

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE, ACTIVITÉ MÉTALANGAGIÈRE EN CLASSE DE 6^{ème} PRIMAIRE

Marie-Josèphe BESSON, Sandra CANELAS-TREVISI
Université de Genève

Résumé : A partir de la redéfinition de l'activité métalangagière, conçue comme dépendante des conditions de production des discours auxquels le métalangage s'intègre, est posé le questionnement sur les stratégies métalangagières que supposent les activités de structuration en classe, au niveau phrastique et textuel. L'analyse de deux situations d'enseignement (6^{ème} primaire), portant l'une sur l'observation des subordonnées, l'autre sur l'approche de la planification, permet de montrer le rôle des stratégies métalangagières utilisées par l'enseignant et les élèves d'une part, et de poser que les activités réflexives supposent une activité discursive recourant largement aux stratégies métalangagières d'autre part.

INTRODUCTION

Dans l'enseignement-apprentissage du français langue 1, la place que semblent devoir occuper les activités métalangagières mérite d'être redéfinie en fonction d'une visée plus large que celle qui consiste essentiellement à réduire le métalangage au parler sur la langue envisagée en tant que système, en vue de l'acquisition d'un savoir grammatical, lexical et/ou phonologique et de la fixation d'une terminologie imposée par les programmes scolaires.

Notre réflexion sur cette problématique, qui s'inscrit dans le champ de la didactique, prend en compte le cadre théorique de l'analyse des discours, telle que cette analyse a été présentée et développée dans les travaux successifs menés à l'Université de Genève par l'équipe de didactique des langues (Bronckart et al., 1985 ; Schneuwly, 1988 ; Bronckart, 1994). Ce courant met l'accent sur le rôle déterminant des paramètres externes dans l'organisation des discours ; il "saisit donc la production verbale dans la perspective globale de la conduite humaine, et plus précisément de la conduite envisagée comme acte, action ou encore activité" (Bronckart, 1994 b.).

Dans cette optique, nous sommes amenées à envisager l'activité métalangagière dans son intégration au discours et comme répondant aux conditions socio-énonciatives dont dépendent les différents genres de discours dans lesquels du métalangage s'insère. Cette approche du métalangage nous conduit à mettre l'accent sur les stratégies métalangagières en jeu dans la production des discours, quels que soient par ailleurs les niveaux où peuvent se situer les faits métalangagiers. Dans cette perspective, la distinction entre métalangage et métadiscours nous paraît peu opérante dans la mesure où elle cloisonne arti-

ciellement un ensemble de phénomènes très étroitement intriqués les uns aux autres d'une part, et aux discours dans lesquels ils se manifestent d'autre part.

Dans le domaine didactique, nous faisons référence aux travaux sur l'activité métalangagière des apprenants d'une langue seconde, qui relie le métalangage aux représentations du locuteur d'une part et à l'activité de communication d'autre part (Porquier, 1984, Py, 1987). Nous retenons en particulier une étude récente de Trevisi, qui envisage les interventions de l'enseignant sur l'activité métalangagière de l'apprenant pour élaborer avec lui "le stock de repères conscients sur lesquels l'apprenant va, dans son auto-formation future, s'appuyer lorsque les automatismes et/ou les éléments et processus automatisés lui feront défaut." (Trévisi, 1994, p. 184).

1. LES STRATÉGIES MÉTALANGAGIÈRES

Ce sont donc les stratégies métalangagières mises en oeuvre dans le discours qui constituent la partie centrale de notre démarche dans la mesure où nous considérons qu'elles sont en relation avec un but communicatif de l'ordre de la clarification des discours : du point de vue de l'énonciateur, étant donné la représentation qu'il se construit du destinataire, il s'agit de faciliter pour ce dernier la compréhension adéquate de ce qui est dit ou écrit, par le recours à des procédures visant le contrôle, la régulation, l'ajustement de ce qui est énoncé. Ces stratégies de retour sur l'énoncé, au travers desquelles l'énonciateur prend pour objet de son commentaire son propre discours (voire le discours d'autrui) s'opèrent par un transfert de l'attention de l'énonciateur, de l'objet du discours au discours lui-même et ce changement de pôle d'intérêt du discours est conditionné par le destinataire (Bakhtine, 1977).

On peut distinguer quatre sous-ensembles de procédures caractérisant l'activité métalangagière, que nous décrivons brièvement ci-dessous.

