

Faciliter l'appropriation de la réflexion métalinguistique au cycle 3

Alain Rabatel

▶ **To cite this version:**

Alain Rabatel. Faciliter l'appropriation de la réflexion métalinguistique au cycle 3. Cahiers du Français Contemporain, 2004, 9, pp.141-153. halshs-00433203

HAL Id: halshs-00433203
https://shs.hal.science/halshs-00433203

Submitted on 18 Nov 2009

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.

FACILITER L'APPROPRIATION DE LA RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE AU CYCLE 3

Alain RABATEL
IUFM de Lyon
Université Lumière - Lyon 2, ICAR

Résumé

Cet article rend compte d'une séance d'initiation à l'anglais en début de cycle 3, dans laquelle la dimension métalinguistique, autour de certaines caractéristiques de la morphologie verbale et de la catégorisation nominale, est importante. Toutefois, en dépit de leur vivacité, les échanges n'aboutissent pas clairement à l'élaboration de savoirs identifiés. L'activité met en relief un certain nombre de difficultés dans l'analyse métalinguistique comparative : ainsi, la base de données ne se prête pas toujours à des généralisations pertinentes ; les fonctionnements morpho-syntaxiques de L1 peuvent servir d'écran à l'observation de ceux de L2 (ou inversement) ; enfin, l'insuffisance de la prise en compte de paramètres discursifs et énonciatifs ne favorise pas l'appropriation des réflexions métalinguistiques par les apprenants eux-mêmes.

Si l'observation de jeunes élèves établissant des comparaisons entre leur langue maternelle et une langue seconde est passionnante, elle est également riche en enseignements sur la difficulté de l'exercice, tant pour les maîtres que pour les élèves. L'expérience que nous rapportons a été conduite dans une classe de CE2 de la banlieue lyonnaise, à Caluire. Les élèves bénéficiaient d'une heure et demie hebdomadaire pour une initiation à l'anglais. L'institutrice habilitée procédait en général habituellement à des échanges ayant comme support des enregistrements et/ou des images séquencées qu'il fallait ordonner. Elle n'avait en revanche guère l'habitude de procéder à des observations de nature métalinguistique[1] : la séance

enregistrée, que nous n'exploiterons pas complètement, témoigne de ce flottement, entre une première partie plutôt communicationnelle, autour de la remise en ordre des images et une deuxième partie consacrée à des observations métalinguistiques sur le code[2]. Notre objectif n'est pas d'appeler à l'abandon de telles activités en raison de leur difficulté mais de mettre en avant l'importance du point de vue des locuteurs dans les activités discursives, afin d'optimiser la réflexion métalinguistique en L1, à partir des observations fournies par la L2.

