

QUELQUES ÉLÉMENTS POUR UNE PROBLÉMATIQUE DU "MÉTA" À L'ÉCOLE

Mireille BRIGAUDIOT
IUFM de Versailles, INRP

C'est à partir de 1975 environ que des recherches en didactique renvoient explicitement au concept d'activité métalinguistique. Pour en délimiter les contours, une recherche balayant plus de 2000 ans d'histoire des idées et recouvrant de nombreux champs disciplinaires (notamment philosophie, logique, linguistique, psychologie, didactique) serait nécessaire. En attendant la réalisation d'une telle prospection, on peut se référer à quelques ouvrages spécialisés : en psychologie, au remarquable ouvrage de Gombert (1990), et en didactique à certains numéros de revues qui ont jalonné la constitution du champ (1). Le présent numéro de *REPÈRES*, avec des travaux de différentes disciplines, devrait nous permettre de mieux comprendre où nous en sommes, nous didacticiens, lorsque nous renvoyons au concept d'activité métalinguistique de l'élève.

Mon propos est de présenter les articles de ce numéro à travers quelques éléments de problématique : que recouvre l'expression "activités métalinguistiques à l'école" ? est-ce un type d'activité scolaire ou y a-t-il des activités métalinguistiques différentes par leur objectif, leur cadre situationnel, les objets sur lesquelles elles portent ? y a-t-il eu avancées didactiques ces dernières années pour ce qui est du rapport de l'élève à la langue et du rôle du maître ? si oui, comment caractériser ces avancées ? J'ai choisi deux détours. Dans un premier temps, je relèverai ce qui constitue les activités métalinguistiques pour les professionnels du langage que sont les linguistes. Dans un second temps, grâce à une synthèse proposée par Chiss & Muller (1993), seront interrogées des recherches en didactique. Des points de vue empruntés aux deux champs me conduiront à proposer une classification des activités métalinguistiques à l'école, classification que j'utiliserai (je m'en excuse auprès des auteurs) pour présenter les articles.

1. ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE ET LINGUISTIQUE

Partons des dictionnaires de langue française. Ils situent l'attestation des termes "métalangage" et "métalangue" vers 1960. De par sa contemporanéité, l'oeuvre de Jakobson est assurément associée à l'emploi de ces termes. Nous proposons de pointer deux lieux de l'activité métalinguistique (dorénavant AM) selon cet auteur : dans l'activité quotidienne de langage, et dans l'activité du linguiste. Nous poursuivrons avec quelques autres théories, situées en amont et en aval des années 60. Le caractère schématique et fragmentaire de ce détour historique gênera les spécialistes. Il ne s'agit que de quelques repères techniques qui éclaireront ensuite le champ de la didactique.

1.1. Les apports de Jakobson

Comme on le sait, c'est la publication de 1963 qui définit la **fonction méta-linguistique** comme l'une des fonctions du langage. Le recours au métalangage apparaît comme "une nécessité à la fois pour l'acquisition du langage et pour son fonctionnement normal". Ce recours n'est autre que "l'interprétation d'un signe linguistique au moyen d'autres signes de la même langue, homogènes sous certains rapports". L'objet est d'élucider un propos :

"le métalangage joue un rôle important dans le langage de tous les jours... 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. "Je ne vous suis pas. Que voulez-vous dire ?" demande l'auditeur... Tout procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition de la langue maternelle, a abondamment recours à de semblables opérations métalinguistiques" (1963, p. 217).

Par ailleurs, on constate que dix ans plus tard, grâce aux discussions qu'il a avec ses collègues (les linguistes Benveniste et Harris entre autres), Jakobson précise les relations que peut et doit avoir la linguistique avec d'autres disciplines, notamment la logique. Dans la mesure où logique et linguistique traitent, toutes deux, "de problèmes comme la signification et la référence, l'intension et l'extension ou les propositions existentielles et l'univers du discours", ces disciplines entretiennent une relation de "complémentarité" :

"Dans la relation entre les structures indépendantes du contexte et les structures sensibles au contexte, les mathématiques et le langage quotidien sont les deux systèmes polaires, et chacun d'entre eux apparaît comme le **méta-langage** qui convient le mieux à l'analyse structurale de l'autre" (1973, p. 30).

Au titre de bon exemple de théorie mathématique appliquée à la grammaire, Jakobson cite Harris.

