

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 9
NOUVELLE
SÉRIE
1994

Activités métalinguistiques à l'école

"REPÈRES"

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des Disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens (Secrétaire de Rédaction)
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil
Danièle MANESSE, Université Paris V
Francis MARCOIN, Université d'Artois
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription Amiens I
Sylvie PLANE, IUFM de Caen (Centre de St Lô)
Hélène ROMIAN (Rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAVERON, IUFM de Clermont-Ferrand (Rédactrice en chef)

COMITÉ DE LECTURE

(juin 1994)

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
- Jean-Louis CHISS, ENS de Saint-Cloud, CREDIF
- Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
- Francette DELAGE, IEN, Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Poitiers
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
- Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
- Yves REUTER, Université de Lille III
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Jean-François BOTREL, Directeur de l'INRP.

Rédaction : INRP - Département Didactiques des Disciplines
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05
Secrétariat de *Repères* : Maryvonne GILLES
Téléphone : (16.1) 46 34 90 92



ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES À L'ÉCOLE

Sommaire

• Quelques éléments pour une problématique du "Méta" à l'école par Mireille BRIGAUDIOT, IUFM de Versailles, INRP	3
Les exercices métalinguistiques "traditionnels" à l'école : analyses et propositions	
• L'inscription sociale des dispositions métalangagières par Bernard LAHIRE, Université Lyon II, CNRS	15
• Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires par Michel BROSSARD, Université Bordeaux II	29
• Les aspects métacognitifs de la relation adulte/enfant apprenti lecteur par Gérard CHAUVEAU & Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, INRP-CRESAS	37
Situations expérimentales : des enfants utilisent et jugent des "objets métalinguistiques"	
• La copie de mots en CP et CE1 par Lydia HUMBLOT, Michel FAYOL, Karine LONCHAMP, LEAD/CNRS, Faculté des Sciences de Dijon	47
• Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens ? par Jean Emile GOMBERT, Christine GAUX, Elisabeth DEMONT, LEAD/CNRS, Université de Bourgogne	61
• Construction du sens et définitions par devinette par Anne SALAZAR ORVIG, Université Paris V, CNRS	75
Activités métalinguistiques à l'école primaire en résolutions de problèmes	
• Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire par Gilbert DUCANCEL & Colette FINET, IUFM de Picardie, INRP	93
• Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3 par Suzanne DJEBBOUR & Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, INRP	119
• Les enfants de maternelle discourent-ils déjà sur le discours et sur la langue dans certaines situations ? par Marie-Alix DEFRANCE, IUFM de Versailles, INRP	133
Fonction métalinguistique du discours et discours sur le "méta", interactions maître-élèves	
• Situations de discours explicatif oral / écrit aux cycles 1 et 2. Performances, activités métalangagières et étayage par Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse, INRP, & Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil, INRP	145
• Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante? par Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Rouen, CNRS	163
• Activité langagière, activité métalangagière en classe de 6 ^e primaire par Marie-Josèphe BESSON & Sandra CANELAS-TREVISI, Université de Genève	177
Notes de lecture par Hélène ROMIAN	191

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 "métalange" 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 repéragé). 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.

L'INSCRIPTION SOCIALE DES DISPOSITIONS MÉTALANGAGIÈRES

Bernard LAHIRE
Université Lumière Lyon 2,
Groupe de Recherche sur la Socialisation, URA 893 CNRS

Résumé : Les recherches psychologiques, linguistiques, sociolinguistiques ou didactiques portant sur les capacités métalangagières d'enfants ou d'adultes, alphabétisés ou non, scolarisés ou non, issus de tel ou tel milieu social, etc., sont aujourd'hui nombreuses dans les pays anglo-saxons comme en France. Toutefois, rares sont les travaux mettant en perspective historique et anthropologique la capacité à adopter un rapport distancié, réflexif vis-à-vis du langage. Il y a là comme une amnésie de la genèse à propos d'une capacité qui a pourtant bien une histoire et n'est en aucun cas une donnée humaine universelle. L'histoire de la construction sociale des dispositions "méta" est particulièrement liée à l'histoire des écritures, des pratiques de l'écrit et des savoirs scripturaux. Pour comprendre les pratiques scolaires contemporaines (d'enseignement de la langue notamment), il n'est donc pas inutile de garder à l'esprit le long travail historique ayant rendu possibles les formes scolaires de relations sociales et les multiples dispositions "méta" qu'elles visent à inculquer. Nous proposons dans cet article quelques éléments centraux pour comprendre la genèse de ces dispositions "méta" (le rapport scriptural-scolaire au langage et au monde). Cette réflexion socio-historique fait notamment apparaître le lien fondamental du "cognitif" et du "politique" et invite ainsi à réinterpréter les pratiques scolaires et les inégalités scolaires contemporaines.

1. GENÈSE HISTORIQUE DES DISPOSITIONS "MÉTA"

1. 1. De la transformation du rapport au langage

On sait que dans des univers sociaux à faible objectivation où, à aucun moment, le savoir n'est séparé des pratiques sociales mais se transmet au sein de la pratique, par *mimesis*, les hommes sont pris dans le langage et sont sans prise sur lui. Ils ne séparent pas l'activité différenciante et classifiante de ce qu'elle différencie et classifie. Sans parler de science du langage, c'est un retour réflexif sur le langage qui est interdit du fait de son imbrication dans chaque situation, chaque action sur le monde et sur les autres (1).

Dans les sociétés "sans écriture" par exemple, l'énonciation du mythe n'étant pas une pratique s'exerçant dans un lieu séparé de l'ensemble des activités, le mythe n'existe que dans ses multiples énonciations particulières, locales,

et associé à des rites. Comme le remarquait M. Mauss (Mauss, 1968, p. 271), on ne peut, dans de tels cas de figure, étudier les rites oraux comme des textes clos sur eux-mêmes, qui feraient système, c'est-à-dire abstraction faite des cérémonies dans lesquelles ils peuvent être prononcés. Plus les mythes oraux sont détachés (et donc détachables pour l'analyste) des pratiques rituelles et donc de leur fonction pratique (ou de leur efficace sociale contextualisée), et plus on va vers des transformations sociales d'ensemble annonçant la sortie du mythe et l'apparition de nouvelles formes sociales.

Les mythes, les savoirs et les savoir-faire n'existent donc d'abord qu'agis dans des situations toujours particulières d'usage. L'apprentissage opère dans et par la pratique. Dans la mesure où il n'existe aucun lieu (séparé) d'acquisition d'un savoir séparé, le temps de la pratique est confondu avec le temps d'apprentissage. Cela est valable pour celui qui entend, voit et s'identifie à celui qui pratique le rituel et énonce les mythes, comme pour ce dernier qui ne connaît pas de séparation entre ce qui serait de l'ordre de la composition et ce qui serait de l'ordre de sa récitation. C'est ce que note C. Geertz à propos de la poésie orale qui "n'est pas d'abord composée puis récitée" car "elle est composée au cours de la récitation, assemblée tandis qu'elle est chantée dans un endroit public" (Geertz, 1986, p. 142). En fait, cette partition du moment de la composition, du moment de l'apprentissage "par cœur" et du moment de la récitation n'a aucun sens dans des formations sociales sans écriture, sans objectivation (désincorporation, détachement) des savoirs.

Dès les premières écritures logographiques ou logo-syllabiques (2), l'objectivation de significations stabilisées dans des signes graphiques différents les uns des autres opère un changement considérable par rapport à une situation où la parole ne vit qu'à l'état incorporé et dans des contextes spécifiques d'interaction. Non seulement des énoncés entiers sont détachés à la fois des personnes qui les énoncent et des contextes usuels de leur énonciation, mais on sépare les mots, on les extrait de leurs rapports syntagmatiques. L'écriture, en extériorisant et cristallisant la discontinuité du langage, "permet de bien saisir les moyens qu'on a de couper le flux de parole ; on peut désormais abstraire les mots de ce flux et accroître ainsi l'attention qu'on porte à leur «sens»" (Goody, 1979, p. 201-202) (3).

Par la désincorporation du langage, sa dé-contextualisation par rapport aux multiples situations d'énonciation (qui n'est, comme nous allons le voir, qu'une re-contextualisation dans un ensemble de pratiques langagières et sociales nouvelles), la cristallisation, l'extériorisation d'une fragmentation du langage en logogrammes, le gel du sens qui s'en suit (des significations sont associées à des "mots"), le début d'une prise de conscience de la distinction entre le son et le sens (dès les premières écritures, on observe un début de phonétisation), on peut dire que les premières écritures constituent, comme le suggérait très lucidement A. Meillet, des sciences du langage (4).

Lorsqu'on analyse les opérations langagières qui sont à la base des écritures logo-syllabiques, on prend donc conscience du fait que l'écriture, loin d'être un simple redoublement de la parole, est un véritable **transformateur cognitif** (Lahire, 1993c). L'écriture (et toutes les opérations qui l'accompagnent : la mise en liste, en tableau...) fait passer de la signification contextuelle, agie, vécue, prise dans une situation intersubjective, à une signification extériorisée, isolée

par la procédure graphique même, séparée des autres significations, explicitée, bref, à une sorte de méta-signification.

De même, avec l'écriture alphabétique on a affaire à une véritable analyse phonétique de la langue (Havelock, 1981, p. 55-56). Les Grecs qui, vers la fin du IX^e siècle avant J.-C., redécouvrent l'écriture empruntée aux Phéniciens, délaissent la syllabe pour la "lettre", unité graphique toute théorique. La consonne est, en effet, une abstraction théorique, un son inexistant comme tel. En analysant la substance phonique du langage à l'aide d'unités graphiques élémentaires, les voyelles et les consonnes et en gelant le sens des mots, les scribes opèrent des différences entre le signifiant (graphique ou phonique) et le signifié d'une part, le signe et le "réel" (les "choses", le "monde", le "réfèrent") d'autre part. C'est par l'écriture alphabétique, écriture analytique, qu'a pu être découverte la réalité proprement phonologique dont chaque génération d'écoliers doit encore aujourd'hui faire l'expérience.

La réflexion grammaticale, qui accompagne immédiatement la mise en écriture alphabétique du langage, suppose que le langage soit pris comme objet de connaissance mis à distance du "réel" et du sujet parlant. Le langage cesse de s'exercer en s'ignorant. Une fois isolés, les mots considérés désormais *per se*, distincts du réel qu'ils nomment, peuvent être classés et différenciés selon la fonction, la place, le rôle qu'ils ont dans l'énoncé objectif (5). Cette démarche est indissociable de l'objectivation écrite et de procédés graphiques tels que la liste ou le tableau qui permettent de maîtriser consciemment les principes de classement, de voir les contrastes, les analogies, les contradictions, de disséquer, de fragmenter, d'analyser les parties du discours, les syllabes, les lettres, de classer selon des critères sémantiques ou morphologiques, de croiser les critères de classement...

Les grammairiens font un travail d'explicitation des catégories de la langue, de définition rigoureuse des significations, de formalisation des techniques oratoires qui leur permet de maîtriser ces schèmes ou schémas comme des méthodes consciemment élaborées et mises en œuvre, bref, ils opèrent un travail d'objectivation écrite quasi-ethnologique sur leur tradition, leur culture (Goody, 1979, p. 201 ; Bourdieu, 1986). Écriture et grammaire (*gramma* et *grammatiké*) sont au centre de la constitution historique d'un rapport réflexif plus distancié au langage et au monde.

1.2. Méta et État

L'objectivation écrite a non seulement des effets sur le mode de production des connaissances, sur le mode de vie des savoirs (leur statut, leur fonction), mais aussi sur l'explicitation des normes de vie en commun (6).

Dans des formations sociales "sans écriture" où tout est lié à l'état incorporé des savoirs et savoir-faire, des coutumes, des traditions, des mythes, des rites (c'est-à-dire à des formes sociales orales, locales), très peu de ce qui constitue le groupe apparaît vraiment comme tel aux yeux des êtres sociaux. Ils produisent eux-mêmes leurs mythes mais sur un mode tel qu'ils sont plus possédés par eux qu'ils ne les possèdent vraiment. Sur quoi alors reposerait un pouvoir séparé puisque aucun principe, aucune règle, aucune loi n'apparaissent comme tels ?

Les "normes", les "savoirs" et savoir-faire étant immanents aux pratiques sociales et indissociablement liés à un faire, un agir, ils sont donc fondus dans ce faire, cet agir.

La solution sociologique à cette situation de dépossession consiste en une dépossession collectivement assumée par rapport à un passé fondateur et à une origine pré-humaine (les dieux, les ancêtres, les héros culturels) (Lévi-Strauss, 1962, p. 312-313). Ne pouvant posséder véritablement les mythes et les rites, les savoirs et les savoir-faire — tout ce qui fonde la légitimité de leur univers social (Berger et Luckman, 1986) — en les objectivant, c'est-à-dire en les détachant non seulement des personnes détentrices de ces savoirs, mais aussi des situations pratiques toujours particulières de leurs usages, les êtres sociaux de ces formations sociales les placent hors de la portée de tous.

Ce qui distingue les premières formations sociales "à État", "à écriture", des sociétés qualifiées de "primitives", c'est notamment l'existence en leur sein d'institutions de pouvoir (palais et temples) qui tiennent leur légitimité des dieux (Bottéro, 1987). La coupure religieuse qui passait auparavant entre les hommes et leurs origines "se met à passer, comme l'écrit M. Gauchet, entre les hommes eux-mêmes, au milieu d'eux, à les séparer les uns des autres. Dominants et dominés, ceux qui sont du côté des dieux et ceux qui ne le sont pas." (Gauchet, 1985, p. 30). Un pouvoir séparé suppose une sorte de centralisation et d'unification des multiples mythes, rites, savoirs et savoir-faire. Or il n'existe dans les sociétés "sans écriture" que des mythes toujours effectués dans des situations particulières. Pour qu'un pouvoir séparé puisse exister, il faut une **objectivation** des mythes, leur **mise en vue et en conscience** du point de vue des acteurs, leur **détachement** des personnes (désincorporation) et des multiples situations immédiates dans lesquelles ils agissaient.

Le simple fait d'**objectiver** le mythe fait que le rapport au mythe change. En écrivant le mythe, le scribe des premières sociétés "à écriture" ne fait pas qu'enregistrer une réalité pré-existante : il coupe le mythe de ses racines, il le retire des formes de relations sociales orales dans lesquelles il prend initialement son sens. Le mythe n'est plus agi, vécu ; le scribe n'a pas d'auditoire immédiat, il ne s'identifie à aucune personne qui énoncerait le mythe, il ne mime plus personne. Dès lors, les scribes, et plus généralement les prêtres, sont moins "possédés" par le mythe, ils en sont moins dé-possédés que dans les formes sociales orales. Ils commencent à maîtriser ce qui leur échappait jusque-là et qui impliquait une coupure entre tous les hommes et leur origine, leur passé fondateur.

Existent alors au sein de la même société, d'une part le mythe agi, vécu, répété et d'autre part le mythe écrit, objectivé, interprété ; d'une part une dépossession et d'autre part un début de maîtrise ; d'une part un mythe fondu dans les actes quotidiens, qui ne se voit pas comme tel et d'autre part le mythe écrit, qui apparaît objectivement comme tel à la conscience des scribes. Ainsi, tout se passe comme si un groupe social se rendant maître des mythes et des rites par l'écriture se mettait à posséder les lois fondatrices au lieu d'être dé-possédé par rapport à elles. En maîtrisant les mythes, il se place du côté de l'invisible, s'opposant du même coup au reste de la population qui continue à vivre dans un rapport de dépossession vis-à-vis du sacré. Cela se traduit par l'institutionnalisation, l'objectivation de rapports de pouvoir au sein des formations sociales.

On a souvent analysé l'effet de l'écriture, des pratiques de l'écrit, comme un effet de dé-contextualisation. Mais cette dé-contextualisation n'est qu'une re-contextualisation. Lorsque le scribe isole par la procédure graphique un logogramme, il arrache bien une signification à son contexte : aux personnes qui l'énoncent, à la situation précise qui donne lieu à son énonciation et au flux de parole dans lequel il est pris. Cependant, le logogramme n'est pas hors-contexte en-soi, il est hors du contexte **usuel, ordinaire** et, en l'occurrence, hors des formes sociales orales de son apparition. Il entre désormais dans des listes, des recueils, des tableaux..., qui constituent ses nouveaux contextes.

La **décontextualisation** correspond à la **séparation** d'une institution de pouvoir (qui s'appuie sur des pratiques d'écriture et qui marque ainsi une distance par rapport aux pratiques sociales communes) et à une **méta-signification** (la signification qui apparaît lors de la fixation du sens des différents signes graphiques comme un problème explicitement posé est tout à fait inédite). On se rend donc bien compte ici qu'un problème apparemment purement linguistique ou cognitif (la dé-contextualisation du sens) est indissociable d'une configuration sociale (et, plus particulièrement, socio-politique) d'ensemble.

Les savoirs scripturaux indissolublement liés à des institutions de pouvoir ne se définissent pas hors du rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs immanents qui vivent dans le cours de l'accomplissement des pratiques. La dé-contextualisation ne prend tout son sens que lorsqu'on a établi le rapport entre le contexte usuel, initial, originel et le nouveau contexte. L'acte d'écriture du scribe se comprend sociologiquement dès lors qu'on le situe dans l'ensemble structuré des pratiques langagières de sa formation sociale, c'est-à-dire dans une sorte de géographie des pratiques langagières et, par conséquent, des formes de relations sociales.

1.3. L'accumulation des savoirs et leur transmission

D'un autre point de vue, l'objectivation écrite permet aussi l'accumulation de savoirs hors des corps. Les pratiques d'écriture rendent possible "l'accumulation primitive du capital culturel" (Bourdieu, 1976, p. 124) et permettent ainsi de constituer des traditions spécifiques, reprises, transformées, réélaborées par des générations successives d'intellectuels (7). Outre le fait qu'en se spécialisant les savoirs créent de plus en plus profondément une coupure entre experts et profanes, ils se constituent peu à peu comme des traditions relativement autonomes distinctes les unes des autres et détachées progressivement de leurs fonctions pratiques immédiates d'origine (contribuant ainsi à renforcer la distanciation d'avec la réalité "ordinaire" des profanes du fait de la complexification propre à chaque tradition spécifique). Cette autonomisation des savoirs accompagne les processus d'autonomisation institutionnelle (Goody, 1986, p. 172 ; Weber, 1971, p. 450).

L'objectivation écrite des savoirs est, de même, à la base de ce que l'on nomme souvent une "pédagogie explicite" (8), en particulier celle qui s'est généralisée à partir du XVII^e siècle : la forme scolaire de relation sociale d'apprentissage. Dans un remarquable travail d'anthropologie historique, E. A. Havelock (1963) a montré comment une grande partie des positions philosophiques de Platon contre la poésie s'oriente contre un "type oral d'éducation" et s'explique

par le fait que son auteur participe à une nouvelle forme de culture, une culture écrite. Platon critique les poètes car l'expérience poétique relève, selon lui, de l'opinion (*doxa*), de la sensibilité (*aisthesis*) et de la *mimesis*. Le poète s'identifie au héros dans un acte d'"engagement total et d'identification émotionnelle" (Havelock, 1963, p. 160), de même que l'auditoire s'identifie au poète. Platon vise explicitement ce rapport d'identification dans sa critique de la *mimesis* ; identification qui se contente de reproduire une tradition reçue. Or, il s'agit pour lui non pas de revivre l'expérience mais de l'analyser et de la comprendre. L'expérience, la tradition, doivent être examinées, réarrangées. Platon demande aux poètes de *penser à ce qu'ils disent au lieu de simplement le dire*, de se séparer de ce qu'ils disent en devenant des sujets se tenant à l'extérieur de l'objet pour le reconsidérer, l'analyser, l'évaluer au lieu d'imiter. Autant de pratiques qui supposent l'objectivation écrite, la lecture, la comparaison, l'interprétation et, conséquemment, un autre mode d'apprentissage.

Or, on peut dire que les écoles qui se constituent en France — comme un peu partout en Europe — à partir du XVI^e siècle (Chartier, Compère, Julia, 1976 ; Vincent, 1980) sont comme des critiques platoniciennes en acte de toutes les formes de *mimesis*. L'école, lieu spécifique séparé des autres pratiques sociales, est liée à l'existence de savoirs objectivés. L'écriture qui permet l'**accumulation de la culture jusque là conservée à l'état incorporé** rend de plus en plus indispensable l'apparition d'un système scolaire. De plus, la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage est liée à la constitution de savoirs écrits formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés, concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que la pratique des maîtres (9). La codification des savoirs et des pratiques scolaires permet une systématisation de l'enseignement et, du même coup, la **production d'effets de socialisation durables** que les études sur les effets cognitifs de l'école enregistrent (Scribner et Cole, 1981). La forme scolaire d'apprentissage s'oppose donc tout à la fois à la *mimesis* qui opère par et dans la pratique, sans aucun recours à l'écriture (il s'agit davantage alors, selon l'expression de G. Delbos et P. Jorion, d'une transmission de travail ou d'expériences, puisqu'aucun savoir n'apparaît vraiment comme tel (Delbos et Jorion, 1984)) et à l'apprentissage du lire-écrire non systématisé, non formalisé, non durable (Scribner et Cole, 1981).

L'enseignement d'une langue écrite codifiée, fixée n'est possible que par le travail scriptural sur les pratiques langagières opéré par des grammairiens et des professeurs. L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques... Or, il faut revenir sur ce qui est devenu une évidence culturelle : l'école est le lieu de l'**enseignement** de la langue. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves : une maîtrise symbolique, seconde, "par principes" ou "raisonnée", comme disent souvent les pédagogues des XVIII^e et XIX^e siècles, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage (10). Par les techniques de l'exercice (d'application, de révision) et de la correction, l'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente conduite parfois selon des métalangages, des règles, des définitions. La forme scolaire d'apprentissage est constitutive de dispositions (11) métal-

gagières, d'un rapport réflexif, distancié au langage (**rapport scriptural-scolaire au langage**).

1.4. Le rapport scriptural-scolaire au langage

Des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture à ceux de la production de textes, l'école vise à faire entrer les élèves dans un univers de langage spécifique (Lahire, 1991 ; 1992 ; 1993d). Le langage étant objectivé, mis à distance, les élèves vont apprendre à le considérer de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes : phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc. Alors que, dans des productions orales de sens en situation, l'enfant use de ces différentes structures sans le savoir, sans en être conscient, parce qu'il est pris dans une situation d'interaction, dans un sens mouvant qu'il contribue lui-même à produire, on lui demande désormais non plus de s'orienter vers le tout complexe d'une situation interactive, mais d'être comme hors-jeu par rapport à ses jeux de langage ordinaires et de considérer uniquement les différents rapports syntagmatiques et paradigmatiques qui structurent le langage. Il est invité à adopter, par là même, une attitude réflexive à son égard.

En se plaçant dans une telle position par rapport au langage, l'élève découvre un monde de relations tout à fait inédit. Les divers exercices scolaires le forcent à saisir les différents éléments du langage comme les parties d'un système complexe de relations qu'il ignorait jusque-là. La dé-contextualisation des éléments du langage opérée à l'école est bien une re-contextualisation dans de nouveaux contextes (paradigmes et systèmes de relations entre les éléments des différents paradigmes) qui ne sont pas plus "artificiels" que les contextes "ordinaires". Contrairement à ce que l'on peut parfois penser, les exercices scolaires ont bien un sens, mais ils n'engagent pas le sens que met en œuvre celui qui comprend un énoncé au cours d'un échange verbal et au sein d'une situation particulière. Les exercices scolaires trouvent leur sens dans le cadre des systèmes de classements grammaticaux, orthographiques, sémantiques, de l'ordre de la conjugaison ou du vocabulaire. Les mots, les groupes de mots, les phrases n'ont de sens que par rapport à un système plus large, par rapport à des paradigmes dans lesquels ils occupent une place virtuelle. Toute proposition, tout groupe de mots, tout mot entrent dans des relations virtuelles multiples avec d'autres propositions, mots, groupes de mots, et sont des points de croisements localisables à partir de multiples coordonnées.

Ainsi par exemple, le verbe conjugué "manges" est défini par le fait qu'il est un verbe par rapport à l'ensemble des catégories possibles (adjectif, sujet, déterminant...), un verbe du premier groupe (vs 2e et 3e groupes) dont l'infinitif est "manger" et le participe passé "mangé", conjugué au temps présent (vs imparfait, futur,...), au mode indicatif (vs subjonctif, impératif), à la deuxième personne du singulier (vs je, il-elle, nous, vous, ils-elles). Mais il est aussi, du point de vue de l'orthographe, en rapport avec les mots en "an" (vs "en") et des mots en "ge" (vs "je"), du point de vue du vocabulaire en rapport avec le champ sémantique des verbes désignant l'action de se nourrir (manger, dîner, déjeuner, se nourrir...) avec les mots de la même famille (mangeoire, immangeable...), etc. Et pour tous les éléments du langage, c'est le même processus qui est à l'œuvre : reconnaître

et/ou classer en masculin et en féminin, classer ensemble des mots et donner leur point commun, classer ensemble les mots de la même famille, les mots synonymes, reconnaître une lettre, une syllabe, une catégorie grammaticale, une structure de phrase, classer les verbes qui ont la même terminaison ou qui sont conjugués au même temps, qui appartiennent au même groupe...

2. RAISON PRATIQUE CONTRE RAISON SCOLAIRE

2.1. Les raisons de l'“échec”

L'objectivation écrite entraîne donc une série de transformations conjointes en matière de rapport au langage et au monde, de mode de connaissance (savoir incorporé vs savoir objectivé), de mode de régulation des activités (régularité pratique des *habitus* vs règles et normes explicites) et de mode d'apprentissage (*mimesis* vs forme scolaire), et l'on peut se demander si l'inégale réussite scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux ne met pas fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture et si les dispositions “méta” (le rapport scriptural-scolaire au langage), socialement constituées au sein de ces formes objectivées de culture, ne sont pas au centre des processus d'“échecs” scolaires. C'est donc en se posant la question des “modes d'existence différents des principes de régulation et de régularité des pratiques” (Bourdieu, 1987, p 81) ou des différents “principes générateurs des pratiques” (Bourdieu, 1986, p. 40) (rapport pratique ou norme expresse et explicite) au sein d'univers sociaux plus ou moins codifiés (aux “normes” et aux “savoirs” plus ou moins codifiés), fonctionnant plus ou moins à la transmission explicite, formelle des savoirs (plus ou moins objectivés), que l'on peut en fin de compte interroger, dans une perspective qu'on pourrait qualifier d'anthropologique (Lahire, 1990b), l'inégale réussite devant l'école primaire.

L'observation *in situ*, trois années durant, de la vie scolaire livre un cas particulièrement frappant de confrontation contradictoire entre **raison scripturale-scolaire** et **raison orale-pratique** (Lahire, 1990a, 1993a et 1993b). Chaque analyse particulière (concernant la lecture et l'écriture, la grammaire-conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression orale et l'expression écrite) nous a permis de valider l'hypothèse selon laquelle le rapport au langage, socialement constitué, était au centre de l'“échec scolaire”. L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciencieuse, volontaire et intentionnelle. Or, les élèves qui “échouent” ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situations possibles), c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés.

Dans chaque domaine, les comportements des élèves les plus faibles scolairement sont les comportements de ceux qui ne parviennent pas à prendre le langage comme un objet étudiable (en lui-même et pour lui-même), à le mettre à

distance. Pour dresser un tableau un peu caricatural de l'élève "en échec", on peut dire qu'il s'agit d'un élève ayant des difficultés à analyser la chaîne sonore lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, qui a des problèmes de compréhension en lecture, qui connaît par la suite de grandes difficultés dans le domaine de l'analyse grammaticale et se réapproprie pragmatiquement les demandes grammaticales, qui parvient difficilement à maîtriser métalinguistiquement des mots du vocabulaire qu'il utilise pourtant fort bien en situation de communication, qui commet de nombreuses fautes d'orthographe (surtout en matière d'accords), qui possède une expression orale où prédomine l'implicite, le geste, les mimiques, les postures, les intonations, et qui apparaît donc comme "pauvre" aux yeux de l'instituteur privilégiant l'explicite (la richesse lexicale et syntaxique), et, enfin, qui produit des textes extrêmement implicites et apparemment incohérents car ne se centrant pas sur la forme textuelle (juxtaposition plutôt qu'organisation textuelle des "idées"...).

Ce qui sous-tend l'ensemble de ces manifestations de l'"échec scolaire" effectif, c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. Les élèves n'échouent donc pas parce qu'ils n'auraient pas l'esprit assez "abstrait" ou parce qu'ils seraient trop "concrets", mais parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis à vis du langage et — du même coup — à repérer les "bons" contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage.

2.2. La signification socio-politique des inégalités scolaires

Mais, nous l'avons souligné, les dispositions "méta" ne sont pas seulement des dispositions **cognitives**. Elles sont aussi, dans des univers sociaux différenciés et hiérarchisés, des dispositions qu'on pourrait qualifier de **socio-politiques**. En effet, le langage étant fondamentalement lié aux formes que prennent les relations entre les êtres sociaux, la maîtrise symbolique du langage, la capacité à adopter des dispositions métalangagières, peut impliquer, dans certains univers sociaux, la maîtrise symbolique de ceux qui maîtrisent le langage sur le mode pratique. Sans jouer sur les mots, il faut rappeler qu'être au niveau "méta", c'est englober, dépasser et, d'une certaine façon, être "au-dessus de". Or, le regard objectivant, qui sait regarder de haut, avec distance, n'est pas qu'un regard de connaissance : il engage tout un rapport au monde social.

Dans nos formations sociales scolarisées, les modalités de la maîtrise de soi et, notamment, de la maîtrise symbolique de son propre langage, constituée dans des formes scripturales-scolaires de relations sociales, sont profondément liées aux modalités de la maîtrise symbolique d'autrui (aux formes d'exercice du pouvoir). Apprendre à être le grammairien, le taxinomiste, le correcteur de son propre langage, apprendre à être le narrateur ou l'organisateur discursif de sa propre expérience, le législateur de ses "pensées", c'est se constituer les dispositions mentales qui vont pouvoir agir à l'intérieur de formes de relations sociales spécifiques (dominantes historiquement) comme une disposition à exercer le pouvoir. L'opposition (en même temps que la complémentarité) cognitive entre raison pratique et raison scolaire, maîtrise pratique et maîtrise symbolique, rap-

port oral-pratique au langage et rapport scriptural-scolaire au langage, pré-réflexif et réflexif a un sens profondément politique.

En effet, le passage heureux par un mode de socialisation scolaire est historiquement une condition d'accès à des positions dominantes dans tous les univers sociaux qui fonctionnent sur la base de la séparation, de l'opposition entre "les agents chargés de la conception (des ordres, plans, programmes, instructions, circulaires) et les agents chargés de l'exécution", opposition "qui correspond à un niveau de division supérieur, à l'opposition fondamentale entre travailleurs non manuels et travailleurs manuels, entre théorie et pratique..." (Bourdieu, 1989, p. 211). Transformer les modalités de l'enseignement scolaire et la nature des savoirs inculqués implique donc toujours une modification des modalités d'exercice et de la distribution du pouvoir.

NOTES

- (1) Il n'est pas étonnant que, comme le constatait J. Goody, il n'y ait "aucun mot pour «mot»" dans les sociétés à culture orale (Goody, 1979, p. 202 ; cf. aussi Sapir, 1968, p. 35 ; Calame-Griaule, 1965, p. 24 ; Cassirer, 1973, p. 75).
- (2) Le caractère synthétique de notre propos pourrait ici faire penser que l'on a affaire à une histoire linéaire et évolutionniste de l'"écriture". Ce n'est évidemment pas le cas.
- (3) Caractérisant le "stade de l'idéographie", Marcel Cohen notait qu'il correspond "à l'analyse décisive de la phrase en mots, ce qui suppose précisément une certaine conscience du mot, molécule de signification entrant dans des combinaisons diverses" (Cohen, 1958, p. 4). Voir aussi à propos des Égyptiens, G. Mounin (1967, p. 44).
- (4) Il écrivait ainsi déjà en 1912 : "Les hommes qui ont inventé et perfectionné l'écriture ont été de grands linguistes et ce sont eux qui ont créé la linguistique." (Meillet, 1912-1913, p. CXIV).
- (5) Avec les stoïciens disciples de Zénon de Cittium (308-264 avant J.-C.), la distinction est clairement établie entre signifiant et signifié. Ils analysent les parties du discours ainsi que les modalités telles que le nombre, le genre, la voix, le mode, le temps ou le cas. Les historiens ont cependant l'habitude de situer l'étude strictement grammaticale (dissociée de la philosophie, de la logique, de la rhétorique...) à Alexandrie (centre de livres) avec notamment deux auteurs : Aristarque de Samothrace (env. 215-env. 115 avant J.-C.) et Denys de Thrace (env. 170-env. 90 avant J.-C.). Ces grammairiens ont développé les réflexions de Platon et d'Aristote concernant le classement des lettres, les parties du discours, l'analyse des cas et la structure de la phrase.
- (6) De nombreux travaux ont montré la transformation politique liée au travail d'objectivation des normes de vie en commun dans des lois générales impersonnelles. Avec le travail de codification juridico-politique, qui fait écho au travail de codification grammaticale, on passe de la régulation pratique à la règle explicite (Vernant, 1969 et 1981 ; Havelock, 1963 ; Camassa, 1988 ; Maffi, 1988 ; Ruze, 1988 ; Détienne, 1988 ; Bourdieu, 1986). Ce qui régule l'activité des hommes apparaît comme une règle écrite, objectivée, extériorisée, généralisée, applicable à tous. L'objectivation écrite contribue ainsi à la transformation des modes et principes de régulation des activités sociales. En explicitant ce qui était implicite, en faisant passer de la régulation ou de

la régularité objective à la règle, on transforme les modes d'action sociaux (politiques).

- (7) De même que les premières listes chronologiques événementielles permettent leurs reprises sous forme de récits, de chroniques et d'annales (en Égypte comme en Mésopotamie) (Goody, 1979, p. 64-69), les simples listes de divinités permettent aux scribes d'établir des rapports entre elles et de pratiquer ainsi une réflexion nouvelle que Oppenheim a qualifié de "théologie" (Goody, 1986, p. 48-49).
- (8) Et qu'il faudrait simplement appeler "pédagogie" puisque ce nom est historiquement attaché à ce qu'on désigne généralement par "pédagogie explicite" (Cf. Vincent, 1980).
- (9) Les écoles lassaliennes et mutuelles sont des modèles du point de vue de la codification de l'ensemble des pratiques scolaires : des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire (Voir De la Salle, 1951 et l'analyse historique des écoles mutuelles dans Lesage, 1972).
- (10) C'est ce qu'a bien vu le psychologue L. S. Vygotski. Celui-ci a mis en évidence les transformations mentales chez l'enfant liées à l'apprentissage de l'écrit et d'un savoir écrit tel que la grammaire : l'enfant est amené à maîtriser consciemment, intentionnellement, volontairement les mots du langage qu'il ne maîtrisait qu'à l'état pratique, dans la pratique du langage en situation d'interaction de face à face. L'entrée dans l'écrit amène donc à une mise à distance du langage et développe une compétence métalinguistique (capacité à définir verbalement un mot, à produire des énoncés selon des indications grammaticales, à disséquer les différents éléments du langage...) (Vygotski, 1985).
- (11) Pour le sociologue, les dispositions sont toujours socialement constituées. Nous désignons donc ici par le terme de dispositions "méta", un ensemble de rapports réflexifs au langage qui se sont socio-historiquement construits à travers les multiples actes cognitifs rendus possibles par les pratiques d'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1986) : *La Construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens-Klincksieck.
- BOTTERO, J. (1987) : *Mésopotamie. L'écriture, la raison et les dieux*. Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1976) : "Les modes de domination" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, 122-132.
- BOURDIEU, P. (1980) : *Le Sens pratique*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1986) : "Habitus, code et codification" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 64, 40-44.
- BOURDIEU, P. (1987) : *Choses dites*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989) : *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Minuit.
- CALAME-GRIAULE, G. (1965) : *Ethnologie et langage : la parole chez les Dogon*. Paris, Gallimard.

- CAMASSA, G. (1988) : "Aux origines de la codification écrite des lois en Grèce" in DÉTIENNE M. (éd) *Les Savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*. Lille, PUL, 130-155.
- CASSIRER, E. (1973) : *Langage et mythe*. Paris, Minuit.
- CHARTIER, R., COMPERE, D., JULIA, D. (1976) : *L'Éducation en France*. Paris, SEDES.
- COHEN, M. (1958) : *La Grande invention de l'écriture*. Paris, Imprimerie Nationale.
- DELBOS, G. et JORION, P. (1984) : *La Transmission des savoirs*. Paris, MSH.
- DE LA SALLE, J.-B. (1951) : *Conduites des écoles chrétiennes*. Paris, Procure Générale.
- DÉTIENNE, M. (1988) : "L'espace de la publicité, ses opérateurs intellectuels dans la cité" in DÉTIENNE, M. (éd) *op. cit.* Lille, PUL, 29-81.
- GAUCHET, M. (1985) : *Le Désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris, Gallimard.
- GEERTZ, C. (1986) : *Savoir local, savoir global*. Paris, PUF.
- GOODY, J. (1979) : *La Raison graphique*. Paris, Minuit.
- GOODY, J. (1986) : *La Logique de l'écriture*. Paris, A. Colin.
- HAVELOCK, E. A. (1963) : *Preface to Plato*. Harvard, Harvard University Press.
- HAVELOCK, E. A. (1981) : *Aux origines de la civilisation écrite en occident*. Paris, PCM.
- LAHIRE, B. (1990a) : *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2.
- LAHIRE, B. (1990b) : "Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier" in *Ethnologie française*, 3, 262-273.
- LAHIRE, B. (1991) : "Les pratiques langagières orales en situation scolaire des enfants de milieux populaires" in *Revue Internationale de Pédagogie*, vol. 37, n° 4, 401-413.
- LAHIRE, B. (1992) : "L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'«expression écrite» à l'école primaire" in *Sociétés contemporaines*, n° 11, 171-191.
- LAHIRE, B. (1993a) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, PUL.
- LAHIRE, B. (1993b) : *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires*. Texte d'habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2.
- LAHIRE, B. (1993c) : "Pratiques d'écriture et sens pratique" in CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de, *Identité, lecture, écriture*. Paris, Éditions BPI/Centre Georges Pompidou, 115-130.

- LAHIRE, B. (1993d) : "Rapport au langage et apprentissage de la lecture et de l'écriture" in *Recherche en Éducation / Théorie & Pratique*. Bruxelles, n° 13, 3-13.
- LESAGE, P. (1972) : *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la IIIème République. Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*. Thèse de doctorat 3ème cycle, Université Paris V.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962) : *La Pensée sauvage*. Paris, Plon.
- MAFFI, A. (1988) : "Écriture et pratique juridique dans la Grèce classique" in DÉTIENNE M. (éd) *op. cit.* Lille, PUL, 188-210.
- MAUSS, M. (1968) : *Œuvres 2-Représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris, Minuit.
- MEILLET, A. (1912-1913) : *Bulletin de la société de linguistique*. Tome XVIII.
- MOUNIN, G. (1967) : *Histoire de la linguistique des origines au XXème siècle*. Paris, PUF.
- RUZE, F. (1988) : "Aux débuts de l'écriture politique : le pouvoir de l'écrit dans la cité", in DÉTIENNE, M. (éd) *Les Savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*. Lille, PUL, 82-94.
- SAPIR, E. (1968) : *Linguistique*. Paris, Minuit.
- SCRIBNER, S. et COLE, M. (1981) : *The Psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts and London, England, Harvard University Press.
- VERNANT, J.-P. (1969) : *Les Origines de la pensée grecque*. Paris, PUF.
- VERNANT, J.-P. (1969) : *Mythe et pensée chez les grecs II*. Paris, PCM.
- VINCENT, G. (1980) : *L'École primaire française*. Lyon, PUL.
- VYGOTSKI, L. S. (1985) : *Pensée et langage*. Paris, Messidor/Éd. sociales.
- WEBER, M. (1971) : *Économie et société*. Paris, Plon.

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.

LES ASPECTS MÉTACOGNITIFS DE LA RELATION ADULTE / ENFANT APPRENTI LECTEUR

G. CHAUVEAU & E. ROGOVAS-CHAUVEAU
INRP-CRESAS

Résumé : En croisant deux approches de la psychologie des apprentissages : la perspective psycho-sociologique ou interactionniste et la perspective conceptuelle, les auteurs montrent que l'on peut "activer" la capacité métacognitive de l'enfant apprenti lecteur.

Cette mobilisation de l'activité réflexive et l'explicitation des façons de faire ou de penser entre des lecteurs novices et un lecteur expérimenté dans une situation de lecture-écriture partagée avec l'adulte provoquent parfois des progrès spectaculaires chez les enfants apprentis lecteurs.

La recherche que nous allons présenter se situe à la croisée de deux approches de la psychologie des apprentissages :

. la perspective psycho-sociologique ou interactionniste : "apprendre c'est construire le savoir en interaction avec autrui". L'acquisition des connaissances est une co-construction entre l'enfant qui apprend et des partenaires de connaissance (travaux du CRESAS, 1987 ; 1991). C'est fondamentalement "un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture" (Bruner, 1983, préface) ;

. la perspective conceptuelle : dans la résolution de problèmes, "la compréhension de la solution précède sa production" (Bruner, 1983). La capacité métacognitive, ce véritable "septième sens" (Nisbet, 1984) qui permet de "penser sur la pensée" (Flavell, 1976), y joue un rôle primordial.

Nos travaux précédents ont montré que la maîtrise du savoir-lire dépend du niveau de conceptualisation de l'apprenti lecteur à propos de la langue écrite (l'objet d'étude) et de l'acte de lire (la tâche à accomplir). En d'autres termes, apprendre à lire, c'est comprendre la lecture et l'écriture (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989, 1991 a, 1993, 1994). Au moment d'aborder l'enseignement systématique de la lecture, les enfants sont confrontés à trois problèmes conceptuels concernant l'écrit :

- les fonctions de l'écrit : pourquoi lire et écrire ? pourquoi apprendre à lire et écrire ?
- le fonctionnement de l'écrit : quelle est la structure de notre système d'écriture ? quels en sont les principes de base ?
- l'acte de lire : qu'est-ce que lire ? comment faire pour comprendre un texte écrit inconnu ? comment traiter un énoncé écrit ?

Dans d'autres études, nous avons observé que les pratiques et les compétences des jeunes enfants dans le domaine de l'écrit se développent dans des activités partagées avec des lecteurs et des scripteurs expérimentés. C'est en fait **le couple adulte enfant qui est au cœur** de l'acquisition du lire-écrire. Celle-ci se réalise d'abord à deux (ou plusieurs) avec un guide ou un tuteur (ou plusieurs) avant d'être un processus individuel et une pratique autonome (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1991 b, 1993 b).

Vygotski (1978, 1985) a été le premier à souligner ce **double aspect** de l'acquisition du lire-écrire par l'enfant :

- sa maîtrise exige de l'enfant "une double abstraction" : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur. C'est ce qui en fait "l'algèbre du langage" et par conséquent, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale ;
- "La collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant ("l'enseignement délibéré") est "l'élément décisif", "la force la plus puissante" de cette acquisition.

1. OBJET DE LA RECHERCHE

Nous avons voulu associer ces deux points de vue : notre propos est de montrer que l'apprentissage de la lecture-écriture est **à la fois** une affaire de "réflexion cognitive et linguistique" (Ferreiro, 1979, 1988) ou de "clarté cognitive" (Downing et Fijalkow, 1984) et une affaire de "construction sociale" ou de coopération avec des éducateurs.

En quoi **l'action partagée** adulte-enfant et la **coopération intellectuelle** entre un expert et un débutant peuvent-elles aider des enfants de six ans à mieux comprendre la lecture-écriture et à accéder au savoir-lire ? Des **échanges centrés sur l'activité réflexive** (ou métacognitive) de l'apprenti-lecteur dans des situations de lecture ou d'écriture "à deux" ne sont-ils pas particulièrement efficaces pour favoriser la maîtrise du lire-écrire ?

2. HYPOTHÈSES

2.1. Lire : une activité mentale (*)

Nous avons privilégié certains aspects de l'activité mentale de l'apprenti-lecteur :

- prendre du recul par rapport à son activité sur l'écrit,
- examiner et saisir les processus cognitifs et les procédures à l'œuvre chez celui "qui sait lire et écrire",
- considérer la tâche à effectuer ou le savoir-faire à acquérir comme un objet de "pensée" explicite,
- développer sa réflexion sur les "méthodes" (les stratégies) qui permettent d'accéder au lire-écrire.

(*) Sous-titre introduit par la Rédaction.

2.2. Explication verbale et métacognitif (*)

Nous avons retenu la modalité verbale qui nous semble le mieux caractériser cette activité métacognitive. C'est "l'introspection verbale" qui permet à l'enfant d'âge scolaire de passer "à un type supérieur d'activité psychique" (Vygotski, 1985). C'est d'abord en parlant que l'enfant exprime ses hypothèses, ses conceptions et qu'il en tire ensuite parti pour les modifier et accéder à des solutions nouvelles.

C'est en expliquant à autrui comment il a fait ou ce qu'il compte faire, en essayant de lui faire comprendre ce qu'il a compris ou ce qu'il pense, que l'apprenant sollicite le plus sa capacité métacognitive. "Le langage est sans doute le moyen de contrôle le plus puissant de l'activité" (Schneuwly, 1985) : sa "nature réflexive" permet à l'enfant apprenti lecteur de l'appliquer à la fois à son activité langagière (ici essayer de lire et écrire) et à son activité intelligente (ici analyser les processus et les procédures en jeu dans l'acquisition du savoir lire et écrire).

2.3. Étayage de l'activité par l'adulte (*)

Nous avons aussi supposé qu'un adulte expérimenté pouvait jouer un rôle capital dans l'activation de la réflexion de l'enfant, dans la mobilisation de ses ressources intellectuelles et cognitivo-langagières ou dans la construction de ses **capacités "méta"** (méta-cognitives et métalinguistiques). Plus précisément, nous avons pensé que **l'organisation de cet "étayage"** (Bruner) - en particulier la mobilisation de l'adulte et la mise en scène de la situation - constituait un élément déterminant de la progression de l'enfant apprenti lecteur.

Nous pouvons résumer l'hypothèse de ce travail de la manière suivante :

- . les progrès en lecture dépendent de la possibilité qu'a l'enfant de **conceptualiser de façon explicite** les principaux aspects de la lecture-écriture ;
- . cette activité conceptualisatrice et cet "élargissement de la clarté cognitive" trouvent leurs sources dans **l'action conjointe** et la "**coopération intellectuelle**" adulte-enfant ;
- . **le langage** - à la fois outil de communication et outil cognitif - semble le moyen tout indiqué pour réaliser de telles activités métacognitives et apprendre à apprendre à lire.

3. MÉTHODE

La recherche a concerné 60 enfants vus chacun une fois ou deux au cours des quatre premiers mois de cours préparatoire. Une phase préliminaire est consacrée à la prise de contact et à la mise en confiance des enfants : présence bienveillante et participante des deux chercheurs dans la classe, explicitation de leur intervention ("nous ne sommes pas des maîtres, nous sommes des chercheurs ; notre travail c'est de voir et de comprendre comment les enfants de 6 ou 7 ans font pour apprendre à lire ; nous voulons aussi essayer de les aider à apprendre en discutant avec eux, en faisant de la lecture et de l'écriture avec eux...").

3.1. Le contrat de recherche (*)

Puis nous proposons à chaque élève un tête à tête avec les deux chercheurs, une séance "pour lire et écrire, pour parler de comment on fait pour lire, comment on apprend à lire..." Chaque séance commence par l'établissement du "**contrat de recherche**". Nous sollicitons l'aide de l'enfant, sa participation à la recherche : "Notre premier travail, c'est de savoir ce que font et ce que pensent les enfants comme toi pour apprendre à lire. Ça intéresse les maîtres et les parents parce que, pour vous aider, pour t'aider, ils ont besoin de savoir comment vous faites, de savoir où vous avez du mal. Nous, les grandes personnes, on ne sait pas bien ce qui se passe dans votre tête, comment vous faites, ce que vous pensez, comment vous réfléchissez pour apprendre à lire. On ne peut pas le trouver tout seul, on a besoin que les enfants nous disent, qu'ils nous expliquent comment ils font. Pour mieux vous aider, les maîtres et les parents ont besoin de savoir ça. Nous avons besoin de vous, nous avons besoin de toi. Est-ce que tu veux bien nous aider dans notre travail ?

Notre deuxième travail, c'est d'essayer de t'aider à mieux comprendre, à mieux apprendre à lire. Mais pour t'expliquer des choses, on a besoin de savoir comment tu t'y prends, ce que tu crois, ce que tu ne comprends pas bien. Tu peux nous dire tout ce que tu penses, tout ce que tu crois, tout ce que tu fais. **Tout nous intéresse...** Même si tu te trompes, ça ne fait rien, quand on apprend c'est normal de se tromper. Et si tu te trompes, nous on t'explique, on te montre".

Nous expliquons aussi pourquoi nous filmons et nous prenons des notes : "C'est pour notre travail, pour étudier ce qu'on a fait avec toi, pour se rappeler tout ce qu'on a fait, tout ce que tu as dit... Après, nous allons nous en servir pour écrire un livre pour les maîtres..." Il s'agit d'entrée de jeu de placer l'enfant en position de collaborateur de la recherche et d'acteur principal de son apprentissage.

