

# LES RAPPORTS AU METALANGAGE GRAMMATICAL D'ADULTES "EN SITUATION D'INSECURITE SCRIPTURALE<sup>1</sup>" : VERS UNE APPREHENSION DE LEURS STRATEGIES ET REFLEXIONS METALINGUISTIQUES

---

*Katell BELLEGARDE,  
doctorante en sciences de l'éducation, Université de Lille 1,  
membre de l'équipe Trigone du laboratoire Centre Interuniversitaire  
de Recherche en Education de Lille (Cirel-EA 4354)*

## RESUME

---

Cet article propose une appréhension des rapports au métalangage grammatical d'adultes en difficulté face à l'écrit participant à une action de Maîtrise des Savoirs de Base (MSB). Une étude des verbalisations de trois apprenties scripteurs confrontées à la nécessité d'expliquer leur activité grammaticale (auto-confrontations aux traces de leur activité grammaticale) a ainsi permis de mieux rendre compte de leurs représentations des savoirs langagiers, de leurs stratégies et réflexions métalinguistiques mises en œuvre lors de la réalisation d'une tâche grammaticale. Nous verrons que celles-ci oscillent entre un usage pratique et simplifié du métalangage grammatical et un usage académique de ce dernier. De plus, des raisonnements synonymes d'une conceptualisation inappropriée des faits de langue seront mis en évidence.

## MOTS-CLES

---

"Insécurité scripturale" / rapports au métalangage / auto-confrontation aux traces / métalangage / conceptualisation

---

<sup>1</sup> Dabène définit ce concept comme "des dysfonctionnements face à certaines tâches scripturales, par des représentations contradictoires et des divergences entre le discours explicatif sur les pratiques scripturales propres et le discours évaluatif des pratiques d'autrui (...)" (1987, p. 215).

■ L'objet de cette contribution vise une meilleure appréhension des rapports au métalangage grammatical d'adultes en difficulté face à l'écrit participant à une action de Maîtrise des Savoirs de Base. Au travers des verbalisations d'apprenties scripteurs, il s'agit de comprendre comment ces adultes se représentent la langue et son fonctionnement et comment leurs conceptions grammaticales viennent orienter leurs conduites scripturales.

D'ores et déjà, précisons que nous avons opté pour la dimension psycholinguistique du concept de métalangage qui appréhende ce dernier comme un sous-domaine de la métacognition. Ainsi, le métalangage doit être envisagé comme une activité de réflexion consciente et délibérée sur la langue et son fonctionnement de la part du sujet qui est capable de contrôler et planifier son propre processus langagier (Gombert, 1990). Au contraire, nous qualifierons d'épilingistique, toute activité sur la langue inconsciente se réalisant sur la base d'automatismes.

De façon plus générale, cette recherche s'intéresse au métalangage grammatical qu'il soit spécialisé ou non dans la mesure où il cherche à expliquer, décrire un fait de langue par le langage. Par ailleurs, le concept de "rapports à" et plus spécifiquement de "rapports au langage" doit être envisagé" comme un rapport à des processus (les processus liés au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère" (Bautier, 2002, p. 43). Notre objet de recherche concerne les rapports à un langage particulier, le métalangage et implique des rapports spécifiques au langage qui sous-tendent un travail de distanciation vis à vis du langage qui, considéré hors de la situation d'énonciation, devient un objet étudiable en lui-même et pour lui-même, sujet à des manipulations conscientes et intentionnelles et conçu comme un système de relations organisé et normé (Lahire, 1994 ; Bautier, 1995).

Ce travail s'inscrit dans une approche compréhensive du sujet dans la mesure où il vise une reconstruction du sens attribué par ces personnes au métalangage grammatical, sens qu'ils ont élaboré au cours de leur parcours en formation et finalement une compréhension de la manière dont ils utilisent ce dernier pour écrire. Souhaitant faire émerger un phénomène mental interne inobservable, la vie cognitive de ces adultes inhérente aux apprentissages grammaticaux et à l'apport du métalangage dans ces derniers, l'analyse de l'activité a été retenue comme mode d'investigation.

## EXPLICITATION DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE : VERS UNE COMPREHENSION DE L'ACTIVITE COGNITIVE DU SUJET

Une investigation qualitative au travers de deux techniques de recueil de données, l'observation et l'auto-confrontation aux traces, s'est opérée en trois phases. Avant d'expliciter le scénario d'investigation, un schéma illustrera ces trois phases qui seront commentées à sa suite.

