapitre 6.

1°

P5_J_II_82	<P> les malfaiteurs qu'est-ce que c'est les malfaiteurs ?
P5_J_II_83	<Plus. Elèves> voleurs
P5_J_II_84	<P> oui mais dans la phrase comment ça s'appelle ?
P5_J_II_85	<E*> sujet
P5_J_II_86	<P> non ce n'est pas un sujet
P5_J_II_87	<Plus. Elèves> COD
P5_J_II_88	<P> ça s'appelle un complément d'objet
P5_J_II_89	<Plus. Elèves> d'objet direct

2°

P4_F_III_36	<P> c'est quoi un livre ?
P4_F_III_37	<E*> un cahier
P4_F_III_38	<P> un livre c'est un cahier ? / c'est intéressant / c'est un objet
P4_F_III_39	<E*1> c'est un nom madame
P4_F_III_40	<P> donc en grammaire ça s'appelle un ?
P4_F_III_41	<E*1> un nom

Un deuxième indice étayant notre affirmation que l'acquisition de la terminologie peut être un objectif est la dénomination de concepts à l'aide de métatermes spécialisés à des moments où on peut se demander si c'était nécessaire, dans le sens où tout s'est fait jusque-là sans terminologie particulière ou parce que ce n'est pas une habitude de l'enseignant. C'est le cas par exemple avec l'enseignante P6 ci-dessous :

P6_A_I_47	<E*1> non moi je suis pas d'accord
P6_A_I_48	<E*2> de voix basse
P6_A_I_49	<P> de voix basse ? /
P6_A_I_50	<E*3> **à** voix basse **à** voix basse
P6_A_I_51	<P> **à** voix basse voilà la bonne préposition **à** voix basse à / à voix basse chut je ne veux rien entendre on corrige en même temps donc ce n'est pas **de** voix basse ni **en** voix basse mais

Ce peut être également comme dans l'extrait suivant, des précisions apportées aux discours des élèves, précisions dont le seul intérêt semble justement d'être l'acquisition du métalexique spécialisé :

P5_S_I_14	<S2> on forme le participe passé euh présent avec euh le radical plus [ã]
P5_S_I_15	<P> voilà plus la terminaison A N T très bien alors attention parce qu'il y a des exceptions alors attention pour le verbe être quel est le participe présent ?

Enfin, troisième indice, il ne faut pas oublier les règles et les exercices qui permettent l'introduction puis l'acquisition de la terminologie. On le voit dans la règle donnée ci-dessous à la suite de la multiplication des exemples. Ces derniers prennent la forme « C'est un livre.

Quel livre ? (Nadia) C'est le livre de Nadia / (Intissar) C'est le livre d'Intissar », et sont suivis de la règle qui comporte les métatermes :

> « 1) le article défini masculin singulier
> 2) de / d' devant une voyelle (a-e-i-o-u-y) et devant h ».

Dans notre corpus nous avons également relevé le cas de ***gérondif*** qui fait partie de ces lexies qui n'apparaissent que chez un enseignant au sein d'une séquence précise. Il ne sert donc pas à d'autres objectifs que la description du fonctionnement de la langue. Le mot est par conséquent directement donné en titre, puis des exemples servent de base à l'élaboration de la règle. De ce fait, pendant les « cours de grammaire » et parce qu'il y a élaboration de règles précises, certaines lexies font leur apparition. C'est le cas, toujours dans le cadre de la séquence portant sur la différence entre gérondif et participe présent, avec ***préposition***[452] où la règle donnée par l'élève (qui contourne ce terme technique) est complétée par l'enseignant :

P5_S_I_123	<P> voilà mais seulement j'aimerais une phrase un peu plus correcte on forme le gérondif
P5_S_I_124	<E*> à partir à partir
P5_S_I_125	<P> à partir
P5_S_I_126	<E*> de participe présent précédé
P5_S_I_127	<P> du participe présent précédé de
P5_S_I_128	<E*> en
P5_S_I_129	<P> *en* alors *en* est une préposition on va dire de la préposition *en* / alors le part- on va écrire le gérondif et on va le souligner / est formé du participe présent / on peut dire *du* ou *par le* est formé du participe présent ou par le participe présent / précédé on souligne participe présent précédé / de la préposition […]

On peut faire l'hypothèse que c'est bien parce que l'enseignant est en train d'élaborer une « règle », qu'il veut être aussi précis et aussi proche possible de la règle habituellement fournie. De plus, *préposition* fait quasiment l'unanimité dans les textes étudiés, ce qui peut être une autre explication. Mais si une règle intervient pendant une digression d'ordre « grammatical »[453], le plus souvent elle est incomplète et non nécessairement rappelée dans le détail. Dans ce cas, le métaterme n'est pas nécessairement donné, le principe étant que ces digressions, intervenant pour remplir d'autres objectifs plus « fonctionnels », n'ont pas besoin de règle ou de métalexie spécialisée. L'extrait que nous avons donné ci-dessus éclaire ce que nous avons montré dans le chapitre 5 : l'acquisition de la terminologie peut être un objectif affiché.

[452] Technique monosémique.
[453] Cf. le chapitre 6.

Les exercices peuvent également avoir spécifiquement ce rôle. C'est le cas par exemple des nombreux exercices qui demandent aux élèves de donner la nature et la fonction des éléments dans une phrase. C'est également le cas d'un exercice que nous avons trouvé à la fois en CLA et en CLIN et qui consiste à nommer les signes de ponctuation (« Souligne les signes de ponctuation et les accents et donne le nom de chacun », chez l'enseignant P5 en CLA 1).

A l'école élémentaire, cette présence de termes techniques est très faible et souvent contournée. Les rares séquences dédiées à l'étude du fonctionnement de la langue auxquelles nous avons assisté, sont le plus souvent justifiées et ont été données aux élèves dont le niveau était considéré comme suffisant.

Au collège, les objectifs de la maîtrise d'une norme de français, d'une compétence écrite et d'une certaine métalangue, font que, nous l'avons vu au chapitre 5, des démarches d'explication du fonctionnement de la langue ont lieu à part, coupées des autres domaines d'étude de la langue. Etant donné qu'il s'agit pour l'enseignant de décrire un aspect langagier, il lui faut un certain type de lexies qui relèvent de la métalangue technique. La conséquence en est que certains métatermes spécialisés ne sont attestés que durant une séquence particulière, qui elle-même peut être nommée (grammaire, orthographe, conjugaison…) pour faire connaître aux élèves le domaine d'étude de la langue concernée.

8.2.2.2.2. Activités / actions métalinguistiques et noms de séquence

Parmi les lexies spécialisées, il est nécessaire selon nous de prendre en compte les termes utilisés uniquement dans le cadre de la classe pour nommer une « action métalinguistique », une activité ou encore l'objet d'une séquence. On est donc ici dans le cadre de la dénomination simple ce qui explique qu'aucune explication de quelque nature que ce soit ne soit présente. Il est possible cependant de faire l'hypothèse que le sens du mot peut être déduit par les élèves de ce qui suit, au fil du temps. Ces lexies ne sont cependant pas très nombreuses.

Citons par exemple ***dictée***[454] activité présente chez quatre enseignants dont trois en CLA, toujours nommée, puisqu'il faut bien que les élèves sachent ce qui va suivre. Ce terme n'est présent qu'une seule fois dans le discours de l'enseignante P4 de CLA 4 et il est souvent

[454] Technique polysémique.

question de « dictée de mots » dans celui de l'enseignante P6. Si les vertus de cet exercice ont été remises en cause, c'est une activité très présente dans les classes observées. Ceci n'est guère surprenant dans le contexte français qui met en avant les capacités orthographiques avant tout le reste, la maîtrise de l'orthographe restant une nécessité. La présence de cet exercice se justifie par la conception que les enseignants se font de la langue. L'enseignante P6 estime qu'il est important que les élèves acquièrent très vite du lexique nouveau en même temps que l'orthographe de ces mots. Quant à l'enseignant P5, l'enseignement de la « grammaire » tel qu'il le dirige semble aller vers cette maîtrise orthographique nécessaire.

Dans le même ordre d'idée on trouve ***écrire***[455]**,** l'un des termes les plus fréquemment utilisés, et l'un des rares présents chez l'ensemble des enseignants et à tous les niveaux. Cela montre de nouveau que la maîtrise de la langue écrite est l'un des objectifs majeurs de ces enseignants de l'institution scolaire. ***Ecriture*** est donc souvent, surtout en CLIN, utilisé pour désigner une activité, c'est plus précisément une action transversale à toute activité dite écrite. C'est un terme très fréquent et présent également chez l'ensemble des enseignants qui entre dans la formation de lexies composées[456].

Oral[457] est également un terme pour lequel aucune définition n'est donnée, et dont seule l'acception technique est attestée dans notre corpus. Souvent opposé à ***écrit*** (lui-même mixte et utilisé à la fois comme adjectif et comme nom), il est très rare sauf dans les discours de l'enseignante P6 qui l'utilise souvent, ce qui peut s'expliquer de deux manières. D'abord, par le fait que l'écrit reste dominant dans les objectifs de beaucoup des enseignants en raison du contexte scolaire. Ensuite cela va aussi dans le sens de ce que nous avons montré dans la partie précédente, à savoir que l'enseignante P6 est une des rares enseignantes observées à mettre clairement et explicitement l'accent sur la dimension orale de la langue.

Enfin, la présence de ***conjugaison*** est attestée chez tous les enseignants et à tous les niveaux, à l'exception de l'enseignant P2 mais dans des proportions différentes, ce terme n'ayant été relevé qu'une seule fois chez l'enseignante P1, et trois chez l'enseignant P3 en CLIN alors que la fréquence est nettement plus élevée en CLA. Cela s'explique par le fait que

[455] Technique polysémique qui fait partie des termes utilisés dans le discours ordinaire.
[456] Nous avons également relevé *écrit* en tant que nom commun mais de manière assez insignifiante et seulement chez l'enseignant P1 (CLIN) et chez l'enseignante P6 (CLA 1 et 2).
[457] Adjectif et nom dans notre corpus, lexie mixte.

ce terme est utilisé comme nom donné à un cours, à une séquence, au même titre que *orthographe*, *vocabulaire* ou *grammaire*. Ici, c'est bien pour cette raison que ce terme est utilisé sans plus de précision. On est dans le cadre où les élèves peuvent peut-être déduire le sens du signe par l'ensemble des activités et des discours tenus lors de son utilisation. Il est intéressant de remarquer que ces lexies renvoient toutes à un aspect de la langue. Mais l'usage de ***orthographe*** est tout à fait particulier au sein de cette série. C'est un terme attesté dans notre corpus uniquement en CLA, toujours associé à des mots comme *attention*, *erreur / faute*, ou encore *règle*. En fait, il semblerait que cette acquisition orthographique soit au cœur des préoccupations de la majeure partie des enseignants observés y compris pour l'enseignante P4 en mathématiques, comme on le voit dans l'extrait suivant :

P4_I_II_13	<P> oui on trace un trait on met la date en géométrie / j'avais donné un exercice ? / ben oui j'avais donné un exercice on va corriger alors j'avais mis au tableau tu peux essayer d'écrire mieux M'Hand et surtout de copier sans faire de fautes d'orthographe j'ai sûrement pas écrit ça au tableau moi hein / bon alors ça y est ?

8.2.3. Raison n°3 : l'enseignant et la présence de l'observateur

Une autre raison qui expliquerait cette présence de lexies très spécialisées dans les discours des enseignants observés, concerne plus spécifiquement l'enseignant lui-même. Son passé d'apprenant et son statut de « détenteur du savoir » semblent y être pour beaucoup. Ceci a pour conséquence que certaines lexies techniques sont données avec des précisions sur le fait, par exemple, qu'il n'est pas nécessaire de les retenir ou visant simplement à dire que « ça existe ». Nous avons ainsi relevé par exemple chez l'enseignante P4 lors d'une séquence portant sur la compréhension d'un texte écrit, la présence de *signifiant, signifié, dénotation, connotation*. Parfois l'usage de certains termes est donc accompagné de commentaires de l'enseignante qui sont autant d'indices nous permettant d'élaborer ces hypothèses :

P4_S_I_117	<B> […] ou si quand je la vois je dis les graphèmes mais c'est pas très important ce qui est important à comprendre c'est que ça c'est quand j'écris les graphèmes mais ça si vous ne retenez pas ces mots-là c'est pas important […]

Effectivement, ces deux termes ne sont pas attestés dans l'Annabrevet de cette année-là, pourtant ils sont présents dans le texte du CNDP répertoriant la nomenclature grammaticale. Comment choisir dans ce cas ? Comment affirmer qu'ils ne sont pas à retenir s'ils sont présents dans certains textes officiels ? On le voit, des choix sont nécessaires mais pas

seulement du côté des enseignants qui ne sont pas tout à fait libres dans leur sélection terminologique.

Enfin, il arrive que ce soit en raison de la présence d'un observateur que l'enseignant fasse part de connaissances linguistiques. Il semblerait en effet que pour certains métatermes, notre présence a eu un rôle à jouer. Les indices sont de deux ordres. D'abord, les enseignants donnent le métaterme technique tout en l'accompagnant d'une remarque (« c'est pas important »). Parfois cependant, seul le ton de la voix nous a indiqué que le propos nous était adressé. Le deuxième indice lié à celui-ci est donc la présence de temps en temps de termes spécialisés dans les discours d'enseignants qui n'en utilisent que rarement, voire qui se font un point d'honneur à ne pas en faire usage, comme l'enseignant P2 dans l'extrait suivant :

P2_I_I_126	<P> ben oui mais la voix passive mon gars ça sera après / ah lui c'est un petit poisson ?

Ces quelques hypothèses ne sont élaborées que sur la base d'indices mais elles permettent de comprendre pourquoi certains termes sont utilisés et lesquels. Car si le tableau ci-dessous montre que les lexies spécialisées sont très nombreuses, elles ne sont pas toutes utilisées dans les mêmes proportions et seul un petit noyau des métatermes de ce type revient fréquemment dans les discours. Cependant, cette utilisation est plus souvent le fait des enseignants bien que l'on trouve la présence de certains termes spécialisés dans les discours des élèves.

8.3. Les élèves et la terminologie spécialisée

8.3.1. Demandes de définitions

Nous avons vu précédemment[458] divers moyens utilisés pour demander le nom d'un référent ou d'un signe, ou pour définir. Nous avons dit que les élèves utilisent certains des moyens utilisés par les enseignants. Il s'avère que cela arrive également à propos des métatermes, c'est-à-dire que les élèves peuvent ressentir l'envie ou le besoin d'obtenir des informations sur certaines lexies. C'est le cas par exemple de ***adverbe***[459] dans l'extrait suivant :

[458] Chapitre 6.
[459] Technique monosémique.

P4_E_V_1	<E*> c'est quoi un adverbe madame ?
P4_E_V_2	<P> un adverbe c'est quand tu dis euh *trop très_*
P4_E_V_3	<E*> ah ouais

Ici l'enseignante donne uniquement des exemples en guise de définition, ce n'est pas l'objet de la séquence et l'accord de l'élève (« ah ouais ») permet donc de passer à autre chose rapidement.

On trouve un autre exemple, toujours dans la classe de l'enseignante P4 :

P4_O_I_131	<E*> c'est quoi les fonctions madame ?
P4_O_I_132	<P> alors les fonctions on va revoir là c'est la leçon d'aujourd'hui donc vous mettez la date et vous mettez les fonctions les fonctions du GN c'est la leçon d'aujourd'hui […]

Il arrive également, mais c'est très rare, que les élèves soient en mesure de (re)donner, au moins partiellement, la définition d'un de ces termes techniques comme dans l'exemple ci-dessous à propos de *synonyme* :

P6_O_I_3	<P> […] alors [donner, donnez] un **synonyme** qu'est-ce que c'est un synonyme ?
P6_O_I_4	<brouhaha>
P6_O_I_5	<P> levez votre doigt
P6_O_I_6	<N> c'est un nom qui indique la même chose mais une autre manière X
P6_O_I_7	<P> voilà c'est un nom qui veut dire la même chose mais d'une autre manière / [donner, donnez] un synonyme à chaque verbe écrit entre parenthèses <u>dans la phrase</u>
P6_O_I_8	<E*> <u>discuter</u> discuter

On pourrait reprocher l'approximation de cette définition qui entre en contradiction avec l'activité en place puisqu'ici il est question de *nom* (qui entre dans la composition du mot *synonyme* lui-même) alors que l'exercice demande des synonymes de verbes[460]. On voit que le terme est non seulement connu mais « compris », mais cette situation reste anecdotique dans nos transcriptions.

Les élèves font donc parfois usage de la terminologie spécialisée bien que dans une faible proportion et pas toujours à bon escient.

[460] Ce qui est pourtant légitime puisqu'il est bien question dans le dictionnaire, de « […] mots ou d'expressions qui ont une signification très voisine et, à la limite, le même sens. Mots, termes synonymes ».

8.3.2. L'utilisation à bon escient

Dans les discours des élèves la présence des lexies techniques est le fait, le plus souvent, de la répétition du discours enseignant ou d'une réponse à donner sur incitation de ce dernier. Les élèves fournissent donc les réponses attendues remplissant ainsi leur part du « contrat ». Ceci est d'autant plus possible que la demande est calibrée. Les réponses sont souvent exactes dans ce cas.

Il est assez rare que les élèves donnent des lexies techniques de leur propre initiative et surtout à bon escient. Cependant il arrive que certains termes ne soient attestés dans notre corpus que dans leur discours, quand la réponse donnée n'est pas celle escomptée par l'enseignant, qui ne la reprend donc pas, comme dans l'exemple ci-dessous où c'est *jeu de mots* et non *homophonie* qui est attendu :

P4_L_I_46	<P> homophone voilà des ho-mo-phones d'accord ? donc ça ce sont pas des homonymes ce sont des homo**phones** on entend pareil mais ce sont pas des noms d'accord ? des homo**phones** alors lorsqu'on utilise comme ça des homophones pour jouer ça s'appelle un jeu
P4_L_I_47	<Plus. Elèves> homophonie
P4_L_I_48	<P> oui presque un jeu de mots faire un jeu de mots un jeu avec les mots d'accord ? […]

Parmi les lexies que les élèves utilisent cette fois de leur propre initiative, figurent celles que nous avons qualifiées de descriptives, c'est-à-dire celles pour lesquelles une définition ostensive a été donnée à un moment ou à un autre. Dans ces cas, le terme semble acquis, les élèves savent à quoi il renvoie, et parfois même sont capables de fournir les précisions attendues, comme par exemple pour *apostrophe* ci-dessous :

P5_L_I_52	<P> […] on va utiliser trois couleurs regardez bien / après *nous* qu'est-ce que je dois écrire ? <u>levez la main</u>
P5_L_I_53	<E*> <u>N apostrophe</u>
P5_L_I_54	<P> très bien pourquoi apostrophe ?
P5_L_I_55	<Plus. Elèves> parce qu'y a une voyelle /

On peut faire l'hypothèse ici qu'une définition ostensive est peut-être plus facilitatrice dans l'acquisition des termes techniques, pour certains élèves et pour certaines lexies, au moins en début d'apprentissage.

Les temps verbaux notamment *imparfait*, *passé composé* ou *passé simple* sont également présents, dans le cas en particulier de la reconnaissance d'une forme conjuguée de verbe, c'est-à-dire qu'il faut fournir un nom à une forme verbale fournie.

Pluriel et *singulier* semblent également assez vite acquis par les élèves, y compris les moins avancés comme dans l'extrait suivant issu d'une CLA 2 :

P6_J_I_76	<P> bon alors tu prends ton cahier apporte-moi ton cahier tu vas écrire la première phrase / <l'élève écrit sa phrase au tableau> pendant les vacances vas-y XXX fais une majuscule Farid / pendant les vacances vas-y suivez bien // <u>alors le vacance tu m'écris</u>
P6_J_I_77	<Z> <u>on met S parce que pluriel</u>
P6_J_I_78	<P> les vacances oui les vacances c'est bien […]

L'extrait ci-dessous (CLA 4) est intéressant car il montre comment les élèves peuvent parfois avoir recours à la terminologie spécialisée en dehors du cadre strict habituel :

P5_S_I_131	<P> alors on va sauter une ligne // et on va écrire *exercice(s)* /
P5_S_I_132	<S4> monsieur *exercice(s)* au pluriel ?
P5_S_I_133	<P> pardon ?
P5_S_I_134	<S4> *exercice(s)* pluriel ou singulier ?
P5_S_I_135	<P> au singulier […]

En effet ici, l'élève veut savoir s'il doit écrire *exercice* au pluriel, et sous couvert de la terminologie, il demande en fait combien il y aura d'exercices.

Enfin, les lexies techniques présentes dans le langage ordinaire, telles que *mot*, *phrase* et *texte* en particulier, sont également attestées dans le discours des élèves. Seulement, ce n'est pas leur présence en dehors de la classe de langue qui assure une bonne acquisition du concept correspondant, puisque, nous l'avons dit, dès que l'enseignant « creuse » un peu, ou dès qu'il confronte ces lexies, des difficultés apparaissent :

P1_C_III_31	<P> ben montre-le-moi sur le tien l'alphabet / U donc tu vois tu as les quatre écritures du U / quatre écritures du U <elle continue de vérifier les cahiers> vous soulignez bien dans le texte tous les mots où vous voyez U // tous les mots où tu vois U
P1_C_III_32	<E*> maîtresse c'est quoi le mot U ?

Si la question de l'élève montre que *mot* n'est pas encore acquis en dépit des très nombreuses répétitions de ce terme depuis le début de l'année, elle montre également que les élèves n'hésitent pas à interroger l'enseignante quand ils ne savent pas et que pour ce faire, des questions métalinguistiques sont connues. On est face ici au même type de demande que nous avons développé dans le chapitre 6.