1.2. La théorie de Harris

L'objet de la théorie de Harris (1968 et 73-74) est l'établissement d'une grammaire formelle, algébrique, révélant les propriétés profondes du langage. Les concepts d'**opérateurs méta-linguistiques** et de méta-discours constituent la grammaire. Dans tous les cas, ce sont des **paraphrases**, définies comme des variations de forme sans changer le discours, qui permettent de faire émerger le rôle d'opérateur :

"La théorie grammaticale consiste en deux opérations. La première construit le sous-ensemble des phrases de concaténation... La seconde construit les autres phrases de la langue, en opérant certaines variations qui paraphrasent les phrases de stricte concaténation" (73-74, p. 23).

Or on sait le peu d'échos que rencontra cette théorie. Parmi les critiques, on retiendra celle de l'ambiguïté du statut de la paraphrase dans la méthodologie d'une théorie de nature strictement distributionnelle. En effet, si les paraphrases ne changent pas le discours, celui-ci est défini comme "des séquences de parties (les mots) qui apparaissent dans des combinaisons variées". De fait, le traitement porte sur une langue en tant que structure distributionnelle plus que sur le

langage en tant qu'activité sémiotique. D'autres auteurs avaient pourtant déjà évoqué cette question épistémologique fondamentale.

1.3. Les précurseurs : Guillaume et Hjelmslev

Nous avons retenu ces auteurs qui, par des raisonnements bien différents, légitiment tous deux le recours à l'AM dans la démarche du linguiste.

Dès 1929, Guillaume critique le principe d'une étude de la langue qui se limiterait aux aspects formels :

"Ce défaut inhérent aux défauts de la grammaire traditionnelle, la linguistique savante s'en est rendu compte et elle s'abstient autant que possible de définir les formes en termes généraux, préférant ne les connaître que dans leurs applications particulières" (éd. de 1968, p. 123).

La théorie de Guillaume part des "**conditions réelles de l'emploi de la langue**" pour atteindre le niveau du "mécanisme de la langue tel qu'il existe à l'état latent dans la pensée du sujet parlant". Ce sont les "**schèmes sub-linguistiques**", dont le schème verbo-temporel traité dans "l'Architectonique du temps" (1929). L'étude se donne les moyens d'étudier "les formes dans leur phase génétique antérieure à leur actualisation dans la parole" (op. cit. p. 134). Pour cela, elle distingue "l'in posse", ou "langue" en puissance, de "l'in esse", ou actualisation de la parole, de "l'in fieri", ou passage de "l'in posse" à "l'in esse". Sur le plan méthodologique, l'auteur passe donc par une étape d'observation exhaustive de faits d'emploi. Même si le terme "paraphrase" n'est pas explicite dans la démarche de Guillaume, c'est bien de cela qu'il s'agit. Par exemple, l'activité métalinguistique de glose lui permet de comparer :

"un instant après, le train déraillait", au sens de "a effectivement déraillé", et "un instant plus tard, le train déraillait", au sens de "aurait déraillé" (p. 68).

La démarche de Hjelmslev (1943) est tout autre. Elle vise une théorie du langage considéré, "non comme un conglomérat de faits non linguistiques (physiques, physiologiques, psychologiques, logiques, sociologiques), mais comme un tout qui se suffit à lui-même, une structure sui generis" (op. cit. p. 12). Les données de travail sont "le texte, dans sa totalité absolue et non analysée". La théorie devant construire et décrire tous les textes possibles de n'importe quelle langue, elle doit partir de "prémices exclusivement formelles". On peut considérer comme l'une des sources de la pensée de Hjelmslev les travaux des logiciens du Cercle de Vienne, fondé en 1920. Mais alors que l'un de ses chefs de file, Carnap, établit une "métalogique" (1934) en tant que "théorie des signes où, en principe, toute sémiotique est considérée comme un simple système d'expression dans lequel le contenu n'intervient pas", pour Hjelmslev, une théorie du langage doit, au contraire, respecter la tradition saussurienne du signe défini par sa signification, et donc prendre en compte "**la forme de l'expression (son) et la forme du contenu (significations)**". Dans ce cadre, la linguistique est un métalangage, une "métasémiotique", c'est-à-dire "une sémiotique dont le contenu est une sémiotique".

On voit donc, avec ces deux auteurs, que l'AM du linguiste peut se situer sur deux pôles, opposés sur le plan épistémologique : d'un côté sur l'activité

mentale du sujet, de l'autre côté sur le langage naturel en tant que correspondant à un langage formel. Or la théorie de Culioli, sans toucher au domaine du psychologue, distingue bien des niveaux d'analyse.