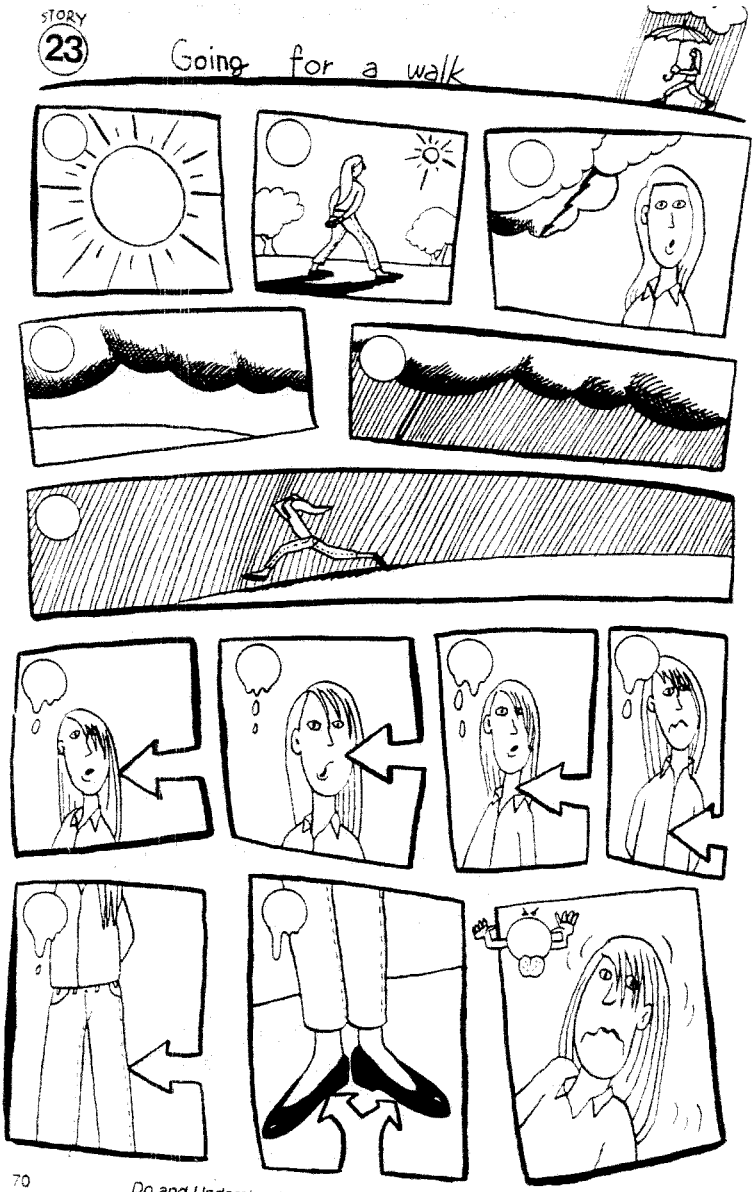
Les difficultés du travail métalinguistique autour de la morphologie verbale

Les élèves avaient d'abord à remettre en ordre des propositions narratives extraites de la vingt-troisième activité de *Going for a walk* (Gerngross et Puchta, 1996), résumées en (1), avant de proposer une « petite théorie », c'est-à-dire un embryon de remarques sur la morphologie du présent, plus particulièrement sur le marquage de la troisième personne du singulier de l'indicatif présent en L2.

(1) Your hair gets wet, your face gets wet, your neck gets wet, your shirt gets wet, your jeans get wet, your shoes get wet.

Faible pertinence du texte d'observation par rapport la question

Il faut reconnaître que les principes de la désinence de la troisième personne du singulier et du pluriel se laissent malaisément dégager à partir de (1). En effet, *hair*, le premier des quatre énoncés au singulier, perturbe la réflexion dans la mesure où il est comptable en L1, sous sa traduction *cheveux*, alors qu'il est massif en L2. Quant à *jeans*, un des deux énoncés au pluriel, il pose également problème, car il s'agit d'un pluriel interne, par division de l'unité, et non d'une forme de pluriel externe, qui s'avérerait moins déroutante pour l'observation morpho-syntaxique. Bref, la proportion d'énoncés perturbateurs est de 1/4 pour le singulier, de 1/2 pour le pluriel, ce qui n'offre pas les meilleures conditions pour l'étude des désinences, laquelle n'a d'intérêt que si elle est globale, systémique : ce n'est pas le cas ici. À ces problèmes s'ajoute le faible nombre d'indices complémentaires, autour du SN, susceptibles de pallier ces lacunes : en effet, le déterminant *your* ne marque pas le nombre à la différence de *votre/vos*, tout comme la variante *her/his* (*his/her shirt*, *his/her shirts*), proposée par



Do and Understand – © This edition Addison Wesley Longman Limited 1996

les élèves ; pareillement, l'attribut ne varie pas en anglais, alors que la variation en genre (et, dans une moindre mesure, en nombre) est souvent sensible à l'oral, en français.

