



ÉCRITURE ET RAISONNEMENT MÉTALINGUISTIQUE : PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Groupe de réflexion 2021-2022 –
*Raisonnement métalinguistique et
écriture.*

CY Cergy Paris Université – Tatiana Taous

Le 7 juin 2022

PRÉAMBULE

- Toute activité d'écriture suppose, *a minima* (Auroux 1994, p. 8-9), un regard épilinguistique
- Que ce soit...
 - ... dans l'encodage des phonèmes en graphèmes.



Cycle 1 – Figure 1

(Nicolas)

- ... dans la segmentation des mots de la chaîne parlée et des conséquences provoquées par le support matériel (mécoupures ; abréviations ; espacement ; repentirs en exposant...), cf. **Figure 2**
- ... chez l'expert ou « apprenti » expert, cf. **Figure 3**

FIGURE 2

TOURS, SAINT-MARTIN. ÉPITAPHE D'ADALBERGA. IX^E SIÈCLE (TREFFORT 2014)

Légende :

1. Repentirs en exposant

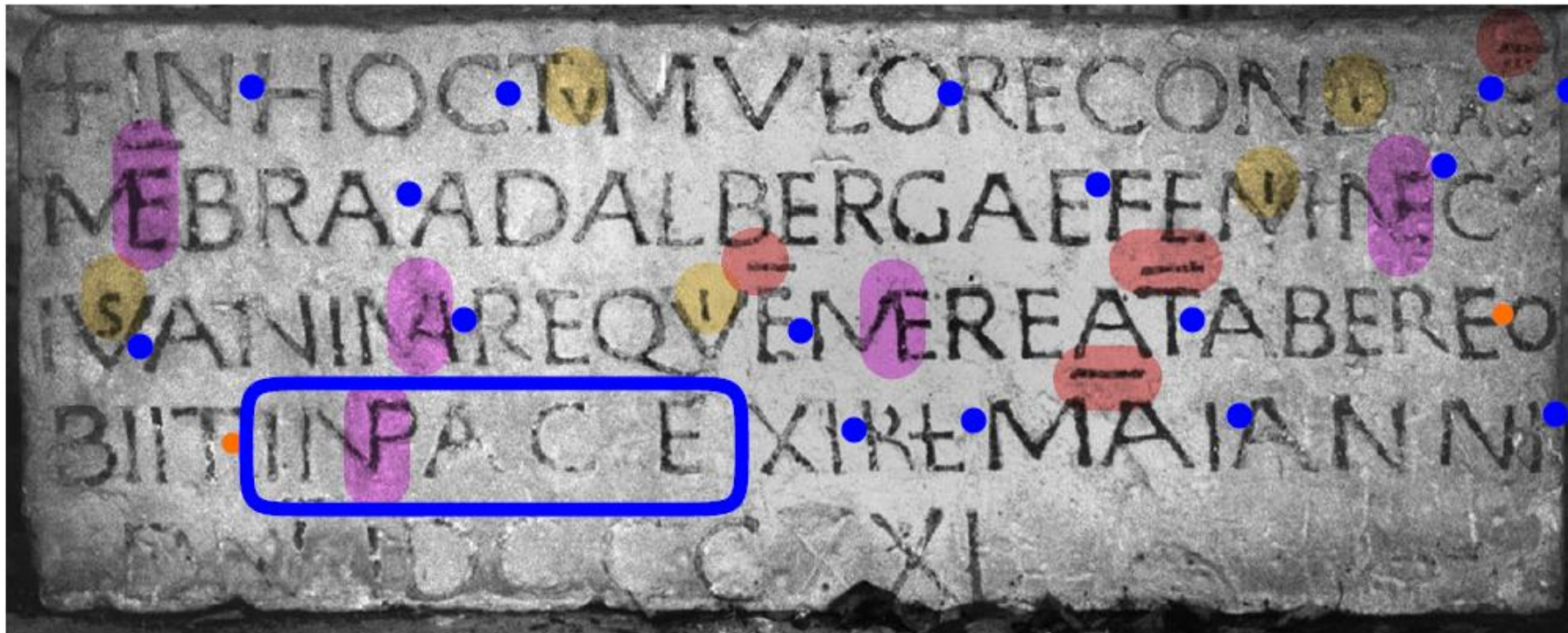
2. Anticipation et calcul de la place disponible sur le support :

Fusion de deux lettres ou quand une composante de l'une sert de composante graphique à une autre

□ □ Espacement ou resserrement des signes graphiques

3. Abréviations et ellipses de phonèmes-morphèmes : nasalisation de voyelles, gémination, morphème de déponent

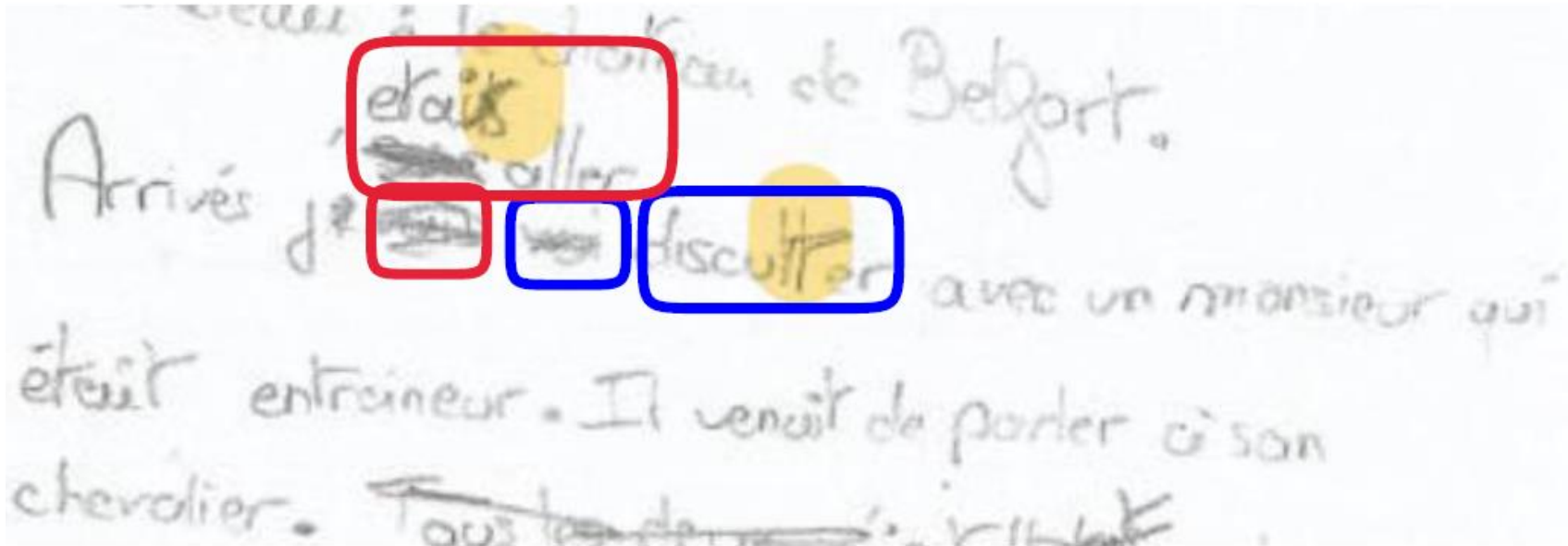
4. ● ● Segmentation en mot = mécoupures (logique syllabique ?) : c-(u)ius – o-biit