3.2. Le chercheur : stimulateur intellectuel (*)

La séance se compose de **plusieurs séquences** : lecture de courts récits, dictée de mots ou de petites phrases, observation de l'adulte en train de lire ou d'écrire, discussion autour de pourquoi lire et bilan de la séance. Chaque activité donne lieu à des commentaires de l'expérimentateur et à un dialogue prolongeant le travail de l'enfant. Nous adoptons une position de "**stimulateur intellectuel**" (1) et de "**conscientiseur**". Nous invitons l'enfant, non seulement à réaliser un certain nombre de tâches, mais surtout à traiter des questions qu'on ne pose pas habituellement à un enfant de 6 ans : pourquoi lire ? qu'est-ce que lire ? comment apprendre à lire ? Il est conduit à dire comment il a fait pour lire et écrire, ce qu'il faut faire pour lire et écrire, ce qu'il a saisi et retenu des apports de l'expérimentateur, ce qu'il a appris avec lui, ce qu'il a éventuellement modifié dans ses façons de penser et d'agir. D'autres questions tentent de lui faire verbaliser ses hypothèses et ses procédures, "analyser" ses erreurs et ses réussites. Nous intervenons aussi pour reformuler certaines réponses, expliquer nos propres façons de lire et écrire, demander à l'enfant de les commenter.

Exemples :

- La dictée : "Papillon ; comment tu fais pour écrire papillon ? Écris comme tu crois, écris avec ton écriture à toi. Après je te l'écrirai, je te montrerai comment ça s'écrit... Qu'est-ce que tu as écrit ? Montre moi avec ton doigt où c'est écrit. Comment tu as fait pour écrire papillon ?... Je vais te l'écrire : papillon ! comment je dois faire ? Qu'est-ce que j'écris d'abord ? Après qu'est-ce que je dois écrire ?..."

- La lecture silencieuse de l'adulte : "Regarde bien ce que je fais, après, tu me diras ce que j'ai fait... Comment j'ai fait pour lire dans ma tête ?... Je vais essayer de te l'expliquer : je regarde tout ce qui est écrit (la phrase), je cherche les mots et j'essaie de comprendre toute l'histoire. On va essayer de le faire tous les deux: toi tu lis et moi je t'aide... Ça y est, tu as tout compris ?... Tu peux me raconter l'histoire ?... Comment il faut faire, comment on a fait pour lire cette histoire là ?... Comment tu as fait pour trouver "ours" (ou jouent...) ? Et ici, tu es sûr que c'est "reige" ? etc."

Pour terminer, l'enfant doit établir son bilan de la séance : "Ça t'a plu ? C'était bien ? Pourquoi ? As-tu mieux compris quelque chose ? Quoi ? Es-tu prêt à revenir ? Pourquoi ? etc."

Il s'agit en somme de réaliser un **entretien métacognitif** qui consiste à faire dire à l'enfant non pas ce qu'il est en train de faire, ce qu'il aime ou ce qu'il comprend d'un texte ou d'un livre mais comment il fait, comment il faut faire pour lire ou écrire, ce qu'il a appris et comment il l'a appris... Bien entendu, pour mener un tel dialogue, l'expérimentateur doit s'adapter au niveau et au style de chaque enfant ; mais il doit surtout être en permanence un **aiguillon** ou un **aiguilleur** qui, à la fois, excite et guide l'activité de l'enfant.

3.3 "Mise en scène" des séances (*)

Chaque séance se caractérise enfin par sa "mise en scène". L'adulte en "rajoute" par rapport à l'attitude convenant à un entretien pédagogique ou psychologique ordinaire : il est plus volontariste, plus interventionniste, plus exigeant, plus chaleureux, plus supporteur, plus enthousiaste... Il exprime avec force ses encouragements, manifeste son émerveillement, souligne avec éclat les progrès, les succès de l'enfant : "Bravo ! C'est formidable ! Ça mérite un gros bisou ! etc."

Il s'agit donc aussi d'un **entretien sociocognitif** dans la mesure où il se caractérise par la forte implication "intellectuelle et relationnelle" de l'expérimentateur.

4. QUELQUES RÉSULTATS

4.1. Des attentes confirmées (*)

Signalons d'abord des constats qui ont correspondu à nos attentes.

- Presque tous les enfants (environ 95%) ont été des volontaires puis des acteurs passionnés. C'était souvent "la ruée" pour venir "lire et travailler" avec nous.

- Ils ont eu l'impression, dans leur grande majorité, "d'en savoir plus" après une seule séance.

- **Tous** ont montré des capacités à chercher, une volonté d'apprendre à lire et une grande curiosité pour le "monde écrit".
- Les maîtres de cours préparatoire ont remarqué de nets progrès et pour certains des "démarrages spectaculaires" à la suite d'une ou deux séances (dans un quart des cas).

4.2. D'heureuses surprises (*)

Mais d'autres constatations ont été pour nous de réelles découvertes et parfois "d'heureuses surprises".

- Les séances ont duré généralement bien plus longtemps que prévu : en moyenne entre une heure et une heure et demie, alors qu'il était convenu de s'arrêter dès que l'enfant "décrochait" ou le souhaitait. Presque tous les enfants ont fait preuve de concentration et de ténacité **pendant plus d'une heure**.

- Certaines questions que l'on pouvait à priori estimer saugrenues ou trop ardues pour des enfants encore non lecteurs ou à peine lecteurs n'ont pas désorienté les interviewés. Au contraire, elles ont fréquemment suscité un intérêt et une réflexion intenses.

- La mobilisation et le **plaisir "intellectuel"** ont été manifestes quels que soient le milieu socio-culturel et le statut scolaire de l'enfant : plaisir d'apprendre, de comprendre, de chercher, de progresser, de "travailler". Quelques réactions ont même été étonnantes : "*Ah! ça fait du bien de travailler*", "*ça détend*", "*c'était dur mais c'était bien*".

- Des progrès décisifs ont parfois eu lieu "devant nos yeux". En cours de séance, des enfants ont eu des "déclics", des "moments eureka", ce que Vygotski appelait des "ah! ah! expériences" : en quelques instants, l'apprenant apprend un point essentiel, atteint la "clarté cognitive".

5. QUELQUES EXEMPLES

5.1. Franchissement d'un point critique (*)

Voici quelques unes de ces progressions observées dans un seul des secteurs "travaillés" avec l'enfant : la nature de l'activité de lecture. Tous sont des élèves qui, en début de séance, ne savent pas encore lire mais qui ont des connaissances variées sur l'écrit.

Valérie : Elle est "assez avancée" dans l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques. Elle est dans "sa période de déchiffrage" : face à un texte écrit, elle se polarise sur l'identification et l'association des lettres et des sons. Quand elle explique ce qu'est l'acte de lire, elle ne parle d'abord que des lettres et de la prononciation des mots. Une heure plus tard, elle fait le bilan de la séance : "*J'ai compris qu'est-ce qu'il faut faire pour lire... Lire c'est comprendre !*". Cette "grande nouvelle" ne peut être gardée pour elle seule ; elle rentre en classe et déclare triomphalement : "*J'ai compris ! lire c'est comprendre !*".

Myriam : Elle pousse un cri de joie au beau milieu de l'entretien. "*Ça y est j'ai compris ! Avant, je croyais qu'il fallait juste trouver les mots. Mais ça suffit pas. Il faut les arranger dans sa tête pour que ça fasse une histoire*".

Baptiste : Au début de la séance, il décrit ainsi sa manière d'être lecteur :
"J'essaie de déchiffrer, je lis les syllabes".

A la fin, il propose une autre définition :

Je regarde jusqu'au point et j'essaie de comprendre l'histoire".

- Comment tu fais pour comprendre l'histoire ?
- *"J'ai vu "le" et "noir" parce que je n'arrivais pas à trouver celui là (chaton). Et je me suis dit : Ah oui, c'est chaton !"*
- Et comment tu fais encore ?
- *"Celui-là (chatte) je l'ai pas trouvé... J'essaie de déchiffrer... Et je regarde les autres mots, ça va ensemble".*
- Essaie de m'expliquer tout. De quoi tu te sers pour lire cette histoire ?
- *"On se sert des lettres et de l'histoire".*

Anne-Laure : Elle parvient avec peine à syllabiser un énoncé écrit et elle se contente de cette conduite.

- Comment tu fais pour lire cette page là ?
- *"Je dis les sons, je dis les mots".*
- Et qu'est-ce qu'il faut faire encore pour lire cette histoire ?
- (étonnée). *"Je te l'ai dit".*

Deux jours plus tard, elle interpelle le chercheur.

Anne-L. : *"Qu'est-ce que tu m'as demandé l'autre jour ?"*

Exp. : "Comment tu fais pour lire ?"

A.L. : *"Je lis dans ma tête. Après je lis tout haut".*

Exp. : "Explique moi comment tu fais pour lire dans ta tête ?"

A.L. : *"Je dis les mots dans ma tête... Je dis qu'est-ce que ça fait pour que vous puissiez savoir qu'est-ce que ça raconte.... Et toi comment tu fais pour lire ?"*

Exp. : "Je regarde tout ça (il montre l'énoncé : une phrase), je commence ici (la majuscule), je m'arrête là (le point). J'essaie de chercher ce que ça veut dire, j'essaie de trouver de quoi ça parle. J'essaie de trouver les mots et de comprendre l'histoire. Le plus important c'est de retrouver l'histoire".

A.L. : *"Eh oui, c'est ça le plus important !"*

Dans les jours suivants nous constatons (de même que les enseignants) que **ces enfants ont fait des progrès remarquables** en lecture. Ils avaient tous un bon niveau de connaissances sur la langue écrite mais leur accès au savoir lire était freiné par une "fausse conscience" ou une conceptualisation inadéquate de l'acte de lire. L'activité métacognitive partagée avec l'adulte leur a permis de faire une acquisition conceptuelle déterminante pour être lecteur : ils ont franchi "un point critique" sur le chemin du savoir lire.

5.2. Des changements d'attitude (*)

Bien entendu, les effets ne sont pas toujours aussi visibles et rapides. On peut cependant noter de nombreux changements d'attitude. On voit, par exemple, des enfants "se poser des questions", mettre en question leurs préconceptions, commencer à pratiquer une sorte de "doute méthodique". C'est le

cas de Christelle. Elle nous a expliqué que pour lire, il fallait *"regarder le tableau et écouter la maîtresse"*. Peu après, elle réussit à lire un court texte dans une situation de lecture accompagnée par l'adulte.

Exp. "Bravo ! Tu as bien lu, tu as bien compris toute l'histoire".

Christelle (rayonnante) *"Ben oui !!"*

Exp. : "Et pourtant, tu n'as pas regardé le tableau, tu n'as pas écouté la maîtresse, elle n'est pas là".

Chr. : *"Ben non !"*

Exp. : "Alors comment tu as fait pour lire ?"

Chr. : *"Ben, je me le demande !"*

Et elle saisit le livre pour scruter le texte.

D'autres fois, c'est "la soif" d'apprendre qui s'exprime avec force, y compris de façon inattendue. Antoine est, d'après son maître, un "enfant-problème" : "il refuse tout effort et toute activité scolaire ; il ne veut qu'une chose : jouer, s'amuser". Il accepte pourtant de venir "lire, réfléchir, travailler" avec nous, puis il fait preuve d'une curiosité et d'une activité intenses pendant plus d'une heure. Il est même prêt à prolonger la séance. A son retour en classe, cet "allergique au travail" dit à l'instituteur : *"C'était dur mais c'était bien ! Mais lui"* (en montrant le chercheur) *qu'est-ce qu'il est fatigué !"*

Sabah est venue deux fois avec nous et elle "en redemande". Elle sollicite avec insistance l'un de nous deux : *"Éliane, reprends moi. Avec toi c'est comme si j'étais première"*.

Cette réaction est à rapprocher, nous semble-t-il, du comportement de nombreux enfants au cours de la séance : plus celle-ci s'allonge et plus leur intérêt grandit ; plus le temps passe et plus "ils s'accrochent" et veulent savoir. C'est parce que, croyons-nous, dans ces moments **d'apprentissage assisté par l'adulte et d'explicitation réciproque**, beaucoup sentent qu'ils comprennent mieux, qu'ils y voient plus clair, qu'ils sont en train de progresser. Ils ont probablement l'impression que "le voile se déchire" et que "le mystère" de la lecture-écriture est sur le point d'être percé.

6. CONCLUSION

Nous pouvons retenir trois conclusions de ce travail.

- La plupart des enfants de six ans font preuve, dans des activités de lecture-écriture partagées avec l'adulte, d'une grande ténacité et d'"une insatiable curiosité".

- L'activité réflexive et l'explicitation réciproque des façons de faire ou de penser entre des novices et des lecteurs expérimentés provoquent parfois des progrès spectaculaires chez les apprentis lecteurs.

- L'adulte peut jouer un rôle primordial en étant un "conscientiseur" et un "stimulateur intellectuel" qui excite la prise de conscience et l'activité métacognitive de l'enfant qui apprend à lire.

Pour la "théorie de l'étagage" (Bruner), le jeune enfant progresse mieux et plus vite sur le plan intellectuel grâce à l'assistance et au soutien d'adultes ou d'enfants plus avancés. La mise en place de ses compétences cognitives est guidée (étayée) par la personne plus experte qui encourage, maintient l'attention, rappelle l'objectif, signale les écueils ou les impasses, fait des suggestions,

donne des informations ou des explications, relance l'activité de recherche, répond aux questions etc.

Mais il existe aussi un autre type d'étaillage - **un étaillage au second degré** - dans lequel l'adulte ne se limite pas à accompagner l'activité cognitive de l'enfant. Il **stimule, organise et met en scène** l'activité métacognitive de l'apprenant. Dans ce cas, la collaboration adulte-enfant "oblige" ce dernier à "dépasser ses propres limites" (Vygotski)

NOTE

(1) stimulateur : exciteur ; dans le même sens que stimulateur cardiaque.

RÉFÉRENCES

- BRUNER, J. (1983) : *Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E., (1989) : Les idées des enfants de six ans sur la lecture et l'écriture, *Psychologie Scolaire*. 68.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1991 a) : Des enfants de six ans et le développement de la lecture. *Les Dossiers de l'Éducation*, 18.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1992) : Les trois visages de l'apprenti lecteur, *Le Français Aujourd'hui*. 100.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E.(1993 b) : Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite, APFEE. *La lecture pour tous*. A. Colin.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E.(1994) : L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle. in *Lire et écrire à l'école primaire*, INRP.
- CHAUVEAU, G., RÉMOND, M., ROGOVAS CHAUVEAU, E. (1993 a) : Acquisition de la lecture-écriture et métacognition, Introduction à *L'Enfant apprenti lecteur*. INRP-L'Harmattan.
- CRESAS (1987) : *On n'apprend pas tout seul*. ESF.
- CRESAS (1991) : *Naissance d'une pédagogie interactive*. ESF.
- DOWNING, J., FIJALKOW, J. (1984) : *Lire et raisonner*. Privat.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A.(1979) : *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, Mexico.
- FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO, M. (1988) : *Lire écrire à l'école : Comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de Lyon.
- FLAVELL, J. (1976) : Metacognitive aspects of problem solving, B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, Erlbaum.
- NISBET, J. (1984) : The seventh sense. Reflections on learning to learn. *Scottish council for research in education*.
- VYGOTSKI, L. (1978) : *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press. (1è ed. 1930).
- VYGOTSKI, L. (1985) : *Pensée et Langage*. Éditions Sociales. (1è éd. 1934).



LA COPIE DE MOTS EN CP ET CE1

Lydia HUMBLLOT, Michel FAYOL, Karine LONCHAMP
LEAD/CNRS, Faculté des Sciences, Dijon

Résumé : L'objectif de la recherche ici rapportée est de montrer que, dans une tâche de copie de mots, la syllabe émerge comme unité de transport et de transcription au cours des première et deuxième années de scolarité primaire avant que les enfants n'utilisent le mot entier et après qu'ils aient procédé par copie lettre à lettre. En quelque sorte, la syllabe dériverait d'un comportement métalinguistique avant d'être procéduralisée dans les tâches de production.

On a demandé à des enfants de CP et de CE1 de "copier" un même ensemble de mots à trois reprises au cours de la même année scolaire. Ces mots étaient plus ou moins familiers aux enfants et plus ou moins réguliers. L'étude longitudinale fait très clairement apparaître le passage progressif de la copie lettre à lettre à la copie des mots entiers en passant par une étape syllabique. Elle montre aussi que le recours à telle ou telle procédure de copie varie en fonction de la familiarité des mots.

La copie de mots est une activité à l'interface de la lecture et de la production écrite. De ce point de vue, elle peut constituer un outil didactique intéressant pour mettre en relation la compréhension et la production du langage écrit. Son intérêt majeur réside dans la nécessaire analyse des mots qu'elle impose à l'enfant afin de "transporter" les informations. Une approche sommaire pourrait laisser penser que la copie est une activité simple et mécanique. L'objectif du travail ici présenté est de montrer qu'il n'en est rien. En effet, comme nous le verrons, la tâche de copie sollicite les connaissances de l'enfant d'une manière très particulière : connaissance des correspondances grapho-phonologiques, connaissances lexicales mais aussi connaissances relatives au découpage syllabique. C'est à ce dernier aspect que nous nous attacherons en cherchant à montrer qu'en raison du caractère différé de la copie, les enfants sont conduits, à une certaine période de l'apprentissage du code écrit, à utiliser le découpage syllabique pour assurer la copie.

1. PROBLÉMATIQUE (*)

De nombreuses études relatives à la production du langage oral ont montré que celle-ci est organisée/planifiée à plusieurs niveaux emboîtés (Fayol, 1991 ; Garrett, 1980 ; Levelt, 1989). Ainsi Levelt isole un niveau de planification conceptuelle (responsable de la conception des messages) dont les "sorties" alimenteraient un formulateur (traitant des informations lexicales et syntaxiques et

(*) Sous-titre introduit par la Rédaction

aboutissant à la mise en texte), lequel fournirait des éléments à un articulatoire responsable de la réalisation matérielle du message. A ces différents niveaux de planification correspondraient d'une part des informations de nature différente (concepts, structure syntaxique, etc.) et d'autre part des procédures de traitement diverses. Les rythmes d'élaboration des différents types d'information étant vraisemblablement variables d'un niveau à l'autre, des "unités" seraient, à chaque niveau, temporairement stockées (dans des mémoires-tampons) dans l'attente de leur prise en charge par le composant suivant.

La détermination du nombre ainsi que celle des caractéristiques des unités de traitement en production soulève encore aujourd'hui de nombreux problèmes. La méthode d'étude la plus utilisée, l'étude des pauses, a néanmoins permis de faire apparaître une hiérarchie d'unités qui corrèle avec la durée des pauses qui les précèdent. Ainsi, la durée d'initialisation d'un bloc d'informations (Heurley, 1994) plus ou moins identifiable à un paragraphe, est plus élevée que celle qui précède une phrase, elle-même supérieure à celle qui apparaît devant une proposition, celle-ci dépassant la durée qui se situe devant les syntagmes (Foulin, 1993 ; Foulin, Chanquoy & Fayol, 1993). Au niveau de la réalisation matérielle (phonologique et phonétique) du message, la syllabe semble constituer une unité plausible.

1.1. Rôle de la syllabe dans la production du langage oral (*)

Deux catégories de données empiriques suggèrent que la syllabe joue un rôle important dans la production du langage. Klapp et ses collaborateurs (Klapp, 1974 ; Klapp & Erwin, 1976 ; Klapp & Wyatt, 1976) ont utilisé une tâche de lecture de mots et une tâche de dénomination d'images représentant le référent des mêmes mots. Ces mots comportaient les mêmes nombres de lettres mais différaient quant au nombre de syllabes (cf. par exemple : *béton/blond* qui ont tous deux 5 lettres mais respectivement deux et une syllabe). Ces auteurs ont observé que la durée qui s'écoule entre la présentation du mot ou de l'image et le début de sa prononciation variait en fonction du seul nombre de syllabes (+ 14 sec. par syllabe supplémentaire). Les résultats d'études ultérieures conduisent à penser que les mots seraient récupérés en bloc et que la durée d'initialisation serait liée à la préparation de la réponse articulatoire. En quelque sorte, le mot une fois récupéré serait analysé en constituants (dont la syllabe) pour alimenter l'étape de planification motrice : en conséquence, les plans concernant les mots d'une syllabe seraient plus rapidement accessibles que ceux des mots à deux syllabes. D'autres études (Sternberg, Monsell, Knoll et Wright, 1978) montrent aussi un temps de latence différent selon le nombre de syllabes des mots, mais ces auteurs l'attribuent à la récupération dans la mémoire tampon.

Ce double mécanisme : récupération globale des mots puis analyse de ceux-ci en constituants syllabiques est donc en mesure d'expliquer qu'on ait systématiquement observé un impact sur le temps de latence du nombre de constituants syllabiques.

L'impact de la longueur des mots (en syllabes) mais aussi de leurs caractéristiques générales (fréquence, connaissance préalable) se retrouve dans les tra-

vaux ayant trait à la mémoire de travail (Baddeley, 1986, 1990). On sait que l'empan mémoriel varie d'un individu à l'autre et, chez le même individu, en fonction de la familiarité des matériaux qu'il traite (mots connus ou non). Il évolue aussi en fonction de l'âge (Dempster, 1981 ; Hitch et Halliday, 1983). Les travaux conduits sur le développement et le fonctionnement de la mémoire de travail suggèrent que le déterminant le plus important de la capacité (i.e., de l'empan) est la vitesse d'articulation des items linguistiques. L'empan correspond environ au nombre d'items répétables (en subvocalisation) pendant 1.8 à 2 secondes. Cet effet de la vitesse articulatoire reste vrai à tout âge et pour tout niveau de familiarité avec les mots (e.g., les pentes des courbes restent les mêmes) (Hulme, 1986 ; Hulme, Maughan et Brown, 1991 ; Hulme et Muir, 1985 ; Hulme, Muir et Lawrence, 1984). Toutefois, la familiarité avec les items intervient également, même si son impact est moindre. De manière générale, une certaine quantité de discours serait stockée sous forme de code articulatoire. Pour éviter la disparition de cette information (par déclin passif), l'information serait maintenue active par autorépétition. A ce niveau, la syllabe pourrait intervenir comme unité de subvocalisation. Son effet se manifesterait en particulier à travers l'impact de la longueur des mots : l'empan mémoriel est moindre pour les mots longs que pour les mots courts. Toutefois, la connaissance préalable des items et, donc, leur degré d'accessibilité interviendrait également. Les non-mots et les mots non familiers seraient articulés plus lentement que les items bien connus (cf. sur tout ceci, Baddeley, 1990, pp. 87-97).

1.2. Hypothèses sur le rôle de la syllabe dans la copie de mots (*)

Les recherches précédemment évoquées suggèrent que la syllabe constitue chez l'adulte une unité parmi d'autres impliquées dans les tâches de production du langage oral (l'autorépétition étant un cas particulier de production). En revanche, à notre connaissance, on ne dispose pas de résultats équivalents en ce qui concerne l'enfant confronté à l'apprentissage de la production écrite. L'objectif de la présente recherche est précisément de montrer que la syllabe constitue une unité temporairement construite et utilisée par les enfants pour effectuer des tâches de copie.

Nous avons retenu une tâche de copie pour deux raisons. Nous voulions vérifier d'une part qu'à un certain moment de l'apprentissage de l'écrit, la syllabe constitue une unité de "transport" et/ou de production de l'information. En proposant un modèle (à copier) nous disposions d'un dispositif permettant de repérer clairement les prises d'informations (coups d'œil) des sujets ainsi que les éléments copiés.

D'autre part, nous avons préféré une tâche de copie de mots à une tâche de production plus complexe car nous souhaitions contrôler deux caractéristiques du matériel. Tout d'abord, comme l'ont mis en évidence certains travaux antérieurs (Hulme et al ; Naus et Omstein, 1982), la familiarité des mots influe sur le nombre d'entre eux susceptibles d'être maintenus actifs en mémoire de travail. En contrôlant le degré de familiarité, nous cherchions à vérifier que la plus ou moins grande connaissance préalable des mots déterminait la manière dont ils

étaient "transportés" et copiés. La seconde caractéristique contrôlée concerne la régularité des mots. Nous définissons un mot comme irrégulier lorsqu'il comporte une lettre qui ne se prononce pas (e.g., le *h* de *théâtre* ; le *s* de *tapis*). Comme nous l'avons montré dans un travail antérieur (Bourdin & Fayol, 1994), à fréquences et longueurs égales, les enfants comme les adultes, retiennent moins de mots irréguliers que de mots réguliers. Cet effet d'irrégularité (avéré avec les items non familiers) serait dû au fait que la mémoire de travail stocke l'information sous forme phonologique et ne permet donc pas de prendre en compte les lettres muettes. Ces dernières doivent être traitées par une autre composante (Baddeley, 1986), traitement qui entraîne un accroissement de la charge cognitive et, donc, une baisse des performances en rappel immédiat.

En résumé, des enfants en période d'apprentissage de l'écrit ont eu à copier des mots dont on avait préalablement contrôlé la familiarité et la régularité. On s'attendait à ce que le nombre de prises d'informations (coups d'œil) et les procédures de copie (lettre, syllabe, mot entier) varient en fonction de ces caractéristiques. Notre hypothèse prédisait notamment que les mots familiers réguliers seraient les plus précocement copiés "en entier" (i.e., en une seule fois) alors que les mots non-familiers non réguliers seraient très tardivement copiés ainsi. La copie syllabique, elle, apparaîtrait au cours d'une phase intermédiaire et temporaire et correspondrait à une modalité optimale de transport de l'information, lorsque les items ne sont pas ou sont encore peu connus.

2. MÉTHODE

2.1. Sujets

Vingt enfants suivant une "scolarité normale" - n'ayant jamais ni redoublé ni "sauté" de classe - ont été vus à trois reprises (en novembre/janvier/mars) au cours de la même année scolaire : au cours préparatoire (CP), 7 garçons et 3 filles d'âge moyen 6 ans 3 mois à la première passation (extrêmes : 6 ; 3 - 7 ; 1) ; au cours élémentaire première année (CE1), 6 garçons et 4 filles d'âge moyen 7 ans 5 mois à la première passation (extrêmes : 7.4 - 8 ; 1).

2.2. Matériel

Vingt mots (voir annexe) bi-syllabiques (e.g., syllabe dite graphique) ont été retenus à partir d'un ensemble plus vaste (80 mots). La sélection de ces 20 mots a été effectuée à partir de deux critères :

(a) la familiarité évaluée par 5 enseignants (de CP et CE1) qui ont eu à indiquer pour chacun des mots de l'ensemble initial son degré de familiarité estimée pour les enfants de CP et CE1 (sur une échelle en 5 points) ;

(b) la régularité, définie par la présence (mots irréguliers) ou l'absence (mots réguliers) de lettres non audibles lors de la prononciation (e.g., le *h* de *rhume*). Au total, les 20 mots retenus ont été répartis en 4 groupes : familiers-réguliers (ex : *maman*) ; familiers-irréguliers (ex. *repas*, *hôtel*) ; non familiers-réguliers (ex. *colin*, *cobra*) ; ni familiers ni réguliers (ex. *zloty*, *genet*). Ces mots

ont été écrits chacun sur une fiche cartonnée (10 x 15 cm) en script minuscule de 2 cm de haut.

2.3. Procédure

La passation était individuelle et durait environ 15 minutes. Les enfants disposaient d'un stylo et d'un cahier fixé à la table (pour qu'il ne puisse pas être déplacé). L'expérimentateur était assis à gauche de l'enfant, dans le prolongement de la table, à environ un mètre. Il présentait les mots un par un (après les avoir, à chaque passation, mêlés aléatoirement en "battant les cartes"), de telle sorte que, pour voir les mots, l'enfant devait interrompre la copie, lever la tête et orienter son regard vers la fiche portant le mot. L'expérimentateur pouvait donc à la fois identifier les prises d'informations (i.e., les coups d'œil) et les parties copiées sur le cahier.

2.4. Descripteurs

Deux types de descripteurs ont été retenus. D'une part, on a comptabilisé le nombre de coups d'œil associés à chaque mot par chaque enfant. Ce nombre variait de 0 à 5 et traduisait la procédure de prise d'informations. D'autre part, on a distingué trois procédures de copie des mots : (a) copie du mot entier en une seule fois ; (b) copie lettre à lettre ou graphème par graphème ; (c) copie en utilisant au moins une syllabe.

Les données recueillies ont été analysées par une analyse de variance puis par une analyse factorielle des correspondances. Les résultats des tests statistiques ne seront pas rapportés ici. Seules seront évoquées les variations significatives au seuil de rejet de 5 %.

3. RÉSULTATS

3.1. Nombre de prises d'information (coup d'œil)

L'évolution du nombre de coups d'œil en fonction de la classe et des séances apparaît au Tableau 1. Leur nombre diminue de la première séance CP (4.6, soit environ un par lettre) à la dernière séance du CE1 (1.5, soit légèrement plus d'un par mot).

Tableau 1.
Nombre de coups d'œil en fonction de la classe et des séances.

Classes	CP			CE1			
	Séances	1	2	3	1	2	3
		4.6	3.5	2.4	1.8	1.8	1.5

Par ailleurs, ce nombre varie avec les catégories de mots. Les mots familiers (2.2) et les mots réguliers (2.2) sont regardés moins fréquemment que les mots non familiers (3) ou que les mots irréguliers (2.9).

Les enfants de CP en début d'année (novembre) semblent traiter les mots comme des suites imprévisibles de lettres : chaque lettre fait l'objet d'une prise d'information. Au cours de l'année, le nombre de coups d'œil est divisé par deux. Les enfants de CE1 tendent progressivement à ne regarder qu'une fois chaque mot. Seuls les mots non familiers non réguliers induisent plusieurs prises d'informations (2.5) et entraînent une augmentation du nombre moyen de coups d'œil.

De manière générale, le nombre de prises d'informations diminue au fur et à mesure que l'expertise des enfants (liée à l'âge et/ou à la pratique scolaire de l'écrit) s'accroît. Toutefois, cette diminution est modulée en fonction des caractéristiques des mots. Elle est plus rapide pour les items familiers et/ou réguliers). Elle reste limitée, même en fin de CE1, pour les mots non familiers et non réguliers.

3.2. Procédures de copies de mots

Le Tableau 2 comporte les nombres moyens de mots traités selon les trois procédures de copie : copie de mot entier ; copie lettre à lettre ou graphème par graphème ; utilisation d'au moins une syllabe.

Tableau 2
Nombres moyens (sur 5) de procédures de copie en fonction
des niveaux scolaires et des sessions

Classes	CP			CE1		
	1	2	3	1	2	3
Séances						
Mot entier	0	0.6	1.3	2.3	2.8	3.3
Lettre/Graphème	4.4	2.3	1.3	0.7	0.6	0.7
Syllabe	0.5	1.9	2.4	2	0.8	1.4

(a) Copie de mots entiers.

Les enfants copient de plus en plus fréquemment les mots entiers. Toutefois, cette procédure est plus ou moins utilisée selon les types de mots : elle s'applique très précocement et très fréquemment aux mots familiers et/ou réguliers. Presque tous sont ainsi copiés en troisième séance au CE1 (4.3/5). En revanche, à cette même période, moins d'un mot non familier et non régulier sur deux est traité ainsi.

(b) Copie graphème (ou lettre) par graphème (ou lettre).

Très fréquente lors de la première séance en CP, cette procédure est de moins en moins utilisée au CP puis devient très rare en CE1. Comme on pouvait s'y attendre, le recours aux graphèmes ou aux lettres domine avec les mots non familiers (2.2) ou non réguliers (2.2), atteint un maximum avec les non familiers et non réguliers (3), alors qu'il reste rare avec les items familiers et réguliers (1.1), cela même en CP.

(c) Copie utilisant au moins une syllabe.

Pour ce qui concerne l'utilisation de cette procédure, l'effet du niveau scolaire et des séances est beaucoup moins accusé. Les données du Tableau 2 révèlent que le recours à la syllabe s'accroît jusqu'en fin de CP puis diminue au CE1. Par ailleurs, l'analyse conduite en fonction du niveau scolaire et des caractéristiques des mots révèle que les enfants de CP ne décomposent pas en syllabes les mêmes mots que les enfants de CE1 (Figures 1 et 2). Les enfants de CP n'utilisent pratiquement pas la syllabe en début d'année. Lorsqu'ils l'emploient dans les sessions suivantes, c'est majoritairement avec des mots familiers et/ou réguliers, beaucoup plus rarement avec les autres mots.

Les enfants de CE1 présentent un patron inverse de celui des sujets de CP. Ils recourent à la syllabe essentiellement pour les mots non familiers et non réguliers.

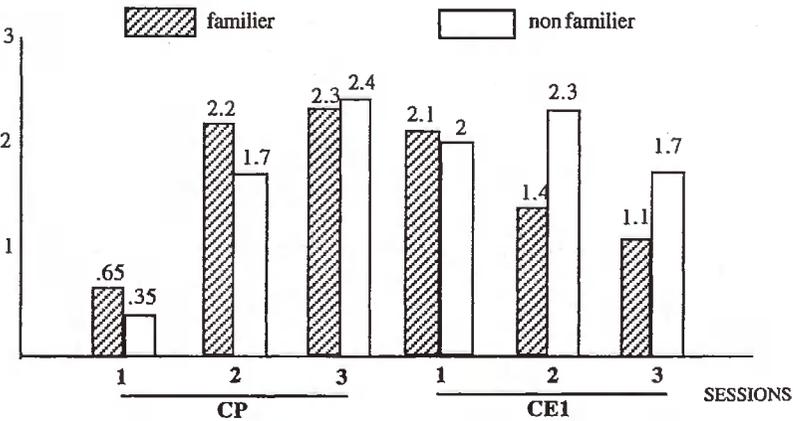


Figure 1. Nombres d'emplois (sur 5) de la syllabe en fonction des séances et de la familiarité des mots

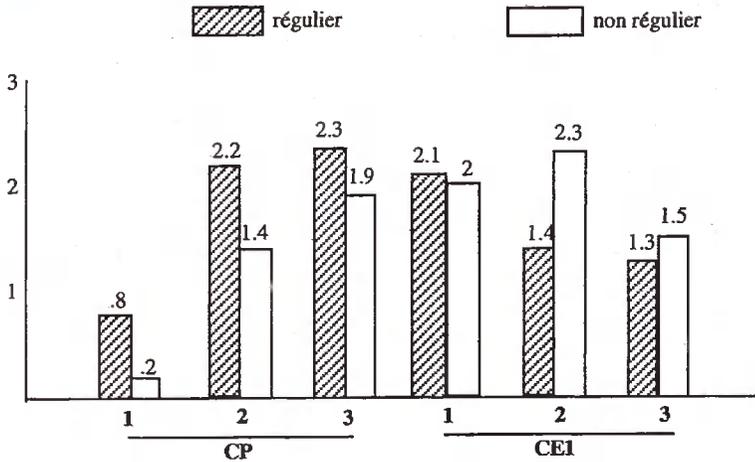


Figure 2. Nombres d'emplois (sur 5) de la syllabe en fonction des séances et de la régularité des mots

Tout se passe comme si l'accroissement puis la diminution d'emploi de la syllabe se manifestaient d'abord sur les items familiers et/ou réguliers puis, quelques temps plus tard, sur les items non familiers et/ou non réguliers. L'analyse des patrons individuels (Siegler, 1987) confirme cela : on assiste à un "déphasage" de deux ou trois sessions (2/3 mois) dans l'utilisation de la procédure de découpage syllabique en fonction de la familiarité/régularité des mots.

4. DISCUSSION

Les résultats de cette étude longitudinale suggèrent que la syllabe est chez l'enfant une unité de traitement dans une tâche de copie de mots, au moins au cours d'une phase temporaire de l'apprentissage de la langue écrite. En effet, elle est utilisée au cours d'une période intermédiaire entre la copie lettre à lettre (ou graphème par graphème) et la copie par mot entier. Toutefois, on n'a pas affaire à un "stade" bien délimité. En effet, comme le font apparaître les données, le recours à la syllabe dans une tâche de copie différée varie en fonction des caractéristiques des mots. Plus les items sont familiers et réguliers plus ils sont recopiés en une seule fois, après une seule prise d'information (i.e., un coup d'œil). Au contraire, moins les items sont familiers et réguliers, plus tard est utilisée la syllabe et plus le nombre de coups d'œil tend à se situer aux alentours de deux ou trois. Les analyses de profils individuels font clairement apparaître que tous les enfants passent par les trois périodes - copie lettre à lettre, syllabe, mot entier - selon une progression déphasée dans le temps en fonction de la difficulté relative des mots.

Le problème est de tenter d'expliquer pourquoi la copie différée de mots suit cette évolution.

4.1. Hypothèses explicatives (*)

Une première hypothèse serait que les performances en copie résultent de la prise d'information. Selon cette hypothèse les enfants "transporteraient" les segments correspondant à ce qu'ils ont lu : lettres, syllabes, mots. Les données de l'expérience ici rapportée ne permettent pas de tester cette hypothèse. En effet, la lecture des items n'a pas été contrôlée. Un travail en cours vise précisément à étudier si les performances en copie varient en fonction de la lecture préalable des items.

Une seconde hypothèse, non nécessairement exclusive de la précédente, serait que les performances en copie sont consécutives à des contraintes de gestion de la tâche. En fait, les enfants, au moins à un certain niveau, liraient les mots, les stockeraient temporairement sous forme phonologique, les autorépéteraient pour prévenir leur "oubli" et essaieraient de les transcrire. Toutefois, compte-tenu de la difficulté relative de chacune des opérations évoquées (lecture, maintien en mémoire, transcription), ils parviendraient plus ou moins facilement à effectuer la copie intégrale des mots en une seule fois.

Les données recueillies au cours de cette expérience sont plutôt en faveur de cette seconde hypothèse.

4.2. Opérations de gestion de la tâche de copie de mots (*)

En effet, les variations intra-individuelles de performances en fonction de la familiarité/régularité des items suggèrent que les difficultés résident dans la gestion des différentes opérations. Tout d'abord, la lecture des items est plus ou moins facile selon leur familiarité/régularité. De plus, cette familiarité/régularité influe aussi sur le maintien en mémoire active (Hulme et al.). En d'autres termes, moins un item est connu de l'enfant et moins il est régulier (i.e., plus il comporte de lettres muettes) et plus le coût cognitif de son maintien temporaire en mémoire par autorépétition sera élevé.

Si cette autorépétition s'effectue comme nous l'envisageons, à partir d'unités syllabiques, il est compréhensible que, lorsque le coût de gestion devient trop élevé, la copie s'effectue syllabe par syllabe. Comme, par ailleurs, le coût cognitif de la transcription est d'autant plus élevé que les enfants ont peu automatisé le traitement graphique (Bourdin & Fayol, 1994), la copie d'une lettre ou d'une syllabe entraînerait l'"oubli" du mot en mémoire temporaire et l'obligation de procéder à une nouvelle prise d'information.

Ainsi, il apparaît qu'une conception fonctionnelle de la tâche de copie, isolant des opérations (composantes) dont le coût cognitif est variable, est en mesure d'expliquer les faits recueillis. Toutefois, ces faits sont également compatibles avec d'autres conceptions. Il nous faudra donc, dans les recherches ultérieures, mettre en place des expériences contrôlant les facteurs susceptibles d'intervenir.

Comme le montrent les résultats rapportés, la tâche de copie est loin d'être simple et mécanique. Elle sollicite deux types de connaissances chez l'enfant. D'une part, elle met en jeu les connaissances lexicales (déclaratives) : mieux un enfant connaît un mot, plus il le copie en une seule fois. D'autre part, elle fait intervenir des connaissances procédurales : dès lors qu'un item lexical n'est pas connu, l'enfant doit recourir à une analyse en segments infra-lexicaux. Parmi toutes les modalités de segmentation, la syllabe semble jouer un rôle essentiel, à une certaine phase de l'apprentissage.

Les résultats de cette étude sont compatibles avec ceux rapportés par Saada-Robert et Rieben (1993). Elles étudient chez des enfants de 5 et 6 ans, les représentations lexicales orthographiques qui apparaissent lors d'une tâche de copie de mots. Ces représentations évoluent dans le temps selon deux critères.

D'une part, la taille du "morceau" transporté augmente avec le niveau des enfants en fonction de la capacité de la MCT et passe d'un transport en lettres isolées à un transport en blocs de lettres.

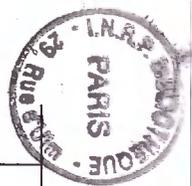
D'autre part, la dimension linguistique apparaît et les stratégies de copie se déplacent d'un découpage phonogrammique (transport de syllabes et de groupes de lettres quelconques) vers un découpage sémantique (transport de morphèmes et de mots).

Les recherches en production orale portant sur l'adulte ont également permis de faire apparaître - à l'aide de méthodes sophistiquées - le rôle des unités syllabiques. La syllabe orale ne correspond pas toujours à la syllabe écrite. Levelt émet l'hypothèse d'un processeur particulier de traitement, le générateur prosodique, qui tient compte des propriétés métriques des mots pour restructurer une suite phonologique. Ainsi, les deux mots du syntagme "*pe/tit en/fant*" deviennent le mot phonologique [pə/ti/tā/fā]. Nous travaillons ici sur la syllabe écrite. Il est donc intéressant d'un point de vue didactique de considérer la copie comme une tâche susceptible d'induire l'utilisation précoce de la syllabe relativement à la langue écrite.

La tâche de copie peut de plus être modulée dans sa difficulté. D'une part, l'enseignant peut contrôler le degré de lexicalité (mots familiers, mots rares). D'autre part, il peut introduire des degrés variables de régularité, susceptibles de poser aux enfants des problèmes de regroupement de lettres. Par exemple, le transport du *h* dans *cahot* ne pose pas les mêmes problèmes que dans *rhume* ; le *h* se trouve à la frontière syllabique dans le premier cas, à l'intérieur de la syllabe dans le second. Par ailleurs, comme le soulignent Saada Robert et Rieben, la copie permet la constitution de représentations lexicales. Elle permet aussi l'automatisation de gestes.

En associant activités de lecture, activités de copie et activités de dictée, les enseignants disposent d'un ensemble d'exercices permettant de susciter des mises en correspondance oral/écrit et compréhension/production et qui trouvent "naturellement" leur place parmi d'autres outils didactiques. (**)

(**) Cette prise de position didactique mériterait discussion à plus d'un titre. NDLR



RÉFÉRENCES

- BADDELEY, A. (1986) : *Working-memory*. Oxford, O.U.P.
- BADDELEY, A. (1992) : *La mémoire humaine* (Trad. Fr.). Grenoble, P.U.G.
- BOURDIN, B. & FAYOL, M. (1994) : Is written language production more difficult than oral language production : A working memory approach. *International Journal of Psychology*.
- DEMPSTER, F.N. (1981) : Memory span : Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89, 63-100.
- EHRI, L.C., & WILCE, L.S. (1992) : The salience of silent letters in children's memory for word spellings. *Memory and Cognition*, 10, 155-166.
- FAYOL, M. (1991) : From sentence production to text production : Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 101-119.
- FOULIN, J.N. (1993) : *Pause et débit. Les indicateurs temporels de la production écrite*. Thèse pour le Doctorat en Psychologie. Université de Bourgogne, Dijon (France).
- FOULIN, J.N. , CHANQUOY, L. & FAYOL, M. (1993, septembre) : Pause duration in writing. Communication à la "5th European E.A.R.L.I. Conference". Aix-en-Provence (France), 31 août-5 septembre.
- GARRETT, M.F. (1980) : Levels of processing in language production. In B. Butterworth (Ed.). *Language production : vol.1. Speech and talk*. London, Academic Press.
- HEURLEY, L. (1994) : *Traitement de textes procéduraux*. Thèse pour le Doctorat en Psychologie. Université de Bourgogne, Dijon (France).
- HITCH, G.J., & HALLIDAY, M.S. (1983) : Working memory in children. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, B302, 325-340.
- HULME, C. (1986) : Memory development : Interactions between theories in cognitive and developmental psychology. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, 247-250.
- HULME, C. & MUIR, C. (1985) : Developmental changes in speech rate and memory span : A causal relationship ? *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 175-181.
- HULME, C., THOMSON, N., MUIR, C., & LAWRENCE, A. (1984) : Speech rate and the development of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 241-253.
- KLAPP, S.T. (1974) : Syllable-dependent pronunciation latencies in number naming a replication. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 1138-1140.
- KLAPP, S.T., & ERWIN, C.I. (1976) : Relation between programming time and duration of the response being programmed. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 2, 591-598.
- KLAPP, S.T., & WYATT, E.P. (1976) : Motor programming within sequences of responses. *Journal of Motor Behavior*, 8, 19-26.

- NAUS, M.J. & ORNSTEIN, P.A. (1983) : The development of memory strategies : Analysis, questions, and issues. In M.T.H. Chi (Ed.). *Trends in memory development research* (Vol. 9). Basel, Karger.
- SAADA-ROBERT, M. & RIEBEN, L. (1993) : Evolution des stratégies d'écriture-copie et unités graphiques du français. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 91, 84-95.
- SIEGLER, R.S. (1987) : The perils of averaging data over strategies : An example from children's addition. *Journal of Experimental Psychology : General*, 106, 250-264.
- SIMON, J. (1973) : *La langue écrite de l'enfant*. Paris : P.U.F.
- STERNBERG, S., MONSELL, S., KNOLL, R.L. & WRIGHT, C.E. (1978) : The latency and duration of rapid movement sequences. In G.E. Stelmach (Ed.). *Information processing in motor control and learning*. New-York, Academic Press.

ANNEXE

Matériel présenté aux enfants

FAMILIER RÉGULIER

- 1- POCHE
- 2- SUCRE
- 3- VACHE
- 4- RONDE
- 5- MAMAN

FAMILIER IRRÉGULIER

- 1- REPAS
- 2- FUSIL
- 3- TAPIS
- 4- HÔTEL
- 5- HERBE

NON FAMILIER RÉGULIER

- 1- LAGON
- 2- COBRA
- 3- CARDE
- 4- COLIN
- 5- PANDA

NON FAMILIER IRRÉGULIER

- 1- KAYAK
- 2- ZLOTTY
- 3- GENET
- 4- STICK
- 5-TWEED



CAPACITÉS MÉTALINGUISTIQUES ET LECTURE QUELS LIENS ?

Jean Émile GOMBERT, Christine GAUX, Elisabeth DEMONT
Université de Bourgogne
LEAD/CNRS (URA D1838)

Résumé : Le présent article décrit un certain nombre d'exercices métalinguistiques et met en liens les performances à ces exercices avec l'efficacité de la lecture à différents niveaux d'apprentissage et d'expertise, de l'école maternelle au collège. Les résultats permettent de constater que les capacités métalinguistiques introduisent bien des différences dans une population de pré-lecteurs, comme dans les populations de lecteurs, qu'ils soient débutants ou confrontés depuis longtemps aux situations de manipulation de l'écrit.

Une analyse des nombreuses recherches scientifiques intéressant l'émergence des capacités métalinguistiques révèle que la plupart d'entre elles apparaissent à 6-7 ans (voir Gombert, 1990). Ainsi en est-il, par exemple : du dénombrement et de la segmentation phonémiques (par ex. taper sur la table autant de fois qu'il y a de phonèmes dans des mots présentés oralement, Liberman, Shankweiler, Fisher et Carter, 1974) et des identifications de règles syntaxiques violées dans des phrases agrammaticales (Berthoud-Papandropoulou et Sinclair, 1983).

Si ces capacités de manipulation intentionnelle de la structure linguistique (*i.e.* ces capacités métalinguistiques) sont généralement absentes avant l'apprentissage de la lecture, il a toutefois été montré que certaines d'entre elles peuvent être provoquées à partir d'environ 5 ans (mais difficilement avant) par le biais d'entraînements oraux adaptés (voir, Gombert, 1990, 1992). En fait, l'activité de lecture suppose une maîtrise métalinguistique en général inutile en dehors d'elle. Cette maîtrise semble apparaître à l'occasion de l'activité qui la nécessite, généralement l'apprentissage de la manipulation de l'écrit, mais occasionnellement des situations orales qui ont des exigences voisines, comme les tâches ludiques de décomposition des mots oraux.

Les capacités métalinguistiques orales se présentent donc, en quelque sorte, comme un "sous-produit" de l'apprentissage de la lecture. Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables.

Ces données et analyses issues de la recherche fondamentale sont, à l'évidence, d'une grande importance pour qui s'intéresse à l'apprentissage de la lecture et aux situations didactiques susceptibles de faciliter cet apprentissage.

En effet, la lecture se présente comme une activité linguistique particulière dont les exigences métalinguistiques sont beaucoup plus fortes que la plupart des tâches de manipulation du langage oral. La tâche de l'apprenant confronté à l'écrit n'est donc pas restreinte à l'installation des capacités spécifiques au traitement des percepts linguistiques visuels, elle comprend également la mise en place de capacités de formalisation de la langue, notamment quant à ses aspects phonologiques et syntaxiques (voir Gombert, 1993).

Le présent article se propose d'étudier le lien entre les performances à un certain nombre d'exercices métalinguistiques et le niveau d'efficacité de la lecture à différents niveaux d'apprentissage et d'expertise, de l'école maternelle au collège.

Nous avons proposé à des élèves de différents âges et de différents niveaux de lecture (prélecteurs, lecteurs débutants, élèves de collèges, bon ou mauvais lecteurs) différentes tâches métalinguistiques destinées à estimer leurs capacités à porter attention aux aspects linguistiques formels (essentiellement phonologiques, et morpho-syntaxiques). Nous avons ensuite analysé les liens entre les performances métalinguistiques ainsi observées et l'évolution ultérieure ou concomitante des performances en lecture.