8.3.3. « Contournement » des termes techniques et créativité

Les élèves sont capables également de créer, d'inventer des lexies quand il leur manque le terme traditionnel attendu. C'est le cas des composés de *nom*. En effet, si *nom* est un terme utilisé par les élèves (bien que des confusions peuvent apparaître si ce terme est en confrontation avec *verbe* par exemple), les lexies complexes *nom propre / commun / composé / concret* sont complètement absentes de leur discours. Il est donc intéressant de voir dans l'extrait suivant comment un élève contourne *nom propre* :

P4_O_I_64	<Y> madame dès qu'y un nom personnel madame par exemple euh
P4_O_I_65	<P> un nom ?
P4_O_I_66	<Y> par exemple si c'est écrit madame <P4> on peut pas mettre euh
P4_O_I_67	<P> ça s'appelle pas un nom personnel ça s'appelle un nom propre
P4_O_I_68	<E*> nom propre

On voit ici une tentative de contournement d'une lexie technique par la création d'une autre lexie qui montre que l'élève a compris. On constate également la tentative de définition par le recours à l'exemple, *exemple* étant d'ailleurs utilisé (P4_O_I_66). Cependant, nous voyons ici que l'enseignante veut des précisions, elle sait que la réponse est correcte mais attend la terminologie habituelle. Nous n'avons que très peu d'exemples de ce genre, mais ils suffisent à montrer que les élèves sont capables de plus que ce qui leur est habituellement demandé. En l'occurrence, ces exemples montrent qu'il serait possible, si tant est que l'étiquetage soit un objectif justifié en classe, de faire nommer les notions par les élèves après leur avoir fait découvrir le fonctionnement de ces dernières. Dans l'extrait suivant, l'impression est que la terminologie semble figée, l'enseignante refusant une réponse pourtant correcte :

P4_E_III_21	<P> […] le deuxième nom il s'accroche au premier c'est toujours le premier le plus important ce deuxième nom je dis qu'il est complément ?
P4_E_III_22	<Plus. Elèves> {d'objet} {indirect}
P4_E_III_23	<P> non / complément
P4_E_III_24	<E*> nominal
P4_E_III_25	<P> du nom puisqu'il s'accroche à un nom c'est un complément **du nom** il complète le nom compléter ça veut dire quoi ?

L'enseignante préfère ici préciser les termes habituellement utilisés sans même donner son avis concernant la réponse donnée par cet élève. En effet, pourquoi refuser *complément nominal* pour le remplacer par *complément du / de nom* et faire comme si l'alternative était

fausse et impossible ? Cela ne change rien mais ici cela prouve que l'élève a compris même s'il n'est pas capable de donner l'étiquette habituelle. Ce genre de « création » peut être un bon indice : l'élève peut parvenir à prendre du recul par rapport à la terminologie. On peut se demander pourquoi *nom personnel* ou *complément nominal* ne pourraient pas être conservés s'ils sont mieux compris et mieux assimilés par les élèves.

Nous avons aussi relevé à de nombreuses reprises « à la fin », qui permet d'éviter l'utilisation de *terminaison* s'agissant des terminaisons verbales, d'autant plus que cette périphrase est souvent utilisé par les élèves mais aussi par les enseignants à propos par exemple, du pluriel. Des périphrases sont également attestées pour éviter *infinitif*, remplacé par « verbe pas conjugué », ou encore « c'est la même » de l'extrait suivant pour ne pas utiliser *synonyme* :

P6_A_I_128	<E*> madame triste et monotone <u>c'est la même ?</u>
P6_A_I_129	<u><brouhaha></u>
P6_A_I_130	<P> non c'est pas exact_ aucun mot en français ne vaut exactement un autre mot / aucun mot n'est égal à un autre mot il y a toujours des nuances supplémentaires vous écoutez ? XX monotone c'est pas c'est pas triste monotone ta vie est sans intérêt c'est toujours la même chose qu'est-ce que c'est ? tu avais retrouvé le_ l'expression dans le texte

Nous sommes avec cet exemple dans le cadre des moyens utilisés pour favoriser l'intercompréhension et rien ne dit que les élèves ont conscience de contourner un terme technique. Mais le fait qu'ils le fassent prouve qu'ils ne ressentent pas forcément l'utilité des termes ou alors qu'ils ne les connaissent pas malgré leur emploi par les enseignants. C'est le cas de nouveau dans l'extrait suivant qui montre que quand les élèves ne sont pas en mesure d'utiliser la terminologie, ils peuvent tenter une réponse qu'ils savent erronée :

P5_P_III_14	<E*> on peut pas dire [sɛt] stylo est à moi
P5_P_III_15	<P> tu ne peux pas dire [sɛt] puisque comment tu dis ? un stylo ou une stylo ? un stylo alors tu vas dire **ce** stylo maintenant regarde ça c'est une gomme là tu peux dire

Or ici l'enseignant ne ressent pas non plus la nécessité de donner la terminologie traditionnelle, il poursuit lui aussi en recourant aux exemples.

Est-ce à dire que les élèves adaptent leur discours, et donc leur usage terminologique, à chacun des locuteurs ? Nous avons en effet un autre exemple assez représentatif de cette tendance. L'enseignant P5 est le seul par exemple à utiliser *article* et les lexies composées correspondantes. Or, nous avons relevé la présence de ces lexies dans le discours des élèves,

uniquement durant les séquences de cet enseignant, alors que les mêmes élèves se retrouvent avec les autres enseignants. L'utilisation des métatermes spécialisés est donc rare mais rien ne nous dit qu'ils ne sont pas connus ou compris.

*

* *

Deux tendances ou attitudes semblent caractériser le traitement qui est fait de la terminologie spécialisée par les enseignants de notre corpus, et ce, en adéquation, d'une part, avec leur manière de procéder s'agissant de l'étude du fonctionnement de la langue, d'autre part avec leur conception de ce que doit être l'enseignement/apprentissage du français à des non francophones[461].

D'abord on constate la présence d'une terminologie riche par sa diversité mais pauvre par la fréquence, chez les enseignants pour lesquels toute occasion d'introduire du lexique quel qu'il soit est prise. Les lexies sont nombreuses, mais la présence de certaines reste anecdotique. Nous avons vu que quand un terme est présent une seule fois, c'est essentiellement en réponse à une question ou à une remarque d'un des élèves. L'impression est que l'enseignant est alors presque « démuni » et doit se raccrocher à une terminologie savante, ce qui peut lui éviter d'avoir à entrer dans les détails.

Ensuite, la terminologie peut être utilisée sur le long terme c'est-à-dire que les métatermes spécialisés sont en petit nombre mais toujours les mêmes. Suivant les enseignants et les classes, l'acquisition de la terminologie (qu'elle soit spécialisée ou non d'ailleurs) peut être un objectif à atteindre. Il n'est pas de notre propos de déterminer si l'utilisation de la métalangue technique est une aide ou un obstacle à l'apprentissage.

Les traitements de cette terminologie diffèrent également suivant de nombreux paramètres.

Premièrement, les enseignants utilisent des termes techniques (ou mixtes avec acception technique) pour nommer. Ils nomment des séquences, des activités, des catégories de mots, sans autre précision. La terminologie est utilisée comme allant de soi. Cet étiquetage domine surtout dans des séquences tournées vers l'étude de la langue.

[461] Cette conception ayant été discutée lors de nos entretiens.

Deuxièmement, les enseignants peuvent définir la terminologie. Nous avons voulu montrer que dans ce cas, le recours aux définitions ostensives et verbalisées, c'est-à-dire en fait aux mêmes types de définitions que pour les mots mondains, est un accès possible, puisqu'utilisé par certains enseignants. De plus, cela semble assez bien fonctionner avec les élèves. Il est intéressant de constater à la lumière de ce travail qu'il est possible de définir des termes techniques de la même manière que pour tout autre mot mondain, ce qui pourrait être un premier accès aux notions linguistiques. Cependant, cette solution ne peut être la seule car elle peut poser problème. En effet, il arrive que les explications sémantiques soient approximatives ou mal adaptées.

Enfin, les enseignants peuvent contourner la terminologie. Nous n'avons montré que peu d'exemples de ce cas car nous le développons dans le chapitre suivant. En effet, la terminologie « courante », et en particulier les mots mondains, semblent jouer un rôle très important dans ce cas.

Il ne faut pas perdre de vue que c'est le contexte scolaire qui entraîne cette utilisation assez massive de lexies spécialisées[462]. Puis viennent des considérations personnelles des enseignants observés, ce qui fait de notre corpus un petit exemple de ce qui peut être fait en classe de langue en France, sans qu'une généralisation soit possible. Mais il reste l'impression que certains enseignants veulent faire acquérir les termes. Cela peut être un objectif en soi. De plus, l'utilisation (et la non-utilisation) des lexies nous donne des indices quant à la conception de cet enseignement/apprentissage par les enseignants et quant aux objectifs de chacun. Par exemple, de manière générale, *expression* et ses composés sont rares voire absents. Est-ce à dire que l'expression sous toutes ses formes n'est pas un objectif prioritairement visé ? L'abondance de termes tels que *sujet, verbe, orthographe, écrire*, au détriment par exemple de *discours*, *oral* ou *texte*, montre que la langue écrite décrite de manière traditionnelle (avec référence à la norme) est un objectif clair des enseignants, et que la phrase reste l'objet d'étude privilégié.

Il existe un fossé entre enseignants et élèves concernant l'utilisation des métatermes spécialisés. L'utilisation de la terminologie technique par les élèves est en général le reflet de celle de l'enseignant concerné. Il existe en effet une forte utilisation par répétition et imitation du discours enseignant. Ainsi il s'avère que ce sont les élèves de l'enseignante P4 qui utilisent

[462] Cf. le tableau en annexe ci-dessous.

le plus la terminologie technique, même si ce n'est pas toujours de manière pertinente. Cela s'explique par le fait que cette enseignante reste attachée à la terminologie « traditionnelle ». Mais la grande différence avec l'enseignant P5 pour qui c'est le cas également est que l'enseignante P4 ne se contente pas de nommer, elle définit. Certains termes introduits isolément semblent être acquis par les élèves jusqu'à ce qu'ils soient confrontés à d'autres termes. C'est ce genre de situation qui montre alors les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

Annexe : tableau récapitulatif des lexies techniques présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés

Etant donné que nous n'avons pas mentionné toutes les lexies, nous donnons ces tableaux à titre indicatif, répertoriant l'ensemble des termes relevés dans notre corpus. Il est bien évident que le fait de trouver des lexies dans le discours des élèves ne signifie pas qu'elles soient bien acquises. De même, ne pas les trouver ne signifie pas qu'ils ne sont pas compris par les élèves.

Tableau 5 : Lexies techniques dans le discours des enseignants et des élèves observés

LEXIES[463]	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Abréviation	X						
Accent (P)	X		X	4	1-[464]4	1-3	1-2 + CLIN
Accent aigu					2, 3	2	
Accent circonflexe					4	1,2	2
Accent grave					1-4	1	
Adjectif (M)				1-4	3	1-2	1-4
Adjectif indéfini					2-3		
Adjectif numéral ordinal				4			
Adjectif possessif					1		
Adverbe (M)				2-3		1	2-3
Adverbe de temps						1	
Alphabet (M)	X		X				CLIN
Apostrophe (M)	X		X	2-4	1-4	1-3	1-4 + CLIN
Article contracté						2-3	
Article défini						1, 2, 4	2
Article défini contracté						2	
Article indéfini contracté					3		
Article indéfini						1-4	1-3
Article partitif						3, 4	4
Attribut du sujet				3			
COD				4	3, 4	3	3, 4
COI					3		2-4
COS				3			
Comparatif de qualité					3		
Comparatif de quantité					3		
Complément (circonstanciel) d'accompagnement				4	3		
Complément (circonstanciel) de lieu				3, 4	3		4
Complément (circonstanciel) de temps				3, 4			
Complément circonstanciel				4	3, 4		
Complément d'agent				4			

[463] Entre parenthèses, il faut comprendre M comme renvoyant à « monosémique », P à « polysémique ».

[464] Les tirets dans les tableaux indiquent qu'il faut lire « à » c'est-à-dire 1-3 signifie que l'on trouve ces lexies du niveau 1 au niveau 3. La virgule indique au contraire chaque niveau concerné.

LEXIES[463]	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Complément d'objet				4	3, 4	3	
Complément d'objet direct				3, 4	3, 4		3
Complément d'objet indirect				4	3, 4		
Complément d'objet second				3	3		
Complément de l'adjectif				4			
Complément de / du nom				3, 4			
Complément de / du verbe				3, 4	3		
Complément direct				4	3		
Complément indirect				4			
Composants de la phrase				2			
Conjonction de coordination				4			
Conjonction de subordination				4			
Connecteur chronologique				4			
Connecteur logique				4			
Connecteur spatial				4			
Connecteur temporel				4			
Connotation				4			
Consonne				4		1	
Construction du texte				3	4		
Construire une (des) phrase(s)					3, 4		
Définition	X	X		3, 4		2	
Dénotation				4			
Déterminant indéfini				4			
Deux points	X	X			1-4	2	
Dialogue (P)				3, 4	2-4	2	2
Dialogue argumentatif				4			
Dictée (P)		X		4	1, 3, 4	2, 3	1, 2
Dictionnaire[465]	X	X		3, 4	1		
Dire	X	X	X	1-4	1-4	1-3	1-4
Discours (P)				3, 4			
Discours complexe				4			
Discours descriptif				3			
Discours dialogué				3			
Discours narratif				3			
Discours normé				3			
Discours rapporté					3		
Ecrire (P)	X	X	X	1-4	1-4	1-3	1-4
Ecrit	X					1-2	
Ecriture (P)	X	X	X	3, 4	2, 3	1, 2	1 + CLIN
Ecriture attachée	X						
Ecriture bâton	X						
Ecriture (en) italique					2		
Ecriture (en) majuscule	X						
Ecriture penchée	X						
Ecriture poétique				4			
Ecriture scripte		X					
Enoncé (P)	X			3, 4	1-4	3	
Enoncer				3		1	
Enonciation				3			
Epeler		X			1, 2		
Expansion du nom / du GN				3, 4			

[465] Terme relevé par Cuq. Le dictionnaire est un « objet métalinguistique » d'après Alain Rey.

LEXIES[463]	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Explicite				4			
Expression écrite				3	1		
Expression figée				3			
Expression figurée				4			
Expression orale					1		
Famille de mots				3, 4			
Féminin (n.c.)			X		2, 4		3
Figure de rhétorique				4			
Figure de style				4			
Fonction du GN				3			
Fonction du nom				4			
Fonction du pronom				3			
Forme affirmative				2, 3	2		
Forme négative					2	2, 3	2, 3
Gérondif (M)						3, 4	
GN				2, 4			3, 4
Grammaire				1-4	1, 2, 4	1-3	2, 3
Graphème (M)				4			
Groupe complément d'objet					3		
Groupe de mots	X			4			
Groupe nominal				2-4			
Groupe nominal complément d'objet direct					3		
Groupe verbal				3			
Guillemet (M)					4		4
Homonyme (M)				3, 4			3, 4
Homophone (M)				3, 4		3	3, 4
Impérative (n.c.)						1	
Implicite				4			
Indéfini (n.c.)					2, 3		
Infinitif (M)				1-4	1-4	1-3	2-4
Infinitif affirmatif						3	
Infinitif négatif						3	
Injonctive (n.c.)					2		
Interlocuteur				4			
Inversion du sujet					4	1, 2	1
Langage (P)	X			3			CLIN
Lecture	X	X		4	1	1	1 + CLIN
Lecture expliquée				3, 4		2	
Lecture suivie				4		2	
Lecture-écriture						1-2	1
Lettre cursive					2		
Lettre majuscule				4	2		
Lexique				3			
Liaison / lien logique				4			
Lien d'opposition				4			
Lien de la cause				4			
Lire	X	X	X	1-4	1-4	1-3	1 à 4 + CLIN
Locuteur				4			
Locution verbale				3			

LEXIES[463]	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Majuscule[466] (n.c.) (M)	X	X	X	3, 4	1-4	1-3	2 + CLIN
Mécanisme logique				4			
Message	X						
Mise en apposition				4			
Mode du verbe						1	
Mot (P)	X	X	X	1-4	1-4	1-3	1-4 + CLIN
Mot abstrait				4			
Mot caché				3, 4			
Mot composé				4		1	
Mot de liaison				3, 4		2	3
Mot de vocabulaire						2, 3	2
Mot familier						2	
Mot interrogatif						2	
Mot invariable				2, 3		3	3
Mot logique				4			
Mot-outil	X						
Narrateur (P)				3, 4			3, 4
Narration				3, 4			
Nom commun				2		1, 2	
Nom composé						1	
Nom concret				3, 4			
Nom propre				1	3	1, 2	3
Nommer				2/3 (maths)			
Opération (de raisonnement) logique				4			
Orthographe (P)				3, 4	2-4	1-3	
Orthographier				4			
Paragraphe		X		4	3		
Parenthèse				3	1-4	1-3	
Parler	X	X	X	1-4	1-4	1-3	1-3 + CLIN
Parole	X					1, 2	CLIN
Participe passé				4	2-4	1-3	3
Participe présent					4		
Partitif (n.c)					3, 4		
Passé composé		X		1-4	2-4	1-3	1-3 + CLIN
Passé simple		X		3, 4	3		2, 3 + CLIN
Phonème (M)				4			
Phonétique (P)				4		2	
Phrase affirmative					2		
Phrase complexe				4			4
Phrase déclarative					2, 4	1	
Phrase exclamative					4	1	
Phrase impérative						1	
Phrase injonctive					2, 4		
Phrase interrogative (directe)					2, 4	1	
Phrase minimale				4			

[466] *Majuscule* est présent en tant que nom dans notre texte, ou elle entre dans la formation de la lexie *lettre majuscule*. Dans tous les cas elle reste technique puisqu'elle n'a pas d'autre acception. *Minuscule* au contraire, en tant qu'adjectif, a une acception mondaine d'où sa classification en mixte.

LEXIES[463]	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Phrase négative					2	3	
Phrase nominale				3, 4			3
Phrase relative				3			
Phrase simple				4			4
Point d'exclamation	X				2, 3	1, 2	1 + CLIN
Point d'interrogation	X			2	2, 3	1, 2	1 + CLIN
Points de suspension	X			3			CLIN
Point-virgule	X						CLIN
Polysémie (M)						2	
Préposition (M)				2-4	2, 4	1-3	3, 4
Présent d'énonciation				3			
Présent de l'indicatif					4	1	
Présent du passif				4			
Présentatif[467]						3	
Pronom (M)				2-4	2-4	1, 3	1-4
Pronom COD				4			
Pronom interrogatif						2	
Pronom personnel	X			3	1, 3, 4		3
Pronom personnel complément d'objet indirect					3		
Pronom relatif				3, 4	3	3	2, 3
Pronom sujet				3	2		
Proposition incise						3	
Proposition indépendante				4			
Proposition infinitive				4			
Proposition participe / participiale					4		
Proposition principale				4		3	
Proposition relative					4	3	
Proposition subordonnée					4	3	
Proposition subordonnée relative						3	
Récit				3, 4			3, 4
Récit narratif				3			
Réciter						2	
Rédaction				3, 4		2	4
Rédiger						3	
Règle d'orthographe						3	
Relatif (n.c.)				3			
Repère spatio-temporel				4			
Reprise pronominale				4			
Répondre	X	X	X	1-4	1-4	1-3	
Se conjuguer (M)					1-3	2	1-3
Se dire	X				4	3	2, 4
Se prononcer						2, 3	1
Sens figuré				3, 4			4
Sens implicite				4			
Sens premier				4			
Sens propre				3, 4			
Sens symbolique				4			4
Signe de ponctuation	X				1		
Signifiant (M)				4			

[467] Ce terme n'est présent que dans le *Lexis*, il n'a qu'une acception sous l'étiquette « Ling » qu'il soit nom ou adjectif : « Mot ou expression qui servent à désigner quelqu'un ou quelque chose (*voici, c'est*) », p. 1491.

LEXIES[463]	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Signifié (M)				4			
Structure de la langue						2	
Structure du texte				4			
Structure injonctive					4		
Style direct					4		
Style indirect					4		
Subjonctif				4			
Subordonnant				4			
Syllabe (M)	X			2			CLIN
Synonyme (M)				3, 4		1-3	1-4 + CLIN
Temps composé					2, 3		
Texte (P)	X	X	X	3, 4	1-4	1, 3	2, 3 + CLIN
Tiret (P)	X	X			1		CLIN
Tréma				4			
Verbe (P)	X	X	X	1-4	1-4	1-3	1-4 + CLIN
Verbe à l'imparfait				3			3
Verbe à l'infinitif				2-4	3	2, 3	2, 3
Verbe au futur proche					3		
Verbe au gérondif					4		
Verbe au passé composé					2	3	
Verbe au subjonctif					4		
Verbe conjugué				2-4	4		
Verbe de mouvement					2		
Verbe déclaratif					4		
Verbe injonctif					4		
Verbe introducteur					4		
Verbe irrégulier				3			
Verbe pronominal					2, 3	1, 3	
Verbe réfléchi				4			4
Virgule	X	X		2, 4	1-4	1-3	2, 3 + CLIN
Vocabulaire			X	2-4	3, 4	1, 2	4
Voix passive		X					
Voyelle	X				1-3		2

Ce tableau qui ne répertorie que les lexies techniques (c'est-à-dire une partie seulement des lexies que nous avons qualifiées de spécialisées) montre que le nombre de lexies techniques, c'est-à-dire hautement spécialisées, est important.

