

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES ET SITUATIONS SCOLAIRES

Michel BROSSARD

Laboratoire de Psychologie Génétique et Différentielle
Université de Bordeaux II

Résumé : Après avoir distingué entre activités métadiscursives et activités métalinguistiques, l'auteur s'interroge sur les conditions d'apparition de ces dernières. Trois conditions sont mises en avant : la construction d'un contexte intersubjectif, le rôle de l'écrit et la mise en place de situations formelles d'apprentissage. A l'intérieur de ce cadre théorique d'inspiration vygotkienne, les activités métalinguistiques apparaissent comme le résultat d'un travail de décontextualisation et d'un travail de recontextualisation. Il s'agit en effet pour l'élève de s'installer dans un nouveau contexte, celui des discours scolaires sur la langue. Dans cette perspective les difficultés rencontrées par beaucoup d'élèves résideraient, non pas dans la faiblesse de quelque module cognitif, mais dans une difficulté à percevoir les relations entre les séquences où l'on travaille sur la langue et les finalités sociales et plus précisément communicatives de ce travail. C'est dans cette direction qu'une réflexion didactique est engagée.

Dans les premières pages de *A Functionnal Approach to Child Language*, A. Karmiloff-Smith indique que le jeune enfant, ainsi que Piaget l'a montré pour l'univers physique, doit résoudre les problèmes posés par son environnement linguistique (Karmiloff-Smith, 1979). On ne pourrait en effet comprendre les processus d'acquisition, si l'on ne mettait au premier plan les activités par lesquelles l'enfant s'interroge sur sa langue maternelle. Mais parmi de nombreuses difficultés, l'une d'entre elles surgit dès que nous voulons quelque peu circonscrire le domaine des activités de réflexion sur la langue (voir dans ce même numéro l'article présentatif de Mireille Brigaudiot). Devons-nous qualifier de métalinguistique toute activité de réflexion et/ou de contrôle sur les activités langagières, auquel cas la quasi-totalité de nos activités langagières pourront être dites peu ou prou métalinguistiques ?

Pour délimiter notre propos, nous ferons, après d'autres, une double distinction : entre métalinguistique et épilinguistique d'une part, et entre métalinguistique et métadiscursif d'autre part.

Distinction entre épilinguistique et métalinguistique

Les activités épilinguistiques consistent "en une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques" (Gombert, 1990, p. 233). Sans perdre de vue le but communicatif qu'il s'assigne, le sujet déploie une activité de contrôle sur la production. Celle-ci s'exerce par exemple sur les règles grammaticales implicitement utilisées (accord du genre, choix d'un article, référence anaphorique...) et peut être observée à l'occasion des phénomènes d'auto-correction.

Les activités métalinguistiques, quant à elles, consistent "en une connaissance consciente et en un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage" (Ibid. p. 247). Par opposition aux activités épilinguistiques, elles sont facultatives et apparaissent plus tardivement : la maîtrise fonctionnelle des activités linguistiques en étant, bien évidemment, un pré-requis.

Distinction entre activités métadiscursives et activités métalinguistiques

Pour préciser cette deuxième distinction, supposons deux contextes au sein desquels se pose une question sur le sens d'un mot : au cours d'une conversation d'une part et au cours d'une leçon de vocabulaire d'autre part.

Dans le premier cas, l'interlocuteur qui répondra à la question devra, pour élaborer sa réponse, prendre en compte le thème en cours et chercher à identifier les sources d'incompréhension de son partenaire. Dans le second cas, les interlocuteurs doivent savoir que l'on est dans un contexte où l'on travaille sur le langage et qu'il s'agit de proposer des définitions sur le modèle de celles qui sont données dans le dictionnaire. Les activités cognitives mises en oeuvre dans l'un et l'autre cas ne sont pas de même nature. Dans le premier cas le déroulement des activités communicatives "mondaines" n'est pas interrompu et la visée communicative initiale n'est pas perdue de vue. Dans le second cas les utilisations et les faits de langue sont pris pour objets de connaissance et c'est à leur propos que l'on communique. On sait par ailleurs que ce changement de plan, caractéristique des situations scolaires, est source de nombreux malentendus.