1. MÉTHODE

1.1. Populations et procédure

1.1.1. Population 1 (enfants)

23 enfants de Grande Section de maternelle, de langue maternelle française et sans retard dans leur scolarité, ont été suivis jusqu'à la fin du CE1. Ces enfants ont été classés, en fonction de leurs résultats à un test d'épreuves composites d'évaluation des aptitudes (NBA édité par le Centre de Psychologie Appliquée), en deux groupes : G1, "futurs bons lecteurs" ; G2, "futurs mauvais lecteurs".

1.1.2. Population 2 (adolescents)

30 élèves de langue maternelle française issus de deux classes de 6ème (normal ou avec soutien) ont été évalués en classe de 4ème ou de 5ème pour les redoublants (moyenne d'âge 14 ans 3 mois). Le choix de ces deux types de classes de 6ème permettait d'assurer une grande diversité des niveaux de lecture (écart de 5 années en niveau de lecture).

Les épreuves métalinguistiques dont les résultats sont rapportés dans cet article, ont été présentées en passations individuelles, toutes ces épreuves sont orales. L'évaluation de la compréhension et de la reconnaissance de mots du

test de Khomsi (voir plus bas la présentation des épreuves) ont fait l'objet d'une passation collective chez les adolescents.

1.2. Matériel

1.2.1. Épreuves métalinguistiques

1.2.1.1. Épreuves phonologiques

Plusieurs épreuves complémentaires supposées nécessiter différents niveaux de manipulation ont été utilisées afin d'évaluer les compétences phonologiques. Elles testent la capacité à identifier et manipuler les unités infra-lexicales : la syllabe et le phonème.

- DÉNOMBREMENT SYLLABIQUE

L'élève doit répéter un mot présenté oralement en séparant les syllabes. Les mots sont constitués de 1, 2 ou 3 syllabes : ex. *gel, maison, pantalon*.

- SUPPRESSION SYLLABIQUE

Il s'agit de supprimer la syllabe finale, initiale ou médiane de mots de 2 ou 3 syllabes (ex. *région, admirer, carrément*).

- PERMUTATION SYLLABIQUE

Il s'agit d'inverser les deux syllabes d'un mot : ex. *midi* => *dimi*.

- DÉNOMBREMENT PHONÉMIQUE

L'élève doit répéter un mot présenté oralement en énumérant les phonèmes. Le matériel est composé de :

- mots de 2, 3, 4, 5, 6 phonèmes : ex. *do, blé, coton, flacon, magasin*.
- mots de 1, 2, 3 syllabes : ex. *train, moteur, lavabo*.
- mots comportants des graphies simples ou des digraphes : ex. *car, neuf*.
- mots avec ou sans cluster : ex. *kilo, tribu*.

Ce matériel permet de distinguer les segmentations phonémiques des segmentations en lettres, en syllabes ou en attaque-rimes (*cl-ou*).

- SUPPRESSION PHONÉMIQUE

L'élève doit supprimer un phonème se trouvant au début, à la fin, ou au milieu du mot (ex. *lapin, fil, blé*). Le matériel comporte :

- des items dont le phonème à enlever correspond à une graphie simple (ex. *compagnon, couleur*).
- des digraphes consonantiques ou vocaliques (ex. *chapeau, guidon, écrivain, écriteau*).
- des clusters (ex. *groupement, clapotis*).

- PERMUTATION PHONÉMIQUE

L'élève doit inverser les deux phonèmes d'une syllabe biphonémique (*do* => *od*) comportant ou non un digraphe (*pain*).

1.2.1.2. Épreuves morpho-syntaxiques

Ces épreuves évaluent la capacité des sujets à manipuler de façon consciente les règles morphologiques et syntaxiques qui déterminent la grammaticalité des phrases.

- JUGEMENT / LOCALISATION / CORRECTION / RÉPLICATION / EXPLICITATION (les localisations, réplifications et explicitations ne sont demandées qu'aux adolescents).

Ces tâches ont pour objectif de :

JUGER : permettre au sujet de rejeter les phrases incorrectes sans avoir à les corriger ;

LOCALISER : vérifier que le sujet a identifié l'erreur ;

CORRIGER : vérifier que le sujet parvient à mettre en oeuvre les connaissances grammaticales adéquates ;

RÉPLIQUER : voir si le sujet est capable de reproduire l'agrammaticalité sur une phrase correcte (ex. tu dois faire la faute que tu as corrigée dans la phrase 'Élodie met sa manteau' dans la phrase correcte 'Charlotte pose son sac'). Il doit pour cela localiser l'erreur dans la phrase et repérer la règle non respectée pour reproduire la déviation à cette règle ;

EXPLICITER : voir si le sujet a une connaissance explicite de la règle non respectée.

Matériel (exemples) :

Agrammaticalités morphologiques :

Accord verbe-pronom personnel : *Vous lavons la vaisselle.*

Concordance le temps du verbe et l'adverbe de temps : *Hier, nous irons au cinéma.*

Agrammaticalité syntaxique :

Inversion de l'ordre des syntagmes : *jouons au ballon nous*

Inversion des constituants des syntagmes : *il chocolat le aime*

- CORRECTION GRAMMATICALE DE PHRASES ASÉMANTIQUES

Dans cette épreuve l'enfant doit corriger l'agrammaticalité de 16 phrases agrammaticales et asémantiques mais sans corriger leur anomalie sémantique. L'anomalie grammaticale (*i.e.* anomalie morphologique) et l'anomalie asémantique portent sur :

Soit le même mot : adjectif (ex. *l'éléphant est une petit bête*) ou substantif (ex. *Blanche-Neige est une sorcier*).

Soit deux mots différents : ex. *l'ours est une gros personne ; le gentil boulangère fait des saucisses*

1.2.2. Évaluation en lecture

- Test de l'Alouette de Lefavrais (enfants et adolescents).

Ce test, présenté à chaque session, permet le calcul d'un âge de lecture (*âge lexique*) qui est fonction du rapport entre la vitesse de la lecture orale et le nombre de fautes commises. C'est essentiellement un test des habiletés de décodage.

- Reconnaissance de mots du test de Khomsi (adolescents).

Ce test comporte des dessins d'objets ou d'animaux sous lesquels figurent des mots qui sont congruents ou non avec l'image, ou des non-mots homophones des mots corrects (ex. *ciso*) ou issus de leur déformation par transformation d'une lettre (voisins phonémiques et orthographiques, par ex. *grevouille*). Les sujets doivent dire si ce qui est écrit en dessous de chacune des images est bien, si cela correspond bien à l'image.

- Épreuve de compréhension de Khomsi (enfants)

Cette épreuve évalue la compréhension de phrases en situation de lecture. Elle est composée de 20 planches sur chacune desquelles se trouvent quatre images et une phrase. L'enfant doit lire la phrase puis désigner l'image lui correspondant.

- Test de compréhension (adolescents).

Le sujet doit lire des textes de 2 ou 3 phrases, puis répondre à des questions relatives à ces textes. Ces questions peuvent concerner :

- la présence d'un mot dans le texte,
- l'identification de l'idée principale,
- la capacité d'élaborer des inférences à partir des informations présentes dans le texte.

1.2.3. Test d'aptitude

- PM47 (enfants)

Il s'agit de séries de dessins géométriques devant être complétées par un des modèles proposés (choix multiple). A chaque fois, il existe une loi de série à découvrir à travers la disposition et la composition des différents dessins, ce qui nécessite d'analyser les différents éléments, d'isoler les invariants et de tenir compte des transformations. Cette épreuve, très sensible à l'organisation spatiale et indépendante du langage (pas besoin de justifier son choix) permet de mesurer les capacités d'analyse, de synthèse et de raisonnement, ainsi que l'aptitude à saisir des relations existant entre des figures.

- QI évalué avec le WISC-R (adolescents)

Ce test comporte des épreuves d'information, de vocabulaire, de complètement d'images, de détection de similitudes, d'arrangement d'images, d'arithmétique, de manipulation de cubes, d'assemblage d'objets, de compréhension, d'utilisation d'un code et de mémoire immédiate de chiffres.

- Vocabulaire (enfants)

Le sub-test du vocabulaire du WISC-R était présenté aux enfants pour évaluer leur niveau de vocabulaire général.

- Empan mémoriel (adolescents).

Il s'agit de restituer oralement des listes de 2,3,4 ou 5 mots ou non-mots composés de 2 ou 3 syllabes avec ou sans cluster.

2. RÉSULTATS

2.1. RÉSULTATS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

2.1.1. Conscience phonologique, conscience syntaxique et accès à l'écrit

Tableau 1

Pourcentages de réussites aux différentes épreuves métalinguistiques en fonction du groupe et de la passation

	Mars GS		Janvier CP		Juin CP		Novembre CE1		Avril CE1	
	GS+	GS-	CP+	CP-	CP+	CP-	CE+	CE-	CE+	CE-
Dénombrement syll.	81,3	59,3*	74,2	69,6	80,4	73,7	86,3	77,9	87,1	79,5
Suppression syll.init	26,9	24,5	71,9	35,6**	86,9	73,1	90	61,5**	89,4	71,6
Suppression syll.fin.	36,3	29,3	70,6	50,9	83,8	60,1	81,9	62,9	76,9	67,3
Permutation syll.	42,5	5,3**	82,5	48,1**	87,5	57,2*	95	70,2*	88,8	69,2
Dénombrement phon.	0,5	0	54,4	35,1*	62,5	59,6	35,3	13,5*	35	20,1
Suppression phon.init.	1,9	0	26,3	15,9	80	50,5*	81,9	61,5	88,8	84,6
Suppression phon.fin.	33,8	5,9*	57,5	34,6**	73,8	63,9	72,5	63,9	77,5	71,6
Permutation phon.	0,6	0	44,4	23,6	76,3	50	80,6	61,1	86,3	80,3
Jugement	79,5	62,5*	90	77,1**	95,3	89,6*	91,6	87,9	97	94
Correction	39,5	19,6**	66,5	55,8	78,5	67,3*	85,2	70,9*	89,2	84,5
Correction asmtq	25	12	35,6	21,2	18,8	19,2	35,6	16,8	58,8	33,7

* $p < .05$; ** $p < .01$; + Bon lecteurs ; - Mauvais lecteurs

Comme le révèle le tableau 1, la répétition des mesures entre la Grande Section et le CE1 permet de constater une augmentation des performances aux épreuves phonologiques et syntaxiques. Cette augmentation, tout d'abord très importante entre la GS et le début CP puis entre le début de CP et la fin CP, est en revanche moins marquée entre la fin CP et le CE1. Par ailleurs apparaît une supériorité des performances obtenues aux épreuves syntaxiques par rapport aux épreuves phonologiques, tout au moins si on compare les performances en

jugement et correction à celles de manipulation de phonèmes. Cette supériorité apparaît dès la Grande Section (mars 1991).

La comparaison des performances en fonction du groupe d'appartenance révèle que, quelle que soit l'épreuve et quelle que soit la passation, les enfants du groupe "mauvais lecteurs" obtiennent des scores inférieurs à ceux du groupe "bons lecteurs". Les scores des mauvais lecteurs à certaines épreuves sont même inférieurs à ceux obtenus par les bons lecteurs lors de la session précédente (ex. dénombrement syllabique, permutation syllabique, correction de phrases asémantiques). Cependant, les analyses de variance réalisées sur les moyennes obtenues à chaque épreuve en fonction du groupe d'appartenance font apparaître que seules certaines différences sont statistiquement significatives (voir tableau 1).

2.1.2. Pouvoir prédictif des épreuves métalinguistiques

Nous avons par ailleurs réalisé des régressions à ordre fixé afin de contrôler l'effet de deux variables externes : QI non verbal et vocabulaire. La variable que l'on cherche à expliquer dans chaque régression correspond à l'un des deux tests de lecture (un test de lecture à haute voix, l'Alouette et le test de compréhension de Khomsi) présentés à différents moments de l'apprentissage de la lecture. Chaque régression contient trois variables explicatives entrées en trois étapes successives : PM47 puis PM47 + vocabulaire et enfin PM47 + vocabulaire + une épreuve métalinguistique. Les deux premières étapes sont destinées à contrôler la part expliquée par le QI non verbal et le niveau de vocabulaire dans les scores de lecture. Les différentes variables métalinguistiques, pour lesquelles on désire connaître la part expliquée ajoutée, sont entrées successivement en troisième position. **Ainsi, ces analyses permettent de déterminer si la conscience phonologique et la conscience morpho-syntaxique mesurées en Grande Section en mars prédisent les performances ultérieures en lecture après que l'influence du QI non verbal et du vocabulaire ait été contrôlée.** De cette façon, si la troisième et dernière variable explicative entrée (i.e. une des épreuves métalinguistiques) explique une part significative de la variance, on peut être sûr qu'il s'agit bien d'une relation spécifique entre les variables prédictives et la variable dépendante (scores à un test de lecture) indépendamment de l'intelligence non verbale ou du vocabulaire.

2.1.2.1. Pouvoir prédictif des épreuves métaphonologiques

*** Décodage**

Cette analyse montre qu'aucune performance phonologique n'est significativement reliée avec les capacités de décodage au début de l'apprentissage de la lecture (test de l'Alouette, Janvier du CP). En revanche, l'épreuve de **permutation phonémique** prédit les performances de décodage des mots en fin de CP.

*** Compréhension**

Deux mesures métalinguistiques recueillies en Grande Section apparaissent reliées significativement aux performances obtenues au test de compréhension en lecture (Test de Khomsi) deux ans plus tard en CE1 :

- L'épreuve de **suppression de la syllabe finale** prédit les scores en compréhension en Novembre du CE1.

- Les performances au test de compréhension passé en Avril du CE1 sont quant à elles prédites par l'épreuve de **permutation syllabique**.

2.1.2.2. Pouvoir prédictif des épreuves métasyntactiques

* Décodage

Une épreuve syntaxique est reliée significativement aux performances obtenues au test de décodage en Novembre du CE1 : il s'agit de l'épreuve de **correction grammaticale de phrases asémantiques et agrammaticales**.

* Compréhension

Les performances au test de compréhension mesurées en fin de CE1 (avril) sont prédites par deux épreuves syntaxiques (**jugement** et **correction**).

Enfin, la réalisation d'une régression à ordre fixé à quatre étapes permet d'établir que la relation entre l'épreuve de permutation syllabique et les performances en compréhension disparaît si l'épreuve de jugement grammatical est entrée en troisième position dans la régression à ordre fixé. **Cette mesure phonologique ne contribue donc pas aux performances en compréhension indépendamment de la mesure syntaxique.**

2.2. Résultats au collège

2.2.1. Liens entre épreuves métalinguistiques et lecture

* Décodage

Chez les collégiens, nous avons calculé les corrélations entre les différentes mesures recueillies pour essayer de déterminer si les mauvais lecteurs présentaient des particularités quant à leurs compétences métalinguistiques.

Phonologie et lecture :

La **permutation syllabique** est liée au nombre de fautes de lecture dans le test de l'Alouette. Cette épreuve qui nécessite une segmentation et une permutation de deux syllabes, est échouée par les élèves les moins habiles en lecture orale.

La **suppression syllabique** est corrélée au temps de lecture de l'Alouette. Les lecteurs les plus lents obtiennent les scores les plus faibles. Cette tâche nécessite une localisation de la syllabe, une segmentation, puis une suppression.

Les élèves dont le décodage est difficile (lents) échouent aux épreuves syllabiques les plus complexes c'est-à-dire lorsque plusieurs tâches sont à réaliser simultanément.

La **tâche de dénombrement phonémique** corrèle avec le temps de lecture du texte de l'Alouette. **Les lecteurs les plus lents obtiennent en général des scores les plus faibles en dénombrement phonémique.** Ils réalisent en fait des dénombrements syllabiques ou en unités intermédiaires entre la syllabe et le phonème. **Ils rencontrent donc des difficultés à repérer les phonèmes.** Cette

même tâche corrèle également avec le score de détection de non-mots voisins phonologiques et orthographiques des noms correspondant aux images (par exemple *binyclette*, sous l'image d'une bicyclette) dans le test de reconnaissance de mots de Khomsi.

De même, les épreuves de **permutation phonémique** et de **suppression phonémique** sont liées avec le score au test de l'Alouette et plus particulièrement avec la vitesse de lecture.

Syntaxe et lecture :

Les tâches syntaxiques supposées les plus complexes, **réplication** et **explicitation**, corrèlent avec les performances au test de l'Alouette et avec les erreurs orthographiques et phonologiques du test de reconnaissance de mots de Khomsi. **Ces tâches nécessitent une prise de conscience de l'agrammaticalité et une reconnaissance explicite de l'erreur. Les élèves dont le temps de lecture est long avec un nombre de fautes élevé ont des difficultés à reproduire l'agrammaticalité sur une phrase correcte.**

* Compréhension

Les trois aspects de la lecture testés lors de l'épreuve de compréhension de texte requièrent des compétences différentes. En effet **les trois évaluations de la compréhension 1) détection et rappel d'un mot, 2) compréhension et mémorisation d'une idée du texte, 3) capacité à élaborer une inférence (voir plus haut la présentation des épreuves), ne sont pas corrélées entre elles.** Les liens avec les épreuves métalinguistiques sont les suivantes.

Phonologie et lecture :

Parmi les épreuves phonologiques, les épreuves de **permutation phonémique** corrèlent avec la tâche consistant à dire si un mot appartient au texte lu. Les exercices de **suppression** et de **dénombrement phonémique** sont corrélés avec la tâche d'extraction d'une idée du texte. Enfin, la **suppression d'un phonème médian** est liée à la capacité à élaborer une inférence.

Syntaxe et lecture :

Parmi les épreuves syntaxiques, **les exercices de jugement et de correction d'agrammaticalités insérées dans des phrases asémantiques sont corrélés avec la tâche consistant à dire si un mot appartient au mot qui est lu.**

Les épreuves syntaxiques les plus complexes : la réplication et l'explicitation sont corrélées avec la capacité à élaborer une inférence. Ainsi la possibilité de porter son attention sur la structure morpho-syntaxique du langage semble faire défaut au plus mauvais lecteurs.

2.2.2. Poids des compétences métalinguistiques dans l'explication des scores de lecture

Afin de déterminer le poids réel des compétences métalinguistiques, mesurées par les épreuves langagières, dans les performances en lecture, des analyses de régression ont été utilisées. Comme ce qui a été fait pour les enfants (voir plus haut), mais cette fois ci en travaillant sur des mesures recueillies de façon contemporaine, nous avons fait entrer dans le modèle de régression le QI,

le vocabulaire puis successivement chacune des épreuves langagières, ce qui permet d'enlever la part du QI et du vocabulaire dans l'explication du score de lecture.

* Décodage

Deux épreuves phonémiques sont explicatives du temps de lecture du texte de l'Alouette : les tâches de **suppression des phonèmes final et médian**. Ainsi, il se confirme que **les lecteurs les plus lents sont ceux qui sont peu habiles dans les manipulations phonémiques**.

* Compréhension

Les épreuves de **permutation syllabique** et de **correction grammaticale de phrases asémantiques** expliquent de façon significative les scores relevés dans l'épreuve qui consiste à déterminer si un mot était présent dans le texte.

Aucune épreuve ne contribue à l'explication des scores de l'épreuve relative à l'identification de l'idée principale. Il s'avère en fait que les épreuves qui corrôlaient avec cet indicateur de compréhension ne sont pas en elles-mêmes les variables explicatives des différences constatées. En effet, les régressions révèlent que **le facteur explicatif majeur de cette capacité à gérer la dimension conceptuelle du texte est le niveau intellectuel général** tel qu'il est mesuré par le WISC.

Enfin, parmi les épreuves métalinguistiques, seule l'épreuve syntaxique d'**explicitation** explique de manière significative la capacité à déterminer si une phrase constitue une inférence compatible avec le texte.

3. RÉSULTATS GLOBAUX

L'entrée à l'école élémentaire permet aux enfants de faire en six mois des progrès considérables, particulièrement dans le domaine de **la conscience phonologique dont le déclencheur principal semble ainsi bien être l'accès à l'écrit et à la lecture**. De plus, la constatation de l'absence de performances maximales dès les premiers mois d'apprentissage de la lecture est en faveur de l'hypothèse d'un développement progressif de l'habileté métaphonologique. Plusieurs résultats sont conformes aux conclusions des études antérieures. D'une part, nous avons constaté que l'identification et la manipulation des syllabes sont réussies avant l'identification et la manipulation des phonèmes : de tels résultats sont à attribuer à la facilité de perception de la syllabe qui correspond à un acte articulatoire unitaire et facilement isolable (Morais, 1987) ; ce qui n'est pas le cas du phonème non syllabique toujours inséré dans une syllabe et donc non perçu isolément. D'autre part, l'identification des unités phonologiques (syllabes, phonèmes) apparaît antérieure à la manipulation de ces unités.

La réalisation de régressions nous a permis de montrer le pouvoir prédictif de certaines épreuves métalinguistiques même après contrôle de l'influence du QI non verbal et du niveau de vocabulaire. Même si ce ne sont pas toujours les mêmes épreuves qui sortent d'une part en fonction du moment du test et, d'autre part, selon le test de lecture utilisé, on note que **ce sont les épreuves de manipulation des unités phonémiques (que l'on peut juger comme étant les plus**

difficiles) et les épreuves de jugement et correction d'agrammaticalités qui sont reliées significativement avec les performances en lecture.

Les mesures phonologiques effectuées en Grande Section prédisent les performances en décodage mais également en compréhension. En revanche, les mesures syntaxiques (jugement et correction grammatical) apparaissent prédire seulement les performances en compréhension (mise à part l'épreuve de correction de phrases asémantiques et agrammaticales dont le statut semble particulier).

Chez les élèves de collège, lorsque des difficultés de lecture persistent, elles apparaissent également en partie liées aux habiletés métalinguistiques, même si à ce niveau la part de variation de performances expliquées par des facteurs d'efficacité intellectuelle générale est plus importante.

Il semble, que les mauvais lecteurs de collège, se caractérisent souvent par une difficulté particulière à porter leur attention sur les caractéristiques formelles du langage. Bien entendu, ce constat ne vaut pas explication. Il est possible que, au moins pour partie, le faible niveau métalinguistique des mauvais lecteurs s'explique par le fait, qu'ayant en général moins souvent manipulé l'écrit que leurs camarades bons lecteurs, ils ont un moindre exercice des situations de traitement formel du langage que constitue l'écrit. Il n'en reste pas moins que ces habiletés nécessaires à la lecture ne peuvent chez eux être aisément mobilisées lors de l'activité, ce qui ajoute encore à la difficulté de la tâche.

Globalement, les résultats permettent de constater que les capacités métalinguistiques introduisent bien des différences dans une population de pré-lecteurs, comme dans les populations de lecteurs qu'ils soient débutants ou confrontés depuis longtemps aux situations de manipulation de l'écrit.

Les capacités métalinguistiques n'expliquent pas les variations de performances en lecture orale au début du CP. Ceci est sans doute lié au fait que les premières performances en lecture reflètent plus les capacités à deviner les mots grâce à des stratégies logographiques que celles à utiliser la connaissance du code pour les lire (voir Frith, 1985). Cette tendance est d'ailleurs vraisemblablement renforcée par "l'approche globale" proposée par le maître en début de CP. Tant que l'enfant n'aborde pas la lecture avec des procédures de traitement linguistiques, ses capacités métalinguistiques ne sont pas mobilisées.

En revanche, les performances de lecture à haute voix en fin de CP sont prédites par la capacité en GS à manipuler les phonèmes de façon élaborée. Ceci reflète l'utilisation en lecture de mise en correspondance entre les connaissances phonologiques et les connaissances orthographiques. **C'est ici le décodage qui semble bénéficier des capacités métalinguistiques des apprentis lecteurs** (lecture analogique, Goswami, 1993 ; lecture alphabétique, Frith, 1985).

La suite de l'amélioration de la lecture à haute voix, ne repose pas tant sur une amélioration du décodage que sur l'augmentation des capacités à gérer en cours d'activité les phrases et les textes, à la fois sur le versant

conceptuel et sur celui des marques linguistiques à prendre en compte. Il n'est donc pas étonnant que les performances de lecture orale au début du CE1 soient essentiellement dépendantes des capacités des enfants à dissocier la forme et le fond dans des tâches telles que la correction de phrases à la fois agrammaticales et asémantiques.

Enfin, en complément des capacités de lecture fluide, l'enjeu majeur est l'acquisition d'une compréhension certaine des phrases et des textes lus. Les résultats recueillis chez les enfants montrent que, pour une grande partie, **cette compréhension en fin de CE1, est liée aux capacités, beaucoup plus précoces, à correctement contrôler la grammaticalité des phrases orales** dans des tâches de jugement et de correction.

Il est tout à fait impressionnant de constater que ces liens entre capacités métalinguistiques et capacités de lecteurs, demeurent apparents au collège, chez les élèves qui, malgré plusieurs années d'apprentissage, ne sont pas parvenus à un haut degré d'expertise dans la manipulation de l'écrit.

En effet, les "mauvais lecteurs" de collège témoignent de difficultés particulières à manipuler la structure phonologique du langage, y compris parfois dans sa dimension syllabique pourtant bien maîtrisée par beaucoup des lecteurs tout débutants. Les performances en lecture orale, mais aussi en partie les problèmes de compréhension, sont liés à ces difficultés. **Il y a vraisemblablement ici une trace de l'interdépendance entre capacité à oraliser l'écrit et la compréhension en lecture. La première est une condition de la seconde, cette dernière, en retour, facilitant la première (*).** Ceci rend compte également du fait que, si certaines faibles performances aux épreuves morpho-syntaxiques sont liées de façon privilégiées aux problèmes de compréhension, d'autres corréleraient plutôt avec la lecture orale.

Apprendre à lire, ou plus généralement à manipuler l'écrit, c'est aussi apprendre à réfléchir sur le langage afin d'acquérir une expertise dans l'utilisation de ce système symbolique pour élaborer des significations. La prise en compte de la base de connaissances linguistiques de l'apprenti lecteur ou du lecteur en difficulté ainsi que celle des capacités qu'ils ont à contrôler intentionnellement ces connaissances sont donc indispensables pour le didacticien de l'apprentissage de la lecture.

NOTE

(*) N.D.L.R. L'interprétation des résultats ainsi formulée mériterait discussion.

RÉFÉRENCES

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. et SINCLAIR, A. (1983) : Meaningful or meaningless : Children's judgements. In T.B. Seiler et W.I. Wannemacher (Eds.), *Concept development and the development of word meaning*. Berlin, Springer-Verlag.
- DEMONT, E., GAUX, C., FAUCHER, I., GAUTHEROT, S. et GOMBERT, J.E. (1992) : Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In J.M. Besse, M.-M. De Gaulmyn, D. Ginot et B. Lahire (Eds.). *L'illettrisme en questions*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- FRITH, U. (1985) : Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, et M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- GOMBERT, J.E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOMBERT, J.E. (1992) : Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GOMBERT, J.E. (1993) : Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Eds.) *Lecture-Écriture : Acquisition, les actes de la Villette*. Paris, Nathan.
- GOSWAMI, U. (1993) : Towards an interactive analogy model of reading development : Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 443-475.
- KHOMSI, A. (1990) : *Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension*. Paris, Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LEFAVRAIS (1965) : *L'Alouette, test d'analyse de la lecture et de la dyslexie*. Paris, Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., FISHER, W.F & CARTER, B. (1974) : Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- MORAIS, J. (1987) : Segmental analysis of speech and its relation to reading ability. *Annals of Dyslexia*, 37, 126-141.
- RAVEN, J.-C. (1981) : *Progressive Matrices Couleur*. Issy-Les-Moulineaux, Éditions Scientifiques et Psychotechniques.
- WECHLER, D. (1990) : *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, forme révisée*. Paris, Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.



CONSTRUCTION DU SENS ET DÉFINITIONS PAR DEVINETTE

Anne SALAZAR ORVIG

(avec la collaboration de Christiane PRENERON
et de Marie KUGLER-LAMBERT) (1)
Université René Descartes- Paris V
LEAPLE - URA 1031 - CNRS

Résumé : Une tâche de définition par devinette a été proposée à des enfants en difficulté d'acquisition de la lecture et à des enfants du tout-venant (lecteurs et pré-lecteurs), dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire sur les impossibilités d'accès à la lecture chez des enfants âgés de neuf ans et plus. La définition par devinette inverse, par rapport à la définition classique, la relation que les interlocuteurs entretiennent au savoir et de ce fait amène les enfants du tout-venant à produire des codages souvent plus complets, plus spécifiques. En revanche, les énoncés des enfants en difficulté d'acquisition de la lecture manifestent des failles d'ordre sémantico-référentiel (dans la construction pour l'interlocuteur d'un univers référentiel et dans la sélection des informations pertinentes), d'ordre formel (dans la signalisation linguistique de ces informations) et d'ordre dialogique (dans la prise en compte du point de vue de l'interlocuteur).

1. PRÉSENTATION

Que le lecteur nous permette une entorse aux us de l'article scientifique et qu'il garde patience avant de connaître le cadre dans lequel nos données ont été recueillies et leur lien à la problématique du métalangagier. On voudrait le confronter tout d'abord à des données brutes, des exemples d'un jeu de langage particulier, la définition sous forme de devinette, proposé à des enfants de 5 ans, 9 ans et 10/11 ans et l'inviter à chercher, avec l'adulte (Ad), le mot que Gérard (9 ans) essaye de lui faire deviner (2) :

G - *Du parfum*

Ad - *Là c'est dur*

Ap - *Il faut que tu lui dises autre chose*

G - *Pour mettre sur nous*

Ad - *C'est d' l'eau de Cologne*

G - *Non... aller à un bal*

Ad - *Comment ?*

G - *Aller à un bal*

Ad - *Ah ! aller à un bal ! Tu mets du parfum pour aller à un bal...*

Ad - *Je crois qu'il faut que tu l'aides un peu plus parce que comme ça elle va pas trouver*

G - *J'sais pas moi, à ton avis tu ferais quoi pour aller à un bal ?*

Ad - *Je mettrais du parfum oui*

G - *Et ?*

Ad - *Une belle robe*

G - *Presque*

Ad - *Presque ça ? un collier ?*

G - *Non*

Ad - *Ben dis moi autre chose*

G - *Tu l'as dit mais c'est pas robe*

Ad - *Jupe ?*

G - *Non*

Ad - *Chemisier ?*

G - *Non*

Ad - *Alors dis moi autre chose*

G - *Belle robe, belle robe... tu l'as dit hein ?*

Ad - *J'l'ai dit ?*

G - *Ouais avec dans euh robe, belle robe*

.....

G - *On lui dit ?*

Ap - *Je crois que là on peut lui dire hein*

G - *Belle*

Ad - *Ah belle ! d'accord*

Ap - *C'était pas tout à fait ça mais presque hein, c'était **beauté** mais enfin...*

Le lecteur conviendra qu'à aucun moment de ce dialogue il n'était possible à l'adulte devinant de reconstituer le mot "beauté". Certes ce mot peut sembler très difficile pour un tel "jeu", mais d'autres enfants de neuf ans proposent :

Johan - *Le contraire c'est laid. Souvent les princesses dans les contes de fées, elles ont cette qualité*

Ramzi - *Pour être belles les femmes achètent des produits de...*

Bertrand - *C'est le contraire de mocheté*

Et même des enfants de Grande section de maternelle produisent des énoncés moins déroutants.

Joël - *C'est un truc pour se faire beau.*

Fabien - *C'est quelque chose quand on est joli.*

Anne Marie - *C'est quand on a la peau heu... quand on est bronzé*

Cette tâche langagière nous éloigne certes des conditions habituelles de l'activité métalinguistique à l'école mais par le tour particulier qu'elle imprime à leur mise en mots elle permet d'explorer la façon dont les enfants mobilisent leurs savoirs épilinguistiques (3) et métalinguistiques pour rendre compte de la signification des mots. Elle met à nu, corrélativement, l'« embarras langagier » dans lequel peuvent se trouver des enfants en difficulté d'acquisition de la lecture. Il est temps donc de présenter le cadre dans lequel a été conduite cette exploration et la problématique théorique.

1. 1. Cadre de la recherche

Gérard est en fait un enfant non lecteur. Il fait partie de l'ensemble d'enfants non lecteurs étudiés dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire sur « Les impossibilités persistantes d'accès à la lecture chez des enfants de neuf ans et plus » conduite par S. Netchine dans le Service du Prof. Bergès à l'Hôpital St. Anne. (Préneron, Netchine et Meljac, 1994). Comme les autres enfants du groupe, il a une intelligence moyenne, ne présente pas de troubles neurologiques ni psychologiques graves et son histoire ne fait pas état de déprivation socioculturelle importante. Et pourtant à neuf ans il n'a pas appris à lire. Il se trouve même en désarroi total face à la lecture. Parmi les domaines abordés dans cette recherche, nous avons étudié les managements langagiers des enfants non lecteurs en dehors des situations de lecture (4) en leur proposant, hormis une conversation de prise de contact, des récits et des définitions (5). Dans les deux cas, les enfants non lecteurs démontrent un savoir-faire de base. Ils sont tout aussi capables de faire des récits que de présenter des définitions adéquates. Mais leurs productions manifestent en même temps l'embarras qu'ils éprouvent à gérer la diversité de plans qui caractérisent un récit ou à changer de stratégie ou de point de vue pour leurs définitions. Plus particulièrement leurs définitions se caractérisent par une certaine banalité et leur caractère minimal. Ils semblent éprouver de réelles difficultés à jouer avec une certaine distance vis-à-vis de leur discours.

1. 2. Activités métalangagières et activités langagières

La définition est une activité métalangagière. Quand on demande à quelqu'un ce qu'un mot veut dire, on lui demande de mobiliser et d'explicitier un certain savoir sur la langue, en l'occurrence sur le lexique, et sur son usage (6). Cette activité est à la fois *fondamentale*, *naturelle* et *marginale* (François, 1985). *Fondamentale*, en ce qu'elle matérialise cette possibilité spécifique à notre système de signes de référer à lui même et que (Jakobson, 1963) a appelé fonction métalinguistique. Contrairement à d'autres activités métalangagières exploitées en classe, la définition peut être dite *naturelle* car elle a sa place dans des situations de communication ordinaire, quand on explicite le sens d'un mot. Les enfants exploitent de façon plus ou moins consciente assez précocement cette possibilité : dès 3 ans, les enfants questionnent leurs interlocuteurs sur le sens d'un mot ou leur explicitent une signification (Bonnet et Tamine-Gardès, 1984). Mais cet usage du langage est en même temps souvent *marginal*. En effet "normalement" on ne parle pas pour donner des définitions, ou bien alors pour dire la même chose autrement : "on n'intervient pour préciser le sens d'un mot qu'à l'intérieur d'un genre linguistique plus global : raconter, argumenter, expliquer quelque chose" (François, à paraître). Établir un discours uniquement en termes de définition, c'est le poser dans le cadre d'une activité non ordinaire et qui plus est explicitement et volontairement "métalinguistique".

Toutefois, pour centrée sur une attitude « méta » quelque'elle soit, la définition ne peut être envisagée indépendamment des autres aspects du fonctionnement langagier qu'elle mobilise. Les études sur la définition chez les enfants (François, 1985, Cravatte, 1980) ont montré la dépendance des modes de

construction / évocation de la signification vis à vis des mots à définir : on ne définit pas de la même façon un nom qui renvoie à un référent montrable (comme *pomme*) et un nom qui correspond à un référent abstrait (*beauté*). De même, la définition manifeste souvent le rapport que les enfants entretiennent dans leur expérience avec ces mots (ou leurs référents). Leurs énoncés donnent à voir comment le sens est saisi ou reconstruit. Ainsi certains mots sont préférentiellement définis à partir de la fonction dominante de leur référent (par exemple, *fourchette* : *c'est pour manger*) marquant la prégnance de l'expérience extralinguistique dans cette élaboration alors que pour d'autres, au contraire, l'énoncé de définition porte les traces d'une expérience plutôt discursive : François (1985, p.107) met l'accent sur la fréquence de définitions comme *malin ça veut dire qu'on est bête* qui « montre bien le rôle de l'abstraction à partir des conditions discursives : "*c'est malin ce que tu as fait là*" ».

Enfin, la comparaison entre définitions adressées à des adultes et adressées à des enfants plus jeunes par des enfants de CM2 (7) a mis en évidence le rôle de la dimension interlocutive dans un tel maniement discursif. La définition ne relève pas uniquement de la mise en relation directe du mot et de sa signification : sa mise en mots est médiatisée par la finalité, l'enjeu et le destin du message. Ceci est d'autant plus vrai que la définition, comme d'autres activités « méta » explicites, est produite généralement dans des situations où il s'agit d'explicitier un savoir pour un interlocuteur qui « sait déjà » et qui interroge en quête non pas d'une information mais de l'évaluation (à des fins scolaires ou de recherche, peu importe) du savoir de l'enfant.

1. 3. La définition par devinette

Dans la perspective de changer la relation d'interlocution et plus particulièrement le rapport des interlocuteurs au savoir, nous avons modifié la tâche en lui donnant une forme de devinette. Ce nouveau type de définition inverse partiellement la relation au savoir de l'interlocuteur, et introduit un enjeu, celui de lui faire découvrir un mot qu'il ne connaît pas.

Dans le cas qui nous occupe, deux adultes participent : un premier explique l'exercice à l'enfant, lui donne un premier exemple et lui rappelle, au fur et à mesure, les mots à faire deviner. Les devinettes sont posées à un deuxième adulte, supposé naïf, n'ayant pas assisté aux préambules. Ceci s'intègre, tout de même, dans une activité de définition et est précédée par des définitions de mots. Il est, en outre, explicité dans les consignes la nécessité de donner à l'interlocuteur le maximum d'informations (8) pour lui permettre de trouver rapidement la solution. Elle ne peut donc pas être assimilée tout à fait au jeu traditionnel de devinette pour lequel l'aspect énigmatique (qui joue sur les allusions, métaphores, rythmes et rimes, Gombert, 1990, Bensalah, 1991) prévaut sur la complétude des informations. Dans le cas présent, la pertinence de la représentation est, au contraire, un facteur de réussite.

La modification de la relation au mot et à l'interlocuteur transforme cependant la tâche de définition : la construction du sens s'intègre dans un "jeu de pistes" qui suppose un certain dosage de l'information (il faut en fournir assez tout en laissant une partie dans l'ombre) qui implique à la fois (9) :

- une dimension formelle de marquage des indices livrés à l'interlocuteur ;

- une dimension sémantico-référentielle qui correspond à la caractérisation du mot et à sa relation à un monde/univers donné ;
- une dimension dialogique (que nous ne développerons pas ici). La progression de la devinette dépend de la façon dont l'enfant prend en compte les erreurs de l'adulte et reformule/complète ses énoncés.

1.4. Devinette et non lecteurs

Étant donné la situation d'échec scolaire des enfants non lecteurs et les conditions d'investigation (lors d'une consultation hospitalière motivée justement par ces difficultés), il était légitime de penser que la variable interlocution (et en particulier la question du pourquoi définir pour quelqu'un qui "sait" ?) pouvait jouer en défaveur des enfants non lecteurs et les inhiber. D'autres modifications de la situation, et en particulier la confrontation à des enfants plus jeunes, étaient impossibles dans ce cadre. C'est pourquoi nous avons cherché à explorer l'effet que pouvait avoir l'inversion de la relation à la connaissance du mot. Or, contrairement aux enfants du tout venant qui ont été amenés à produire des codages plus complets ou plus spécifiques, cette nouvelle situation semble avoir plongé les enfants non lecteurs dans un plus grand désarroi. Que se passe-t-il donc quand, comme pour Gérard, l'enfant ne parvient pas à construire les énoncés les plus aptes à permettre à l'autre de deviner ? En essayant de situer les difficultés rencontrées par deux enfants non lecteurs (NL), Gérard et Ferdinand et un enfant mauvais lecteur (ML), Serge, nous tenterons de comprendre comment interviennent ces différentes dimensions dans la construction du sens et dans les activités métalinguistiques en particulier.

2. LA DIMENSION FORMELLE

La spécificité de l'enjeu entraîne un changement de formulation par rapport à celle de la définition : quelque chose dans l'énoncé doit inviter à la devinette et indiquer en outre comment le mot à deviner s'y insère. Les enfants du tout venant et les enfants NL et ML déploient des stratégies relativement différentes pour ces deux aspects.

2.1. Types d'énoncé

Les enfants du tout venant formulent leur devinette sur le mode de l'assertion, dans des formes qui se rapprochent assez des énoncés de définition :

Johan (9 ans) pour "forêt" :

C'est un endroit où on trouve plein d'arbres. Ça se défriche. L'Amazonie en est une.

L'absence de co-référent du pronom ou du présentatif invite l'interlocuteur à chercher ailleurs que dans l'énoncé l'identification du référent. Cette exploitation d'un "manque" est plus évidente dans les énoncés "à trou" :

Blandine (5 ans) pour "plaisir" :

C'est quand tu veux que ton mari il est content alors tu veux lui faire...

Ramzi (9 ans) pour "plaisir" :

On dit des fois "tout le... était pour moi",

Ramzi (9 ans) pour "se souvenir" :

Quand on est grand on a des "na na na" d'enfance

Anabelle (10 ans) pour "silence" :

Ben c'est quand il n'y a pas de bruit du tout et que c'est calme, c'est du...

Mathieu (10 ans) à un enfant de CP pour "métier" :

Alors ça veut dire que ton père, ta mère, ils font un...

D'ailleurs, il est intéressant de noter que le recours à ce type d'énoncé elliptique devient plus fréquent dès lors que l'enfant propose une devinette à un enfant plus jeune (Launay, 1993).

En revanche, les 3 enfants NL et ML formulent le plus souvent leur premier énoncé sous forme de question, se rapprochant même quelquefois des formes plus traditionnelles de la devinette :

Serge (ML) pour "sorcière" :

Qu'est-ce qui est méchant, qui donne des coups ?

Pour "soleil" :

Qu'est-ce qui brûle ? Qu'est-ce qui fait brûler ?

Gérard (NL) pour "soleil" :

Alors il fait beau, tu fais quoi pour qu'il fasse beau ?

Ferdinand (NL) pour "apprendre" :

Est-ce que tu connais quelque chose à apprendre ?

Le seul cas d'énoncé à trou constaté chez ces enfants s'associe au mode interrogatif :

Gérard (NL) pour "se souvenir" :

Tu vas à un mariage tu fais quoi pour te...

Or, au lieu de faciliter la devinette, cette combinaison brouille les pistes car l'interlocuteur est sollicité à deux reprises, par l'interrogatif *quoi* et par l'ellipse.

Tout en constituant deux modes de sollicitation d'un complètement de l'énoncé par l'interlocuteur, le questionnement et l'énoncé à trou n'ont probablement pas les mêmes implications interlocutives. En effet, ne pourrait-on pas dire que l'énoncé à trou, hormis son caractère facilitateur, pose l'énoncé comme quelque chose à combler et sollicite d'une certaine façon la "coopération" de l'interlocuteur, alors que le questionnement le renverrait plus à la position de celui qui sait ou pourrait savoir, comme le suggèrent les questions de Ferdinand : *est-ce que tu connais ?*

2.2. Des formes préférentielles

Ces énoncés interrogatifs se manifestent, chez les trois enfants NL et ML, sous un mode récurrent, mettant en évidence l'existence, également constatée pour leurs définitions (Salazar Orvig, Préneron, Kugler, 1988), d'un style préférentiel pour leur premier énoncé. Ainsi Ferdinand (NL) présente toutes ses devinettes par "*est-ce que tu connais + NOM OU PRONOM ?*" et Serge (ML) initie 9 devinettes sur 12 par la forme "*qu'est-ce qui + VERBE*". Gérard (NL), dont les formulations semblent moins figées, organise tout de même la moitié de ses devinettes à partir de "*tu fais quoi pour*". Chez les enfants du tout venant, même à 5 ans, on ne constate pas de formule à ce point préférentielle. Les enfants non lecteurs (et mauvais lecteur) semblent donc adapter moins leurs énoncés aux

caractéristiques du mot à deviner, provoquant ainsi une inadéquation, un effet certain de décalage entre l'énoncé et son objectif.

2.3. (Re)présentation du mot à deviner

Comme le montrent la plupart des exemples ci-dessus, le mot à deviner peut être représenté par l'ellipse de l'énoncé à trou, par un pronom (*quelqu'un, quelque chose, ça, ce et quoi*), par certaines occurrences du présentatif *c'est* et/ou par un terme générique nominal ou verbal. Cette représentation constitue le principal indice permettant la reconstitution du mot à deviner à la fois dans ses aspects formels (catégorie syntaxique, genre, etc.) et sémantiques, car elle véhicule également le mode d'insertion du mot dans l'univers discursif évoqué (cf. ci-dessous 3).

Ces éléments formels signalent tout d'abord (en eux-mêmes ou dans leur combinaison - par exemple "*faire ça*" "*être comme ça*") la catégorie syntaxique à laquelle appartient le mot à deviner. Cette indication constitue un indice important dans le jeu de pistes :

Charline (5 ans) pour "casquette" :

Ça se met sur la tête ==> NOM

Johan (9 ans) pour "aimer" :

Quand on fait cette action, ça veut dire qu'on peut apprécier un bijou ou quelqu'un ==> VERBE

Quand la substitution par des pronoms ou par des termes génériques s'avère plus difficile ou quand la catégorisation du mot à deviner suppose des outils métalexicaux moins disponibles, le référent ne se trouve pas directement représenté dans l'énoncé. Les énoncés deviennent plus allusifs, supposent une évocation indirecte du référent par le biais de son contexte d'actualisation, par exemple. Ce phénomène est très net pour les noms "abstraits" correspondant à des référents non montrables, les verbes ou les adjectifs. Cette contextualisation est véhiculée par un outil syntaxique privilégié, "*c'est quand*" :

Anne Marie (5 ans) pour "beauté" :

C'est quand on a la peau heu... quand on est bronzé.

Ei (9 ans) pour "se souvenir" :

Par exemple quand on revient de vacances, on raconte aux amis ce dont on se rappelle. C'est quand on l'a retenu dans la tête.

Mathias (9 ans) pour "aimer"

C'est quand un garçon et une fille sont amoureux.

En revanche, les 3 enfants présentant des troubles de la lecture n'ont jamais recours à ce type d'énoncé. Même quand leurs devinettes semblent aller dans ce sens, la présence d'un pronom interfère avec ce mouvement de contextualisation car il ne peut être interprété que comme représentant du mot à deviner :

Serge (ML) pour "aimer" :

Alors qu'est-ce qu'on prend comme ça, qu'on serre ?

Gérard (NL) pour plaisir :

Tu ferait quoi pour faire pl/pour euh donner un bracelet à ton père euh à ton mari ?

Ce type de formulation - que l'on peut rencontrer chez les enfants les plus jeunes (Cf. "Aimer" par Charline, 5 ans, ci-dessous) - correspond à la fusion des deux stratégies de codage. Là où les lecteurs substituent à la représentation pronominale du mot l'évocation d'un contexte, les enfants présentant des troubles d'acquisition de la lecture, semblent persister dans le codage qui s'est avéré relativement efficace pour les noms "concrets" classables.

Enfin, à partir de 9 ans, les enfants ont recours à des termes plus explicitement "méta", renvoyant à la structuration du lexique (*contraire, synonyme*) :

Ramzi (9 ans) pour "méchant" :

C'est un synonyme de cruel/ c'est le contraire de gentil/ c'est comme vilain.

Les indications explicitement grammaticales (catégorie ou genre) sont cependant rares en début de tâche (10).

Mathias (9 ans) pour "tristesse" :

C'est le contraire de content sauf que c'est au féminin. On pleure. C'est presque malheureux. C'est un mot de la famille de triste.

Les trois enfants présentant des troubles de la lecture n'ont jamais recours, on ne saurait s'en étonner, à ces indications explicitement métalinguistiques.

2.4. Les "fausses pistes"

Les pronominaux, les termes génériques et l'ellipse peuvent, en tant qu'indicateurs d'une catégorie syntaxique fournir de "fausses pistes", incitant la recherche dans une classe inadéquate. Ce phénomène est très fréquent chez les plus jeunes :

Charline (5 ans) pour "aimer" :

C'est des machins qui sont beaux,

mais il existe, tout en diminuant, dans toutes les classes d'âge étudiées. Il correspond, toujours, aux difficultés de représentation des verbes et des adjectifs :

Justine (10 ans) pour "vendre" :

C'est quelqu'un qui fait du commerce. Il te donne des choses et l'autre, le client te paie. C'est un métier.

Paradoxalement, cette faille semble plus typique des enfants du tout venant que des enfants non lecteurs. Chez ceux-ci, l'inadéquation de la devinette ne peut être expliquée uniquement par ces mauvaises indications syntaxiques, mais pose la question de la pertinence globale de leurs indications sémantico-référentielles :

Gérard (NL) pour "soleil" :

Alors il fait beau tu fais quoi pour qu'il fasse beau.

En revanche, le mauvais aiguillage syntaxique est plus fréquent chez l'enfant mauvais lecteur et s'accompagne d'une moindre distance sémantico-référentielle ; sa façon de faire s'avère plus proche de celle des enfants de maternelle :

Serge (ML) pour "aimer" :

Alors qu'est-ce qu'on prend comme ça, qu'on serre ?

2.5. La présence du mot à deviner

Une dernière faille formelle consiste en la présence dans l'énoncé de devinette du mot cible, rendant totalement improbable sa reconstitution :

Ferdinand (NL) pour "animal" :

Est-ce que tu connais un animal qui a des cornes ?