Il montre également que le nombre vraiment utilisé par les élèves reste très largement inférieur à celui des enseignants. Il n'est qu'un indicateur du nombre et des niveaux dans lesquels ces lexies apparaissent, sachant que le relevé n'étant pas exhaustif, il est intéressant de relever les lexies présentes dès les CLIN et le niveau 1 de CLA.

Au premier coup d'œil sur le tableau, deux points ressortent clairement. D'une part le nombre incroyablement élevé de lexies relevées dans notre corpus, et d'autre part la différence de proportion entre CLIN et CLA et entre enseignants. Il s'avère que seuls *alphabet* et *intonation* n'ont été relevés qu'en CLIN, toutes les autres lexies présentes en CLIN le sont en CLA. Mais l'inverse n'est pas vrai. Nous ne pouvons faire plus de comparaison entre ce qui se passe à l'école et au collège dans la mesure où nous avons passé plus de temps en CLA. De plus, il ne semble pas y avoir de réelle gradation depuis le niveau débutant aux suivants en CLA. Cela rejoint ce qui se passe dans les Programmes de collège de 2003 où rares sont les lexies qui ne seraient présentes qu'en troisième par exemple. De plus, il s'agit souvent des mêmes depuis la sixième jusqu'à la troisième sans réelle différence.

Chapitre 9
Le métalexique « courant »

Ce dernier chapitre va dans le sens de tout ce qui a été dit au long de ce travail : le « méta » se manifeste en dehors des mots proprement métalinguistiques, comme nous l'avons montré à de nombreuses reprises, et des mots mondains peuvent donc être à usage métalinguistique. Nous nous penchons donc ici sur deux types de lexies que l'on peut inclure dans cette catégorie du métalexique que nous qualifions de courant parce qu'il relève des discours ordinaires : les lexies mixtes, qui sont attestées dans notre corpus avec au moins une acception mondaine[468], soit seule, soit combinée avec une acception métalinguistique, et les lexies mondaines proprement dites.

Comment des mots mondains peuvent-ils intégrer la sphère de la terminologie métalinguistique ? Comment sont utilisés ces termes non techniques ? Comment sont-ils traités par les enseignants et les élèves ? Quel rôle peuvent-ils jouer ? Nous tentons ici de répondre à ces questions en montrant quelques exemples de termes parmi les plus représentatifs.

9.1. Description et traitement des lexies mixtes

9.1.1. Exemples de lexies mixtes présentes dans leur acception mondaine

Nous présentons ici les quelques rares exemples de lexies mixtes qui n'ont pas de sens technique dans notre corpus, l'intérêt étant surtout de montrer la différence qu'elles ont avec celles du chapitre précédent. Pour certaines cela va de soi étant donné le(s) sens mondain(s) incompatible(s) avec le contexte de la classe (pensons par exemple à *racine*), pour d'autres nous tenterons des explications sur les raisons de cet état de fait. De plus, ces lexies étant par conséquent « mondaines » dans notre corpus, nous verrons comment elles sont utilisées et traitées par les enseignants.

[468] Rappelons que les lexies mixtes du chapitre 8 sont celles dont seules les acceptions techniques sont attestées dans notre corpus.

Parmi ces termes mixtes, nous avons trouvé dans notre corpus ***thème***[469]**,** utilisé dans un sens mondain, et il n'est pas défini :

P6_N_V_5	<P> on a fait des photos ils ont fait des photos les lycéens les jeunes du lycée ils ont fait des photos sur différents thèmes est-ce que vous vous rappelez les différents thèmes abordés ?

Etant donné que *propos* n'est pas présent dans notre corpus, on peut en déduire que la dichotomie *thème* vs *propos* n'est pas traitée, et que *thème* n'est pas utilisé dans son acception la plus technique. Or ces deux lexies sont attestées dans quelques documents officiels dont les programmes et accompagnements, elles seraient donc à connaître dans le cadre de l'étude de la langue en contexte scolaire français.

Transformation n'est jamais défini non plus, mais il est utilisé dans le cadre de l'étude de la langue avec son acception mondaine :

P5_Z_I_17	<P> il-faut-que-vous-fassiez // je vais écrire ici ce sera plus simple // alors regardez bien / car on va faire une petite transformation // alors nous allons lire la phrase qui est au tableau XX veux-tu la lire ?
P5_Z_I_18	<E*> Yasmina ordonne il faut que vous fassiez plus attention
P5_Z_I_19	<P> très bien alors maintenant nous devons faire avec ça une phrase au style indirect qu'est-ce que je vais supprimer qu'est-ce que je vais enlever ?

Ici il est question de la transformation du style direct au style indirect. Pourtant rien ne nous dit que *transformation* n'est pas une trace d'acquisitions antérieures laissée dans le discours de l'enseignant P5 (seul à utiliser cette lexie), en lien avec la définition plus proprement linguistique « Toute opération (permutation, suppression, addition, déplacement, substitution) permettant le passage de la structure* profonde des phrases à leur structure superficielle » (*Le Robert électronique*). Il est intéressant de remarquer que ce mot est présent dans les textes officiels mais seulement dans le sens de changement de type / forme de phrase.

L'extrait ci-dessus est représentatif de l'hétérogénéité des lexies que l'on trouve dans les discours des enseignants quand il s'agit de se pencher sur le fonctionnement de la langue. Aux côtés de *transformation* nous avons en effet les lexies techniques *phrase* et *style indirect*, et les lexies mondaines *supprimer* et *enlever*, la seconde peut-être considérée comme plus accessible que la première car elle vient la remplacer (P5_Z_I_19).

[469] C'est une lexie qui a plusieurs acceptions présentées dans *Le Robert*, et trois entrées dans le *Lexis* dont une linguistique : « Ling. Partie du mot qui reste invariable et en forme la base et d'une voyelle dite 'thématique', à laquelle s'ajoutent des désinences […] », p. 1876.

Parmi ces lexies mixtes dont seul le sens mondain est attesté dans notre corpus, il arrive que des précisions d'ordre sémantique soient données. C'est le cas de ***description*** qui est cependant un peu particulier car c'est une lexie mixte d'après *Le Robert*[470], mais plutôt mondaine dans le *Lexis*[471]. La définition linguistique donnée par le premier dictionnaire n'est de toute façon pas utilisée en classe, et il est sûr que ce n'est pas non plus dans ce sens que les textes officiels l'entendent. Ce qui nous intéresse cependant, c'est la manière dont ce terme est défini, en l'occurrence on constate dans l'extrait suivant, que l'enseignante en donne une définition morpho-sémantique :

P4_Q_II_83	<P> ah bon tiens y en a quand même qui est malin qui a trouvé que quand on décrit ça s'appelle une description / alors un récit un dialogue une description alors vous allez relire / vous allez relire rapidement pour essayer de me trouver là-dedans […] une phrase de description […]

Ici, il est nécessaire que les élèves connaissent le verbe *décrire*, mais en même temps, tout ce qui suit dans la séquence devrait leur permettre d'accéder au sens de *description*. Nous n'avons relevé cette lexie que dans les discours des enseignantes P6 en CLA 2 (une seule fois) et P4 lors de séquences nommées « lecture expliquée/suivie » (CLA 3 et 4).

Avec ces quelques exemples, nous voulions montrer que parmi les lexies mixtes de notre corpus, certaines n'ont qu'une acception mondaine mais elles sont rares. Le cas le plus fréquent est celui où deux types d'acceptions sont présents dans les discours, cette « mixité » pouvant avoir un rôle important à jouer dans l'accès aux notions linguistiques.

9.1.2. Traitement des lexies mixtes dont les acceptions mixte et mondaine sont attestées

9.1.2.1. Elles ne sont pas définies

Il arrive que parmi les lexies mixtes dont les deux acceptions sont présentes, certaines soient utilisées comme allant de soi, malgré la confusion possible due à leur polysémie. Contrairement aux lexies techniques qui servent alors à étiqueter, la raison de cette situation relève sans doute justement du fait que les deux acceptions sont très liées, tellement même

[470] Mixte car on trouve la définition métalinguistique suivante : « Représentation structurelle des constituants de la phrase, des morphèmes et des phonèmes ».
[471] En effet, on ne trouve dans ce dictionnaire que la définition suivante : « 1. Action de décrire, développement qui décrit [exemple] – 2. Dr. Etat détaillé d'un bien meuble ou immeuble qui doit être vendu », p. 502.

que pour certaines il est difficile de distinguer l'une de l'autre. Cette imbrication associée à un usage fréquent dans les discours « ordinaires » en dehors de la classe, fait que les enseignants n'y reviennent pas. On trouve dans cette catégorie par exemple, ***question***[472] terme très fréquent dans les discours de tous les enseignants sans exception[473]. Il ne fait jamais l'objet de définition, tout comme *réponse*, ces deux mots étant rarement présents l'un sans l'autre en classe de langue. Le plus intéressant avec *question*, est l'espèce de consensus, peut-être inconscient, chez l'ensemble des enseignants observés, qui utilisent *question* dans le discours de la classe dans un sens mondain et *interrogation* dans un sens spécialisé quand il s'agit de parler de la forme des phrases dans le cadre d'une séquence destinée à l'étude de la langue. Nous avons donc relevé ***interrogation***, avec un sens spécialisé, dans le discours de l'enseignant P5 (CLA 4) quand les formes des phrases sont l'objet de la séquence :

P5_Z_I_159	<P> *que* voilà donc elle déclare que tu / alors ça c'est la phrase déclarative ensuite tu fais une phrase interrogative la phrase interrogative tu fais soit l'interrogation par ? quelles interrogations tu sais faire ? /
P5_Z_I_160	<S2> est-ce que
P5_Z_I_161	<P> est-ce que
P5_Z_I_162	<E*> l'inversion sujet
P5_Z_I_163	<P> ou bien l'inversion du sujet est-ce que tu achètes une montre achètes-tu une montre ? / là vous utilisez un verbe qui indique la question il demande il interroge il veut savoir d'accord ? et ensuite tu fais la / la phrase injonctive

On reste donc bien ici dans un sens spécialisé linguistique, mais le sens de *interrogation* doit pouvoir être déduit par les élèves de *phrase interrogative* qui est l'objet de la séquence en cours, ainsi que par le parallèle qui est fait avec le verbe *interroger* et le nom *question* (P5_Z_I_163).

Temps[474] est également un terme très fréquent dans les discours, en particulier bien sûr dans son sens mondain (seul sens attesté dans les CLIN observées), ce qui explique peut-être que même quand il est utilisé dans son acception technique, il ne fasse l'objet d'aucune élucidation sémantique. C'est souvent la précision *temps du verbe* qui permet aux enseignants de marquer la séparation entre les différentes acceptions de ce terme, mais la particularité de

[472] Mixte dans *Le Robert* et plusieurs entrées dans le *Lexis*.

[473] Ce qui est suffisamment rare pour être souligné.

[474] Mixte dans *Le Robert*, plusieurs entrées dont une « linguistique » dans le *Lexis* : « Ling. 1. Modification de la forme du verbe, qui sert à exprimer un rapport de temps (passé, présent, futur) avec le moment où l'on parle ou avec le moment indiqué par le verbe principal. – 2. Chacune des séries verbales personnelles de la conjugaison […] », p. 1856.

ce type de lexie, nous l'avons dit, est que la frontière entre les acceptions est perméable. La question est de savoir si cela est une aide ou un obstacle à l'introduction de ces lexies dans leur acception technique au moment de l'étude de la langue. Dans les textes officiels en tout cas, *temps* n'est jamais présenté seul, ce qui peut être une manière de lever toute ambiguïté potentielle.

Nom est un cas un peu particulier dans la mesure où il est utilisé très souvent en classe de langue dans une acception mondaine et dans une acception métalinguistique[475]. Il a un statut ambigu car les deux acceptions sont intimement liées. Or, quand les enseignants précisent un peu ce qu'il faut entendre par ce terme, c'est uniquement par rapport au sens technique et sans lien avec le sens mondain. La plupart du temps, il s'agit d'essayer de faire repérer un nom par rapport à la présence du déterminant, en recourant ou non à la terminologie :

1°

P4_G_II_118	<P> ah ben si justement on peut mettre un déterminant devant sommet c'est pour ça que c'est un nom / c'est parce que tu dis **le** sommet **les** sommets alors ça peut être un nom

2°

P4_Q_I_19	<P> et sottise qu'est-ce que c'est ? ça c'est un nom puisque devant j'ai mis *une* donc ça veut dire <u>c'est un nom</u>
P4_Q_I_20	<E*> <u>sauter</u>

3°

P6_P_II_74	<P> […] je répète comment on trouve un nom baissez vos doigts comment est-ce qu'on trouve un nom y a toujours un déterminant ou très souvent un déterminant devant *les des un une cette* d'accord ? *son mon* c'est un moyen de trouver le nom derrière et ce qui est le petit mot devant c'est le déterminant souvent d'accord ? /

Par rapport à ce dernier extrait on peut se demander comment, si les élèves ont du mal à trouver le nom dans la phrase, ils distingueraient plus aisément le déterminant. *Nom* est en l'occurrence traité comme s'il allait de soi et ce sont des repérages syntaxiques qui font office d'explicitations. Enfin, il faut remarquer que *commun* et *propre* sont rarement donnés. On a d'ailleurs vu au chapitre précédent que *nom propre* a fait l'objet d'une définition par la situation, comme si son caractère technique était plus pris en compte par certains enseignants.

[475] « (milieu XIIe) Cour. Une des parties du discours (-> catégorie), mot lexical qui désigne un individu, une classe. -> substantif » est la définition donnée par *Le Robert* sous le titre « en grammaire », par opposition à « (fin XIIe) Mot servant à désigner les êtres, les choses qui appartiennent à une même catégorie logique, et spécialt à une même espèce. -> appellation, dénomination, désignation ».

Notons enfin dans cette catégorie la présence de lexies toutes particulières. Il s'agit de ***présent*** (mixte dans *Le Robert,* plusieurs entrées dont une sous l'étiquette « linguistique » dans le *Lexis*), ***passé*** (mixte) et ***futur*** (idem que pour *présent*), rares lexies faisant l'unanimité dans les textes, et dont sens mondain et sens spécialisé sont intrinsèquement liés au point qu'il est parfois difficile de savoir si l'enseignant parle du mot mondain ou du mot métalinguistique, comme on le voit dans l'extrait suivant :

P6_P_II_87	<P> j'irai en Bretagne c'est demain c'est bientôt c'est pas tout de suite / j'irai c'est le futur les enfants **nageront** c'est le futur / *c'est* c'est le présent
P6_P_II_88	<E*1> enfants c'est nom madame

Ces termes ne font donc l'objet d'aucune définition, mais les périphrases telles « c'est demain » sont une manière de permettre aux élèves d'accéder aux concepts, cet accès étant dans ce cas peut-être justement facilité par cette « transparence sémantique ».

Nous l'avons vu avec ces quelques exemples, certaines lexies mixtes dont plusieurs acceptions sont attestées peuvent être utilisées sans précision. Mais ce n'est pas le cas de toutes, puisque la définition s'applique à elles également.

9.1.2.2. La définition : quand l'acception mondaine permet l'accès au concept linguistique

C'est lors d'une séquence de l'enseignante P4 (qu'elle a intitulée « grammaire ») consacrée à l'expansion du groupe nominal destinée à des élèves de CLA 3, que pour la première fois nous avons assisté à ce qui est devenu par la suite une de nos hypothèses de travail : l'acception mondaine d'un mot mixte pourrait permettre l'accès à l'acception technique et donc pourquoi pas, au concept linguistique.

Avec une lexie telle que ***complément,*** très souvent utilisée lors de la description du fonctionnement de la langue, on se trouve donc dans un cas tout particulier de définition, spécifique aux lexies mixtes, et c'est là tout leur intérêt. Si ce terme est sous une seule entrée dans *Le Robert*, nous avons une entrée distincte et proprement linguistique dans le *Lexis*[476]. Nous avons relevé la présence de *complément* chez les trois enseignants de CLA, seulement à

[476] « Ling. 1. Mot ou groupe de mots qui s'ajoutent à un autre pour en compléter le sens : *On appelle 'complément direct' celui qui n'est pas relié au verbe par une préposition, et 'complément indirect' celui qui est relié au verbe par une préposition*. […] », p. 387.

partir du niveau 3, de manière assez fréquente. L'extrait suivant montre comment l'enseignante P4 se sert du sens mondain pour expliquer le sens plus spécialisé :

P4_E_III_21	<P> […] alors j'étais en train d'expliquer que quand dans un GN j'ai deux noms à l'intérieur du GN il faut que ce soit dans le même GN / le deuxième nom il s'accroche au premier c'est toujours le premier le plus important ce deuxième nom je dis qu'il est complément ?
P4_E_III_22	<Plus. Elèves> {d'objet} {indirect}
P4_E_III_23	<P> non / complément
P4_E_III_24	<E*> <u>nominal</u>
P4_E_III_25	<P> <u>du nom</u> puisqu'il s'accroche à un nom c'est un complément **du nom** il complète le nom compléter ça veut dire quoi ?
P4_E_III_26	<E*> ajouter
P4_E_III_27	<brouhaha>
P4_E_III_28	<P> rajouter quelque chose d'accord ? compléter un complément si vous dites s'il te plaît un peu plus de frites on va vous rajouter un complément de frites hein à la cantine donnez-moi un complément s'il vous plaît / donc on va vous donner une autre cuillère /

On remarque dans cet extrait, certaines des définitions que nous avons présentées aux chapitres 5 et 8. Dans un premier temps, c'est le verbe *compléter*, auquel un synonyme est donné (par un élève) qui introduit l'explication sémantique. On en est toujours au sens mondain. Puis (P4_E_III_28) l'enseignante recourt à la définition par la situation, qui doit normalement permettre une bonne assimilation du sens mondain. Et progressivement elle revient à l'étude de la langue, le but étant de faire comprendre *complément du nom* :

P4_E_III_32	<E*> ça veut dire qu'on_ [raʒute] quelque chose
P4_E_III_33	<P> donc ça c'est le complément du nom qui est avant alors ici j'ai un grand GN[477] / alors je vois et je dis comment ça fonctionne ? quel est le nom le plus important ?

Comme nous avons trouvé cette explication astucieuse, nous avons décidé de nous pencher sur la question de l'usage de l'acception mondaine pour accéder au sens technique d'un mot utilisé en classe pour parler de la langue, c'est-à-dire assez souvent d'un terme relevant de la linguistique ou de la « grammaire traditionnelle ». Ceci d'autant plus qu'auparavant dans la même séquence, le titre de la leçon lui-même avait été défini sur le même principe, à partir cette fois de la définition par la formation du mot, toujours en mettant en lien, d'abord le mot courant puis la lexie technique. Il s'agit de faire comprendre ce qu'est une expansion du nom en langue en définissant d'abord la lexie *expansion* :

[477] L'enseignante reprend ici un des exemples précédents : « le petit chat noir de la voisine du grand-père de Sabrina ».

P4_E_I_25	<P> […] bon alors qu'est-ce que ça veut dire **ex**pansion ? alors qui est-ce qui me trouve les racines là-dedans vous avez trouvé ? qu'est-ce qu'y a comme racine ?
P4_E_I_26	<Plus. Elèves> [pãsjɔ̃]
P4_E_I_27	<P> alors vous allez voir c'est un nom rigolo
P4_E_I_28	<Plus. Elèves> [pã]
P4_E_I_29	<P> ça c'est une racine ça c'est / un préfixe et puis c'est suffixe bon alors préfixe ici / racine <elle écrit> suffixe / alors quand j'ai un suffixe quand j'ai un suffixe quand j'ai un suffixe qui se termine en [sjɔ̃] ça veut dire action de / d'accord ? une opération c'est l'action d'opérer une euh_
[…]	
P4_E_II_1	<P> chut chut alors vous voyez j'avais un tout petit GN puis il est devenu un peu plus gros <à partir de là l'enseignante prend une voix de plus en plus grosse et fait le geste de grossir> puis encore plus gros encore encore plus gros et puis de plus en plus gros **l'expansion du GN**
P4_E_II_2	<E*> oui madame on a compris

Dans un premier temps, l'enseignante recourt donc à la définition des affixes du mot *expansion* (P4_E_I_29), puis à la définition par la situation (P4_E_II_1) pour terminer en réadaptant le sens mondain dans le cadre de l'explication du fonctionnement de la langue. Bien que ce terme fasse partie de la terminologie « grammaticale » et qu'il semble à première vue assez difficile, l'enseignante procède comme elle en a l'habitude, c'est-à-dire qu'elle en donne le sens comme elle le ferait avec n'importe quel autre. Or ici on voit bien que c'est le sens mondain de *expansion* qui est explicité, sens que l'enseignante va utiliser pour faire comprendre la notion linguistique qui se cache derrière ce terme. Cette lexie composée étant présente dans les textes, notamment les programmes et accompagnements, elle est à connaître à l'école. Ces exemples ne sont pas isolés, l'enseignante P4 faisant très souvent appel aux définitions. Nous présentons d'autres exemples, car il nous semble que cette façon de faire pourrait peut-être être développée, d'autant plus que cela semble fonctionner auprès des élèves.

Ainsi, par exemple, lors d'une autre séquence de grammaire, toujours en CLA 3, l'enseignante P4 veut faire comprendre la différence entre ***nature***[478] et ***fonctio***n[479] dans le cadre de l'étude des éléments d'une phrase. Elle recourt aux acceptions mondaines de ces deux termes et par ce biais, à des exemples extralinguistiques :

[478] Mot mondain.
[479] Mixte.