1.4. La théorie de Culioli

Elle a pour objet "l'étude du langage à travers la diversité des langues". Elle distingue **3 niveaux** (2) : le niveau 1, niveau des opérations psychologiques de langage qui ne relève pas de l'analyse du linguiste, le niveau 2, celui des formes linguistiques (elles représentent le niveau 1), et le niveau 3, construit par le linguiste à l'aide d'une représentation métalinguistique du niveau 2. Les formes sont des énoncés qui, une fois glosés et regroupés, constituent des familles paraphrastiques. Une "première" AM du linguiste consiste à constituer ces familles :

"Le linguiste travaille sur des formes... il va les faire travailler sur elles-mêmes et les soumettre à cette forme d'évidence qui est le jugement d'acceptabilité. En cela le linguiste fait affleurer, par cette pratique, cette activité métalinguistique non-consciente qui est au coeur de l'activité de langage et que l'on constate déjà chez l'enfant". (Culioli 1987)

"L'activité de langage est une faculté universelle de l'espèce humaine... C'est une activité symbolique... on peut produire des paraphrases (association d'énoncés appartenant à une **classe d'équivalence**) ou bien on peut dire "non, l'élément n'existe pas" parce qu'il y a un saut. L'enfant, très tôt, a une activité métalinguistique, il sait si c'est la même chose ou pas". (Culioli 1983-84)

Le traitement métalinguistique qui suit est ainsi décrit par Desclés (1992) :

"Pour étudier les catégories grammaticales et pour faire apparaître les invariants du langage, la méthode préconisée par la théorie d'Antoine Culioli repose sur des relations de **paraphrase (internes à la langue analysée) et sur des gloses métalinguistiques (externes à la langue)**. Les paraphrases et les gloses sont destinées à faire apparaître les valeurs sémantiques des unités grammaticales étudiées, à étudier la polysémie des unités grammaticales et à faire émerger les opérations dont les unités grammaticales seraient les traces observables. Cette méthode n'est pas éloignée de la théorie des opérateurs déployée par Z. Harris..." (op. cit. p. 212).

Un des points fondamentaux de la théorie culiolienne est la construction de catégories grammaticales (l'aspectualité par exemple) représentées métalinguistiquement sous forme d'opérations (l'opération primitive est dite de repérage). Les catégories traditionnelles (verbe, adverbe, locution adverbiale...) sont non pertinentes : ainsi, dans "Hier Pierre a travaillé toute la journée", on a 3 marqueurs aspectuo-temporels, "hier", "toute la journée" et "passé composé" qui entretiennent des relations (entre repère et repérés). Aussi Culioli précise-t-il :

"En linguistique, on confond souvent terminologie grammaticale traditionnelle et métalangue. Cette confusion est facilitée par l'imbrication de la métalangue (et de l'activité métalinguistique) dans la langue (et l'activité lan-

gagière). Cette imbrication rend difficile tout raisonnement rigoureux sur la grammaire". (1978)

1.5. Conclusions

Le linguiste se fixe comme objectif la description de l'activité de langage, quelle que soit la langue des sujets. Or il n'a pas accès au **niveau (1 - sublinguistique)** qui relève de l'analyse du psychologue. Aussi prend-il en compte les données empiriques que sont les énoncés (expression et contenu) réellement attestés (**niveau 2 - linguistique**). Il peut alors reprendre ces énoncés, soit comme le font tous les sujets dans le langage quotidien en ciblant le sens (paraphrases - fonction métalinguistique du langage), soit en les manipulant leurs formes (gloses - activité métalinguistique du linguiste). Ces manipulations constituent des **traitements métalinguistiques**. Elles lui permettent de procéder à des groupements (énoncés formant classes d'équivalence) qui seront décrits par des écritures mathématiques (opérations métalinguistiques) constituant un niveau formel de représentation, un **métalangage (niveau 3 - métalinguistique)**. La dernière étape consiste à vérifier le caractère opératoire des opérations obtenues en y soumettant d'autres énoncés.

2. ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE

Dans un ouvrage récent, Chiss & Muller (1993) présentent les recherches en didactique de 4 pays francophones, portant sur l'étude de la langue et l'analyse des discours, de 1970 à 1984, et recensées sur la banque de données DAF-TEL(3). On y trouve des données quantitatives et qualitatives : combien de recherches portent sur l'étude du code, sur l'analyse des discours ? quels pays concernent-elles plutôt ? quels types de recherche ? à quelle époque portent-elles davantage sur les contenus d'enseignement vs sur les modalités d'apprentissage ? quelles composantes langagières sont alors ciblées ? quelles sont les disciplines de référence ? Les deux parties de l'analyse concernent, d'une part l'évolution de la grammaire vers une didactique de la langue (J.L. Chiss), d'autre part la constitution d'une didactique des discours (M. Muller).

Je propose ici de pointer quelques tendances dans l'évolution des recherches telles que les auteurs les dégagent en dépassant la période étudiée. Il s'agit de confronter les AM des élèves à travers les recherches de ces vingt-cinq dernières années et les AM du linguiste. J'ai ciblé trois modalités de ces AM à l'école primaire : sous forme d'exercices portant sur des objets linguistiques constitués, dans les actes de langage, comme résolutions de problèmes.

2.1. Activités métalinguistiques - exercices portant sur des objets métalinguistiques

Les recherches des années 70 sont caractérisées par leurs références linguistiques explicites : structuralisme, fonctionnalisme, Grammaire Générative Transformationnelle. Quelques unes d'entre elles sont à resituer dans leur contexte innovant : "Plan Rouchette" de 1966, redéfini et illustré à la suite de

l'expérimentation de l'IPN (Institut Pédagogique National, aujourd'hui INRP) sous le titre officiel "L'enseignement du français à l'école élémentaire, principes de l'expérience en cours" (1971) dit Plan de Rénovation. Les principaux auteurs du chapitre consacré à la grammaire dans le Plan sont Emile Genouvrier et Claudine Gruwez (voir aussi Gruwez et Malossane, 1978). Ils réagissent notamment à une grammaire normative fondée sur un enseignement de règles et de nomenclatures que les élèves apprennent par coeur. Ils posent les principes :

- d'activités de structuration de la langue incluant grammaire, vocabulaire et orthographe,
- d'un usage implicite de la grammaire par l'emploi de la langue, un des aspects de cet usage prenant la forme d'exercices structuraux.
- d'une seconde étape de grammaire explicite, ou réflexive, qui procède d'une explicitation progressive des règles de fonctionnement.

Si ces principes nous semblent toujours opératoires, leur modalité d'application a, semble-t-il, évolué :

"La seule règle que nous puissions formuler est que tout enseignement grammatical doit se ramener à des séries d'exercices, écrits et oraux : c'est par l'exercice que l'on apprend à parler et à écrire ; par lui encore que l'on parvient à dégager les fondements de ce que nous avons appelé une grammaire consciente. Nous entendons : des exercices de pratique de la langue et non de stricte analyse" (Peytard & Genouvrier 1970, p. 143).

Et dans l'une des illustrations, il est fait référence à "la phrase, fondement de la communication. Il s'agit de faire découvrir à l'enfant cette unité qu'il ignore et d'abord à l'oral (par le biais des pauses et des modulations), l'écrit s'intègre ensuite naturellement" (op. cit. p. 146).

S'agissant d'exercices sur la phrase, deux moyens pédagogiques permettent de fixer les concepts : la terminologie et des symbolisations graphiques. C'est, par exemple, le "complément essentiel" (selon les auteurs, appellation provisoire du complément d'objet dans l'optique de la recherche, p. 159), les couleurs (S en jaune, V en rouge, complément essentiel en bleu), et le graphe (l'arbre).

Les caractéristiques de l'AM de l'élève sont alors, d'une part l'utilisation d'opérations métalinguistiques telles qu'opposition, permutation, transformation, écritures formelles (cf. traitement métalinguistique chez les linguistes), d'autre part le fait que l'objet sur lequel il travaille est lui-même métalinguistique (phrases). On peut parler ici d'**exercices portant sur des objets métalinguistiques** (dorénavant EOM).