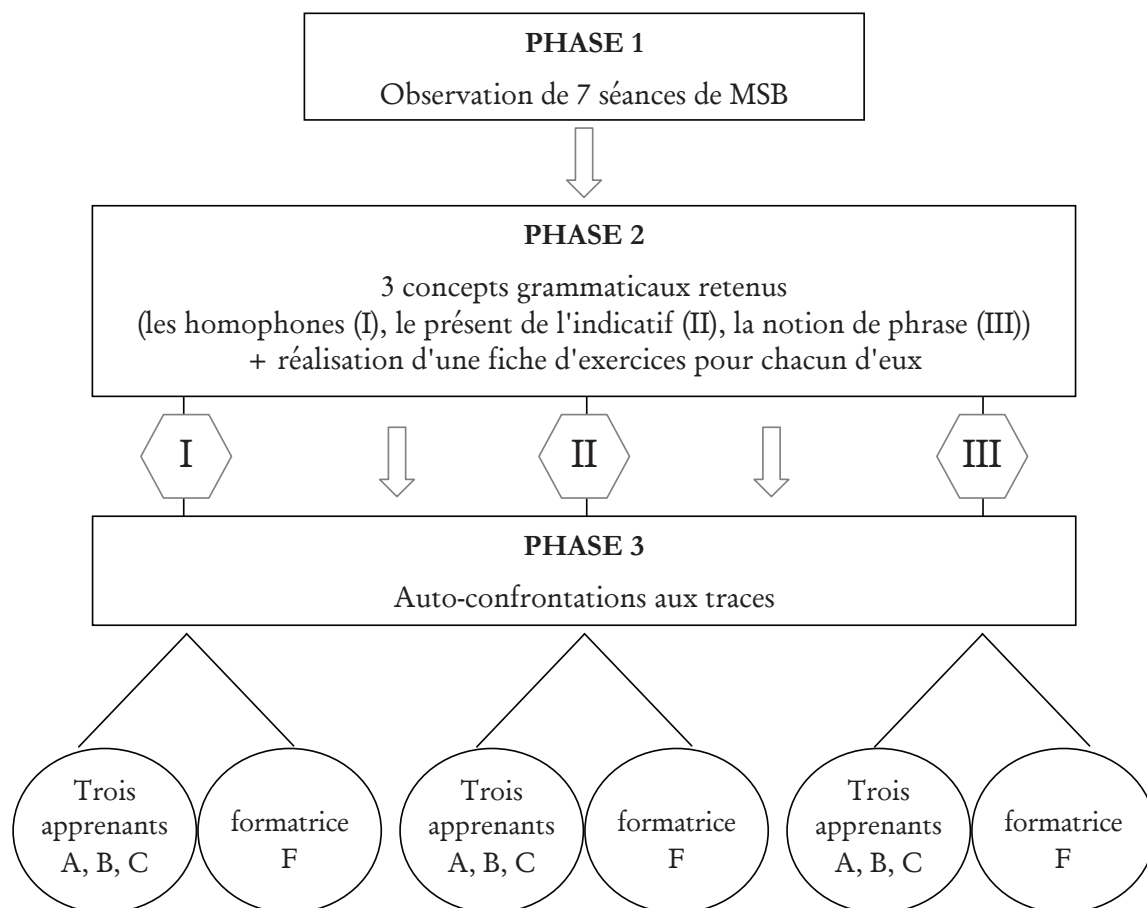


Figure 1. Scénario d'investigation.

■ Une première phase d'observation *in situ* de cours de MSB a permis de comprendre comment les savoirs grammaticaux étaient abordés par la formatrice auprès d'un public en formation de base. Mieux comprendre comment cette dernière enseigne certains concepts grammaticaux, c'est aussi mieux appréhender les rapports au métalangage grammatical de ses stagiaires qui pourraient reproduire des stratégies métalinguistiques acquises lors des séances ou en développer de nouvelles.

En se référant à la typologie établie par Gold relative à l'engagement dans l'action du chercheur vis à vis des enquêtés, le positionnement choisi lors de l'observation des séances de cours fut celui de l' "observateur complet" : "(...) le chercheur ne fait qu'observer et ne prend aucunement part à l'action ; bien que reconnu comme observateur ; il réalise une intégration en retrait" Martineau, 2005, p. 9). Précisons que cette observation peut être aussi caractérisée d'assistée dans la mesure où un magnétophone a été utilisé de manière à avoir la trace de l'ensemble de l'interaction classe.

■ Une deuxième phase a consisté à choisir trois savoirs grammaticaux abordés lors des séances observées (les homophones, le présent de l'indicatif, la notion de phrase) et à réaliser une fiche d'exercices pour chacun d'eux composée d'exercices isomorphes à ceux de la formatrice, non-isomorphes et de recontextualisation. Le fait de proposer ces trois types d'exercices différents avait pour visée une appréhension du transfert des connaissances grammaticales chez les enquêtées. Ce présent article ne fera pas état des observations inhérentes à l'appropriation des savoirs grammaticaux par les apprenties scripteurs.

■ Une troisième phase concerne les entretiens d'auto-confrontations (simples) aux traces réalisés avec trois stagiaires des cours observés qui sont venus compléter les données recueillies par le biais des observations<sup>2</sup>. L'entretien en auto-confrontation est mobilisé principalement en psychologie ergonomique, en clinique de l'activité et en ergonomie parce qu'il utilise la médiation à une expérience antérieure via des traces de cette expérience. Comme pour l'ensemble des cadres théoriques mobilisables en analyse de l'activité, il s'agit de construire des conditions favorables à la verbalisation des sujets sur leur activité.

De nombreux chercheurs ont relevé la difficulté posée par l'observation de la vie cognitive des enquêtés dans la mesure où ces phénomènes mentaux internes ne sont pas perceptibles de l'extérieur. Un questionnement introspectif du chercheur doit alors inciter le sujet à décrire ce qui se passe dans sa tête, ses raisonnements successifs pour mener à bien la tâche en cours de réalisation. Selon Martel (reprenant les propos de Gaté), "ce dialogue se veut (...) : une interrogation directe du sujet visant à cerner avec précision son mode de fonctionnement mental dans la tâche, c'est-à-dire à décrire les opérations de la pensée à partir de la conscience propre qu'en a le sujet" (Martel, 2007, p. 446). Ainsi, le choix s'est porté sur l'utilisation de "techniques d'observations

---

<sup>2</sup> Il est nécessaire de préciser que cette recherche s'inscrit dans un mémoire de Master II. Une contrainte de temps ne nous a pas permis d'interviewer un nombre important de personnes, d'où un nombre total de trois enquêtées.