P4_O_I_140	<P> ça peut pas changer / donc tu es un garçon tu resteras un garçon tu vas pas devenir un escargot / mais enfin normalement quand je te regarde je vois un garçon pas un escargot donc la nature ne change pas d'accord ? / par contre la fonction change je suis une femme je ne vais pas me transformer en_ éléphant enfin quoi que je grossisse beaucoup mais enfin je ne suis quand même pas un éléphant donc / je suis une femme je reste une femme la nature ne change pas / ma fonction elle change ici je suis professeur / donc une femme c'est une nature d'accord ?
[…]	
P4_O_I_144	<P> ben ça veut dire je fais des cours à d'autres professeurs donc je suis formatrice / quand je suis au CIO chut / quand je suis au CIO / quand je fais passer les tests / chut // je suis orientatrice / et ben ça veut que je dis toi tu peux aller au lycée toi il faut que t'ailles dans telle classe toi tu vas dans telle autre / quand je suis euh je sais pas moi euh dans ma maison <u>je suis maman</u> /
P4_O_I_145	<E*1> <u>c'est la femme de ménage</u>
P4_O_I_146	<P> je suis entre autre femme de ménage oui ça aussi
P4_O_I_147	<E*1> cuisinier
P4_O_I_148	<P> je suis cuisinière oui alors là les fonctions de maman c'est mille donc femme de ménage cuisinière repasseuse blanchisseuse / euh quand je suis euh je sais pas où moi à la fédération de parents d'élèves je suis secrétaire quand je suis à la mairie je suis conseillère municipale / tout ça c'est **une** personne **une** nature et plein de fonctions /
P4_O_I_149	<E*> moi madame je suis un élève et je suis un délégué
P4_O_I_150	<P> voilà tu es un élève tu es un délégué
P4_O_I_151	<E*> et je suis un enfant
P4_O_I_152	<P> tu es un enfant à la maison d'accord ? tu as plein de fonctions tu as compris ? donc la fonction d'un mot elle change écoutez moi j'ai pas fini / la fonction d'un mot elle change / elle change ici quand est-ce que ça change ma fonction ? quand je change
P4_O_I_153	<E*> de place

Ces quelques définitions par la situation sur la nature et la fonction (P4_O_I_140 à 148) permettent de bien asseoir les acceptions courantes de ces deux lexies, très utilisées en étude de la langue en FLM. Pourtant il est intéressant de noter que si *fonction* fait presque l'unanimité dans les textes que nous avons présentés, *nature* en est quasiment absent. Est-ce justement en raison de l'absence d'acception métalinguistique ? Pourtant, il semble difficile d'introduire *fonction* sans *nature*. La réponse donnée en P4_O_I_153 montre en outre que l'élève a bien compris où l'enseignante voulait en venir. Par la suite, cette dernière peut donc passer à la transposition à l'étude de la langue.

Les quelques exemples précédents montrent, en plus de ce va-et-vient entre sémantique lexicale et syntaxe, que les définitions que nous avons présentées précédemment sont toutes utilisées. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante P4 en utilise plusieurs pour tenter de

faire comprendre ***connecteur*** dans le but d'accéder au sens et par là au rôle des différents connecteurs qu'elle souhaite introduire. Dans un premier temps, elle rebondit sur la réponse de l'élève qui donne le verbe correspondant au nom *connecteur*, car *connecter* semble être un terme connu par les élèves dans le domaine extralinguistique :

P4_R_I_7	<P> alors lorsqu'on a des connecteurs des connecteurs ça suppose qu'on ait qu'est-ce que ça suppose quand on parle de connecteurs ? /
P4_R_I_8	<N> connecter
P4_R_I_9	<P> oui connecter ça veut dire quoi connecter ?
P4_R_I_10	<N> connecter avec quelqu'un parler discuter avec quelqu'un /
P4_R_I_11	<P> connecter discuter avec quelqu'un ?
P4_R_I_12	<N> je sais pas moi comment dire
P4_R_I_13	<S> connecter c'est comme euh avoir un réseau <rires> / ils disent connecter à
P4_R_I_14	<P> avoir un réseau oui explique-moi ce que ça veut dire
P4_R_I_15	<S> je sais pas moi quand je vais sur Internet c'est connecter sur euh
P4_R_I_16	<P> oui se connecter d'accord sur Internet réseau c'est-à-dire tu fais quoi quand tu te connectes sur Internet ?
P4_R_I_17	<S> c'est c'est comme surfer non c'est pas du tout pareil connecter ça veut dire quoi connecter / on oublie de faire <suite inaudible>

Les élèves (P4_R_I_10) recourent d'abord à l'extralinguistique. Dans un deuxième temps, c'est le synonyme *attacher* qui permet à l'enseignante de revenir au sens qu'elle veut introduire. Elle s'attache au sens de ce synonyme pour revenir à son but premier à savoir l'étude des connecteurs en grammaire de texte :

P4_R_I_18	<Z> attacher
P4_R_I_19	<P> attacher très bien Zara / attacher
P4_R_I_20	<S> connecter ? attacher connecter ?
P4_R_I_21	<P> ben oui attacher quand tu te connectes sur Internet tu t'attaches dans une autre euh // dans un autre lieu pas dans un autre monde / bon dans un autre lieu bon parce que quand tu dis dans un autre monde ça veut dire au pays des sorcières ou au pays des morts au pays c'est ça un autre monde […]
[…]	
P4_R_I_29	<P> bon alors quand on **attache** pour **attacher** quelque chose ça suppose quoi ?
P4_R_I_30	<E*> pardon ?
P4_R_I_31	<P> quand on attache deux choses ben je t'ai donné la réponse / <rires> j'ai donné la réponse au lieu de poser la question quand on attache ça veut dire qu'on a deux choses séparées si on en a qu'une on (n')attache rien donc attacher faut deux choses donc les connecteurs on les trouve dans quel genre de phrase(s) ? / dans quel genre de discours

Nous voyons ici que les démarches habituelles d'élucidation sémantique sont utilisées. On est donc de nouveau dans une explication du sens du mot mais aussi de son rôle dans la langue, et étant donné qu'aucune acception mondaine n'est disponible (*connecteur* relève d'autres domaines spécialisés), c'est un autre mot de la même famille qui sert d'intermédiaire. Mais surtout, il faut noter que quand l'enseignante demande aux élèves une définition de *connecteur / connecter*, ces derniers donnent tout naturellement un synonyme et une définition qui leur « parlent » ce qui nous amène à dire que cette manière de procéder s'agissant d'accéder aux concepts linguistiques pourrait peut-être être à creuser, avec des publics d'élèves avancés en tout cas. La présence de cette lexie se justifie en outre parce que ce sont bien les connecteurs qui sont l'objet d'une des séquences. On se trouve dans le cas développé au chapitre 8 où la présence des lexies plus techniques s'explique par l'objet d'enseignement/apprentissage de la séquence en cours.

Les termes ***principale, subordonnée*** et ***indépendante*** sont intéressants en ce qu'ils apparaissent eux aussi dans deux acceptions, là encore dans le discours de l'enseignante P4 mais acceptions mondaine et linguistique sont intrinsèquement liées. Ces deux termes sont employés en tant qu'adjectif quand *proposition* est présent mais ils deviennent des noms quand *proposition* est sous-entendu, ces noms ayant d'ailleurs une entrée dans les dictionnaires. L'enseignante P4 qui recourt aux sens mondain et spécialisé ne fait d'ailleurs pas non plus la distinction. L'extrait qui suit montre comment elle s'y prend pour expliquer ce que sont les propositions principale, indépendante et subordonnée, en particulier les unes par rapport aux autres, tout en recourant aux sens mondains :

P4_R_I_103	<P> donc celle-ci je l'appelle une ? proposition subordonnée / <l'enseignante écrit> subordonné(e) qu'est-ce que ça veut dire le mot subordonné ?
P4_R_I_104	<E*> subordonné y a deux_
[…]	
P4_R_I_114	<P> sous en dessous en dessous sub-ordonné en dessous ?
P4_R_I_115	<E*> des données
P4_R_I_116	<P> des ordres donc c'est celui qui obéit puisqu'il est en dessous / d'accord ? il obéit donc et celui-là donc il s'appelle comment ? elle s'appelle comment <u>cette proposition ?</u>
P4_R_I_117	<E*> <u>principale</u>
P4_R_I_118	<P> principale donc la différence entre l'indépendante et la principale c'est que y en a quand t'es principal(e) ça veut dire qu'y a des subordonné(e)s on (n')est jamais indépendant quand on est principal // d'accord ? celui-là il est attaché à celui-là mais comme l'autre il a quelque chose d'attaché après lui il est pas indépendant non plus d'accord ? […]

L'extrait montre que l'enseignante commence par donner une définition du mot en définissant ses affixes puis en recourant à la situation ce qui permet là encore, sans doute, une meilleure assimilation du sens mondain puis du sens technique.

Dans cette première partie, nous avons voulu montrer deux choses : d'abord que la catégorie des lexies mixtes regroupe, en plus de termes possédant une acception technique, d'autres qui ne peuvent présenter que leur sens mondain en classe. Ensuite, nous voulions mettre en avant la démarche de l'enseignante P4 qui utilise le sens mondain de ces lexies qui peuvent être issues de la « grammaire scolaire traditionnelle » (elles font presque toutes partie des textes que nous avons étudiés) pour parvenir dans un deuxième temps à la notion en langue. Pour ce faire, beaucoup des types de définitions que nous avons exposés plus haut semblent pouvoir être utilisés dans le but d'accéder à la notion linguistique.

La présence de ces lexies mixtes comme faisant partie plus globalement du lexique métalinguistique, c'est-à-dire du lexique destiné à parler de/sur la langue ou à la décrire n'est pas vraiment surprenante étant donné leurs caractéristiques. En revanche, cette « légitimité » semble être davantage à justifier en ce qui concerne les lexies mondaines. Nous décrivons donc ces dernières ci-dessous afin d'expliquer les raisons de leur présence dans notre classification et nous verrons qu'elles ont un rôle à jouer, qu'elles ne sont pas toujours là par hasard.

9.2. Les lexies mondaines

9.2.1. Description

Nous avons pris le parti de prendre en considération les lexies mondaines dans cette classification car elles peuvent prendre, en classe de langue, une dimension métalinguistique dans des usages tout particuliers. C'est donc la deuxième catégorie de termes concernés ici. A quoi servent ces mots mondains ? Comment prennent-ils une dimension méta alors qu'ils n'ont aucune acception linguistique ?

9.2.1.1. Les termes mondains sont le résultat de l'ellipse d'une lexie technique composée dont le mot « technique » est sous-entendu

La première catégorie de termes mondains et la plus importante en termes numérique dans notre corpus, est celle des termes obtenus par ellipse des lexies techniques composées[480]. La présence de ces lexies pose donc la question de la multiplication des dénominations pour une même notion, ou celle de la confusion possible entre les lexies composées et les lexies réduites.

Action est un terme relevé dans les discours de l'enseignante P4 et aucune des acceptions de ce terme n'est métalinguistique. Il est souvent question en classe de français de « l'action du verbe », du « sujet qui fait l'action », etc. Or, les sens donnés par les dictionnaires qui se rapprocheraient de ceux présents en classe sont catégorisés sous « ce que fait quelqu'un ». Dans ce cas précis, le sens mondain est détourné pour s'appliquer à des concepts abstraits. Dans l'extrait qui suit par exemple, c'est l'explication dans le but de faire comprendre le gérondif qui donne à cette lexie sa dimension métalinguistique :

P5_K_I_207	<P> **une** action quelles sont les deux actions ? quelle est la deuxième action ?
P5_K_I_208	<E*> viens
P5_K_I_209	<N> viens et manger c'est deux
P5_K_I_210	<P> regarde regardez bien chut / tout le monde écoute Azzedine Noredine regardez euh pardon Noredine et Yassine / je suis à la maison j'ai terminé le repas au dessert j'ai mangé une orange / est-ce que je suis allé à un endroit est-ce que je me suis levé ?
P5_K_I_211	<Plus. Elèves> non !
P5_K_I_212	<P> je suis assis je ne bouge pas
P5_K_I_213	<N> ça veut dire y a une seule action monsieur

Le sens mondain de *action* est utilisé dans le cadre d'une explication sur le fonctionnement de la langue. Mais *action* prend véritablement un sens métalinguistique de manière plus explicite au contact de ***état***, lexie également mondaine qui devient technique quand il s'agit par exemple de qualifier les verbes, selon la dichotomie classique en classe de langue, en *verbe d'état* et *verbe d'action,* deux lexies composées attestées dans nos dictionnaires de référence mais pas dans tous les textes étudiés.

Mais ces deux lexies, bien que mondaines, ne sont pas nécessairement faciles d'accès, ce qui soulève la question de la transparence sémantique qui serait ou non un facteur

[480] Cf. le chapitre 7.

facilitateur. C'est pourquoi, tout comme n'importe quel mot considéré comme inconnu par les enseignants, elles peuvent être définies. Dans l'extrait suivant elles le sont par des synonymes issus de la langue mondaine et surtout par la situation :

P4_F_III_28	<P> livre c'est un verbe ? ça sert à faire quoi un verbe ?
P4_F_III_29	<E*1> à conjuguer madame
P4_F_III_30	<E*2> ça sert à se conjuguer
P4_F_III_31	<P> ça sert à se conjuguer ? tu peux conjuguer un verbe mais ça sert pas à conjuguer ça sert à quoi un verbe ? /
P4_F_III_32	<Y> à montrer qu'est-ce qu'il fait
P4_F_III_33	<E*2> un travail ou bien quelque chose
P4_F_III_34	<P> voilà ça XX une action un travail une action ou bien ? / une action ou bien ? / quelque chose qui existe / alors une existence une_ une_ un état lors ici livre c'est une action ? un livre c'est une action ? non c'est quoi un livre ?
P4_F_III_35	<Plus. Elèves> {c'est un machin} {c'est un nom}
P4_F_III_36	<P> c'est quoi un livre ?
P4_F_III_37	<E*> un cahier
P4_F_III_38	<P> un livre c'est un cahier ? / c'est intéressant / <u>c'est un objet</u>
P4_F_III_39	<E*1> <u>c'est un nom madame</u>
P4_F_III_40	<P> donc en grammaire ça s'appelle un ?
P4_F_III_41	<E*1> un nom

Etant donné l'origine des deux lexies dont il est question, ces définitions ne sont pas surprenantes. Dans l'extrait ci-dessus, on a donc d'abord (P4_F_III_28) une définition de *verbe* car le but est de montrer qu'il y a deux types de verbes, les verbes d'état et d'action. Ces deux lexies mondaines sont donc définies sémantiquement, avec leur sens habituel, c'est bien au contact de *verbe* (sous-entendu ou présent) qu'elles prennent leur dimension spécialisée.

Les lexies ***but***, ***cause, conséquence*** et ***moyen*** n'ont clairement rien de technique, cependant, quand elles sont utilisées seules comme nom commun, elles prennent une dimension métalinguistique car *complément* ou *complément circonstanciel* sont sous-entendus à chaque fois[481]. En fait, ces lexies font partie des termes tellement ancrés dans le contexte scolaire qu'elles semblent être techniques, or ce n'est justement qu'en raison de ce contexte qu'elles prennent cette dimension. Nous n'avons relevé *but* et *cause* que dans le discours de l'enseignante P4 en CLA 4 qui a consacré plusieurs séquences à l'analyse des *composants de*

[481] D'ailleurs, il est bien question dans *Le Robert* de « *Complément de but,* marquant dans quel but on accomplit l'action », ou de « *Complément de moyen,* introduit par *avec, de, par* (ex. Être tué par une bombe) ». *Complément de cause* est défini dans le *Lexis* comme étant « nom, pronom ou infinitif qui indique la raison pour laquelle une action se produit […]. », p. 288. En ce qui concerne *conséquence, Le Robert* parle de *proposition de conséquence*, le *Lexis* de « proposition subordonnée de conséquence ».

la phrase. Le problème avec ces lexies employées seules, est la confusion permanente entre le sens véhiculé et les moyens donnés en langue pour diffuser ce sens. Il nous semble indispensable de bien marquer la frontière entre ces deux dimensions, ce que ne fait pas ce type de terme. En l'occurrence, le moyen ici serait de maintenir les lexies techniques composées, et dans ce cas on voit l'aspect facilitateur qu'il peut y avoir à ce qu'un mot soit commun à la construction en langue (complément de cause) et au sens véhiculé (la cause). Mais il est peut-être également possible de réduire encore cette terminologie et de ne parler que de « complément servant à exprimer la cause, la manière, la conséquence », etc.

Dans le cas de ces quatre lexies, l'acception mondaine des mots simples (acception donnée grâce à la définition par la situation notamment) devrait permettre l'accès aux concepts *complément de cause / de conséquence / de but / de moyen* ainsi qu'à la manière dont ça se traduit en langue du point de vue de la construction syntaxique. La façon de procéder de l'enseignante P4 qui explique comment se construisent des phrases complexes ayant pour but de communiquer le but, la cause, etc. consiste donc à définir les mots mondains et à ne faire le lien avec la construction de la langue qu'à la fin :

P4_R_II_71	<P> ça c'est le but mais ici t'as c'est pas une phrase complexe parce que t'as pas de subordonnant parce que *pour* tout seul c'est pas un subordonnant il faudrait que ça soit *pour que* subordonnant donc ici c'est un verbe à l'infinitif mais c'est quand même un but pour aller à son rendez-vous c'est le but donc elle a fait exprès de partir pour ça / ici dans le sens de but t'as c'est exprès ici elle a un rendez-vous si bien qu'elle est partie son excuse c'est quoi justement je l'ai pas fait exprès c'est pas de ma faute / hein ? c'est pas ma faute c'est pas moi qui ai donné cette heure je l'ai pas fait exprès donc c'est pas son but / alors comment ça s'appelle si c'est pas son but ? quelque chose arrive à la suite d'une autre chose on l'a pas fait exprès ça s'appelle comment ? / ça s'appelle une conséquence
P4_R_II_72	<S> ouais c'est ça une conséquence c'est ça le mot

Dans cette première partie, l'enseignante donne le mot *but* puis le définit en recourant à la situation, à des exemples extralinguistiques. Elle fait de même avec *conséquence*, en multipliant notamment les situations :

P4_R_II_73 <P> c'est une conséquence d'accord ? il faut assumer les **conséquences** c'est-à-dire les suites de son acte même si on voulait pas faire ça et qu'on l'a fait quand même ben les conséquences on est obligés de les supporter / d'accord ? je suis descendue l'escalier en courant j'ai pas fait attention j'ai glissé je me suis cassé la jambe évidemment j'ai pas fait exprès de me casser la jambe mais la conséquence euh // donc je_ je me suis cassé la jambe j'ai pas fait exprès néanmoins la conséquence c'est que j'ai un plâtre hein même si je l'ai pas fait exprès d'accord ? je l'ai pas fait exprès c'est une conséquence quand c'est fait exprès c'est un but d'accord ? […]

Enfin, elle revient à la construction syntaxique proprement dite :

P4_R_II_73 (suite) <P> quand j'ai la conséquence la principale elle est / euh ici j'ai mis à l'envers ici la cause elle est devenue la principale bon quand la cause elle est dans la principale sans mot de liaison ça veut dire que ça c'est la conséquence […] tu peux dire la même chose mais selon le verbe de la principale tu choisis l'un ou l'autre dans un cas tu auras une cause et dans l'autre cas tu auras une conséquence […] est-ce que vous comprenez ça ? au niveau du mécanisme logique / cause et conséquence ça marche toujours ensemble y en a toujours un qui est la cause de l'autre et l'autre la conséquence de la première […] et en mathématiques d'ailleurs ça s'appelle comment ça ? ça s'appelle réciproque ça marche dans les deux sens / la cause c'est la réciproque de la conséquence mais dans l'autre sens cause et conséquence dans une phrase comme ça ça et ça ce sont deux réciproques est-ce que vous avez compris ? […]

La confusion entre le sens véhiculé et la construction syntaxique amène l'enseignante à parler de cause dans la principale et de conséquence dans la subordonnée. C'est pourquoi il est question ici de *réciproque*, de *contraire*, etc., autres exemples de termes à dimension métalinguistique bien qu'ils soient mondains. Cependant, si *contraire* est plusieurs fois attesté dans notre corpus, il n'en est pas de même de *réciproque* qui n'est présent que dans la séquence dont nous avons extrait le passage.

Quand ***groupe*** est présent seul et qu'il prend une dimension métalinguistique, c'est parce que « verbal/du verbe » est sous-entendu. Quand un enseignant parle de groupe et qu'il n'est pas question de personnes, c'est dans le sens spécialisé qu'il l'utilise, le plus souvent précédé de *premier / deuxième / troisième*, les élèves devant être capables de savoir de quoi il est question. Mais il arrive aussi que ce soit le cotexte qui fasse de *groupe* un terme à orientation métalinguistique :

P4_A_III_37 <P> oui et tu avais une virgule donc tu étais bien obligé tu avais une virgule ici donc c'est bien séparé les deux GN bien non non t'as pas fini / alors maintenant tu as constitué donc / tu as séparé dans la phrase les différents groupes pour que la phrase elle fonctionne il faut que ces groupes soient attachés les uns avec les autres sinon ça marche pas alors comment s'attachent ces groupes ? /

Dans cet extrait il n'y a pas de précision, il est question de *groupe* au sens large, bien qu'il soit évidemment question soit de groupe verbal, soit de groupe nominal ou autres groupes adjectivaux ou prépositionnels, ce que l'on sait parce que l'on est dans le cadre d'une activité portant sur la syntaxe.