2.2. Activités métalinguistiques dans les actes de langage

Chiss & Muller situent l'oral comme priorité dans les années 75. En effet, il est alors posé comme premier dans l'expérience langagière. Partant de ce principe, l'élève (plutôt l'enfant?) s'entraîne à travailler la langue dans des activités de communication. Prenons comme exemple la recherche d'une des équipes du "Groupe Langue Orale" de l'INRP. Celle-ci a pour objectif de "chercher les rapports dialectiques qu'entretiennent certains aspects de ce contexte (situationnel) et les productions linguistiques". Aussi prend-elle en compte les phénomènes de

variétés à l'oral, et ceux de variations phoniques chez les enfants, les productions "spontanées" des élèves, les caractéristiques des situations de prise de parole. Avant-gardiste dans son traitement de l'extra-linguistique (qui préfigure une pragmatique?), elle fonde des concepts ainsi définis sous la plume d'Anne-Marie Houdebine :

"Le locuteur, dans le même temps, peut utiliser du (langage) "se structurant" et du (langage) "structuré" et parfois même dans le même énoncé... Nous retenons comme indice de la langue se structurant toute interruption de la structure de la chaîne parlée (hésitations, reprises, phrases inachevées, etc...)... Par langue structurée on n'entend pas une langue utilisant les structures définies par les grammaires de la langue écrite, mais une langue telle que l'enfant l'a structurée"... Exemple : "*Stéphane / si tu m'abîmes ça // eh ben // t'as ma mère / qu'elle te pile ta gueule*". (REPÈRES n° 40, 1976, p. 32-37).

Ici c'est l'acte de langage qui est implicitement assimilé à une AM. Sans prise de conscience de sa part, le sujet s'adapte à une situation tout au long de sa prise de parole. Il s'agit en effet de parler la même langue que l'interlocuteur mais "dans une parole singulière". Le rapport du sujet à sa parole, et à la langue, est "travaillé" à travers le filtre de sa pertinence communicative (se faire comprendre). L'adaptation à l'interlocuteur, la gestion du dit, les activités de formulation, reformulation, reprise, étant ici des phénomènes fondamentaux, je propose de parler d'**exercice de la fonction métalinguistique** (dorénavant EFM) en référence à Jakobson.

2.3. Activités métalinguistiques comme résolutions de problèmes

Le travail de l'élève sur les discours prend le premier plan des recherches dans les années 80. Avec le principe de triple centration sur l'enseignement, sur l'apprentissage et sur les savoirs langagiers à enseigner, constitutif de la didactique, les AM sont explicitement visées dans le but de structurer la compréhension ou la mise au point des textes. On ne peut faire l'économie d'un retour aux sources. Le "Groupe Langue Écrite" est créé à l'INRP en 1974, sous la responsabilité de Christian Nique. Celui-ci pose dès 1976 des questions actuelles ("Faut-il sauver la grammaire ?", "Peut-on éveiller l'enfant à l'objet-langue", dans REPÈRES n° 40, p. 92-106) et il coordonne la recherche "Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique" de 1975 à 1980. Critiquant la notion de linguistique appliquée qui induit l'emprunt par les pédagogues du vocabulaire technique et des formalisations appartenant aux linguistes, il cite l'influence de la linguistique comme un atout dans la démarche pédagogique. :

"L'acquis fondamental de la linguistique du 20^e siècle réside dans les méthodes d'approche de la langue qu'elle a élaborées : les grammaires sont descriptives, elles se présentent comme des modèles de la langue, des "théories", et pour cela les linguistes travaillent soit par des observations-classements (Harris, Gross) à l'aide de critères-test, soit de manière hypothético-déductive (Milner, Chomsky). On retrouve là ce qu'en pédagogie

d'éveil (toutes proportions gardées) on appelle l'observation et la résolution de problèmes" (*Repères* n° 55, p. 4).

Grâce à cette démarche, les représentations des enfants sur l'objet-langue se modifient, deviennent plus "objectives". La recherche INRP "Réso" est en filiation directe par rapport à cet éveil linguistique, et parallèlement, elle s'inscrit dans des activités de Français dépassant l'objet-langue. C'est l'objet-texte qui est support de travail, c'est dans son activité discursive que l'élève "traite" les problèmes de langue.

J'ai choisi un exemple de ces activités naissantes dans les années 80. Il est extrait de "Écrire en classe" (Djebbour, 1993) rédigé par le Groupe Résolutions de problèmes de Français de l'INRP. Lorsque les élèves ont à trouver "les questions syntaxiquement compatibles avec chacun des modes d'énonciation" de leurs écrits prescriptifs (p. 77), ils rencontrent, dans leurs textes, des occurrences d'énoncés compatibles ou incompatibles tels que :

* Tu accroches...	Que remarquez-vous?
Accrocher...	Que se passe-t-il?
Accrocher...	Que remarque-t-on?
* Accroche...	Que remarquez-vous?