intérieures" et plus particulièrement sur les auto-confrontations aux traces, entretiens semi-directifs s'opérant par le biais d'un questionnement introspectif qui doit inciter le sujet à décrire sa vie mentale interne pour mener à bien une tâche et ceci en le confrontant aux traces de son activité. Une fiche d'exercices pour chaque savoir grammatical retenu a alors été proposée aux enquêtées afin de les confronter aux traces de leurs activités grammaticales les amenant à expliciter leurs raisonnements et stratégies métalinguistiques, à discourir sur la langue et son fonctionnement. Par ailleurs, des entretiens d'auto-confrontations aux traces de l'activité de la formatrice (manière de parler d'un fait de langue aux apprenants, supports utilisés, écrits au tableau, exercices proposés etc.) ont aussi été réalisés de manière à accéder à sa conception de la grammaire et à celle de son enseignement auprès d'un public en formation de base.

Chaque personne a ainsi fait l'objet de trois entretiens de manière à aborder avec chacune d'elle les trois savoirs grammaticaux retenus lors des séances pédagogiques observées, soit un total de 12 entretiens (cf. protocole d'investigation). Cet article se centrera sur les discours métalinguistiques des trois apprenties-scripteurs confrontées à la nécessité d'expliquer leurs raisonnements métalinguistiques lors de la réalisation d'exercices grammaticaux. Ces trois femmes d'origines algériennes participent à la même formation de base et sont de niveau 3<sup>3</sup> (Zora et Leila) et 2/3 (Jinan)<sup>4</sup>. Ce travail de recherche permet d'identifier certains traits des rapports au métalangage d'adultes "en situation d'insécurité scripturale".

La formation de base à laquelle ces trois femmes participent s'effectue dans le Centre de Ressources Salariés (CDRS) d'un institut universitaire spécialisé dans la formation des adultes : le Centre Université-Economie d'Education Permanente. Le département formation de base de cet organisme propose des cours individualisés à des apprenants de multi-niveaux et s'adresse de façon prioritaire aux salariés et demandeurs d'emploi de premier niveau de qualification rencontrant des difficultés en lecture/écriture.

---

<sup>3</sup> Pour le niveau en français des enquêtées, nous ne souhaitons pas diversifier cette caractéristique inter-individuelle et sélectionner pour notre échantillon des personnes "jugées" de niveau 3 (d'après le référentiel linguistique de base), niveau relativement avancé en raison du regard distancié et réflexif sur la langue demandé lors des entretiens. Cependant, les personnes interviewées devaient avoir travaillé les mêmes savoirs grammaticaux (homophone, présent de l'indicatif, notion de phrase). De manière à répondre à cet impératif, nous avons dû sélectionner dans notre échantillon une personne de niveau 2/3 en français.

<sup>4</sup> Notons que pour répondre aux règles d'anonymat d'un travail de recherche, un prénom fictif a été donné à chaque enquêtée.

En amont de la restitution des résultats, une présentation des types d'exercices proposés aux stagiaires lors des auto-confrontations aux traces permettra de rendre plus lisible notre analyse.

LES HOMOPHONES ou/où, et/est, ses/ces/sais/sait/s'est/c'est	
Exercices isomorphes	Exercices à choix multiples et à trous
Exercice non-isomorphe	Retrouver dix erreurs d'homophones au sein d'un texte
Exercice de contextualisation	<i>Racontez la journée d'un de vos enfants en utilisant au moins 2 fois "et", 3 fois "est", 3 fois "ou", 1 fois "où", 1 fois "ses" et 1 fois "sait"</i>
LE PRESENT DE L'INDICATIF	
Exercices isomorphes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retrouver des verbes conjugués au présent de l'indicatif dans une liste de verbes conjugués</li> <li>- Conjuguer les verbes d'une phrase au présent de l'indicatif (pronom personnels sujets ou non)</li> <li>- Réécrire un texte en mettant le sujet au pluriel (l'écureuil → les écureuils).</li> </ul>
Exercices non-isomorphes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre un texte au passé (imparfait + passé composé) au présent de l'indicatif</li> <li>- Retrouver l'infinitif des verbes conjugués de ce texte et les classer dans un tableau selon leur groupe</li> </ul>
Exercice de recontextualisation	<i>Une personne veut rejoindre le cours de français du mardi après-midi avec sa formatrice. Vous devez lui écrire une lettre au présent de l'indicatif pour lui expliquer comment se passe une après-midi en cours. Utilisez dans votre texte au moins 3 verbes du 1<sup>er</sup> groupe, 1<sup>er</sup> du 2<sup>e</sup> groupe et 2<sup>e</sup> du 3<sup>e</sup> groupe</i>
LA NOTION DE PHRASE	
Exercices isomorphes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remettre les mots d'une phrase dans l'ordre</li> <li>- Remettre dans l'ordre un texte en s'appuyant sur la ponctuation.</li> </ul>
Exercice non-isomorphe	- Remettre la ponctuation d'un texte (uniquement le point) ainsi que les majuscules
Exercice de recontextualisation	<i>Vous écrivez une lettre à une amie pour prendre de ses nouvelles et lui raconter ce que vous faites en ce moment. Faites attention à mettre les points et les majuscules dans votre texte.</i>

Tableau 1. Présentations des types d'exercices proposés lors des auto-confrontations.