- ... chez l'expert ou « apprenti » expert, lors des phases de relecture et de révision des textes, cf. sélections lexicales, corrections syntaxiques, amendements orthographiques (David 2001 ; Élalouf 2018, p. 2)

Figure 3

5^{ème} – Académie de Nice (2019-2020)



PLAN DE L'INTERVENTION

- Précisions terminologiques
 - Discours vs métadiscours
 - Épilinguistique vs métalinguistique
 - Grammaire normative vs grammaire descriptive
 - Grammaires floues et postlinguistique
- Raisonnement métalinguistique et didactique
 - Côté chercheurs : des préconisations déjà anciennes
 - Côté formation : le discours des étudiants et des enseignants à travers les données de forums
 - Côté élèves : apprendre aux élèves à questionner et à raisonner sur la langue

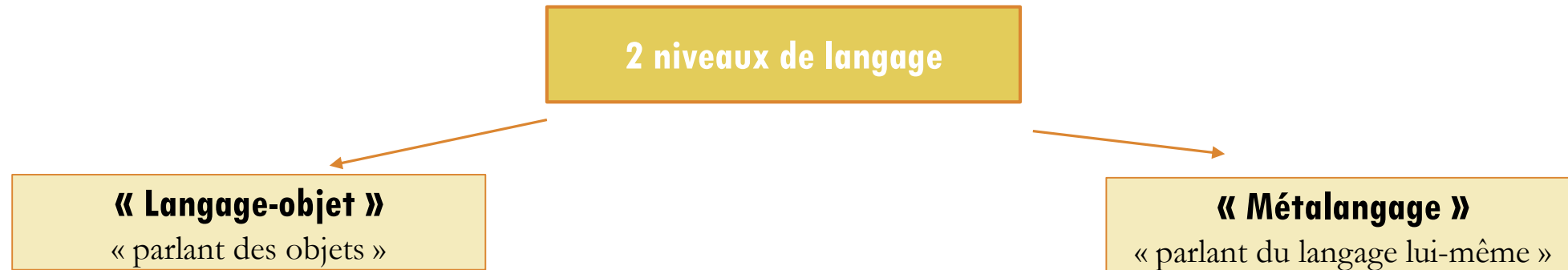


1. PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

1.1. DISCOURS VS MÉTADISOURS

- Langage s'opérant à deux niveaux (Jakobson 1963, p. 217-218)
 - Le niveau **discursif** : mots du langage « en usage » = fonction ordinaire (**langage-objet**)
 - Le niveau **métadiscursif** : mots du langage employés « en mention »

Figure 4

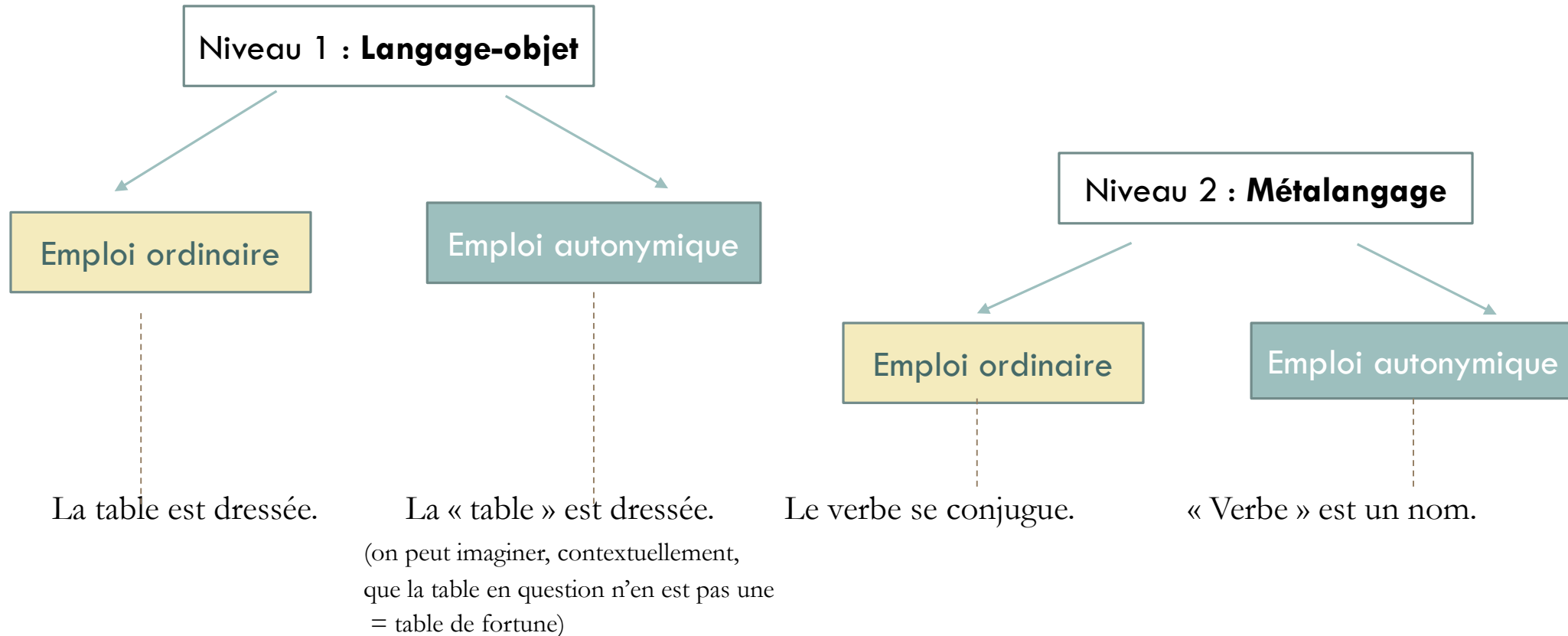


- Degré de conscientisation variable :

« 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. [...] [N]ous **pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations**. Chaque fois que le destinataire 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). » (Jakobson, *ibid.*)

- +IV^{ème} s. : Augustin (Nicolas 2005)
 - 4 emplois possibles des mots en discours
 - opposition fondamentale : *ordinaire* vs *autonymique*

Figure 5



Application 1 : ✎✎ D'après les énoncés suivants, surlignez ceux opérant au niveau du métalangage. Parmi ceux-ci, soulignez ceux qui supposent un emploi conscientisé du métalangage.