Ces exemples nous montrent donc une première explication quant à la présence de certains mots mondains dans cette étude sur le métalexique : d'autres éléments sont sous-entendus. Dans les cas qui suivent, cette présence se justifie par le contexte et le cotexte.

9.2.1.2. Les termes mondains entrent dans le cadre d'une explication sur la langue

Il existe en CLA de nombreux termes qui sont utilisés dans des séquences d'explication du fonctionnement de la langue mais qui n'ont rien de métalinguistique intrinsèquement. Cependant, les enseignants expliquent ces termes par rapport à la manière dont on peut les exprimer dans la langue, du point de vue de la construction syntaxique essentiellement. Il est question pour la plupart de ce que l'on pourrait définir comme étant une « construction exprimant… ». Ces termes rejoignent dans leur principe d'utilisation et de fonctionnement les termes obtenus par ellipse, sauf que justement, ils n'en sont pas, d'où la différence de traitement que nous en faisons.

Condition et ***hypothèse*** sont des lexies mondaines rarement utilisées, mais toujours en prenant une dimension métalinguistique, comme le montre l'extrait ci-dessous :

P4_R_II_50 <P> alors ça s'appelle comment quand on dit *si* en mathématiques on appelle ça comment ? une hypothèse une condition donc l'hypothèse c'est un autre une autre lien logique // l'hypothèse la condition bon alors qu'est-ce qu'on a comme autre possibilité ? entre deux actions essaie de penser deux actions / alors euh Sarah est partie essaie de trouver une autre phrase pour compléter ça /

On voit donc qu'une des acceptions mondaines est maintenue mais que comme il est question d'expliquer la manière d'exprimer cette condition ou cette hypothèse, le terme prend

clairement un sens métalinguistique dans des extraits comme celui-ci. L'enseignante présente une construction syntaxique, et c'est ce cas de figure que nous retrouvons dans l'ensemble des termes présentés dans cette catégorie.

C'est donc encore le cas de ***conseil*** que nous avons relevé dans les discours des enseignantes P5 et P6 :

P6_S_II_66	<O> madame on peut réviser ordre conseil interdiction ?
P6_S_II_67	<P> ordre conseil interdiction
P6_S_II_68	<M> madame c'est facile on l'a déjà fait
P6_S_II_69	<P> oui mais y en a qui comprennent moins bien // alors je vais vous mettre des phrases vous allez me dire si c'est ordre conseil interdiction d'accord ? / alors vous me dites si c'est un ordre un conseil on va le faire à l'oral ou une interdiction // on écoute on le fait à l'oral t'écoutes

Il est donc bien question dans cet extrait, d'expliquer comment et avec quels outils le conseil est exprimé en français.

Tout comme les trois lexies précédentes, ***interdiction, ordre*** (extrait n°1)***, obligation*** (extrait n°2) et ***opposition*** (extrait n°3) prennent une dimension métalinguistique en raison de la situation d'énonciation, car ce sont des lexies utilisées pour expliquer une construction syntaxique particulière :

1°

P6_P_II_111	<P> déclarative c'est pas un ordre ou un conseil déclarative attention impérative c'est un ordre un conseil une interdiction ferme la porte ouvre la fenêtre mets ton maillot euh ne mets pas ton maillot d'accord ?
P6_P_II_112	<J> c'est une interdiction

2°

P5_H_III_48	<P> chut alors alors nous allons faire une phrase avec une obligation avec une obligation avec le subjonctif et on va mettre comme sujet euh le professeur

3°

P4_R_II_46	<P> ah oui *comme* c'est une comparaison / très bien *mais* c'est une exclusion alors à la place d'exclusion on pourra mettre opposition hein un lien d'opposition mais ça revient c'est la même opération mentale que tu opposes deux choses ou que tu les exclues c'est à peu près la même opération mentale mais enfin une opposition si tu veux je peux accepter une autre catégorie c'est une opposition d'accord ? l'exclusion l'opposition alors qu'est-ce qu'on a encore ?

Mais pour chacun de ces extraits, il ne faut pas perdre de vue que ces explications interviennent dans les classes des élèves les plus avancés.

Outre toutes ces lexies décrivant des constructions syntaxiques, d'autres termes prennent une acception mondaine dans le cadre de l'étude du fonctionnement de la langue. Il semblerait qu'il ne soit pas possible de ne pas les utiliser, elles ont donc un rôle particulier à jouer.

Il s'agit par exemple de ***place***[482] mot qui n'a rien de métalinguistique en soit, et pourtant, sa dimension méta est indéniablement présente dans certaines utilisations qu'en font les enseignants[483] comme on le voit dans l'extrait suivant :

P4_B_I_102	<P> […] mais ici *homme* est COD donc c'est pas parce que c'est le mot homme que c'est sujet c'est à cause de la place dans la phrase on est bien d'accord
P4_B_I_103	<M> c'est pas c'est pas un homme qui voit c'est moi qui vois
P4_B_I_104	<P> voilà donc ça dépend de la place du mot dans la phrase sa place par rapport au verbe […]

On est donc bel et bien ici dans le cas où un sens mondain est appliqué tel quel dans le contexte métalinguistique, et c'est le cotexte (P4_B_I_103) qui donne sa dimension métalinguistique à ce terme.

Dans la même famille de mots ***placer*** et ***se placer***, sont attestés également mais uniquement dans le discours de l'enseignant P5 en CLA 1. Les deux extraits suivants montrent comment ces lexies « deviennent » métalinguistiques :

1°

P5_X_I_93	<P> alors vous écrivez attention et on va répéter ce qu'on a écrit le pronom personnel se place avant le verbe / attention / premièrement / le pronom personnel complément d'objet indirect se place // avant le verbe // <il écrit> deuxièmement // alors le COI singulier il est remplacé par quel pronom personnel levez la main

2°

P5_H_III_1	<P> très bien alors le subjonctif qu'est-ce qu'on place avant le subjonctif ?

Pour finir avec cette catégorie, précisons rapidement qu'il existe des mots mondains intervenant dans l'explication du fonctionnement de la langue qui font tellement partie du

[482] Nous ne prenons pas en compte ce terme dans l'expression « à la place de… », extrêmement présente dans tous les discours.

[483] Cependant, nous avons également trouvé ce terme dans le sens de « Catégorie, classe d'êtres ou de choses, considérée d'après sa structure, son organisation ou d'après sa place dans une série, une classification. =>catégorie, classe, groupe », mais dans ce cas ce terme entre dans la composition de syntagmes contenant un terme technique qui n'en est cependant pas la tête.

paysage linguistique scolaire qu'on en oublierait presque qu'ils n'ont rien de métalinguistique. C'est le cas par exemple de *nature* (dont nous avons déjà parlé pour montrer la manière dont il est défini par l'enseignante P4) ou encore de *règle* qui n'a aucune acception réellement métalinguistique[484]. Tout comme pour la majorité des lexies mondaines, le sens mondain est maintenu mais il est transposé en contexte métalinguistique pour devenir un terme presque « technique ». Il est surtout utilisé par l'enseignant P5, dans le cadre de la description de la langue, mais c'est un terme que l'on trouve dans d'autres contextes car il est question de règle(s) du jeu ou des règles de vie (enseignante P1), qui sont à respecter dans un but précis, au même titre que les règles « de grammaire ». C'est donc un mot avec lequel les élèves sont en contact à d'autres moments que ceux dédiés à la langue.

Une troisième justification quant à la prise en compte de mots mondains dans la classe du métalexique relève de ce que l'on pourrait appeler les « actions métalinguistiques » qui apparaissent, en classe, dans les consignes d'exercices donnés aux élèves.

9.2.1.3. Les termes mondains font partie intégrante d'une consigne métalinguistique

Il existe une petite quantité de mots mondains ayant un usage tout particulier en classe de langue, du fait de leur utilisation dans des consignes métalinguistiques. Ces consignes en effet ont pour but d'amener les élèves à travailler/réfléchir sur la langue. Ce sont des mots à connaître car ils font typiquement partie du français scolaire, le français des disciplines. Ils ne sont pas exclusifs à l'enseignement/apprentissage du français à des élèves allophones et font souvent l'objet de précisions sémantiques.

Barrer est présent dans le discours de quatre enseignants sur les six observés et toutes les acceptions présentées dans les dictionnaires sont mondaines. Dans l'extrait qui suit, c'est l'activité demandée aux élèves qui donne à ce terme une dimension métalinguistique bien qu'un de ses sens soit maintenu :

P3_D_IV_66	<P> ben on fait le_ barrer l'intrus dans la ferme il y a une vache un canard un lion un cheval le lion XXX
P3_D_IV_67	<E> colorie

[484] Cf. le chapitre 5 pour plus d'informations sur les règles dans les classes de FLE/S.

Le verbe ***entourer*** est utilisé dans les discours des trois CLIN et de deux CLA, l'exception étant l'enseignant P5. Cette lexie apparaît dans le cadre du « code couleur »[485] en CLA, il arrive qu'elle intervienne dans plusieurs activités, notamment en CLIN :

P1_A_I_431	<P> mercredi tiens Walid tu viens entourer le I de mercredi la lettre I de mercredi […]

Cette lexie est extrêmement fréquente dans les discours de la CLIN de l'enseignante P1 et nous avons une définition par laquelle elle mime le geste pour l'expliquer. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que *entourer* est un des rares termes plus fréquent en CLIN qu'en CLA. C'est de nouveau l'utilisation qui en est faite qui donne à cette lexie sa dimension spécialisée.

Dans le même ordre d'idée, nous avons également relevé ***encadrer***, là encore dans le cadre de la phrase à analyser notamment chez les enseignants P4 et P5 :

P4_F_IV_16	<P> […] vous m'encadrez les verbes et vous me mettez l'infinitif en dessous //

C'est enfin le cas de ***remplacer***, présent chez presque tous les enseignants à l'exception des enseignants P3 et P2 en CLIN et très fréquent chez l'enseignante P4 ou l'enseignant P5 :

P5_H_II_47	<P> cette fois-ci ça va bien quand tu remplaces un complément d'objet direct ou indirect quand tu le remplaces tu le remplaces c'est-à-dire dire que tu le mets à la poubelle et tu mets à la place le pronom tu peux pas écrire les deux / et ensuite elles doivent le leur donner E R bien sûr va t'asseoir Assia passe au tableau XX phrase suivante

Ce type de terme porte un sens métalinguistique dans le sens où il est utilisé dans des consignes renvoyant à des concepts bien précis à savoir le verbe, le nom, etc. dans la phrase. Dans le cas de *entourer* et *encadrer* en CLA on est plus souvent face au sens de « action visant à distinguer le verbe dans une phrase », sachant que cette définition s'applique à tout ce qui est concerné dans l'analyse syntaxique conduite par les enseignants. Il est donc parfois possible, pour ce genre de termes, de déduire une définition métalinguistique dans le cadre étroit de l'observation de cette (ces) classe(s) bien précise(s). C'est aussi le cas pour ***souligner*** que nous pourrions définir comme étant l'« action visant à distinguer la nature de certains éléments dans la phrase », toujours en CLA. Mais il est présent à de très nombreuses reprises

[485] Cf. ci-dessous pour plus de détails à propos de cette lexie.

dans tous les discours sauf dans ceux de l'enseignant P3, et pas nécessairement à entendre dans le sens que nous venons de donner. De plus, il est bien évident que ces acceptions que nous donnons ne sont pas généralisables à toutes les classes.

Maintenant que nous avons montré les raisons pour lesquelles nous prenons en compte certains mots mondains dans notre étude du métalexique, nous voudrions montrer que le rôle de certains autres peut être de faciliter la compréhension par les élèves du discours enseignant à des moments où l'objet de la séquence est l'étude de la langue.

9.2.2. Rôle essentiel de ces termes mondains : simplifier le discours enseignant

Les ellipses de lexies techniques composées font des lexies mondaines qui en résultent un cas à part puisqu'elles retrouvent leur sens technique une fois rétabli. Ce n'est pas le cas de toutes les lexies que nous présentons maintenant. Plusieurs mots mondains prennent leur sens métalinguistique parce qu'ils entrent dans une définition de lexies techniques et parce qu'ils permettent de ce fait une simplification du discours enseignant.

Morceau est un terme que les enseignants considèrent comme connu et abordable, et qui est donc souvent utilisé pour remplacer ou paraphraser un terme plus technique. Nous l'avons relevé dans le discours de l'enseignante P1 en CLIN et de l'enseignante P4 en CLA (à tous les niveaux). Ce terme est le plus souvent suivi de *mot* mais nous le maintenons dans cette catégorie car son acception première de « fragment » est maintenu et parce qu'il n'est pas la tête du syntagme quand il est présent. Les extraits suivants montrent comment *morceau* est utilisé dans les paraphrases visant à expliquer les termes plus spécialisés. Par exemple *syllabe* (technique polysémique) :

P1_C_III_181	<E*> les mots
P1_C_III_182	<P> les syllabes c'est pas les mots les syllabes c'est des **petits morceaux** de mots d'accord ? c'est des petits morceaux que l'on peut trouver dans les mots d'accord ? Tony tu commences pour le premier c'est quelle lettre ça ?

La seule définition que nous ayons de *syllabe* est d'ailleurs celle-ci et elle se trouve dans le corpus de l'enseignante P1. On a donc un langage simplifié et considéré comme accessible si tant est que *mot* soit connu des élèves. Cependant la confrontation de *lettre*, *syllabe* et *mot* pose beaucoup de difficultés dès que les trois notions sont en concurrence, y compris chez les élèves de collège de niveau plus avancé.

Dans l'extrait suivant, toujours en CLIN, *morceau* entre dans la définition de *extrait* :

P1_K_III_46 <P> […] je vous explique avant de commencer le premier lis l'extrait suivant l'extrait ça veut dire que c'est un **morceau** de texte d'accord ? je vous ai donné un petit morceau de texte et ensuite je demande que vous écriviez dans l'extrait j'ai compté / hum lignes d'accord ? c'est pour ça je vous demandais si vous saviez ce que c'était une ligne / qu'est-ce que c'est une ligne ? […]

En CLA *morceau* peut aider à paraphraser *infinitif* :

P4_F_III_22 <P> veux-tu aller m'encadrer le verbe au tableau / encadrer tu m'as dit est fatigué y a une minute // alors quand tu cherches l'infinitif tu regardes quel morceau du verbe ? le premier ou le deuxième ?

Enfin, *morceau* peut servir à expliquer *composé* de *passé composé* (enseignante P4, CLA 1) :

P4_F_V_21 <P> ben c'est toujours la même partie / alors le passé composé composé ça veut dire ? **deux** verbes / deux morceaux de verbe plutôt pas deux verbes deux parties de verbe deux euh deux morceaux de verbe / donc si je mets le verbe chut / quel est l'auxiliaire que j'utilise pour l'infinitif ?

Les gloses de ce type qui jouent le rôle de commentaire ou de note explicative sont surtout le fait des enseignants de CLIN. Ces derniers peuvent aussi faire appel à des lexies mixtes ou spécialisées quand elles sont entrées dans le vocabulaire courant. On trouve par exemple *point de suspension* glosé dans les classes des plus jeunes par « trois petits points ». Quand *majuscule*[486] est « défini », ce qui est plus fréquent en CLIN, l'usage de la glose peut s'avérer utile :

P3_F_IV_34 <P> en bleu / de toute façon les prénoms des personnages on les reconnaît parce qu'y a une grande lettre une majuscule d'accord ? grande lettre Sophie Léo / Julien

Ici, le métaterme est donné juste après la glose, définition qui rejoint celles des dictionnaires tout en étant bien sûr simplifiée puisque descriptive.

Préposition[487] est très souvent glosé par « petits mots », dans les CLA dans lesquelles il apparaît :

[486] Technique monosémique.
[487] Technique monosémique.

P4_G_I_32 <P> bon alors / chut il nous restait un marron qu'on avait pris en marron et on avait dit y avait des petits mots que je vous apprends au fur et à mesure donc c'était en marron donc ça c'est quand c'est sûr par exemple on met du marron les petits mots marron je vous les donne au fur et à mesure ça s'appelle des prépositions mais ça je l'ai pas dit et il manque aussi un autre /

Avec *petit mot* on est donc dans le cadre de la simplification du langage technique par l'enseignant, si tant est bien sûr que *mot* soit bien acquis. Le problème ici est que dans le cadre du « code couleur » à l'origine de l'introduction de ce terme, le marron est destiné également aux adverbes, adverbes définis comme des « mots qui s'écrivent toujours pareils » mais dont le nom n'est jamais donné. Enfin, il faut être clair sur ce qu'il faut entendre par *petit* dans *petit mot*. Est-il question de peu d'importance ? Plus vraisemblablement il s'agit d'une question de longueur, ce qui n'apporte rien car tous les mots courts ne sont pas des prépositions et inversement.

S'agissant de ***code couleur*** d'ailleurs, cette lexie fait partie, avec d'autres, de créations terminologiques qui ne sont interprétables qu'au sein des séquences dans lesquelles elles se trouvent. Elle n'est pour sa part présente que dans le discours de l'enseignante P4. Il nous a semblé intéressant de montrer que, d'une part, des lexies composées à partir de lexies mondaines et créées par les enseignants peuvent prendre un sens métalinguistique, et que, d'autre part, on a véritablement parfois un langage adapté à la classe. Ce code couleur est en fait une convention mise en place par les enseignants (car si l'enseignante P4 est la seule à avoir donné un nom à cette « activité », l'enseignant P5 y recourt aussi), visant à distinguer les différents éléments d'une phrase, à l'aide de différentes couleurs mais aussi de différentes formes. Voici le code couleur de l'enseignante P4 sachant que celui de l'enseignant P5 est quasiment identique : le verbe conjugué est encadré en rouge, mais un verbe à l'infinitif est souligné en rouge, le sujet est entouré en vert, le déterminant en jaune, et les prépositions en marron, les noms sont soulignés en bleu et les groupes nominaux sont entre crochets bleus. Il arrive donc que les termes techniques ne soient plus donnés pour n'être nommés que par leur couleur. Notons la présence des mots mondains dont nous avons parlé précédemment, qui sont bien destinés à simplifier les propos des enseignants (*encadrer*, *souligner*, etc.).

Un deuxième exemple de « création » que nous avons relevé chez l'enseignante P4 est ***composants de la phrase*** qui est le titre de la première séquence de « grammaire » de CLA 2. Bien sûr, *phrase* est technique et c'est un terme au statut particulier étant donné sa présence

dans le lexique courant des locuteurs du français[488]. L'ensemble de la séquence en question tourne autour de « phrases-exemples » mais nous ne sommes pas en mesure de dire si une règle ou une « leçon » a été donnée au préalable.

On peut se demander si le besoin qui semble se faire sentir pour les enseignants de contourner certains métatermes ou de simplifier leur discours, n'est pas imputable au fait que la terminologie préconisée en FLM n'est pas adéquate pour les publics non francophones. Les lexies ayant pour rôle de faciliter le discours métalinguistique de l'enseignant sont essentiellement utilisées en CLIN mais pas seulement. On obtient donc des lexies mondaines créées par un enseignant pour la classe et qui renvoient à un concept technique. La dimension métalinguistique est due au contexte et plus spécifiquement au cotexte.

9.2.3. La terminologie mixte et mondaine dans le discours des élèves

Les élèves utilisent certains termes mixtes et mondains de leur propre initiative, mais ne les définissent jamais. Nous montrons ici quelles sont les lexies concernées en mettant l'accent en particulier sur les raisons de cette utilisation.

La première est la forte présence de certaines lexies dans les discours enseignants, ce qui fait que certaines apparaissent très tôt dans celui des élèves même si, en creusant un peu, on se rend compte que le concept correspondant n'est pas toujours très bien compris.

Conjugaison[489] est un terme que nous avons relevé assez fréquemment dans les discours des élèves, que ce soit en CLA ou même en CLIN, très souvent au pluriel :

P1_L_I_9	<P> c'est avec madame Z. que vous avez fait allemand ?
P1_L_I_10	<E*1> oui / on a fait / on a fait des conjugaisons
P1_L_I_11	<P> ah quelles conjugaisons vous avez fait ? / faites fait
P1_L_I_12	<E*1> c'était euh tu vas glisser mais on a fait je glisse
P1_L_I_13	<P> tu vas glisser d'accord je glisse tu vas tomber je tombe c'était le futur ou c'était le présent ? / tu glisseras ?

On peut expliquer la présence de ce type de lexie aussi tôt dans la mesure où cela fait partie des intitulés de séquences précises mises en place à un moment ou à un autre. De plus, la conjugaison des verbes est un « classique » dans les classes ordinaires. Dans cet extrait, on peut donc noter l'emploi du terme *conjugaison*, mais quand l'enseignante demande quelles

[488] Cf. le chapitre 8 pour les détails concernant les hypothèses que nous avons élaborées sur la présence des lexies techniques dans les discours d'enseignants s'adressant à des élèves non francophones.
[489] Mixte.

sont les conjugaisons qui ont été faites, l'élève n'utilise pas la terminologie et préfère donner des exemples (P1_L_I_12).