## DE LEURS VERBALISATIONS SUR LA LANGUE AUX STRATEGIES ET REFLEXIONS METALINGUISTIQUES MISES EN ŒUVRE

---

Les verbalisations métalinguistiques des trois enquêtées sont une voie d'accès à la description de leurs savoirs grammaticaux ainsi qu'aux modes d'élaboration de leurs représentations de la langue. Selon Weber (2004), "de tels produits portent les traces d'un mode de structuration des savoirs ou plutôt d'une culture grammaticale construite autrement" (p. 101). Ce travail de verbalisation provoque une objectivation plus ou moins consciente de la langue et de son fonctionnement.

Il s'agit alors de comprendre quelles stratégies métalinguistiques ont pu développer les trois enquêtées amenées à discourir sur la langue, à expliciter leurs procédés et raisonnements mis en œuvre lors de la réalisation d'une tâche grammaticale. Nous mettrons alors en évidence comment ces dernières utilisent le métalangage dans la réalisation d'exercices, comment il se caractérise et quelles représentations du langage apparaissent à travers leurs propos.

D'entrée de jeu, précisons que le recueil de données sur le terrain nous a éloignés de l'illusion d'une clarté cognitive et d'une objectivation nette des stratégies et raisonnements mis en œuvre par les trois enquêtées. Ainsi, nous avons retenu les éléments récurrents nous permettant de reconstruire le sens à donner aux discours des enquêtées pour une appréhension globale des processus métalinguistiques ou épilinguistiques en jeu.

Une classification quant aux stratégies et réflexions métalinguistiques des trois enquêtées a été dégagée: l'usage pratique et simplifié du métalangage grammatical, "une conceptualisation pragmatique" de l'activité grammaticale versus l'usage scientifique du métalangage grammatical, une conceptualisation des savoirs grammaticaux.

### UN USAGE PRATIQUE ET SIMPLIFIE DU METALANGAGE : "UNE CONCEPTUALISATION PRAGMATIQUE" DE L'ACTIVITE GRAMMATICALE

Les auto-confrontations aux traces des enquêtées ont laissé apparaître un travail de réflexion simplifié sur la langue et un discours porté sur le système linguistique "ordinaire". Même si la formatrice a insisté sur l'importance de toujours rappeler les concepts scientifiques, le discours des trois stagiaires est apparu dans certains cas quasi dépourvu de ces derniers (excepté les plus usuels). L'usage pratique prédominant du métalangage comme "mode d'emploi" s'ancre dans une "conceptualisation pragmatique" de l'activité grammaticale". Construit dans l'action et servant à guider

l'action, associé à un ou plusieurs indicateurs" (Pastré, 2011, p. 172), l'expression "concept pragmatique" mobilisée par Pastré illustre bien cette stratégie métalinguistique. Les enquêtées ne s'appuient pas sur des savoirs théoriques pour réaliser leurs exercices mais sur des "concepts pragmatiques" nés de l'usage, de la pratique grammaticale.

Quatre stratégies métalinguistiques renvoyant à cette "conceptualisation pragmatique" de l'activité grammaticale peuvent être mises en évidence : L'appel à l'intuition linguistique, le recours au sens et à leur propre réalité, la photographie visuelle d'une étiquette. Ce type de procédé a été suscité pas la formatrice (l'appel à l'intuition linguistique et le recours au sens) ou directement construit par les enquêtés dans l'action. Dans ce derniers cas, on peut parler de "stratégies de survie" construites par les apprenties-scripteurs. Soulignons le manque d'opérations d'abstraction, de travail de conceptualisation des faits de langue que peuvent dénoter ces différentes stratégies métalinguistiques.

### L'appel à l'intuition linguistique

Au cours des auto-confrontations aux traces, les trois stagiaires ont mis en évidence des stratégies de raisonnement sur la langue faisant appel à leur intuition linguistique, à leur jugement de non-grammaticalité vis à vis d'énoncés. Lors de la leçon sur les homophones, la formatrice avait incité les stagiaires à s'interroger sur la validité d'énoncés par le biais de procédures de remplacement (ex.: "est" → "était", "et" → "et puis"). Cependant, notons que ce procédé a aussi été utilisé de façon spontanée par les enquêtées sans un modèle préalablement donné. S'appuyer sur leur jugement de grammaticalité, sur l'oral en se demandant si leur énoncé est correct s'est avéré être une stratégie récurrente leur permettant de trouver la bonne réponse, de contrôler la justesse de cette réponse et (parfois) de corriger leurs propres productions scripturales.

"Il est parti et ne reviendra pas" → *"ça je me souviens, [ma formatrice], elle m'a fait par ordinateur, elle m'a dit quand tu parles la phrase tu dis était parti, c'est bon tu mets -EST et quand tu dis était ne reviendra plus. C'est pas une bonne phrase, c'est puis ne reviendra plus. C'est comme ça que j'ai fait."* (Leila)

Le recours à leur intuition linguistique n'évite pas toujours et engendre parfois des raisonnements erronés. Deux explications peuvent être dégagées :

- Un jugement de grammaticalité encore fragile

Leclercq s'intéressant plus particulièrement au discours du formateur a montré les limites de ce procédé qui suppose que les stagiaires soient conscients de



l'agrammaticalité d'un énoncé (Leclercq, 1995). Au cours des entretiens, le jugement de grammaticalité des stagiaires est apparu fragile dans la mesure où certains énoncés considérés comme agrammaticaux ne l'étaient pas et inversement.