Ferdinand (NL) pour "feu" :

Est-ce que tu connais quelqu'un a pris feu ?

Serge (ML) pour apprendre :

Qu'est-ce qui apprend ?

L'actualisation d'un "synonyme" produit des effets similaires :

Serge (ML) pour "se souvenir" :

Alors quelque chose que tu te rappelles que c'était.

Serge (ML) pour "doux" :

Alors tu caresses c'est tout lisse.

Seuls les enfants de 5 ans incluent le mot à deviner dans leur énoncé et ceci dans l'évocation des conditions d'actualisation :

Blandine (5 ans) pour "se souvenir" :

C'est quand on fait quelque chose et on s'en souvient.

On peut résumer ce premier aspect de l'investigation par le constat de l'embarras que semblent éprouver les enfants en difficulté d'accès à la lecture (pour peu que nos cas soient représentatifs) pour organiser un message qui puisse mettre l'interlocuteur sur une piste de recherche pertinente. Les failles rencontrées mettent en évidence ce qui semble être une mauvaise appréciation des effets de leur mise en mots, voire d'une certaine indifférence vis à vis de ces effets. Ce qui semble poser problème donc c'est l'agencement entre l'inscription dialogique de ce jeu de langage et le mode de représentation du mot à deviner.

3. DIMENSION SÉMANTICO-RÉFÉRENTIELLE

La représentation du mot suppose également, comme dans les définitions, la mise en mots d'un ou de traits caractéristiques ou typiques permettant de l'identifier. Ces éléments de signification ne trouvent sens que dans un univers discursif donné, que l'énoncé de devinette évoque également.

3.1. Les traits sémantico-référentiels

Une première question peut se poser, celle de la spécificité des traits énoncés. Chez les 3 enfants NL et ML, on remarque certains énoncés qui - tout en étant adéquats sur les autres plans envisagés, présentent une faible spécificité. Certes comme les enfants plus jeunes (5 ans) nos trois enfants peuvent se contenter d'une caractérisation générique de l'objet :

Serge (ML) pour "casquette" :

Alors ça se met ici.

Ferdinand (NL) pour "casquette" :

Est-ce que tu connais des chapeaux ?

Mais dans d'autres cas cette caractérisation apparaît plutôt comme marginale :

Gérard (NL) pour "casquette"

Ça se met au porte-manteau.

Deux interprétations s'imposent, qui ne s'excluent pas. Soit on a affaire à l'énoncé d'un trait définitoire de l'objet "casquette". Et dans ce cas se poserait la question non seulement du caractère générique de l'énoncé mais aussi de sa non-centralité, rendant difficile l'identification du mot. Soit on a affaire à un énoncé qui n'est pas une description de l'objet évoqué, mais du monde dans lequel il s'inscrit.

3.2. Univers/mondes évoqués

En effet, tout énoncé dessine son horizon discursif (François 1993), "ensemble ouvert" de tout ce qui est "nécessaire à sa signification". Ainsi, les définitions comportent souvent l'évocation d'un univers (imaginaire ou factuel) qui peut être explicite : "*c'est dans les contes*", "*ça a trait à*", "*c'est relatif à*". Cet univers peut également être impliquée par les termes mêmes de l'énoncé : dire d'une fourchette "*c'est pour manger*" renvoie au monde dans lequel ce mot/cet objet prend sens. Cette évocation, explicite ou implicite, permet de replacer le mot à définir dans un ensemble, sémiologiquement pertinent, de connaissances. Dans les définitions par devinette, l'évocation de l'univers fonctionne en outre comme un cadre à partir duquel le devinant peut reconstruire l'élément référentiel.

En fait, la question de l'univers évoqué ne se pose pas en elle-même. Les enfants NL et ML ne sont pas fous, ils placent donc généralement le mot à deviner dans un univers cohérent. En revanche, ce qui pose problème chez eux, c'est la façon dont s'articule la relation du mot à cet horizon discursif.

Les enfants du tout venant, tout d'abord, ont souvent recours à l'amalgame des traits pertinents d'identification du référent et de l'indication d'un univers :

Ramzi (9 ans) pour "animal" :

C'est un autre habitant de la terre, mais qui n'est pas humain.

Les indications explicites et dissociées d'univers sont rares :

Mathias (9 ans) pour "sorcière" :

C'est une dame dans les contes de fées. Des fois elle est méchante, des fois elle est gentille. Elle a plein d'animaux chez elle : des rats, des corbeaux, des serpents et des chauves-souris. Dans les contes de fées, elle monte sur un balai, elle vole avec, et elle dit "abracadabra". Elle a un grand chapeau noir et un nez crochu.

Mais, pour certaines catégories de mots (verbes ou noms abstraits), les énoncés produits correspondent à l'explicitation des conditions d'actualisation du mot et dessinent ainsi un monde dans lequel s'intègre son référent. C'est ainsi que l'on peut interpréter les énoncés suivants :

Ei (9 ans) pour aimer :

C'est quand quelqu'un ou quelque chose nous plaît.

Mathias (9 ans) pour aimer :

C'est quand un garçon et une fille sont amoureux.

Bertrand (9 ans) pour "agir" :

C'est quand on est assis et un copain i se fait attaquer, on l'a vu et on va l'aider. Quand on dort et y un serpent devant nous, alors on se lève et on écrase la tête.

Cette valeur d'évocation d'un univers de significations se confirme lors des énoncés à trou qui posent de façon plus nette un cadre permettant de trouver le mot en question :

Amandine (10 ans) pour "lent" :

Je te dis quelque chose mais quand je réfléchis je suis...

Certaines fausses pistes "syntaxiques" peuvent être probablement expliquées à partir de cette relation :

Fabien (5 ans) pour "grand" :

C'est quelqu'un mais pas un enfant.

L'énoncé fournit probablement les conditions d'actualisation de l'adjectif et non pas la catégorie à laquelle il appartient.

Les énoncés des trois enfants en difficulté de lecture ne correspondent pas tous à un même "style". Chez Ferdinand (NL) et Serge (ML) l'évocation d'un univers peut être intégré dans l'énoncé des traits définitoires :

Serge (ML) pour "sorcière" :

Qu'est-ce qui est méchant qui donne des coups ?

En revanche son évocation par l'explicitation d'un contexte d'actualisation s'avère problématique. Soit parce que, comme nous l'avons vu ci-dessus, se produit une interférence avec un élément pronominal soit parce que, l'énoncé ne contient pas d'indications de la façon dont le mot à deviner s'articule à lui :

Ferdinand (NL) pour "doux" :

Est-ce que tu connais un animaux ?

L'association de l'univers des "animaux" à celui de "doux" n'est pas improbable (les fourrures, par exemple) mais elle est ici totalement implicite. Ceci semble le mode de fonctionnement dominant de Gérard. Dans notre premier exemple, il propose, pour faire deviner "beauté", *du parfum*. On retrouve un rapport non actualisé de proximité entre le terme explicité dans l'énoncé et le terme à deviner.

Dans d'autres cas, Gérard construit un énoncé en deux propositions, la première semblant poser l'univers dans lequel s'intègre la deuxième :

Gérard (NL) pour "soleil" :

Alors il fait beau/ tu fais quoi pour qu'il fasse beau.

Gérard (NL) pour "se souvenir" :

Tu vas à un mariage/ tu fais quoi pour te... ?

Gérard (NL) pour "aimer" :

Tu vas à un mariage tu fais quoi pour aller à un mariage ?

La première proposition (*tu vas à un mariage* ou *il fait beau*) semble poser de façon explicite le cadre par rapport auquel le mot à deviner doit pouvoir s'actualiser. Mais indépendamment de la pertinence de l'univers évoqué, on a affaire à une formule qui semble avoir déjà "fait ses preuves" : il s'agit du même type d'énoncé utilisé pour "beauté", dans le déroulement du dialogue : *tu vas à un bal tu ferais quoi pour aller à un bal ?* Ce codage apparaît comme d'autant plus "plaqué" que la mise en mot est inadéquate. D'une part, l'énoncé posant le cadre peut, par sa formulation, exclure l'univers visé. Ainsi dans le cas de "aimer", *tu vas à un mariage* exclut, par l'usage de l'indéfini, le fait qu'il puisse s'agir de l'éventuel mariage de l'interlocutrice, mariage auquel les énoncés ulté-

rieurs de Gérard (par exemple *vous vous rencontrez et après vous faites quoi ?*) laissent penser qu'il veut faire aboutir. D'autre part, la relation entre le mot et l'univers de référence est elle-même inadéquatement orientée. Certes "aimer" est bien une condition pour le *marriage*, mais l'association de *faire* et de la préposition *pour* situe, en affinité avec la proposition cadre, ce processus dans l'univers des "préparatifs". D'ailleurs l'adulte proposera : *je mets une belle robe ; je monte dans la voiture*, puis, (quand elle comprend, comme le montre son énoncé *ah c'est mon mariage ?*), *eh on se rencontre, on va voir monsieur l'maire, ou encore on met une belle robe blanche...*

On peut rapprocher de ce mode de fonctionnement, les cas où des inadéquations de codage produisent des interférences entre domaines proches :

Gérard (NL) pour "doux" :

Tu mets du parfum c'est pour que tu sois quoi ?

La première proposition qui semble poser le cadre (l'on retrouve *parfum* comme indicateur de l'univers) crée, en même temps, un effet de proximité et détourne les inférences possibles. Sa spécificité fait sélectionner le "sous-domaine" des odeurs au détriment de celui des sensations tactiles. On peut se demander s'il n'y a pas, là aussi, une sorte d'effet de persévération, le terme "parfum" ayant pris la place de la représentation des "produits de beauté" et donc des soins du corps.

Ces exemples montrent la complémentarité des aspects formel et sémantico-référentiel dans la configuration du sens du mot. L'absence ou l'inadéquation des outils syntaxiques (pronoms, connecteurs) donne lieu à des indications contradictoires quant à la façon de prendre l'énoncé de devinette. C'est, en quelque sorte, le statut de l'énoncé comme contexte qui est en question. Tout se passe comme si les enfants NL et ML organisaient leur mise en mots uniquement en fonction du mot à deviner, présentant un univers de référence pertinent, mais sans y intégrer les exigences de la relation interlocutive et de l'enjeu spécifique à la tâche. De même, quand on a des caractérisations adéquates sur le plan de l'articulation entre mot et univers, elles restent peu spécifiques ou marginales. Dans ce cas, également, se pose, bien qu'en moindre mesure, la question de la prise en compte de l'interlocuteur.

4. LE DEVENIR DIALOGIQUE

On ne peut pas ne pas mentionner, même si nous n'avons pas l'espace pour en développer l'analyse, la dimension dialogique et en particulier les échanges qui suivent ces premiers énoncés. Ceux-ci se caractérisent par la succession des propositions de réponse de l'adulte devinant et de nouvelles élaborations de l'enfant construisant ainsi un étayage complexe, dans lequel jouent des rôles différents :

- l'adulte supposé naïf qui propose des solutions le plus strictement possible en fonction des seuls éléments fournis par l'enfant. Il indique ainsi en creux les fausses pistes ou les insuffisances de l'énoncé de l'enfant ;

- l'adulte ayant proposé les devinettes qui peut intervenir de façon explicite, en indiquant - lorsque le premier type d'étayage échoue - le type de problème suscité par les énoncés de l'enfant ;

- l'enfant qui peut réagir par le simple refus de la réponse, par le codage des éléments supplémentaires, voire re-structurer son codage s'il "comprend" qu'il a mal orienté son interlocuteur.

Sur ce plan, également, on constate une différence entre enfants NL et enfants du tout venant. En effet les premiers semblent relativement "impermeables" aux échecs de l'adulte ou aux indications que ces échecs leur fournissent sur leurs propres formulations. Ainsi, ils se bornent souvent à refuser les propositions de solution de l'adulte sans reformuler ou apporter d'éléments nouveaux, jusqu'à ce que l'adulte ayant proposé l'activité intervienne pour expliciter le blocage.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'exercice proposé aux enfants n'est pas une véritable devinette, mais plutôt une définition à l'envers, dont l'objectif est de permettre la reconstitution du mot. Et c'est ainsi qu'ont réagi les enfants du tout venant, en constituant des énoncés du même type que les définitions. Cette proximité nous autorise à projeter les réflexions que suscitent leurs productions sur leurs activités métalangagières en général. Ainsi, leurs failles (aussi bien celles des enfants non lecteurs que celles des tout venants) confirment l'implication complexe de différents plans dans une activité de type métalinguistique comme la définition. Le caractère inadéquat de certains énoncés montre, a contrario, que les énoncés définitoires considérés comme typiques amalgament des dimensions différentes de construction du sens : la construction d'un univers de référence, la sélection des informations pertinentes pour la situation de communication et la signalisation de ces informations dans un énoncé (signalisation à la fois grammaticale et référentielle). En outre, elles font ressortir la dimension interlocutive de la définition et sa dépendance d'un objectif communicatif (François, 1985, Riegel, 1990). Dans ce cas, la nécessité de prendre en compte le point de vue de l'autre et ses possibilités d'identification de catégories syntaxiques et d'univers sémantiques deviennent particulièrement patentes.

Les difficultés rencontrées par les trois enfants en difficulté d'acquisition de la lecture nous amènent à réfléchir, sans prétentions statistiques ni généralisatrices, sur leurs managements langagiers en général. En effet, à aucune autre des conduites discursives explorées dans le cadre de la recherche, on n'a constaté une telle inadéquation. Leurs récits et leurs définitions cumulent des failles plus locales ou présentent une certaine homogénéité des modes de construction discursive mais se conforment globalement aux macro-structures du genre attendu. Leur comportement dialogique (dans les conversations sur leur famille, leurs loisirs, etc. que nous avons eues avec eux) se caractérise par une implication minimale mais adaptée. Comment alors expliquer, dans le cas de la devinette, cette performance particulièrement "décalée" ? Nous ne ferons ici que proposer des hypothèses...

On peut tout d'abord évoquer les effets "pervers" de la situation interlocutive. Certes, nous avons changé la relation à un savoir local, celui qui concerne le mot à définir, mais nous ne pouvions changer l'image que projette l'adulte sur eux. Nous les avons probablement mis dans une situation paradoxale - sorte de "double lien" interlocutif, où ils se trouvent être ceux qui savent face à un adulte qui reste toujours un sujet supposé savoir... Dans le même ordre d'idées, la

tâche elle-même peut être vue comme "faussement ludique" : tout en "jouant à faire deviner" on sollicite une conduite discursive proche du scolaire. Cet aspect paradoxal pourrait donc s'être avéré insurmontable pour les enfants en difficulté d'acquisition de la lecture, alors qu'il ne semble pas avoir perturbé outre mesure les enfants du tout venant.

En outre, cette conduite correspond encore moins que la définition à une pratique courante chez les enfants. Les productions des enfants non lecteurs (ou ML) pourraient ainsi manifester leur difficulté à se constituer des repères face à une nouvelle situation, à identifier les attentes des interlocuteurs (des deux adultes présents) et à en dégager les organisations linguistiques pertinentes. On peut rapprocher ceci d'une caractéristique de leurs définitions classiques : dans ces cas les enfants NL semblent reprendre de façon préférentielle du déjà codé, du déjà dit, sans faire preuve d'un grand investissement personnel. En revanche les enfants du tout venant s'impliquent plus volontiers dans leur production discursive. En outre, la rigidité de certaines conduites - à la fois dans les définitions et dans les devinettes - correspond à une autre façon d'avoir recours à du pré-codé. Pourrait-on aller jusqu'à dire que leur adaptation dialogique dans nos conversations serait en relation avec la banalité des thématiques abordées ?

Toujours dans le même ordre d'idées, à la nouveauté de la situation s'ajoute le faible encadrement de la part de l'adulte : c'est à l'enfant de fournir, pour chaque premier énoncé, le cadre déterminant la recherche que l'adulte devinant a à accomplir et l'univers sémantico-référentiel dans lequel se situe le mot à trouver. Les enfants non lecteurs auraient-ils besoin d'un étayage plus important ?

Enfin, une troisième hypothèse, plus forte mais qui ne peut être négligée, consisterait à considérer que les présentes failles relèvent de "déficits" langagiers et/ou cognitifs fondamentaux. Envisagés du point de vue du référent (ou du mot à faire deviner), les énoncés des enfants non lecteurs ne sont pas totalement inadéquats ; ce qui semble poser problème c'est l'ajustement de l'énoncé à la spécificité de l'enjeu, en prenant en compte l'interlocuteur et son non-savoir. Ainsi peut-on rapprocher la difficulté à rendre pertinents leurs énoncés, ou à les signaler par les outils linguistiques ad hoc, des difficultés de maniement de l'anaphore constatées dans leurs conduites de récit. Ceci n'est pas sans évoquer l'opposition mise en évidence par Karmiloff-Smith (1985) entre les récits de jeunes enfants, (4, 5 ans) déterminés par le codage linguistique du référent et ceux d'enfants plus âgés (entre 8 et 10 ans) qui sont le fruit d'un jeu subtil entre codage du référent et contraintes discursives. C'est ce jeu qui poserait des problèmes aux enfants en difficultés d'acquisition de la lecture.

Se pose ainsi la question de la relation - devrait-on dire des relations ? - entre ces troubles et l'impossibilité ou la difficulté à apprendre à lire. On peut faire un premier parallèle entre la difficulté à organiser des discours en fonction de contraintes d'ordres différents et l'impossibilité à faire interagir des informations de niveaux différents que l'on retrouve dans les troubles d'acquisition de la lecture. La proximité de certaines productions des enfants NL et ML avec celles des enfants de maternelle permettrait de penser qu'il y a en tout cas un effet d'entraînement de la lecture, ou de son absence, aux maniements discursifs des plus variés. On aurait là un cas extrême de ce que Stanovich (1986) appelle les "effets Matthew" : la rétroaction entre les effets cognitifs de l'acquisition de la lecture (ou de son absence) et ceux des autres domaines connexes. Ainsi peut-on penser que dans l'accès à une diversité de textes et de conduites discursives que fournit la lecture, se construiraient (ou se développeraient) les capacités dis-

cursives nouvelles et en particulier les conduites métadiscursives explicites. Reste posée, toutefois, la question de savoir si l'on n'aurait pas, à la base, des troubles "méta" ou "épi" linguistiques (souvent évoqués, Cf. les présentations faites par Stanovich 1986 ou Gombert 1990) communs aux activités langagières et lexiques et qui s'amplifieraient avec l'âge, l'accumulation des difficultés scolaires et l'absence d'acculturation à une certaine diversité discursive.

Que conclure, enfin, dans une perspective didactique ? Aucune « proposition » ne peut se dégager directement, automatiquement de ce constat. Notre objectif était plutôt de « décrire », de « montrer » la complexité des phénomènes : l'inscription des difficultés d'acquisition de la lecture dans un ensemble de difficultés langagières, au sein desquelles il semble y avoir une forte interaction mutuelle ; la nécessité de prendre en compte, lors de la mise en évidence de troubles aussi patents, l'ensemble des dimensions impliquées dans l'interaction, et en particulier la question de l'explicitation des attentes de l'interlocuteur et la nécessité d'un étayage ; et, enfin, pour revenir, à la question du métalangagier, l'importance de la mobilisation non seulement d'un savoir sur la langue mais aussi du pourquoi et du comment de son inscription dans une interaction.

NOTES

- (1) Université René Descartes - Paris V - U.F.R. de Linguistique Générale et Appliquée Laboratoire d'Etudes sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant URA. 1031 CNRS, 12 rue Cujas, 75230 Paris Cedex 05.
- (2) On note par Ad l'adulte devant deviner le mot proposé par l'enfant et par Ap l'adulte ayant proposé la tâche à l'enfant.
- (3) Dans le sens proposé par Culioli (1968) et adopté par Gombert (1990) pour faire référence au niveau "métalinguistique inconscient" inhérent au fonctionnement même du langage.
- (4) Cf Préneron et Salazar Orvig (1987), Salazar Orvig, Préneron et Kugler (1988), David, Préneron, Kugler et Salazar Orvig (1990)
- (5) Récits et définitions classiques ont été proposées à l'ensemble des enfants de la recherche. En revanche, les devinettes n'ont été faites que par quelques-uns. Il n'est donc pas question d'en faire une présentation quantitative. Les enregistrements d'enfants du tout venant ont été conduits par E. Chichery (enfants de 9 ans), S. Fertinel (Grande section de maternelle) et V. Launay et C. Denis (comparaison de devinettes adressés par des enfants de 10 ans à des adultes et à des enfants de CP) dans le cadre de leurs mémoires pour le Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Qu'elles soient ici remerciées.
- (6) Cf. à propos des définitions ordinaires d'adultes et des définitions dans le dictionnaire, la publication du CELEX (1990) *La définition*.
- (7) Cf. les exemples proposés par François (1985).
- (8) Tout en évitant les mimes et les indications orthographiques.
- (9) Ce jeu entre indications formelles et sémantico - référentielles n'est pas propre à cette tâche. Ainsi le voit-on à l'œuvre dans une tâche de classification de mots ; cf. François, Cnockaert et Leclercq (1986).
- (10) En revanche elles se font plus fréquentes lors du dialogue qui suit le premier énoncé, comme indice supplémentaire fourni au devinant.

BIBLIOGRAPHIE

- BENSALAH, Y. (1991) : Approche rythmique de quelques devinettes d'Ed-dis et de Khermam. *Matériaux arabes et sudarabiques*. nouvelle série 3. 229 - 263
- BONNET, C., TAMINE-GARDES, J. (1984) : *Quand l'enfant parle du langage*. Mardaga. Bruxelles
- CELEX. (1990) : *La définition*. Paris, Larousse
- CHICHERY, E. (1989) : *Devine ce que ça veut dire, analyse des stratégies langagières en situation de devinette et de définition*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université de Paris VI
- CULIOLI, A. (1968) : La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*. 9. 106 - 117
- DAVID, J., KUGLER, M., PRÉNERON, C. et SALAZAR ORVIG, A. (1990) : Le langage oral des enfants non lecteurs. *Perspectives Psychiatriques*. 29^e année, N° 24/IV.
- FERTINEL, S. (1990) : *Étude des stratégies langagières en définition et en devinette chez des enfants de grande section de maternelle*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université de Paris VI
- FRANÇOIS, F. (1985) : "Qu'est-ce qu'un ange ? Définition et paraphrase chez l'enfant", in C. Fuchs, (1985). *Aspects de l'ambiguïté et la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne, Lang
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures de sens*. Paris, Nathan
- FRANÇOIS, F. (à paraître) : Mise en mots et dialogue. L'exemple de la définition
- FRANÇOIS, F., CNOCKAERT, D., et LECLERCQ, S., (1986). Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer. *Études de Linguistique Appliquée*. N° 62, 26 -39
- GOMBERT, J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF
- JAKOBSON, R. (1963) : Linguistique et poétique. *Essais de Linguistique générale*, 209 - 248. Paris. Minuit
- LAUNAY, V. (1993) : *Stratégies de devinette chez des enfants de CM2 dans deux situations d'interlocution*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université de Paris VI
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985) : Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*. Vol 1, n°1, 61 - 85
- PRÉNERON, C., SALAZAR ORVIG, A. (1987) : Les conduites de récit chez des enfants non lecteurs. *CALAP n°1*. URA 1031 CNRS - Paris V
- PRÉNERON, C., MELJAC, C., NETCHINE, S. (1994, à paraître) : *Des enfants hors du lire*. Païdos/Inserm. Paris. Le Centurion
- RIEGEL, M. (1990) : La définition, acte du langage ordinaire, in CELEX, *La définition*, Larousse, 97 - 110

- SALAZAR ORVIG, A., PRÉNERON, C. et KUGLER, M. (1988) : Les conduites de définition chez les enfants non lecteurs. *Langue Française*, n°80. 83 - 97.
- STANOVICH, K-E (1986) : Matthew effects in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*. XXI/4. 360 - 406

CONSTRUCTION DE SAVOIRS MÉTALINGUISTIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Gilbert DUCANCEL, avec la collaboration de Colette FINET
IUFM de Picardie, INRP

Résumé : La recherche INRP "Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire" (MÉTA) vise à ancrer cette construction sur les pratiques langagières. Les activités métalinguistiques étudiées sont des activités de formulation/reformulation, de commentaire, d'analyse, dont les objets dépassent le cadre de la syntaxe de phrase, du lexique, de l'orthographe traditionnels. Elles interviennent dans le cadre de résolutions de problèmes de mise en texte de discours narratifs et de discours explicatifs. Les savoirs visés concernent les marqueurs de cohésion, de connexion/segmentation, de modalisation. La recherche peut contribuer à une réflexion sur les compétences métalinguistiques que l'on peut viser dans les trois cycles de l'école.

Trois illustrations sont proposées. Des activités menées au cycle 1 (Section de petits et de moyens) sont l'occasion d'une analyse de procédures propices à la production de récits en dictée à l'adulte et de celle des comportements métalinguistiques des élèves. On décrit, ensuite, l'émergence et l'évolution de savoirs sur la connexion/segmentation de séquences d'écrits explicatifs, au Cours Élémentaire 1. On présente, enfin, au Cours Moyen 2, une séquence d'activités visant la construction de connaissances sur les temps verbaux dans les récits.

La recherche INRP **Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire (MÉTA)**, dont les responsables sont C. Le Cunff et G. Ducancel, a débuté en 1991 et s'achèvera en 1995. Elle porte sur la construction et le repérage de savoirs métalinguistiques par résolutions de problèmes, à l'école primaire. Les savoirs visés concernent les fonctions discursives des unités linguistiques dans les mises en texte narrative et explicative.

Le projet de recherche (Ducancel et Romian, 1991) n'a pas été publié. Il convient donc de **présenter la recherche** aux lecteurs, d'autant que plusieurs articles de ce numéro ont pour auteurs d'autres membres de l'équipe MÉTA.

Il convient également de rendre compte du travail accompli. Cependant, la recherche n'est pas terminée. On verra donc seulement, dans cet article, à **en illustrer**, trop brièvement, **quelques aspects**, à partir des travaux du groupe de l'IUFM de Picardie. Cette illustration et les autres articles issus de MÉTA composeront l'image actuelle (février 1994) de la recherche. Le rapport et les publications terminales n'interviendront qu'en 1995.

I. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1. PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT TRAITÉS

1.1. Activités langagières et activités d'étude des fonctionnements de la langue

À l'école primaire, l'enseignement du Français se structure selon deux types d'activités. Les **activités langagières** de réception/production de discours diversifiés permettent de construire des **compétences communicationnelles** et des **compétences discursives dans l'ordre de l'action**. Les **activités d'étude des fonctionnements de la langue**, sont, traditionnellement, définies en termes de grammaire-vocabulaire-orthographe. Elles tendent à construire des **savoirs métalinguistiques, dans l'ordre de la connaissance**. Le langage en est, à la fois, l'objet et le mode de représentation, de communication.

L'**articulation** entre ces deux types d'activités peut être absente ou quasi absente. Il en est ainsi quand toute l'activité du maître est mobilisée par les activités langagières. Si des remarques, des observations à caractère métalinguistique surviennent, c'est incidemment, et elles ne font pas partie du projet du maître. Il en est également ainsi quand l'enseignement de grammaire-vocabulaire-orthographe est conduit sans rapport intrinsèque avec les activités langagières. (Ducancel et Djebbour, 1991).

Quand l'articulation existe, elle peut prendre la forme traditionnelle la plus ancienne : les activités d'étude de la langue, programmées a priori, structurent tout l'enseignement du Français. En plus des exercices prévus, des activités langagières peuvent y être l'occasion d'appliquer les savoirs enseignés.

La recherche MÉTA, quant à elle, vise à mettre en œuvre une quatrième **modalité**, celle qui consiste à **ancrer les activités d'étude de la langue sur les pratiques langagières**. Elle s'appuie, en la matière, sur les acquis de la recherche INRP "Enseigner le Français par les résolutions de problèmes" (RESO). Elle doit, en particulier, résoudre les problèmes que pose cet ancrage dans le contexte de **deux contrats didactiques**, l'un finalisé par l'acquisition de compétences discursives, l'autre par celle de connaissances métalinguistiques. Le second contrat prend sens par le fait que les savoirs métalinguistiques sont une composante des compétences langagières. Comment faire pour que les élèves identifient les deux projets d'apprentissage et leur articulation ?

1.2. Activités métalinguistiques / Activités de grammaire-orthographe-vocabulaire

Les activités métalinguistiques ne sont pas, selon nous, l'équivalent "savant" des activités de grammaire-orthographe-vocabulaire.

Il s'agit d'**activités de formulation/reformulation, d'explication, de commentaire, de désignation, de définition, de mise en relation,...** ayant trait à la langue et aux discours. Elles construisent des savoirs opératoires (Roman,

1989), au plan de l'action langagière et à celui de la connaissance. Elles s'opposent donc, par hypothèse, au paradigme leçons/exercices, conçu du seul point de vue de l'enseignant, et centré sur des "produits finis" à retenir et appliquer.

Ces activités interviennent en réponse à des difficultés, des problèmes langagiers et métalinguistiques. Elles partent de l'activité langagière, discursive. C'est pourquoi **leurs objets dépassent le cadre de la syntaxe de la phrase, du lexique et de l'orthographe traditionnels**. Ces objets se constituent comme tels par référence aux discours. Les élèves prennent en compte des **unités linguistiques**, les regroupent en **classes de faits linguistiques**, d'abord selon **leurs fonctions discursives**, dans les mises en texte, avant de leur attribuer des caractéristiques (relativement) autonomes des contextes.

Parmi les principaux problèmes à résoudre, à ce plan, mentionnons particulièrement celui de l'utilisation d'un **métalangage**, et d'une **métalange**. Nous appelons métalange le langage sur le langage, l'utilisation du langage "de tous les jours", du langage ordinaire dont disposent les élèves à un moment donné, pour parler de la langue et des discours. Il est à distinguer de la métalange dont le lexique a pour seule fonction de décrire une langue. (Benvéniste, 1974).

Comment favoriser, chez les élèves, l'émergence d'un métalangage en articulation avec les formulations/reformulations métalinguistiques intégrées à l'activité discursive ? Nous visons à ce que cette émergence apporte un "plus" à la production du discours et ne fasse pas basculer l'activité dans un commentaire à vide de celui-ci. Comment, par ailleurs, à partir de cette première mise à distance du langage, favoriser la constitution d'une métalange dans la classe, tendant à être partagée dans cette sphère ? Faut-il qu'elle ouvre / s'appuie sur une métalange instituée ? Laquelle ? Celle du maître, des manuels, des textes officiels, ... ?

1.3. Apports de recherches didactiques existantes

1.3.1. *Ayant pour objet dominant les savoirs métalinguistiques*

Bronckart et Sznicer (1990) présentent un "**programme général d'activités de structuration de la langue**", conçu par M.-J. Besson, pour le cycle secondaire inférieur genevois. Une première phase est centrée sur l'"analyse d'un corpus représentatif de la diversité des discours du français contemporain", une seconde sur la grammaire de phrase, et la troisième vise l'"exploitation, au niveau discursif, des connaissances acquises dans la seconde phase". On note que la première et la dernière phases utilisent au premier chef l'entrée par les discours, et que, dans la seconde, une place importante est faite à la fonction discursive des unités linguistiques. Par ailleurs, dans chaque phase, on vise une dialectique entre analyse et production langagière. Enfin, de la première à la troisième phase, l'analyse se "déglobalise", s'étend, s'approfondit. Les savoirs se formalisent et se schématisent progressivement, tout en se référant toujours aux discours.

La démarche de ces activités d'analyse et de structuration intéresse les activités réflexives, d'objectivation des pratiques langagières que la recherche META envisage.

1.3.2. Ayant pour objet dominant les compétences de lecture et d'écriture

Nous nous en tiendrons à **trois recherches** qui convergent, pour ce qui nous occupe ici. Il s'agit de la recherche menée par l'équipe de la Circonscription d'Ecouen, sous la direction de J. Jolibert (Jolibert dir., 1986 ; 1988 ; 1991 ; 1992), de la recherche INRP "Pratiques d'évaluation des écrits", sous la responsabilité de C. Garcia-Debanc et M. Mas (1989 ; 1991 ; EVA, 1991 ; Mas dir., 1993) et de la recherche INRP "Enseigner le Français par les résolutions de problèmes", sous la responsabilité de G. Ducancel (1989 ; Ducancel et Djebbour, 1991 ; Lartigue dir., 1993 ; Ducancel, 1993 ; Angoujard dir., 1994).

Dans les trois recherches, les maîtres choisissent les tâches, construisent les situations, provoquent la prise de conscience et la résolution des problèmes qu'elles posent, d'abord pour accroître, développer les **compétences langagières**, mais aussi pour que les **savoirs d'ordre métalinguistique** des élèves soient complétés, ou bien remis en cause et recomposés. Ces savoirs sont un des points d'appui des maîtres pour promouvoir les compétences langagières. Ils procèdent des expériences antérieures de lecture et d'écriture des élèves, des **mises à distance**, des **analyses** des pratiques écrites, à l'école et hors de l'école. Ils contribuent à l'élaboration collective d'outils évolutifs. Les trois recherches ont, enfin, explicité les notions didactiques de **projets d'enseignement** et de **projets d'apprentissage**, articulant compétences visées et savoirs actuels des élèves.

Cependant, la recherche d'Ecouen et la recherche EVA déduisent, en quelque sorte, les opérations à accomplir, les stratégies et procédures d'exécution des tâches, les projets d'enseignement à mettre en place, **avant tout des critères de réussite**, des **caractéristiques du type de texte à produire**, même si EVA prend également en compte les savoirs déjà-là des élèves, vise leur reformulation, leur affinement.

La recherche RESO centre, quant à elle, le travail didactique sur les savoirs antérieurs des élèves dans leur diversité, sur leurs réalisations discursives différentes, sur les problèmes qui émergent, se formulent, se reformulent, ... C'est-à-dire qu'elle part des **savoirs opératoires des élèves**, et que son premier objectif est leur extension, leur reformulation.

Les **savoirs métalinguistiques** des élèves sont une composante de ces savoirs opératoires. Le maître s'appuie sur eux pour la **résolution des problèmes en situation** de production ou de réception. Il y a également recours dans des **résolutions différées** de la production ou de la réception, mais qui tirent d'elles leur sens et leur finalité. Il s'appuie, enfin, sur eux dans des **résolutions de problèmes décrochées** de l'activité de production ou de réception, et

qui visent avant tout la compréhension, la connaissance de faits, de fonctionnements linguistiques.

2. DÉFINITION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE

2.1. Savoirs spécifiques/non spécifiques aux discours narratifs et explicatifs

Ces discours tiennent **une très large place à l'école**. Ils constituent les supports quasi exclusifs de l'évaluation des élèves en "expression écrite", dans la majorité des classes. Cependant, on observe rarement la mise en œuvre de projets d'enseignement visant les compétences explicatives, alors que les projets visant les compétences narratives sont monnaie courante.

Ces discours présentent des **traits spécifiques différents**. Ils peuvent se prêter à des **observations contrastives** intéressantes. Ils s'opposent, en effet, à la fois quant aux situations où ils interviennent, quant à leur visée, leur type de référent et leur organisation textuelle.

On peut donc viser, chez les élèves, la construction de savoirs métalinguistiques propres à chaque type de discours, mais aussi le repérage de caractéristiques communes et de la variation de certains faits linguistiques de l'un à l'autre.

2.2. Fonctions discursives des unités linguistiques dans les mises en texte

La recherche visant la construction de savoirs métalinguistiques à partir des problèmes de réception et de production des élèves, il est nécessaire qu'elle se réfère aux **opérations discursives** que ceux-ci ont à accomplir en production, à identifier en réception, comme "places" potentielles de ces problèmes. Il faut, toutefois, préciser que les savoirs métalinguistiques visés n'ont pas pour objet ces opérations elles-mêmes, mais les "**entités linguistiques**" (unités, classes d'unités, structures relevant de différents niveaux d'analyse) en jeu dans ces opérations, et leur **fonctionnement discursif**.

Les **opérations de textualisation** sur lesquelles se focalise la recherche renvoient à un cadre théorique inspiré des travaux de J.-P. Bronckart et coll. (1985) sur le fonctionnement des discours, et de ceux de B. Schneuwly (1988) sur la production de textes informatifs et argumentatifs. Elles nous intéressent particulièrement du fait des types de problèmes auxquels elles renvoient, et donc, de la nature et des objets des savoirs métalinguistiques dont elles peuvent permettre la construction :

- **problèmes de cohésion** : conservation/progression de l'information,
- **problème de connexion/segmentation** tenant au découpage du texte, à la constitution de "paquets" de propositions, à leur liaison...
- **problème de modalisation** tenant aux rapports entre l'énonciateur, ses énoncés et son énonciation, à leur manifestation.

Les savoirs métalinguistiques visés concernent, pour les trois opérations, les **marqueurs** utilisables par les élèves, identifiables, analysables comme tels.

Certaines des unités linguistiques concernées sont enseignées en grammaire de phrase, par exemple les pronoms, certains signes de ponctuation. Mais l'approche qui est celle de la recherche MÉTA les considère d'abord du point de vue discursif et par là, les considère comme éléments de **paradigmes** qu'on ne prend pas en compte dans l'enseignement grammatical habituel : substituts, connecteurs,... (voir, par exemple, Combettes, 1982 ; 1988).

Soulignons à nouveau, toutefois, qu'il ne devrait pas s'agir d'emprunter aux grammairiens du texte de nouveaux objets d'enseignement à ajouter aux anciens et à enseigner tels quels aux élèves. Il s'agit de se référer à leurs travaux, comme à d'autres, et de faire que les élèves utilisent et identifient des unités linguistiques pertinentes, qu'ils les comparent, les regroupent, les caractérisent, etc., de manière toujours provisoire et évolutive, au long des trois cycles de l'école.

3. POUR UNE DYNAMIQUE DE LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS MÉTALINGUISTIQUES EN CLASSE. APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE DU LANGAGE

3.1. Savoirs conscients ?

Dans son état de la question, J.-E. Gombert (1990), en accord avec bien d'autres, distingue les "activités métalinguistiques" qui sont "contrôlées consciemment par le sujet", et les "activités épilinguistiques" qui ne le sont pas, mais participent d'une "maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue".

Nous ne discuterons pas, ici, la question du contrôle conscient/non conscient d'un point de vue psychologique.

Du point de vue didactique qui est le sien, la recherche MÉTA vise à favoriser, en classe, les reformulations, sans se demander si les élèves sont conscients de ce qu'ils font, ou de tout ce qu'ils font. L'objectif est que les élèves travaillent, retravaillent, avec ou sans commentaire, le discours qu'il produisent, sa mise en texte.

Le débat paraît, de plus, susceptible de susciter un véritable **obstacle didactique**. En effet, si les activités et les savoirs métalinguistiques ne sont dignes de ce nom que s'ils sont conscients, on glisse facilement à "explicites", "réflexifs" (Brédart et Rondal, 1982). On est, alors, didactiquement, en difficulté pour mettre en place, dès le cycle 1, des projets d'enseignement y ayant trait, et l'on risque de choisir pour critère d'excellence, à toute étape du cursus, l'usage de la métalangue instituée, fût-il plaqué et vide de sens.

Il paraît préférable de considérer qu'il y a une activité métalinguistique **quand des conduites**, – c'est-à-dire des comportements finalisés –, **verbales et/ou non verbales, ont pour objet le langage**, son utilisation, ses formes. Ce qui se reformule pour l'objet de la recherche MÉTA en : ont pour objet les pro-

blèmes et les marqueurs de cohésion, de connexion/segmentation, de modalisation, dans les mises en texte.

3.2. Principes de la genèse des savoirs métalinguistiques

Comment la psychologie du langage peut-elle aider à concevoir l'articulation, en classe, des activités métalinguistiques et des activités de production langagière ?

Selon Beaudichon et Winnikamen (1981) les savoirs métalinguistiques procèdent des **pratiques langagières des enfants**. "Les savoirs se constituent à partir des **représentations** que le sujet élabore vis-à-vis des expériences qu'il accumule". La variation de ces expériences développe "de nouvelles représentations qui se constituent en **réseau de plus en plus complet dont l'ensemble constitue les savoirs**. (...) Ce n'est que peu à peu que l'ensemble s'homogénéise grâce à des mises en relation ou transferts d'une classe (de situations particulières) à l'autre."

D'autres travaux permettent de mieux comprendre le passage des expériences langagières aux représentations et aux savoirs métalinguistiques. Ainsi, Ehrlich (1984) rappelle que la compréhension d'un énoncé, par exemple, procède de l'assimilation de ses éléments à des structures de connaissance préalables et à des procédures présentes en mémoire, ainsi que, en même temps, de la modification de celles-ci. Dans ce double processus, conflictuel cognitivement, se construit une représentation de l'objet. Les **conflits** semblent donc le **véritable moteur** de la construction des représentations, conflits langagiers, conflits linguistiques, entre soi et soi, entre soi et les autres aussi.

3.3. Pour une approche didactique différentielle

La plupart des recherches de psychologie du langage indiquent qu'au delà de ces principes, le **développement des savoirs métalinguistiques** diffère, par exemple selon l'objet et la complexité du traitement des données (Fayol, 1985), les caractéristiques situationnelles (Flavell, 1978), les composantes du système langagier concernées (Brédat et Rondal, 1982).

B. Schneuwly (1988), quant à lui, montre que les opérations de textualisation se réalisent de manière nettement différente selon que les élèves sont en situation de produire un écrit informatif ou un écrit argumentatif. Les textes argumentatifs ayant moins de continuité thématique présentent moins d'unités anaphoriques. Par contre, il y a présence forte et continuité de l'énonciateur, et donc, davantage de pronoms et de possessifs de première personne. L'auteur en tire argument pour "**une vue différentielle de l'apprentissage de l'écrit**", ayant pour conséquence que "l'enseignement (lui-même) doit être conçu de manière différentielle, aborder différents types de textes à tout âge". Le ciblage de notre recherche sur deux types de discours contrastables s'en trouve donc conforté. Nous nous demandons, de plus, s'il peut y avoir interaction, transfert entre les savoirs construits dans chacun d'eux, et à quelles conditions.

4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE POUR LES TROIS CYCLES DE L'ÉCOLE

En conséquence, la recherche MÉTA s'est donné trois objectifs.

4.1. Objet des constructions métalinguistiques

Montrer que la construction de savoirs métalinguistiques concerne des faits syntaxiques, lexicaux, orthographiques classiques, en même temps que des faits discursifs qu'on n'aborde pas habituellement. Tous sont considérés du point de vue de leurs fonctions discursives, ce qui fait que l'approche habituelle du premier groupe de faits devrait en être reconsidérée.

4.2. Conditions de la construction des savoirs métalinguistiques

Décrire les conditions didactiques de cette construction, dans le cadre de projets d'enseignement par résolutions de problèmes, visant l'acquisition de compétences discursives et de connaissances sur la langue et les discours.

4.3. Objectif d'ordre curriculaire

Dans des classes appartenant aux trois cycles de l'école, repérer l'émergence, la différenciation, la structuration progressive des savoirs métalinguistiques, et, par là, contribuer à une réflexion curriculaire sur les compétences métalinguistiques que l'on peut viser à l'école.

II. ILLUSTRATIONS

En Petite et en Moyenne Section de Maternelle, nous viserons à expliciter certaines des conditions d'émergence des comportements métalinguistiques en situation de production de texte et à procéder à une première analyse de ces comportements. Au Cours Élémentaire 1, à nouveau en situation de production, nous nous centrerons sur la construction de savoirs ayant trait à une des opérations de mise en texte, la connexion/segmentation. Enfin, au Cours Moyen 2, nous choisirons de présenter des activités d'analyse/synthèse, issues de problèmes de cohésion rencontrés par les élèves en phase de production, et qui visent à construire, de manière explicite et réflexive, des savoirs sur un ensemble de faits linguistiques.

Ces trois éclairages sont donc différents. Bien qu'ils ne prétendent pas, à eux seuls, rendre compte de l'ensemble de la recherche en cours, on s'efforcera, cependant, d'en tirer quelques conclusions.

1. CYCLE 1. ÉCRITURE DE RÉCITS ET COMPORTEMENTS MÉTALINGUISTIQUES

Section de petits ; Section de moyens. Classe de M.-J. Guerville.
École maternelle annexe de l'IUFM Amiens

Comme le groupe de l'IUFM de Versailles (article de M.-A. Defrance, ici même), le groupe d'Amiens a travaillé sur l'**écriture de récits de fiction, par le biais de la dictée à l'adulte**, en Petite puis en Moyenne Section (la maîtresse a gardé ses élèves deux ans).

Nous présenterons les caractéristiques spécifiques des **procédures didactiques** que nous avons employées. Puis nous tenterons une première **analyse des comportements métalinguistiques** qui se sont manifestés, en nous cantonnant à la **Petite section**, car il existe bien du scepticisme quant à l'existence de ces comportements chez des enfants de cet âge.

On n'abordera ici que la production de récits écrits s'appuyant sur les **illustrations d'albums**, bien que la production à partir d'amorces verbales et sans amorce ait, également, été pratiquée.

La première difficulté est de **choisir** des albums dont les illustrations, à elles seules, permettent aux enfants d'élaborer un récit : une action s'y déroule tout de long ; d'autre part, le thème n'est pas trop proche du vécu des enfants, pour éviter les digressions, les écarts, les retours sur soi.

1.1. Situations de communication propices à la production de récits écrits et aux comportements métalinguistiques

Il ressort de nos essais en classe que cela suppose plusieurs conditions.

Les **émetteurs** doivent être **nettement distincts des récepteurs** ; les rôles de production et de réception doivent être **bien identifiés** par ceux qui les jouent. Pour cela, nous avons divisé la classe en deux groupes :

- un petit groupe (8 élèves dans notre cas) qui va produire le texte en le dictant à la maîtresse, et qui, ensuite, le réécrira ;
- un groupe plus nombreux, constitué des autres élèves. Il est le destinataire de l'écrit. Il donnera des conseils de réécriture au premier groupe, en fonction de ce qu'il n'a pas compris.

La production écrite doit réellement en être une, et non de l'oral transcrit. Cela nous a conduits à distinguer :

- une **première phase, orale**, au cours de laquelle les élèves parlent des images de l'album que la maîtresse leur montre page à page. Nous avons, d'ailleurs, été amenés à renforcer cette phase en laissant, ensuite, les enfants libres de manipuler l'album pendant une dizaine de minutes ;
- une **seconde phase d'écriture, par dictée à l'adulte.**

Dans les premiers temps, la maîtresse tournait à nouveau, dans cette phase, les pages une à une. Nous obtenions un écrit qui était, surtout, une suite

de phrases sans articulation entre elles, chacune référant à l'image correspondante :

La petite fille, elle déjeune avec son ours.

La petite fille qui voit les gâteaux qui s'envolent.

Le crocodile est sur le gruyère (...) (S. de moyens. Novembre).

On a donc, ensuite, laissé le livre à l'écart. Les changements ont été nets et rapides :

D'abord, les loups jouent à trappe-trappe.

Le loup a attrapé l'autre loup par la queue. (...)

Il y a du feu dans la cheminée. Le loup prend un morceau de bâton. Il le met au-dessus de la petite sœur. (...) (S. de moyens. Décembre).

Les illustrations constituent alors un ensemble dans lequel les élèves ont instauré un ordre (**D'abord...**), où ils distinguent les personnages (**l'autre loup**). Ils ne renomment pas ceux-ci à chaque fois (**il**). Par ailleurs, des groupes de propositions écrites composent des tableaux qui ne correspondent pas, ou pas exactement, aux illustrations de l'album.

Il faut ajouter que, dans cette phase, on fait en sorte **que les élèves sachent bien** :

- quand ils échangent, discutent de l'histoire : *"On avait oublié quelque chose. Il y avait une chose avec du feu."*
- quand ils cherchent oralement ce qu'on va écrire : *"Il prend du feu dans la cheminée, et puis il prend un bâton."*
- la proposition écrite qu'ils dictent à l'adulte. Le rôle de celui-ci est, évidemment, déterminant. Nous y reviendrons.
- une **phase de réécriture**, après que la maîtresse ait lu ce que les récepteurs lui avaient dicté sur un "pense-bête".

L'utilisation de ces récepteurs et la transmission aux producteurs de leurs réactions n'est qu'une **procédure de facilitation d'apprentissage**. À moyen et à long terme, nous visons des objectifs d'auto-évaluation. Dans les premiers temps, les auteurs ne parviennent pas à se représenter les réactions des lecteurs potentiels. Mais, dès le milieu de la Section de moyens, nous avons vu apparaître des reformulations, en fin de premier jet, dans le groupe producteur. Elles sont, cependant, encore peu fréquentes, et, surtout, ponctuelles.

Le texte, réécrit en fonction du "pense-bête", est lu à tous. Il est gardé dans la classe avec les ratures et les ajouts qui lui ont été apportés depuis le début.

Le "pense-bête" a, nous l'avons dit, pour but d'inciter et d'aider les auteurs à réécrire. Or, dans un premier temps, les récepteurs y formulaient souvent leurs réactions sous forme de questions. Cela conduisait les producteurs à répondre directement, dans leur texte. Nous nous sommes efforcés de mieux faire prendre conscience aux récepteurs du rôle de cet outil pour leurs camarades et de les inciter, en conséquence, à plutôt formuler leurs réactions comme : **On ne comprend pas ce que font le petit frère et la petite sœur dans votre histoire**, et même, à faire des propositions de réécriture.

1.2. Comportement, rôle et questionnement de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est tout aussi important que la création de situations de communication optimales.