1. Les serviteurs ont dressé la table de Madame.

2. Mais oui, chérie... Nous avons bien dressé la table de *Madame* !

3. Je ne suis pas, messieurs, de ceux qui croient qu'on peut supprimer la souffrance en ce monde ; la souffrance est une loi divine ; mais je suis de ceux qui pensent et qui affirment qu'on peut détruire la misère. Remarquez-le bien, messieurs, je ne dis pas diminuer, amoindrir, limiter, circonscire, je dis détruire.

(Victor Hugo, discours à l'Assemblée du 9 juillet 1849)

4. Oh là, là... Je suis épuisé ! Quelle côte... On penserait pas, hein ?... On aurait pas pensé !

5. Ces « tu vois » m'excèdent à un point... tu ne peux pas t'imaginer !

1.2. ÉPILINGUISTIQUE VS MÉTALINGUISTIQUE

- Notion d'épilinguistique (Ducard 2021)
 - < Culioli (1968) ; sous-type de raisonnement métalinguistique
 - 2 caractéristiques : « une dimension métalinguistique non consciente » (Ducard 2021, p. 83 < Culioli 1968)
 - ✓ une activité **réflexive** du locuteur-énonciateur sur « son activité d'énonciation et ses énoncés » (Ducard, *ibid.*)
 - ✓ caractère « profane », intuitif et spontané, non expert des commentaires (Ducard, *ibid.*)
- Nombreux travaux de didactique faisant état des raisonnements épilinguistiques des élèves, lorsqu'ils y sont invités
 - entretiens métagraphiques < Jaffré & Ducard 1996
 - cycles 1-2 < David & Dappe 2011, 2013
 - cycle 4 < Le Levier, Brissaud & Huard 2018 + Brunel & Guérin-Callebout 2016

1.3. APPRÉHENSIONS GRAMMATICALES NORMATIVES VS DESCRIPTIVES

- À travers le discours grammatical sur une même question
 - Nuances axiologiques vs simple enregistrement des faits et descriptions linguistiques

À propos des emplois de être au sens d' « aller »

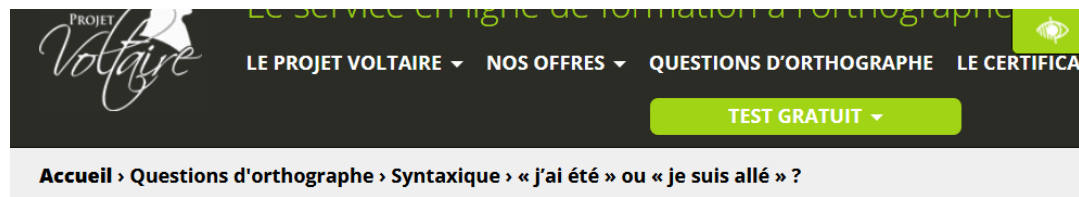
Féraud, 1793

« On le trouve plusieurs fois chez Corneille. Mais cette manière de parler, admise encôre dans le langage familier, ne peut plus être tolérée dans un ouvrage, qui demande de l'élégance. »

Bélanger & Léger, 1999

« Il s'agit de verbes de *déplacement directionnel* (ou orienté), des verbes dont le sens suppose le déplacement du sujet grammatical d'un point a à un point b et dont l'entrée lexicale demande un syntagme prépositionnel de destination (point b). Ces vingt verbes ont été retenus pour des raisons de facilité et de fréquence d'usage : aller, s'en aller, avoir été, venir, revenir, retourner, courir, accourir, entrer, rentrer, sortir, ressortir, partir, repartir, monter, remonter, descendre, redescendre, passer, rester. »

- Relais dans des projets à visée nationale : <https://www.projet-voltaire.fr/>



« j'ai été » ou « je suis allé » ?

Trop souvent, on entend « **elle a été chez le coiffeur** » à la place de « **elle est allée chez le coiffeur** ».

S'il y a une notion de mouvement, dites plutôt « **je suis allé** » que « **j'ai été** ». L'emploi de « **être** » pour « **aller** » lorsqu'on le fait suivre d'un verbe à l'infinitif ou d'un complément de lieu relève du langage familier.

Ne dites donc pas :

J'ai été au cinéma voir le dernier Spielberg.
complément de lieu

Ils ont été se plaindre auprès du ministre
infinitif

mais

Je **suis allé** au cinéma voir le dernier Spielberg.
Ils **sont allés** se plaindre auprès du ministre.

■ Quelques traces dans les exercices d'entraînement

Application 2 : ✎✎ Comparons les deux supports d'exercices suivants : lequel suppose un apprentissage dynamique de la langue ? Lequel sanctionne « la » bonne réponse ? Cherchons quelques arguments pour justifier le propos...

Support 1 – évaluation formative (5^{ème} ; Académie de Versailles ; 2021-2022)

EVALUATION DE GRAMMAIRE – 5^è

QUESTIONS DE COURS

QUESTION 1 (4 points) :
Citez les différents **types** de phrases :

.....

.....

QUESTION 2 (2 points) :
Citez deux **formes** de phrases :

.....

QUESTION 3 (1 point) :
Quelle est la différence entre une phrase simple et une phrase complexe ?

.....

.....

QUESTION 4 (2 points) :
Qu'est ce qui peut introduire une proposition coordonnée ?

.....

Recherchons des contre-exemples

1. Connecteur autre que coordonnant (*de plus ≈ et...*)
2. Coordination de constituants autres que propositionnels

EXERCICES :

EXERCICE 1 (4 points) :
Dites à quel type appartiennent les phrases suivantes.

a) Tu t'es encore acheté un portable !
.....

b) Est-il trop tard pour réserver son billet ?
.....

c) Ne fais pas l'innocent !
.....

d) J'ai préféré prendre mon sac noir.
.....

EXERCICE 2 (5 points) :
Ces suites de mots constituent-elles des phrases ? Expliquez votre réponse.

a) Lou a sans doute raison
.....

b) Cette maison nous conviendra parfaitement.
.....

c) Son jardin fleuri et son air à la fois vieillot et charmant.
.....

d) Nous dans affirmons crocodiles quelques.
.....

e) La grammaire tu maîtriseras.
.....