1.1. La reformulation paraphrastique repose sur une relation d'identité entre l'énoncé objet de la paraphrase et l'énoncé paraphasant, relation qui ne consiste pas néanmoins en une simple substitution du sens : dans la réalité du discours, l'"autrement dit" qui caractérise la paraphrase entraîne un déplacement du sens lié à la reconstruction de ce sens (Fuchs, 1982b). Dans les productions verbales, certaines unités langagières signalent la paraphrase en mettant en rapport le discours source et la séquence qui le paraphrase : *c'est-à-dire, autrement dit, cela veut dire, cela signifie, je veux dire, pour mieux dire, j'entends par là, etc.*

1.2. Dans la définition, le rapport d'identité qui unit le terme ou la notion à définir et l'énoncé définissant est en fait une approximation : en effet, la définition suppose qu'un choix soit fait, dans l'ensemble des caractéristiques de l'objet à définir, des traits permettant le mieux sa conceptualisation.

Les différents procédés de définition recourent à des paradigmes d'unités linguistiques dans lesquels entrent :

- des verbes comme *appeler, désigner, dénommer* etc. (procédés de dénomination) ;

- des verbes de la catégorie d'être (copule) : *être, être considéré comme, consister en/à* ; à l'écrit, les parenthèses, le signe de ponctuation deux points peuvent également marquer ce type de procédés (procédés d'équivalence) ;
- des verbes comme *être constitué de, se composer de, se décomposer en* (procédés de décomposition) ;
- des verbes comme *permettre de, servir à, être utilisé pour, avoir pour fonction de, s'employer comme* (procédés recourant à l'indication de la fonction, de la destination d'un objet) ;
- des formes nominales, adjectivales et des relatives (procédés de caractérisation) (Loffler-Laurian, 1984).

1. 3. L'**illustration** met en rapport un énoncé présentant un objet dans sa généralité et un exemple concret, tiré de la réalité, constituant un cas particulier de l'objet et venant à l'appui de sa conceptualisation.

1. 4. La **question rhétorique** qui se présente pour le destinataire comme une incitation à déplacer son attention pour quitter le contenu référentiel et se porter sur la réalité du discours en train de se dérouler, peut être considérée comme une forme de stratégie métalangagière, dans la mesure où le discours que la question rhétorique suscite apporte un éclairage nouveau à ce qui a été préalablement énoncé.

Ces différentes stratégies métalangagières procèdent donc de l'établissement d'une distance entre l'énonciateur et son propre discours d'une part, entre le discours et le monde objet d'énonciation d'autre part, dans le but de faciliter la compréhension du destinataire et au besoin de l'inciter à réagir dans le sens attendu. A cet égard, elles sont une manifestation du phénomène de prise en charge énonciative, défini comme le contrôle qu'exerce l'énonciateur sur son propre discours (Plazaola Giger, Rosat et Canelas-Trevisi, 1991).

2. LES ACTIVITÉS MÉTALANGAGIÈRES EN CLASSE

Les diverses activités langagières conduites en classe offrent aux élèves des occasions fréquentes d'emploi du métalangage. En production écrite, par exemple, ils vont être amenés à utiliser des stratégies métalangagières, dont on peut faire l'hypothèse, sans prendre de trop gros risques, qu'elles jouent un rôle dans l'organisation des séquentialités monologiques constitutives des genres de texte. Dans les activités de compréhension, les stratégies métalangagières rencontrées dans les textes seront appréhendées comme contribuant à orienter le lecteur (l'élève en l'occurrence) dans la reconstruction du sens.

En ce qui concerne les activités de structuration, dans les limites desquelles on aborde traditionnellement le phénomène du métalangage (en grammaire et en lexique notamment), notre hypothèse est qu'il nous paraît justifié de reposer le problème autrement, en prenant comme point d'appui de notre démarche les types de stratégies métalangagières que supposent les activités de structuration.

2.1 Activités réflexives sur la langue (*)

Dans cette perspective, deux précisions importantes doivent être apportées. Il y a lieu d'abord, de clarifier ce que nous entendons par **activités de structuration**. Sous cette appellation, nous rassemblons l'ensemble des activités réflexives que l'élève est amené à conduire sur la langue (au sens large du terme) : l'entraînement à la réflexion, qui passe par l'observation des données, leurs manipulations, la construction de certaines catégories organisatrices (Corblin, 1988), est envisagé aussi bien dans le cadre restreint d'une grammaire de phrase, que dans celui plus large du texte, considéré comme actualisation d'un discours, lui-même dépendant des conditions socio-énonciatives dans lesquelles il est produit.