*C'est bien dommage et triste ce qui leur est arrivé : "J'ai dit, c'était bien dommage et puis triste ce qui leur est arrivé." (Zora)*

- Une mauvaise mémorisation et utilisation de la procédure de remplacement (le cas du concept d'homophone)

Même si cette remarque ne concerne que le travail sur les homophones, elle nous semble importante à relever. Précisons que ce travail s'est réalisé sur la base du remplacement et que nous avons choisi de ne pas faire figurer le modèle de remplacement sur la fiche d'exercices de manière à vérifier si les enquêtées utilisaient de façon spontanée ce métalangage et s'ils l'avaient mémorisé.

Cependant, il faut mettre en évidence le fait que seules deux enquêtées (Zora et Leila) ont utilisé cette façon d'opérer et que la troisième (Jinan) n'ayant su se remémorer la procédure s'est retrouvée dans une position délicate, multipliant les façons de faire, opérant différentes "conceptualisations pragmatiques" infructueuses. Ce recours à l'intuition linguistique implique un manque de travail de conceptualisation des faits de langue.

Zora et Leila, quant à elles, ont inversé un des remplacements à opérer. Ainsi, toutes deux ont dit "ou bien" pour le "où" avec accent. Même si le recours à leur jugement de non-grammaticalité était adéquat, cette inversion a été source de réponses erronées et s'est répercutée sur l'ensemble de leurs exercices.

D'autre part, Leila a, à plusieurs reprises, mal utilisé la procédure de remplacement dans la mesure où elle ne fait pas que remplacer mais transforme aussi la phrase, lui donnant un tout autre sens.

*"C'est jeudi que commencent ses examens" : "j'ai réfléchi et j'ai dit c'était jeudi et j'ai mis ça (c'est) (...) C'est examens, c'était ses examens."*

### Le recours au sens

Le recours au sens est aussi un procédé métalinguistique utilisé par les trois stagiaires. Il faut préciser que la formatrice avait incité les stagiaires à s'interroger sur la signification de certains homophones ("CES" → "je les montre là-bas", "SES" → "les siens") de manière à les différencier les uns des autres et sur la logique des phrases pour remettre un texte dans l'ordre. Ce procédé a été source de réussite, leur a permis de contrôler et de corriger leurs réponses.

"*Ses examens, c'est ses examens, c'est les siens, c'est à dire c'est ses examens, c'est les examens à lui.*"  
(Zora)

"*J'ai fait la mare nage dans la grenouille, la phrase c'est pas compris, ça se dit pas (...), j'ai mis, la grenouille nage, comme on nage à la plage, elle nage dans la mare (...) ça c'est la phrase qui est correcte.*" (Leila)

Cependant, ce procédé s'est aussi parfois avéré infructueux. Deux constats peuvent nous amener à penser que le seul recours au sens comporte des limites indéniables.

#### ■ Un détournement du sens

Il a pu être constaté de la part des trois enquêtés un détournement du sens des énoncés sur lesquels elles devaient travailler les conduisant à formuler une réponse erronée. Prenons, l'exemple d'un énoncé de départ et voyons comment les stagiaires ont reconstruit et déformé le sens originel.

"*Ils obéissent aux consignes de leur entraîneur qui rectifie leurs erreurs, les félicite (...)*" : "*oui, c'est -ent, ils rectifient la faute des joueurs, c'est les joueurs, c'est au pluriel, les félicitent, c'est pareil, c'est les joueurs qui félicitent l'entraîneur parce qu'ils ont joué bien et ils les félicitent parce que c'est un bon entraîneur.*" (Zora)

#### ■ Une focalisation sur le sens

Dans certaines conditions, la focalisation sur le sens s'est avérée infructueuse et insuffisante pour les trois enquêtées. Au lieu de faire une analyse grammaticale des éléments en jeu dans les énoncés, ces dernières ont réduit leurs réflexions au sens qu'elles donnaient aux phrases. Voici un exemple significatif concernant le travail sur les homophones :

"*Marie s'est coupé les cheveux toute seule*" : "*Marie ses coupé les cheveux toute seule, elle ses coupé les cheveux toute seule. Elle a coupé ses cheveux, c'est les siennes, j'ai compris ça, j'ai mis SES parce que c'est les siennes.*" (Jinan)

De même, il est intéressant de relever que, lors du travail sur le texte à remettre dans l'ordre, seule Zora ne s'est pas uniquement focalisée sur le sens des phrases et a pris aussi en considération les signes de ponctuation comme sa formatrice lui avait conseillé de faire. Leila et Jinan se sont alors retrouvées en grande difficulté : "*Avec ce que je comprenais, c'est ça que je savais faire, c'est tout, je peux pas faire plus [...] oui avec la fin, avec la fin mais avec un peu de difficultés quand même.*" (Jinan)

## Le recours à leur propre réalité

Un recours à leur propre réalité et, finalement, une confusion entre la situation d'énonciation et l'unité grammaticale, sont aussi perceptibles dans le discours des enquêtées. Une partie des personnes en difficulté face à l'écrit ne parviennent pas à porter un regard objectif et distancié sur la langue qui est indissociable du sens et de la situation verbale qu'elle évoque (Bernstein, 1973 ; Lahire, 2008, 1994, 1993 ; Bautier, 2002, 1995).

Reprenons trois exemples significatifs :

### ■ Une confusion entre le réel et le sujet grammatical

Ces raisonnements sont significatifs d'une "confusion entre le réel et le sujet grammatical" : "Nos "scripteurs ordinaires" décrivent la réalité de la situation de production telle qu'elle existe dans le monde. Ces conduites s'apparentent à une sorte de dissolution entre le temps de production et le temps du monde" (Weber, 2004, p 106).