SUPPORT 2 – ÉVALUATION SOMMATIVE (6^{ÈME} ; ACADÉMIE DE VERSAILLES ; 2020-2021)

Exercices 4 : Ces phrases peuvent se comprendre de deux manières, selon l'endroit où l'on place la pause: transformez-les en les ponctuant de deux manières différentes.

1. Alvis dit Thor tu es un menteur.
2. Alvis prit la route le lendemain il avait beaucoup de chemin à parcourir.
3. On entendit les paroles du serpent du bout du jardin
4. Le lutin alla vers l'arbre avec le serpent ils discutèrent longtemps.
5. Quand on appelle le serpent gentiment il vient nous voir.

1.4. GRAMMAIRES FLOUES ET POSTLINGUISTIQUE

- Concept de « grammaires floues » (Combettes 1982)
 - Origines de la réflexion de B. Combettes
 - ✓ *Plan de rénovation* : introduction de la linguistique à l'école (1972) → « énoncés d'élèves » désormais concevables comme « un document sur lequel s'exerce la réflexion commune [de la classe] » (INRP 1975 > Combettes 1982, p. 51 ; Bishop 2021, p. 55-57)
 - ✓ Pratiques de classe consécutives : tendance à la dichotomie (juste / faux) ; gêne < des hésitations des enseignants face à l'acceptabilité → « manque de repères pour les enseignants » et « difficulté à mettre en œuvre une **pédagogie** globale du français **prenant en compte la spontanéité des élèves** » (Bishop 2021, p. 57-58)
 - Origines linguistiques de la notion (Combettes 1982, p. 52)
 - ✓ au singulier < Lakoff 1973, par réaction face au structuralisme et aux logiques transformationnelles → pas de « jugements clairs ou uniformes » de la part des locuteurs sur la bonne formation des énoncés ainsi produits
 - ✓ au pluriel < Combettes : insistance sur la « diversité des intuitions »
- Conséquences pour l'étude de la langue : le « jugement du locuteur » comme « véritable objet à construire »
 - Relativiser des affirmations intangibles de la grammaire scolaire (prescriptive)
 - Mettre en évidence les degrés d'acceptabilité, la variété des points de vue → échelle allant du « 'très grammatical' au 'tout à fait agrammatical' » (Combettes, *ibid.*, p. 57)
 - Partir certes des intuitions des élèves → ~~entrée en matière, prétexte, point de départ~~
 - Mais en vue d'élaborer des degrés d'acceptabilité et les critères linguistiques / variationnels mis en jeu



Combettes 1982, p. 58-59 :

« C'est ici l'intuition qui est première, ou, plus exactement, la **diversité des intuitions** : d'un même locuteur sur plusieurs phrases, de plusieurs locuteurs sur une même phrase... Le **jugement du locuteur n'est plus seulement** un simple procédé, un **moyen pédagogique**, capable **d'amener à la « construction » d'une grammaire**, qui est loin de correspondre aux véritables intuitions des élèves, il devient lui-même **l'objet à construire.** »

■ La notion de « postlinguistique » (Paveau 2018)

- Même remise en cause de la binarité (/juste/ = « ce qui est scientifique-académique » **vs** /faux/ = « ce qui ne l'est pas »)
- Sortir du « temple » de la linguistique → proposer une linguistique « hors d'elle-même », de ses cadres

Paveau 2018, p. 105 :

« **On pense mieux hors des murs des séparations catégorielles**, géographiques et idéologiques **qu'à l'intérieur de leurs périmètres contraints et fermés**. De la défaite désormais actée de **ces binarismes** ressortit également l'invalidité d'une **séparation nette entre ce qui serait scientifique et ce qui ne le serait pas**, tout particulièrement en ce qui concerne les savoirs sur la langue. »

- Lieux propices à l'essor de cette post-linguistique : « les lieux de la parole numériques »
 - ✓ Dimension méta- des questionnements des internautes → indice d'un regard réflexif sur la langue
 - ✓ Questionnements < gênés par les cadres fermés de la grammaire lorsque leurs élèves / tierces personnes les confrontent à des énoncés en discours



2. RAISONNEMENT MÉTALINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

(DE LA LANGUE / DE L' ÉCRITURE)

2.1. CÔTÉ CHERCHEURS : DES PRÉCONISATIONS DÉJÀ ANCIENNES

- Panorama général des séances en étude de la langue (→ 2nd Empire) < Bishop 2021
 - Scénario pédagogique traditionnel :
 - ✓ Manuels spécifiques de grammaire « où l'on apprend par cœur les chapitres » (*ibid.*, p. 50) >> récitation des règles = *reparatio* >>
 - ✓ Exercices et dictée quotidienne « dont la correction se fait sous forme d'épellation des mots » (*ibid.*, p. 51) ≠ entretiens métagraphiques...
MAIS à nuancer (Chartier 2017) → décompte et retour précis par points fautes → élèves en capacité d'évaluer leurs écrits (repérage des zones de fragilité)
 - Ministère Duruy (1866) : 1. Réduire « l'enseignement grammatical à quelques définitions simples et courtes et à quelques règles fondamentales » 2. « [M]ettre les élèves "en présence des plus beaux morceaux de notre littérature" pour comprendre le fonctionnement de la langue » (Bishop, *ibid.*, p. 51-52)
OR toujours sur une logique de « règles » + langue littéraire très éloignée des pratiques langagières effectives...
- Didactique de la grammaire selon Girard (pédagogue suisse, 1844) < Bishop 2021, p. 51
 - « s'inspirer des pratiques maternelles pour enseigner la langue aux enfants » et « prendre appui sur leur nature intelligente » → ancrage dans les usages des élèves et valorisation de leur capacité à créer des analogies et à se constituer une grammaire intérieure
 - Conséquences :
 - ✓ Girard « s'élève contre l'apprentissage par cœur des règles de grammaire et du vocabulaire »
 - ✓ Invitation à passer de la grammaire de mots à la grammaire de phrase → faire de la pratique d'écriture « un outil pédagogique » // préambule // Élalouf (2018, p. 2) et références associées