Dans ce type de démarche, l'élève est confronté à un problème de mise en texte (problème linguistique), il rassemble des faits de langue (énoncés), les confronte à la donnée "destinataire" (traitement métalinguistique) et en tire des conclusions sur la "cohérence énonciative". Il conduit une **AM proche de celle du linguiste**. Et l'on voit, dans l'exemple, comment cette AM induit un EFM.

2.4. Conclusions

Les remarques très parcellaires menées ici nous donnent quelques moyens de clarifier différentes conceptions de l'AM à l'école. Il y aurait bien d'autres analyses à faire. Celle-ci prend le point de vue de l'élève.

- Tantôt il s'exerce à appliquer des "lois" portant sur des objets eux-mêmes métalinguistiques. Par exemple lorsqu'il utilise des catégories (manipuler des phonèmes, relever les verbes au présent dans un texte, trier des textes à partir de critères formels...) ou quand il s'entraîne sur des règles de fonctionnement syntaxique (exercices structuraux). Les situations d'**EOM** sont nombreuses et diverses dans le cadre scolaire traditionnel. Elles sont également opératoires dans d'autres démarches, notamment en tant que **vérification d'un résultat** par les élèves (si les élèves eux-mêmes viennent de dégager une "loi" ou de construire un objet métalinguistique lors d'AM) et comme **outil d'évaluation pour le maître**. C'est leur contexte dans un dispositif didactique qui en fait la pertinence.

- Tantôt il mène une recherche, elle-même induite par un problème de nature linguistique qu'il a rencontré. Cette AM est ainsi définie par Jean-Louis Chiss en didactique :

"l'**activité métalinguistique** en classe suppose de problématiser des données de langue au lieu d'en fournir immédiatement la description réglée, de

s'interroger sur l'appareil notionnel existant et donc de prévoir, à côté des leçons magistrales, des démarches effectives de recherche apprenant à **poser un problème** à partir d'un corpus, d'une règle, d'une définition et à **réunir les conditions permettant de le résoudre**" (op. cit. p. 47).

- tantôt, en prenant en compte le fait que toute activité de langage peut mettre en oeuvre la fonction métalinguistique, l'élève procède à l'**EFM**, chaque fois qu'il s'agit de préciser, reformuler, aménager l'interlocution. Dans les activités de Français à l'école, le maître les induit fréquemment, dans une optique d'**acquisition du langage** chez les jeunes enfants, et dans les classes élémentaires pour **tendre vers la définition de catégories, de fonctions, de choix linguistiques**.

3. LES ARTICLES DE CE NUMÉRO

Trois chercheurs d'horizons différents ouvrent le débat.

Bernard Lahire, sociologue, intègre les origines historiques de dispositifs "méta", liées à la mise en écriture alphabétique du langage, à l'analyse d'un échec scolaire pour des élèves qui ne peuvent pas maîtriser des formes scripturales-scolaires spécifiques d'un exercice du pouvoir.

En tant que psychologue, Michel Brossard approfondit la nature de ces activités métalinguistiques en milieu scolaire et propose des pistes de réflexion quant aux conditions efficaces de leur mise en oeuvre : place de l'intersubjectivité, clarté cognitive.

Cette dernière question est l'objet d'étude de l'article suivant. Psychologues et chercheurs INRP, Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau montrent comment, à l'aide de dialogues métacognitifs, ils aident des élèves de C.P. à se retrouver dans les procédures de lecture-écriture.

Ces trois contributions renvoient, dans la terminologie proposée plus haut, à l'étude et à l'aménagement des EOM. Traiter le langage "du point de vue de ses diverses structures internes, phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc...", c'est mettre en difficulté les élèves qui n'ont pas appris à "considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit" (Lahire). Un des remèdes serait de repenser la "décontextualisation-recontextualisation" à laquelle procède le maître chaque fois qu'il saisit l'aspect formel du langage pour en faire un objet d'étude (Brossard). C'est par exemple le cas lorsqu'un adulte dialogue avec un enfant au sujet de ses "façons de faire et de penser" quand il lit ou quand il écrit, cela afin de "conscientiser" l'enfant face à sa tâche (Chauveau & Rogovas-Chauveau).