Il importe, d'abord, que son questionnement soit ouvert et **appelle le narratif**. Des questions comme "*Que voyez-vous ? Qu'y-a-t-il là ?*" appellent des descriptions. Par contre, "*Et après ? Et alors ? Que se passe-t-il ?*" vont dans le sens du récit. Par ailleurs, au moment de la dictée, nous avons constaté qu'une question du type de "*Qu'est-ce que j'écris ?*" induisait souvent une réponse par "*que*" ou "*qui*".

Mais c'est essentiellement sur les **consignes** et les **relances** que nous souhaitons nous attarder un instant.

Nous sommes passés, par exemple, d'une consigne floue comme : "*Je prends une feuille. Je l'installe. Je prends le livre. Vous allez me dire à chaque fois ce que j'écris pour raconter.*" à une **consigne très explicite**, du type de : "*Vous allez maintenant raconter toute l'histoire, du début à la fin, sans rien oublier, pour vos camarades qui ne connaissent pas du tout l'album. J'écrirai ce que vous allez me dire, et les copains devront la comprendre tout à l'heure, quand je la leur lirai, sans que vous soyez là.*"

De même, nous faisons en sorte que les **relances** de la maîtresse **renvoient toujours à ce qui a été écrit**. Elle dit, par exemple, régulièrement : "*Vos petits copains vont-ils bien comprendre ? Écoutez. Je vous relis tout depuis le début...*", ce qui amène, tout naturellement, les élèves, quelques minutes plus tard, ou dans la séance suivante, à dire d'eux-mêmes : "*Relis-nous là où on dit qu'il s'est cassé la jambe.*" Et ils ajoutent : "**C'est là qu'il faut écrire : Il marche avec des béquilles.**"

De la même façon, quand les récepteurs ont écrit : "*On ne sait pas s'il voit le petit frère et la sœur*", ils répondent : "*Bien sûr que non !*", d'un air entendu. La maîtresse ne se contente pas de dire : "*Alors, qu'allons-nous écrire ?*", mais : "*Écoutez bien. Je vous relis toute la fin.*" Étonnement, bien sûr. Les élèves prennent conscience que ce qu'ils avaient dans la tête n'est pas dans le texte, et que, donc, leurs copains ne pouvaient pas le deviner.

1.3. Élément d'analyse des comportements métalinguistiques

Dès la **Sections des petits**, des comportements métalinguistiques se manifestent. Nous allons, en donner un aperçu, en nous en tenant, volontairement, à ces tout jeunes enfants.

1.3.1. Il s'agit, avant tout, de **formulation/reformulation, sans commentaires.**

Voici un enchaînement, en phase orale :

- *La tête, elle est noire.*
- *La tête du chat, elle est noire.*
- *Encore le chat avec la tête qui est noire.*

- *Sur sa tête, il y a du noir.*
- *Y a un chat avec du noir sur la tête.*

L'enchaînement précise le référent, et permet aux enfants de bien s'approprier l'image du personnage.

En phase de dictée à l'adulte :

- *Il regardait les oiseaux.*
- *Le lapin.*
- *Il a sauté.*
- ***Le lapin a sauté de l'arbre.***

On constate ici une alternance entre le travail sur le groupe verbal et des reprises nominales/pronominales du sujet.

Autre exemple :

- *Mangeait le lapin.*
- ***Le serpent mangeait le lapin***
- ***Il l'avale.***

On spécifie le sujet. Il est repris par le pronom tandis qu'on introduit une variante lexicale.

1.3.2. Les petits ont également recours à un **métalangage**.

Il s'agit souvent d'**expliquer/justifier** une formulation. Ainsi, en phase orale :

- *La maman chat qui ressemble à un drôle de chat.*
- *C'est un drôle de chat : il est tombé dans l'eau.*

Ou en phase de dictée à l'adulte :

- *T'écris : Y a une bête écrasée.*
- *Non. C'est un oiseau.*
- *Oui. Parce que c'est rose.*
- *On dit (= on écrit) qu'il apporte un oiseau. (...)*
- ***Il amène un oiseau pour le papa et la maman.***

Il s'agit parfois de **définir**, plus ou moins explicitement.

- (Le poussin) *Il a fait un trou avec son bec.*
- *Non. Ses pieds.*
- *C'est pas des pieds, c'est des pattes.*
- *Les oiseaux qui ont des becs jaunes, ça s'appelle un merle... des merles.*
- *La maison du renard, ça s'appelle un terrier.*

1.3.3. On commence, enfin, à voir les élèves utiliser une **métalangue** empruntée aux adultes.

- *C'était la route, notre histoire. Ça (ce que la maîtresse vient de leur relire), c'était la fin.*
- *On n'a pas écrit "la porte". T'as oublié des lettres. (reproche à la maîtresse).*

- *Y a plein d'écritures. (compte les mots). Dix écritures !*

1.3.4. Parallèlement, les petits manifestent de plus en plus fréquemment et explicitement des savoirs **métaprocéduraux**.

Ils portent sur l'**écriture** et la **relecture** de leur texte par l'adulte. Par exemple :

- *Ah, ça on l'a écrit. (...) T'as oublié de relire ça. (Il montre bien ce que la maîtresse a oublié de relire).*

Ils portent aussi sur les **procédures de réécriture**.

Après avoir dit qu'il n'y a pas de requins dans l'histoire en images, un élève montre **et les requins** et dit :

- *Il faut couper en deux.*

Il indique à la maîtresse ce qu'il faut faire : **et les / requins**. (coupé également en deux horizontalement).

La **terminologie** apparaît :

- *À la fin, on n'était pas sûr. (...)*
- *On barre.*

Il va barrer la dernière phrase.

Les procédures d'**ajout** se manifestent, elles aussi, de plus en plus précisément.

- *On a oublié des choses.*
- *La forêt.*
- *Y a encore de la place. (Montre la fin de la phrase jugée incomplète).*

Autre exemple :

- *Le renard, il les a pas mangés.*

La maîtresse demande ce qu'il faut alors écrire.

- ***Le renard n'a pas mangé les lapins.***
- *M. : Et je l'écris où ?*
- *Relis l'histoire. (...)*
- *Là, en bas. (exact).*

1.3.5. Un récit produit en Section de moyens

Pour finir, nous reproduisons, avec quelques commentaires, le **récit produit par des moyens**, en février, à partir de *Jean-Loup* (École des Loisirs). Ce qui est () a été barré en cours de dictée. Ce qui n'est pas souligné a été ajouté par les producteurs en fin de première phase. Ce qui est en majuscules l'a été après prise de connaissance des réactions des destinataires.

*Le loup s'assoit sur un rocher. // IL Y A TROIS LOUPS;
SON HABIT, IL EST VIOLET;*

Il veut attraper la fille-loup. Ils vont dans la forêt. Ils rentrent dans la maison du méchant. Et puis le méchant loup veut l'attacher sur une chaise pour (le) la brûler. Et puis après, l'autre loup, il vient taper à la fenêtre. Le méchant loup, il regarde par la fenêtre. Et puis après, il va dehors pour (le) chasser les deux

petits loups. Et il est pris au piège. (Ils sont deve) Ils sont assis sur un bout de bois, et ils sont devenus amis.

Le "titre" est mis au point et ajouté, en fin de premier jet, tout en haut. Dans la phase de réécriture, il y a une longue discussion pour savoir où l'on va placer l'ajout **IL Y A TROIS LOUPS**.

- Là, avec le titre.
- (Mais) Ça peut séparer le titre.
- Non, ça peut pas.
- Ça va séparer le titre ?
- Oui. Séparer, ça veut dire mélanger.

C'est une impropriété lexicale, car on s'accorde pour mettre //. Pour les enfants, cela ne fait pas partie du titre, et il faut l'indiquer.

Vers la fin, la maîtresse commence à écrire, sous la dictée, **Ils sont deve(nus amis)**. Les élèves le lui font barrer, procèdent à un ajout, et lui indiquent l'emplacement où réécrire la phrase supprimée.

2. CYCLE 2. Acquisition de savoirs sur la connexion/segmentation de séquences dans la production d'écrits explicatifs.

Cours Élémentaire 1. Classe de T. Coulmont. École Voltaire B. ZEP Amiens

Il s'agit de la mise en œuvre d'un **projet d'enseignement de la production écrite d'explications**. Le cadre en est l'étude des circuits électriques. Les enfants ont manipulé et réussi à allumer des ampoules avec des piles plates, rondes et du fil électrique.

La **consigne** d'écriture, mise au point collectivement, est la suivante : *"Expliquer comment ça se fait qu'avec une pile plate, on n'a pas besoin de fil pour allumer l'ampoule et qu'il en faut avec une pile ronde."*

Nous résumons d'abord les activités, en soulignant les comportements ayant trait à la connexion/segmentation des séquences dans les écrits produits. Nous mettrons ensuite en lumière les conditions des reformulations et du métalangage.

2.1. Résumé des activités

2.1.1. Première phase

Les **premiers jets** sont écrits en petits groupes. Un groupe a simplement énuméré le matériel. Un groupe a décrit comparativement les deux montages, en précisant que, dans le second, *il faut des fils à la place des bâtons* (lamelles). Deux groupes ont rédigé un écrit prescriptif : *On doit prendre...*, l'un des deux l'introduisant par *Comment faire pour allumer une pile ronde ?* Le dernier groupe a rédigé une explication (fausse) suivie d'un schéma introduit par : *regardez cette image*.

L'**évaluation collective** aboutit à des **règles de réécriture** dictées à l'adulte. Elles manifestent, pour ce qui nous occupe, la prise de conscience de :

- la possibilité de lier image(s) et texte, à certaines conditions : *On peut faire un dessin, mais il faut expliquer ce que c'est* (légende). *Il faut, en plus, des explications* (texte).
- La nécessité de plusieurs séquences discursives, leur ordre, et, pour l'une d'elles, la formulation initiale : *Il faut écrire ce qu'il faut* (le matériel). *Après, il faut expliquer.* (...) *Au début, il faut dire ce qu'on va expliquer : pour allumer la pile et l'ampoule...*

2.1.2. Seconde phase

Malgré les termes employés, il s'agit encore, cependant, pour la plupart des élèves, d'un projet d'écrit prescriptif. La maîtresse met en place de nouvelles manipulations (dont le déshabillage d'une pile plate), afin que les élèves soient bien assurés qu'ils savent faire, et puissent, donc, se recentrer sur la raison de la différence entre les deux montages. Ils observent, par ailleurs, des schémas légendés dans leurs dictionnaires.

Les **seconds jets** révèlent des progrès, mais encore des lacunes, quant à l'explication. Les **règles de réécriture** formulées alors concernent surtout les contenus de cette explication. On note, cependant, des précisions quant à la liaison images-texte : *Il faut savoir quelle image regarder.* (...) *Il faut expliquer les dessins avec des flèches.*

2.1.3. Troisième phase

Tous les **troisièmes jets** sont explicatifs. Trois groupes ont fait des schémas liés au texte par des formules comme *Regardez cette image*, accompagnées de : ou d'une flèche. Un seul groupe a légendé ses schémas avec des flèches. Deux groupes expliquent directement, et l'un d'eux conclut : *C'est pour ça qu'on n'a pas besoin de fil électrique.* Les trois autres groupes ont introduit leur explication par le rappel de la question qu'on se pose. Par exemple : *Pourquoi il faut un fil électrique pour la pile ronde et pas pour la pile plate.* Un de ces groupes développe une seule séquence, explicative (*parce que... c'est pour quoi...*), mais l'explication est fautive. Les deux autres explications sont justes. Elles passent par un récit et une description du "chemin" du courant. L'une conclut : *Donc, il fait le tour.* (...) (Avec la pile ronde) *Le courant fait le tour aussi.*

Lors de l'**évaluation**, les explications fausses ou lacunaires sont critiquées, ainsi que certains schémas. Un vif débat s'engage sur l'**introduction du texte**.

Des élèves veulent qu'on mette un **titre**, comme dans les récits (ils évoquent un de ceux qu'ils viennent de lire), pour qu'on sache de quoi on parle. D'autres répliquent qu'on le sait puisqu'on écrit, au début, la **question**. Mais, pour plusieurs, on ne peut commencer par une question, parce que ce n'est pas celui qui pose une question qui y répond. Ils justifient en évoquant les dialogues dans un récit et les dialogues maîtresse-élèves dans la classe.

Après un temps, on s'accorde sur la nécessité d'un titre. On ne se prononce pas sur sa forme, mais certains maintiennent que "*Quand on pose la question, c'est le titre des explications.*" Par contre, la nécessité et les moyens de la **segmentation** sont exprimés : "*Il faut séparer le titre avec les explications.* (...) *Ne*

pas mélanger. (...) Le séparer avec un trait. Ou souligner. (...) Et on passe à la ligne." Faut-il, ensuite, rappeler la question ? On ne tranche pas, mais la discussion rebondit sur les **formules d'explication**.

En effet, certains disent que *pourquoi* n'a pas toujours de ? parce que ce n'est pas toujours une question. Dans les explications, *"ça veut dire : c'est comme ça"*, *On peut mettre aussi "c'est parce que"*. En résumé, *"c'est pourquoi, c'est pas la question, c'est les réponses"*. *"L'explication, c'est donc ou c'est pourquoi. C'est la même chose."*

2.1.4. Texte final

Le **texte final** est réalisé en dictée à l'adulte. Le **titre** est thématique et ne reprend pas la question. Il est souligné, puis séparé du texte par un trait sur la largeur de la page. Une **première séquence** est explicitement **informative** : *Nous allons vous donner des informations sur les piles et les différentes parties des ampoules*. Viennent des **schémas**, effectués par les élèves, et qui sont titrés et légendés, comme le seront ceux qui s'inséreront plus loin.

Après un alinéa et un sous-titre souligné, une **séquence explicative** décrit le circuit avec la pile plate et conclut : *Donc le courant fait des tours. Quand le courant passe, le filament chauffe, et ça s'allume. Une autre, sous-titrée également, et plus courte, clôt le texte. Elle répond à la question posée depuis l'origine, et qui n'a pas été rappelée dans le texte : Il faut un fil électrique pour faire fonctionner l'ampoule avec la pile ronde pour que le courant fasse un tour aussi.*

2.2. Conditions des reformulations et du métalangage

Nous n'aborderons ici que quelques uns des aspects spécifiques à ce projet d'enseignement.

2.2.1. Intellection et interaction

S'agissant de discours explicatifs, il faut souligner la nécessité de **faire interagir progrès de l'intellection et progrès de l'(inter)locution**. (Ducancel, 1991a ; 1991b).

En ce qui concerne l'intellection, les élèves doivent prendre conscience de l'objet du discours, de l'obstacle cognitif à lever. Il est nécessaire qu'ils soient amenés à formuler le problème, puis ses solutions. On a vu que la formulation collective de la consigne d'écriture était, dans les premiers jets, suivie de réponses discursives à un autre problème, celui du *"comment faire pour allumer les ampoules"*, problème déjà résolu par eux, en fait. Le corollaire semble être qu'ils reprennent alors la matrice des discours prescriptifs.

La production d'explications conformes à la consigne est, d'une part, intervenue après de nouvelles manipulations du matériel, et, d'autre part, grâce à la comparaison, à la discussion des premiers écrits. Encore faut-il remarquer que les effets de l'interaction ne se manifestent pas immédiatement, ni pour tous de la même façon. Un écrit de troisième jet a les caractéristiques d'une explication, mais celle-ci est fautive. Par ailleurs, des réponses cognitivement justes émergent mal d'un développement à dominante encore prescriptive.

2.2.2. Dialogisme

Il faut souligner, également, la nécessité de **faire en sorte que les formulations/reformulations**, de tels et tels, à tel et tel moment, "**comptent avec**" **celles des autres**, au même moment, à d'autres moments. (Ducancel, id.). L'explicatif relève d'une gestion dialogique, même quand il a la forme d'un monologue.

Pour nous en tenir à un exemple d'**enchaînement dialogique**, le premier jet d'un groupe est introduit par une question (*Comment faire...*). Une des règles d'écriture qui suivent mentionne qu'il faut commencer par dire ce qu'on va expliquer. Les troisièmes versions de trois groupes commencent par le rappel de la question de la consigne. Le débat qui suit conclut à la nécessité d'un titre, et on ne tranche pas sur le point de savoir si la question peut en faire office. Enfin, dans le texte final, il y a un titre thématique, et la fin répond à la question sans que celle-ci ait été formulée comme telle précédemment.

2.3. Planification et marqueurs de segmentation

Il ressort de nos observations que, comme le disent Bronckart, Schneuwly, les **opérations de mise en texte** sont en interaction avec les **autres opérations** discursives, en particulier la planification du texte dans sa globalité.

Certains premiers jets révèlent une **planification** pluri-séquentielle (question ; développement pile plate, puis pile ronde ; conclusion), mais sans connexion/segmentation marquée textuellement. Les règles d'écriture qui se formulent ensuite manifestent à nouveau le souci de planification : *Au début... Après...*, etc. Ce n'est qu'à l'issue des troisièmes jets que les élèves se centrent explicitement sur la **connexion/segmentation** et ses formes, à partir, notons-le, de quelques essais réalisés dans des troisièmes versions. mais ils le font toujours en liaison avec leur réflexion, leur discussion sur la nature et l'ordre des séquences du discours.

On notera, pour finir, que ces marques constituent un **paradigme** homogène quant à la fonction discursive, mais hétérogène quant aux ensembles d'unités qui le constituent : formes syntaxiques (syntagmes nominaux pour titres et légendes ; connecteurs logiques) ; ponctuation (dont l'alinéa) ; moyens extra-alphabétiques (soulignements ; flèches), sans parler des schémas et de leurs codes.

3. CYCLE 3. Des marques de cohésion en production à la formulation de connaissances sur ces marques. Les temps verbaux dans les récits.

Cours Moyen 2. Classe de G. Gérome. École annexe de l'IUFM. Amiens

3.1. Problèmes en situation de production

Les élèves de ce CM2 collaborent avec d'autres classes de l'école à l'écriture d'un roman policier historique. Le système des temps qui a été choisi est celui de l'énonciation discursive. (Benvéniste, 1974). Cependant, l'habitude de produire des récits de fiction en utilisant le passé simple et le fait que les événe-

ments du roman se situent à une époque révolue ont parfois entraîné des glissements vers le système du récit.

Ils ont d'abord été rectifiés par référence à la norme retenue pour cette tâche. (On n'a pas le droit, disent-ils, d'employer le passé simple parce qu'on a commencé au présent). Mais ils ne disparaissent que quand les élèves prennent conscience du type d'ancrage énonciatif que réalise cet emploi.

On lit, par ailleurs, des extraits de romans de J. London (*Croc-Blanc* ; *Le fils du loup*). On y trouve l'emploi du passé simple et la comparaison aide à la prise de conscience.

Le maître met alors en place des activités d'analyse qui ont pour but explicite d'aboutir à la formulation et à la synthèse écrite de connaissances sur le choix des temps. Il s'agit, ainsi, de confectionner un outil au service de l'écriture. Le maître utilise à plusieurs reprises, pour cela, des textes extraits de Abdallah-Preteuille. Dir., 1989, dont le choix réfère, lui aussi, à la théorie de l'énonciation formulée par Benveniste.

3.2. Repérage par opposition

Les élèves ont, d'abord, à **relever et comparer** les temps employés dans deux extraits racontant l'arrivée de l'homme sur la lune :

– un extrait de *De la terre à la lune*, de J. Verne :

“Décembre 1865.

Mais ce jour-là, vers onze heures eu matin, Nicholl ayant laissé échapper un verre de sa main, le verre, au lieu de tomber, resta suspendu en l'air. (...) Cette influence dura une heure à peine. Les voyageurs se sentirent insensiblement ramenés vers le fond. (...) L'attraction lunaire l'emportait donc sur l'attraction terrestre. (...) Peu à peu, la force attractive s'accroissait, la chute serait plus accentuée. (...) Cependant, le projectile se rapprochait visiblement de la lune...”

– un extrait du récit des premiers pas d'Amstrong sur la lune, paru dans le *Paris Match* du 16 août 1969 :

“21 juillet 1969.

Amstrong vient d'ouvrir l'écotille du LEM. 6 heures et 39 minutes se sont écoulées depuis l'atterrissage sur la lune. Les deux astronautes ont pris un repas, puis ont dépressurisé leur cabine après avoir revêtu leurs encombrants scaphandres. Il est 3 h 39' du matin (heure française). Dans le monde entier, plusieurs centaines de millions d'hommes attendent cet instant devant leur poste de télévision. La caméra du LEM entre en action. (...) C'est du pied gauche qu'il prend contact avec le sol...”

La **mise en commun** qui suit aboutit à deux listes de temps. Elle fait ressortir que, dans les deux textes, les événements racontés sont présentés comme passés par rapport au “moment de l'écriture”. Mais, dans l'article de la revue, on dirait qu'on raconte “en direct”, qu'on “est présent”.

Les élèves ont, ensuite, à **rédigé** individuellement la **suite** des récits dans le système des temps de chacun. Voici ce qu'a écrit Hélène B. :

A. Nicholl regardait attentivement la lune, alors que Michel tremblait légèrement. Tout à coup, les trois hommes sentirent une énorme secousse. Ils s'évanouirent alors que l'énorme fusée avait déjà pris contact avec la lune.

B. Ensuite, il pose l'autre pied. Il avance tranquillement sur cet espace désert : aucun arbre, aucune verdure. L'autre astronaute pose à son tout son pied sur le sol, en s'exclamant : "Hourrah !"

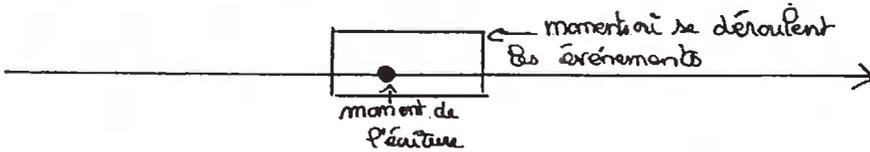
3.3. Première synthèse

Après l'évaluation des suites réalisées, un **texte synthétique** est rédigé collectivement, et sera recopié par chacun dans le cahier intitulé *Outils de français*, où il rejoindra les travaux précédents

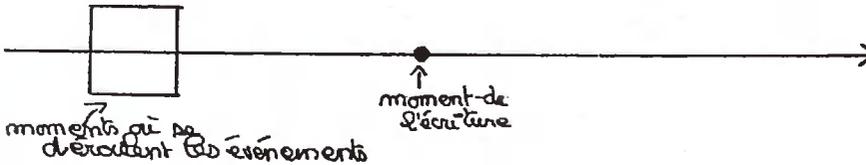
Document 1

Choix du système de temps.

Le choix du système dépend de l'effet que l'on veut produire sur le lecteur :



Systeme présent / passé composé (discours)

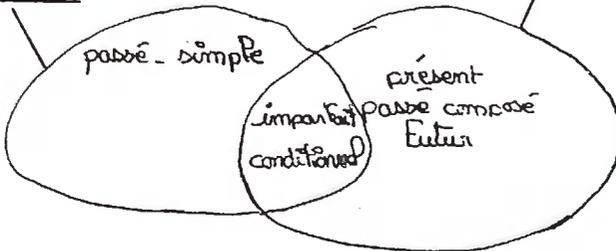


systeme passé - simple (récit)

récit
(système du)

Quelles sont les possibilités de choix ?

discours
(système du)



Les termes de *système*, de *récit*, de *discours* ont été introduits par le maître. Pour le reste, la fiche reproduit les **formulations des élèves**, sans ajout magistral. Ainsi, par exemple, les "*moments où se déroulent les événements*" ne sont pas distingués sur la fiche, bien qu'ils l'aient été oralement. Les élèves n'ont pas jugé utile de les reprendre parce qu'ils les maîtrisent bien, et parce que ce qui leur importe, c'est le rapport entre les deux "moments", celui de l'"écriture" et celui des "événements".

De ce point de vue, leurs schémas indiquent qu'ils ont compris que le choix de tel ou tel système de temps présente ce rapport différemment, indépendamment de l'éloignement temporel objectif des événements. Ils rappellent d'ailleurs, dans la discussion, l'effet produit par les temps dans les deux récits de l'arrivée de l'homme sur la lune. Ils s'appuient aussi sur leur propre roman, qui raconte au présent des événements censés s'être déroulés il y a plusieurs siècles.

On note, enfin, qu'ils ne confondent pas l'acception, habituelle pour eux, de "récit", et l'acception spécifique introduite par le maître. La discussion qui accompagne la mise au point de la fiche montre que *Système passé simple (récit)* équivaut à peu près à "qu'on appelle, en grammaire, système du récit". Ils ne se tromperont d'ailleurs pas dans le tri de textes qui va suivre, alors que ces textes, à une exception près, sont tous des récits.

3.4. Seconde synthèse

Le maître propose ensuite aux élèves six extraits de textes. Ceux-ci doivent les **classer** en discours/récit, relever les temps et les personnes employées. Il s'agit donc de vérifier que les élèves reconnaissent bien les deux types énonciatifs et de les conduire à préciser certaines de leurs caractéristiques.

Une synthèse est, ici aussi, rédigée collectivement et recopiée dans le cahier. (Document 2)

Les extraits étaient homogènes au plan énonciatif. Un récit, cependant, comportait un bref discours direct. Les élèves ne l'ont pas pris en compte. On remarque, également, qu'ils considèrent l'imparfait comme "exceptionnel" dans le discours parce qu'il ne figure qu'une fois dans les extraits. Ils considèrent, de plus, qu'on n'emploie pas la 1ère personne dans le récit, parce qu'ils n'en ont pas observé. De la difficulté de constituer un corpus...

Cette fiche n'est donc que provisoire. Elle sera remise en cause, remaniée, complétée à la rencontre ultérieure d'autres textes. C'est d'ailleurs la procédure habituelle qui est employée dans la classe : les outils que l'on construit évoluent à l'usage.

Document 2
Caractéristiques du récit et du discours

Caractéristiques du récit et du discours

n° de texte	1	2	3	4	5	6
Passé simple			X	X	X	X
Imparfait			X	X	X	X
Futur		X				
Présent	X	X				
Passé composé	X	X			X	
Je	X	X	X	X	X	X
il, elle, ils	X	X	X	X	X	X

discours
 exceptionnel
 Récit

Après avoir observé les textes, on constate que :

- 1) Dans le récit, on emploie le passé simple et l'imparfait ;
je, n'est pas employé.
- 2) Dans le discours, on emploie le présent, le passé composé,
le futur, toutes les personnes sont employées.

3.5. Tâche de réinvestissement

Enfin, les élèves sont invités, individuellement, à rédiger un **texte narratif de fiction** qui utilise ou le système du **récit**, ou celui du **discours**. Il trouvera sa place, lui aussi, dans le cahier.

Voici le début de celui d'Hélène B.

Document 3

Hélène

Nous sommes en 1985. Plus précisément, le jeudi 14th Février 1985.
Regarder le petit village de Bratognes c'est ici que commence cette
vieille d'aventure. Kelly et Vick, agés toutes les deux de 12 ans,
se rencontrent tout les samedis pour discuter entre elles. Elles
se donnent toutes les deux un rendez-vous précis : devant l'église du
village. Hier, elles ont décidé d'aller se promener plutôt vers
un vieux château en ruines. Les habitants du village disent tous
que ce château est hanté. "Est-ce que l'on va voir ça" se
disent les filles. Quand elles arrivent près du château, là,
Kelly dit :

"Écoute, si métroune que des fantômes ce balodent là dedans.

Nous allons prouver aux habitants qu'ils n'ya pas de personnes. Bon,
tu vas par là et moi, par là.

Et c'est...

* quelle façon

les filles se séparèrent toutes les deux et tout à coup... Vick,
entendit un hurlement. Elle se précipita vers l'oratoire et elle
vint Kelly devant en criant. "Écoute les deux se précipitèrent
vers la sortie.

On remarque que les compétences énonciatives d'Hélène excèdent notablement les connaissances formulées collectivement par la classe. On voit, cependant, que, dans son premier jet, elle glisse du présent au passé simple à la fin du premier paragraphe. La relecture la conduit à rectifier, sans qu'elle se réfère à son cahier. On peut donc penser qu'elle réactive un savoir opératoire, et non les connaissances conceptuelles sur les deux systèmes de temps verbaux.

4. CONCLUSION

Quelle contribution les activités que nous venons de présenter apportent-elles à la poursuite des objectifs de la recherche META ? (4. de la Présentation).

Dès le cycle 1, des comportements métalinguistiques ayant trait à la cohésion textuelle et à la connexion/segmentation de séquences se manifestent. Les marques qui en sont l'objet relèvent des faits linguistiques classiques (reprises pronominales, par exemple), mais aussi de faits qui le sont moins (moyens extra-alphabétiques de segmentation, par exemple).

Ce qui relie ces faits et leur donne sens, c'est la fonction que les élèves leur confèrent : bien dire de qui on parle ; indiquer d'abord ce qu'on va expliquer ; savoir quel choix énonciatif on peut faire quand on raconte ;...

C'est pourquoi ces comportements apparaissent **en interaction avec les autres opérations discursives**, en particulier la planification du texte dans sa globalité, mais aussi **avec la manifestation de savoirs métaprocéduraux** : procédures d'ajout, de suppression, de substitution,... ; représentation des procédures de lecture des récepteurs potentiels ;...

Les comportements métalinguistiques revêtent **trois formes** : **formulations/reformulations** sans commentaire ; usage d'un **métalangage** pour expliciter, commenter, discuter, analyser... ; usage d'une **métalangue**. La fréquence relative de l'emploi d'un métalangage, celle d'une métalangue croissent en fonction de l'avancée des élèves dans le cursus scolaire, et de l'évolution corrélative des exigences des maîtres.

Dès le cycle 1, en situation de production, en situation de mise à distance du produit textuel, **un métalangage naît** de la nécessité de formuler, d'expliquer, justifier, communiquer ce qu'on a écrit, ce qu'on a changé...

Dès le cycle 1, également, **un lexique proprement métalinguistique commence à se constituer**. Il provient de reformulations du métalangage, par les élèves, pour enlever à celui-ci ses ambiguïtés et le stabiliser, et de l'apport de la maîtresse, qui use de la métalangue instituée.

Au CM2, les élèves sont capables d'activités d'analyse, réflexives, abstraites, de synthèses conceptuelles. Cependant, les **formulations/reformulations métalinguistiques** restent **fondamentales**, car ce sont elles qui sont la base de ces activités et leur donnent sens.

Ces facteurs font partie intégrante de **deux conditions générales de la construction de savoirs métalinguistiques** :

- **Inscrire les activités métalinguistiques** comme **composantes des activités discursives** ; faire prendre conscience aux élèves que la dynamique de la production inclut usage et objectivation d'unités ayant une fonction dans les mises en texte ;
- **Ancrer les études, les analyses** de ces unités et de leurs fonctionnements **sur les activités métalinguistiques en situation, et, en même temps, les en distinguer explicitement**.

C'est sur ces bases, nous semble-t-il, que peut se constituer, entre maître et élèves, le **contrat didactique** en matière d'apprentissages métalinguistiques. Il a pour cadre des **projets d'enseignement par résolutions de problèmes**, problèmes de production discursive, problèmes d'usage de marqueurs de mise en texte, problèmes de compréhension, de connaissance de leur nature linguistique et de leurs fonctionnements.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Dir., (1989) : *Jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*. EN et CEFISEM-CRDP. Clermont-Ferrand.
- ANGOJJARD, A., Dir. (1994) : *Savoir orthographier*. Paris. INRP-Hachette.
- BEAUDICHON, J. et WINNIKAMEN, F. (1981) : Les savoirs de l'enfant à l'égard de la communication. Dans OLÉRON P. et coll. : *Savoirs et savoir faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles. Mardaga.
- BENVÉNISTE, E. (1974) : *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard.
- BREDART, S. et RONDAL, J.-A. (1982) : *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*. Bruxelles. Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. et coll. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. et SZNICER, G. (1990) : Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. dans AFEF : "Le Français aujourd'hui", n° 89.
- COMBETTES, B. (1982) : Grammaire et enseignement du Français. "Pratiques", n° 33.
(1988) : *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles. De Boeck.
- DUCANCEL, G. (1989) : Apprendre le Français en résolvant des problèmes. dans ROMIAN H; et coll. : *Didactique du Français et recherche-action*. INRP. Coll. Rapports de recherche, n° 2.
(1991 a) : Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences. (CM1 et 2). *Repères* n° 3 INRP.
(1991 b) : *Didactique des conduites et des discours explicatifs en classe de sciences, au CM*. Université Paris V. Non publié.
(1993) : Retours sur RESO. dans ARRED : *Spirale* n° 10-11. IUFM et Université de Lille 3.
- DUCANCEL, G. et DJEBBOUR, S. (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits et orthographe au CE1*. INRP. Coll. Didactiques des Disciplines.
- DUCANCEL, G. et ROMIAN, H. (1991) : *Projet de recherche MÉTA*. INRP. Non publié.
- EHRlich, S. (1984) : *Construction des représentations sémantiques*. dans MOSCATO M. et PIERAUT-LE BONNIEC G. : *Le langage : construction et actualisation*. Rouen. PUR.
- Groupe EVA. (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris. INRP. Hachette.
- FAYOL, M. (1985) : *Le récit et sa construction*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- FLAVELL, J.-H. (1982) : *Cognitive monitoring*. in BRÉDAT et RONDAL, ouvr. cité.
- GARCIA-DEBANC, C. et MAS, M. (1989) : *Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves*. in ROMIAN H. et coll. ouvr. cité.

- GOMBERT, J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris. PUF.
- JOLIBERT, J. Dir. (1984 et 91) : *Former des enfants lecteurs de textes*,s tomes 1 et 2. Paris. Hachette.
- (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*. id.
- (1992) : *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. id.
- LARTIGUE, R., Dir. (1993) : *Écrire en classe. Projets d'enseignement. Rencontres pédagogiques n° 33*. INRP.
- MAS, M., Dir. (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves en classe ?* INRP. Coll. Didactique des Disciplines.
- MAS, M., Dir. (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP. Coll. Didactiques des Disciplines.
- ROMIAN, H. et coll. (1989) : *Didactique du Français et recherche-action*. INRP. Coll. *Rapports de recherche n° 2*.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

ANAPHORES ET DÉSIGNATION DES PERSONNAGES DANS LE RÉCIT AU CYCLE 3

Suzanne DJEBBOUR et Rosine LARTIGUE,
IUFM de Créteil, Centre de Melun, INRP

Résumé : L'article présente des activités de construction de savoirs métalinguistiques menées dans des classes de cycle 3. Le thème de travail concerne les anaphores, et, de façon plus large, la désignation des personnages dans les discours narratifs, abordée en lecture et en production d'écrit. A partir de premiers constats dressant un état des lieux des savoirs et savoir-faire des enfants dans le domaine considéré, on exposera les projets d'enseignement mis en oeuvre dans les classes. On présentera aussi les caractères spécifiques de l'activité métalinguistique des élèves, et on se demandera si les résultats de la recherche répondent ou non à la volonté initiale de donner du sens à la grammaire pour les élèves du cycle 3.

Le travail que nous présentons s'inscrit dans le cadre de la recherche INRP, en cours depuis septembre 1991 : "Construction et repérage de savoirs métalinguistiques par résolutions de problèmes à l'école primaire : fonctions discursives des unités linguistiques dans les mises en textes (narrative et explicative)".(1)

Il s'agit de mettre en place des activités métalinguistiques à partir des problèmes discursifs rencontrés dans les productions langagières des élèves. Ces activités "auraient à procéder du métalangage des enfants pour le développer, le structurer et construire à partir de là des métalangues incluant la grammaire, et lui donnant du sens". (2)

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Travailler les anaphores

Le groupe de recherche du Centre IUFM de Melun travaille sur les **anaphores**. Celles-ci apparaissent a priori comme un exemple privilégié de faits linguistiques qui permettent de renouveler les activités d'analyse de la langue en les ancrant dans l'expérience langagière des enfants. Des travaux récents de psycholinguistes (3) ont montré l'importance des anaphores dans les **opérations de cohésion** que les enfants doivent apprendre à réaliser dans la production d'écrit. G. de Weck précise : "Les opérations de cohésion sont responsables du parcours des thèmes d'un discours, c'est-à-dire à la fois de leur continuité et de leur agencement. Dans ce processus complexe, les procédés anaphoriques jouent un rôle essentiel en tant que catégorie fonctionnelle d'unités linguistiques

(pronoms et syntagmes nominaux) qui assurent le maintien et le rappel des éléments thématiques" (4).

Nous empruntons au même auteur la terminologie que nous utilisons dans cet article : "La mise en rapport de l'anaphore doit se faire avec une **unité particulière** et clairement identifiable dans le texte ; cette unité (...) est appelée antécédent ou **source** (...) [parler d'une] " chaîne anaphorique" dont le premier maillon est représenté par la source et les suivants par les diverses anaphores met bien en lumière le rapport étroit existant entre les unités" (5).

Notre travail sur les anaphores s'effectue dans des classes de cycle 3 (plus précisément des CM1, des CM2 et des classes avec ce double niveau) à partir des problèmes rencontrés par les enfants dans des activités de **lecture et d'écriture de discours narratifs**. Ce projet de construction de savoirs métalinguistiques s'inscrit dans un contexte didactique plus large concernant le **personnage**. C'est dire que ne sont prises en compte que les **anaphores des unités-source** servant à désigner les personnages dans le récit (6).

1.2. Perspectives didactiques du travail sur les anaphores

Au-delà du consensus (7) aujourd'hui établi sur l'intérêt de ce champ de travail, nous avons voulu en explorer les implications didactiques, en étudier les possibilités de mise en oeuvre au cycle 3. Des questions se posaient d'emblée. Les enfants concernés ayant déjà acquis des éléments de la métalangue instituée à l'école (pronom personnel...) dans les classes précédentes - hors recherche- vraisemblablement dans un contexte limité à l'interphrastique, le fait de travailler désormais dans un cadre discursif allait-il permettre de réinvestir, de reconsidérer, reformuler ces acquis ? Nous pensions aussi pouvoir aborder de façon nouvelle - avec plus de sens pour les enfants- la découverte des unités linguistiques mises au programme du CM : "les pronoms : personnel, relatif, interrogatif, indéfini". (8).

Avant même de commencer à mettre en place des activités dans les classes, nous avons prévu que la focalisation sur les anaphores rencontrerait la préoccupation (d'aucuns diraient la hantise) scolaire d'*éviter les répétitions*. Pour des élèves de cycle 3 n'ayant pas appris à considérer la dimension discursive d'un écrit (c'était le cas des CM1 de nos classes) l'évaluation d'un texte de pair commence souvent par la remarque : *Il y a des répétitions* formulée sur le ton jubilatoire de qui a trouvé la paille dans l'oeil...

Il nous a paru intéressant de ne pas éluder cette préoccupation, voire de nous en servir pour amorcer notre travail. Si agacé que puisse être le formateur qui a l'impression que l'arbre des répétitions cache les problèmes discursifs des enfants au regard des maîtres, il faut bien constater :

- qu'une pratique et des savoirs scolaires traditionnels existent sur cette question ;
- que l'adulte expert a acquis un savoir-faire qui lui permet de distinguer répétitions disgracieuses, répétitions fonctionnelles, effets rhétoriques et ambiguïtés potentielles ;
- qu'enfin, du point de vue didactique, le traitement "en texte" de la répétition conduit les enfants de la représentation de nécessaires remanie-

ments locaux à l'apprentissage de la prise en compte de la dimension discursive.

Nous connaissons aussi, pour y avoir confronté des maîtres, la valeur heuristique de cet exercice de suppression de répétitions dans un contexte de formation.

“Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques”, nous reprenons à notre compte cette formule d'Hélène Romian (9) pour tenter de définir des contenus didactiques appropriés au cycle 3, à partir de la notion d'anaphore.

Nous nous proposons de présenter les premières situations d'activités métalinguistiques proposées aux élèves et l'“état des lieux” qu'elles nous ont permis de dresser. Puis nous exposerons, les projets d'enseignement tels que nous les définissons et tentons de les mettre en place aujourd'hui. Une quatrième partie tentera de cerner les formes spécifiques de l'activité métalinguistique des élèves. Nous dirons enfin ce que nous ressentons actuellement comme les limites de ce travail par rapport à la volonté initiale de “donner du sens” à l'enseignement de la grammaire.

2. PREMIERS ESSAIS, PREMIERS CONSTATS

2.1. Les types de situations mises en place

Nous allons évoquer ici les différents types de situations mises en place, au début de la recherche. Ces situations ont en commun d'exiger de l'enfant une mise à distance, d'un texte d'auteur, d'un texte de pair ou de son propre texte, suivant qu'est privilégiée l'entrée par la lecture ou par la production d'écrit. Nous procéderons à un recensement rapide avec indication du contexte didactique immédiat.

* Repérage de chaînes anaphoriques

Dans des textes d'auteur

Ce travail s'est fait dans une double perspective : d'une part, élargissement de la compétence de lecture des élèves pour parvenir à une compréhension fine des textes, d'autre part, réflexion sur les personnages, leur introduction dans le récit, la manière dont l'auteur les situe les uns par rapport aux autres. Travaillant au cycle 3, nous avons privilégié des débuts de récit présentant une certaine complexité de ce point de vue. Nous avons notamment cherché des récits dans lesquels les chaînes anaphoriques présentent des exemples de “substitutions regroupantes” (10). C'est le cas du début de *Cendrillon* dans lequel les deux *méchantes* sont successivement appelées : *deux filles, mesdemoiselles ses filles, ses soeurs*, puis, par “dégrouperment”, *la cadette, son aînée*, dénominations qui supposent aussi qu'on interprète correctement l'adjectif possessif, lui-même élément d'une chaîne anaphorique qui vient en “croiser” une autre. La procédure adoptée consistait en un surlignage d'une même couleur de chacun des éléments d'une même chaîne.

Dans les récits produits par les élèves

Dans la perspective, cette fois, d'un apprentissage de la réécriture, nous avons demandé aux élèves d'effectuer le même type de repérage, avec la même procédure, sur le premier jet d'un récit écrit par eux-mêmes. La mise en évidence, par la couleur, de la chaîne anaphorique de chacun des personnages nous paraissait pouvoir favoriser une mise à distance du texte. Nous en attendions une prise de conscience du rôle dévolu à chaque personnage (principal, secondaire ?), et des éventuelles ambiguïtés ou répétitions abusives présentes dans la chaîne des substituts anaphoriques.

*** Réécriture d'un texte de pair**

Le maître ayant sélectionné un texte produit dans la classe et caractérisé par la présence de répétitions (11), le propose à l'évaluation collective. A l'issue d'un travail de repérage du même type que celui évoqué ci-dessus, le diagnostic de *répétitions gênantes* (sic) se trouve posé. Le maître demande alors aux élèves, travaillant cette fois en groupes, de réécrire le texte afin de remédier aux dysfonctionnements repérés. Il s'agissait ici de mettre en évidence l'existence de plusieurs possibilités - comme dans une tâche-problème - de faire réagir aussi les élèves quant à la pertinence, notamment textuelle, des divers procédés employés. Nous voulions ainsi commencer à faire émerger et mettre à l'épreuve les représentations des élèves sur la manière dont on s'y prend pour supprimer une répétition.

*** Constitution d'un outil pour écrire**

A l'issue du travail évoqué ci-dessus, les élèves ont été invités à rédiger collectivement une affiche sur laquelle ils consignaient leurs conclusions. Il s'agissait de formuler (dans les termes mêmes des élèves) les possibilités linguistiques retenues, et les précautions à prendre pour opérer les remaniements dans les textes. Cet outil, qui devait être évolutif, reflétait les premiers savoir-faire mis à l'épreuve, un début de transformation des représentations.

2.2. Premiers constats

Les situations ci-dessus, mises en place dans les classes, observées et analysées, ont permis les premiers repérages des savoirs et savoir-faire des enfants dans le domaine concerné. Les observations qui suivent sont à resituer dans les limites de ce cadre. C'est en nous gardant de toute extrapolation que nous présenterons ici les traits marquants de cet "état des lieux".

L'observation de ces élèves de CM1 et CM2 - issus de classes hors recherche - fait apparaître d'abord les difficultés qu'ils éprouvent, tant à l'oral qu'à l'écrit, lorsqu'ils doivent parler d'un texte en s'y référant de manière précise. Quand il s'agit, par exemple, de signaler un dysfonctionnement autre qu'une erreur orthographique, une conduite très fréquente consiste à relire à haute voix l'ensemble de mots concernés. Dans ces situations, on est également étonné de constater souvent l'absence d'usage de termes de la métalangue la plus commune, ou de marques de la citation (guillemets) ; un élève, par exemple, écrit : *il y a deux blés* au lieu de : *il y a deux fois le mot "blé"* ou de : *il y a deux fois "blé"*.

* Prédominance d'un traitement local

Au-delà de cette difficulté, il y a, plus profondément, la prédominance d'un traitement local dans les activités d'évaluation ou de réécriture de textes de pairs. Lorsqu'il s'efforce de supprimer une répétition, l'élève opère des remaniements ponctuels, par exemple en utilisant un pronom ou un synonyme, sans en vérifier la pertinence par une relecture de l'ensemble textuel.

Voici un exemple. Un groupe d'élèves cherche à supprimer les répétitions dans un texte qui décrit le fonctionnement d'un moulin à eau visité par la classe ; deux phrases, entre autres, retiennent l'attention du groupe :

La corde passe dans une poulie. La poulie est en haut.

Les enfants opèrent une pronominalisation :

La corde passe dans une poulie. Elle est en haut.

Cette solution est retenue par le groupe, sans aucune objection ; ni le changement de thématisation, ni l'ambiguïté qui en découle ne sont perçus. La transformation pronominale est pensée et effectuée comme une substitution strictement locale.

Lorsque le maître, pour faire émerger les savoirs des élèves, leur demande d'indiquer quels sont les moyens qui permettent d'éviter les répétitions dans un texte, c'est également en termes d'opérations locales que se formulent les réponses : *Il faut remplacer les noms par des pronoms. Ex. : la dormeuse on peut la remplacer par (elle) (sic - N.B. : il s'agit d'une meule du moulin) ; On peut remplacer la roue par un pronom personnel, elle peut aussi se remplacer par un mot plus précis. Des fois on peut l'enlever. On peut remplacer la roue par une virgule. On reconnaît là, bien sûr, les effets des traditions scolaires que nous évoquions au début de cet article. Lorsqu'on pose la même question à des maîtres ou à des étudiants en formation, ils répondent, sans nuances ni hésitation : pour supprimer une répétition, on remplace par un pronom ou un synonyme.*

* Problèmes d'emploi des substituts nominaux

Autre effet de ces traditions et de l'enseignement reçu dans les classes précédentes : **le recours parfois systématique à des substituts nominaux**, en particulier dans les récits, sans prise en compte des choix discursifs (problèmes de point de vue) ni de la cohérence textuelle. Cette stratégie entraîne de nombreuses difficultés sémantiques, que les enfants ne perçoivent pas. Dans un CM1, au mois d'octobre, les élèves ont produit de petits récits dont ils feront des livres pour la BCD de l'École maternelle ; le maître propose à la classe le texte de C., à titre d'entraînement à la réécriture, et pour favoriser l'émergence des savoirs acquis.

– Texte de C. (tel qu'il a été proposé, fautes d'orthographe corrigées) :

Un aigle en danger

Un aigle était pourchassé par un chasseur. L'aigle ne savait plus quoi faire. Alors il décida de s'en aller dans les montagnes. Mais le chasseur le vit partir. Alors le chasseur le visa mais il le rata. L'aigle put s'enfuir.

Hélas en route, il rencontra d'autres chasseurs qui voulaient eux aussi le tuer. Un chasseur tira sur l'aigle et toucha l'aigle. L'aigle blessé ne bougeait plus. Allait-il mourir ?

L'emploi massif de substituts nominaux caractérise les cinq nouvelles versions de ce texte produites, par groupes, lors de cette séance : sur un total de 35 modifications, 18 consistent en l'emploi de groupes nominaux substituts. Voici la plus problématique de ces réécritures (les caractères gras indiquent les modifications apportées à l'original) :

Un aigle en danger

Un aigle était pourchassé par un chasseur. L'oiseau ne savait plus quoi faire. Alors il décida de s'en aller dans les montagnes. Mais l'homme le vit partir. Alors l'homme le visa mais il le rata. L'animal put s'enfuir. Hélas en route, il rencontra d'autres personnes qui voulaient eux aussi le tuer. Un chasseur tira sur l'aigle et toucha la bête. L'animal blessé ne bougeait plus. Allait-il mourir ?

On notera l'emploi surabondant de termes génériques (*animal, bête, personnes*), et les ambiguïtés qui en résultent. Ces élèves avaient d'abord écrit *Mais l'homme le vit partir. Alors le chasseur le visa...* et n'ont pas vu le problème, malgré des interventions de l'observatrice les incitant à relire ce passage ; ils ont finalement choisi d'écrire *L'homme... L'homme...* tout en constatant qu'ils introduisaient ainsi une nouvelle répétition... Remarquons enfin le maintien de *eux aussi (... personnes qui voulaient eux aussi...)*, autre manifestation du caractère local de l'opération : on ne prend pas en compte les implications morpho-syntaxiques de la substitution.

Il faudrait évidemment faire ici la part des effets de l'exercice imposé, les productions spontanées des mêmes élèves ne comportaient pas de tels "monstres" ; la situation n'en relève pas moins des savoirs et des procédures acquises dans les classes précédentes, avec leurs dangers et leurs limites.