Notre seconde remarque a trait à la manière dont nous concevons l'**activité réflexive**. Fondée sur l'observation empirique et sur l'exercice du raisonnement inductif, l'activité réflexive se révèle au travers d'un discours produit dans une situation de communication spécifique, et exhibant des caractéristiques liées aux représentations que les interlocuteurs (enseignant-élèves) se font du contexte socio-énonciatif et du référent.

Notons que la pratique de ce discours réflexif, que nous envisageons ici dans son aspect oral, procède d'une pédagogie active dans laquelle les élèves sont amenés à découvrir progressivement, à des niveaux différents, des lois de fonctionnement de la langue et des discours. Accompagnant le tâtonnement empirique, se réalisant dans la formulation d'hypothèses, d'arguments, d'explicitations abstraites, impliquant des ajustements progressifs, des approximations successives, ce discours exige, de la part des élèves, qu'ils soient capables d'employer les stratégies métalangagières en jeu, et de la part de l'enseignant, que ses interventions dans l'échange orientent les élèves vers l'utilisation de telles stratégies.

2.2. Vers une recherche sur le rôle du métalangage dans les situations d'enseignement (*)

A partir de l'analyse du discours enseignant-élèves dans deux situations d'enseignement différentes, mais impliquant l'une et l'autre que l'échange soit à la fois le support et le produit de la réflexion, nous tenterons de montrer la place qu'y devraient tenir certaines stratégies métalangagières et le profit qu'on pourrait s'attendre à tirer de leur emploi pour favoriser un discours efficace, visant l'élucidation des problèmes auxquels se heurtent inévitablement les élèves dans l'approche des faits langagiers, et les faisant progresser dans la maîtrise d'un discours oral, qui constitue un aspect incontournable de leur apprentissage.

Avant d'entrer en matière sur les observations que nous avons faites, à Genève, dans une classe de sixième primaire (élèves de 11-12 ans), nous tenons à souligner, qu'étant donné la problématique traitée dans le présent article, elles ne sont que le résultat de premières investigations, pouvant servir de repères pour la mise en chantier d'une recherche plus approfondie sur le rôle du métalangage dans les situations d'enseignement.

(*) Sous-titre introduit par la Rédaction

Qu'entendons-nous par **situation d'enseignement** ? Nous désignons par ce terme l'ensemble des faits observables dans une classe autour de la mise en oeuvre d'un contenu spécifique ; la description et la compréhension de ces faits constituent l'objectif de la recherche à laquelle le présent travail est relié. Deux apports de nature très différente nous fournissent des repères pour appréhender la complexité des observables : la théorie des situations didactiques, élaborée par Brousseau (1986) d'une part, le discours de l'enseignement rénové en Suisse romande, fondé sur les principes de la pédagogie de la découverte, d'autre part. Le consensus qui se manifeste, au niveau des discours, autour de l'idée que les élèves doivent être actifs dans la classe, nous autorise à observer les situations d'enseignement à partir d'un schéma qui, de manière forcément simplificatrice, répartit les activités et les discours intervenant dans la classe autour de la mise en oeuvre d'un contenu spécifique en deux phases : une phase de tâtonnement des élèves, qui travaillent de manière relativement autonome en assumant des responsabilités et une phase de formulation des notions et des procédures utilisées, qui se déroule sous la gestion directe du maître et dont le but est l'institutionnalisation des connaissances et des savoirs manipulés. Le métalangage intervient de manière déterminante dans les deux phases et révèle le rôle différent qu'y jouent les énonciateurs en présence.

3. UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE : LES SUBORDONNÉES

Le premier ensemble de données a été recueilli au cours d'une situation enregistrée et transcrite d'enseignement de la grammaire, consacrée à l'étude des phrases enchâssées dans le groupe verbal (subordonnées remplissant la fonction de complément du verbe). Étant donné les deux principes organisateurs retenus : choix théoriques référant aux grammaires structurales et à la grammaire générative d'une part, et apprentissage lié à une pédagogie de type inductif d'autre part, le déroulement de ces situations peut être schématisé de la manière suivante : production de phrases servant d'appui à la réflexion ; classement de ces phrases selon les caractéristiques formelles du groupe verbal (révision de savoirs connus) ; commutation sur les groupes remplissant la fonction de complément du verbe ; repérage et identification d'un groupe particulier, contenant tous les constituants de la phrase (un verbe notamment), lequel est précédé d'un marqueur spécifique ; prise de conscience d'une catégorie nouvelle pouvant remplir la fonction de complément du verbe.