Problèmes de métalangage et de guidage

Comme on le voit dans les exemples (2) à (7), le maître n'utilise pas de métalangage, sans que cette absence soit compensée par des paraphrases explicites :

(2)[3] *371 M ben quand il y en a deux :' ou quand c'est p-pluriel' eh ben : on devrait mettre un s, 00 alors : qu'est-c= que c'est qui : va pas, 0*

(3) 394 M p=t-êt= que c'est l'inverse c'est quan[t] euh : le: le début est au singulier qu'en fait on a : 00 on a gets'

(4) 406 M /alors/ on dirait que quand c'est au pluriel, 00 on n'aurait pas de s' 00 et que quan[t] c'est au singulier' on aurait un s, c'est ça qu= vous dites, /en fait /

(5) 425 M ça irait plutôt avec notre première théorie' là quand /y en qu'un'/ 00 /on met un s,/

(6) 472 M bon' 0 on va garder cette théorie-là, pour l'instant' on a dit 00 quand c'est /au / singulier le verbe y prend un s' et pis quand ce serait au pluriel' 0 le verbe il en prendrait pas,

(7) 478 M quand c'est /au / singulier le verbe y prend un s' et pis quand ce serait au pluriel' 0 le verbe il en prendrait pas,

Les paraphrases en italiques (très répétitives) ne permettent pas de savoir si le pronom renvoie au référent ou au signe linguistique, ici seul à même de fonder une observation grammaticale. Or, comme les élèves ne sont pas invités à reformuler, le doute persiste. De plus, ils sont cantonnés dans la réitération des référents « mouillés » (« cheveux », « visage », etc.), sans être invités à restituer les variations du verbe (certes inutiles sur le plan sémantique), néanmoins indispensables pour l'observation morphologique.

La production de structures plus conformes à l'objectif compenserait ces manques, par exemple :

– à partir de l'exploitation de verbes permettant de mieux repérer la variation phonétique entre troisièmes personnes du singulier et du pluriel (que certains élèves discriminent mal[4]), notamment grâce à la variation *get/are*, *gets/is*[5] ;

– à partir de la production de structures simples canoniques (*a girl/boy sings/runs*, *the girls/boys sing/run*).

Sur la base d'un corpus élargi et moins aléatoire, la réflexion morphologique, étayée par un métalangage minimal[6], serait à même de produire de premières régularités :

– quand le sujet est au singulier, alors le verbe, à la troisième personne du singulier, adopte la désinence [s] ;

– quand le sujet est au pluriel, alors le verbe, à la troisième personne du pluriel, ne prend pas de [s].

C'est à partir de l'observation en L2 de ces premières formes régulières que les élèves pourraient aborder les énoncés problématiques par rapport aux représentations de L1, et *conclure, pour L2, de la désinence du verbe au nombre du sujet* : ainsi, si le verbe se termine par la désinence [s], il est à la troisième personne du singulier, donc le nom auquel il se rapporte est lui-même au singulier. Cela vaut pour *hair*, qui est au singulier, tout en exprimant la pluralité, contrairement à ce qui se passe en L1. Ce raisonnement concerne également *jeans*, qui est donc au pluriel en L2, contrairement à ce qui se passe en L1.

En réalité, la formulation précédente est lourde d'ambiguïtés : si pour l'expert, il est évident que « contrairement à L1 » renvoie ici à une différence de fonctionnement syntaxique, il est à craindre que l'apprenant interprète l'opposition en termes sémantiques et conclue que *hair*, étant au singulier, indiquerait la singularité, alors qu'il signifie en réalité la pluralité sous une forme massive au singulier. L'analyse métalinguistique rencontre ainsi une deuxième difficulté, relative à la catégorisation des noms. On abordera cette question en essayant de dégager un cadre et des activités linguistiques susceptibles de favoriser l'appropriation par les apprenants de cette question très complexe.