Nous parlerons d'activités métadiscursives dans le premier cas et d'activités métalinguistiques dans le second.

Nous nous proposons de présenter ici quelques réflexions sur les conditions d'apparition de ces dernières. Nous en distinguerons essentiellement trois : l'intersubjectivité, l'apprentissage de l'écrit et la spécificité des situations scolaires.

Cette réflexion, non sur la conscience réflexive elle-même, mais sur ses conditions, nous conduira à émettre des réserves sur certaines orientations didactiques qui croient avoir trouvé dans des exercices de type "méta" un remède contre les difficultés rencontrées par de nombreux enfants lors de l'entrée dans l'écrit.

1. L'INTERSUBJECTIVITÉ, LIEU D'ÉMERGENCE DU "MÉTA"

Que le sujet humain ait le pouvoir de réfléchir sur ses propres activités est une évidence de tous les instants. Par contre, la croyance selon laquelle il s'agirait là d'une caractéristique inhérente au sujet cognitif apparaît tout-à-fait discutable. Pour Karmiloff-Smith par exemple, c'est une caractéristique interne des activités psychiques que de pouvoir se réfléchir elles-mêmes ; un système d'activités devant avoir atteint un seuil suffisant d'efficacité pour pouvoir à son tour devenir objet de traitement (Karmiloff-Smith, 1986).

Cette auto-construction nous semble assez mystérieuse et il nous paraît tout aussi légitime de penser à la suite de Vygotski que les activités de contrôle sont d'abord sociales, c'est-à-dire exercées à plusieurs avant d'être reconstruites et appliquées par l'individu seul à sa propre action (1). Qu'il s'agisse des tout-débuts du langage tels que la co-construction de la référence, l'apparition des premiers signes (Bruner, 1983, Deleau, 1990) ou des périodes plus tardives comme celle concernant le passage des conduites dialoguées à des conduites monologuées (Hickmann, 1985), nous disposons aujourd'hui d'un ensemble de données assez vaste permettant d'étayer cette hypothèse.

On sait par ailleurs que d'un point de vue développemental, l'attention qu'un enfant peut porter à ce qui est dit par un énoncé, indépendamment de son rôle dans le contexte immédiat, est une conduite tardive (Olson et Torrance, 1983). Il semble légitime de supposer que cette activité de réflexion trouve son origine dans le contrôle social que l'interlocuteur exerce sur le discours du locuteur, l'individu intériorisant dans un second temps cette instance de contrôle. Dans le domaine de l'écrit, Rowe a pu montrer par exemple que la mise en place de situations permettant aux enfants d'occuper alternativement les positions de scripteur et celle de lecteur critique avait pour effet de favoriser les activités de révision (Rowe, 1989), (2).

Mais l'intériorisation d'une instance sociale de contrôle (un "autre généralisé") n'est pas suffisante pour que se développent des activités métalinguistiques, il faut que certaines conditions soient réunies, telles que la nécessité de résoudre de nouvelles tâches linguistiques, et la mise en suspens des activités discursives ordinaires. Précisément, ces conditions se trouvent réunies lorsque l'enfant, en situation scolaire, est confronté aux tâches d'apprentissage de l'écrit.

2. APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT ET ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

Partout où il existe une culture d'écrit, la question de la transmission des connaissances produites par ces nouvelles pratiques se pose inévitablement. Se pose, entre autres la question de la transmission du système d'écriture lui-même. On sait que contrairement à ce qui se passe à l'oral, l'apprentissage de la langue écrite ne peut se faire dans le plein des situations quotidiennes. Si cet apprentissage n'est pas socialement provoqué dans des situations créées à cet usage, il ne se fait pas (Stanovitch 1989). Il est donc nécessaire d'instituer des situations formelles d'apprentissage, c'est-à-dire des situations ayant pour finalité première la transmission des savoirs produits et du système d'écriture lui-même. Ainsi que

le remarque A. Petitat, il existe un lien organique, bien que non linéaire, entre institution scolaire et culture d'écrit (Petitat, 1982). Consacrées toutes entières à la transmission, ces situations sont (provisoirement) déconnectées des finalités sociales (3) et donc de l'urgence de l'action (Hébrard, 1982).

Mais il y a plus. De même que l'élaboration des systèmes d'écriture a nécessité de la part de ceux qui y ont participé un long travail de réflexion sur leurs langues, de la même façon, apprendre à utiliser un système d'écriture nécessite de la part des apprenants une mise à distance de la langue maternelle, ceci afin de l'analyser et d'instaurer avec elle un rapport désormais conscient et volontaire. Entre autres différences, le langage écrit utilise non les mots mais les représentations des mots. L'enfant ne va pas travailler avec des notations mais avec des "notations de notations". C'est un "symbolisme au second degré" disait Vygotski. (Vygotski, 1985). Pour l'enfant, l'apprentissage de l'écrit sera à l'origine de nombreuses découvertes sur sa langue. Pour ne prendre qu'un exemple, Morais et al. ont pu montrer, en comparant des adultes analphabètes et des adultes ayant appris à lire, que la prise de conscience de la parole comme suite de phonèmes, n'est pas acquise spontanément au cours du développement cognitif, mais exige un entraînement spécifique, lequel est fourni par l'apprentissage de la lecture dans le système alphabétique (Morais et al. 1979).

Au cours de cet apprentissage de l'écrit, les apprenants vont donc, sous le contrôle d'un adulte, s'adonner à un travail de réflexion sur les outils langagiers : attention portée au signifiant, segmentation de la chaîne parlée, analyse du mot en ses composantes phonologiques, problèmes orthographiques etc.

Afin d'analyser plus précisément ces formes d'activité, nous prendrons pour support les leçons de grammaire telles qu'elles se déroulent ordinairement dans nos classes de l'enseignement élémentaire.

3. SITUATIONS SCOLAIRES ET ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

Dans aucune autre situation (hormis peut-être dans une communauté de scribes) l'un des interlocuteurs, ici le maître, ne peut arrêter le dialogue en cours, arracher un énoncé à sa trame discursive pour l'écrire au tableau, permettant ainsi à l'auditoire de s'intéresser aux caractéristiques formelles de cet énoncé. Dans le cours des échanges oraux quotidiens, en effet, l'attention des interlocuteurs est tout entière absorbée par ce qu'ils disent, c'est-à-dire par ce qu'ils font avec le langage. Ils n'apportent du même coup qu'une attention occasionnelle à la forme de leurs énoncés.

Au cours d'une leçon de grammaire le maître s'adonne avec les élèves à un double travail : un travail de décontextualisation et un travail de recontextualisation. Alors que le premier mouvement est visible, le second nécessite une observation plus attentive.

Par exemple, le maître propose aux élèves de mettre au futur une série de phrases du type : *Aujourd'hui, Jean mange des gâteaux - Demain, Jean mangera des gâteaux.* A la suite de l'exercice, le maître demande aux élèves d'être attentif à la transformation que subit le verbe pour marquer le futur.

Apparemment il ne fait que faire expliciter par ses élèves des règles que ceux-ci pratiquaient déjà. Des règles pratiquées dans une diversité de contextes sont dégagées, réfléchies et formulées pour elles-mêmes. Aucun savoir nouveau ne semble avoir été créé. Nous aurions essentiellement affaire à un travail de décontextualisation.

Pourtant cette analyse, qui est la manière la plus courante de décrire ce qui se passe, ne nous semble pas satisfaisante et ceci pour deux raisons.