En liaison avec la lecture, suivront trois recherches menées hors cadre scolaire. Lydia Humblot, Michel Fayol et Karine Longchamp observent des élèves de CP / CE1 en situation de copie de mots. Les procédures d'ordre métalinguistique employées sont également l'objet de la recherche d'Anne Salazar Orvig lorsqu'elles soumet des enfants, pour certains en difficulté de lecture, à une tâche induisant l'activité de définition.

Puis Jean Émile Gombert, Christine Gaux et Elisabeth Demont dégageront des liens entre capacités métalinguistiques et lecture, au CP mais aussi en 6^e de collège.

Ces trois contributions aideront à comprendre des comportements d'enfants selon qu'ils sont devant une tâche familière ou pas (Salazar Orvig), devant des mots familiers ou non (Humblot et al.), ou lorsqu'ils sont mis face à des manipulations phonologiques ou de jugement grammatical (Gombert & al.). On remarquera que dans ce cadre expérimental commun aux trois recherches, il s'agit de mesurer la capacité des enfants à traiter des objets métalinguistiques (mots, définitions, phrases, phonèmes). Ces EOM particuliers mettent bien en évidence l'inégalité des réponses des élèves.

Nous reviendrons à l'école avec la présentation de la recherche INRP Méta par Gilbert Ducancel & Colette Finet, illustrée par des exemples aux trois cycles de l'école primaire, ainsi que par Marie-Alix Defrance en maternelle et par Suzanne Djebbour et Rosine Lartigue au CM.

Les propositions didactiques sont ici très nettement de type AM telle qu'elle a été définie. Que ce soit pour produire des récits écrits, compréhensibles, quand on a entre 3 à 6 ans (Ducancel & Finet, Defrance), pour expliquer par écrit "*comment ça se fait qu'avec une pile plate on n'a pas besoin de fil pour allumer l'ampoule*" en CE1 (Ducancel), pour identifier les noms des personnages et leurs substituts anaphoriques dans des récits (Djebbour & Lartigue), ou pour construire et résoudre la problématique des temps verbaux dans des récits (Ducancel), les élèves sont confrontés à des problèmes de textualisation qui génèrent des AM. Celles-ci, au fil des niveaux de la scolarité, débouchent sur le repérage d'unités linguistiques, traditionnellement traitées hors contexte en grammaire, orthographe, vocabulaire.

Les trois articles qui suivent nous semblent plus orientés vers l'EFM en didactique du Français. Catherine Le Cunff et Michel Grandaty, également membres de l'équipe INRP Méta, analysent les capacités métadiscursives des enfants dans des situations fonctionnelles (projets de vie) et soulignent le rôle d'étayage du maître dans des formulations ciblées et dans des reformulations améliorant l'efficacité de l'écrit et surtout de l'oral.

C'est également le point de vue adopté par Régine Delamotte-Legrand lorsqu'elle analyse des dialogues maître-élèves au CM2, ceux-ci mettant en évidence la dimension "méta" constamment présente dans le discours de l'enseignant.

Pour leur part, les collègues genevoises Marie-Josèphe Besson et Sandra Canelas-Trevisi envisagent ce que pourraient apporter ces "stratégies métalinguistiques" dans des séquences traditionnelles de Français.

Une précision ici. Alors que les modèles développementaux à notre disposition présentent tous une progression "méta", allant d'un contrôle inconscient des énoncés à une attitude réflexive (Clark 1978), de connaissances implicites à connaissances explicites (Karmiloff-Smith 1986), de premières habiletés à une automatisation de méta-processus conscients (Gombert op. cit.), les trois contributions présentes soulignent la valeur de l'EFM du langage pour accéder, à l'oral, à des objets métalinguistiques. Les reformulations portent sur le lexique, la syntaxe, le texte, dans l'explication orale et écrite (Le Cunff & Grandaty), ou dans l'aide à la réécriture (Delamotte-Legrand), elles pourraient même permettre de dégager des constituants de phrases ou de textes (Besson & Canelas-Trevisi).

Pour conclure, malgré les différentes références théoriques de ces recherches, des points forts semblent émerger : d'une part l'incompatibilité entre une conception didactique du Français et des pratiques d'EOM autonomes, distincts des pratiques langagières des élèves ; d'autre part l'intérêt de traiter didactiquement les relations entre EFM et AM (réussir une tâche par du verbal par exemple), entre AM et EOM (construire des régularités de faits linguistiques à partir de situations-problèmes d'ordre discursif par exemple) ; enfin le rôle de l'interlocution, et celui du langage du maître, clarifiant, inducteur, porteur du "méta", et dont on sait encore peu de choses.