Quelques propositions pour aborder les oppositions dense *vs* discret, massif *vs* comptable, continu *vs* discontinu

Comme pour la morphologie verbale, la réflexion linguistique ne peut s'exercer qu'en délimitant le cadre des observations. Il est inévitable que les apprenants fassent intervenir leurs connaissances en L1 : mais le maître doit constamment éclaircir les données susceptibles de parasiter la réflexion, ce qui vaut pour L1 n'étant pas nécessairement pertinent pour L2. Cela invite d'abord à une mise au point sur les différences de décou-

page du référent selon les langues, ensuite à un cadrage (pour le maître) de la question de la catégorisation des noms, souvent réduite à l'opposition massif/comptable. À partir de là, il est possible d'articuler avec les élèves ce qui relève des structures syntaxiques et des effets sémantiques puis de focaliser sur des choix discursifs découlant de la catégorisation des noms.

Les différences de découpage linguistique du référent en L1 et en L2

En effet, en 817, l'élève propose le critère comptable *vs* non comptable : « *en fait' on peut pas compter' les cheveux, 0* ». Le critère est pertinent en L2, mais pas en L1. La difficulté supplémentaire de la L2 explique qu'on se limite à L1, où l'on peut plus aisément s'appuyer sur le sentiment linguistique des élèves, à partir par exemple d'autres SN singuliers à valeur collective, avec structure [N + copule + attribut], tels *l'équipe est victorieuse, la foule est bruyante, la chevelure est blonde*, etc. :

(8) 817 E en fait' on peut pas compter' les cheveux, 0
818 M donc en fait on dirait' ce s=rait ma'
819 E on en a au moins des/ (xx) /
820 E / CRIE chevelure/
821 E CRIE ma per/ruque/
822 M /ma /chevelure
823 E c'est ma perruque, oui,
824 M c-c'est ma perruque, /oui, /
825 E /PETIT RIRE ma/ perruque+
826 M et quand elle est encore bien implantée' /00/ qu'elle est d'origine' la perruque'
827 E /ben :/
828 M on appelle ça une' 0
829 E cheve/lure/
830 E /cheve/lure
831 M chevelure, 0 donc en fait' les Anglais' 00 ils ont tendance à dire' 0 ma' 0 chevelure, 00 et ils (disent) pas' 00 pa=c= que le problème en anglais' c'est que ça 00 c'est hair aussi, 00
832 E ah ah
833 /ah/ c'est des mini-poils+/
838 M / (xx) / (x)c'est pas c'est pas : d'ailleurs très bête' 00 pa=qu= que /en fait euh:/ c'est un peu la même chose' hein,
[…]
841 M quand- quand y sont au pluriel' eh ben en fait c'est ça' 0 c'est mes poils, 0

842 E (au fait on les as coupés) ma chevelure,
843 M quand y sont au singulier' c'est' 0 ma chevelure, 0 c'est un peu comme ça qu'on fait la différence, en fait,

Les différences de découpage de la réalité extralinguistique, d'une langue à l'autre, voire d'une époque à l'autre à l'intérieur d'une même langue, sont intéressantes d'un point de vue culturel : ainsi, en L1, du cas de *pantalon*, dont la diachronie garde des traces d'une représentation linguistique différente du même référent, avec *paire de pantalons* (voir *braies, chausses*). D'un point de vue théorique, ces changements dans les découpages référentiels aident à faire mesurer aux élèves l'arbitraire des signes linguistiques[7]. Sur le plan cognitif, enfin, cette élucidation est au demeurant nécessaire parce qu'elle conditionne partiellement le succès de la réflexion grammaticale des apprenants. Du côté du maître aussi d'ailleurs ; mais le succès de la réflexion métalinguistique repose également sur la maîtrise de notions linguistiques complexes, ce dont rend compte le caractère approximatif des formulations du maître en 841 et 843.