→ "On raconte que (...) " : "*On y a plusieurs, on y a plusieurs, toi et moi, voilà. On racontent parce que nous on est deux. C'est au pluriel racontent.*" (Jinan)

### ■ Une confusion entre ce qui se rapporte à soi et ce qui est écrit

Jinan et Leila ont mis un texte dans l'ordre en s'appuyant sur le sens qu'elles voulaient donner à l'histoire, sur leur propre façon de concevoir la réalité. Elles n'ont pas tenu compte des signes de ponctuation mais ont procédé à partir de leur perception de la situation. Un problème de distanciation par rapport à ce qui est écrit est alors perceptible.

### ■ Une confusion entre leur vision du monde, du possible et la situation effective de l'énoncé

Les trois enquêtées devant mettre le sujet d'un texte au pluriel (l'écureuil → les écureuils) ont aussi mis au pluriel d'autres mots du texte tels que "noisette" et "odeur". Selon elles, il ne peut en être autrement :

→ "*parce que y en a plusieurs. (...) y a plusieurs écureuils. Je peux pas dire, plein d'écureuils cherchent une noisette.*" (Zora)

## La photographie visuelle d'une étiquette

Les verbalisations sur la langue de Jinan et Leila ont laissé apercevoir des stratégies de "généralisation graphique fondée sur la photographie visuelle d'une étiquette" (Weber, 2004, p. 105). Ainsi, toutes deux ont focalisé leurs raisonnements sur la base d'étiquettes graphiques mémorisées s'appliquant à l'ensemble des situations rencontrées. Voici quatre indicateurs (cf. concepts pragmatiques) qui ont orienté leurs conduites scripturales.

### ■ La proximité d'un verbe

Dans ce premier cas, l'étiquette graphique photographiée par Jinan est la présence de l'auxiliaire "être" et de son participe passé. Cependant, elle utilise cet indice pour n'importe quel verbe (et non uniquement pour le participe passé) qui se situerait à sa proximité. Le verbe apparaît alors comme un "concept perturbateur" dans la mesure où beaucoup d'explications tournent (parfois "à vide") autour de ce dernier. La notion de verbe semble avoir été beaucoup travaillée tout au long de l'année par les trois enquêtées, d'où une tendance à focaliser leur attention sur ce concept.

→ "L'année où j'ai vécu à Lille, il a fait très froid" : "*Moi, je crois que c'est ça, l'année ou j'ai vécu, c'est un verbe, ou j'ai vécu sans accent. L'année ou avec le verbe sans accent. c'est j'ai vécu, c'est ça, ça c'est le verbe. [...] Pour moi, le ou avec accent ça marche avec les choses, quand y a pas le verbe, je pense, c'est ça (ou).*" (Jinan)

### ■ La proximité du pronom personnel "il"

Le pronom "il" est associé à la troisième personne du singulier du verbe être quelle que soit sa position :

→ "Marc est parti et il ne nous a pas dit au revoir" : "*Marc est parti est il ne nous a pas dit au revoir. J'ai mis -EST (...) avec le il. (...) oui, je crois que c'est ça, oui"* (Jinan).

### ■ Le verbe avoir

Le verbe avoir est étiqueté comme passé et pas uniquement quand il est auxiliaire.

→ "*Par exemple, le verbe avoir, c'est le passé ? (...) oui. Avoir, le verbe avoir. (...) Avoir, ça fait il a, tu as, ils ont, vous avez, c'est ça. J'ai habité, j'ai vécu, j'ai des enfants, je crois que c'est ça.*" (Jinan)

■ La présence du pronom "les"

Le pronom "les" situé avant le verbe indique le pluriel -s.

→ "Il les croque (...)": "*Ils les croques (à voix basse). C'est ilLES (insiste sur les) croques. C'est LES écureuils qui croques, ils sont plusieurs.*" (Leila)

## UN USAGE ACADEMIQUE DU METALANGAGE : LA CONCEPTUALISATION DES SAVOIRS GRAMMATICaux

Lors des auto-confrontations aux traces, les enquêtées se sont aussi appuyées sur leurs connaissances de la langue pour réaliser les exercices proposés. La conceptualisation de certains aspects linguistiques s'est alors avérée une aide pour la maîtrise de l'écriture. Selon Pastré, "la conceptualisation est une activité qui procède par abstraction, c'est à dire par construction de ces objets très particuliers que sont les concepts (...) L'abstraction désigne alors un mouvement de l'esprit qui ne retient d'une totalité concrète qu'une propriété qu'on estime remarquable" (Pastré, 2011, p. 150). La construction de concepts grammaticaux amène alors le sujet à prendre de la distance par rapport au langage, à porter un regard objectif sur le langage et à découvrir les structures complexes qui organisent notre système linguistique (Bernstein, 1973 ; Lahire, 2008, 1994, 1993 ; Bautier, 2002, 1995). Les verbalisations des trois enquêtées ont laissé apparaître un usage et une maîtrise de certains concepts grammaticaux qui leur ont permis d'adopter une réflexion métalinguistique sur la langue et son fonctionnement. Dans certains cas, leurs représentations des savoirs grammaticaux les ont aidées à mener à bien les activités grammaticales proposées, à conforter ou, au contraire, réviser leurs raisonnements sur la langue. Même si elles ne nomment pas toujours ces derniers par le biais d'une terminologie spécialisée, que leurs explications sont parfois approximatives et fragiles, certains de leurs propos démontrent un réel travail de réflexion, une conscience réelle de certains aspects du langage ainsi qu'une façon singulière de parler de son fonctionnement.