- F. Brunot (1922), *La pensée et la langue* (< Élalouf 2015)
 - Condamnation sans appel de la « grammaire dogmatique » (Brunot < Élalouf *ibid.*, p. 4-5)
 - ✓ Règles édictées = « extravagantes », « arbitraires », « artificielles »
 - ✓ Et finalement, « abêtissant[es] » et « contre-producti[ves] »
 - Pas d'exception **morphologique** qui ne s'explique diachroniquement → conception dynamique de toute langue vivante, nécessairement évolutive (≈ organisme vivant)
 - Pas de défaillance **syntaxique** qui ne soit justifiable par l'évolution des usages des locuteurs :
 - « certaines “fautes” condamnées par les puristes [...] sont motivées par des nécessités d'expression et ne sont de ce fait pas moins légitimes que les autres réalisations syntaxiques » (Élalouf, *ibid.*, p. 15)
 - Conséquences pour les apprenants :
 - « “Montrer qu'en grammaire il n'existe point de dogmes qu'on doive **recevoir sans comprendre**, et **accepter** comme des vérités surnaturelles [...]. De la sorte, la **pédagogie grammaticale** se retrouve en harmonie avec la pédagogie **générale** de l'école laïque, qui veut **former les esprits à la réflexion et au libre examen**” (Brunot, 1909 : 125) » (Élalouf *ibid.*, p. 4)

2.2. CÔTÉ FORMATION DES ENSEIGNANTS : LE DISCOURS DES ÉTUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS À TRAVERS LES DONNÉES DE FORUMS

■ Désarroi et insécurité des enseignants

- Motif : l'« organisation, qui repose sur le principe du **décloisonnement des compétences et de l'intégration des savoirs linguistiques**, donne une lourde responsabilité aux enseignants » (Bishop 2021, p. 60)
- Conséquences sur les pratiques de classe : retour à « des pratiques plus traditionnelles, avec un enseignement de la grammaire cloisonné sans lien avec l'écriture » (*ibid.*)

■ Recherche de « la » réponse absolue

« Dans la phrase *J'ai reçu une lettre de la part de ma tante*, peut-on considérer que *de la tante* [= de la part] *de ma tante* soit un COI ? **Si la phrase avait été *J'ai reçu une lettre de ma tante***, j'aurais accepté la réponse [entendre : en tant que COI], mais là... **j'ai besoin de votre avis.** » (David & Taous 2021, p. 146)

- **Points positifs** (indice de réflexion métalinguistique) : voix à la parole de l'élève, déroutante ; recours à l'axe paradigmatique ; appel à la cantonade (postlinguistique et confrontation de grammaires floues)
 - **Points négatifs** : évaluation binaire (/juste/ - /faux/) ; pas d'étayage argumentatif
- VS reconnaissance et acceptation des aspérités ET conjonction des approches linguistiques (Taous 2021)

■ VS reconnaissance et acceptation des aspérités ET conjonction des approches linguistiques (incidences sémantiques des interprétations syntaxiques)

a. Moi j'aurais dit pour *une lettre de la part de ma tante* = **complément de nom** donc pour moi le COD est « une lettre de la part de ma tante » (j'ai reçu quoi ?).

b. Ce n'est pas vraiment un complément d'objet indirect qui énonce l'objet ou la chose sur laquelle passe l'action du sujet par l'intermédiaire d'une préposition (par exemple : *Nous parlons à nos parents*). Mais la provenance de l'objet est quand même *la tante*. À mi-chemin entre le complément d'objet indirect et le complément circonstanciel, je le qualifierais aussi de **complément d'objet second** du verbe *recevoir*.

c. Je pense avec Franky39 que *tante* est un complément du nom *lettre*. Mais *tante* est-il **aussi un complément d'objet** du verbe *recevoir* ?

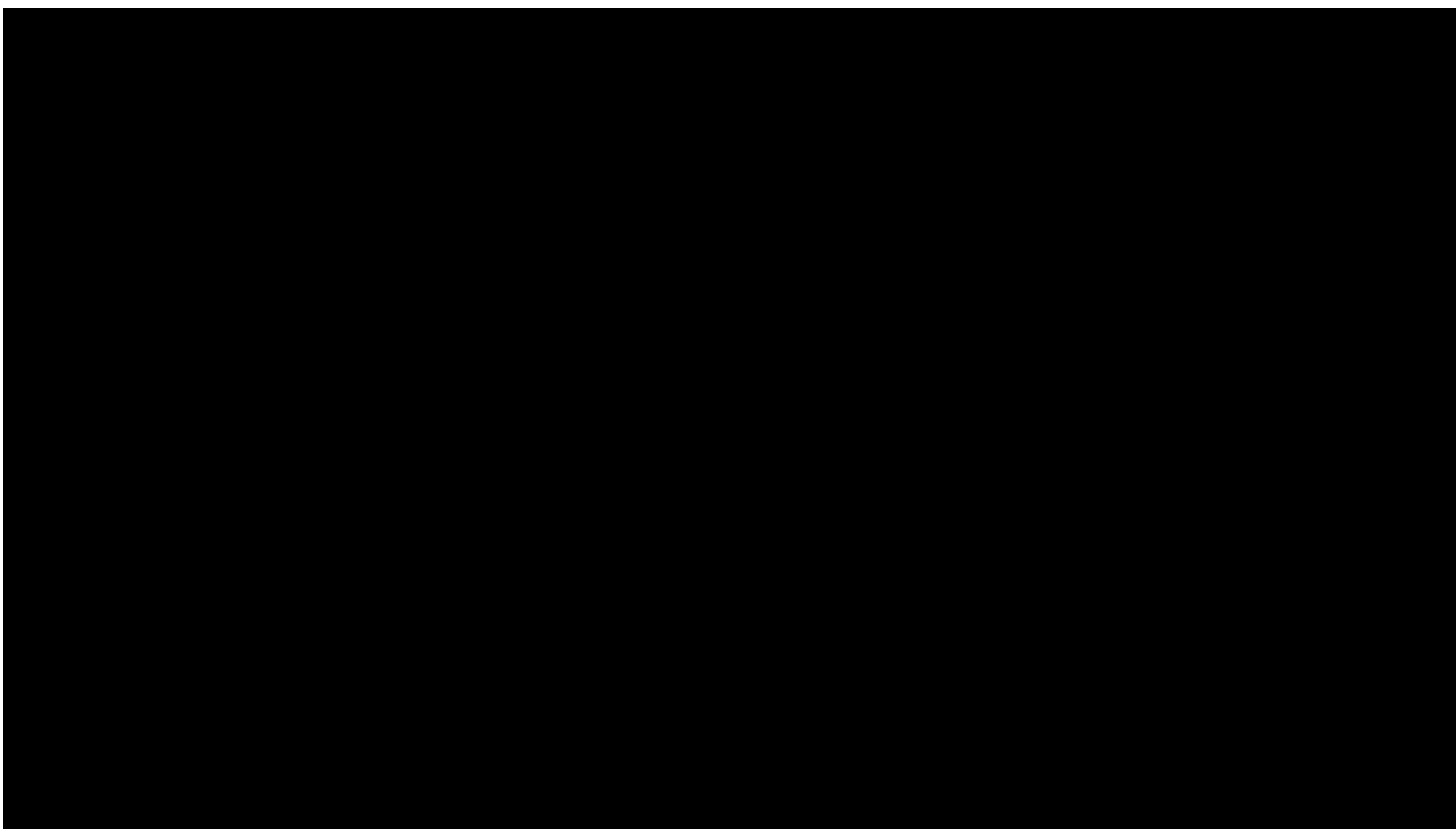
(David & Taous 2021, p. 149)