Massif* vs *comptable : éléments de cadrage

1. L'opposition *dense* vs *discret* renvoie à la *perception du réel*, et relève de facteurs cognitifs, où interviennent des critères extrinsèques ou intrinsèques, pour lesquels la linguistique a peu à dire (Wilmet, 1998 : 133). Cette dernière intervient en revanche en fonction des constructions syntaxiques accompagnant les SN denses : ainsi de *un peu de + singulier* ou de la construction *penser à, réfléchir à, se représenter, imaginer… + le ou la d'extensité maximale*, ce qui oppose la perception discrète de (9) à la perception dense de (10) :

(9) Un, deux, quelques, beaucoup de, un peu de cheveu(x)
(9a) ? Se représenter le cheveu
(10) Se représenter la chevelure, un peu de chevelure
(10a) ? Une chevelure, deux, quelques, un peu de chevelure(s)

L'importance des déterminants pour l'extensité[8] explique que cette notion croise l'opposition massif *vs* comptable.

2. L'opposition *massif* vs *comptable* relève moins de la perception du réel que de sa *restitution*, qui peut opérer sous une forme *massive* ou *numérative-comptable*. Les comptables, qui renvoient à une réalité dénombrable (des segments discontinus de la réalité), se combinent avec

les quantifiants et refusent le partitif. Les massifs, qui dénotent des substances homogènes[9], fonctionnent avec le partitif[10]. Ainsi que l'écrit Wilmet (1998 : 134) toute substance est susceptible d'une représentation massive ou comptable, selon le point de vue du locuteur. Même si la nature des substances prédétermine une représentation massive ou comptable, c'est le locuteur qui décide en dernière instance :

– un comptable précédé du partitif est massifié, cet effet de massification étant souvent considéré comme familier, expressif (Charaudeau, 1992 : 189) : voir *bouffer du curé*, mais ce n'est pas toujours le cas : ainsi avec *ça, c'est du cheveu !*

– un massif précédé d'un quantifiant (et suivi d'un modificateur) peut être comptable : *nous ne buvons que des vins fins* (voir *Grammaire méthodique du français*, 1994 : 170).

3. L'opposition *continu* vs *discontinu* a trait au nombre : est continu ce qui est associé au nombre singulier, et discontinu ce qui est associé au nombre pluriel. Autrement dit : est continu ce qui relève d'une vision d'un seul tenant, et discontinu ce qui relève d'une vision morcelée[11]. Lévy conteste à juste titre l'idée que le singulier exprimerait toujours l'unité, et le pluriel plus de l'unité. Un même mot peut exprimer des signifiés linguistiques différents, relativement au nombre :

– *je préfère le poisson à la viande* : singulier générique indénombrable ;
– *Chic ! J'ai réussi à prendre trois poissons* : singulier/pluriel dénombrable ;
– *Je voudrais deux kilos de poisson* : singulier indénombrable quantifiable avec précision ;
– *Au menu, ils proposent un/trois poissons* : singulier/pluriel à valeur qualitative (trois sortes de poissons différents) (Lévy, 2000 : 65-67).

Manipulations syntaxiques et effets sémantiques

Si l'on décide que la question massif *vs* comptable peut faire l'objet d'un travail en L1 (avec prudence, vu l'abstraction et le chevauchement des notions), deux grandes pistes peuvent être explorées, la première privilégiant les manipulations syntaxiques, la seconde les critères sémantiques. Comme le disent Chiss et Meleuc, il est nécessaire d'aborder les faits de langue selon une double entrée, des unités morphologiques et syntaxiques à la production des significations et retour (2001 : 3), afin d'articuler la signification des structures syntaxiques et les effets de sens qui résultent des choix, par le locuteur, de telle ou telle structure syntaxique.

C'est tout l'intérêt des « synthèses » qui, selon l'expression de Wilmet (Wilmet, 1998 : 135-136), combinent les niveaux précédents en fonction des intentions du locuteur.

Le cadrage des niveaux d'analyse offre au maître un cadre utile pour aider à distinguer ce qui relève de la *perception, c'est-à-dire de la représentation générale décontextualisée des noms* (à la manière d'une entrée dans le dictionnaire), éventuellement à l'aide de tests (voir *supra*, (9) et (10)) et ce qui relève ensuite des *choix du locuteur pour produire des effets de sens, au niveau de la restitution*.