3.1. La restitution morcelée du savoir

Notre analyse porte d'abord sur la première phase de l'activité réflexive, autour d'éléments de syntaxe déjà connus, le groupe verbal en l'occurrence, que les élèves sont invités à repérer dans les quatre exemples suivants :

Le pétrolier remplit les réservoirs.

Il quitte le port.

Le capitaine a confié la barre à un pilote.

La manoeuvre est dangereuse.

L'échange enseignant-élèves se poursuit ainsi :

(M : enseignant ; E : élève)

M : (...) *Voilà bien ce sont des choses que vous savez V le groupe verbal est composé de quoi*

E V : *Ben du verbe et pis d'un complément de verbe*

M : *Voilà d'un ou de*

Plusieurs élèves ensemble : *Plusieurs*

M : *Plusieurs hein compléments de verbe alors c'est bien vous cherchez dans chacune de ces phrases donc dans le groupe verbal toujours composé d'un verbe plus une suite hein une suite qui est un complément si je prends la première veux-tu me dire L quelle est la suite*

E L : *Ses réservoirs*

M : *Ses réservoirs c'est composé de quoi*

E L : *D'un déterminant et d'un nom*

M : *J Comment tu appelles le tout*

E J : *Un groupe nominal*

M : *Un groupe nominal dans la deuxième phrase N il quitte le port*

E N : *D'un verbe d'un déterminant et d'un nom*

M : *Bien comment tu appelles le tout*

E N : *Groupe nominal*

M : *Dans la troisième attention regardez bien de comment est composé ce groupe verbal H*

E H : *Un groupe nominal plus un groupe prépositionnel*

M : *Bien veux-tu me lire le groupe nominal*

E H : *La barre*

M : *Bien le groupe prépositionnel*

E H : *À un pilote*

M : *Bien la dernière C*

E C : *D'un verbe et d'un adjectif*

M : *Voilà et puis qu'est-ce qu'on doit signaler là il y a quelque chose de particulier le verbe*

E C : *Verbe être*

M : *Verbe être hein alors le signaler parce que c'est un petit peu différent plus adjectif voilà les différents cas*

Pour chaque phrase, l'enseignant écrit au tableau les constituants que les élèves ont donnés :

1. V + GN
2. V + GN
3. V+ GN + GP
4. Vê + Adj

L'observation de ce "polylogue" nous suggère une première remarque : devant s'exprimer sur une notion connue, les élèves ne sont pas invités à produire un discours structuré, portant sur l'ensemble des savoirs construits sur l'objet, au cours des étapes antérieures de découverte et d'assimilation de la notion. En effet, pendant cette phase de révision, on leur demande, à tour de rôle, les mêmes activités répétitives de repérage et d'analyse, ce qui les conduit à restituer leur savoir bribes par bribes plutôt qu'à en rassembler les divers élé-

ments dans une synthèse cohérente. De ce fait, les élèves n'ont pas la possibilité d'exercer, par un réel contrôle de ce qu'ils disent, le contrôle de ce qu'ils savent.

Dès lors, en accord avec un principe fondamental de la pédagogie active, qui veut qu'on favorise les interventions des élèves tout en leur laissant le temps d'élaborer un discours pertinent et en guidant cette élaboration, on peut se demander quelle influence pourraient avoir sur ce discours, des injonctions du maître, devenues habituelles, orientant les élèves vers les stratégies métalangagières à mettre en oeuvre dans leurs productions. Ainsi, dans une situation de reprises d'éléments connus, telle que celle que nous avons reproduite à titre d'exemple, des consignes comme

Expliquez ce que c'est que le groupe verbal.

Donnez une définition du groupe verbal en utilisant ce que vous savez à ce sujet.

Essayez d'exprimer autrement (plus complètement ou plus simplement) ce qui vient d'être dit. etc.,

pourraient aider les élèves à utiliser les stratégies métalangagières comme une instrumentation efficace pour la production de discours liés à leur conceptualisation de l'objet et favorisant cette conceptualisation.

3.2. Une stratégie de définition : la dénomination

C'est une autre phase des échanges enseignant-élèves, ayant trait cette fois à l'approche de la notion nouvelle (repérage de la subordonnée remplissant la fonction de complément du verbe) que nous reproduisons ci-dessous.