*** Rareté des remaniements syntaxiques**

La rareté des remaniements syntaxiques est un autre trait caractéristique des propositions de réécriture obtenues dans le cadre de ces premières activités. On trouve, par exemple, très peu d'effacements du sujet (en voici cependant un exemple, emprunté à la même situation : *le chasseur visa l'aigle mais le rata*). Le recours à la proposition relative est également très rare, de même que la condensation, par différents procédés, de deux phrases en une. On trouve certes de telles structures syntaxiques dans les productions spontanées ; mais les élèves, qui opèrent pourtant des ajouts, des suppressions ou des déplacements, semblent reculer devant une remise en cause du découpage en phrases ou en propositions du texte à réécrire.

* Problèmes de pronominalisation

Remarquons enfin la **différence de traitement entre pronoms sujets et pronoms compléments**, tant en lecture qu'en situation de réécriture. Autant la pronominalisation du sujet paraît aller de soi, même si la mise en œuvre n'évite pas les ambiguïtés référentielles (cf. plus haut), autant la pronominalisation du complément d'objet direct ou indirect semble encore peu intégrée : les CM1, en particulier, surlignent et relèvent peu de pronoms compléments dans les tâches de repérage de chaînes anaphoriques que nous avons proposées. Quant au pronom "lui" (COI), son insertion dans la chaîne anaphorique – si elle est perçue – plonge les enfants dans un grand embarras lorsque la source à laquelle il renvoie est un nom féminin...

Notons enfin que quelques possessifs apparaissent, mais que les pronoms relatifs, eux, ne sont pratiquement jamais relevés.

3. DÉFINITION ET MISE EN PLACE DE PROJETS D'ENSEIGNEMENT

Compte tenu des objectifs de la recherche, cet ensemble d'observations est au cœur de la conception des projets d'enseignement que l'équipe s'attache à mettre en œuvre dans les classes.

Le **projet d'enseignement**, tel que nous le définissons (12), ne prend pas seulement en compte les contenus à enseigner et leur logique interne, mais aussi les savoirs des élèves et leur évolution. "Il programme de manière souple et régule les apprentissages. Les réajustements que nécessite la prise en compte des performances des élèves font partie de la démarche". (13)

Les principales composantes de ces projets d'enseignement sont ici regroupées selon les compétences visées. Nous souhaitons que cette présentation ne fasse pas oublier la dynamique de ces projets, et leur nécessaire articulation à des projets de vie et à des projets d'apprentissage des enfants (14). Rappelons enfin que le projet global concerne le **personnage** dans les **discours narratifs**.

3.1. Parler du texte en s'y référant de manière précise

Il n'est évidemment pas question ici de pré requis. C'est tout au long des activités, et particulièrement des activités métalinguistiques, que les maîtres conduisent les élèves à se donner des moyens "méta" : terminologie courante, usages spécifiques des signes de ponctuation (par ex. : emploi des guillemets et des points de suspension pour citer une phrase sans la recopier), mais aussi techniques et procédures (numéroter les lignes du texte, souligner ou surligner...).

3.2 Dépasser le traitement local des faits linguistiques, prendre en compte leur dimension discursive

Il s'agit de rendre l'élève capable de se déplacer dans le texte pour repérer et régler les problèmes sémantiques et/ou morpho-syntaxiques qui se posent lorsque, par exemple, il cherche à supprimer une répétition, une ambiguïté. Plusieurs activités déjà évoquées plus haut concourent à cet objectif. Des tâches

de réécriture ciblées à la manière d'une tâche-problème peuvent conduire les enfants à constater – en amont, en aval du texte – les répercussions d'une substitution qu'ils ont opérée ; la mise en chantier d'un outil d'aide à la réécriture facilite encore la mise à distance et induit des essais de formulation de nouvelles stratégies. Ainsi les élèves qui avaient été confrontés à la réécriture des textes sur le moulin à eau (cf. 2.2) ont-ils noté au bas d'une affiche où ils recensaient les moyens d'éviter les répétitions :

- Attention ! une transformation peut en entraîner une autre
 - Attention ! une transformation ne doit pas transformer le sens
 - Attention à bien regarder autour : relire l'ensemble.
- (Ce dernier point est une synthèse des deux autres).

Les activités de repérage de chaînes anaphoriques dans des textes de pairs et dans son propre texte contribuent également au développement de cette compétence.

3.3. Opérer des remaniements syntaxiques

L'intérêt de cette direction de travail nous paraît être qu'en partant de ce que les enfants considèrent comme des problèmes de répétitions, on est conduit à des transformations syntaxiques, certes, mais aussi à une redistribution des unités d'information dans l'énoncé considéré : c'est également apprendre à condenser ou déplacer l'information. Le projet d'enseignement intègre donc cet objectif en même temps que des contenus du programme de grammaire du CM (en particulier la proposition relative), avec des objectifs de maîtrise de la langue et de réflexion métalinguistique.

Ces apprentissages peuvent intervenir lors de la réécriture par l'élève de son propre texte ; on provoque aussi manipulations et réflexion en focalisant l'attention des enfants sur la réécriture de phrases choisies dans des textes de pairs. La tâche consiste à *mettre deux phrases en une*, mais on est loin des exercices de pronominalisation et d'enchâssements que proposent les manuels de grammaire : les solutions sont multiples, et la démarche implique qu'on les confronte.

3.4. Prendre conscience de la diversité des substituts et de leur alternance dans un texte

Les interactions lecture/écriture jouent ici un rôle essentiel. Les projets d'enseignement se développent dans ces deux domaines.

* Production d'écrits

Au-delà des activités évoquées en 1.1, l'introduction de contraintes d'écriture permet le réinvestissement et la complexification des apprentissages dans des directions bien adaptées aux objectifs du Cycle 3. En voici trois exemples.

L'écriture individuelle de récits longs (plusieurs épisodes) donne une nouvelle dimension à la gestion des personnages et de leur désignation.

La contrainte peut être dans le fait d'imposer un personnage : par exemple un visiteur mystérieux dont on ne dévoilera l'identité que peu à peu. Percevant qu'il s'agit de produire un effet sur le lecteur, les enfants peuvent ainsi com-

prendre que les substituts nominaux ne sont pas sémantiquement équivalents et que leur ordre d'apparition n'est pas indifférent. C'est ce dont témoigne un texte produit par un élève de CM2 : (...) *la porte de l'usine s'ouvrit. Les ouvriers aperçurent la silhouette inquiétante d'un vieil homme (...)* Pierre alla dire à ses collègues qu'il y avait un **mystérieux bonhomme** (...).

Mettre en jeu plusieurs personnages membres d'une même famille ou d'un même groupe d'enfants, entraîne l'emploi de "substituts regroupants" et de dégroupements (cf. 1.1).

On s'éloigne largement, dès lors, de la question des *répétitions désagréables*. Demander à l'élève de suivre, dans le récit qu'il a écrit, un ou des personnages en relevant les substituts correspondants constitue une aide véritable à l'écriture.

* Lecture de textes problématiques

La prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves tant en écriture qu'en lecture conduit à donner aux projets d'enseignement de nouveaux développements **dans le domaine de la lecture**, avec des objectifs et des activités spécifiques, parmi lesquelles la lecture de **textes problématiques**. Il s'agit de récits littéraires, nouvelles ou débuts de romans, jugés a priori difficiles du point de vue du repérage des personnages (15) – ainsi le début des *Aventures de Tom Sawyer*, de Mark Twain (16). Ce texte est d'une réelle difficulté du fait de la stratégie adoptée pour présenter in medias res les deux protagonistes :

"Tom !"

Pas de réponse.

"Tom !"

Pas de réponse.

"Je me demande où a bien pu passer ce garçon... Allons, Tom, viens ici !"

La vieille dame abaissa ses lunettes sur son nez et lança un coup d'oeil autour de la pièce (...)"

Seule une réplique de Tom, *Je ne sais pas, ma tante*, permet de savoir, une dizaine de lignes plus loin, quels liens unissent ce Tom et cette *vieille dame* dont on saura encore plus loin qu'on l'appelle *Tante Polly*. Après une lecture libre, on donne une consigne du type : *Fais la liste des personnages*, puis viennent la confrontation des réponses et, si nécessaire, le recours au repérage des chaînes anaphoriques : on peut ainsi arriver à des considérations sur des stratégies, des effets littéraires. Du point de vue des compétences de lecture, nous espérons développer ainsi ce que Évelyne Charneux nomme la "**retro-lecture**" : "capacité à garder en mémoire disponible les incompréhensions et points d'interrogation, jusqu'à ce que des informations nouvelles permettent de les éclairer". (17)

Notons que pour identifier les personnages et comprendre quelles relations les unissent, le lecteur doit prendre en compte toutes les informations, et, en particulier, tout ce qui sert à désigner les différents protagonistes, aussi bien dans le discours (dialogues) que dans le récit. Il ne peut donc plus être question de chaînes anaphoriques au sens strict du terme, puisque l'on a affaire à deux systèmes d'énonciation différents (il y a "co-référence" (18) mais non anaphore). Du point de vue des assises théoriques de nos projets d'enseignement, ces activités de lecture nous ont donc amenés à passer de la notion de chaîne anaphorique à

celle de **chaîne de désignateurs** (19) regroupant ainsi tous les termes qui renvoient, de manière co-référentielle, au même personnage.

La question des répétitions, quand on la prend en compte, peut s'intégrer, on le voit, dans des projets d'enseignement plus vastes et plus ambitieux. Les activités que nous venons d'évoquer constituent, dans ces projets, les points forts de l'interaction lecture/écriture. Encore faut-il dire, compte tenu des formes spécifiques de la réflexion métalinguistique d'élèves du Cycle 3, quelles sont pour nous les limites de ce travail.

4. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DES ÉLÈVES

Nous voudrions exposer maintenant nos remarques sur les formes prises par l'activité métalinguistique des élèves, dans les situations mises en place, et les limites que nous avons rencontrées pour développer cette activité.

La focalisation sur les "désignateurs" dans les récits lus ou produits est génératrice d'une indéniable activité métalinguistique, de riches échanges au sein des classes. Les observations réalisées témoignent de la mise en place progressive d'une compétence nouvelle : les élèves savent de mieux en mieux analyser les facteurs de cohésion dans un texte, justifier le choix de tel ou tel type de reprise anaphorique. Comment se manifeste cette activité ?

On constate d'abord, massivement, l'**absence de la métalangue scolaire instituée**. Comment procèdent donc les enfants pour parler des unités linguistiques considérées et de leur fonction discursive ?

* Ils ont recours à la **paraphrase**. Par exemple pour identifier dans un texte de pair, le personnage (un commissaire) désigné par un pronom complément (lui), ils démontent, pourrait-on dire, le mécanisme de pronominalisation en le faisant fonctionner dans les deux sens : *Il lui expliqua* : "lui", *au commissaire, expliqua à lui*. La démonstration s'effectue non seulement sans parler de "pronom" mais aussi sans l'emploi des termes scolaires habituels dans les activités d'analyse : "mis pour, remplace..".

* Un des arguments (?) les plus fréquents consiste à opérer une **relecture à voix haute du passage litigieux avec un accent d'insistance sur le "désignateur"** suivie éventuellement d'une paraphrase du type de celle évoquée ci-dessus.

C'est qu'en effet l'**évidence du sens** est sans cesse privilégiée...et certes à juste titre ! Mais il arrive que le maître pointe un problème réel d'usage des substituts et se voie opposer fermement une fin de non recevoir...Dans la séance déjà évoquée ci-dessus, les élèves ont pour tâche de repérer les "désignateurs" employés par l'un d'eux dans une courte nouvelle policière. Dans ce texte, Boneoil (sic), détective, découvre le coupable, un certain Siphon, comédien : *Il regarda la mystérieuse feuille et eut le déclic ! Le saboteur, c'était Siphon ! Il courut à sa loge et le fit arrêter. Il lui montra le papier et il avoua tout (...)*. Le dernier il est, en toute rigueur, problématique, pour des raisons de thématization. Les questions du maître concernant le risque d'ambiguïté ont soulevé dans la classe

un tollé, sur le mode : *On sait bien que c'est pas Bonoeil qui avoue !* Le maître était-il pris au piège des considérations discursives ?

De la même manière, un emploi intensif de pronoms sujets au pluriel, "ils", manifeste souvent une certaine désinvolture de la part des élèves quant aux différentes "sources" de ces substituts : tantôt deux enfants et leur père, puis les deux enfants, puis ces mêmes enfants et un troisième, au fur et à mesure que se déroule l'histoire... *Mais on comprend bien, quand même...* disent leurs pairs.

L'absence de métalangue, le recours au raisonnement sémantique, tels que nous venons de les décrire, expliquent sans doute ce qui se passe lorsque les enfants repèrent un fait linguistique déjà rencontré dans un autre contexte. Ainsi dans une des activités de remaniement syntaxique évoquées ci-dessus en 2-3, le maître attire l'attention de la classe sur la solution proposée par l'un des élèves : *Chaque jour, des enfants viennent acheter de bons gâteaux fabriqués par le pâtissier.* Il attend un rapprochement avec des transformations passives récemment effectuées pendant un temps de grammaire. Le rapprochement se fait bien, sous la forme suivante : *C'est comme quand (sic) Éric allume sa lampe, la lampe est allumée par Éric, de bons gâteaux sont fabriqués par le pâtissier.*

Dans une autre classe, un groupe d'élèves discute pour savoir si dans : *il ne fallait pas le lire*, il désigne ou non un des personnages. *C'est comme il était une fois*, tranche un des enfants, et le **rapprochement analogique**, certes pertinent, tient lieu, ici aussi, de démonstration.

5. FORMES ET LIMITES DU TRAVAIL : QUELQUES QUESTIONS DIDACTIQUES

Nous faisons part ici de nos réflexions d'aujourd'hui - la recherche n'étant pas terminée - sur la validité de l'hypothèse de départ : les activités proposées devraient permettre de "donner du sens" à la grammaire. Comme nous l'avons dit plus haut, nous ne prétendons pas pouvoir généraliser les remarques qui vont suivre. Nous pensons cependant que les observations fines régulièrement réalisées dans les classes en recherche donnent de la crédibilité à notre exposé.

5.1. Jusqu'où peut-on conduire les enfants sur la voie de la réflexion métalinguistique ?

Nous pensons ici encore aux activités de manipulations syntaxiques. Pour faire prendre conscience aux enfants des unités linguistiques à leur disposition et des constructions syntaxiques dans lesquelles elles entrent, il paraît pertinent de travailler de manière interphrastique, sur un matériau restreint, en laissant de côté les contraintes textuelles. D'où la consigne : "Fais une seule phrase avec les deux qui te sont proposées". Mais dès qu'on n'est plus dans une logique d'exercices systématiques, modélisant la production, les solutions apportées apparaissent multiples, d'une richesse telle qu'il faudrait consacrer des heures à les exploiter et que, de toute manière, leur analyse déborderait largement le programme assigné au CM...

Apparaît aussi le décalage bien connu entre les compétences linguistiques des enfants et leur capacité de réflexion métalinguistique. Par exemple, à partir des deux phrases : *Le père de Gaspard était souvent enrhumé dans son labora-*

toire. Dans ce laboratoire, il faisait beaucoup d'expériences de chimie", un élève a produit la phrase suivante : Le père de Gaspard était souvent enrhumé dans son laboratoire et y faisait beaucoup d'expériences de chimie. Ne pouvant, à l'évidence, rendre compte de l'effacement du sujet qu'il a réalisé en supprimant le il, il explique que y remplace le père, c'est à dire il. Plus de la moitié de la classe est de son avis...

5.2. Comment assurer un va-et-vient satisfaisant entre la "grammaire de texte" et la "grammaire de phrase" ?

L'exploration des ressources linguistiques dans le cadre interphrastique n'a d'intérêt que si on réinvestit le travail dans un contexte discursif. On voit bien comment, en théorie, il faudrait partir d'un problème discursif, en chercher les diverses solutions syntaxiques dans un travail interphrastique puis revenir au discours...pour se demander si toutes les solutions conviennent et pourquoi et à quelles conditions, et ce qu'il faudrait modifier en amont et en aval pour effectuer telle transformation. Programme intellectuellement satisfaisant mais qui risquerait fort d'hypertrophier la réflexion métalinguistique, au détriment de la production langagière.

Et en admettant qu'on mène à bien ce programme, pourrait-on prétendre faire de la "grammaire de texte" ? On peut essayer de conduire une réflexion métalinguistique "en texte", mais la prégnance pour les enfants de l'aspect sémantique, toujours unique, du texte travaillé permet-elle de parvenir à des abstractions, des généralisations ?

5.3. Comment donner du sens à la grammaire...du programme ?

Nous avons affaire à des enfants de CM dont l'initiation grammaticale, rappelez-le, ne s'est pas faite dans le cadre d'une approche discursive, ceci doit conduire à relativiser nos remarques. Force est pourtant de constater l'étalement spontané établi par les enfants entre des activités portant le label "grammaire" et des activités tournées vers la lecture de textes reconnus difficiles ou vers la réécriture. Ainsi, chaque fois que nous leur avons demandé d'établir un classement par catégorie grammaticale des "désignateurs" relevés dans un texte, nous avons constaté un temps de désarroi comme si la terminologie pourtant acquise était devenue indisponible.

Il ne nous semble pas, à l'heure actuelle, que le travail sur les anaphores ou sur les "désignateurs" conduise sans problème didactique à une approche des différentes catégories de pronoms (nous avons signalé plus haut que les enfants ne voient littéralement pas les pronoms relatifs...). Tant qu'on est dans une activité métalinguistique en rapport avec des problèmes de lecture ou d'écriture, il y a motivation intellectuelle des élèves, cela a un sens. Quand on quitte le domaine discursif pour passer à un travail de catégorisation des faits de langue, nous observons que la rupture dans la situation, loin de constituer une relance intellectuelle, provoque une démobilité.

La recherche pourra-t-elle utiliser de manière positive ces phénomènes de rupture, ou faut-il admettre que la prise en compte des problèmes discursifs des enfants les conduirait logiquement ailleurs que vers une grammaire -celle du programme- définie dans une tout autre perspective ?

Il est du moins certain que, dans ces classes où la constitution de listes de "désignateurs" par catégorie grammaticale semble inopérante, la prise en compte des chaînes correspondant aux différents personnages, de leur entrecroisement dans le récit, du sens des mots qui les constituent donne lieu à des remarques pertinentes -et généralisables- sur le rôle des personnages et sur la stratégie de l'auteur. Ainsi, dans un texte où apparaît un personnage mystérieux, les élèves distinguent *l'héroïne, on dit son nom, - son prénom- tout de suite, et la dame pour laquelle on emploie des mots qui sont des synonymes (sic) comme la voyageuse, l'inconnue, parce que y a des auteurs, ils font plusieurs petits indices (sic) et puis c'est seulement qu'à un endroit du texte qu'ils donnent le nom*. Les activités observées dans les classes nous fournissent de nombreux exemples de ces formulations balbutiantes qui témoignent de la construction progressive de savoirs métadiscursifs.

Les réserves que nous avons formulées ne doivent donc pas masquer l'intérêt didactique des démarches évoquées ici. Il nous paraît indispensable de partir des difficultés des élèves, et des termes dans lesquelles ils les formulent, pour faire évoluer les représentations et construire des savoirs.

La question des répétitions, quand on l'intègre dans cette perspective, se révèle une entrée féconde et un point d'appui efficace, en particulier pour conduire les enfants à **dépasser le traitement purement local des difficultés** rencontrées aussi bien en lecture qu'en production d'écrits.

En tant que formateurs, les premiers résultats de cette recherche nous encouragent à promouvoir la mise en oeuvre au cycle 3 de telles activités métalinguistiques dans le cadre de projets d'enseignement visant, par exemple, l'extension du savoir -lire à travers l'approche de textes littéraires, et, en écriture, la maîtrise de la gestion des personnages dans un récit.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) Cf B. COMBETTES. Grammaire et enseignement du français. *Pratiques* n° 33. 1982.
Pour une grammaire textuelle, la progression thématique. De Boeck Duculot. 1988.
- (2) G. DUCANCEL et H. ROMIAN. *Projet de recherche*. p. 6. Mai 1991 (n. p.).
- (3) Cf notamment : B. SCHNEUWLY. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux et Niestlé. 1988.
G. DE WECK. *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Delachaux et Niestlé. 1991.
- (4) G. DE WECK. *op. cité* p. 9.
- (5) G. DE WECK. *op. cité* p. 36.
- (6) Pour un travail déjà mené dans cette perspective au cycle 2, cf C. TAUVÉRON. " On ne sait pas de qui tu parles". Un problème de mise en texte : comment reprendre et distinguer les personnages d'un récit. *Repères* n° 73. 1987.

- (7) *La maîtrise de la langue à l'école*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Direction des Écoles. CNDP, 1992. Il est stipulé dans cette brochure qu'"il conviendra d'être attentif, tout au long du cycle 3 au fonctionnement des expressions que les grammairiens appellent des anaphores". p. 85.
- (8) *Programmes et instructions pour l'école élémentaire*. 1985.
- (9) Titre d'un article d'H. ROMIAN. *Repères* N° 71. INRP 1987.
- (10) G. de WECK *op. cité* p. 121 : (...) "des substitutions que nous avons qualifiées de "regroupantes " puisqu'elles permettent d'anaphoriser plusieurs éléments narratifs (minimum deux) au moyen d'une seule expression".
- (11) Compte tenu de la focalisation de la recherche, nous avons été conduits à ne traiter que d'un type particulier de répétitions, celles qui se repèrent dans les chaînes anaphoriques, laissant ainsi de côté, par exemple, celles qui concernent les verbes ou les adjectifs. Précisons aussi que les maîtres ont jugé utile de conduire des séances destinées à mettre en évidence la valeur poétique que peut assumer le procédé de répétition... ceci afin de ne pas conforter les élèves dans leur propension à la "chasse aux répétitions".
- (12) Cf. R. LARTIGUE et coll. *Écrire en classe. Projets d'enseignement. Rencontres pédagogiques* N° 33. INRP. 1993.
- (13) C. LE CUNFF. *ibidem*. "Glossaire".
- (14) Cf *ibidem*.
- (15) Cf M. LAPARRA. Le repérage initial des personnages. *Pratiques* N° 60. 1988.
- (16) M. TWAIN. *Les aventures de Tom Sawyer*. Hachette. 1992.
- (17) E. CHARMEUX. Vers une construction continue de la notion de variation langagière du cycle 1 au cycle 3. *Repères* N°5. INRP. 1992.
- (18) La coréférence "consiste dans une séquence textuelle limitée, un paragraphe par exemple, à établir une relation d'identité entre deux énoncés distincts qui ont pour fonction d'identifier le personnage". C. MASSON et C. SCHNEDECKER. Le mode de désignation des personnages. *Pratiques* N° 60. 1988.
- (19) Cf F. CORBLIN. Les désignateurs dans le roman. *Poétique* N° 54. 1988.

LES ENFANTS DE MATERNELLE DISCOURTENT-ILS DÉJÀ SUR LE DISCOURS ET SUR LA LANGUE DANS CERTAINES SITUATIONS ?

Marie-Alix DEFRANCE
Équipe INRP d'Antony-Etiolles, IUFM de Versailles

Résumé : La recherche présentée porte sur l'analyse des énoncés d'ordre métalinguistique produits par les enfants dans cinq classes de Moyenne Section de maternelle en production de récit.

L'article décrit d'abord un dispositif didactique en trois phases : découverte d'un album en images, rappel sous forme d'un schéma, mise en mots par écrit en le dictant à un adulte.

Il analyse ensuite les énoncés métalinguistiques produits au cours des phases deux et trois, selon que ceux-ci portent sur le discours, l'ancrage et la cohérence, la connexion et la cohésion, le lexique, la trace écrite. On s'aperçoit alors que les enfants produisent des énoncés métalinguistiques à tous ces niveaux, mais surtout à celui de la cohérence discursive.

Pour finir il esquisse les variables didactiques qui favorisent l'émergence d'énoncés métalinguistiques, en constatant que les enfants qui produisent le plus d'énoncés métalinguistiques sont aussi les mieux armés pour les apprentissages du lire-écrire.

Le Groupe d'Antony-Etiolles de l'Équipe INRP Méta "Constructions métalinguistiques à l'école primaire" travaille sur la production d'énoncés d'ordre métalinguistique par des enfants de cinq classes de Moyenne Section d'école maternelle. Ces enfants appartiennent à des catégories socio-culturelles diverses. Ils ont été suivis ensuite en Grande Section. Nous nous en tiendrons ici à quelques résultats de la recherche, obtenus en Moyenne Section. Il s'agit des classes de Michèle Pourteau à Rueil, Dominique Sauneron à Clichy, Marie-Hélène Beaussart à Malakoff, Danièle Mathivet à Brunoy, Claire Evrat et Anne-Marie Cron à Massy. Le groupe comprend en outre trois conseillères pédagogiques de circonscription, Michèle Fournier, Michelle Amathieu et Mado Cauvas. Il est sous la responsabilité de Marie-Alix Defrance et Mireille Brigaudiot.

Après avoir décrit le dispositif didactique mis en place à la fois pour développer l'apprentissage du récit et provoquer des activités d'ordre métalinguistique chez les enfants, nous tenterons de répondre à trois questions :

- les enfants de quatre, cinq ans montrent-ils des capacités métalinguistiques dans une tâche discursive ayant rapport avec l'écrit ?
- Si oui, comment caractériser ces capacités ? l'objectif à plus long terme étant de déterminer comment elles peuvent jouer un rôle dans les apprentissages de l'écrit.
- Quelles sont les variables didactiques qui nous paraissent favoriser l'émergence d'énoncés métalinguistiques en classe ?

1. LE DISPOSITIF DIDACTIQUE

Nous avons choisi de placer les enfants devant une tâche discursive : produire un récit pour d'autres enfants. Nous faisons l'hypothèse que celle-ci mobilisera simultanément activité langagière (raconter) et remarques sur le discours produit (comment le dire pour être compris).

1.1. Une fréquentation assidue de récits

Afin d'amener les enfants à constituer une représentation stable du récit écrit, les maîtresses lisent chaque jour une histoire aux enfants. Certaines histoires sont reprises maintes fois et dans les mêmes termes puisqu'il s'agit de lectures intégrales et non de présentations d'albums avec commentaire. Ces récits présentent tous les caractéristiques suivantes :

- clarté du repérage initial des lieux, temps et personnages (cela entre dans la définition de l'autonomie du texte par J.P. Bronckart, analysée à partir des représentations théoriques de Culioli par M. Brigaudiot, 93),
- lisibilité du schéma narratif avec situation, événement perturbateur, action, résolution,
- présence des caractéristiques du langage écrit : recours au système verbal Imp./Passé simple et à des organisateurs logico-temporels.

1.2. Les trois phases du travail sur un récit

L'équipe a souhaité soumettre les enfants à une tâche de rappel puis de mise en mots d'un récit connu mais non encore verbalisé pour cibler les activités métalinguistiques liées à ces deux tâches. Nous sommes donc parties d'un album en images sans texte. Le travail s'est déroulé en 3 phases, dont chacune constitue une situation problème, c'est-à-dire demande à l'enfant de réaliser par lui-même une tâche complexe en surmontant des difficultés d'ordre cognitif (équipe INRP-RESO 84 et C. Garcia-Debanc, 89)

Phase 1 : Comprendre une histoire en images

Dans cette phase, le livre est présenté six à douze fois, en grand groupe puis par petits groupes. La maîtresse se contente de laisser parler les enfants librement et renvoie au groupe certaines remarques d'enfants qui dépassent la stricte description d'images pour aller déjà vers l'enchaînement du récit, mais elle ne prend jamais l'initiative d'une formulation en ce sens. A la fin de cette étape, les enfants ont donc une bonne connaissance des images et commencent à saisir leur lien. Les 5 classes de la recherche ont travaillé sur l'un des deux albums

suivants : *Les hérissons* de J.L. Henriot (L'École des Loisirs), *Mon amie la lune*, d'A. Dahan (Gallimard).

**Phase 2 : Retrouver la macro-structure sémantique du récit :
établir le schéma**

Le but de cette phase est d'aider les enfants à reconstruire la totalité du récit et sa progression.

Le travail se fait par groupes de quatre à six enfants, pendant que les autres sont en ateliers autonomes. Le projet, annoncé aux enfants, consiste à réaliser un livre où sera écrite l'histoire et qui circulera dans d'autres classes. Mais pour faciliter la tâche, la maîtresse leur propose de commencer par rappeler les événements de l'histoire pour en retrouver l'ordre sans en oublier aucun, et de noter, sous forme d'un schéma, tout ce dont il faudra se souvenir pour écrire ensuite l'histoire. Pour bien faire sentir aux enfants la différence entre ce rappel et le récit mis en forme écrite, la maîtresse note le schéma au moyen de dessins très simplifiés et de signes indiquant l'enchaînement (flèches, etc.). Elle écrit, par contre, en toutes lettres les connecteurs qui marqueront la progression du futur récit.

Le schéma évoque, dans l'espace vertical d'une page, l'ensemble du récit : la maîtresse trace deux rectangles, l'un en haut, l'autre en bas de la page et demande aux enfants : "*Comment commence l'histoire ? Je vais le noter en haut, dans ce rectangle*". Une discussion s'instaure entre les enfants sur ce qu'est la situation initiale, et après accord du groupe, la maîtresse remplit le rectangle du haut. Puis elle leur dit : "*Et comment elle finit ?*" et après accord, elle le note dans le rectangle du bas. Puis elle invite enfin les enfants à remémorer dans l'ordre tout ce qui se passe entre ce début et cette fin pour le noter au bon endroit dans l'espace-page. Cette situation induit des discussions sur l'ordre des événements évoqués, et sur les oublis, que la maîtresse propose de réinsérer, à condition qu'on lui explique bien où le faire.

A cet âge, les enfants oublient couramment de rappeler des éléments aussi importants que le déclenchement, et il faut parfois une longue série de questions de la maîtresse pour mettre le doigt sur la cause de toute l'aventure. L'enjeu de cette phase est bien là : aider les enfants à se représenter la succession du récit dans son entier pour pouvoir se concentrer dans la phase suivante sur les problèmes de la mise en texte.

Phase 3 : Mettre en mots le récit.

Il s'agit de produire un texte écrit, en le dictant à la maîtresse. Avec l'aide du schéma, les groupes rédigent cette fois le texte en s'appuyant sur leur expérience d'auditeurs de récits écrits. Cette phase est difficile. Les enfants doivent alors gérer l'écart entre leurs compétences orales et la demande d'un adulte qui leur dit : "*J'écris ça ?*". Ils doivent aussi résoudre le problème de l'enchaînement des événements du narratif tout en gardant en mémoire ce qui est déjà écrit. Les relectures du texte en cours sont alors déterminantes pour le contrôle et l'avancée du travail.

Ces situations de schéma et de dictée ont été enregistrées (vidéo et magnétophone) dans les 5 classes. C'est à partir des transcriptions (2 à 4 groupes de 6 enfants par classe, soit environ 100 enfants) que nous avons entrepris un relevé systématique des énoncés que nous considérons comme des traces d'activité métalinguistique.

2. LES ÉNONCÉS MÉTALINGUISTIQUES

On peut analyser sous différents aspects les énoncés métalinguistiques relevés. Leurs modalités (reformulation, métalangage, métalangue) ont été présentées par l'équipe du cycle 1 d'Amiens (G. Ducancel dans le présent numéro). Nous proposons donc un autre classement de ces énoncés qui tient compte du niveau de la tâche de production où ils se situent, en nous appuyant sur les analyses de B. Schneuwly (B. Schneuwly, 88) dans le chapitre sur les opérations langagières. Ainsi certains énoncés évoquent l'ancrage, d'autres la macro-structure, caractéristique de la planification, d'autres la textualisation. Mais nous faisons appel également aux travaux du groupe EVA (G. Turco, 88 et Groupe EVA, 91) qui mettent en relation les points de vue sur l'écrit (pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique et matériel) avec les unités textuelles auxquels ils s'appliquent.

Nous distinguerons donc 5 groupes d'énoncés portant sur : le discours, l'ancrage et la cohérence globale, la connexion et la cohésion, les choix lexicaux, et enfin les unités graphiques.

2.1. Énoncés portant sur le discours

Ils relèvent de la pragmatique dans la mesure où il y est question du destinataire. Les exemples n'en sont pas si rares dès la Moyenne Section. Ainsi Camille demande qu'on écrive "*Plouf !*" dans la phrase qui relate la chute de la lune dans l'eau. Quand la maîtresse demande si on peut écrire cela, elle acquiesce et ajoute : *Ca fera pour amuser tout le monde*. Elle anticipe sur la lecture par les destinataires et vise à produire un effet sur eux. On voit bien la différence avec un autre énoncé d'enfant qui constate : *C'est drôle ça*.

2.2. Énoncés portant sur l'ancrage et la macro-structure sémantique

Ce titre assez large permet de saisir que, dans les énoncés d'un enfant de 4 ans, la mention d'un élément comme "*Il était une fois*" peut porter de façon assez floue sur l'ancrage énonciatif, sur un des éléments de la macro-structure, ou même sur la textualisation. L'important est de voir s'enrichir et se différencier la désignation de ces plans. Les remarques sur le début des récits en seront une bonne illustration.

Nous avons la chance de pouvoir comparer, pour 17 groupes, les réponses des enfants à la question : "*Comment commence l'histoire ?*" en situation de schéma, puis "*Qu'est-ce que j'écris pour commencer ?*" dans la situation de dictée à l'adulte.

Au sein d'un même groupe de cinq ou six enfants, les réponses à la première question sont très variées : *La lune, la lune ça craque* (déclenchement), *l vient voir la lune, ou La lune, è dort*, (situation initiale), *Mon amie la lune, ou le titre* (titre). Toutes ces réponses sont pertinentes à leur manière, sauf la première. A partir de cette diversité, le questionnement de l'adulte et les discussions entre enfants permettent de situer le rôle de chacune des réponses dans un

début de récit. Quand les groupes passent à la dictée, on mesure le chemin parcouru. Pour l'un des groupes, Marion pose très vite la distinction titre/début :

Marion 7 : *On écrit le titre, déjà, et pis après on commence l'histoire.*

Voici le détail de la discussion d'un autre groupe :

Maîtresse : *Alors, vous vous rappelez, les enfants ?*

Tony 3 : *Mon amie la lune*

Maîtresse : *Mon amie la lune, c'est le... ?*

3 ou 4 enfants : *Le titre ! le titre, le titre !*

Maîtresse : *Alors je vais l'écrire. Je mets une majuscule : "Mon-a-mie-la-lune". Voilà. Comment commence l'histoire ?*

Stéphane 5 : *Il était une fois*

Maîtresse : *Il était une fois, exactement !*

Stéphane 6 : *...Un bonhomme. Il était une fois une lune qui dormait.*

La notion de titre, le titre lui-même, l'ancrage narratif, celui des personnages, et même une reformulation sur leur ordre d'apparition, tout est en bonne place.

Dans un autre groupe, lorsque la maîtresse demande : *"Quel titre choisissez-vous ?"*, un enfant répond : *Mon amie la lune*. Et Caroline intervient pour dire : *Moi, je préfère "La lune qui tombait dans l'eau"*, et la maîtresse garde les deux formulations. Le choix se fera lors de la dictée, après une discussion animée. Caroline dira même : *On ne peut pas avoir deux titres ! C'est une manière d'exprimer la relation perçue entre le titre et l'unité du texte, son noyau central.*

Ces réponses successives ne doivent rien au hasard, ni à un quelconque dressage, elles se construisent peu à peu, grâce à l'influence de récits lus, aux questions de l'adulte, et aussi à la nécessité de résoudre le problème : comment écrire le récit pour que les autres comprennent ?

Si l'on distingue les phases 2 et 3, on constate que la construction du schéma induit essentiellement des remarques sur l'ordre des événements (*Non, i-z-étaient pas déjà amoureux, c'est après*). Les discussions portent aussi sur les oublis, et la place où il faut les réinsérer. Plusieurs fois, le rôle du déclenchement est verbalisé. Ainsi dans un groupe, un enfant, sollicité sur *"ce qui se passe après le début"*, répond : *toujours le danger !*, que l'on peut gloser par : *"Comme dans toutes les histoires, après le début, vient le déclenchement."* Dans une autre transcription, un enfant désigne aussi ce moment en disant : *Il va se passer quelque chose d'étrange !*

Dans l'étape de dictée, ces remarques se poursuivent. S'y ajoutent des discussions sur la complétude du récit (*ça on l'a déjà dit*) et sur la clôture (*on n'a qu'à dire que c'est fini*).

Les remarques sur l'ancrage et la cohérence couvrent à peu près les 2/3 de l'ensemble.

2.3. Énoncés portant sur la textualisation

Les énoncés de ce type représentent une proportion d'environ 15 à 20% de l'ensemble, mais leur nombre croît fortement lorsque les enfants passent en Grande Section. Ils portent sur les temps verbaux, les organisateurs textuels, et les phénomènes d'anaphore.

2.3.1 Énoncés portant sur la connexion

Nous regroupons ici, avec les remarques sur les organisateurs, les reformulations sur les temps verbaux encore peu nombreuses, mais révélatrices car c'est l'emploi de "tout à coup" qui entraîne fréquemment celui du passé simple, occasion privilégiée de quitter le présent du récit oral.

Dans l'exemple qui suit, on verra comment les enfants traitent les verbes, en prenant en compte à la fois la valeur d'emploi et la morphologie.

Maîtresse : *Tout-à-coup... ?*

Quentin 26 : *Tout-à-coup arriva une voiture.*

Maîtresse : *Mais... ?*

Enfant 27 : *Mais heureusement qu'ils s'étaient mis en boule.* (les hérissons)

Enfant 28 : *...qu'ils ontaient mis en boule.*

Maîtresse : *...qu'ils s'étaient mis, ou qu'ils se mettaient ?*

Enfant 29 : *...qu'ils s'étaient mis. I s'mettaient en boule.*

Voici un exemple où un groupe s'interroge sur les marqueurs temporels. Les enfants ont déjà évoqué, en se souvenant d'histoires lues ou écrites, "un matin", "un jour", et Solenne demande alors :

Solenne 96 : *Quand est-ce qu'on pourrait écrire "un jour" dans cette histoire ?*

De fait, ladite histoire se déroule tout entière pendant la nuit ! Trois répliques plus loin, Nicolas l'exprime à sa façon :

Nicolas 99 : *Avant, i faisait tard quand i venait voir la lune, et après, i faisait jour.*

Nicolas réfère bien à la situation initiale (*i faisait tard*) et à la situation finale (*i faisait jour*), les deux enfants évoquent l'ensemble du récit, l'un par le biais du marqueur temporel "un jour", l'autre par les expressions "avant" et "après" qui ont une autre valeur ; elles semblent référer à la place dans la chronologie du schéma.

Dans un autre groupe qui travaille sur les connecteurs, Yasmina apporte sa contribution :

Yasmina 68 : *On a oublié une chose, quand il était craqué... il fallait dire... tout à coup.*

L'enfant veut parler du fil de la lune qui se rompt, ce qui entraîne sa chute. Elle intègre le connecteur qui va marquer ce déclenchement, et le désigne explicitement. L'organisation des écrits par de telles unités est une découverte par rapport à l'oral, et leur repérage, leur utilisation, la verbalisation de leur place par l'enfant constituent des étapes dans la conquête de l'écrit.

2.3.2 Énoncés portant sur la Cohésion

La reprise anaphorique par "il", ou "elle", est facilitée dans le passage de l'oral à l'écrit par la double thématization de l'oral, mais encore faut-il saisir la spécificité de l'écrit qui ne répète pas sans cesse l'antécédent

Ici l'exemple porte sur une image de l'album où la lune, remontant de son plongeon dans l'eau, crache des poissons. Dans la dictée, la maîtresse a vu s'instaurer une confusion entre plusieurs propositions d'enfants :

Maîtresse : *Je barre cette phrase-là, j'écris "il a avalé les poissons". C'est qui "il", là ?*

Mara 53 : *C'est le petit garçon.*

Yasmina 54 : *mais non, c'est la lune !*

A ce moment, un enfant propose autre chose, et la maîtresse revient à la formulation entamée :

Maîtresse : *Alors, je mets quoi ?*

Mara 56 : *Pas "il" pass'que "il" c'est personne, c'est pas la lune, c'est pas le petit garçon !*

On peut supposer que Mara, dans 53, se réfère intuitivement au fait que "il" est masculin donc attribuable au "petit garçon". Elle traite effectivement la forme "il". Mais lorsque Yasmina rétablit la vérité de l'histoire, elle réfère à l'image du livre où l'on voit la lune cracher des poissons, sa réponse est de l'ordre de la référence mondaine. Par contre, la réponse de Mara 56 nous paraît être un énoncé métalinguistique parce qu'elle y évoque l'acceptabilité d'un anaphorique qu'elle cite, dans le contexte précis d'une phrase, en liaison avec la précédente au niveau des chaînes anaphoriques. Cette fois, elle tient en même temps la forme et le sens.

2.4. Énoncés portant sur le lexique

Une part assez importante des énoncés concerne le **lexique**. Voici deux exemples représentatifs, le premier illustre une création lexicale, le second évoque une activité de définition et de sélection lexicale.

Maîtresse : *Vous avez dit c'est le lendemain. Est-ce que c'est le lendemain, là ?*

Sabrina 20 : *Non*

Maîtresse : *C'est le... ?*

Adrian 21 : *Soir*

Maîtresse : *Alors qu'est-ce qu'on écrit ?*

Adrian 22 : *Le lendesoir.*

Maîtresse : *Ça existe ça ?*

Tous 23 : *Non !!*

Maîtresse : *C'est joli mais ça n'existe pas. Alors j'écris le... ?*

Sabrina 24 : *Soir.*

Dans une autre transcription, on trouve une vive discussion pour la désignation du linge qui sert à essuyer la lune après son bain forcé. la maîtresse relit une phrase dictée : *"Le petit garçon a pris la lune pour l'essuyer tout doucement."*

Barbara 53 : *...Avec la serpillère.*

Maîtresse : *Tu penses que c'est une serpillère.*

Julien 54 : *Non, c'est un torchon.*

Maîtresse : *Julien pense que c'est un torchon.*

Clément 55 : *Moi je crois que c'est une serviette.*

Maîtresse : *Pourquoi tu penses que c'est une serviette ?*

Barbara 56 : *Parce que c'est doux.*

Clément 57 : *Parce que moi je pensais que c'était une serviette. Parce qu'y a des blanches serviettes des fois oui.*

Maîtresse : *Qu'est-ce que c'est qu'une serviette ?*

Clément 58 : *C'est avec des fils pour attacher au cou. C'est pour manger.*

Maîtresse : *C'est une serviette de table alors !*

Cécile 59 : *Non c'est une serviette de bain.*

2.5. Énoncés portant sur la trace écrite

Dans le cours de la dictée, les enfants font des remarques sur la ponctuation et sur des lettres utilisées par la maîtresse pour écrire l'histoire.

La maîtresse écrit : *"Une nuit, la lune apparaît dans le ciel."*

Clément 34 : *(montre ciel) C'est ma lettre.*

Barbara 35 : *(montre apparaît) Un "a", ah ! la deuxième lettre de mon prénom*

Cécile 36 : *(repère un "e") De même mon prénom*

Clément 37 : *C'est "a", "a" ... C'est "a" (dans apparaît)*

Le repérage des lettres ne semble pas relié à leur son, il faut pour cela une stimulation de la maîtresse : *Qu'est-ce qu'on entend dans "amie" ?*

Enfant : *Un "a"*

En lui proposant alors de l'écrire, la maîtresse va enclencher le désir de transcrire un message, ce qui se manifesterà en GS par des essais de plus en plus nombreux sur un cahier personnel.

A mesure de l'avancée du travail, l'intérêt des enfants pour les marques écrites croît rapidement si l'on sait y répondre.

3. LES VARIABLES DIDACTIQUES EN JEU DANS LES ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

Une étude détaillée des transcriptions permet de dégager les conditions dans lesquelles apparaissent des énoncés métalinguistiques, et à partir de là, quelles sont les variables didactiques susceptibles de développer les activités métalinguistiques. Il s'agit de quelques pistes que nous compléterons en fin de recherche. Nous distinguerons trois ordres selon la place qu'elles occupent dans le temps scolaire et dans l'organisation des séances du dispositif didactique.

3.1. Variables liées au contexte de classe

Une place privilégiée est réservée au récit dans les activités langagières aussi bien à l'oral (récit de vie) qu'à l'écrit (lecture d'histoires). Mais en Moyenne Section, l'enseignant veille particulièrement à aider l'enfant à construire un prototype de récit écrit :

- en pratiquant des rappels de récits par les enfants,
- en instaurant une attitude active de référence à des récits lus ("*Tu te rappelles, quand on a lu Le géant de Zéralda, ça commençait comment ?*"),
- en renouvelant 1 ou 2 fois dans l'année le dispositif schéma-dictée de façon que les enfants s'approprient la démarche et prennent conscience des caractéristiques fondamentales du récit : ses constituants, sa totalité, la logique de son enchaînement, ce qui n'est pas dit, mais qu'on doit supposer ou imaginer... Plusieurs enfants commencent à faire des inférences, convoquent leurs connaissances du monde pour justifier une causalité. La familiarité des enfants avec des situations de production renvoyant à du connu nous semble fondamentale pour favoriser les comportements métalinguistiques. Tout se passe comme s'ils connaissaient la règle du jeu (clarté cognitive) et savaient gérer les difficultés.

3.2. Attitude du maître par rapport à la langue

C'est le maître qui attire l'attention des enfants sur le langage et qui pose de ce fait le cadre métalinguistique de l'interlocution. Son questionnement même pointe des objets de langage et la réponse pertinente de l'enfant montre qu'il est au bon niveau d'analyse. Dans un premier temps, ce sont les réponses à des questions métalinguistiques qui fournissent la majorité des énoncés métalinguistiques :

Le maître : *Comment commencent les histoires ?*

L'enfant : *Par "il était une fois."*

L'emploi de "*par*" nous semble attester l'intention de l'enfant de citer un élément du langage. Les exemples cités dans cet article le montrent bien, et le groupe a affiné son questionnement : *Qui c'est "il" ici ?* nous paraît plus pertinent que : *Qui vient ?* plus référentiel.

Le maître manifeste lui-même son activité métalinguistique lorsqu'il écrit ce que lui dictent les enfants. Il commente et désigne les éléments de la langue et du code écrit avec précision : *Je mets un point, la phrase est finie.* Autre exemple, pour désigner les connecteurs, le groupe a commencé par dire *les petits mots*, et nous avons fini par retenir *les mots qui font avancer l'histoire.*

Le maître est précis dans ce qu'il demande aux enfants et dans ce qu'il fait. En particulier au début de la dictée, il définit précisément l'activité qui commence : *Vous me dites ce que j'écris pour le livre qu'on va avoir dans la bibliothèque après. Alors je vous écoute.* Dans la suite du travail, si les enfants rappellent des événements dans le registre de la langue orale, le maître les ramène vers l'écrit : *maintenant comment je vais écrire ça ?* Il dit souvent : *Bon, je relis*, et il suit du doigt le texte en le relisant. Voici juste un exemple qui montrera l'importance des relectures pour la production d'un texte écrit.

Maîtresse : (relit) : *"Il était une fois une lune qui dormait et que le monsieur il réveillait la lune avec le gros parleur" est-ce que je l'écris comme ça ?*

Un enfant : *Non*

Maîtresse : *"Il était une fois une lune qui dormait..." ?*

Stéphane : *... et un monsieur l'a réveillée avec un haut parleur.*

Cet enfant reformule l'énoncé relu, ancre le deuxième personnage, modifie le temps, anaphorise la lune.

En revanche, de nombreuses difficultés surgissent souvent pour traiter les formulations des enfants. Que faire des énoncés problématiques ? (voir Brigaudiot, 94)

Lorsqu'il demande aux enfants d'améliorer une formulation, le maître renvoie, non pas à une norme linguistique, mais à la compréhension du texte par un destinataire qui ne connaît pas l'histoire : *Est-ce que tout le monde peut comprendre "il est dans son bateau" ?* (il s'agit en fait d'un début d'histoire).

3.3. Attitude du maître par rapport au groupe d'enfants

Dans un groupe, par rapport à chaque enfant, le maître prend le temps d'un renforcement positif personnalisé . A Auriane qui vient de dire : *Le titre d'une toute petite voix*, la maîtresse renvoie : *Très bien, Auriane, redis-le bien fort pour tout le monde.* Karmiloff-Smith (Gombert 1990) insiste sur le rôle du feed-back positif, au moment où le très jeune enfant réorganise ses connaissances langagières et où s'originent les premières conduites d'ordre métalinguistique. C'est encore vrai à un stade ultérieur, les transcriptions le montrent à maintes reprises.

Le maître constitue des groupes d'élèves : il stimule les timides et modère les bavards pour instaurer une véritable écoute entre les enfants, et des suites dans l'interlocution. Cela leur permet alors d'allonger leurs énoncés en les construisant à plusieurs voix. Ainsi pour évoquer le moment de l'histoire où le monsieur essuie la lune :

Marion 78 : *I lui a mis un gant chaud*

Margot 79 : *.....sur les joues*

Marion 81 : *..... pour la réchauffer*

Margot 82 : *.....parce que l'eau, elle était très froide."*

Mais le désaccord entre les enfants au sein d'un groupe est un des déclencheurs les plus efficaces de remarques métalinguistiques. Là le maître laisse les enfants argumenter, il encourage les justifications et les discussions.