À partir de ce cadre, et en fonction de l'articulation didactique entre pôle syntaxique et pôle énonciatif, joue la dialectique de la liberté du locuteur et des contraintes de la syntaxe. Sans donner aux manipulations suivantes leur arrière-plan métalinguistique, il est bon de faire mesurer, en contexte, au niveau de la restitution, les effets de sens qui résultent de l'emploi des déterminants, susceptibles de modifier la valeur de base des noms :

(9b) *Un cheveu, c'est solide* : singulier générique indénombrable, perception dense, restitution massive

(9c) *Ça c'est du cheveu !* : singulier indénombrable, perception dense, restitution massive

(9d) *Ça c'est des cheveux !* : pluriel à valeur qualitative, perception dense

(10b) *La chevelure, c'est beau* : singulier générique indénombrable, perception dense

(10c) *Il y a là une/deux chevelure(s) absolument magnifique(s)* : singulier / pluriel dénombrable, perception discrète

Choix discursifs des modes de donation du référent

Il est également possible de réfléchir aux choix discursifs qui résultent de tel mode de donation du référent, ou aux choix d'un mode de donation du référent spécifique en fonction de calculs énonciatifs préalables. La notion de mode de donation du référent n'est évidemment pas à aborder d'un point de vue métalinguistique, mais on pourrait la faire comprendre par des exercices de production : par exemple, les élèves peuvent être mis en situation de comprendre que le choix d'un terme ou un autre, tels *vêtements* vs *vêture*, *habits* vs *habillement*, construit des attentes différentes chez le co-énonciateur, selon les contextes. Ainsi, en contexte narratif, si l'on décrit un personnage en disant que *ses habits étaient démodés, sales*, le co-énonciateur escompte plutôt que le locuteur détaille ces caractéris-

tiques en les appliquant à tel ou tel vêtement, alors qu'en évoquant un *habillement démodé,* il n'attend pas de suite en relation hypotextuelle avec *habillement* : si la vêture est présentée comme un tout, de manière dense, massive et abstraite, ce n'est en principe pas pour détailler et dénombrer ensuite ce qui vient d'être posé comme non nombrable ! Par conséquent la suite attendue porterait plutôt sur des caractéristiques relevant du même niveau d'abstraction et de généralité qu'*habillement,* telles *comportement, équipement, manières*, etc. On peut ainsi faire approcher que des choix de présentation d'un référent « contraignent »[12] la suite du discours : notion complexe, mais qui est pourtant accessible si les élèves sont invités à motiver la description d'un personnage dans le cadre d'un récit policier, etc.

Une autre observation possible, en réception, plutôt qu'en production, compte tenu de la difficulté des élèves à nominaliser, consisterait à faire observer que le choix d'un contexte explicatif ou argumentatif contraint souvent celui de la massivité, de la densité et du continu, en raison des abstractions sur lesquelles reposent les conduites explicatives ou argumentatives…

Ainsi, s'il est pertinent d'aider les élèves à adopter une posture réflexive à l'égard de la langue[13], et tout aussi opératoire de le faire en s'aidant de la distance qu'offre une L2, encore faut-il que les données, les cadres d'analyse et les stratégies d'étayage soient en congruence avec l'objectif. Ces difficultés soulignent l'importance de la formation des maîtres en L1 comme en L2 : non seulement pour armer les enseignants dans la L2 qui fait l'objet d'une initiation, mais encore pour les aider à affronter, théoriquement comme méthodologiquement, la pluralité des langues, car l'observation d'exemples apparemment « simples » (comme on vient de le mesurer, ou comme il s'en trouve chez De Salins, 2001 : 26[14]) pose la question de l'articulation entre grammaire d'apprentissage, grammaire d'enseignement et grammaire linguistique, et ce y compris dès l'école primaire. Si l'on adhère à l'idée que la prise en compte du paradigme énonciatif facilite la compréhension de l'intérieur du langage, en L2 et en L1 (Beacco et Porquier, 2001 : 5), on ne peut que souligner l'importance des chantiers à mener à bien pour permettre aux enseignants de penser la grammaire et la diversité des langues autrement (et réciproquement).