M : (...) *Moi ce que j'aimerais savoir la suite du verbe c'est composé de quoi ça c'est important d'y mettre maintenant*

E J : *J'explique*

M : *Sans tout détailler si je prends si l'eau et coetera comment t'appelles toute la partie qu'on a mis en bleu c'est le complément de verbe mais c'est*

E J : *Une phrase*

M : *Une phrase et cette phrase on lui donne un nom parce qu'elle dépend de la première comment l'appelle-t-on*

E J : *Subordonnée*

M : *Subordonnée*

E J : *Subordonnée*

M : *Subordonnée ça veut dire subordonner c'est dépendre de quelqu'un quand je dis mon subordonné c'est que j'aurais quelqu'un qui dépend de moi hein donc y a la phrase qui dirige subordonnée qui dépend du premier verbe voilà alors phrase subordonnée on l'écrirait comme ça hein voilà*

M : *Et cette phrase subordonnée commence par quel mot X*

E X : *Si*

M : *Alors si qui est une*

E : *Conjonction*

M : *Conjonction bien d'accord presque toujours par une conjonction ou parfois par un mot interrogatif y a toujours des exceptions et caetera alors il faut faire attention est-ce que dans la phrase subordonnée on*

a le droit de l'appeler phrase subordonnée parce qu'on retrouve si je prends ici toutes les parties hein d'une phrase c'est bien une phrase complète avec de nouveau un sujet un verbe une suite hein mais elle dépend d'un premier verbe ça c'est important

De nouveaux exemples de phrases complexes sont proposés aux élèves à partir desquelles les échanges reprennent.

Les uns affirment qu'il n'y a aucun danger.

Les autres demandent si toutes les précautions ont été prises.

Certains spécialistes déplorent que les gens leur soient aussi hostiles.

Ils souhaitent que l'on informe mieux la population.

Les entrepreneurs redoutent que l'on interrompe les travaux.

Les hôteliers estiment que l'implantation d'une centrale nucléaire ferait fuir les touristes.

Les pêcheurs prétendent que le réchauffement de l'eau de la rivière est nuisible aux poissons.

M : *Alors L tu veux commencer tu me lis la phrase tu me dis quel est le verbe principal ça devrait être en rouge et tu me lis la suite du verbe et ce qui introduit cette suite*

E L : *Les uns affirment qu'il n'y a aucun danger le verbe c'est affirment la suite du verbe qu'il n'y a aucun danger et puis c'est le que*

M : *Voilà (...) V*

E V : *Les autres se demandent si toutes les précautions ont été prises le verbe principal c'est demandent*

M : *Se demandent*

E V : *Se demandent le complément si toute les précautions ont été prises j'ai entouré si*

M : *Bien My*

E My : *Certains spécialistes déplorent que les gens leur soient aussi hostiles le verbe c'est déplorent pis le complément de verbe c'est que les gens leur soient aussi hostiles et le mot c'est que*

M : *Le que hein cette fois-ci c'est le que An*

E An : *Ils souhaitent que l'on informe mieux la population le verbe c'est souhaitent euh le complément du verbe c'est que l'on informe mieux la population c'est le que*

M : *Le que qui introduit J*

E J : *Les entrepreneurs redoutent que l'on interrompe les travaux alors le verbe c'est redoutent que le complément de verbe c'est que l'on interrompe les travaux et ce qui introduit c'est que*

M : *Que S*

E S : *Les hôteliers estiment que l'implantation d'une centrale nucléaire ferait fuir les touristes le verbe principal c'est estiment le complément de verbe c'est que l'implantation d'une centrale nucléaire ferait fuir les touristes et ce qui relie c'est que*

M : *Bien X*

E X : *Les pêcheurs prétendent que le réchauffement de l'eau de la rivière est nuisible aux poissons alors le verbe principal c'est prétendent le*

complément de verbe c'est que le réchauffement de l'eau de la rivière est nuisible aux poissons le mot le subordonnant c'est que

M : *Bien*

E X : *La phrase subordonnée c'est que le réchauffement de l'eau de la rivière*

M : *Voilà (interrompt l'élève) c'est le complément de verbe c'est une phrase subordonnée (...)*

Les deux extraits précédents appellent essentiellement deux remarques qui sont complémentaires.