Les inconnues ne manquent pas : compétences métalinguistiques précoces dans certains cadres didactiques (élèves de maternelle) ; procédures, encore mal connues, que les enfants mettent en oeuvre durant les traitements métalinguistiques ; relations entre ces procédures et leurs incidences sur les acquisitions de lecture-écriture ; part des données cognitives, langagières et sociales dans les capacités "méta" ; articulation entre compétences métalinguistiques et attente institutionnelle...

Je remercie vivement Michel Brossard et Jean-Louis Chiss qui ont contribué à cette réflexion.

NOTES

- (1) Le n° 55 de *REPÈRES*, 1979, intitulé "Pour une pédagogie de l'éveil linguistique", un dossier de Christian NIQUE, le n° 55 de *Langue Française*, 1982, coordonné par Jean-Louis CHISS, le n° 71 de la *Revue Française de Pédagogie*, 1985, présenté par Michel FAYOL, le n° 62 de *Études de Linguistique Appliquée*, 1986, coordonné par Claudine FABRE.
- (2) Pour une analyse plus détaillée, on se reportera à la contribution de Sylvain AUROUX, La philosophie linguistique d'Antoine Culioli, in *La théorie d'Antoine Culioli*, Ophrys, 1992, 39-59.
- (3) La banque est consultable en version papier : GAGNE G. & LAZURE R., SPRENGER-CHAROLLES L. & ROPÉ F. (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, De Boeck & Éditions Universitaires (2 tomes). Des mises à jour annuelles sont publiées à Montréal (diffusion INRP). Elle est également consultable sur Minitel : 36-16 INRP.

BIBLIOGRAPHIE

- CARNAP, R. (1934) : *The logical syntax of language*. trad. ang. 1972. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- CHISS, J.-L. & MULLER, M. (1993) : *Recherches en didactique de la langue et des discours, Belgique, France, Canada, Suisse, 1970-1984*. INRP.
- CLARK, E.V. (1978) : Awareness of language : some evidence what children say and do, in A. Sinclair, R. Javella, W. Levelt (Eds). *The child's conception of language*. New York, Springer-Verlag.
- CULIOLI, A. (1978) : *Alpha Encyclopédie*.
- CULIOLI, A. Séminaire DEA 1983-84, non-publié.
- CULIOLI, A. (1987) : *La linguistique : de l'empirique au formel*. CNRS.
- DESCLES, J.P. (1992) : Au sujet des catégories grammaticales. in *La théorie d'Antoine CULIOLI*. Ophrys, 203-212.
- DJEBBOUR, S. (1993) : Élaborer et gérer un projet d'enseignement : l'exemple des écrits prescriptifs. in *Écrire en classe. Rencontres pédagogiques*. n° 33. INRP, 67-78.
- GRUWEZ, C. & MALOSSANE, L. (1978) : *Activités de grammaire*. Coll. Plan de Rénovation INRP. Nathan.
- GUILLAUME, G. (1929) : *Temps et verbe*. suivi de *L'Architectonique du temps dans les langues classiques*. Champion, édition de 1968.
- GOMBERT, J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. PUF.
- GENOUVRIER, E. & GRUWEZ, C., (1987) : *Grammaire pour enseigner le français*. Larousse.
- HARRIS, Z.S. (1968) : *Mathematical Structures of Language*. trad. franç. Dunod, 1971.
- HARRIS, Z.S (1973-74) : *Notes du Cours de syntaxe*. Éditions du Seuil, 1976.
- HJELMSLEV, L. (1943) : *Prolégomènes à une théorie du langage*. édition française. Minuit, 1968.
- HOUDEBINE, A.M. & al. (1976) : Travaux de l'équipe de Nîmes, *REPÈRES* n° 40, 29-60.
- JAKOBSON, R. (1963) : *Essais de linguistique générale I*. Éditions de Minuit.
- JAKOBSON, R (1973) : Relations entre la science du langage et les autres sciences. in *Essais de linguistique générale. Rapports internes et externes du langage*. Éditions de Minuit.
- KARMILOFF-SMITH, C. (1986) : From meta-processes to conscious access : evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- PEYTARD, J. & GENOUVRIER, E. (1970) : *Linguistique et enseignement du français*. Larousse.
- "L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours". (1971). *Recherches pédagogiques*. n° 47.