Notes

1. La pratique de l'initiation à la L2 relève plutôt du paradigme communicationnel et ne se réfère pas à la problématique d'éveil au langage dans laquelle la dimension métalinguistique est importante.
2. Nous ne traiterons pas de l'analyse interactionnelle des désaccords cognitifs qui compliquent la *co*-construction des connaissances et expliquent les nombreux coups de force du maître : cette analyse, amorcée dans Rabatel, 2001, 2002, 2003a, b et c autour du concept de *sur-énonciateur*, fera l'objet d'une publication ultérieure.
3. Le corpus a été recueilli par Alain Pastor (Université de Lyon 2, INRP), et exploité dans le cadre du séminaire « enseigner l'oral », rassemblant des enseignants et chercheurs de l'IUFM de Lyon et de l'université de Lyon 2 (GRIC-2). Le matériel consiste en une cassette audio et une transcription effectuée par A. Chalivet. Conventions de transcription : *M : maître ; E : élève ; = : élision ; - : troncation de mot ; :: allongement ; __ : insistance ; 0 : pause courte, 00 : moyenne, 000 : 3 secondes (n) : n secondes ; // : chevauchement ; (X) : inaudible ; ' : intonation montante ; , : intonation descendante. (MAJUSCULES) : indications ponctuelles ; MAJUSCULES + : indications se poursuivant jusqu'à +*.
4. Cette faible discrimination auditive est de surcroît parasitée par la confusion du [s] de la morphologie verbale en L2 et de la morphologie nominale et adjectivale en L1. La distinction des valeurs morphologiques du [s] en L1 et en L2 est un préalable à la formalisation des observations sur la morphologie verbale : tel n'a pas été le cas dans l'expérience rapportée.
5. Lors de la remise en ordre des troisième et quatrième images, le maître remplace *gets* par *is* : la substitution aurait pu être intéressante si elle avait été poursuivie pour les cinquième et sixième images (voir illustration p. 143), avec le pluriel *are* : or l'expérience n'est pas possible du fait que les deux dernières réponses omettent le verbe, le maître prononçant sous forme interrogative la partie thématique de l'énoncé, la réponse des élèves se limitant à la partie rhématique.
6. « Quelle est la désinence du verbe, lorsque son sujet est au singulier ou au pluriel ? », ce qui présuppose les rappels afférents au repérage du sujet, du verbe, du radical et de la désinence.
7. Les nouveaux programmes de l'école élémentaire consacrés aux langues étrangères ou régionales mettent en avant le renforcement de la maîtrise du langage par l'observation comparée de phénomènes simples dans des langues différentes (Ministère de l'Éducation nationale, 2002 : 205).
8. La notion d'extensité (ou d'étendue), c'est-à-dire de « la quantité d'objets du monde auxquels un nom est appliqué » est distincte de celle d'extension voir Wilmet, 1998 : 107, 126. Sur les rapports de ces notions avec l'envisagement glomératif et grégatif chez Damourette et Pichon (VI, § 2124, 26 et 28), voir Wilmet, 1998 : 108.