En voici un exemple :

Enfant 115 : *On a rien oublié !*

Adrian : 116 : *Mais si !!*

Maîtresse : *Mais si dit Adrian. Qu'est-ce qu'on a oublié ?*

Adrian 117 : *On a oublié que le garçon lui raconte une histoire.*

Maîtresse : *Alors je vais mettre ça où ?*

Enfant 118 : *Tout à la fin !*

Adrian 119 : *Non, non, là !* (montre le bon endroit qui est effectivement avant la fin)

CONCLUSIONS

Un des résultats de la mise en place de notre dispositif didactique est de montrer que, s'ils sont mis dans une situation de production de discours à plusieurs, les enfants font beaucoup plus de remarques discursives qu'on ne l'attendait. Leur mémorisation des histoires lues et la familiarité avec la production de récits les conduit à participer de plein pied aux commentaires sur leur histoire. En fin de Moyenne Section, ils savent qu'une histoire, "ça raconte, c'est long, ça commence, y a une aventure et ça finit". Le titre est incontournable, certains mots ont un rôle particulier (connecteurs). De surcroît, les enfants sont gardiens des mots justes, ceux qu'il faut et pas d'autres, ils font un véritable travail sur le vocabulaire, et ils commencent à pouvoir organiser des phrases longues, plus proches de l'écrit. Enfin, leur intérêt pour la trace écrite augmente.

L'intérêt de nos choix didactiques est d'établir un continuum entre l'histoire événementielle, les mots qui la constituent, et l'écrit qui la fixe sur le papier. Dès la fin de la Moyenne Section, mais cela s'intensifie en Grande Section, les enfants écrivent à leur tour dans cette production des mots, des phrases, sur invitation de la maîtresse. En fin de Grande Section, certains vont jusqu'à produire et écrire individuellement de courtes histoires.

En Grande Section, dans des situations problèmes de lecture, nous voyons que les enfants qui font le plus de remarques métalinguistiques sont aussi les plus proches de l'attitude du lecteur, c'est-à-dire de l'utilisation interactive des "compétences du savoir lire de base" définies par G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau en 1990 et approfondies en 1993 (G. Chauveau et al.). La piste est bonne, les enfants n'ont pas fini de nous étonner : "Mais dis-donc, on met toujours Il-était-une-fois au début, mais si y avait quelqu'un qui raconte une histoire dans l'histoire, il faudrait le mettre au milieu." Benjamin 6 ; 03 ans.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRIGAUDIOT, M. (1993) : Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle. *"Repères"* n° 7, pp 7-21. INRP.
- BRIGAUDIOT, M. (1994) : Production de récits en grande section. *Argos* n°12 pp 50-52.
- CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (Fév.-Mars 1990) : Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie* n° 90.
- CHAUVEAU, G., REMOND, M. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993) : Acquisition de la lecture-écriture et métacognition. In *L'enfant apprenti lecteur*. CRESAS. INRP, L'Harmattan.
- Équipe INRP Réso (1984) : Résolutions de problèmes en français. *Repères* n° 62. INRP.

GARCIA-DEBANC, C. (1988) : Pour apprendre à écrire, apprendre à résoudre des problèmes d'écriture. *Problèmes d'écriture. Rencontres pédagogiques* n°19. INRP.

Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. INRP, Hachette.

GOMBERT, J.E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.

SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé pp 29-44, et 58-60.

TURCO, G. (1988) : *Écrire et réécrire*. CRDP de Rennes.

SITUATIONS DE DISCOURS EXPLICATIF ORAL/ÉCRIT AUX CYCLES 1 et 2

PERFORMANCES, ACTIVITÉS MÉTALANGAGIÈRES ET ÉTAYAGE

Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse, INRP
Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil, INRP

Résumé : Cet article rend compte de recherches en didactique, visant à améliorer les performances discursives et métalangagières d'enfants de Cycles 1 et 2. Il s'agit des premiers résultats et de leurs analyses. L'article apporte quelques éléments de réponse sur le statut des reformulations dans les conduites métalinguistiques ainsi que sur le rôle de l'étayage, dans le cadre de situations problèmes et de projets de vie. Il semblerait que l'enseignant ait un triple rôle : faire comprendre les tâches verbales, induire des conduites métalangagières et renvoyer à l'univers de connaissance abordé. De plus, en maternelle, l'usage de l'oral induit plutôt des conduites métapragmatiques et métadiscursives alors que l'utilisation de l'écrit induirait une réflexion sur les unités linguistiques.

Nous présentons ici une synthèse des premiers résultats et analyses pour deux Groupes de recherche INRP, l'un à l'IUFM de Toulouse, l'autre à l'IUFM de Créteil. Ces deux Groupes participent au projet national de recherche INRP "Constructions métalinguistiques à l'école primaire" (Ducancel, supra). A Créteil, on travaille principalement à l'oral même si l'articulation à l'écrit n'est pas écartée, tandis qu'à Toulouse, outre la dimension orale de la compétence langagière, on prend en compte de manière plus systématique l'écrit dans son rapport à l'oral. Dans les deux Groupes, conformément au projet national, on s'intéresse à la construction des savoir-faire et des savoirs des enfants au plan des discours dans leur diversité, notamment les discours narratifs et explicatifs.

Les tâches proposées aux enfants, impliquant ces discours, prennent place dans des projets de vie et s'articulent dans le cadre du projet d'enseignement/apprentissage des enseignants. La démarche commune aux enseignants s'appuie sur une conception constructiviste : l'enfant construit activement ses savoirs grâce aux situations que met en place l'enseignant et la résolution des problèmes constitutifs de ces situations. Les tâches sont individuelles ou collectives, portent sur les actes langagiers ou leurs composantes, et visent à permettre aux élèves d'améliorer leurs performances tant discursives que métalangagières. En effet, les projets des enseignants prennent en compte cette dernière dimension et certaines séquences sont construites précisément pour faire avancer les élèves dans leurs compétences métalangagières. Le souci

constant des Groupes est de rester aussi proches que possible des situations des classes ordinaires.

Nous présentons ici l'analyse des constructions métalangagières des enfants à partir de quatre situations qui illustrent nos hypothèses concernant les formes de ces constructions, la place et les modalités de l'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983) relatifs à ces constructions, l'insertion des activités métalangagières dans les projets d'apprentissage/ enseignement.

La première situation (Sit. 1) a pour support le montage et l'utilisation d'une pyroscie (classe de CE1, Maguy Sanchez, Groupe de Créteil). L'enseignant explique en montrant le montage et le fonctionnement, met en garde contre certains risques (fil qui casse, ou brûlant) en expliquant la cause. L'enfant qui sera instructeur (Vivier, 1990) manipule l'objet, réalise la tâche fonctionnelle qui nécessite l'utilisation de l'outil. Il est ensuite invité à jouer le rôle d'instructeur auprès d'un autre enfant qu'il doit donc guider pour que ce dernier réalise le découpage de la forme de manière satisfaisante, sans se substituer à lui. Les composantes de la tâche explicative, notamment métadiscursives, sont mises en évidence. Elles constituent les objectifs visés par l'enseignant dans les autres situations.

La seconde situation (Sit. 2) dite du "dessin caché" (Groupe de Créteil, MS de S. Saraf et PS/MS/GS de P. Bressy) comporte les éléments suivants. L'enfant instructeur, après avoir réalisé librement un dessin, hors du regard des pairs, doit "expliquer" à un second enfant ce qu'il doit faire pour réaliser un dessin identique au sien. La séquence présentée met en évidence certaines des modalités de l'étayage, permettant la réalisation de la tâche verbale et des apprentissages discursifs mais aussi d'ordre métadiscursif, simultanément.

La troisième situation (Sit. 3) dite de l'explication du "jeu du dessin caché" prend place dans la classe de P. Bressy PS/MS/GS, Groupe de Créteil. Les enfants se proposent de transmettre les explications concernant le jeu du dessin caché à une autre classe qui en a exprimé le désir. La discussion guidée par l'enseignant est enregistrée et filmée. C'est elle qui fait l'objet de la troisième analyse. Il s'agit ici d'une tâche-problème qui oblige à mettre à distance les productions verbales puisque le groupe classe doit formuler la règle pour une autre classe. La situation vise à favoriser l'émergence de savoirs d'ordre métalangagier. On verra à travers l'analyse de cette situation combien l'accès au métalangagier est difficile et inégal.

La situation suivante (Sit. 4) (Groupe de Toulouse, GS, Rosanne Arnal) est un projet qui comprend 4 situations imbriquées. L'existence d'un projet de vie au cycle 1 n'est pas une condition suffisante à l'émergence du savoir métalangagier mais semble être une condition favorisant la création de situations didactiques (Brossard, 1989). A partir de ces situations, il devient opératoire d'organiser des situations-problèmes spécifiques orientées vers l'émergence des compétences métalangagières des enfants. C'est dans ce cadre didactique que s'inscrit l'étude des circuits électriques en GS. La première phase a porté sur la lecture et l'exploration d'une lettre adressée à la classe de Rosanne Arnal proposant l'envoi et l'étude des circuits électriques. Dès le départ et après assentiment des

enfants, l'enseignante a finalisé la tâche en donnant pour but à la classe de réaliser un texte à visée explicative, destiné à la classe de PS/MS et l'écriture d'une lettre introduisant le matériel électrique (4^e et dernière phase du projet). Les deux phases intermédiaires ont porté sur la découverte et la compréhension du fonctionnement des circuits. Les interventions de l'enseignant ont lieu face au groupe classe qui doit, dans un premier temps, comprendre le fonctionnement d'un circuit électrique pour élaborer ensuite oralement puis par dictée à l'adulte un discours explicatif.

On tente à travers ce dernier exemple d'esquisser une typologie des interventions de l'enseignant dans l'ordre métalinguistique en particulier quand il s'agit de production d'écrit.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Hypothèses

Notre préoccupation concerne l'amélioration des performances langagières des enfants et particulièrement dans leurs composantes discursives. Pour nous, il s'agit non seulement de mettre en place des situations motivantes inscrites dans des projets de vie, permettant d'évaluer et de favoriser la construction des compétences langagières des élèves par la pratique fonctionnelle des discours visés mais aussi de prendre en compte la dimension métalangagière.

Nous faisons en effet l'hypothèse que la mise à distance par les élèves des productions langagières y compris orales, par des moyens appropriés, doit favoriser la construction de cette compétence langagière dans sa composante discursive notamment.

Nous faisons également l'hypothèse que des séquences axées spécifiquement sur des compétences métalangagières trouvent une meilleure efficacité si les conduites discursives à la source de ces séquences sont inscrites dans un projet de vie, du moins au cycle 1 et au cycle 2. Avec de jeunes enfants, il s'agit de construire des situations impliquant le métadiscursif de manière fonctionnelle dans le cadre de leur projet. Or ces enfants sont en train d'acquiescer ces discours. Leur savoir faire n'est pas construit. La réflexion intervient au cours de cette construction grâce aux interventions de l'enseignant, en particulier celles qui incitent à une réflexion d'ordre métalangagier. En outre, les manifestations des savoirs d'ordre métalangagier ne sont pas actuellement répertoriées et doivent être identifiées au travers de formulations propres aux jeunes élèves. On recherche donc les traces de ces constructions.

Notre hypothèse est en effet que celles-ci sont précoces, que le langage ne peut s'acquiescer hors d'activités d'ordre métalangagier même si l'enfant très jeune ne peut verbaliser ou expliciter ces savoirs. Il s'agit donc de repérer les manifestations de cet ordre métalangagier, les corrélations entre performances dans l'ordre du discursif, ici l'explicatif, et les savoirs d'ordre métalangagier afférents.

1.2. Étayage mis en oeuvre par l'enseignant

L'autre question que se posent les Groupes META concerne la nature de l'intervention de l'enseignant. Outre son rôle dans la conception et la mise en place des projets d'enseignement/apprentissage et des projets de vie, des situations favorisant la construction des savoirs visés, l'enseignant a en charge les échanges verbaux par lesquels passe aussi l'aide à la construction des savoirs des élèves. Nous avons choisi dans nos situations, de privilégier la réussite des tâches proposées aux élèves (Sit. 1 & 2 en particulier). C'est aussi en quoi les situations sont identiques à ce qui se passe réellement dans les classes. Une situation expérimentale dans laquelle l'adulte resterait prétendument neutre peut aboutir à l'échec. Ainsi, dans les classes observées de GS, l'absence provisoire de guidage par l'enseignant durant les situations-problèmes orales débouche sur un ralentissement de la séquence pédagogique. A l'analyse, les élèves construisent un espace discursif (Brossard, 1989) sans pour autant parvenir seuls à structurer efficacement la tâche verbale.

La condition pour que la tâche matérielle soit menée à bien est que la tâche verbale soit réussie. C'est donc sur ce plan que l'enseignant joue son rôle. Nous examinerons les variations dans cette part prise par lui selon les couples d'enfants mis en présence (Sit. 1 & 2). Dans notre esprit, il s'agit d'un étayage au sens de Bruner (1983), pour permettre à l'enfant d'accomplir de façon satisfaisante la tâche verbale qui lui est confiée. Nous examinerons la nature de cette aide.

2. TRAVAUX THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE

Les travaux de recherche portant sur l'oral et concernant le domaine de l'acquisition du langage, l'interaction de l'adulte et de l'enfant dans cet apprentissage sont pris en compte dans cette recherche. La didactique de l'oral n'existe guère encore et c'est du côté des travaux en didactique de la production d'écrit que l'on jette le regard.

2.1. Malaise dans l'explicatif

Nous empruntons aux travaux de J.-P. Bronckart (1985) la notion de discours comme ensemble d'énoncés dont l'organisation dépend des conditions dans lesquelles il est produit : qui parle ou écrit, à qui et dans quel but. Ces discours peuvent être classés en types : narratif, prescriptif et explicatif...selon certaines typologies. On peut ajouter que pour accomplir une action langagière, on peut choisir parmi plusieurs actes discursifs possibles. On parlera d'activité discursive quand les élèves ont à produire de l'oral ou de l'écrit dans une situation de communication définie. Il leur faut alors choisir et organiser les éléments, choisir une stratégie, un type de discours (Lartigou, 1993).

Pour B. Combettes (1989, p.181), on pourrait distinguer d'ailleurs le pur informatif de l'explicatif : "l'explication est une conduite particulière une sous-catégorie dans les façons d'informer". Il y a habituellement un problème, une difficulté de compréhension qui nécessite la démarche pédagogique de

l'explication. Le discours explicatif vise semble-t-il à lever un obstacle communicationnel (Halté, 1986, 1988) en se greffant sur un discours tuteur. La nature de cet obstacle est variable. J.-F. Halté ajoute qu'on ne sait pas identifier en tant que tels les discours à fonction explicative à moins de les rapporter à leur contexte. De son côté, J.-M. Adam (1984), regroupe sous le type expositif, caractérisé comme hétérogène, des textes qui visent à expliquer quelque chose et ceux qui visent à donner des informations à son propos. Ce type regroupe donc à la fois le sous-type explicatif (avec sa variante justificative) et le compte rendu d'expériences. Il précise (1992, p. 128) : "pour dépasser ces flottements entre "texte" et "discours" explicatifs, il convient de procéder comme avec l'argumentation en évitant de confondre les dimensions pragmatique et discursive des conduites explicatives, d'une part, et la textualité dans laquelle s'inscrit une séquence explicative, d'autre part."

Ce malaise dans la définition, on le retrouve exprimé lors du colloque international "le jeune enfant et l'explication" (Paris, 18-19 Mai 1990 CALAP, 1990). Constatant que "le mot explication, aussi bien dans son usage courant que dans ses emplois au cours même du colloque renvoie à des univers de sens qui, à tout le moins, ne se recoupent pas totalement", C. Hudelot et coll. prennent leur parti de cette variété des types d'explication, fonction des objets sur lesquels portent les discours.

2.2. En didactique

On reprendra ici la définition donnée par R. Lartigue (1988) qui indique que le type explicatif "a pour fonction de faire comprendre quelque chose à quelqu'un". Expliquer désigne donc une relation de communication entre deux agents relativement à un objet : un locuteur fait savoir ou comprendre à son interlocuteur ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui en explicitant éléments ou aspects. Le discours explicatif n'a pas de réalité sorti de son contexte, de la situation qui le détermine. Il n'est pas identifiable par des éléments linguistiques spécifiques, tout au moins à l'oral (Treignier, 1990). Le discours explicatif oral "concerne l'interlocution", "se nourrit d'une asymétrie de connaissances langagières et/ou cognitives chez les interlocuteurs et vise une connaissance partagée".

De son côté C. Pontecorvo.(1990) souligne que l'explication n'est pas une conduite naturelle. Autant la narration est familière aux enfants, autant "le domaine des phénomènes physiques quoiqu'il puisse être familier sur le plan de l'action est très rarement l'objet d'un discours partagé". Il semble donc important, même si les conduites explicatives sont repérables très tôt dans les productions des enfants observés par Hudelot et coll. (1990 et François et coll., 1984), d'introduire ces discours dans le projet d'enseignement/apprentissage langagier, en particulier aux cycles 1 & 2 (Pontecorvo, 1990) afin de permettre aux enfants "d'avoir une pratique sociale et cognitive d'objets de discours spécifiques et nouveaux".

C'est pourquoi des situations didactiques impliquant les conduites explicatives ont été construites dans les classes. On entend par situation didactique ici

une situation discursive impliquant une tâche concrète mais aussi verbale. Elle est (Brossard, 1989) constituée par

- les intervenants qui s'instituent comme interlocuteurs et qui du même coup déploient un espace discursif à l'intérieur duquel des objets pourront être posés et des transformations effectuées,
- les significations actualisées qui deviennent les thèmes de la situation discursive,
- les opérations effectuées sur ces thèmes (...) (par exemple) question, explication, argumentation.

M. Brossard ajoute que la "situation discursive ne peut fonctionner que si chaque interlocuteur construit un jeu de représentations relativement adaptées de lui-même, d'autrui, des thèmes abordés et des opérations réalisées."

2.3. Intervenir ou non ?

L'enseignant prend en compte aussi ce dernier paramètre dans la mise en place des situations, explication dans nos exemples, en particulier par son intervention verbale. Il lui faut garantir la réussite de la tâche matérielle comme de la tâche verbale et permettre à chacun de construire des savoirs au plan langagier. L'étayage tel que Bruner le définit prend ici un aspect complexe dans la mesure où il va porter sur un échange entre deux interlocuteurs installés dans une situation discursive dont on souhaite qu'ils identifient bien les composantes. L'intervention de l'adulte n'est pas ici sans soulever quelques difficultés que nous analyserons à la suite de J. Treignier.(1990).

Si l'apport de l'autre, qu'il soit pair ou enseignant, contribue à la construction de la compétence langagière, les savoirs d'ordre métalangagier, les reconstructions au plan de la réflexion métalinguistique pour reprendre la formulation de Berthoud-Papandropoulou et coll. (1990) entrent dans cette construction. C'est du moins notre hypothèse. On utilisera ici, comme par exemple J.P. Jaffré (1988), le terme "métalinguistique" dans une conception large, qui ne renvoie pas obligatoirement à l'explicitation par l'enfant de cette compétence en construction. On définira la connaissance métalinguistique comme capacité à aborder la langue, les discours, ici le discours explicatif, comme des objets de réflexion et d'analyse. Nous faisons à la suite de Berthoud-Papandropoulou-(1991) en particulier, l'hypothèse que ce savoir se manifeste bien avant que l'enfant reçoive un enseignement formel sur la langue.

3. ANALYSE DES SÉQUENCES

3.1. La composante métadiscursive de la compétence explicative

Les performances discursives explicatives relèvent de compétences complexes qui impliquent diverses composantes dont la capacité à reformuler selon l'évaluation que l'on se construit des phases successives de la situation. L'extrait suivant permet de prendre conscience de cette complexité.

- J1 *Ça c'est une pyroscie, ça sert à découper le polystyrène. Alors tu vois, ça tu l'enroules. (...)*
- J2 *Autour de ça, après tu visses bien, après quand tu appuies là, ça chauffe un peu. Après tu coupes le polystyrène. D'abord, avant que ça chauffe, tu mets ces deux trucs là sur ces deux choses, là. Ça c'est une pile pour que ça fasse marcher après t'appuies là pour couper le polystyrène. (...)*
- M5 *Regarde bien ce qu'il fait*
- J5 *Je crois que c'est dans le gros trou (à la M.)*
- M6 *C'est à lui que tu le dis, tu le fais pas, tu lui expliques (...)*
- M8 *Donne-lui des précisions si tu vois qu'il n'y arrive pas*
- J8 *Tu enroules plus...tu prends un petit peu plus de fil puis tu l'enroules plus...c'est pas tout à fait comme ça...recommence, tu prends un peu plus de fil cette fois-ci...là ...là tu visses bien...tu visses bien avec ça tu visses...tu visses...là tu vas brancher la pile, voilà, c'est bon avec ces deux petites choses*
- D2 *Çui-là ?*
- J9 *Oui là là... puis après tu prends le polystyrène tu coupes un petit bout en appuyant dessus, non, regarde comme ça, tu coupes, avec le fil, tu coupes comme ça, regarde comme ça, tu appuies pas très fort...et voilà !*

Dans cette situation 1, Julie (CE 1) explique à Damien (CE 1) le montage puis le fonctionnement de la pyroscie. Elle accomplit seule la tâche verbale. Sa performance langagière, son explication comporte (J1) une présentation de l'outil, de la tâche à accomplir puis ses paroles accompagnent les gestes de Damien. On repère dans ses productions à la fois le "comment" (J1, J8, J9) et le "pourquoi" (J2) des actions expliquées. Elle est aussi capable d'évaluer l'erreur. L'aide de l'adulte porte sur ce dernier aspect : l'erreur constatée, il faut modifier son propos, dire cette erreur puis reformuler, apporter des précisions.

Julie a été définie "bonnes performances" (b. p.) au début de la recherche. Les élèves "faibles performances" (f. p.) n'ont pas une conduite aussi autonome, n'entrent pas dans le "pourquoi", ne présentent pas d'entrée de jeu la tâche et son but, ne nomment pas les parties concernées par les opérations, n'ont pas l'idée d'intervenir pour modifier les actions de l'enfant cible. On constate simultanément que la compétence métadiscursive des "b.p." est plus développée que celles des élèves classés "f.p." (situation non décrite ici). Dans le rôle d'enfant cible, les enfants "b.p." interviennent plus rapidement que les autres dans l'échange, posant des questions qui guident l'enfant instructeur. Ce n'est pas le cas des enfants "f.p.". On peut donc rapprocher ces deux compétences : discursive et métadiscursive, semble-t-il.

3.2. Reformulations et étayage en situation-problème

Dans le premier extrait (Sit. 2), en MS, où Cloé explique à Morgane, (toutes les deux "f.p."), on constate que l'enseignant doit aider Cloé à comprendre la visée comme les modalités de son intervention afin d'accomplir la tâche d'instructeur qui lui est confiée.

- M1 *Y a que nous qui l'avons vu le dessin. Alors maintenant, tu vas lui expliquer ce qu'elle doit dessiner pour faire le même dessin que toi.*
- C1 *Comme moi ?*
- M2 *Comme toi. Ne lui montre pas. Dis-lui ce qu'elle doit faire.*
- C2 *Tu vas faire un bonhomme comme moi (...)*
- M4 *Regarde, elle a pris le bleu, est-ce que ça va aller ?... Le bonhomme est-ce qu'il est bleu ? Il faut que tu lui dises. (...)*
- M7 *Dis-lui comment il est ton bonhomme...tout ce qu'il a*
- C4 *Il a...(soupir)...euh, des pieds...et un gros ventre...et même des bras (...)*
- M10 *Ah ! c'est pas un bleu, alors ! Tu sais pas cette couleur là ? Tu ne sais pas ? Alors ça, ça s'appelle vert.(...)*
- C7 *Et j'ai mis vert à côté*
- M12 *Alors...*
- C8 *Fais vert ! (...)*
- M15 *Regarde, regarde si elle fait bien ce que tu lui as expliqué*
- C12 *Non*
- M16 *Comment ça non ? Tu lui as dit "un autre bonhomme marron" ; elle fait bien un bonhomme marron ?*
- C13 *Non ! c'est comme ça*
- M17 *Ah non ! t'as pas le droit de montrer. Dis-lui qu'est-ce qui ne va pas.*
- C14 *Ça va pas pasque j'ai fait un gros bonhomme de neige et pis j'ai fait un noeud et pis j'ai fait un petit chapeau de neige.*

On note la difficulté de l'enfant à se décentrer : elle décrit son dessin, dit ce qu'elle a fait mais ne guide pas seule Morgane. Elle est capable simplement de régler ses productions sur les questions de l'enseignant dont la médiation permet l'accomplissement de la tâche. L'apprentissage ne s'effectue que sur cette compréhension de la nécessité de guider l'autre par la parole (couleur, objet, disposition...). L'anticipation, la prise en compte de l'interlocuteur au plan énonciatif, constituent des composantes qui ne seront acquises qu'en fin d'année par Cloé. Pour les élèves "b.p." de la classe, la situation est différente. Ici l'étaillage permet à Cloé de reformuler, de donner des précisions. Il s'agit bien d'un comportement métadiscursif qui se construit grâce aux incitations de l'enseignant dans l'ordre du métadiscursif, ici la reformulation.

Dans une situation identique, l'extrait suivant permet de mesurer le travail effectué au plan métadiscursif par les deux élèves de GS grâce à l'étaillage de l'enseignant

- M4 *Tu lui as demandé de faire ça Yousra ? Hein t'es d'accord ?*
- Y3 *(non de la tête)*
- M5 *Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse, ben dis-lui : "arrête. J't'ai pas dit de faire ça." Dis-lui d'autres choses. Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse pour que ça soit pareil que ton dessin (...)*
- Y5 *Une fleur*
- M7 *Dis-lui où il faut la mettre la fleur, en haut ? en bas ? (...)*
- M8 *Avec la même couleur ?*
- F8 *Avec la même couleur ?*
- Y8 *(oui de la tête)*

- F9 *Je fais le pot de la fleur ? (...)*
 Y12 *Comme ça (montre, la main a envie de reprendre le feutre)*
 M13 *C'est quoi comme ça. C'est un... Comment on appelle ça ?...Un trait (...)*
 Y47 *(...) Un petit trait comme ça (...)*
 M26 *Donne lui des renseignements. Dis-lui comment faut faire comme sur ton dessin. Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse maintenant ?*
 Y52 *Non d'abord tu fais un trait coussé, une trait coussé et après tu fais ça (montre) et après tu décores (montre) après tu fais une tête et une bouche*

La compréhension de la tâche verbale est incomplète. Le questionnement comme l'usage de la citation de ce qu'il faut dire constituent quelques uns des moyens de l'étayage. Les enfants assument progressivement les rôles pris en charge au début par l'enseignant : Frédéric se met à poser les questions à l'enfant instructeur Yousra (F8, F9), et cette dernière donne les indications, anticipe sur les erreurs possibles, (corpus non cité Y92). L'étayage porte alors aussi sur la précision des termes "ça /trait". Ces termes sont ensuite utilisés de manière autonome (Y52). On observe comment s'opère le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique (Vygotski, 1985) des savoir discursifs. L'étayage de l'enseignant comporte la mise à distance caractérisant le métalangagier (M26).

3.3. L'accès inégal au métalangagier

Dans la situation collective suivante (Sit. 3), les enfants sont confrontés à une tâche-problème qui consiste à élaborer une explication orale à enregistrer du jeu du "dessin caché". C'est une situation de mise à distance. Il s'agit d'indiquer d'une part les tâches à accomplir par chacun des acteurs et d'autre part de préciser la tâche verbale impliquée, clarifier en conséquence le discours à tenir.

- V1 *Alors y a un enfant que l'a un enfant il a une feuille et l'autre i dit ce qui doit faire*
 M1 *Et qu'est-ce qu'i doit faire ?*
 V2 *I doit faire le même dessin (...)*
 Ma *I faut le cacher et l'autre i faut le dire à l'autre*
 M6 *Il faut dire à l'autre, il faut dire quoi ?(...)*
 C1 *On dit on dit que eh ben on fait pareil que l'autre*
 M8 *Oui i faut que ce soit pareil*
 C2 *Le même dessin, les mêmes couleurs (...)*
 A1 *Après après i doit cacher son dessin et on lui on leur dit quelle couleur (...)*
 M25 *Quand il a fait son dessin il doit expliquer aux autres, à l'autre celui qui a fait le dessin i doit expliquer à l'autre comment on peut faire le dessin pour que celui-ci soit pareil. Alors qu'est-ce que ça veut dire "expliquer" ?(...) Qu'est-ce qu'on doit expliquer pour que ça marche le jeu ?...Audrey ? Tu veux le dire ce qu'il doit dire(...)*
 M27 *(...) Alors ça c'était le dessin d'Aurore, qu'elle avait fait en cachette (affiche le dessin). Elle l'a fait en cachette et ensuite elle a expliqué à Audrey (affiche le dessin d'Audrey). En suivant les explications d'Aurore, elle a fait ce dessin. Alors regardez bien pendant une petite*

minute. Quand vous avez des idées vous dites ce que vous voyez sur le dessin d'Audrey.(...) Qu'est-ce qu'Aurore aurait dû dire à Audrey pour que les deux dessins soient pareils.(...)

K1 *Audrey elle a pas décoré*

M44 *Alors Audrey elle va prendre le micro et elle va nous dire qu'est-ce qu'Aurore aurait dû dire ou qu'est-ce qu'Aurore a oublié de te dire pour que ce soit pareil.*

A2 *Elle a oublié de me dire que qu'il fallait faire des décorations autour du sapin(...)*

M72 *Alors Aurore tu prends le micro et tu nous dis la prochaine fois si les enfants de Jocelyne font ce jeu, qu'est-ce qu'il ne faut pas oublier de dire*

X *Les couleurs*

M73 *Les couleurs et après*

Au5 *Les choses*

M74 *Les choses faut bien dire les choses qu'il faut dessiner oui.(...)*

Au10 *En carré*

M82 *Oui ça ressemble un peu à un carré, c'est pas une forme qu'on a apprise. On a dû décrire pour dire comment i fallait faire le toit. Décrire ça veut dire "dire comment on fait". (...)*

M91 *La maison d'Audrey elle est*

V4 *Petite*

M92 *Tu as raison ça on n'en avait pas parlé. Alors ça ça doit être difficile pour donner la dimension de la maison. Il va falloir qu'on réfléchisse pour savoir comment faire. Faut donner les renseignements alors sur la couleur, sur les objets, sur les choses, sur la dimension et sur la grandeur : faut dire si c'est grand, petit. Par exemple le bonhomme on aurait pu dire qu'il était...(...)*

V7 *Et il est dans la maison*

M95 *Et il faut dire où sont les choses oui "dans", "dedans" ou "dehors" "à droite" ou "à gauche".*

Une des vidéos relatant la situation est projetée aux enfants avant la discussion pour leur remettre en mémoire le déroulement. En effet, l'expérience concernant tous les enfants de la classe s'est déroulée sur un temps assez long et on a pensé faciliter la tâche avec cette projection. Le matin même, certains enfants ont réalisé leur dessin selon la consigne. Ces productions seront affichées deux à deux quand la nécessité s'en fera sentir. Dire la règle du jeu suppose une abstraction, une généralisation de ce qui a été vécu et rappelé et une représentation de la succession des actions à accomplir, mais il faut aussi disposer d'un savoir sur la nature du discours explicatif qui exige ici d'indiquer le contenu, résultat là aussi d'un travail de généralisation (les éléments et leur couleur, la localisation et la dimension relatives des objets à dessiner). Une bonne explication doit anticiper sur les erreurs possibles, corriger, et suppose donc aussi une autoévaluation des effets de son discours par l'enfant instructeur. Le travail effectué dans cette situation ne va pas aussi loin dans l'explicitation de l'ordre métadiscursif : elle s'arrête à la prise de conscience du contenu à exprimer, à cette première généralisation, cet invariant constitutif du discours visé...et encore pas pour tous les enfants.

D'autres situations de ce type seront mises en place au cours de l'année pour effectuer avec les enfants ces constructions métadiscursives complémentaires. Dans le même temps, l'enseignant cherche à clarifier le lexique renvoyant aux actes discursifs dont il se sert (Sit. 2) : expliquer (M25), décrire (M82), donner des renseignements (M92), préciser...

3.4. L'étayage : esquisse d'une typologie

Comme on le voit dans les exemples qui précèdent, la place et la nature des interventions de l'adulte sont centrales et prennent des formes diversifiées. La séquence (Sit. 4) décrit le moment où le groupe classe, avec l'aide de l'enseignant rappelle le mode de fonctionnement d'un circuit électrique et va chercher à produire un premier discours explicatif en vue d'une dictée à l'adulte. La séquence suivante, extraite de la Sit. 4, est exemplaire des pistes explorées par les Groupes META de Créteil et de Toulouse relatives à l'étayage. On peut en tirer une esquisse de typologie des interventions didactiques portant sur le discours explicatif. (cf. Conclusion)

Manipulation des circuits électriques

- M1 *Que faut-il faire pour que l'ampoule s'allume ?*
 E *Eh bien on le met dans le trou et ça on le met comme ça et ça s'allume.*
 M2 *Qui peut être plus précis ?*
 E *Ah oui je sais ! Il faut mettre le bout là et l'autre il faut...*
 M3 *Mais le bout de quoi ?*
 E *Ca marche quand on met les deux bouts du même fil*
 M4 *Essayez tous les fils*

Production du texte

- M5 *Est-ce qu'on se souvient de ce qu'on s'était proposé de faire avec ces circuits ?*
 E *Oui oui...Il fallait mettre le fil*
 M6 *Non, non...On devait les prêter à quelqu'un*
 E *Aux petits*
 M7 *Oui*
 E *Et on devait leur écrire une lettre pour qu'ils sachent comment on a allumé l'ampoule*
 M8 *Voilà*
 E *Et il faut faire des flèches*
 M9 *Ah et pourquoi il faut faire des flèches Kevin ?*
 E *Parce que sinon ils vont pas savoir où ça se met*
 E *Ils vont (il faut) dire là*
 E *Il faut dessiner l'ampoule...le dessin, ça (l'élève désigne le modèle) et mettre une flèche, pour qu'on sache comment on met le fil des deux côtés*
 E *On fait un dessin comme ça...sur une feuille, on le fera chacun*
 M10 (dessine le schéma) *l'ampoule, puis qu'est-ce que je dessine ?*
 E *Les deux triangles...La pile t'as dessiné ?*

M11 *La pile, oui...avec les deux triangles me dit Camille, vous êtes d'accord ?*

E Non rectangles

E Avec les fers

E Avec les deux deux rectangles en fer

La première intervention renvoie au référent et pose une question qui a pour but d'éclaircir la visée (visée explicative et/ou descriptive dans ce cas). Dans le jeu de l'interlocution, l'intervention M9 permet à un élève d'approfondir son allusion au référent et à d'autres enfants de compléter et de vérifier leur compréhension du phénomène. Les interventions M5, M6 et M7 permettent de rappeler le récepteur du message. Elles viennent refinaliser la tâche discursive (cf. Sit. 3). On sait dans le domaine explicatif, l'importance de l'adaptation au récepteur (cf. Sit. 1). Qu'est-ce qu'il est en état de comprendre ? Quelle sera la formulation la mieux adaptée ? La réponse d'un élève, "aux petits" (et non pas "à une autre classe", à "d'autres élèves") révèle cette prise de conscience d'une adaptation nécessaire du discours explicatif. Cette finalisation par l'enseignant permet aussi à un autre élève de cibler un type d'écrit, la lettre. L'intervention M2 est d'une autre nature puisqu'elle implique un changement linguistique de la part de l'élève qui bascule dans cet exemple d'une stratégie déictique généralisée ("ça on le met...et") vers une reformulation ("le bout").

3.5. Les stratégies de reformulation

La séquence qui suit, extraite de la Sit. 4, se situe au moment où l'enseignant vient de rédiger un schéma explicatif au tableau.

M1 *Qu'est-ce qu'on va écrire ? Je l'écrirai là (sur le tableau, sous le schéma) si vous le dites.*

E2 *Que si on fait pareil que les flèches...on met...un bout de fil...sur le rectangle et on met un bout de fil sur l'ampoule.*

M3 *Est-ce que si on dit comme Raphaël "si on met un bout de fil sur le rectangle et un bout de fil sur l'ampoule" est-ce que le petit va comprendre qu'il s'agit obligatoirement du même fil ?*

E4 Non non

M5 *Alors comment on le dirait ? Comment on le dirait pour leur faire comprendre qu'il s'agit de relier le même fil ?*

E6 *Il faut prendre du rouge et après continuer du rouge*

M7 *Oui, si on prend un bout de fil rouge d'un côté, il faut que ce soit le bout du fil rouge de l'autre côté. Alors qu'est-ce qu'on leur dit ?*

E8 (silence interrogatif)

M9 *Mais est-ce que cela ne marche qu'avec le rouge ?*

E10 Non

M11 *Bon alors comment on leur dit ?*

E12 *On pourrait...un truc*

M13 *Kévin*

E14 *On touche un truc en fer et après on touche avec un autre truc en fer et après ça s'allume*

M15 *Est-ce qu'ils vont comprendre ?*

E16 Non, non

- M17 *Alors plus précis*
 E18 *Ils vont pas comprendre le truc*
 M19 *Oui qu'est-ce que ça peut être le truc ?*
 E20 *Le fil, une chose qui est dans l'électricité*
 M21 *Alors qui a une idée sur comment on va le dire ?*
 E22 *On peut le mettre sur le triangle*
 E23 *Non le rectangle*
 E24 *Le rectangle...et après il faut mettre l'autre bout sur le petit rond et avec le fil on l'attache dans le petit trou et après ça s'allume, après ça s'allume l'ampoule et on met l'autre bout sur le rectangle*
 M25 *Voilà, qui veut encore le dire encore mieux que Camille ? Car ils auront ça (le circuit) devant les yeux, les petits.*
 E26 *Il faudrait mettre le même fil sur le rectangle tordu et sur la vis de l'ampoule.*

Les interactions verbales portent ici sur des choix essentiellement lexicaux. Il faut faire comprendre aux autres élèves qu'il s'agit du même fil à relier. Les réseaux de mots s'organisent autour des diverses formulations des enfants : *un bout du fil* (3) - *du rouge* (6) - *un bout, l'autre bout* (24 - *le même fil* (26) ; *un rectangle, sur l'ampoule* (3) - *d'un côté, de l'autre côté* (7) - *un truc en fer, un autre truc en fer* (14) - *le triangle* (22) - *le rectangle* (23) - *le rectangle, le petit rond* (24). Les interventions de l'enseignant, très centrées sur la fonction de reformulation, incitent les élèves à porter leur attention sur la langue. Une dynamique s'instaure grâce à son action et amène les élèves à prendre la langue pour objet collectif à parfaire. Des coopérations s'instaurent comme en 22-23-24 où l'enseignant s'efface. Dans l'autre cas de figure, il joue un rôle de pivot entre les enfants qui prennent le relais comme en 12-13-14...20 pour converger vers la formulation adéquate 26. L'intervention 21 vient réorienter, en effet, la coopération des enfants sur la conduite explicative à un niveau discursif ("*comment on va le dire*"). C'est dans ce contexte que l'on peut envisager en maternelle des séquences complémentaires centrées sur le métalangage. (cf. Sit. 3) La gestion consciente étant cognitivement coûteuse (Gombert, 1990), les stratégies de reformulation pourraient se situer dans le cadre d'activités facilitatrices qui visent à alléger la charge de travail lors des apprentissages(cf. Sit. 3).

3.6. L'écrit, l'oral : quelques pistes pour la didactique

La place des écrits dans la construction du discours explicatif (narratif, etc.) par les enfants apparaît didactiquement positive. En l'état des recherches, nous nous risquons à décrire trois cas de figure qui rendent compte des relations étroites qui peuvent exister entre discours oral et support écrit (à produire ou à lire).

Par le biais du projet de vie abordé dans un premier temps sous forme de discours oral à base dialogale, les situations-problèmes de type 1 (Sit. 4) portent en priorité sur du métapragmatique (Gombert, 1990) c'est-à-dire la visée explicative. La nécessité pour les élèves d'avoir à produire un texte pour un récepteur désigné permet l'élaboration de situations-problèmes (de type 2) portant en priorité sur l'objet-texte qui font émerger des comportements métadiscursifs et méta-

textuels sans recours particulier à une métalangue. C'est le cas des discours enregistrés ou dictés à l'adulte. Cette situation, fondée sur le besoin de transmettre un message à d'autres interlocuteurs, amène l'élève à privilégier des marques linguistiques plus élaborées. Enfin, des situations-problèmes (de type 3) portant en priorité sur l'objet-texte et provoquant des comportements métalangagiers avec recours à une métalangue peuvent être organisées quand le discours est retravaillé (étape connue de la ré-écriture) en relation avec un inter-texte ou un inter-discours connu et utilisé dans la classe. C'est ici que les interventions orales de l'adulte sont capitales. Il s'agit dans le domaine de l'explicatif de collecter des livres documentaires et des documents audiovisuels (émissions de télévision scientifiques...) permettant d'enrichir, dans des domaines appropriés (dinosaures, météo, volcans etc.), les connaissances des enfants sur le sujet abordé dans le projet. Par rapport aux conduites narratives, relativement moins absentes dans l'environnement de l'enfant (Pontecorvo, 1990), il semble que les conduites explicatives nécessitent une bonne maîtrise du référent scientifique traité dans le langage.

On peut considérer, en l'état des recherches, que si l'écrit, (lu et produit) en GS, permet de travailler sur le plan métalangagier certaines composantes de la séquence textuelle, les situations orales d'interlocution permettent à l'élève de prendre comme objet de réflexion les dimensions pragmatiques et discursives des conduites explicatives.

4. CONCLUSION

Les interventions de l'enseignant sont pour une part (Sit. 1 & 2) destinées à faire comprendre la tâche verbale grâce aux questions posées. Certains enfants de MS, si on les laisse seuls, ne comprennent pas immédiatement la fonction de leurs productions verbales. Peu à peu l'enfant cible adopte ce rôle de guidage et pose lui-même les questions pertinentes quand l'enfant instructeur n'anticipe pas la question. L'enseignant cite parfois les paroles que l'enfant doit prononcer pour obtenir l'effet désiré sur les actes de son interlocuteur. L'étayage est fonction des conduites des enfants et évolue au cours de l'année quant au volume et à la nature. L'objectif est bien évidemment que l'enfant parvienne à accomplir sa tâche verbale en complète autonomie (Sit. 1), quel que soit son interlocuteur. En effet, les performances langagières, la participation verbale de l'enfant cible agissent sur les productions de l'enfant instructeur et aussi sur l'apport de l'adulte. Il y a au cours même de l'activité une mise à distance de la tâche verbale (Sit. 2), dont l'étayage est responsable, qui permet la construction de compétences discursives. Hors de la présence de l'adulte, il semble que l'apprentissage ne s'effectue pas de la même manière ni même peut-être aussi efficacement. Les enfants vont d'ailleurs chercher l'adulte "dépanneur" dans certains cas.

La situation d'explication de la règle du jeu (Sit. 3) et donc du discours qui conditionne le déroulement du jeu s'inscrit dans le projet de la classe et est un exemple de moment collectif spécifique de mise à distance, de réflexion sur "comment on fait" (par la parole). Là encore le référent est présent : les deux enfants, les deux dessins. C'est sur cet exemple vivant, en action (projection de la vidéo) que les enfants sont amenés à généraliser. Prise de conscience

d'abord de la parole qui a manqué, du contenu puis des catégories de "choses à dire". Les enfants s'approprient le lexique "*il faut expliquer*", dit Aurore mais sans en maîtriser encore le sens totalement. L'enseignant intervient en fonction des conduites des enfants, allant des dessins comparés (réfèrent) aux paroles qui auraient dû être prononcées (citation, métadiscursif) et à la généralisation qui est de l'ordre du métalangagier. Quand certains des enfants arrivent à suivre l'enseignant sur ce dernier terrain, certains sont retournés au réfèrent. Tous n'avancent pas dans le monde des constructions métalangagières au même rythme. Là encore la recherche devrait permettre la mise en place d'actions différenciées pour que les habiles ne deviennent pas encore plus habiles, grâce à cette dimension qui associe apprentissage dans l'ordre du savoir faire discursif et activité métalinguistique, tandis que d'autres, tout en améliorant leurs performances, voient l'écart avec les bons s'accroître. Il convient d'analyser dans chaque classe, en présence de chaque enfant, la nature des productions orales de tous les intervenants pour tenter de dégager quelques enseignements pour la didactique de l'oral et sans doute la didactique en général.

En dehors des situations problèmes, les séquences spécifiquement axées sur des compétences métalangagières devraient trouver une meilleure efficacité si les conduites discursives à la source de ces séquences sont inscrites dans un projet de vie. La Sit. 4 en particulier illustre cette approche. Dans cette optique, toute stratégie didactique se doit d'articuler précisément reformulations et approche strictement métalangagière, renvoyant à la différence décrite par J.-M. Adam (1992) entre conduite et séquence textuelles. **Les reformulations s'inscrivent dans une double dynamique d'interactions verbales et de conduites discursives dont la visée a été explicitée.**

Selon J.-F. Halté (1986) la production du discours se trouverait au croisement "d'un système textuel, répertoire de formes linguistiques ; un système idéationnel, relevant de la cognition dans son rapport au monde, un système inter-personnel, réglant les rapports entre les intervenants. Ces trois systèmes rendent compte de la compétence discursive des locuteurs." Si l'on rapproche cette description théorique de nos observations dans les classes, on peut avancer la reformulation suivante : une approche didactique de l'étayage pourrait s'appuyer alternativement sur les trois systèmes rendant compte des compétences discursives à atteindre par les élèves. Les reformulations auraient pour fonction de renvoyer au système textuel, le rappel du réfèrent au système idéationnel et la finalisation au système inter-personnel.

Partant de l'analyse des situations, il devient possible de décrire, trois stratégies d'étayage qui concourent à l'apparition et au développement des comportements métalangagiers dans l'explicatif. Dans notre optique, ils ne sont pas chronologiques mais équivalents et complémentaires vraisemblablement hiérarchisés au plan psycholinguistique. Des recherches devraient se mettre en place pour éclaircir la question.

Les interventions de l'adulte sont fondamentales pour permettre les apprentissages visés. Il nous semble que l'échec des interventions (Treignier, 1990) est à relier à l'absence du projet de classe en amont. Deux types d'interventions

didactiques se révèlent déroutantes pour l'élève : celles qui sont de nature inductive et se présentent sous forme de fausses questions et celles qui renvoient exclusivement au référent (TREIGNIER, 1990). Il s'agit donc de bien évaluer les effets des interventions et de créer de vraies situations problèmes. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'intervenir, de parler dans une situation de communication, il s'agit de préparer les conditions didactiques d'un étayage réussi. Dans une structure de projet, l'élève est émetteur pour de réels récepteurs, l'enseignant est médiateur et récepteur intermédiaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J. M. (1984) : *Le récit*, PUF.
- ADAM, J. M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*. Nathan Université.
- BERTHOUD PAPANDROPOULOU, I., FAVRE, C., VENEZIANO, E. (1990) : "Construction et reconstruction des conduites d'explication". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- BERTHOUD PAPANDROPOULOU, I. (1991) : "Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage". *Revue Française de Pédagogie*, N°96, INRP.
- BRONCKART, J. P. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Delachaux & Niestlé.
- BROSSARD, M. (1989) : "Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne". *Enfance*, tome 42.
- BROSSARD, M., GELPE, D., LAMBELIN, G., NANCY, B. (1990) : "Comparaison à l'école élémentaire entre deux types de discours : discours d'opinion et discours physique". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- BRUNER, J. (1983) : "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes". *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF.
- COMBETTES, B. dir. (1989) : *Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*. CRDP de Clermont-Ferrand.
- DUCANCEL, G. (1992) : "Expliquer à l'oral, expliquer à l'écrit en sciences". *Repères* N°3.
- FRANÇOIS, F., HUDELOT, C., SABEAU JOUANNET, E. (1984) : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF.
- GOMBERT, J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. PUF.
- GRANDATY, M. (1992) : "L'intentionnalité dans l'intégration des structures linguistiques par l'enfant de 3 à 5 ans." Laboratoire J. LORDAT des sciences du langage de Toulouse. (non publié).
- HALTE, J.-F. (1986) : "Les pratiques explicatives : points de départ d'une recherche". *Repères* N°69 (p. 3-15) INRP.
- HALTE, J.-F. (1988) : "Points de vue sur l'explicatif". *Pratiques* N°58 .

- HUDELOT, C., PRENERON, C., SALAZAR ORVIG, A., (1990). "Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- JAFFRE, J. P. (1988) : "Lecture et production graphique chez les jeunes enfants : l'exemple du domaine extra alphabétique". *Langue Française* N° 80, Larousse.
- LARTIGUE, R. (1988) : "Qui écrit ? à qui ? Pour quoi faire ?". in *Problèmes d'écriture*. Rencontres pédagogiques N°19, INRP.
- LARTIGUE, R. (dir.) (1993) : *Écrire en classe, projets d'enseignement*. Rencontres pédagogiques N°33, INRP.
- PONTECORVO, C. (1990) : "Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de 5 ans". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- TREIGNIER, J. (1990) : "Expliquer à l'école maternelle". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- VIVIER, J. (1990) : "Variations de situations discursives et stratégies de reformulation chez les enfants de 5 ans". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- VYGOTSKI, L. (1985) : *Pensée et langage*. Éditions Sociales.



MÉTACOMMUNIQUER POUR RÉÉCRIRE : UNE ACTIVITÉ ÉTAYANTE ?