Nous constatons d'abord qu'on peut repérer, dans les interventions de l'enseignant, des traces des stratégies métalangagières auxquelles les élèves sont censés avoir recours dans leur propre discours. Cependant, la plupart des instigations ne font référence qu'à des stratégies de définition, privilégiant la dénomination, liée à l'étiquetage grammatical. (*comment appelle-t-on toute la partie qu'on a mis en bleu c'est le complément du verbe mais c'est... ; la suite du verbe c'est composé de quoi... ; alors si qui est une...*)

Nous ne nions pas la nécessité de doter les élèves d'un instrument efficace de dénomination des faits langagiers, mais nous pensons que la mise en place de cet instrument ne doit pas se faire au détriment de la construction de la notion, censée se manifester par un discours qui engage des stratégies métalangagières diverses susceptibles de traduire une réelle réflexion.

Nous observons ainsi -et c'est notre deuxième remarque- qu'à plusieurs reprises, le discours explicatif de l'enseignant pourrait être élaboré par les élèves eux-mêmes. Encouragés à des ajustements progressifs de leur discours, à la recherche d'exemples personnels illustrant leur propos pour atteindre à une reformulation la plus claire, la plus rigoureuse, la plus complète possible, ils seraient mieux à même de comprendre l'importance du contrôle de leur discours et des stratégies qui le permettent.

4. UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT DES DISCOURS : L'APPROCHE DE LA PLANIFICATION DU DISCOURS NARRATIF

Le second ensemble de données est tiré d'une situation d'enseignement consacrée à l'approche de la planification d'un texte narratif (en annexe), en vue de la production écrite. Il s'agit pour les élèves -qui, bien entendu, ont déjà travaillé sur le genre narratif-, de mettre en évidence un schéma narratif simplifié en trois phases (situation initiale, développement de l'action, situation finale), le développement de l'action pouvant être à son tour décomposé (démarrage de l'action, complication, résolution).

4.1. La reformulation de l'enseignant

Nous reproduisons ci-dessous quelques extraits de l'échange enseignant-élèves sur lesquels porteront nos commentaires.

M : *Maintenant on revient au texte et vous allez vous pouvez prendre un crayon et vous allez essayer de me faire le découpage y a plusieurs*

parties dans ce texte de me faire un découpage et après pouvoir m'expliquer votre découpage pourquoi vous avez découpé le texte de cette façon-là hein donc là c'est pas un découpage de phrases comme la grammaire hein faites attention c'est un découpage des idées vous allez faire un plan comment allez-vous découper votre texte (M attend quelques secondes) et pis indiquez en marge hein pourquoi vous avez fait ça et comment vous appelleriez cette partie-là pour que vous puissiez bien expliquer votre découpage

Les élèves travaillent pendant quelques minutes. M circule dans les rangs, observe ce que les élèves proposent et leur fait des suggestions. Ces entretiens en aparté n'ont pas été transcrits.

- M : *Vous n'avez pas forcément besoin de mettre un titre à chaque partie mais expliquez pourquoi vous avez fait le découpage à quoi dans votre esprit ça correspond hein un auteur quand il écrit il a un plan dans sa tête alors c'est clair que quand il a une grande habitude on va pas dire un deux trois ça vient automatiquement mais il y a une façon d'écrire on peut pas écrire n'importe comment vous avez d'ailleurs ça qui modifie les genres hein on sait qu'on a tel genre ou tel autre alors regardez d'abord les parties importantes et pis après regardez si dans les parties importantes y a des sous-groupes*
(...)
- M : *J'aimerais avoir vos avis on peut avoir des avis divergents expliquez pourquoi vous avez fait tel et tel choix peut-être J peux-tu nous expliquer ce que tu as fait*
- E J : *Alors j'ai découpé les parties en pensant à au vertige qu'il ressentait*
- M : *Alors peux-tu nous dire où tu fais la première coupure ou bien ce que ça peut être le début*
- E J : *J'ai mis*
- M : *Lis on va voir comment tu t'es débrouillé après on en discutera*
- E J : *Depuis sa plus petite enfance Robinson était sujet au vertige monter debout sur une chaise suffisait à lui donner un malaise un jour il avait voulu visiter le clocher*
- M : *Tu vas jusqu'où là donc t'es donc tu expliques qu'il a peur du vertige*
- E J : *Jusqu'au jusqu'à clocher quand il est monté là il voit que les habitants sont gros comme des fourmis jusque là*
- M : *Tu t'arrêtes là bon il faudra voir*
(...)
- M : *Oui voilà ça c'est où on vous explique ce qui se passe avant qu'il passe à l'action hein alors (...) ensuite ça j'appellerais la première partie attention j'ai un texte l'un dans l'autre mais ensuite qu'est-ce que je vais faire qu'est-ce qui se passe après G*
- E G : *Après il explique ce qui s'est passé quand il a voulu essayer de se débarrasser de sa peur ce qui lui est arrivé*
- M : *Et ça quand autrefois ou maintenant*
- E G : *Maintenant*
- M : *Alors maintenant et après qu'est-ce qui il passe*
- E G : *Ben il passe à l'action*