A l'inverse, des explications incohérentes sur la langue voire aberrantes démontrent une conceptualisation des savoirs grammaticaux inappropriée, une reconstruction erronée du système linguistique (Leclercq, 1984). La cohérence de leur propos sur la langue et, au contraire, l'incohérence de ces derniers doivent être mis en corrélation avec le niveau en français des trois enquêtées. Ainsi, Zora et Leila de niveau 3 comptabilisent un nombre de bonnes explications supérieures à Jinan. Celle-ci éprouve plus de difficultés à expliciter ses réponses par le biais d'un raisonnement adéquat. Notons aussi une propension de non-explications importante chez Leila et Jinan : "*on devait faire les points... je sais pas, pour les points est-ce qu'on fait les points, est-ce qu'on ne fait pas les points. Pour les points, je n'ai aucune idée. J'ai mis par hasard.*" (Jinan)

Cinq catégories peuvent expliquer l'incohérence des explications données par les enquêtées.

### La mauvaise reconnaissance des catégories grammaticales

Une mauvaise reconnaissance des catégories grammaticales et notamment des verbes et des temps est perceptible chez les trois enquêtées.

- Le verbe : au cours du travail sur le présent de l'indicatif, les propos des enquêtées ont dévoilé des difficultés pour reconnaître les verbes, source d'erreurs de terminaison.

→ "Ils stockent les nourritures (...)" : *"ça c'est un verbe manger et stockes, c'est pas un verbe ? Stocke, stocke, on peut dire je stocke, il stocke ? Je sais pas si c'est un verbe ou pas... (...)* *Moi, je me suis dit que c'était pas un verbe, j'ai mis -s parce qu'il sont plusieurs les écureuils."* (Leila)

- Le temps des verbes : de même, des problèmes de reconnaissance des temps des verbes sont perceptibles chez les enquêtées.

→ *"Ici, leur a expliqué le travail, c'est le passé et au présent, c'est leur ai expliqué. Non, c'est faux ça.(...) (long silence) Normalement, c'est comme ça, ça change pas. (...) (silence) Parce qu'on le conjugue au présent le verbe avoir, c'est j'ai tu as, il, a. Là, c'est l'entraîneur qui a, ça reste comme ça, oui."* (Zora)

### L'amalgame des règles

Au cours des auto-confrontation aux traces, il est apparu qu'un verbe pouvait à un moment ou un autre s'écrire -ent ou -s à la troisième personne du pluriel. Ainsi, Leila donne les mêmes explications quand elle met -s ou -ent en terminaison des verbes.

→ *"Ils mangent aussi des baies, j'ai mis -ent, ils sont plusieurs (...)* *J'ai dit les écureuils, c'est eux qui l'enterres, ils sont plusieurs, j'ai mis un -s, pour les cachers, les écureuils, c'est eux qui cachent, j'ai mis comme ça avec un -s."*

### La simplification des notions grammaticales

Le caractère normé et complexe de notre système linguistique est parfois totalement omis, laissant place à une façon simplifiée de le concevoir.

- Dans cet exemple, Jinan a totalement oublié le caractère normé de la langue et a proposé une vision simplifiée de la langue où chacun pourrait faire comme bon lui semble :

→ "Ils ont dorment, ils ont au pluriel, dorment, il se termine toujours avec -ent parce que y a plusieurs personnes. (...) Ils ont, ils ont c'est avec -ont, c'est la même chose. Tu peux écrire comme ça (sans ont) ou comme ça (avec). Tu peux garder ont, c'est pas grave, pour moi. Ils ont dorment, ils ont dorment, c'est au pluriel présent."

- Enfin, un dernier exemple concernant la notion de phrase semble très révélateur de cette simplification des notions grammaticales. Ainsi, Jinan a placé les majuscules au début de chaque ligne d'un texte. :

→ " Le A avec, une majuscule, c'est ça que je connais, je crois que c'est bon. (...) je sais pas, moi, j'ai mis au début des phrases [lignes], voilà."

### L'emploi inapproprié d'une règle partiellement maîtrisée

Des emplois inappropriés de règles partiellement maîtrisées sont apparues au travers des propos des enquêtées.

- Jinan s'est souvenue de l'irrégularité du verbe manger au présent de l'indicatif mais l'a appliquée avec la troisième personne du pluriel :

→ "Je me souviens de ça. Y a un jour que je faisais de la formation, j'ai écrit mangeons, gons, c'est mangons, c'est pas mangeons -eons avec nous, c'est ça. Ils mangeont, j'ai écrit ça avec -eont est-ce que c'est bon, ça je sais pas, j'ai écrit comme ça."

- Leila considère que le deuxième groupe en conjugaison concerne tous les verbes en -IR :

→ "Euh, viennent, venir, on met ici, c'est du deuxième groupe. (...) Il finit en -ir, réunir, aussi (...)"

### La construction de ses propres règles grammaticales

A plusieurs reprises, Jinan, incitée à expliciter ses réponses, a porté des propos aberrants sur la langue et son fonctionnement. On pourrait dire qu'elle s'est construit ses propres règles grammaticales :

"Ils l'enterrent (...)" : " je sais pas, ça fait c'est du pluriel, j'ai mis ça [ils l'enterres]. Y a des choses qui changent et d'autres qui restent pareil, là, je sais pas. (...)le -s c'est pluriel, c'est ça. (...) On enlève le -s parce que y a pas de la terre au pluriel. La terre, c'est la terre, c'est comme le pain. Y a des choses qui changent pas, ça reste toujours la même chose."