2.3. CÔTÉ ÉLÈVES : APPRENDRE AUX ÉLÈVES À QUESTIONNER ET À RAISONNER SUR LA LANGUE

- De l'étayage au dés-étayage : le rôle de la régularité des activités métalinguistiques (Roubaud & Moussu 2010 ; Wyns 2018)
- Automatiser des procédures métalinguistiques... mais lesquelles ?
 - Productions d'écrit (exploitation des productions d'élèves) → retours métagraphiques (Jaffré & Ducard 1996), ANG, « outils de vérification plus ciblés » propices à la réflexion métalinguistique (Élalouf 2018, p. 21 ; Delbrassine 2018, p. 131-132)... Un exemple de réflexion en formation : **supports 3, FIL, CY**
 - Lecture-compréhension : faire gloser, paraphraser les textes, inviter à en proposer une version modernisée (**support 4, L2 – SVT Continuum, UTLN, 2017-2020**)
 1. Immersion dans la linguistique variationnelle, versant *diachronique*
 2. Découverte des pans de la linguistique
 - Analyse linguistique d'énoncés : **1.** décomposer les phrases en segments / blocs syntaxiques = analyse en grilles (Élalouf & Gerlaud 2021) **2.** mobiliser l'axe paradigmatique (pour identifier les natures des constituants phrastiques résistants, cf. *Ils furent heureux et eurent beaucoup d'enfants*), etc...

SUPPORT 3A, FIL, CY (DE 0.28 MIN. À 1.02 MIN.)

LÉGENDE : MORPHOLOGIE / SYNTAXE / SÉMANTIQUE / PRAGMATIQUE /
REGARDS ET PROCÉDURES MÉTALINGUISTIQUES



SUPPORT 3b, Espace de collaboration, énigme 2, Master FIL, CY.

Groupe 4. Le 29/11/2021

Voici le travail collaboratif de réflexion du groupe 4.

PHRASE 1 : *Paul a été **trouver (trouvé)** la fille de son patron et l'a invitée à prendre un verre en tout bien tout honneur.*

- *Paul* : sujet (nom propre)

- *a été trouvé* : *a été* = **passé composé** du verbe être **OU** *a été trouver* : verbe transitif : « **rencontrer** quelqu'un ».

Analyse

Niveau **sémantique** : analyse du sens des mots, « a été trouver » **dérivation sémantique ?**

Niveau **pragmatique** : registre familier

Si on remplace « a été chercher » par « est allé chercher », on fait une **substitution de « être » pour « aller »** qui nous place dans une **analyse paradigmatic ?** « a été » **signifie** « aller » (**langage familier**) : cela veut dire qu'on peut **remplacer « a été » par « est allé »**. *Paul est allé trouver la fille de son patron. [...]*

- *a été trouver* : passé composé du verbe être + *trouver* – *fille de son patron* : *trouver* **attribut du sujet (être est un verbe attributif)**, groupe infinitif suivi d'une expansion (*la fille*), elle-même suivie d'un complément du nom introduit par la préposition « de » (« de son patron »).

PHRASE 2 : *On dit que **cet(te) enfant** a été **trouvé(e)** sur les marches de la cathédrale.*

[...]

SUPPORT 3b (suite ; groupe 4)

Ces deux phrases **ont en commun** l'emploi du verbe être, **verbe attributif** qui possède plusieurs fonctions : **auxiliaire** servant à introduire un participe passé dans la conjugaison des temps composés, élément faisant partie de la **tournure passive**, introducteur d'un **attribut**.

Dans la **première phrase** (*Paul a été trouver la fille de son patron*), le verbe « être » est utilisé dans cette dernière fonction, **introduisant un infinitif** (« trouver »), selon une **tournure assez ancienne** (on la trouve au **XVIII^e siècle**) et considérée dès le XIX^e siècle comme relevant du **registre familier** (voir l'article « être » du *Trésor de la langue française*). Cette tournure revêt donc un **aspect diachronique et diastratique**. Dans cette tournure, « a été » **est l'équivalent de** « est allé », qui peut lui **être substitué**. Elle **traduit un état, une situation, précédant l'action et présentant un aspect accompli**. On peut toutefois s'interroger ici sur **le lien entre le sujet et son attribut**, qui n'ont **pas d'équivalence sémantique**, **l'attribut** ne décrivant ni une qualité ni la nature du sujet. Le **lien entre le sujet et son attribut semble ici purement syntaxique** (l'attribut du sujet étant le second constituant du groupe verbal introduit par le verbe « être »).

Dans la **seconde phrase** (*On dit que cet enfant a été trouvé*), le verbe « être » est un élément faisant partie de la **tournure passive**, de la proposition subordonnée, au passé composé, suivi du participe passé *trouvé*. Il existe une **relation sémantique entre le sujet** de la subordonnée (« cet enfant ») **et le participe passé** « trouvé », celui-ci caractérisant l'enfant et donnant une information sur l'état, la nature du sujet, à la façon d'un attribut du sujet. Le complément d'agent est manquant, cela s'explique par le **contexte sémantique** de la phrase : celle-ci est introduite par le pronom indéfini « on » sujet de la proposition complétive « dit que », **le sujet de l'action est inconnu**.

SUPPORT 3c, Espace de collaboration, énigme 2, Master FIL, CY.

Groupe 3. Le 5/12/2021

Je vais tenter de résumer nos pistes de réflexion, malgré le retard...

La première chose que nous avons notée tous les 3, lors de la relecture des phrases écrites sous la dictée, est **la double signification du groupe verbal** a été **trouvé**/ a été **trouver**.

Si on raisonne *via* une analyse grammaticale du groupe verbal selon l'idée de voie active et de voie passive alors, dans la première phrase **Paul fait l'action, le verbe est donc à la voix active**. Dans la seconde phrase, **l'enfant ne fait pas l'action, il est l'objet de l'action, le verbe est donc à la voix passive**. Nous n'avons pas tous perçu le paramètre voie passive/active (de trop mauvais souvenirs 😊) et **on peut bien se rendre compte au vu de vos échanges, que c'est un paramètre à analyser**.