- M : *À l'action il passe à l'action parfaitement hein il va le le texte va partir à l'action (...) alors là cette action à un moment donné il se passe quelque chose là hein à quel moment tu pourrais dire que on réactive on le voit monter on le voit monter*
- E G : *Ben quand il découvre qu'il faut pas regarder en bas qu'il faut regarder en haut*
(...)
- M : *Voilà cette petite fin là moi je la vois articulée en deux mouvements vous pourriez là il y a quand même si on voulait un peu figoler aller plus au fond il y a deux choses là j'aimerais bien que vous cherchiez dans ce dernier petit paragraphe enfin il comprit mais je vois comme une articulation qui sent ça*

On peut observer que dans les deux consignes de lancement de l'activité, constituées chacune de reformulations successives, la seconde consigne pouvant être considérée globalement comme une paraphrase de la première, en vue d'une meilleure compréhension par les élèves de la tâche qu'ils ont à accomplir, sont évoqués des objets métalangagiers relatifs d'une part aux notions à découvrir et à assimiler (parties de texte, plan de texte) et d'autre part aux actions qui permettront aux élèves la mise en évidence de ces notions (faire le découpage d'un texte, expliquer le découpage, reconstituer un plan, mettre un "titre" pris au sens de repère marquant les phases du plan, indiquer la justification du découpage etc.).

4.2. La justification des propositions formulées

A ce stade de l'activité, ce qui paraît essentiel c'est la justification que les élèves sont censés apporter du découpage qu'ils proposent pour concrétiser les opérations de planification sous-jacentes au texte, étant entendu qu'ils ont été amenés préalablement à une première compréhension globale du contenu du texte.

Or les injonctions répétitives (expliquer le découpage) concernant l'activité de justification, repérables dans les consignes, ne la précisent pas, si bien que les élèves ne comprennent pas, semble-t-il, que pour justifier leur découpage, ils doivent mettre en équivalence un fragment du contenu du texte et la représentation de ce fragment comme composante d'une structure abstraite (le schéma narratif), auquel devrait aboutir le découpage. Si l'on admet que c'est bien ce que l'enseignant vise réellement, bien que son discours ne le traduise pas très explicitement, l'observation des interventions des élèves révèle cependant un décalage entre l'activité telle qu'elle est censée être attendue par l'enseignant et ce qui est effectivement produit par les élèves. En effet, les rares amorces de justification que ceux-ci apportent ne reposent pas sur la mise en rapport du contenu et du schéma abstrait qui l'organise, mise en rapport qui se construit progressivement au travers du discours métalangagier qu'elle suppose. Face aux difficultés que rencontrent les élèves, le maître apporte lui-même des éléments de savoir sans avoir conscience, nous semble-t-il, que la production du discours métalangagier constitue une part non négligeable de l'apprentissage.

EN GUISE DE CONCLUSION

La réflexion que nous avons amorcée sur l'activité métalangagière en classe de français (L1) ne nous permet pas de tirer des conclusions mêmes provisoires sur la question. Nous nous en tiendrons donc à la mise en évidence de trois points importants susceptibles d'orienter d'éventuelles pistes de recherche en didactique.

Nous admettons en premier lieu que la capacité à produire et à comprendre différents genres de discours suppose entre autres la maîtrise des phénomènes métalangagiers qui s'y manifestent.

Nous posons aussi que l'accent porté sur les stratégies métalangagières répond à des objectifs d'instrumentation des élèves en vue de la production et de la compréhension des textes.

Nous pensons enfin que l'activité réflexive sur les phénomènes langagiers suppose la pratique d'un discours spécifique recourant très largement aux stratégies métalangagières. La maîtrise de ces stratégies offre aux élèves la possibilité d'articuler, de structurer leur discours réflexif, de le contrôler en l'ajustant progressivement ; elle leur permet d'assumer pleinement dans les activités de structuration le rôle actif qu'on attend qu'ils jouent.