## CONCLUSION

---

Un échantillon plus important donnerait sans doute à notre enquête plus de relief qu'elle n'en a, mais en l'état, les différentes observations faites au cours de ce travail de recherche permettent de mieux appréhender les rapports au métalangage grammatical d'adultes "en situation d'insécurité scripturale" ou, du moins, d'identifier certains traits de ces rapports.

Ainsi, leurs rapports au métalangage grammatical sont apparus conflictuels dans la mesure où leurs représentations des savoirs grammaticaux se sont révélées de façon récurrente éloignée de la norme grammaticale. Cependant, il semble exister un lien très fort entre le niveau en langue des enquêtées, leur conscience linguistique et leurs rapports au métalangage.

Leurs représentations et stratégies métalinguistiques oscillent entre un usage académique du métalangage grammatical synonyme d'un travail de conceptualisation effectif et un usage pratique, simplifié ne reposant pas sur des savoirs théoriques mais sur des "concepts pragmatiques" nés de la pratique grammaticale. Mais, les verbalisations des enquêtées montrent dans de nombreux cas qu'un travail de conceptualisation des faits de langue s'est fait de façon inappropriée, à partir des traces de savoirs emmagasinées en mémoire sous la forme d'étiquettes, de règles partiellement maîtrisées ou reconstruites autrement. Une divergence forte se crée alors entre la grammaire ré-élaborée par le sujet lui-même et la grammaire institutionnelle-pédagogique. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de parler de rapports conflictuels au métalangage grammatical.

Il peut alors sembler que leurs représentations métagrammaticales soient une barrière à l'appropriation et au transfert des concepts linguistiques au lieu d'être une aide à la conceptualisation. Le sujet est alors enfermé dans une représentation simplifiée voire erronée de la langue, il ne parvient pas à porter un regard objectif et réflexif sur cette dernière totalement dépendante du contexte d'énonciation et du sens que le sujet veut bien lui donner. Dans le cas d'adultes "en situation d'insécurité scripturale", le métalangage ne serait alors pas toujours une aide à la maîtrise de l'écriture et pourrait même, dans certains cas, constituer un obstacle si l'apprenant n'était pas capable



d'adopter une attitude de secondarisation<sup>5</sup> (Bautier, 2004) vis à vis des concepts grammaticaux nécessaire à la conceptualisation des faits de langue. Par ailleurs, relevons que lors des auto-confrontations aux traces, les trois enquêtées ont fait un réel effort pour expliciter leurs réponses et raisonnement métalinguistiques, pour opérer un travail d'objectivation de la langue qui nous a permis d'entrevoir leurs représentations de la langue et leurs stratégies métalinguistiques. Dans cette même optique, il nous semble intéressant de donner une place importante aux activités métalangagières au sein des cours de MSB qui nous donnent à voir la "grammaire intériorisée" des apprenants. C'est ainsi que l'enseignant peut chercher à remédier à des raisonnements erronés, à une conceptualisation infructueuse et les inciter à adopter une posture métalinguistique sur la langue et son fonctionnement. Favoriser les interactions autour de constructions déviantes des savoirs langagiers peut permettre à toute personne "en situation d'insécurité scripturale" de déconstruire ce savoir et de se forger progressivement une image plus juste du savoir en question. Pour clore ce travail, nous reprendrons les propos de Weber (2004) qui expliquent bien l'intérêt à porter au "savoir grammatical ordinaire" des individus en difficulté face à l'écrit : " (...) les savoirs ordinaires sont susceptibles de servir d'amorce pour la réparation d'une procédure erronée. Car derrière les formes déviantes et parcellaires d'apprenants en difficulté émergent des micro-raisonnements tout à fait particuliers, constitués de pratiques simplifiées, d'agrégats ou de fragments de règles ou encore d'usages réinventés, souvent liés à une maturité conceptuelle insuffisante ou incomplète"(p. 110).

---

<sup>5</sup> Le concept de "secondarisation" vient de la distinction faite par Bakhtine entre "le genre du discours premier" et "le genre du discours second". Transposé au domaine de l'enseignement, nous définissons les activités "secondes" comme une activité de conceptualisation des savoirs travaillés, comme un passage d'une maîtrise épi à une maîtrise méta de la langue, d'un langage outil à un langage objet. Les activités "premières", elles, sont assimilées à des savoirs d'action (répondre à une question, faire un exercice en suivant une procédure donnée, etc.) où tout travail d'apprentissage en semble exclu.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Bautier, E. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : questions d'apprentissages différenciés ou de didactique. *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Code socio-économique et contrôle social*. Paris, France : Editions de Minuit.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Puf.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire- Ecole et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Pur.
- Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Répères*, 94, 15-27.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, France : Pul.
- Leclercq, V. (1995). Le discours du formateur de français en éducation de base d'adultes : des tensions multiples difficiles à assumer. *Didactique du Français Langue Maternelle*, 17, 200-202.
- Leclercq, V. (1984). *Travailleurs migrants en formation : enseignement et apprentissage d'une connaissance explicite du système français*. Thèse de doctorat (non publiée). Villeneuve d'Ascq, France : Université Lille 3.
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la démarche qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Recherches qualitatives, hors-série 3*, 440-460.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Puf.
- Weber, C. (2004). La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs. *Langages*, 154, 101-112.