- Tout d'abord dans la perspective intersubjective que nous avons proposée, le maître ne joue pas un rôle simplement facilitateur. Il ne fait pas que favoriser un processus de réflexion que le sujet pourrait à la limite effectuer seul. Dans une perspective socio-historique, nous l'avons vu, les activités psychiques complexes sont d'abord effectuées à plusieurs. L'intervention de l'adulte serait donc constitutive de ce type de questionnement.

- Ensuite, on peut penser qu'il ne s'agit pas d'un simple travail d'explicitation au sens où le savoir explicité serait déjà tout entier présent dans l'élève sous forme de savoirs pratiqués.

En effet, le travail pédagogique effectué au cours des séquences métalinguistiques ne consiste pas seulement en une réflexion sur des "faits de langues", mais est aussi, et dans le même mouvement, inscription de ces éléments de savoirs réflexifs dans un nouveau contexte : celui de la grammaire scolaire importée par le maître (4).

L'énoncé arraché par le maître au discours quotidien et écrit au tableau pour servir de support à une activité collective de réflexion, est bien décontextualisé en ceci qu'il est extrait de son contexte d'origine, mais il fonctionne désormais à titre d'exemple dans le nouveau contexte des discours savants sur la langue. Et si pour certains élèves, il y a bien effectivement prise de conscience, celle-ci s'effectue à l'intérieur de cadres de pensée historiquement définis. Le concept de "recontextualisation" utilisé par N. Mercer pour caractériser cet aspect important du développement cognitif nous semble ici parfaitement convenir (Mercer 1992).

Ces différentes remarques nous conduisent à écarter les conceptions qui tendent à faire des activités "méta" une caractéristique "per se" d'un organe cognitif. Il convient au contraire de replacer ces activités dans le plein des pratiques sociales qui les rendent possibles. Ceci entraîne un certain nombre de conséquences didactiques que nous voudrions examiner pour conclure.

CONCLUSION

On sait que ces activités scolaires au cours desquelles un travail de réflexion sur le langage est attendu, sont pour de nombreux élèves, source de difficultés (Lahire 1993 et ici même). Les élèves éprouvent les plus grandes difficultés pour identifier le niveau de pertinence de l'intervention du maître. C'est pourquoi certains auteurs proposent à titre de remédiation, d'exercer ces activités métalinguistiques.

Les observations que nous avons effectuées dans les classes ne nous conduisent pas à une telle conclusion. Selon nous, les dysfonctionnements observés auraient moins pour origine une incapacité de certains élèves à se hausser à un niveau "méta", qu'une difficulté à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires. C'est donc en termes de clarté cognitive que nous posons le problème : celle-ci étant rendue possible par la construction d'un contexte commun maîtrisable par l'ensemble des interlocuteurs (Brossard, 1992).

Le fait d'instaurer des situations formelles d'apprentissage (nécessaires à la transmission d'une culture d'écrit) s'accompagne du risque d'instituer des ruptures entre les séquences où l'on travaille sur les outils et les finalités plus ou moins différées de ce travail. C'est pourquoi il nous semble indispensable, à la suite de Bruner, de proposer aux élèves des situations qui "fassent sens" à leurs yeux, c'est-à-dire des situations dont les finalités sociales et communicatives soient perceptibles et maîtrisables par eux. Dans cette perspective, un chercheur comme A.H. Dyson propose à de tout jeunes enfants des situations de productions d'écrit qui consistent essentiellement en des tâches communicatives à résoudre. Partant de leurs besoins et de leurs problèmes communicatifs, (par exemple ils produisent un texte destiné à une autre classe) ils sont amenés en cours de tâche, collectivement et avec l'aide du maître, à rechercher et à s'interroger sur les formes qui leur semblent les plus appropriées pour exprimer leurs intentions communicatives. Au cours des interactions enfants-enfants et enfants-adultes, les enfants explorent et s'approprient les ressources du code (Dyson, 1990) (5). Ainsi le travail sur les outils n'est jamais dissocié des problèmes communicatifs que ces outils permettent de résoudre. Il y a certes des séquences réflexives, mais elles ne sont jamais dissociées de l'activité sociale en cours. Elles y puisent donc leur sens.