Dans cette exercice, l'enseignant met en avant l'utilisation d'un même vocable grammatical dans **deux constructions phrastiques différentes**. Sur le plan phonologique, les deux déclinaisons résonnent comme des « faux amis » : *trouver* et *trouvé*.

Appréhension paradigmatique : **substitutions** visibles verticalement. Elles font apparaître la **formule orale** a été **qui correspondrait en langage écrit à est allé + inf.**

Paul { a été { fournir
prendre
trouver } la fille de son patron et...
est allé trouver }

On dit que cet enfant a été { vu
découvert
trouvé } sur les marches de la cathédrale

Appréhension syntagmatique (tentative du moins... en lisant vos commentaires je me rends compte de la **fausse route en ce qui concerne l'attribut du sujet**... je laisse tel quel puisque cela faisait parti des données du travail de groupe).

Paul a été trouver la fille (de son patron) et...

S. V. attribut du sujet

Il me semble **que le lien avec le chapitre** sur la phonétique et la phonologie est qu'**une analyse linguistique se mène sur plusieurs niveaux**, et qu'au niveau phonétique l'analyse laisse entrevoir **deux homophones qui sont sujets à discussion**, et qui méritent qu'on les analyse aussi au **niveau sémantique** (« a été trouver » quelqu'un, **au sens de** « aller voir », « aller chercher » ; et « a été trouvé.e » quelque part, **au sens de** « découvert », « retrouver ») ; **pragmatique** (le contexte ne permet pas de savoir si c'est « cet enfant » ou « cette enfant ») ; au niveau **morphologique** (un choix à faire).

Master FIL. Groupe 3. Le 5/12/2021

SUPPORT 3d, Rencontre synchrone n° 2, Chat du 6/12/2021

❖ **Constat 1** : Mise en évidence d'un décalage entre enveloppe graphique de la séquence (enregistrée) et le présent tour

Formatrice : Bon, revenons à ce qui m'intéressait : soit *trouvé* / *trouver*. En général, en terme de fréquence, qu'attend-on après « a été » ?

Étudiantes : Un participe passé (x 5)

Formatrice : Oui, c'est cela... Est-ce que vous avez encodé rapidement cette phrase 1 ? Vous y êtes-vous repris à deux fois ? J'aimerais bien avoir votre retour...

Aurélia : moi j'ai fait l'erreur / **Mathilda** : à deux fois / **Aurélia** : j'ai écrit *é* / **Halima** : je n'ai réussi de suite / **Madelon** : à deux fois !

Mathilda : ce n'est pas courant même à l'écrit ça étonne. / **Aurélia** : automatiquement j'ai écrit *trouvé*.

Formatrice : Oui, c'est juste, Pascaline : il faut articuler sémantique (ce que vous avez bien fait, en paraphrasant la chose par "est allé") et syntaxique. / **Pascaline** : Oui au début j'ai fait l'erreur et c'est après réflexion que je l'ai mis à l'infinitif 😊 / **Sanaa** : c'était nettement ce mot qui posait le nœud !

❖ **Constat 2** : Procédures employées pour encoder la séquence problématique

Julia : oui je m'y suis repris à deux fois, puis **je suis passée par "est allé"** puis j'ai **remplacé** *trouvé* par des verbes autres que *-er*

Madelon : j'ai réfléchi à deux fois avant de l'écrire. Ce n'était pas automatique. / **Aurélia** : Je n'aurai même jamais corrigé si Julia ne me l'avait fait remarquer ! / **Formatrice** : C'est ce que je cherchais... Merci, Julia, et les autres, comment avez-vous fini par trouver la bonne graphie ?

Freddy : Dans le principe, **c'est la tradition grammaticale du participe passé employé avec l'auxiliaire être qui est remise en cause** à travers les trois dernières phrases.

SUPPORT 4

Document à part

- Quelques supports propices à l'analyse métalinguistique
 - Autour de la morphologie verbale (**support 5, L2 – SVT Continuum, UTLN, 2017-2020**)
 - Autour de polycatégorisation des classes grammaticales (**supports 6a/6b, FIL, CY, 2021-2022**)

Support 5

TABLEAU DES MODES ET DES TEMPS DU VERBE	
Indicatif	
<i>Formes simples</i>	<i>Formes composées</i>
Présent : <i>Nous faisons</i>	Passé composé : <i>Nous avons fait</i>
Imparfait : <i>Nous faisions</i>	Plus-que-parfait : <i>Nous avions fait</i>
Passé simple : <i>Nous fîmes</i>	Passé antérieur : <i>Nous eûmes fait</i>
Futur : <i>Nous ferons</i>	Futur antérieur : <i>Nous aurons fait</i>
Conditionnel présent : <i>Nous ferions</i>	Conditionnel passé : <i>Nous aurions fait</i>
Subjonctif	
<i>Formes simples</i>	<i>Formes composées</i>
Présent : <i>(Que) nous fassions</i>	Passé : <i>(Que) nous ayons fait</i>
Imparfait : <i>(Que) nous fissions</i>	Plus-que-parfait : <i>(Que) nous eussions fait</i>
Impératif	
<i>Forme simple</i>	<i>Forme composée</i>
Présent : <i>faisons</i>	Passé : <i>Ayons fait</i>

- 3) Observez les formes composées :
 - a. Quel élément permet de comprendre de quel verbe il s'agit ? Quel est donc le verbe-exemple dans ce tableau ?
 - b. Quel élément faut-il regarder pour déterminer de quel temps composé il s'agit ?
 - c. Quelle est la structure commune à toutes les formes composées proposées ?
- 4) Pourquoi distingue-t-on à chaque fois une forme simple et une forme composée ?
Donnez un exemple.
- 5) Observez les formes simples de l'indicatif :
 - a. Combien de temps existe-t-il ? Quels sont-ils ?
 - b. Pour chaque temps, entourez les éléments qui vous indiquent la personne.
Quelle est cette personne ?
 - c. Quel temps porte une marque de personne différente des autres ? Quelle est cette marque ?
 - d. Quelle différence formelle faites-vous entre le présent et l'imparfait ?
Dédisez-en la marque temporelle du passé pour la P4. Et celle du présent ?
 - e. Quel est le point commun formel entre le futur et le conditionnel ?
 - f. Avec quel autre temps le conditionnel possède-t-il une marque commune ?
Quelle est cette marque ?
 - g. Dédisez le sens du conditionnel à valeur temporelle.
- 6) Surlignez les marques de personne des autres modes personnels.

SUPPORT 6A.

LA GRAMMAIRE PAR LES EXERCICES 6^{ÈME}, BORDAS, 2021.

1 *Méthode*

Comment trouver la nature d'un mot ?

Qu'est-ce que la nature d'un mot ?