L'extrait suivant montre que ***lettre***[490] par exemple peut être utilisé à bon escient en CLIN où, en plus, cette utilisation correcte montre que l'exercice est compris :

P1_M_I_250	<P> non tu écoutes on fait le dix / dans ces mots il manque soit
P1_M_I_251	<E*> des lettres
P1_M_I_252	<P> oui il manque des lettres il manque soit O
P1_M_I_253	<T> soit
P1_M_I_254	<P> soit U ça veut dire que dans les trous dans les blancs / vous allez écrire soit le son
P1_M_I_255	<T> O et U

Pourtant, confronté à d'autres lexies, *lettre* pose des difficultés aux élèves, qui semblent avoir du mal à réellement repérer les différents constituants des mots. La difficulté s'accroît quand l'enseignante introduit l'écriture du son, et elle relève principalement de la terminologie :

P1_E_III_17	<E*> maîtresse vous avez dit c'est quelle lettre ?
P1_E_III_18	<N> [e]
P1_E_III_19	<P> pas la lettre c'est un son un son ça veut dire que l'on ?
P1_E_III_20	<E*> [nãtã][491]
P1_E_III_21	<P> que l'on entend la lettre ça veut dire que l'on ?
P1_E_III_22	<Plus. Elèves> voit

Dans cet extrait, la confusion qui apparaît est celle de la différence entre *lettre* et *son*, termes que l'enseignante tente de définir par la paraphrase. Dans l'extrait suivant, elle est obligée d'introduire *syllabe* en raison de l'erreur commise par l'élève :

P1_E_III_73	<P> dans bi-be-ron on entend le son [i] bi-be-ron mais on (n')entend pas le son [e]
P1_E_III_74	<E*1> trois lettres
P1_E_III_75	<P> pas trois lettres trois **syllabes**
P1_E_III_76	<E*1> trois syllabes

Des rappels sur la différence entre ces trois termes ponctuent l'ensemble de la séquence étant donné les confusions qui persistent, confusions qui sont repérables par l'usage à mauvais escient de la terminologie par les élèves.

[490] Mixte.

[491] Quand l'enseignante dit « que l'on entend », elle tire sur son oreille, et quand elle dit « que l'on voit », elle montre ses yeux.

Les métatermes renvoyant au genre et au nombre sont introduits très tôt en CLA, parfois même en CLIN, ce sont donc des lexies assez vite acquises. Il arrive même parfois que les élèves apportent des précisions comme dans l'extrait suivant avec ***féminin***[492] :

P6_J_I_216	<P> et là c'est un C d'accord ? la première semaine bon c'est pas grave des vacances je suis alors là par contre une faute de son / [parte] parti alors là c'est ça hein ça c'est le Maroc l'Algérie euh on a ces sons-là c'est pas [parte] c'est pas [parte] c'est par**ti** d'accord ? parti le son [i] hein ça c'est une faute de son ça arrive tu mets un E tu mets un E parce que_ t'es une fille d'accord ?
P6_J_I_217	<E*> féminin
P6_J_I_218	<P> à la fête tu te rappelles fête quand même on l'apprend ça foraine *à* est-ce que tu mets un accent là t'en as pas mis

Dans cet extrait, on a l'impression que l'enseignante fait délibérément le choix de ne pas utiliser le métaterme car elle ne reprend pas la réponse (pourtant correcte) donnée par l'élève.

Puisque ***nom*** est aussi un terme unanimement utilisé par les enseignants, il n'est pas étonnant de le retrouver dans le discours des élèves. Mais ce terme mixte n'est employé par les élèves que dans son acception mondaine, les rares occurrences de l'acception spécialisée n'étant attestées que sur incitation de l'enseignant.

Tout comme les enseignants qui utilisent des termes techniques dans certains cas pour asseoir leur position de détenteur de savoir, les élèves peuvent faire de même vis-à-vis de leurs camarades. C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant où l'élève connaissant le point d'étude et sachant que l'enseignant va en venir au métaterme, prend les devants en utilisant ***auxiliaire***[493] bien que l'enseignant ne veuille pas le donner trop vite :

P5_E_III_114	<P> il y a le verbe ?
P5_E_III_115	<Plus. Elèves> avoir
P5_E_III_116	<P> très bien
P5_E_III_117	<E*> monsieur on peut pas dire on peut pas dire auxiliaire ?
P5_E_III_118	<P> on va le voir tout de suite si tu l'as étudié / maintenant là c'est quel verbe ?

Il est donc intéressant de noter ici la volonté de l'élève (CLA 2) de faire part d'un savoir qu'il sait ne pas être celui de ses camarades, et cela passe, comme pour les enseignants, par l'utilisation de métatermes un peu plus spécialisés.

[492] Mixte.
[493] Mixte.

Il arrive assez souvent également que les termes soient connus des élèves et donnés à bon escient dans le cadre particulier d'une leçon apprise par cœur. C'est le cas notamment de ***terminaison***[494] présent dans le discours des élèves de l'enseignant P5 en CLA comme dans l'extrait suivant :

P5_K_I_38	<N> je le dis à l'imparfait monsieur ?
P5_K_I_39	<P> pour l'imparfait
P5_K_I_40	<N> on enlève la terminaison et on met euh
P5_K_I_41	<P> on enlève la terminaison
P5_K_I_42	<N> la terminaison et on met suit A-I-S A-I-S A-I-T A-I A-I-O-N-S euh I-E-Z A-I-E-N-T

*

* *

Dans ce chapitre nous avons présenté des métatermes mixtes et mondains et la manière dont ils sont traités, le but étant de les comparer avec les lexies techniques. L'intérêt premier des lexies mondaines est leur capacité à pouvoir entrer et sortir de la sphère du « méta ». Elles peuvent revêtir une dimension métalinguistique voire technique tout comme les mots métalinguistiques peuvent avoir perdu (à première vue au moins) leur caractère spécialisé du fait d'un usage important en discours ordinaire.

Sur l'ensemble des différents types de lexies mixtes et mondaines que nous avons présentées, une des catégories fait double-emploi avec les lexies techniques composées car elles en sont en fait une ellipse.

Le fait que les lexies mondaines soient définies n'est pas surprenant, puisque nous avons vu que la définition est une habitude très fréquente de la part des enseignants, et que même les lexies les plus techniques peuvent faire l'objet de précisions sémantiques. A la question de savoir si elles ont un rôle à jouer dans l'enseignement/apprentissage, notre réponse est oui, car pour la plupart elles sont plus faciles d'accès. Nous avons vu que les enseignants peuvent s'en servir pour simplifier leur propos. Cependant, nous n'avons pas rencontré ce cas de figure très souvent, des études plus poussées devraient être menées.

[494] Mixte.

La grande particularité des lexies mixtes est la possibilité offerte par leur polysémie, de commencer par définir sémantiquement leur acception mondaine pour progressivement aboutir au concept linguistique. Cependant, si les sens métalinguistiques voire techniques sont privilégiés par les enseignants dans la majeure partie des cas, il n'en demeure pas moins que le lien entre ces acceptions et le sens mondain reste clairement identifiable pour la majorité d'entre elles.

Nous avons voulu savoir ici si l'exploitation sémantique du sens mondain pour parvenir au sens métalinguistique et par conséquent au concept était possible, et nous avons vu que cela fonctionne. En effet, des liaisons sémantiques entre les différentes acceptions d'une lexie mixte, sont attestées dans notre corpus, et c'est un moyen pour les enseignants d'expliquer le concept en question ou plus souvent le mot lui-même. Peut-on appliquer ce même principe à d'autres termes ? Cette possibilité peut-elle être un critère dans le choix des termes à privilégier/favoriser, au moins dans un premier temps ? La différence majeure entre les différentes lexies mixtes qui font l'objet de définition est que le rapport sémantique entre les différentes acceptions est proche (à des degrés divers cependant) et que le glissement du mondain au technique (et inversement) est plus ou moins évident. C'est pourquoi la présence du sens métalinguistique uniquement peut s'expliquer de cette manière pour la plupart des lexies que nous avons classées ici.

Annexe 1 : tableau récapitulatif des lexies mixtes présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés

Tableau 6 : Lexies mixtes dans le discours des enseignants et des élèves observés

LEXIES	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Accord					2-4	3	
Accorder[495] (s')				3	2-4	2-3	3
Analyse[496]				4	2	3	
Antécédent				3	3	3	
Apposition[497]				4		3	
Argument				4			
Argumentation							4
Article					1-3		
Attribut				3			
Auxiliaire				1, 4	2-4	2-3	1, 3, 4
Comparaison				4		2	4
Complément				3, 4	3	3	
Conditionnel (n.c.)				3	2-4		
Conjonction				3			
Conjugaison	X		X	1, 2	2-4	1-3	1, 2
Conjuguer (se)				2	1-3		
Connecteur				4			
Construction				3, 4			
Contexte						2	
Contresens						2	
Copier / recopier	X	X	X	1-4	1-4	1-3	CLIN
Décrire			X	3, 4	3	1	1, 3
Demander	X	X	X	1-4	1-4	1-3	
Démonstratif[498]				4		3	
Dénotation				4			
Description				3, 4		2	2
Déterminant (n.c.)				2-4	3	1, 2	
Dicter		X			1-3		
Expression				3, 4	1	2, 3	1
Féminin	X		X	1-3	1-4	1-3	1-3
Figure				4			
Fonction				3, 4		1	3
Forme	X			2	2-4		
Futur	X			3	3	1, 3	3 + CLIN
Futur proche[499]					2, 3		
Genre				3, 4			
Histoire	X	X	X	X		X	
Imparfait (P)		X		3	2-4	2, 3	
Impératif (n.c.)					4	1	

[495] Notons que dans *Le Robert*, ce terme apparaît pour une de ses acceptions sous l'étiquette « gramm. »

[496] Idem.

[497] Idem.

[498] Ce terme n'est utilisé que comme nom dans les classes observées, et en tant que tel il est technique monosémique.

[499] Notons qu'aucune des autres lexies complexes formées à partir de *futur* et relevées par Cuq dans certains manuels de FLE (antérieur/dans le passé), ne sont apparues au moment de nos observations.

LEXIES	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Indépendante (n.c.)				4			
Interrogation				2	4	2	
Interroger	X	X	X	1, 2	2-4	1-2	2
Intonation [500]	X						
Italique					2		
Langue	X		X	3, 4		1-3	
Lettre	X	X	X	2, 4	1-4	1, 3	2 + CLIN
Liaison		X		2	2, 4	1, 3	3
Masculin		X		1-3	1-4	1, 3	2, 3 + CLIN
Minuscule (n.c.)[501]		X					
Négation					2, 3	2, 3	
Nom	X	X	X	1-4	1-4	1-3	1-4 + CLIN
Nombre	X	X	X				
Norme				4			
Oral (nom et adjectif)						1-3	
Passé				3	2-4	1-3	3 + CLIN
Passé récent					2, 3		
Passif				4			
Personne					2-4	1, 3	
Phrase[502]	X	X	X	1-4	1-4	1-3	
Pluriel	X		X	2-4	1-4	1-3	
Point	X	X		1-4	2-4	1-3	1-3 + CLIN
Ponctuation	X				1		
Ponctuer	X						
Possessif[503]						1	
Préfixe				3, 4			
Présent	X	X		2, 3	2-4	1-3	3, 4
Principale (n.c.)				4		3	4
Prononcer (se)	X		X	3	2, 3	1, 2	
Prononciation	X		X		4	1	
Proposition [504]	X			4	4	3	
Question	X	X	X	1-4	1-4	1-3	2-4 + CLIN
Racine				3, 4			3
Radical				3	1, 3, 4	3	
Réciproque (n.c.)				4			
Répéter	X	X	X	3, 4	1-4	1-3	4
Répétition				3		3	3
Réplique					2, 4		

[500] Là encore, comme pour la lexie *voix passive* de l'enseignant P2, on pourrait faire l'hypothèse que ce terme est plutôt donné à notre intention.

[501] Dans les classes observées nous n'avons ce terme qu'en tant que nom.

[502] Nous classons cette lexie en mixte en raison de la présence, dans le dictionnaire *Le Robert* de l'acception suivante, qui ne renvoie pas au langage dans le sens linguistique du terme : « (1742) Mus. Succession ordonnée de périodes aboutissant à une cadence (musique classique) ou constituant un tout complet. Phrase mélodique, harmonique. « Le pianiste jouait, pour eux deux, la petite phrase de Vinteuil qui était comme l'air national de leur amour » (Proust).

[503] *Possessif* est lui aussi utilisé en tant que nom, et dans ce cas il est technique monosémique.

[504] Cette lexie est beaucoup plus rare que les lexies complexes dont elle forme le noyau et que nous avons classées dans la catégorie des lexies techniques.

LEXIES	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Réponse	X	X	X	1-4	1-4	1, 2	2-4
Rythme				3, 4		1	
Sens	X			2- 4	1, 3, 4	1-3	
Signification				4			4
Signifier				4			
Singulier (P) (n.c.)				2, 3	1-4	1-3	
Son (n.c.)	X	X		1, 4	1	1-3	
Structure[505]					4	2	
Style				3			
Subjonctif présent					4		
Subordination					4		
Subordonnée (n.c.)				4			4
Suffixe				3, 4			
Sujet				1-4	3, 4	1-3	4
Symbole				3, 4			
Temps	X	X	X	2-4	2-4	1-3	3, 4
Terme						3	
Terminaison				1-3	4	3	4
Thème				4		3	3
Titre	X	X		1- 4	2, 3	3, 4	CLIN + 4
Transformation					4		
Transformer		X		1-4	3	2, 3	2

[505] Ce terme est mixte car outre ses nombreuses acceptions mondaines, il possède dans *Le Robert* une acception linguistique.

Annexe 2 : tableau récapitulatif des lexies mondaines présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés

Tableau 7 : Lexies mondaines dans le discours des enseignants et des élèves observés

LEXIES	CLIN			CLA			Elèves
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Action				1, 3, 4	3, 4		
Ajouter / rajouter	X		X	1-4	1-4	1-3	CLIN + 1-4
Barrer	X		X		2	1, 3	
But				4			4
Cause				4			
Code couleur				2, 4			
Condition				4			
Conseil					4	1, 3	3
Conséquence				4		4	4
Contraire				2-4	2-3	1-2	2, 3
Corriger							1, 2 + CLIN
Correction	X			1-3	3, 4	1, 2	2
Crochet				2-4		1	2
Découper	X	X					1 + CLIN
Encadrer				1-4	2, 3		2
Enlever	X			2-4	1-4		2-4
Entourer	X	X	X	2-4		2	CLIN
Etat				1			
Exception				3, 4	4		
Exclusion				4			
Exercice	X		X	1-4	1-4	1-3	CLIN + 1-4
Expliquer	X	X	X	1-4	1-4	1-3	CLIN + 2, 3
Extrait	X			3			
Former					2-4		
Fonctionner		X		3,4	4	3	
Groupe	X	X	X	2, 4	1, 2, 4	2, 3	1, 2, 4 + CLIN
Hypothèse				4			
Inclusion				4			4
Interdiction						1, 3	1, 3
Lieu (n.c.)				3, 4		3	
Morceau	X			1-4			
Moyen				4			
Nature				3-4		1	
Obligation					4		
Opposition				4			
Ordre	X	X	X	4	4	1, 3	3, 4 + CLIN
Place				3, 4	3	3	
Placer (se)					1		
Quantité							
Règle					1-4	3	
Relier	X			4	3		
Remplacer	X			3, 4	3, 4	1-3	4 + CLIN
Souligner	X	X		2, 3	1-3	1-4	2, 4 + CLIN
Structure					4		
Supprimer				4			

Conclusion

Nous nous sommes penchée dans cette partie sur le lexique métalinguistique, c'est-à-dire sur tous les termes que nous avons relevés dans les discours des acteurs de quelques classes de FLE/S lorsqu'ils parlent de la langue. Si l'on se base sur un critère sémantique pour classer ces métatermes, il s'avère qu'il existe trois catégories de termes métalinguistiques : les techniques, les mixtes et les mondains. Parmi les techniques, tout un groupe relève de l'étude de la langue proprement dite. Ils peuvent être difficiles d'accès mais également inévitables pour nommer les choses, et cet objectif s'appliquant aux concepts de la langue peut être un objectif à atteindre y compris pour les élèves non francophones.

Les mots métalinguistiques peuvent être utilisés en discours mondain et perdre un peu de leur caractère technique. Ils deviennent alors, semble-t-il, plus accessibles, et surtout on ne voit pas trop comment s'en passer. Cette dimension « inévitable » est le premier critère qui pourrait être pris en compte par rapport aux choix à effectuer dans cette masse terminologique. Inversement les mots mondains peuvent avoir un rôle à jouer en classe dans des pratiques ou durant des démarches métalinguistiques, et prendre en contexte une dimension métalinguistique, mais ils restent accessibles dans la plupart des cas. Le deuxième critère qui pourrait être utilisé est la possibilité pour ces lexies d'être définies, la définition pouvant permettre selon nous dans certains cas, l'accès à la notion linguistique.

Nous avons souhaité faire une comparaison de ces termes et de ceux des textes officiels mais la réalité est que l'hétérogénéité et le nombre dominent et que les points communs sont rares. Nous avons également comparé l'utilisation (ou la non-utilisation) des métalexies suivant les enseignants observés. Il nous semble cohérent que nous ayons trouvé un nombre moindre de lexies techniques mais aussi mixtes ou mondaines dans les discours des enseignants ayant en charge les élèves les plus jeunes, car la langue dans ces classes est davantage considérée comme moyen de communication que comme objet d'étude. La fréquence d'utilisation du métalexique par les élèves est faible.

Conclusion générale

Que nous apprend cette enquête sur la métalangue, menée dans le contexte tout particulier de classes destinées à accueillir des jeunes non francophones dans le système scolaire français ? Avant de répondre à cette question, rappelons les étapes en amont de ce travail.

Il a d'abord fallu, dans la première partie, réunir les données essentielles pour comprendre le contexte, la démarche puis les conclusions de cette recherche. Dans le premier chapitre, nous avons défini ou comparé des définitions de termes qui nous ont accompagnée tout au long de ce travail. Nous avons ainsi décidé de rejeter le terme « grammaire » pour préférer une étude du métalinguistique au sens large. Dans le chapitre suivant, nous avons analysé les discours (que nous avons qualifiés de métalinguistiques) de quelques textes officiels. Dans le chapitre suivant, nous avons analysé les discours (que nous avons qualifié de métalinguistiques) de quelques textes officiels et documents pédagogiques. Ensuite, dans le troisième chapitre, nous avons décrit le contexte scolaire des élèves allophones et de leurs enseignants, contexte dont le rôle en ce qui concerne l'usage de la métalangue et du métalexique est loin d'être négligeable. Nous avons également apporté des informations à propos des enseignants et de leur conception de l'enseignement/apprentissage, leur motivation, etc. car nous pensons que ces données influent sur les pratiques. Enfin, l'enregistrement de cours de FLE/S de six enseignants a permis de constituer un corpus de recherche important, nécessaire pour mener cette enquête.

Cette dernière nous apprend donc tout d'abord que la métalangue est omniprésente à travers les discours des différents acteurs de la classe et des « pratiques » bien spécifiques. Il ne peut en être autrement puisque la langue, le français, y est langue d'enseignement/apprentissage ainsi que le moyen par lequel cet enseignement/apprentissage a lieu.

La métalangue au sens large, qui ne peut donc être tenue pour équivalente d'un jargon quelconque, mais qui englobe tout discours et tout lexique destinés à parler de la langue (cf. le chapitre 1), à la décrire, à l'expliquer… ne peut pas, par conséquent, être circonscrite aux démarches d'étude du fonctionnement de la langue.

Traditionnellement, l'étude de la langue du point de vue morpho-syntaxique domine dans les classes de FLM en France, c'est la « grammaire traditionnelle ». Nous avons vu (chapitre 1) que cette restriction étant selon nous insuffisante, nous avons élargi notre étude aux « moments » de la classe de langue consacrés, non seulement à cette étude morpho-syntaxique (chapitre 5) mais aussi à celle visant la phonétique (chapitre 5 également) et le lexique (chapitre 6). Avant de commencer ce travail, nous pensions trouver des démarches d'explication/description du fonctionnement de la langue autres que celles habituellement utilisées en contexte scolaire. La démarche de conceptualisation ou encore les démarches dites « implicites », c'est-à-dire qui rejettent autant que possible une terminologie traditionnelle technique composite, sont par exemple, les plus souvent préconisées dans la littérature FLE/S (cf. chapitre 2).

Nous nous sommes donc posé la question de la présence et de la forme que cette description de la langue peut prendre dans les classes particulières que nous avons observées. Il s'est avéré que si cette présence est aisément identifiable durant certaines séquences, grâce aux indices « explicites » que sont la terminologie, les règles, les exercices (5.1.), il est beaucoup plus difficile de « détecter » ces moments destinés à faire comprendre le fonctionnement de la langue dans les séquences (essentiellement dans les classes des plus jeunes) où tout se fait de manière implicite (5.2.).

L'omniprésence dont nous parlons n'est toutefois pas due à ces séquences tournées vers l'étude de la langue que les enseignants prévoient, élaborent au préalable, mais à d'autres pratiques-clés de la classe de langue étrangère. Outre l'étude du lexique (chapitre 6) qui peut être menée de deux manières distinctes, à n'importe quel moment, et sans faire appel aux mots métalinguistiques, nous avons montré avec le chapitre 4 (4.2.) les différentes formes des discours métalinguistiques dans les phases de corrections, très fréquentes à tout moment. La correction est une pratique métalinguistique au même titre que la description de la langue proprement dite puisqu'il y a retour sur un énoncé et discours tenu sur cet énoncé. Et pourtant, ces discours correctifs/appréciatifs comme nous les avons appelés, peuvent ne pas être explicitement métalinguistiques dans le sens où le mot métalinguistique, indice le plus aisément repérable, n'est pas nécessairement présent. Nous avons là encore détaillé la forme des discours pour montrer ce décalage existant entre la visée métalinguistique et les moyens utilisés pour l'atteindre en termes de lexique.