ANNEXE

Depuis sa plus petite enfance, Robinson était sujet au vertige. Monter debout sur une chaise suffisait à lui donner un malaise. Un jour il avait voulu visiter le clocher de la cathédrale de sa ville natale, York. Après une longue escalade dans l'escalier raide et étroit qui tournait en colimaçon, il avait brusquement quitté l'ombre des murs et s'était retrouvé en plein ciel, sur une plate-forme d'où on voyait toute la ville et ses habitants gros comme des fourmis. Il avait hurlé de peur, et il avait fallu le redescendre comme un paquet, la tête enveloppée dans sa cape d'écolier. Aussi chaque matin s'efforçait-il de monter dans un arbre pour s'aguerrir. Autrefois, il aurait trouvé cet exercice inutile et ridicule. Depuis qu'il vivait en prenant Vendredi pour modèle, il jugeait important de se débarrasser de son terrible vertige.

Il avait choisi ce matin-là un araucaria, un des plus grands arbres de l'île. Il empoigna la branche la plus basse et se hissa sur un genou. Il gravit ensuite les étages successifs du branchage en songeant qu'il jouirait du lever du soleil un peu plus tôt en se trouvant au sommet de l'arbre. A mesure qu'il grimpait, il sentait davantage l'arbre vibrer et se balancer dans le vent. Il approchait de la cime quand il se trouva tout à coup suspendu dans le vide : sous l'effet de la foudre sans doute le tronc se trouvait ébranché sur une hauteur de deux mètres. Là, il commit une erreur qu'on évite difficilement quand on craint le vertige : il regarda à ses pieds. Il ne vit qu'un fouillis de branches qui s'enfonçaient en tournant comme une spirale. L'angoisse le paralysa et il serra le tronc dans ses bras et entre ses jambes. Enfin il comprit qu'il fallait regarder non pas au-dessous de lui, mais au-dessus de lui. Il leva les yeux. Dans le ciel bleu un grand oiseau d'or en forme de losange se balançait au gré du vent.

D'après Michel Tournier
Vendredi ou la vie sauvage. (Gallimard, 1977)
Pratique de la langue, 7ème
 Département de l'Instruction Publique, Genève

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M. (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Éditions de Minuit.
- BORILLO, A. (1985) : Discours ou métadiscours. *DRLAV*, 32, pp. 47-61.
- BOURGUIGNON, Ch. (1979) : Les étapes de la maîtrise de certains concepts sémantico-grammaticaux en langue maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 34.
- BRONCKART, J.-P. et al. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1993) : Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle ; des actions aux discours. *Actes du Colloque Texte et compréhension*. Universidad Complutense de Madrid, à paraître.
- BRONCKART, J.-P. (1994 a.) : Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59, pp. 7-64.
- BRONCKART, J.-P. (1994 b.) : *Analyse et production de texte ; références théoriques*. document interne.
- BROUSSEAU, G. (1986) : *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse de Doctorat d'État. Université de Bordeaux I.
- CORBLIN, F. (1988) : Savoir la grammaire et faire de la grammaire. H. Huot (Ed.). *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*. Collection ERA 642 (UA 04 1028). Unité de formation et de recherche linguistiques (Université de Paris VII) et CNRS.
- DABENE, L. et al. (Eds.) (1979) : La grammaire en langue maternelle et étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 34.
- DABENE, L. (1987) : Langue maternelle, langue étrangère : quelques réflexions. *Les langues modernes*, n° 1, pp. 91-95.
- FUCHS, C. (1982 a.) : *La paraphrase*. Paris, Presses Universitaires de France.
- FUCHS, C. (1982 b.) : La paraphrase entre la langue et le discours. *Langue française*, 53, pp. 22-33.
- LOFFLER-LAURIAN, A.-M. (1984) : Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction. *Langue française*, 64, pp. 109-125.
- PY, B. (1987) : Making sense : interlanguage's intertalk in exolingual conversation. *Studies in second language acquisition*, 8/3, pp. 343-353.
- Porquier, R. (1984) : Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère (II)*. Université de Paris VIII et Université de Neuchâtel, pp. 17-47.
- REY-DEBOVE, J. (1978) : *Le métalangage*. Paris, Le Robert.
- ROSAT, M.-C., Plazaola Giger, I. et Canelas-Trevisi, S. (1991) : *La prise en charge énonciative dans des textes informatifs*. à paraître.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- TREVISE, A. (1994), Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59, pp. 171-190.