- La **nature** d'un mot est ce qu'il est, « par nature ». C'est la **classe grammaticale** à laquelle il appartient. Ce **chien** noir est mon **chien**. J'appelle mon **chien**. Le mot **chien** est toujours un **nom**.


2 Je classe les mots surlignés dans le tableau.

Nous regardons un film passionnant.

Nous	<input type="checkbox"/> verbe	<input type="checkbox"/> nom	<input type="checkbox"/> adjectif	<input checked="" type="checkbox"/> pronom
regardons	<input checked="" type="checkbox"/> verbe	<input type="checkbox"/> nom	<input type="checkbox"/> adjectif	<input type="checkbox"/> pronom
film	<input type="checkbox"/> verbe	<input checked="" type="checkbox"/> nom	<input type="checkbox"/> adjectif	<input type="checkbox"/> pronom
passionnant	<input type="checkbox"/> verbe	<input type="checkbox"/> nom	<input checked="" type="checkbox"/> adjectif	<input type="checkbox"/> pronom

Vérifiez que vous avez bien compris en complétant la **fiche imprimable**.

bordas.media/733820_006



SUPPORT 6B. MASTER II LETTRES, CY, 2021-2022.

Application 5 : ✍️ ✍️ **1.** À partir des énoncés proposés, repérez le terme sujet à la polycatégorisation et notez-le dans la colonne ❷ (zone en surbrillance).

2. Indiquez ensuite (colonne ❷, zone en surbrillance) les deux classes grammaticales « en conflit ».

3. Tentez enfin d'identifier les arguments linguistiques qui nous permettent de distinguer tel emploi morphosyntaxique de tel autre.

❶ Énoncés	❷ Termes problématiques (classes grammaticales « en conflit »)
1. Toutes les fois que j'approche de ce beau pays, mon cœur – ce me semble – s'apprête à fondre d'émotions.	1. Terme problématique : _____ Classes en conflit : _____ / _____
2. We have a long drive tomorrow, but I'm not afraid because I often drive...	2. Terme problématique : _____ Classes en conflit : _____ / _____
3. Vous avez fait tant de choses pour moi ! Je suis obligée de vous être obligée...	3. Terme problématique : _____ Classes en conflit : _____ / _____
4. Pour arriver dans la cour des grands, tournez à droite, puis passez le grand hall.	4. Terme problématique : _____ Classes en conflit : _____ / _____



**Un grand merci pour votre
attention...**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Auroux, Sylvain (1994), *La révolution technologique de la grammatisation : introduction à l'histoire des sciences du langage*, Liège, Pierre Mardaga Éditeur.
- Bélanger, Gaëlle & Léger, Isabelle (1999), Contraintes sémantiques portant sur la construction Vmvt + Vinf, article consultable en ligne sur : <http://www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla99/gaelle/contra~1.htm>.
- Bishop, Marie-France (2021), Quelle place pour l'étude de la langue dans l'école primaire française du milieu du XIX^e siècle au début du XXI^e ? E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (p. 45-63), Presses Universitaires de Namur.
- Brunel, Magali & Guérin-Callebout, Carole (2016), « Écrire dans » : Écriture littéraire sur écran. Présentation d'une expérimentation en classe de 3^{ème} année du secondaire, *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 3, 1-36. URL : <http://litmedmod.ca/r2-lmm>.
- Chartier, Anne-Marie (2017), La dictée dans les cahiers d'élèves (1880-1980) : un exercice au long cours, *Repères*, 56, 17-32.
- Combettes, Bernard (1982), Grammaires floues, *Pratiques*, 33, 51-59.
- David, Jacques (2001), Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs, *Repères*, 23, 33-54.
- David, Jacques & Dappe, Laure (2011), Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire, *Recherches*, 54/1, 17-31.
- David, Jacques & Dappe, Laure (2013), Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.

- David, Jacques & Taous, Tatiana (2021), La vulgarisation grammaticale sous le prisme d'échanges en ligne entre enseignants, *Repères*, 63, 141-160.
- Delbrassine, Daniel (2018), Outils numériques et didactique de l'écriture : travailler les textes sans fin ? *Le français aujourd'hui*, 203, 125-134.
- Ducard, Dominique (2021), De l'épi-métalinguistique à l'épilangagier : conscience et inconscience de la langue. L. Dufaye & L. Gournay (dir.), *Épilinguistique, métalinguistique. Discussions théoriques et applications didactiques* (p. 83-98), Limoges, Lambert Lucas.
- Élalouf, Aurélia (2015), La règle et l'exception selon Ferdinand Brunot, *Pratiques [En ligne]*, 167-168, 1-19.
- Élalouf, Marie-Laure (2018), Les relations entre production d'écrit et enseignement de la langue dans les manuels de cycle 3 issus des programmes 2015. [Rapport de recherche] CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire), 1-32.
- Élalouf, Marie-Laure & Gerlaud, Béatrice (2021), La mise en grille et l'activité résumante : deux dispositifs didactiques pour appréhender la sémantisation de la langue en discours au lycée. E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (p. 113-132), Presses Universitaires de Namur.
- Féraud, Jean-François (1787-1788), *Dictionnaire critique de la langue française*, Marseille, Mossy père & fils.
- Jaffré, Jean-Pierre & Ducard, Dominique (1996), Approches génétiques et productions graphiques, *Études de linguistique appliquée*, 101, 87-98.
- Jakobson, Roman (1963), *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage*. N. Ruwet (trad.), Paris, Éditions de Minuit.

- Le Levier, Hélène, Brissaud, Catherine & Huard, Céline (2018), Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques, *Pratiques*, 177-178, 1-26.
- Nicolas, Christian (2005), La question du genre et du nombre des autonymes en latin, *Histoire Épistémologie Langage*, 27, 45-72.
- Paveau, Marie-Anne (2018), La linguistique hors d'elle-même. Vers une postlinguistique, *Les Carnets du Cediscor*, 14, 104-110.
- Roubaud, Marie-Noëlle & Moussu, Marie-José (2010), Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe, *Repères*, 41, 71-90.
- Taous, Tatiana (2021), Pour une dynamique de l'enseignement grammatical. Perspectives de formation, *Le français aujourd'hui*, 214, 91-103.
- Treffort, Cécile (2014), Les inscriptions funéraires du Haut Moyen Âge (VI^{ème}-IX^{ème} s.), *Revue Archéologique du Centre de la France, Atlas archéologique de Touraine*, 53^{ème} supplément, 1-7.
- Wyns, Marielle (2018), Viv[®]e l'orthographe pour accompagner les élèves vers la révision orthographique autonome des textes personnels, *Le français aujourd'hui*, 203, 113-124.