L'omniprésence de cette métalangue est également le fait de tous les discours ayant pour rôle cette fois de permettre la compréhension mutuelle parfois difficilement possible étant donné que les élèves ne maîtrisent pas ou pas suffisamment la langue de leur enseignant (4.1.). Or tous les moyens sont bons, y compris paralinguistiques, pour mettre en place cette intercompréhension.

La deuxième chose que nous apprend cette enquête, en lien bien évidemment avec ce que nous venons de présenter, est que la métalangue peut prendre des formes diverses. Pour décrire cette dernière, présente dans les discours des enseignants et des élèves, nous nous sommes penchée sur la forme de ces discours, c'est-à-dire essentiellement sur le lexique, les mots ou ce que nous avons préféré appeler lexies, qui les composent.

Il s'avère que premièrement, les mots métalinguistiques peuvent être complètement absents sans que cela n'empêche en quoi que ce soit la dimension « méta ». Nous avons ainsi montré que des pratiques ou des discours métalinguistiques se présentent sans indice métalinguistique explicite comme par exemple les corrections implicites (chapitre 4), certains types de définitions (chapitre 6) ou encore l'étude de la langue sans termes spécialisés (chapitre 5). C'est la comparaison des différentes formes de discours au sein d'objectifs et de pratiques identiques qui nous a permis de montrer ce premier point. Or nous nous sommes aperçue que les mots mondains peuvent prendre la place, le relais en quelque sorte, de ces mots métalinguistiques dans certaines circonstances. Cette situation peut être imputable à notre contexte, au fait que le public concerné soit non francophone, mais nous ne pouvons étayer cette affirmation. Tout ceci nous a amenée à faire une étude du lexique métalinguistique au sens large.

Deuxièmement, cette analyse poussée du lexique métalinguistique qui nous a conduite à une classification étant donné son hétérogénéité (chapitre 7) montre que, outre le fait (partie 2) que les mots métalinguistiques ne sont pas les seuls à véhiculer le « méta », les mots techniques peuvent prendre une dimension mondaine en raison de leur forte utilisation en discours ordinaire. Cette caractéristique est une de celles qui permettent d'expliquer la présence importante de tout un métalexique relevant du domaine de la linguistique voire de la « grammaire traditionnelle ». Nous développons des hypothèses par rapport à cette présence au chapitre 8. Quand il est question d'enseignement de la langue maternelle, cette présence n'est guère surprenante. Elle l'est un peu plus si cet enseignement s'adresse à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas la langue enseignée.

Au chapitre 8, donc, nous avons voulu montrer que la terminologie que nous avons qualifiée de technique, bien qu'attestée, s'agissant de certains termes, dans les discours ordinaires, est hétérogène au sein même d'un ensemble lui-même composite. Mais le plus important a été d'étudier la manière dont cette terminologie peut être amenée par les enseignants. Un point important que nous avons dégagé de cette analyse est que les termes même techniques, peuvent être traités, pour certains en tout cas, comme n'importe quel mot mondain, c'est-à-dire qu'ils peuvent faire l'objet de définitions sémantiques. Notre question alors, et qui restera ouverte, est celle de déterminer le rôle que pourrait avoir la définition (et quelle définition puisque nous avons montré chapitre 5 qu'il en existe de plusieurs types) dans l'acquisition des notions linguistiques.

Le dernier volet de notre enquête (chapitre 9) a lui pour objet certaines lexies mixtes et mondaines. S'agissant des lexies mixtes nous avons montré que certains des termes issus de l'étude traditionnelle de la langue, habituellement considérés comme difficiles d'accès, s'avèrent en fait posséder d'autres acceptions, mondaines celles-là, qui peuvent être un pont pour accéder à l'acception technique utilisée en classe, et pourquoi pas à la notion linguistique. La définition aurait là encore un rôle à jouer pour mettre en évidence le lien entre les différentes acceptions si tant est que ce lien existe et qu'il soit pertinent à utiliser. La deuxième chose que nous avons voulu mettre en avant dans ce chapitre est le rôle que peuvent jouer les lexies mondaines, toujours dans le cadre de cet enseignement/apprentissage à des élèves non francophones. Tout au long de ce travail nous avons montré que les mots mondains peuvent avoir le même objectif métalinguistique que n'importe quel métaterme. S'agissant d'expliquer, de décrire la langue, ces mots mondains ont sans aucun doute un rôle à jouer, en particulier nous l'avons vu, celui de rendre le discours enseignant plus accessible. Ceci dit, ils peuvent ne pas être connus des élèves. Or les enseignants ne reviennent que rarement sur le sens à donner à ces termes puisqu'ils sont justement non métalinguistiques.

En résumé, ce travail montre que la dimension métalinguistique n'est pas nécessairement attestée par la présence de lexique métalinguistique. Comme le dit Rey-Debove en effet, le métalangage, discours sur le langage, excède de beaucoup la terminologie linguistique. De plus, la frontière ne semble pas insurmontable entre termes techniques et mondains, en raison de l'usage qui en est fait, des va-et-vient constants puisque les mots mondains prennent une dimension méta en classe et que les mots métalinguistiques prennent une dimension mondaine en discours ordinaires.

Plusieurs pistes s'offrent maintenant à nous et nous les suivrons dans des travaux ultérieurs. Il s'agit d'abord de la question d'un éventuel choix à faire dans la métaterminologie de la classe de langue étrangère, puisque, nous l'avons vu, elle est très importante et composite. Ne pourrait-on établir une liste exhaustive des lexies utilisables en classe de français à destination des non francophones en France, tout comme sont établis des glossaires en FLM ? Certaines des lexies techniques notamment (plus importante catégorie représentée dans notre corpus) semblent inévitables étant donné leur usage courant. Pour les autres, la possibilité d'une définition sémantique ne pourrait-elle servir de critère de choix ? Quel rôle auraient à jouer les directives officielles du FLM ?

Nous faisons donc l'hypothèse que la métalangue pourrait être sémantiquement motivée et que c'est à partir de là que des choix pourraient être faits. Nous avons donné des pistes quant aux possibilités offertes par la définition. La justification de la présence de la définition sémantique peut être appuyée par Delbart (1997 : 60) qui, à certains linguistes qui préconisent une « nomenclature de pure désignation », elle répond que :

> « […] s'agissant de la langue, les données sont plus complexes, car les mots portent en eux une valeur définitoire en 'pensée commune'. Personne ne nie par exemple que l'adjectif 'qualificatif' a du mal à se débarrasser de la notion de 'qualité' ou l'adjectif 'possessif' de celle de 'possession'. On aura beau mettre les élèves en garde, ils tenteront toujours de remotiver un signe arbitraire ».

Pourquoi alors ne pas favoriser dans un premier temps un signe moins arbitraire ? Nous pensons également qu'il serait possible de tenter de faire avec ce qui est déjà-là, dans les textes mais aussi dans les discours des enseignants, et notre travail pourrait être un premier point d'appui. Si la création d'élèves (nous avons vu qu'ils sont capables de décrire la langue avec leurs propres mots) s'avère pertinente, pourquoi ne pas en tenir compte ? Comment décider qu'un terme est plus nécessaire qu'un autre ?

Des recherches-actions qui impliqueraient tous les acteurs concernés par la question, apprenants compris, pourraient être menées pour l'élaboration d'un répertoire terminologique motivé, que l'on pourrait tester dans un deuxième temps, dans diverses classes.

Bibliographie

ARBORIO A-M., FOURNIER P., SINGLY F. (de), 1999, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan Université.

ARRIVE M., GADET F., GALMICHE M., 1986, *La Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion.

ARRIVE M., 2003, « Freud et l'autonymie » dans Authier-Revuz J. *et alii, Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 317-333.

ATIENZA J-L., 1995, « L'approche communicative : un appel à la résistance » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°100 Où en est le communicatif ?*, Paris, Didier Erudition, pp. 22-37.

ATIENZA J-L., BERARD E., DE CARLO M., 1995, « Approche communicative : une enquête sur l'état de la question » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°100 Où en est le communicatif ?*, Paris, Didier-Erudition, pp. 151-160.

AUROUX S., 1996, « La naissance des métalangages » dans *Les métalangages de la classe de français : actes du 6ème colloque Lyon – Septembre 1995*, textes réunis et présentés par Bouchard R. et Meyer J-C., Lyon, DFLM, pp. 10-13.

AUSTIN J-L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Editions du Seuil.

AUTHIER-REVUZ J., 2003, « Le Fait autonymique : Langage, langue, discours. Quelques repères » dans Authier-Revuz J. *et alii, Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 67-96.

AUTHIER-REVUZ J., DOURY M., REBOUL-TOURE S., 2003, *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

BERARD E., 1991, *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, Clé International.

BERARD E., 1995, « La grammaire, encore… et l'approche communicative » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°100 Où en est le communicatif ?*, Paris, Didier Erudition, pp. 9-19.

BERTHOUD A-C., 2003, « Autonymie et construction interactive des objets de connaissance » dans Authier-Revuz J. *et alii, Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 137-150.

BERTRAND D., 2001, « Le français langue seconde, présentation du document et d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil » dans *VEI Enjeux hors-série n°3 La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, SCEREN-CNDP, pp. 49-70.

BESSE H., 1980, « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère » dans *Langue française n°47 La terminologie grammaticale*, Paris, Armand Colin, pp. 115-128.

BESSE H., 1989, « L'hypothèse, la règle et la loi » dans *Le français dans le monde Recherches et applications ...Et la grammaire ?,* Paris, Clé International, pp. 103-112.

BESSE H., PORQUIER R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier.

BIARNES J., 1997, « Scolarisation des jeunes non francophones peu ou pas scolarisés antérieurement. Analyse d'une innovation pédagogique » dans *Migrants-formation n°108 Questions de langue*, SCEREN-CNDP, pp. 86-108.

BLANCHE-BENVENISTE C., 2000, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

BLANCHET A., GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan Université.

BLANCHET P., 1996, « Le métalangage des variations de langue en français langue maternelle, ou quand l'école inculque l'exclusion… » dans *Les métalangages de la classe de français : actes du 6ème colloque Lyon – Septembre 1995*, textes réunis et présentés par Bouchard R. et Meyer J-C., Lyon, DFLM, pp. 47-48.

BLANCHET P., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère,* Paris, Peeters.

BOUIX-LEEMAN D., 1993, *La grammaire ou la galère ?*, CRDP, Midi-Pyrénées.

BOUTET J., 2002, « I parlent pas comme nous. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires » dans *VEI Enjeux n°130 Pratiques langagières urbaines. Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, SCEREN-CNDP, pp. 163-177.

BOUTET J., 2003, « De l'inégalité dans l'accès au français scolaire » dans *Le Français aujourd'hui n°141 Enseigner la langue de l'école au collège*, Paris, Armand Colin, pp. 12-20.

BOUTONNÉ L., 1999, *L'apprentissage de la grammaire en ZEP au cycle 3 : entre la DFLE et la DFLM*, thèse de doctorat : Didactique des Langues, Paris.

BOYSON-FRADET D., 1997, « Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration » dans *Migrants-Formation n°108 Questions de langue*, SCEREN-CNDP, pp. 67-85.

BOYSON-FRADET D., 1997, « L'accueil des élèves non francophones à l'école : un problème complexe » dans Boyzon-Fradet D. et Chiss J-L. (dirs.), *Enseigner le français en classe hétérogène. Ecole et immigration*, Paris, Nathan, pp. 15-39.

BOYSON-FRADET D., 1997, « Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire dans Boyzon-Fradet D. et Chiss J-L. (dirs.), *Enseigner le français en classe hétérogène. Ecole et immigration*, Paris, Nathan, pp. 93-108.

BRIOT M., 1993, « Esquisse de problématique dans l'élaboration d'une terminologie grammaticale » dans *LIDIL n°8 Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie*, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 17-33.

CABRE M-T., 1998, *La terminologie. Théorie, méthode et application*, Armand Colin.

CANALE M., SWAIN M., 1980, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing » dans *Applied Linguistics 1*, pp. 1-47.

CAZANOVE (de) C., GASQUEZ A., 2004, *Annabrevet sujets 2005, Français, Séries générale, technologique et professionnelle*, Paris, Hatier.

CHARAUDEAU P., 1992, *Grammaire du Sens et de l'Expression*, Paris, Hachette.

CHARLENT M-T., 2003, « L'autonymie dans le discours direct » dans Authier-Revuz J. *et alii, Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 153-162.

CHERVEL A., 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHNANE-DAVIN F., 2005, *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline 'français' enseignée au collège*, thèse de doctorat : Systèmes d'apprentissage, systèmes d'évaluation, Université Aix-Marseille.

CICUREL F., 1983, *Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de langue*, thèse de 3è cycle : Linguistique, Paris 3.

CICUREL F., 1984, « La conquête du sens ou la nature métalinguistique de la communication en classe de langue » dans *Le français dans le monde n°183*, Paris, Clé International, pp. 40-46.

CICUREL F., 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue,* Paris, Clé International.

CICUREL F., 1987, « Approche communicative et types de discours produits dans une situation institutionnelle d'apprentissage » dans *The Advanced Language Learner* AFLS/SUFLRA/CILT, Londres, pp. 105-121

CICUREL F., 1996, *Discours d'enseignement et pratiques discursives : descriptions, objets méthodologiques, implications didactiques*, Habilitation à diriger des recherches : Sciences du langage, Grenoble 3.

CORTIER C., 2007, « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. Contextes, dispositifs et didactiques » dans *Ville Ecole Intégration n°151 Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, SCEREN-CNDP, pp. 145-153.

COSTANZO E., 1995, « L'approche communicative en classe de langue : que reste-t-il de nos amours ? » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°100 Où en est le communicatif ?*, Paris, Didier Erudition, pp. 99-115.

COURTILLON J., 1989, « La grammaire sémantique dans l'approche communicative » dans *Le français dans le monde Recherches et Applications ...Et la grammaire ?*, Paris, Clé International, pp. 113-122.

COURTILLON J., 2001, « La mise en œuvre de la 'grammaire du sens' dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°122 Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire*, Paris, Didier Erudition, pp. 153-164.

CUQ J-P., 1991, *Le Français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

CUQ J-P., 1992, « Français Langue Seconde. Un point sur la question » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°88 Français Langue Seconde*, Paris, Didier Erudition, pp. 5-26.

CUQ J-P., 1996, *Une introduction à la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.

CUQ J-P., 2001, « Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire dans quelques méthodes de FLE » dans Colombat B. et Savelli M. (éds.) *Métalangage et terminologie linguistique : actes du colloque international de Grenoble*, Louvain, Peeters, pp. 705-724.

CUQ J-P., GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.

CUQ J-P. (dir.) *et alii,* 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.

DABENE L., CICUREL F., LAUGA-HAMID M-C., FOERSTER C., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier/CREDIF.

DANVERS F., 2003, *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Presses Universitaires du Septentrion.

DARGIROLLE F., 2002, *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langue étrangère*, thèse de doctorat : Didactologie des langues et des cultures, Paris 3.

DELAMOTTE-LEGRAND R., 1994, « Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante ? » dans *Repères n°9 Activités métalinguistiques à l'école*, Lyon, INRP, pp. 163-176.

DELARUE F., 2005, « Les structures d'accueil pour les enfants étrangers non francophones en âge d'être scolarisés » dans *VEI Enjeux n°141 Les enfants dans la ville*, pp. 119-120.

DELAVIGNE V., 2001, « Le double jeu de l'autonymie dans *Actes du colloque Autonymie 5-7 octobre 2000*, Université de la Sorbonne nouvelle Paris 3[506].

DELBART A-R., 1997, « Par delà les nuages de la terminologie. Quel métalangage au service de l'enseignement/apprentissage des langues ? » dans *Linx n°37 Métadiscours et enseignement/apprentissage des langues (volume 2)*, Nanterre, Centre de recherches linguistiques de Paris 10, pp. 55-65.

[506] Certains des actes non publiés sont disponibles sur http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/actes.htm

DEPECKER L., 2002, *Entre signe et concept. Eléments de terminologie générale*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

DETRIE C., SIBLOT P., VERINE B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*, Paris, Champion.

DUBOIS J., GUESPIN L., MARCELLESI L. *et alii,* 2002, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

DUCANCEL G., FINET C., 1994, « Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire » dans *Repères n°9 Activités métalinguistiques à l'école,* Lyon, INRP, pp. 93-117.

FARACO M., 2002, « Répétition, acquisition et la gestion de l'interaction sociale en classe de L2 » dans *AILE n°16 L'acquisition en classe de langue*[507].

FOUGEROUSE M-C., 1999, *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère*, Thèse de doctorat : Didactologie des langues, Paris 3.

GALISSON R., COSTE D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.

GERMAIN C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.

GERMAIN C., SEGUIN H., 1998, *Le point sur la grammaire*, Paris, Clé International.

GIRARD D., 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas.

GOMBERT J-E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GROSSMANN F., 1998, « Métalangue, manipulation, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue » dans *Activités métalangagières et enseignement du français, actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1er mars 1997)*, Peter Lang, pp. 91-115.

HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Didier.

[507] Revue consultée sur internet, les numéros en version intégrale y étant proposés, à l'adresse : http://aile.revues.org/

JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Edition de Minuit.

JAVERZAT M-C., 1998, « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche » dans *Repères n°17 L'oral pour apprendre*, Lyon, INRP, pp. 127-137.

LACERDA (de) E., AMELINE L., 2001, « Les élèves de nationalités étrangères scolarisés dans les premier et second degrés » dans *VEI Enjeux : migrants-formation n°125 Accueillir les migrants*, SCEREN-CNDP, pp. 160-186.

LANG J., 2001, « Discours d'ouverture » dans *VEI Enjeux hors-série n°3 La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, SCEREN-CNDP, pp. 5-17.

LAPARRA M., 1996, « La didactique du français entre consécration et régression ? » dans *Les métalangages de la classe de français : actes du 6ème colloque Lyon – Septembre 1995*, textes réunis et présentés par Bouchard R. et Meyer J-C., Lyon, DFLM, pp. 215-217.

LEDUC-ADINE J-P., 1980, « De la terminologie grammaticale : quelques problèmes théoriques et pratiques » dans *Langue française n°47 La terminologie grammaticale*, Paris, Armand Colin, pp. 6-24.

LEDUC-ADINE J-P., VERGNAUD J., 1980, « Présentation » dans *Langue française n°47 La terminologie grammaticale*, Paris, Armand Colin, pp. 3-5.

LEFRANC Y., 2004, « Le français langue seconde (FLS) en France : appel à 'l'interdidacticité' » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°133 Français Langue Etrangère (FLE) / Français Langue Seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*, Paris, Didier Erudition, pp. 67-77.

LEGRAND G., 2004, « 'Avoir onze ans en grammaire' : approche des contenus de l'enseignement grammatical depuis 1971 selon les textes officiels » dans Vargas C. (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, pp. 143-152.

LEHMAN A., MARTIN-BERTHET F., 2005, *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, Nathan Université.

M.E.N., 1975, « Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°30*, 31 juillet.

M.E.N., 1976, « Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire », *Bulletin Officel de l'Education Nationale n°41*, 11 novembre.

M.E.N., 1998, *Terminologie grammaticale*, CNDP (2ème édition).

M.E.N., 1999, *Terminologie pour l'étude des textes*, CNDP.

M.E.N., 2000, *Diplôme national du brevet. Epreuve de français, Annales zéro*, CNDP.

M.E.N., 2000, *Le français langue seconde*, CNDP.

M.E.N., 2002, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale hors-série n°1*, 14 février.

M.E.N., 2002, « Organisation de la scolarité des nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°spécial*, 25 avril.

M.E.N., 2003, *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, CNDP.

MADINI M., 2001, « Devos montreur de mots : autonymie et récit comique », *Actes du colloque Autonymie 5-7 octobre 2000*, Université de la Sorbonne nouvelle Paris 3[508].

MARCUS C., 2001, « Le français langue seconde, présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil » dans *VEI Enjeux hors-série n°3 La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, SCEREN-CNDP, pp. 49-70.

MARECHAL I., 2000, *Le FLE : un objet didactique mal identifié. Une didactique en milieu endolingue, pour enseignants locuteurs natifs et apprenants de nationalités hétérogènes*, Thèse de doctorat : Didactologie, Paris 3.

MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* Paris, Hachette.

MOUNIN G., 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF.

PALLOTTI G., 2002, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition » dans *AILE n°16 L'acquisition en classe de langue*.

PELLAT J-C., 2001, « Nomenclature / terminologie grammaticale : 1975-1997 » dans Colombat B. et Savelli M. (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique : actes du colloque international de Grenoble*, Louvain, Peeters, pp. 655-671.

[508] Certains des actes non publiés sont disponibles sur http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/actes.htm

PENDANX M., 1989, « L'apprentissage du français en Catalogne. Grammaire pédagogique et grammaire d'enseignement » dans *Le français dans le monde Recherches et applications ...Et la grammaire ?,* Paris, Clé International, pp. 66-74.

PENDANX M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Vanves, Hachette FLE.

PESCHEUX M., 2002, « Analyse de pratique de l'enseignement de FLE : pour une évaluation des compétences langagières des apprenants en cours d'activité, comme trace des processus d'enseignement/apprentissage » dans *Bulletin de l'Association des linguistes de l'enseignement supérieur (ALES) Numéro spécial : Problématiques du FLE, Actes de la journée du 26 juin 2001*, pp. 37-49.

PORTINE H., 1997, « D'où vient le métalangage ? » dans *Linx n°36 Métadiscours et enseignement/apprentissage des langues (volume 1)*, Nanterre, Centre de recherches linguistiques de Paris 10, pp. 25-39.

PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.

PUREN C., 1995, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°100 Où en est le communicatif ?*, Paris, Didier Erudition, pp. 129-149.