9. Référence cumulative homogène (*de l'eau + de l'eau = de l'eau*) ou homogénéité distributive (*de l'eau moins de l'eau = de l'eau*).
10. Berrendonner montre que les SN massifs peuvent prendre deux valeurs référentielles, l'une compatible avec la partition, l'autre avec la totalisation :
    L'opium / tout l'opium / 75 % de l'opium vient d'Extrême-Orient
    *L'opium / *tout l'opium / *75 % de l'opium est un stupéfiant* (Berrendonner, 2002 : 42).
    Par conséquent, l'opposition spécifique/générique est en classification croisée avec l'opposition massif/discret.
11. Le problème est compliqué par l'existence de deux pluriels distincts : pluriel par addition d'unités, ou pluriel externe : *cheval/chevaux, table/tables* ; pluriel par division de l'unité, ou pluriel interne *: (paire de) ciseaux, lunettes, bésicles, caleçons, pantalons.* NB : ce deuxième pluriel peut se combiner avec le pluriel externe : *une, deux, trois paires de caleçons* (Wilmet, 1998 : 59-60).
12. Cette « contrainte » est plus souple que la contrainte syntaxique : le texte construit (plus ou moins fortement, selon les genres) des attentes qui peuvent évidemment être déçues, mais qui orientent néanmoins les choix du scripteur comme les stratégies interprétatives du lecteur.
13. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (publication du Conseil de l'Europe) prévoit que l'on puisse effectuer « une étude plus ou moins systématique de la distribution différente des éléments lexicaux en L1 et en L2 (sémantique contrastive) » (2001 : 115, § 6.4.7.1, item i).
14. Voir l'exemple cité par De Salins, qui montre la complexité des emplois de *un* et *le*, à partir des commentaires métalinguistiques sur le fait que *un* renvoie « à quelque chose qui n'est pas unique » : la *Grammaire utile du français* stipule « Vous devez dire "Rouen, c'est *la* ville où je suis né", car chacun de nous est né dans un seul endroit, vous ne pourrez donc pas dire : "Rouen, c'est *une* ville où je suis né" (Hatier, 1989 : 92-93). De Salins fait observer que ces explications sont exactes dans le cadre de la phrase, mais discutables en discours : « Vous avez dit "Rouen". Qu'est-ce que c'est, "Rouen" ? – "Rouen", C'est une ville ; *une* ville française où je suis d'ailleurs né et où j'ai longtemps vécu » (De Salins, 2001 : 26-27).

Références bibliographiques

BEACCO, J.-C. et PORQUIER, R. (dir., 2001) : *Grammaires d'enseignants et grammaire d'apprenants de langue étrangère*, *Langue française*, 131, Paris, Larousse.

BERRENDONNER, A. (2002) : « Types », M. Carel (éd.), *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, Kimé, p. 39-53.

CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

CHISS J.-L. et MELEUC, S. (2001) : *Et la grammaire de phrase ? Le français aujourd'hui*, 135, p. 3-10.

Conseil de L'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

DAMOURETTE, J. et PICHON, E. (1911-1940) : *Essai de grammaire française*, tome IV, Paris, D'Artrey.

DE SALINS, G.-D. (2001) : « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère », *Langue française*, 131, p. 23-37.

GERNGROSS, G. et PUCHTA, H. (1996) : [1994] *Do and Understand. 50 Action Stories for Young Learners*, Harlow, Essex, Longman.

LÉVY, M. (2000) : *Grammaire du français. Approche énonciative*, Gap/Paris, Ophrys.

Ministère de l'Éducation nationale (2002) : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP, XO Éditions.

RABATEL, A. (2001) : « La dynamique de la structuration du texte, entre oral et écrit. Enjeux énonciatifs des négociations autour du cadre de prédication, dans un énoncé bisegmental », M.-M. De Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel (éd.), *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan, p. 67-88.

— (2002) : « Le sous-énonciateur dans les montages citationnels : hétérogénéités énonciatives et déficits épistémiques », *Enjeux*, 53-54, p. 52-66.

— (2003a, à paraître) : « Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs », B. Maurer (éd.), *Les didactiques de l'oral*, CNDP.

— (2003b, à paraître) : « Déséquilibres interactionnels, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs », A. Rabatel (éd.), *Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

— (2003c, à paraître) : « La narrativisation comme mode de résolution des conflits et comme forme d'argumentation propositive indirecte », L. Mondada et R. Bouchard (éd.), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris, L'Harmattan.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France.

WILMET, M. (1998) : [1997] *Grammaire critique du français*, Paris/Bruxelles, Hachette/Duculot.