Pour notre part, c'est cette orientation de recherche que nous nous efforçons d'explorer.

NOTES

- (1) Cette hypothèse permet à Vygotski de définir la conscience comme "un contact social de soi avec soi".
- (2) Dans un travail portant sur l'entrée dans l'écrit, D.W. Rowe a, dans une perspective interactionniste, construit des situations qui suscitent de nombreuses confrontations entre élèves soit en tant que scripteurs soit en tant que lecteurs critiques. Les élèves remplissent alternativement chacun de ces rôles. L'hypothèse de la recherche est que ces situations d'apprentissage facilitent la construction par un seul de ce qui est d'abord effectué à plusieurs.
- (3) L'autonomisation des situations scolaires explique en grande partie leur opacification pour les apprenants. Cependant l'instauration de situations formelles d'apprentissage (par opposition aux situations informelles) s'explique par la nécessité de transmettre une culture d'écrit. C'est pourquoi c'est un problème central en didactique que de savoir si l'on peut, et à quels moments, et pour combien de temps, rompre avec les finalités sociales aisément perceptibles par les élèves.

- (4) Le simple choix du matériel sur lequel on fait travailler les élèves (phrase ou texte par exemple) présuppose déjà la nature des activités réflexives sollicitées.
- (5) Une présentation destinée à un public francophone, des travaux du Center for Writing de l'U.C. de Berkeley est en préparation. Elle paraîtra prochainement chez Peter Lang.

RÉFÉRENCES

- BROSSARD, M. (1992) : Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, Tome 46, n° 4, 189-200.
- BRUNER, J. (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- DELEAU, M. (1990) : *Les origines sociales du développement mental*. Paris, A. Colin.
- DYSON, A.H. (1990) : *The word and the world : reconceptualizing written language development*. Center for the Study of Writing. U.C. Berkeley.
- GOMBERT, J.E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- HEBRARD, J. (1982) : L'exercice de français est-il né en 1823 ? in L'exercice. Numéro coordonné par J. HEBRARD. *Études de linguistique appliquée*. N° 48 oct.déc.1982, 9-31.
- HICKMANN, M. (1985) : The implications of discourse skills in VYGOTSKI'S developmental theory, in J. WERTSCH ed. *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979) : *A Functionnal Approach to Child Language*. Londres, Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986) : From méta-process to conscious access : evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23, 95-147.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires . Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, PUL.
- MERCER, N. (1992) : Culture, Context and the Construction of the Knowledge in the Classroom in *Context and Cognition, Ways of Learning and Knowing*. LIGHT, P. and BUTTERWORTH, G. eds. London, Harvester Wheatsheaf.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J., BERTELSON, P. (1979) : Does awareness of Speech as a sequence of phones arise spontaneously ? *Cognition*. 7, 323-331.
- OLSON, D.R., TORRANCE, N. (1983) : Literacy and Cognitive Development : A conceptual transformation in the early school years, in *Developing Thinking*. S. Meadow ed. London, Methuen.
- PETITAT, A. (1982) : *Production de l'école. Production de la société*. Genève. Paris, Librairie Droz.
- ROWE, D.W. (1989) : Author/Audience Interaction in the preschool : The role of social interaction in Literacy Learning. *Journal of Reading Behavior*. vol. XXI, n° 4, 311-349.

STANOVITCH, K.E. (1989) : L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture in *L'apprenti-lecteur* RIEBEN, L. et PERFETTI, Ch. eds. Paris, Delachaux et Niestlé.

VYGOTSKI, L.S. (1985) : *Pensée et Langage*. Paris, Ed. Sociales.