PUREN C., 2002, « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue : l'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire » dans *Langues Modernes n°1 Les manuels scolaires*, pp. 15-30.

PUREN C., BERTOCCHINI P., COSTANZO E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.

RAFONI J-C., 2007, « Le française langue seconde en CLIN : la cour des miracles pédagogiques » dans *Ville Ecole Intégration n°151 Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, SCEREN-CNDP, pp. 191-198.

REY-DEBOVE J., 1997, *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin (2ème éd.).

REY-DEBOVE J., 1998, *La linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage*, Paris, Armand Colin.

RIEGEL M., PELLAT J-C., RIOUL R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.

ROSEN E., 2005, « La mort annoncée des 'quatre compétences' – pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE » dans *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*[509] *n°6 Construction de compétences plurielles*, Université de Rouen, pp. 120-133.

SCHANEN F., 1995, « Bilan et perspectives de la didactique d'une langue étrangère » dans Huot H. et Portine H. (éds), *La linguistique appliquée aujourd'hui, problèmes et méthodes*, Paris, Association Française de Linguistique Appliquée, pp. 96-107.

SCHIFF C., 2001, « Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire » dans *VEI Enjeux hors-série n°3 La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, SCEREN-CNDP, pp. 87-92.

SIMARD Y., 1995, « Pratique grammaticale et approche communicative » dans *Le Français dans le monde Recherches et applications La didactique au quotidien*, Paris, Clé International, pp. 152-161.

SWIGGERS P., 1999, « Pour une systématique de la terminologie linguistique : considérations historiographiques, méthodologiques et épistémologiques » dans Swiggers P. *et alii, La terminologie linguistique Mémoires de la Société Linguistique de Paris Tome 6,* Belgique, Peeters, pp. 11-49.

TAGLIANTE C., 1994, *La classe de langue*, Paris, Clé International.

TOMASSONE R., 1995, « Quelques remarques sur l'usage et le non-usage de la terminologie grammaticale en France » dans *Travaux de linguistique n°31 Vers une terminologie grammaticale européenne ? Nécessité et obstacles*, De Boeck Université, pp. 131-144.

TREVISE A., 1997, « Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques » dans *Linx n°36 Métadiscours et enseignement/apprentissage des langues (volume 1)*, Nanterre, Centre de recherches linguistiques de Paris 10, pp. 41-54.

VARGAS C., 1996, « Les nomenclature grammaticales, pour quel enseignement ? » dans *Les métalangages de la classe de français : actes du 6ème colloque Lyon – Septembre 1995*, textes réunis et présentés par Bouchard R. et Meyer J-C., Lyon, DFLM, pp. 43-46.

[509] Numéros disponibles à l'adresse http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/index.html#index

VARGAS C., 1997, « Terminologie grammaticale et contrôle social terminologique dans le cadre de l'institution scolaire » dans Barggioni D. et Larcher P. (éds), *Le contrôle social du sens : en langue et en discours (aspects lexicographiques, pragmatiques et rhétoriques), actes de la 4e Table ronde de l'Aprodelf, La Baume-lès-Aix, 24-25 juin 1994*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, pp. 25-37.

VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France.

VIGNER G., 1992, « Le français langue de scolarisation » dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°88 Français Langue Seconde,* Paris, Didier Erudition, pp. 39-54.

VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International.

VIGNER G., 2004, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette.

WIDDOWSON H.G., 1991, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier/Didier.

ZOÏA G., VISIER L., 2003, « Trajectoires de jeunes migrants à leur arrivée en France. Institutions d'accueil : plate-forme et collège » dans *VEI Enjeux : migrants-formation n°132 Prévenir les ruptures scolaires*, SCEREN-CNDP, pp. 136-150.

Table des matières

REMERCIEMENTS **2**
SOMMAIRE **3**
INTRODUCTION **5**
PARTIE I CONCEPTS ET PROBLEMATIQUE **9**
Chapitre 1 Pour éviter la profusion des concepts : quelques définitions **11**
1.1. Une langue, plusieurs approches *11*
1.1.1. Le Français Langue Maternelle (FLM) 12
1.1.2. Le Français Langue Etrangère (FLE) 13
1.1.3. Le Français Langue Seconde (FLS ou FL2) 14
1.1.4. Le français de scolarisation (FLSCO) 18
1.2. De la polysémie de grammaire *20*
1.3. Métalangue, métalangage et métalinguistique *25*
1.3.1. Métalangue ou métalangage ? 25
1.3.2. Métalinguistique 28
1.3.3. Métalexique, vocabulaire, terminologie et nomenclature 31
1.3.4. Terminologie et métalangue « grammaticales » 34
1.4. De l'autonymie *36*
1.5. Autres définitions succinctes *40*
1.5.1. Les élèves allophones nouvellement arrivés 40
1.5.2. CLA et CLIN 43
1.5.3. Apprenant ou élève ? 46
Annexe : exemples de lexies composées à partir du mot « grammaire » relevées dans la littérature didactique *48*
Chapitre 2 Textes officiels et discours savants : deux visions de la métalangue **56**
2.1. L'enseignement du français à l'école élémentaire *57*
2.1.1. A l'école maternelle – cycle 1 58
2.1.2. Au cycle des apprentissages fondamentaux – cycle 2 59
2.1.3. Au cycle des approfondissements – cycle 3 61
2.2. L'enseignement du français au collège *63*
2.2.1. Généralités 63
2.2.2. Les « outils de la langue » 67
2.2.2.1. Au cycle d'adaptation 67
2.2.2.2. Au cycle central 70
2.2.2.3. Au cycle d'orientation 73
2.2.3. Diplôme national du brevet 76
2.3. L'enseignement du français aux élèves non francophones *78*
2.3.1. La didactique du FLE : l'approche communicative 78
2.3.1.1. Bref historique du courant 78
2.3.1.2. Caractéristiques générales 81
2.3.1.3. Où en est le communicatif ? 86
2.3.2. Etude de la langue et A.C. 88
2.3.2.1. La conceptualisation 88
2.3.2.2. Les démarches pédagogiques d'étude de la langue 90
2.3.2.3. La « grammaire sémantique » 91
2.3.3. Le FLS à l'école élémentaire 93
2.3.4. Le FLS dans les programmes et accompagnements de français au collège 94
2.3.5. La brochure *Le français langue seconde* 97

Chapitre 3 Constitution du corpus de recherche **104**
3.1. L'accueil et la scolarisation des élèves nouveaux arrivants en France et dans l'académie d'Amiens *104*
3.1.1. Quelques généralités 104
3.1.1.1. De l'obligation scolaire 105
3.1.1.2. L'organisation de la scolarité 106
3.1.1.3. Les structures 108
3.1.2. L'accueil des élèves allophones dans l'académie d'Amiens 109
3.2. Les observations menées dans les classes d'accueil et d'initiation *111*
3.2.1. Introduction : pourquoi les observations ? 112
3.2.1.1. Avantages de la démarche d'observation 112
3.2.1.2. Difficultés rencontrées 113
3.2.1.3. L'objet de nos observations 114
3.2.1.4. L'audio : qualités et contraintes 116
3.2.1.5. Le rendu des transcriptions au lecteur 117
3.2.2. Le terrain de nos observations 120
3.2.2.1. Le public concerné 121
3.2.2.2. Les CLIN observées en 2004-2005 123
3.2.2.2.1. La CLIN de l'enseignant P2 125
3.2.2.2.2. La CLIN de l'enseignant P3 126
3.2.2.2.3. La CLIN de l'enseignante P1 127
3.2.2.3. Les CLA observées en 2004-2005 128
3.2.2.3.1. La CLA de l'enseignant P5 130
3.2.2.3.2. La CLA de l'enseignante P4 131
3.2.2.3.3. La CLA de l'enseignante P6 132
3.2.3. Les enseignants observés 132
3.2.3.1. Formation et motivation 132
3.2.3.1.1. Les enseignants de CLIN 133
3.2.3.1.2. Les enseignants de CLA 134
3.2.3.2. Autres sujets abordés au cours de nos entretiens informels 135
3.2.3.2.1. Les objectifs des enseignants observés 136
3.2.3.2.2. Les démarches 140
3.2.3.2.3. Points de vue sur l'étude de la langue et la métalangue afférente 143
Conclusion **150**
PARTIE II DISCOURS METALINGUISTIQUES EN CLASSE DE FLE/S **151**
Chapitre 4 Le discours métalinguistique omniprésent : intercompréhension et correction **153**
4.1. L'intercompréhension *153*
4.1.1. Les énoncés métalinguistiques 154
4.1.1.1. Premier objectif : être compris 154
4.1.1.1.1. Présence de mots métalinguistiques 154
4.1.1.1.2. Absence de mots métalinguistiques 155
4.1.1.2. Deuxième objectif : comprendre 157
4.1.1.2.1. Absence de mots métalinguistiques 157
4.1.1.2.2. Présence de mots métalinguistiques 157
4.1.2. Les moyens paralinguistiques 158
4.2. Formes des discours métalinguistiques dans les corrections/appréciations *160*
4.2.1. Les discours correctifs/appréciatifs des enseignants 161
4.2.1.1. Les commentaires métalinguistiques 161
4.2.1.1.1. Les commentaires métalinguistiques avec mot métalinguistique 161
4.2.1.1.2. Les commentaires métalinguistiques sans mot métalinguistique 163
4.2.1.2. Les questions métalinguistiques 164
4.2.1.3. Les corrections « directes » 165
4.2.1.4. Détournement du vocabulaire courant dans un but métalinguistique 167
4.2.1.5. Les ambiguïtés 168
4.2.2. Rôle des corrections 170
4.2.2.1. Les corrections sont l'occasion de revoir certains points de langue 170

4.2.2.2. Les corrections dans le cadre d'une démarche métalinguistique plus globale : le cas de l'enseignant P2 172
4.2.2.3. Les corrections au service du français scolaire 175
4.2.3. Les corrections dans les discours des élèves 179
4.2.3.1. Les corrections initiées par les enseignants 179
4.2.3.2. Les hétérocorrections 180
4.2.3.3. Les autocorrections 182
Chapitre 5 Le discours métalinguistique dans les démarches d'étude de la langue en phonétique et morpho-syntaxe 187
5.1. L'étude de la langue par la démarche « explicite » 188
5.1.1. Comment repère-t-on cette démarche ? 188
5.1.1.1. La présence de la terminologie « spécialisée » : un exemple en phonétique 189
5.1.1.2. L'élaboration des règles 191
5.1.1.3. Les exercices 195
5.1.1.3.1. En CLIN 197
5.1.1.3.2. En CLA 200
5.1.1.3.3. Les exercices communs de CLIN et de CLA 201
5.1.2. Une illustration de démarche explicite 203
5.2. La démarche implicite 206
5.3. Présentation de deux démarches métalinguistiques supplémentaires 208
5.3.1. La démarche « mixte » 209
5.3.2. Les digressions métalinguistiques 212
5.3.2.1. Indice n°1 : la présence de certains métatermes 212
5.3.2.2. Indice n°2 : le rappel de « règles » 213
5.3.2.3. Indice n°3 : les corrections systématiques 213
5.3.2.4. Indice n°4 : les insistances et/ou les répétitions de certaines formes dans les discours 214
5.3.2.5. Indice n°5 : la multiplication des exemples 215
Chapitre 6 Le discours métalinguistique dans les démarches d'étude du lexique mondain 220
6.1. Le « méta » dans la démarche sémasiologique 221
6.1.1. Formes des discours des enseignants et des élèves dans la démarche sémasiologique .222
6.1.1.1. Le discours métalinguistique se traduit par la présence de mots métalinguistiques .222
6.1.1.1.1. Présence de mots métalinguistiques dans les discours des enseignants 222
6.1.1.1.2. Présence de mots métalinguistiques dans les discours des élèves 225
6.1.1.2. Le discours métalinguistique peut aussi se manifester en l'absence de mots métalinguistiques 226
6.1.1.2.1. Absence de mots métalinguistiques dans les discours des enseignants 226
6.1.1.2.2. Absence de mots métalinguistiques dans les discours des élèves 227
6.1.2. Les différents types de définitions 229
6.1.2.1. Les définitions « verbalisées » 229
6.1.2.1.1. Les définitions morphologiques 229
6.1.2.1.2. La définition paraphrastique 233
6.1.2.1.3. Les définitions « par la situation » 234
6.1.2.1.4. Les définitions par inclusion 237
6.1.2.1.5. Les définitions en extension 238
6.1.2.1.6. Les définitions par le recours aux synonymes (et aux antonymes) 239
6.1.2.2. Les définitions « ostensives » 241
6.2. Le « méta » dans la démarche onomasiologique 243
6.2.1. Le discours des enseignants 244
6.2.1.1. Demandes de dénominations portant sur des référents in praēsentia 245
6.2.1.2. Demandes de dénominations portant sur des référents in absentia 246
6.2.1.3. Forme des réponses des enseignants dans le cadre de la dénomination 247
6.2.1.4. Présence des définitions en démarche onomasiologique 248
6.2.1.5. La traduction 249
6.2.2. Le « méta » dans les discours des élèves 250
Annexe : tableau récapitulatif des formes des discours métalinguistiques 255
Tableau 1 : Tableau récapitulatif des formes des discours métalinguistiques 255
Conclusion 256

PARTIE III LE LEXIQUE METALINGUISTIQUE EN CLASSE DE FLE/S.....257
Chapitre 7 Essai de classification du métalexique.....259
7.1. Présentation de notre classification sémantique..... 259
7.1.1. Notre méthode 261
7.1.2. Des limites de notre classification sémantique.....263
7.1.3. Brèves remarques sur la fréquence d'utilisation des métatermes relevés 264
7.1.4. Description des lexies techniques composées 265
7.1.4.1. Les lexies techniques composées ont la forme N1 + ADJ.....265
7.1.4.1.1. N1 (technique monosémique) + ADJ 265
7.1.4.1.2. N1 (technique polysémique) + ADJ 266
7.1.4.1.3. N1 (mixte) + ADJ 268
7.1.4.1.4. N1 (mondain) + ADJ 269
7.1.4.2. Les lexies techniques composées ont la forme N1 de N2 269
7.1.4.2.1. N1 (technique) de N2 (mixte ou mondain) 269
7.1.4.2.2. N1 (mixte ou mondain) de N2 (technique) 270
7.1.4.2.3. N1 (mixte ou mondain) de N2 (mixte ou mondain) 270
7.1.4.3. Les lexies techniques composées ont la forme N1 + ADJ + de N2 271
7.1.4.4. Un cas particulier de lexies techniques composées : les sigles.....271
7.2. Le métalexique dans quelques textes officiels et documents pédagogiques 273
7.2.1. *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré* (circulaire n°75-250 du 22 juillet 1975, parue au BOEN n°30 du 31 juillet 1975) et complément de 1994.....273
7.2.2. *Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire* (circulaire n°76-363 du 25 octobre 1976, parue au BOEN n°41 du 11 novembre 1976).....275
7.2.3. *Terminologie grammaticale*, CNDP, 1998 (réédition) 275
7.2.4. *Terminologie pour l'étude des textes*, CNDP, avril 1999 (1ère édition).....277
7.2.5. *Le français langue seconde*, CNDP, 2000. 278
7.2.6. *Horaires et programmes de l'école primaire*, 2002 279
7.2.7. *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, CNDP, 2003 279
7.2.8. *Annabrevet 2005, Français, Séries générale, technologique et professionnelle*, Paris, Hatier, 2004.....280
7.3. Tableaux récapitulatifs 282
7.3.1. Les lexies dans les textes officiels et documents pédagogiques présentés 282
Tableau 2 : Le métalexique dans quelques textes officiels et documents pédagogiques 284
7.3.2. Les lexies spécifiques à notre corpus.....311
Tableau 3 : Tableau des lexies spécifiques à notre corpus.....312
Annexe : classification des « mots grammaticaux » en TEG et en NEG, d'après Cuq 318
Tableau 4 : Mots grammaticaux relevés par Cuq (2001) 319
Chapitre 8 Le métalexique « spécialisé ».....330
8.1. Traitement des lexies spécialisées de notre corpus par les enseignants 331
8.1.1. Les lexies sont définies : quelques exemples 331
8.1.1.1. Les signes graphiques et de ponctuation 331
8.1.1.2. Les formes verbales.....333
8.1.1.3. Les termes de sémantique lexicale 334
8.1.1.4. Les parties du discours 338
8.1.1.5. Les lexies composées 341
8.1.2. Les lexies spécialisées sont « évitées » 345
8.1.2.1. Les lexies spécialisées sont remplacées par des mots du discours ordinaire.....346
8.1.2.2. Les lexies spécialisées sont remplacées par la paraphrase 347
8.2. Hypothèses sur les raisons de la présence des lexies spécialisées 350
8.2.1. Raison n°1 : les lexies spécialisées sont utilisées en discours « ordinaire » 350
8.2.2. Raison n°2 : la tradition et le contexte scolaire français 351
8.2.2.1. La tradition et les textes officiels 352
8.2.2.2. Le contexte scolaire.....354
8.2.2.2.1. Etude de la langue et maîtrise de la terminologie.....354
8.2.2.2.2. Activités / actions métalinguistiques et noms de séquence.....358
8.2.3. Raison n°3 : l'enseignant et la présence de l'observateur 360

8.3. Les élèves et la terminologie spécialisée *361*
8.3.1. Demandes de définitions 361
8.3.2. L'utilisation à bon escient 363
8.3.3. « Contournement » des termes techniques et créativité 365
Annexe : tableau récapitulatif des lexies techniques présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés *370*
Tableau 5 : Lexies techniques dans le discours des enseignants et des élèves observés 370
Chapitre 9 Le métalexique « courant » 377
9.1. Description et traitement des lexies mixtes *377*
9.1.1. Exemples de lexies mixtes présentes dans leur acception mondaine 377
9.1.2. Traitement des lexies mixtes dont les acceptions mixte et mondaine sont attestées 379
9.1.2.1. Elles ne sont pas définies 379
9.1.2.2. La définition : quand l'acception mondaine permet l'accès au concept linguistique382
9.2. Les lexies mondaines *388*
9.2.1. Description 388
9.2.1.1. Les termes mondains sont le résultat de l'ellipse d'une lexie technique composée dont le mot « technique » est sous-entendu 389
9.2.1.2. Les termes mondains entrent dans le cadre d'une explication sur la langue 393
9.2.1.3. Les termes mondains font partie intégrante d'une consigne métalinguistique 396
9.2.2. Rôle essentiel de ces termes mondains : simplifier le discours enseignant 398
9.2.3. La terminologie mixte et mondaine dans le discours des élèves 401
Annexe 1 : tableau récapitulatif des lexies mixtes présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés *406*
Tableau 6 : Lexies mixtes dans le discours des enseignants et des élèves observés 406
Annexe 2 : tableau récapitulatif des lexies mondaines présentes dans le discours des enseignants et des élèves observés *409*
Tableau 7 : Lexies mondaines dans le discours des enseignants et des élèves observés 409
Conclusion 410
CONCLUSION GENERALE 411
BIBLIOGRAPHIE 416
TABLE DES MATIERES 427

RESUME EN FRANÇAIS

Enquêter sur la métalangue en classe de FLE/S s'est révélé être un travail à la croisée de deux disciplines en constante interaction : la didactique des langues et la linguistique. Il s'est agi pour nous de déterminer comment et quand se manifeste la métalangue en classe de FLE/S. Quelles en sont les principales caractéristiques ? Qu'apprend-on sur le métalexique ? Pour ce faire nous avons procédé à l'analyse d'un corpus obtenu par des observations dans des classes d'accueil d'élèves nouveaux arrivants en France. Dans un premier temps nous présentons les données essentielles pour comprendre le contexte, la démarche puis les conclusions de cette recherche. La deuxième partie de notre travail se penche sur les discours métalinguistiques des enseignants et des élèves. Dans la troisième partie nous passons en revue le lexique métalinguistique ou à usage métalinguistique et nous en proposons une classification. L'idée présente dès la deuxième partie est ainsi confirmée : il existe un va-et-vient entre les lexies spécialisées, relevant de la linguistique, et les mots des discours ordinaires. La frontière est poreuse en raison de l'utilisation que l'on fait des uns ou des autres termes.

TITRE EN ANGLAIS

Report on metalanguage in the teaching and learning of French as a Foreign or Second language for non-francophone students attending school in France.

RESUME EN ANGLAIS

It turns out that the study of metalanguage in classes of French as a Foreign or Second language relates to the intersection of two disciplines (linguistics and didactics) which are in constant interaction. We needed to determine how and when metalanguage occurs in classes of French as a Foreign or Second language. What are its main characteristics ? What do we learn on the metalinguistic vocabulary ? To do this, we analysed a corpus obtained from observations in reception classes for students newly arrived in France. We present first the basic data in order to understand the context, the approach adopted and then the conclusions of this research. The second part of our work focuses on the metalinguistic discourse of teachers and students. In the third part, we review the metalinguistic vocabulary or vocabulary in a metalinguistic usage and put forward a classification. The idea which emerges from the second part onwards is confirmed : there is a switching backwards and forwards between specialised lexical items, associated with linguistics, and the words of everyday speech. The boundary is porous, according to how particular terms are used.

DISCIPLINE

Sciences du langage

MOTS-CLES

FLE, FLS, élève non francophone nouvellement arrivé en France
Métalangue, métalexique, métadiscours
Lexies techniques, mixtes, mondaines

INTITULE ET ADRESSE DE L'ECOLE DOCTORALE OU DU LABORATOIRE

Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales Campus universitaire – Thil
80025 Amiens Cedex 1