Régine DELAMOTTE-LEGRAND
CNRS-URA1164 - Université de Rouen

Résumé : Cette contribution, qui utilise une recherche, qui n'en est qu'à ses débuts, vise, d'une part, à montrer que le discours de l'enseignant adressé à l'élève comporte en toutes circonstances une dimension "méta", d'autre part, à poser un questionnement autour de la notion d'étayage en relation avec cette dimension "méta". La situation langagière d'où sont tirés les exemples concerne des activités de réécriture qui feront l'objet d'interrogations de nature didactique. Cette contribution est aussi l'occasion de préciser les diverses notions qui prolifèrent dans le champ des études sur les pratiques métalangagières.

1. UN POINT DE DÉPART

Il ne sera donc question ici que du **discours de l'enseignant** en vue de souligner combien les pratiques "méta" travaillent sa prise de parole. Bien sûr, une telle approche devra par la suite être complétée par l'étude des effets sur la prise de parole des élèves et sur le développement de leurs capacités "méta". La situation choisie étant une situation de réécriture, il faudra par la suite aussi analyser les productions des élèves pour être en mesure d'évaluer l'efficacité des étayages "méta" et la nature des contre-étayages. Une dernière précision : je fais état, par moment, de prises de position des enseignants sur leur pratique. Celles-ci ne sont pas tirées d'une enquête, mais de discussions avec un public d'enseignants dans mes cours ou dans des stages.

Il s'agit donc bien dans cet article d'exposer le point de départ à une recherche. Ce point de départ s'appuie, d'abord, sur des constats généraux, ensuite, sur des enregistrements dans un atelier d'écriture d'une école primaire de la région rouennaise.

1.1 Un constat

Lorsqu'on examine la façon dont on croit devoir procéder dans l'enseignement de la langue maternelle, on remarque deux moments qui se voudraient distincts.

L'un qui relèverait de l'**ordre de l'action** et qui serait le moment où l'on **pratique** la langue, c'est-à-dire où l'on produit ou reçoit du langage oral ou écrit dans des situations diverses impliquant la mise en oeuvre de discours différents.

L'autre qui relèverait de l'**ordre de la réflexion** et qui serait celui où l'on **étudie** la langue, c'est-à-dire où l'on examine son fonctionnement à ses multiples niveaux de structuration et selon des contraintes diverses.

Dans les faits, cette supposée coupure (que traduit le discours dominant des enseignants) - entre un moment de la pratique où l'**implicite** est dominant et un moment de la théorie où l'**explicite** est la règle - est loin d'être aussi nette. On peut au contraire constater que, quelle que soit l'activité programmée par l'enseignant, l'échange didactique engendre toujours une **activité réflexive** sur la langue (métalinguistique), les textes (métatextuelle), les discours (métadiscursive) et les conditions de production (métapragmatique). Il y a donc peu de raisons que l'on réussisse à séparer clairement, d'un côté, des situations d'**acquisition naturelle** où l'on est inconscient de ce que l'on fait et, de l'autre, des situations d'**apprentissage guidé** où l'on en prend conscience.

Cependant, pour de nombreux enseignants, l'idée d'une coupure existe entre des moments d'expression libre (orale ou écrite) et des moments d'exercices sur la langue. Cette coupure traduit sans doute de façon confuse une opposition, qui a marqué en son temps l'innovation didactique, celle entre libération et structuration. En effet, ce sont les recherches autour du Plan de Renovation INRP qui ont conduit à cette opposition entre libération de la parole et structuration de la langue dont le principe a été largement dénaturé dans la pratique dominante des maîtres. On retrouve ainsi des traces de sa vulgarisation en une opposition entre expression spontanée et expression élaborée dans les discours des maîtres dont voici quelques exemples :

- *Quand ils écrivent ce qu'ils veulent ou quand ils racontent à leur façon, au moins je ne les embête pas avec des règles.*
- *Non, je n'utilise jamais des termes de grammaire quand ils écrivent, mais je repère sur quoi il va falloir en faire.*
- *Il faut bien des moments où ils s'expriment librement...libérés de quoi vous allez me dire, je ne sais pas...de réfléchir, d'avoir un modèle à reproduire.*
- *Ce sont des moments où j'espère qu'ils oublient un peu qu'ils sont en classe et où ils s'expriment spontanément.*
- *On les fait trop produire dans des situations artificielles, ça ne nous permet pas de savoir ce qu'ils sont capables de faire vraiment.*

1.2 Une situation de réécriture

Quelques indications maintenant sur la situation dont je vais me servir dans cet article. Elle concerne un atelier d'écriture dans une école primaire. Une institutrice y mène une activité décloisonnée d'écriture. Elle prend chaque jour, pendant une heure environ, une classe différente (du CP au CM2) pour une production d'écriture, conçue comme un moment privilégié, sans obligation particulière, sans notation.

Je cherche à observer, dans ces moments qui ne sont pas directement voués par l'enseignante à étudier la langue, l'apparition d'une métacommunication.

Le principe est le suivant : l'institutrice propose une motivation d'écriture quelconque (une lettre, une "pub", une recette, une histoire drôle...). Les enfants choisissent collectivement ce qui leur convient et commencent à écrire (ceux qui le veulent). Ils viennent ensuite (s'ils le désirent) s'asseoir près de l'institutrice pour lui montrer leur premier jet ou un état modifié de leur texte et lui demander de l'aide pour réécrire ou continuer à écrire. Celle-ci justifie la présence du magnétophone par l'intérêt de garder la trace de ce **brouillon oral** (Pouder, 1992) que constitue l'échange entre l'élève et elle.

Apparemment donc, tout est fait pour "naturaliser" la situation, au sens de la déconnecter, pour les élèves, des autres situations dont ils ont l'habitude dans leur école. Je n'ai pas l'intention de discuter des degrés de naturalité et d'artificialité de telles tâches proposées en classe. Je me rallierai sur ce point à ce qu'en dit F. François (1990) : "On ne traite pas ici de l'artificialité générale de la situation scolaire. La condamner globalement risque de renvoyer à l'évidence que la culture n'est pas naturelle. Le seul problème qui se pose est de savoir ce que peut bien signifier la tâche pour ceux qui doivent l'accomplir".

2. PRATIQUER/ANALYSER

Revenons à notre premier constat. De façon très générale, il semble que deux confusions sous-tendent cette coupure discutable entre pratiques langagières et analyse de la langue. Je les formulerai de la façon suivante :

2.1 Situations naturelles/situations artificielles

D'abord celle qui oppose des **situations naturelles** de production pour lesquelles il n'y aurait pas d'analyse et des **situations artificielles** où l'analyse serait visée.

En effet, on a tendance à isoler et à privilégier un mode naturel d'apprentissage, déconnecté de toute activité réflexive et sans l'aide d'une quelconque pédagogie (implicite ou explicite), comme si l'inconscience de ce qui se passe constituait la condition la plus propice à l'appropriation langagière. Ce mode, qui semble caractériser l'acquisition de la langue maternelle hors institution (voir Dabène, 1994), a pu servir de modèle à l'apprentissage des langues étrangères (apprentissage par "immersion" ne faisant que reproduire la métaphore, utilisée dans les études sur la langue maternelle, du "bain linguistique").

Cependant, on a ici affaire à une illusion : les analyses des interactions entre l'enfant et le milieu familial montrent l'importance des comportements de reprise, de reformulation, de définition, de correction, d'explicitation...des adultes qui ne sont pas si éloignés des démarches didactiques avec leurs effets de guidage et de productions "méta". Dans les échanges parents/enfants, la focalisation se fait, comme dans toute interaction, à la fois sur le contenu et la relation, mais aussi sur la langue et la mise en discours. Ce n'est donc pas l'absence d'activité réflexive qui distinguerait situations naturelles et situations dites artificielles, mais les objets sur lesquels porte cette activité et les outils employés pour la mener.

2.2 Réduction du "méta" à la grammaire

Ensuite celle qui oppose **grammaire** et **métalinguistique**.

Parler de grammaire reste aujourd'hui encore lié à des procédures de classification et de dénomination qui ne dépassent généralement pas le cadre de l'analyse de la phrase, même si l'on a osé à un moment avancer l'idée de grammaire de texte. Et ceci parce que les outils grammaticaux de la textualité sont encore très peu connus des enseignants. Parler de métalinguistique, par contre, élargit considérablement le champ de la réflexion : ce n'est plus la langue seule qui est mise à distance par l'analyse, mais le fonctionnement des textes et des discours. D'où la multiplication des objets de cette mise à distance et, par conséquent, la multiplication des désignations des comportements langagiers leur correspondant : métatextuel, métadiscursif, métapragmatique...

Ainsi, pour de nombreux enseignants, les moments d'analyse, de retour sur la pratique (orale ou écrite) se réduiraient à faire de la grammaire, donc à expliciter et à verbaliser, à l'aide d'une terminologie particulière (qui de mon point de vue correspond à certains aspects de la métalangue) le fonctionnement de la langue. L'activité réflexive sur les discours (qui, de mon point de vue encore, entre dans les activités "méta" et produit d'autres aspects de la métalangue) ne semble pas être ressentie comme réflexive de la même façon. Ceci peut se comprendre si l'on se réfère à la genèse des conduites "méta" chez l'enfant. De la même façon qu'il entre dans la langue par la communication, les aspects d'analyse (je n'ose pas dire de conscience) les plus précoces que l'on a pu observer concernent les phénomènes de communication plutôt que ceux de codage (par exemple, le repérage des dysfonctionnements pragmatiques bien avant celui des incorrections morpho-syntaxiques).

2.3 Le discours "méta" dans les pratiques langagières

Cette discussion préalable m'amène à un nouveau constat : dans les moments où, en classe, l'objectif essentiel est la pratique langagière "en tant que telle", émerge toujours un **discours métalangagier** (portant sur divers aspects du comportement verbal) duquel n'est pas absente une **métalangue** (c'est-à-dire des moyens verbaux spécifiques à l'activité réflexive). La formulation "en tant que telle" (que j'emprunte à l'enseignante enregistrée pour cette recherche) signifie en fait que l'enjeu de la situation créée en classe vise un savoir-faire langagier et non la thématization de celui-ci dans le discours.

Voici deux illustrations de cette intervention "méta" dans des moments de communication considérée comme informelle.

D'abord quelques remarques de l'enseignante de nature métadiscursive et métalinguistique.

- *Quand on écoute quelqu'un, Sophie, on le regarde, c'est mieux pour comprendre ce qu'il dit !*
- *Parle plus fort, Frédéric, je suis la seule à t'entendre ; en classe, on s'adresse aussi à ses camarades !*

- *Est-ce que tu te rends compte que tu confonds "prendre" et "pendre" ? C'est quand même pas le même mot ! Tu n'entends pas les différences de sons ?*
- *"T'es que d'accord", c'est pas possible en français, tu peux dire "tu es toujours d'accord", et même "tu n'es jamais en désaccord", mais c'est tout.*

Ensuite quelques échanges d'un petit dialogue entre la maîtresse et Stéphanie qui essaie d'expliquer à ses camarades l'architecture d'une abbaye.

Stéphanie - *Quand on visite, l'église c'est la plus vieille de tout*

Maîtresse - *Tu veux dire que c'est le bâtiment le plus ancien de l'ensemble*

S - *Oh oui ! et après y'a le cloître qu'est plus jeune*

M - *Plus récent*

S - *Et puis, comme y'avait pas beaucoup de place, ils ont triché avec les chiffres*

M - *Tu peux expliquer*

S - ...

M - *"Tricher avec les chiffres" ça ne nous dit rien ; qu'est ce qu'ils ont fait ceux qui ont construit l'abbaye ?*

S - *Ben dans le cloître, c'est pas la bonne longueur, c'est pas la bonne largeur, la hauteur non plus c'est pas ça, mais ils ont serré les piliers et puis autre chose pour les voûtes, je ne sais plus, mais on voit pas la différence*

M - *Ah d'accord ! Ils ont modifié les proportions*

S - ...

M - *Vous comprenez ce que ça signifie "modifier les proportions" ? Vous connaissez cette expression ?*

3. RÉÉCRIRE/ENSEIGNER

3.1 Diversité des réécritures

On sait aujourd'hui que les manières de procéder dans l'écriture sont très diversifiées : autant de brouillons que de personnes ? Quand nous avons, comme d'autres, commencé à travailler sur la réécriture, nous avons été surpris de notre propre diversité dans la fabrication de nos textes. Dans sa typologie des stratégies des élèves de seconde faisant des brouillons, F. Darras (1989) illustre cette **diversité** en dégageant au moins dix catégories sans compter les variantes !

Cette diversité traduit la variété des pratiques et des représentations de l'écriture et de la réécriture. Elle traduit aussi le fait que le brouillon reste un lieu privé de production où non seulement se prennent tous les risques, mais où l'on est soi-même (Delamotte-Legrand, 1993). Dans un questionnaire rempli par des élèves de collège (MAFPEN et URA CNRS 1164, 1994), on trouve à la question : *on ramasse votre brouillon, qu'en pensez-vous ?* des réponses du type : *c'est secret, c'est à nous, c'est interdit de regarder comment je fais...* Si elles s'expriment, si elles arrivent à être verbalisées, ces pratiques, ces représentations peuvent être l'objet de **métadiscours** dont on remarquera qu'ils sont aussi divers et

complexes que les pratiques d'écriture et de réécriture elles-mêmes. On commence à en avoir de nombreux exemples avec la façon dont les écrivains analysent leur travail d'écriture, mais aussi avec ce que les élèves, les scripteurs ordinaires disent de leurs habitudes scripturales (CALAP n°9, 1992).

3.2 Parler de l'écriture aux élèves et avec les élèves

Le problème qui se pose alors face à cette diversité est de savoir **comment parler avec les enfants de l'écriture dans une perspective didactique non normative**. Comment le faire surtout sans imposer une méthode (personnelle), un modèle (culturel), des normes (scolaires) ? Car nous pensons que donner la/les recette(s) de cette alchimie très particulière que constitue l'écriture ne peut qu'inhiber l'apprenti scripteur. Les élèves sont déjà tellement imprégnés des modèles du "rendu" et du "propre" qu'on a plutôt envie de leur faire retrouver un espace de jaillissement qui soit vraiment le leur ! Mais il s'agira bien aussi, à un moment ou à un autre, de leur faire découvrir qu'il existe des modèles culturels et des normes scolaires.

Deux questions apparaissent alors : Quand ils ne font pas de brouillons, comment le leur apprendre sans les introduire dans des modèles possibles, mais non obligatoires ?

Par exemple, Nathalie qui affirme : *quand j'écris, si c'est pas bien tout de suite, je sais que c'est pas la peine ; à moi, ça me sert à rien les brouillons !*

Quand ils en font, comment tenir compte, dans l'aide qu'on veut leur apporter, de leurs savoir-faire et de leurs idées sur la question ?

Par exemple, sur ces deux aspects :

Clémentine qui écoute patiemment qu'on lui montre comment faire un plan au brouillon en hiérarchisant les parties et qui finit par dire : *moi, je fais des colonnes sur toute la feuille, ça marche mieux pour mettre les idées*

Olivier qui, devant les paperolles de Proust, s'exclame : *ça, c'est pas un vrai brouillon !*

4. RÉÉCRIRE/MÉTACOMMUNIQUER

4.1 Une demande d'aide complexe

Revenons à la situation d'écriture en atelier que j'ai brièvement présentée plus haut. J'ai choisi de donner quelques exemples en CM2 pour trois raisons :

- les élèves sont tous capables d'un premier jet (avec ou sans modifications) ;
- ils ont tous des interrogations sur leur écriture ;
- ils ont tous envie de se faire aider par l'enseignante.

Il faut donc s'attendre à une métacommunication entre les enfants et l'adulte sur la tâche de réécriture.

Il faut en premier lieu remarquer que la demande d'aide est loin d'être simple : le discours qui l'accompagne devra porter sur des aspects très divers de l'écriture et de la réécriture.

Par exemple, la consigne de départ étant d'écrire à quelqu'un qu'on aime, voici quelques réponses des enfants pour justifier leur demande d'aide :

Institutrice - *Pourquoi viens-tu me voir ?*

Élèves :

- *Parce que c'est pas encore fini ; j'ai ajouté des choses, mais c'est pas encore fini*
- *Parce que je ne sais plus quoi mettre*
- *Je sais pas si ça va*
- *Je sais pas écrire tous les mots*
- *J'ai tout dans ma tête, mais je sais pas le dire*
- *J'ai déjà mis des choses et maintenant j'ai oublié la suite*
- *Je le recopie comme une lettre ou comme un devoir ?*
- *Si j'écris tout seul je fais des fautes*
- *Je préfère faire un dessin parce que c'est pour maman, est-ce que je peux ?*
- *Je sais pas à qui écrire : est-ce que je peux écrire à vous ?*

etc.

On voit tout de suite que le discours d'accompagnement aura à gérer du métalinguistique (niveau local de la faute, du mot), du métatextuel (niveau global de l'organisation : la suite, la fin), du métapragmatique (le récepteur), du méta-discursif (l'usage social : le dessin, la lettre ou le devoir).

4.2 Quelques aspects "méta" de l'aide

J'en ai extrait quelques exemples de la séquence d'écriture en CM2.

Le choix d'écriture a porté sur la rédaction d'une pub. Tous les entretiens entre l'enseignante et les élèves qui ont pour but la réécriture peuvent être qualifiés de métacomUNICATIONS. Sont en effet mis à distance par l'échange plusieurs aspects de la pratique scripturale. Comme on le verra à la lecture du choix d'exemples qui suivent, les catégories se chevauchent amplement : la mise en texte a des répercussions sur l'enjeu, l'orthographe sur le discours, le choix des mots sur la construction du sens, la syntaxe sur la textualité etc...J'ai cependant choisi de ventiler les exemples dans quelques larges catégories pour que soient mises en valeur l'ampleur de l'échange "méta" et l'importance de la métalangue utilisée.

La construction du sens

- *Je ne comprends pas la signification de ce passage*
- *En tant que lecteur on ne peut pas comprendre*
- *Il doit manquer une ponctuation pour qu'on comprenne*
- *Dis moi ce que tu as voulu dire : quand tu mets "achetez-les 400 frs", ça veut dire que les bateaux coûtent 400 frs ? / Non, c'est pas ça / Alors, tu t'es mal exprimé*
- *Alors là, il faut que tu me traduis, je ne comprends pas*

L'enjeu du texte

- Ça, encore ça, trois fois dans le texte, c'est très lourd, surtout pour une publicité, tu peux peut-être remplacer
- Au lieu de mettre toujours "c'est super", on ne voit pas pourquoi, il vaudrait mieux que tu dises en un ou deux mots ce qu'il permet le produit, donne plus de détails, ajoute quelque chose si tu veux convaincre
- Ça, c'est l'envers d'une publicité, ça ne donne pas envie d'acheter, il faut tout revoir
- Tu me retires tout ce baratin, tu risques de décourager les acheteurs !

La structure textuelle

- Ce qui me gêne, c'est "nouveau" placé ici tout seul, voyons comment t'as construit ton texte : "vous avez une tache à votre moquette, prenez tritri pas cher un franc nouveau mais efficace !", attends, il faut revoir le tout et organiser tes arguments autrement
- Ne dis pas tout de suite ce que les gens doivent faire pour avoir de beaux cheveux / comment je fais ? / déplace le début de ton texte après les questions
- N'écris pas tout de la même façon, il y a des parties de ton texte qui doivent frapper l'oeil : ça, par exemple, tu le mets en lettres d'imprimerie puisque c'est le nom du produit
- On va pas mettre tout ça, il faut en enlever, les gens ne vont pas te lire, garde seulement deux ou trois petits paragraphes
- La présentation de ton produit n'explique pas ce que tu vends, ton texte est vraiment trop court
- Ça, tu le mets entre parenthèses, ce sont des renseignements qui en général se mettent entre parenthèses dans un texte
- Mais enfin, tu as déjà vu une publicité qui se terminerait par "voilà, c'est fini" ! A l'écrit en plus ! / Ben, c'est parce que je voulais une rime ! / Ah, d'accord ! Tu as fait une pub en vers et pas en prose, excuse moi, si j'avais lu à haute voix, j'aurais tout de suite compris, mais alors trouve autre chose pour la fin

La structure syntaxique

- "En livraison, le prix est" ? C'est pas possible, ta phrase est bancale, tu peux écrire "livré, le prix est" ou "le prix à la livraison est"
- Lis moi ce que tu as écrit, je ne comprends pas ta phrase : "à" cette merveille, "de" cette merveille, non tu dois dire "pour" cette merveille, enfin je ne sais pas, revois ta phrase un peu mieux
- Je te prie de me changer "votre" et l'accord du verbe, sinon ta phrase est incorrecte
- Tu ne peux pas dans la même phrase mélanger deux idées différentes comme ça : 90% d'alcool, c'est la composition du parfum, et 80% des femmes, c'est un sondage, alors au lieu de mettre la coordination "et", fais deux phrases différentes

Le choix des mots

- "Hyper", "super", cherchez moi d'autres adjectifs, c'est pas ce qui manque ! Qu'est-ce que tu proposes ? / Génial ! / Si tu veux, mais j'ai l'impression de ne pas changer de registre
- "Nègres" ? C'est quand même un mot péjoratif
- Quand tu mets "pic-poc ça décoiffe !", tu crois que ça évite la répétition du même mot ?
- Comment ça "tout neuf" ? Heureusement qu'il est tout neuf quand les gens l'achètent ton produit ! Tu as voulu dire autre chose / Oui... / Je sais moi ce que tu as voulu dire : tout nouveau, c'est ça ? / Ben oui / alors raye le et remplace
- C'est ce "ça" qui ne va pas du tout, il vaut mieux l'éviter quand on écrit, c'est plutôt du langage parlé, tu vois c'est une formule où on met tout dedans en vrac et puis on ne comprend plus rien
- Qu'est-ce que tu veux dire au juste ? / C'est toutes les musiques qui ont frappé l'année 93 / C'est une compilation ? / Oui, c'est ça

L'orthographe

- Pourquoi tu mets "elle", c'est du masculin "el"
- Tu crois que c'est ce "o" là dans "odeur"
- "Ez" pas "er", c'est l'impératif, corrige s'il te plaît
- Regarde-moi ça ! On est "alèze" ! C'est pas l'alèze qu'on met dans le lit, on est "à l'aise" !
- "Acheter", c'est pas un ordre, il faut "ez", là tu donnes bien un ordre en quelque sorte ? / Non, je demande aux gens qu'ils essaient / De toute façon, tu n'as pas le choix, il faut mettre "ez"

4.3 La métalangue utilisée

Au coeur de cette activité réflexive, qui porte à la fois sur les conditions de ce type de discours, sur ses effets, sur les contraintes de la mise en texte comme sur celles de la langue, émergent des éléments que je range dans la métalangue. Désignation d'actions langagières particulières (*comprendre, vouloir dire, corriger, s'exprimer bien/mal, traduire, donner des détails, construire son texte, convaincre, expliquer, organiser les arguments, mettre entre parenthèses*) dont certaines se rapportent directement à la réécriture (*remplacer, ajouter, retirer, enlever, changer, revoir, rayer, déplacer*). Terminologie spécifique à l'analyse du langage et de la langue (*ordre, impératif, texte, mot, paragraphe, passages/parties d'un texte, langage parlé/écrit, ponctuation, signification, lettres d'imprimerie, rime, vers/prose, accord du verbe, phrase incorrecte, coordination, formule, adjectifs, registre, répétition, mot péjoratif, masculin/féminin*).

Ce rapide tour d'horizon ne porte que sur les quelques exemples cités et justifie, me semble-t-il, le repérage de ce type de production comme "méta".

Mais pour que la démonstration soit complète, il aurait fallu analyser les échanges dans leur totalité, en particulier les interventions des élèves et leur inscription "méta". Il est évident que l'extraction d'exemples pour illustrer mon propos a dénaturé la réalité des échanges entre l'enseignante et les élèves. Chaque exemple aurait dû être replacé et analysé au sein du dialogue lui-même. J'ai ainsi pris le risque de donner l'impression que l'enseignante ne fait qu'imposer

ses solutions, que son discours d'accompagnement n'est qu'un métalangage de la norme scolaire, ce qui est en partie vrai, mais qu'en partie. Qu'on me pardonne ce charcutage lié aux limites de cet article et qu'on m'autorise ce court extrait sans commentaires qui rend mieux compte des réalités.

Maîtresse - *"La colle hu-hu c'est hiper-hiper collant" ? Tu n'as jamais vu ce mot-là, hyper, écrit ? Hypermarché, par exemple, ça s'écrit comment hypermarché ?*

François - *Je ne sais pas, moi je vais à Intermarché ! (rires)*

M - *Je me demande si tu ne me fais pas marcher (rires et chuchotements), oui je vois, tu me fais hypermarcher ! D'accord, les jeux de mots ça va pour tout le monde, l'orthographe, c'est autre chose !*

F - *C'est parce qu'on fait des pubs*

M - *Ah tu crois ça ! Dis-moi plutôt pourquoi tu as mis "hyper-hyper collant", on dirait qu'on va s'en mettre plein les doigts (bruitages divers et rires parmi les élèves), je ne pense pas que ça donne envie de l'acheter ta colle !*

F - *Mais non, c'est pour dire que ça colle tout*

M - *Alors sois plus précis, reformule ton idée autrement*

F - *Il en faut peu pour coller beaucoup : je peux mettre ça à la place ?*

M - *C'est pas mal l'opposition des mots "peu" et "beaucoup", essaie de réécrire ton texte, on verra après.*

5. ENSEIGNER/ÉTAYER

5.1 La notion d'étayage

Se pose maintenant le problème de la **nature étayante** ou non de cette communication "méta". Dans quelles conditions en effet le discours d'accompagnement devient partie intégrante du soutien langagier de l'adulte, repérable dans toute relation éducative, qu'elle se réalise dans un cadre institutionnel ou non. En ce qui concerne l'écriture, dans quelles conditions les interventions de l'enseignant seront étayantes et pourront constituer, sinon un enseignement de l'écriture, du moins un moyen de sa découverte.

Je rappelle rapidement la notion maintenant bien connue d'étayage, tirée des travaux de L.S. Vygotski et de ceux de J. Bruner. Je n'en donne que l'essentiel et le nécessaire à mon propos.

Pour Vygotski, le passage d'un niveau à l'autre du développement s'effectue d'abord dans la coopération avec autrui, puis tout seul. La possibilité d'apprendre se construit sur ce décalage : position qui constitue le rejet d'une conception fixiste du niveau atteint par un enfant, conçu comme sa capacité à résoudre seul certains problèmes à un moment donné. Ainsi, l'état du développement ne se mesure jamais aux seuls éléments venus à maturité : la possibilité qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul (l'actuel) à ce qu'il sait faire avec quelqu'un (le potentiel) est le symptôme le plus notable de la dynamique de son développement ; ce qu'il sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.

Pour Bruner, ce qui distingue l'homme comme espèce ce n'est pas seulement la capacité d'apprendre, mais aussi celle d'enseigner. Ainsi est-il important d'étudier la nature du processus de tutelle, c'est-à-dire les moyens par lesquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à quelqu'un de plus jeune (ou de moins spécialisé) pour accomplir une tâche. Caractéristiques des interactions adulte/enfant, les interactions de tutelle montrent comment le tuteur produit des **interventions d'étayage** permettant à l'enfant de réaliser grâce à cette aide ce qu'il ne pourrait accomplir sans elle. Mais pour qu'une telle assistance soit bénéfique, il faut être en mesure de ne se situer ni en deçà, ni au-delà des possibilités de l'enfant. Il faut, en particulier, que la **compréhension de la solution précède sa production**.

5.2 Vers un étayage didactique

Quand nous disons que les élèves ne savent pas écrire ou qu'ils ne savent pas faire des brouillons, nous ne faisons que constater, la plupart du temps, qu'ils ne savent pas le faire seuls. Qu'en serait-il à plusieurs ou avec l'aide de l'adulte ? Qu'advient-il, vis-à-vis de l'écriture et pour un enfant donné, de cette **zone de développement** où l'autonomie n'est pas encore là, mais où la compréhension des solutions est déjà possible ? En se situant dans cette zone proximale de potentialités en voie d'actualisation, ne pourrait-on pas enseigner l'écriture, la réécriture, sans imposer des procédures trop contraignantes (il faut faire un plan) et souvent contradictoires (il faut commencer par l'introduction, l'introduction ça se fait à la fin), en invitant tout simplement les élèves à faire appel à l'enseignant pour les aider ?

On va d'abord commencer par trouver le problème difficile de délimitation de la zone où l'étayage a toutes les chances de pouvoir fonctionner efficacement.

On peut, sur ce point, faire quelques constats et donner quelques exemples.

Si l'adulte est **en deçà** des possibilités de l'enfant, il vient se mêler de ce que l'enfant sait faire seul ; dans le cas présent, l'enfant sait réécrire lui-même, mais l'adulte lui impose son modèle.

Par exemple, Bertrand écrit un texte, le modifie lui-même à deux reprises et le montre à l'enseignant qui lui propose sa réécriture :

Enseignant - *Et comme ça, est-ce que ça va mieux ?*

Bertrand - *Je sais pas, je savais ce que je voulais dire **avant, maintenant je sais plus***

Valérie même scénario :

Enseignant - *On peut ajouter ça, par exemple, est-ce que ça te plaît ?*

Valérie - *Comme ça oui, ça fait bien, mais ce n'est pas **mon idée***

Si l'adulte est **au-delà** des possibilités de l'enfant, il cherche à lui imposer ce qu'il ne peut intégrer (accepter). Par exemple, Anne qui apporte un texte très court sans modifications aucunes :

Anne - *Voilà j'ai fini*

Maîtresse - (après avoir lu) *C'est bien, mais tu n'expliques pas assez ce qui se passe*

A - ...

M - *Si tu veux, on lit ensemble*

A - ...

M - *Regarde, tu devrais peut-être expliquer pourquoi la dame est triste*

A - *Non, c'est fini comme ça*

M - *Et si je te propose qu'on écrive une phrase en plus*

A - *Non, c'est fini, je veux plus rien écrire*

Il faudra ensuite ne pas négliger le fait que, dans la zone de développement, les cas de figure sont très nombreux et la demande hautement hétérogène.

6. ÉTAYER/RÉÉCRIRE

6.1 Quatre attitudes des élèves à l'égard de la réécriture

Ainsi, dans une telle situation de demande d'aide, on observe schématiquement quatre catégories d'élèves : ceux qui font des brouillons seuls et apportent à l'enseignant une version considérée par eux comme finale ; ceux qui font des modifications seuls et viennent voir l'enseignant avec un texte pour eux encore provisoire ; ceux qui ne réécrivent pas seuls et viennent voir l'enseignant avec un premier jet en vue de modifier (améliorer pensent-ils) leur texte et qui réécrivent ensuite ; ceux qui ne font pas de brouillon, ne modifient rien, même lorsque l'enseignant le leur suggère, et apportent leur premier jet comme une version pour eux définitive.

On peut ainsi dire, schématiquement toujours, qu'il y a : pour les premiers, autonomie de la réécriture, pour les deuxièmes et les troisièmes, coopération dans la réécriture, pour les derniers, non accès à la réécriture.

6.2 Réécriture et contre-étayage

Dans les deux cas intermédiaires, le contre-étayage semble pouvoir être évité plus facilement que dans les cas extrêmes. Cependant, et les exemples donnés plus haut en sont la démonstration, l'enseignant n'est pas à l'abri d'attitudes normatives profondes, même s'il pense avoir créé toutes les conditions pour ne pas gêner la demande d'aide de l'élève. Les limites de l'étayage et la production de contre-étayages tiennent à deux attitudes de l'enseignante.

En premier lieu, il y a contre-étayage chaque fois que celle-ci impose sans discussion ses idées, surtout lorsque qu'elles s'appuient sur des critères subjectifs (*c'est trop lourd*) ou scolairement normatifs (censure du *ça*). En second lieu, le même échec se produit lorsque les élèves ne sont pas en mesure d'évaluer la modification qu'on leur suggère, que ne leur ont pas été donnés les moyens d'identifier les problèmes qui se posent. On peut comparer les deux exemples suivants. Dans le premier, le contre-étayage vient de l'imposition d'un choix (*tu me choisis*) sans discussion et sans que l'enfant ait compris le problème d'écriture (il continue d'ailleurs à penser que sa solution est bonne). Dans le second cas (qui est la suite d'un échange donné plus haut), l'étayage vient de ce que rien n'est proposé à l'enfant tant qu'il n'a pas expliqué lui-même la nature de l'obstacle qu'il veut vaincre.

Maîtresse - *Un village, quoi ? Du temps ? Qu'est-ce que tu veux dire, je ne comprends pas.*

Élève - *Un village du temps, c'est-à-dire comme dans le temps*

M - *Ah oui, je vois, mais tu confonds deux expressions : d'antan et du temps jadis ; alors tu me choisis l'un ou l'autre*

E - *Je sais pas comment l'écrire (sans doute d'antan) et puis, moi, j'aimais mieux du temps*

Maîtresse - *Qu'est-ce qui te gêne ?*

Élève - *"La colle hu-hu : avec peu vous faites beaucoup", c'est pas mieux que "hyper-hyper collant"*

M - *Tu as raison, mais faut savoir pourquoi. Qu'est-ce que t'en penses toi ?*

E - *On se demande qu'est qu'on fait avec*

M - *Oui, le verbe faire n'est pas assez précis*

E - *Si j'enlève "vous", c'est embêtant ?*

M - *Pas forcément, mais c'est très employé dans les pubs de s'adresser comme ça aux gens*

E - *Et si je dis "votre colle hu-hu"*

M - *C'est astucieux ton déplacement*

E - *Alors on peut mettre "votre colle hu-hu, il en faut peu, elle sert beaucoup !"*

M - *Tu peux même garder "faire", c'est peut-être mieux à l'oreille*

E - *Votre colle hu-hu, il en faut peu, elle fait beaucoup !". Oui, ça me va !*

Je voudrais conclure en partie de manière interrogative et programmatique. En premier lieu, on peut désigner comme zone de l'étayage didactique celle d'une intervention de l'enseignant qui ne soit pas une correction de l'écriture en fonction de normes, mais un échange qui aide l'enfant à réaliser ce qui est à sa mesure sans empiéter sur son autonomie. En deuxième lieu, on peut aussi dire que les discours de cet échange présentent inévitablement des aspects métalangagiers dont il faudra arriver à déterminer les effets. Procurent-ils à l'enfant une métalangue de la réécriture, des moyens de mieux verbaliser ses propres besoins langagiers ? Reste enfin à savoir quelle action mettre en place pour les enfants qui restent au-delà de cette zone, comment les amener à devenir demandeurs d'étayage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRUNER, J. (1989) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage. (1992) : "Réécriture et interactivité en situation scolaire". Paris, CNRS/URA 1031, Université René Descartes, n° 9.

DABÈNE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

DARRAS, F. (1989) : "Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent". *Recherches*. Lille, AFEF, n° 11.

- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1993) : "Les brouillons : indices d'acquisition et objets d'apprentissage". *Écritures, écritures*. Rouen, CNRS/URA 1164, Université de Rouen.
- FRANÇOIS, F. (1990) : "Expliquer des relations spaciales en maternelle". *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*. Paris, CNRS/URA 1031, Université René Descartes, n° 7/8.
- M.A.F.P.E.N. (1993) : *La rature n'est pas un raté : plaidoyer pour le brouillon*. Académie de Rouen/CNRS/URA 1164, Université de Rouen.
- POUDER, M.C. (1992) : "Produire un récit à deux sur ordinateur". *CALAP*, n° 9.
- VYGOTSKI, L. (1978) : *Mind and Society*. Cambridge, Harvard University Press.

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*

EX : *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 grimpeait, 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.

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

■ **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

- N° 321-322 : "Enseigner par cycles à l'école primaire", février-mars 1994

Voir entre autres :

- . Jean-Claude Fontaine : "Une révolution ?"
- . Michel Violet : "À l'origine, une recherche-action"
- . Évelyne Charmeux : "Pré-apprentissages ou apprentissages premiers ?"
- . Philippe Perrenoud : "Cycles pédagogiques et projets d'école : facile à dire !"
- . Joël Clanet : "Ce qui différencie les maîtres"
- . Catherine Jouffroy : "Une autre approche de la variabilité didactique"
- . Hélène Romian : "Lecture pour tous : pédagogie-fiction ?"
- . Jacques Fijalkow : "Comparer les méthodes de lecture, pas si simple !"

■ **ENJEUX**

Revue de didactique du français

CEDOCEF Facultés Universitaires de Namur

- N° 30 : "Hétérogène mon cher Watson !"

Voir entre autres :

- . Michel Fayol : "Quelques remarques à propos de l'acquisition et de la mise en œuvre de stratégies"
- . Aletta Grisay : "Hétérogénéité des classes et équité éducative"
- . Karl Canvat : "Enseignement de la littérature et distance culturelle"
- . Hélène Romian : "Former les maîtres au traitement didactique de l'hétérogénéité"

■ **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**

Revue de didactologie des langues-cultures. Didier Érudition

N° 93, janvier-mars 1994 : "Littérature et cultures en situation didactique"

Coordination : Jean-Claude Gagnon

Voir entre autres

- . Daniel Delas : "De la littérature à la culture ou l'inverse ? le fait francophone"

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

Association Française des Enseignants de Français

- N° 105 : "Entrer dans le métier"

Coordination : Alain Boissinot & Martine Labroille

Voir entre autres :

- . Françoise Ropé : "Les concours de recrutement : une certaine conception de la profession"
- . Jean-Marie Fournier & Bernard Veck : "Le problème de la référence des savoirs disciplinaires en français"

- . Danielle Leeman : "Une approche de la grammaire au collège"
- . Nicole Gueunier : "Sécurité/insécurité linguistiques chez les étudiants et les jeunes enseignants de français"

■ PRATIQUES

- N° 81, mars 1994 : "Scènes romanesques"

Coordination : Yves Reuter

Voir entre autres :

- . Yves Reuter : "La notion de scène : construction théorique et intérêts didactiques"

OUVRAGES REÇUS

- ANGOUJARD, A. dir. & coll. (1994) : *Savoir orthographier*. INRP & Hachette Éducation, 134 p.
- BROSSARD, M. (s.d.) : *École et adaptation*. Adaptation à l'environnement, Coll. scientifique Stablon, 60 p.
- CHISS, J.-L. & MULLER, M. (1993) : *Recherches en didactique de la langue et des discours. Belgique, France, Canada, Suisse, 1970-1984*. INRP, 130 p.
- PERRET, M. (1994) : *L'énonciation en grammaire du texte*. Nathan Université, 126 p.

ASPECTS DU "MÉTA" DANS DES PUBLICATIONS RÉCENTES

- ALLAL Linda, BAIN D. & PERRENOUD Ph. (1993) : *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux & Niestlé, 268 p.

Cette note ne rend pas compte de l'ensemble de l'ouvrage, qui inscrit sa problématique à l'intersection de recherches en sciences de l'éducation, en didactique, et d'expériences de terrain menées en Suisse romande. Certains de ses auteurs sont bien connus des lecteurs de *REPÈRES* : citons entre autres, outre l'équipe qui a dirigé l'ouvrage, Bernard Schneuwly, Martine Wirthner, Jacques Weiss... C'est dire l'intérêt de ce livre qui s'adresse aux chercheurs, aux formateurs de maîtres, aux enseignants. Il tend à montrer que "la dynamique propre des travaux sur l'évaluation formative conduit à intégrer progressivement la réflexion didactique et qu'en miroir, l'évolution de la didactique du français langue maternelle la pousse à accorder une importance croissante à la régulation individualisée et à l'évolution formative des apprentissages. Ce livre se situe donc au confluent de deux mouvements convergents".

Un ouvrage consacré à l'évaluation formative en français ne pouvait pas ne pas rencontrer le "méta". Mais c'est une problématique d'ordre psycho-pédagogique traitant des régulations de l'apprentissage qui organise l'ensemble. Les contenus d'enseignement, la nature des critères et des stratégies d'évaluation, d'un point de vue didactique, sont vus dans cette perspective. La question du rôle de l'observation, de la conceptualisation d'ordre "méta" reste incidente, sauf lorsqu'il s'agit des "régulations métacognitives" auxquelles Linda Allal consacre un chapitre au sous-titre significatif : "quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ?". C'est dire que la problématique est encore largement dominée par le courant des sciences de l'éducation, avec cependant des ouvertures aux dimensions métalinguistiques de l'évaluation formative, en matière d'enseignement du Français.

Ceci dit, le lecteur peut trouver globalement trois positions par rapport à la question du "méta" dans l'enseignement/apprentissage du Français : celle des sciences de l'éducation qui envisage essentiellement la métacognition ; celle de didacticiens qui, à l'instar de Daniel Bain et Bernard Schneuwly ((c'est aussi le cas de la recherche INRP EVA citée dans l'ouvrage), font effectivement pratiquer des activités métadiscursives, métalinguistiques, mais ne les analysent pas sous cet angle-là, compte tenu de leurs cadres théoriques respectifs ; celle de Jacques Weiss qui l'aborde explicitement. On présentera ici la première et la troisième positions.

Ainsi Philippe Perrenoud, qui entend "parier sur l'autorégulation", en définit trois directions complémentaires. La première est "la métacognition, le pari étant que la régulation passe en partie par une prise de conscience des mécanismes langagiers, des fonctionnements discursifs, des interactions verbales". Sans doute s'agit-il bien de processus métacognitifs, mais fondamentalement métalangagiers. L'analyse des relations entre métalangagier et métacognitif serait une question à traiter à part entière. La seconde direction indiquée est le "développement de pratiques et d'instruments d'auto-évaluation et d'appropriation des critères d'évaluation des discours". Dimension métalangagière et métalinguistique à plus d'un titre s'il en est, mais là encore implicite, et non analysée en tant que telle.

Enfin, Ph. Perrenoud distingue en troisième lieu "une formation métalinguistique, ou en tous cas une pratique soutenue de la métacommunication en situation". La notion de métacommunication intervient ici surtout dans une dimension relationnelle, laissant de côté la construction de savoirs métadiscursifs, métalinguistiques structurés, en situation d'observation des faits de discours, de langue. Il est vrai que cette question est esquissée plus loin, Ph. Perrenoud posant la nécessité d'"un changement de registre, une parenthèse métalinguistique ou un détour par une instrumentation (terme discutable) ou une consolidation de notions ou de savoir-faire étrangers en partie à la tâche en cours" qui justifieraient une intervention du maître "à un niveau métalinguistique sur les organisateurs, les connecteurs, les fonctions de la ponctuation, etc.". Quelles formes d'intervention, et sur quels contenus, seraient de nature à favoriser une évaluation formative induisant la construction de compétences auto-évaluatives et au-delà, de compétences métadiscursives, métalinguistiques ? On a là à nouveau une question à part entière.

Jacques Weiss lui, dans le chapitre "Interaction formative et régulation didactique" pose d'emblée la question des relations entre régulations d'apprentis-

sage "internes" intervenant de manière "implicite ou épilinguistique" au cours d'activités de communication, et régulations "externes", explicites, construites, "centrées sur la méta-analyse du discours produit, sur la conscientisation des faits et de l'organisation linguistique" telles qu'elles sont pratiquées dans plusieurs recherches INRP citées. Selon lui, "l'équilibre des activités fonctionnelles et des "arrêts" métalinguistiques ne se passe pas très bien dans les classes". Un certain nombre de travaux de psycholinguistique lui donnent à penser qu'il faudrait travailler les régulations implicites et explicites dans des situations de communication induisant l'apprentissage de comportements communicatifs déterminés, "orientés vers des acquisitions précises, enseignées, contrôlées et régulées, telles que la cohérence textuelle, la maîtrise de l'anaphore, l'usage des connecteurs, la structuration d'un exposé, mais aussi la correction orthographique d'un texte ou la grammaticalité d'un énoncé".

Telle est bien l'orientation des "expériences du terrain" présentées dans la seconde partie de l'ouvrage, notamment celles de Daniel Bain et Bernard Schneuwly. Jacques Weiss en convient, le risque est alors qu'on confonde "réflexions métalinguistiques et exercices de procédures d'écriture". La démarche de la recherche INRP MÉTA (présentée dans ce n° 9 de *REPÈRES*) qui tend à la résolution de problèmes discursifs par la construction de savoirs métalinguistiques, pourrait constituer une réponse possible. L'évaluation de cette recherche, en cours, devrait aussi apporter de nouveaux éléments au problème des effets des pratiques métalinguistiques, de leur transférabilité, de leur durabilité sur les compétences communicatives des élèves, que pose classiquement Jacques Weiss.

Quant à la question de la centration des contenus d'enseignement sur des comportements transversaux tels que les macrostructurations discursives, la cohésion textuelle, l'adaptation au lecteur, la correction phrastique, ou sur des savoirs locaux relatifs à des écrits sociaux tels que la lettre, le résumé, le procès-verbal, la lecture de la presse..., elle mériterait discussion. Quoi qu'il en soit, la recherche MÉTA est partie du principe que le problème didactique est précisément de conduire les élèves à construire ces deux types de savoirs, en articulant métalinguistique et métadiscursif.

En conclusion, on aimerait, en parallèle à cet ouvrage, centré sur les travaux suisses, une publication internationale, qui devrait permettre la nécessaire discussion des diverses problématiques des didacticiens, condition d'une meilleure articulation des problématiques des divers champs disciplinaires. En tous cas, cet ouvrage comme le présent numéro de *REPÈRES*, devrait être versé au dossier du Colloque International que la DFLM (Association Internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle) prépare sur le thème pour septembre 1995.

Hélène Romian

- ANGOUJARD André, coord., Jean-Pierre Jaffré, Jacques Riiliard, Jean-Michel Sandon, avec une contribution de Nina Catach (1994) : *Savoir orthographier*. Coll. Didactiques. INRP & Hachette Éducation, 143 p.

Enseignement "méta" s'il en est, l'orthographe est sans doute le domaine "où s'interpénètrent le plus étroitement réflexes passionnels et stéréotypes pédagogiques", sans parler de la dictée... Le groupe INRP "Résolutions de problèmes en Français" (dit RESO) s'attache à montrer qu'il est nécessaire et possible de transformer cet enseignement, sur la base de travaux de linguistique, de psycholinguistique, de didactique, et notamment la recherche-action qu'il a lui-même mise en place, et dont il a décrit et évalué les effets.

Un premier axe de transformation est l'analyse des difficultés à enseigner l'orthographe, et celle des problèmes posés. Ceux-ci tiennent essentiellement à "la complexité des savoirs orthographiques à enseigner/apprendre, et à "des images fausses, paralysantes de l'orthographe". Les voies de solution ont été recherchées du côté des "descriptions disponibles du plurisystème orthographique du français", en premier lieu celle de l'équipe HESO du CNRS, dirigée par Nina Catach, dans la mesure où elle rend compte à la fois de la complexité et de la cohérence de notre orthographe, dans le cadre d'un modèle qui permet d'en faire un objet structuré observable, analysable.

Le second axe de transformation proposé est constitué par le projet d'enseignement innovant mis en place dans des classes, et conceptualisé par le groupe RESO. Il comporte quatre propositions clés : la mise en relation de l'orthographe avec la production d'écrits ; une stratégie de résolutions de problèmes qui, mettant l'accent sur le travail au brouillon et la construction d'outils, permet de décupabiliser la "faute" ; la construction de savoirs organisés à partir de tâches-problèmes ; l'évaluation formative.

Le troisième axe de transformation proposé est en fait le présupposé des deux autres. Le projet d'enseignement réfère d'une part à une conception de l'objet d'enseignement selon une double dimension : d'un point de vue linguistique, il s'agit d'un pluri-système impliquant un réseau de notions à intégrer ; d'un point de vue social, il s'agit d'un ensemble de normes fixées par l'institution à un moment donné, donc révisables jusqu'à un certain point. Le projet d'enseignement réfère d'autre part à une conception de l'apprentissage de l'orthographe. Un principe gouverne la conceptualisation qu'en propose Jean-Pierre Jaffré : "Comprendre pour apprendre". Peut alors se mettre en place une dynamique de construction des savoirs par sériation progressive des problèmes. On peut y distinguer trois "vagues" organisées autour d'une "intuition fonctionnelle", chacune réorganisant l'(les) autre(s). Dès la maternelle, les enfants peuvent observer qu'il existe un rapport stable entre des séquences graphiques données et une signification. C'est sur cette base que se construisent les relations entre formes phoniques (graphèmes, combinats graphiques) et formes sonores. Le principe morphologique se construit lui, par la découverte progressive de facteurs de variation qui interviennent dans le système, et correspondent à des sous-systèmes fonctionnels.

Outil de travail pour les enseignants des Écoles, des Collèges et leurs formateurs, l'ouvrage se clôt sur deux types de documents. Nina Catach fait le point sur les questions de réforme de l'orthographe. Sa contribution, volontairement

orthographiée selon les recommandations de l'Académie Française de 1990, souligne à quel point la polémique a pu, une fois de plus, dramatiser des changements des plus limités. André Angoujard présente une sélection de publications de recherche accessibles, qui permettent d'approfondir ou de discuter les propositions de l'Équipe RESO

H. R.

- CHISS Jean-Louis & MULLER Maurice (1993) : *Recherches en didactique de la langue et des discours. Belgique-France-Canada-Suisse (1970-1984)*. INRP, 130 p.

Cet ouvrage, qui présente une étude synthétique des notices de la Banque de Données INRP-DAFTEL consacrées à la didactique de la langue et à la didactique des discours (soit respectivement 311 et 62 notices), montre les ressources potentielles qu'offre cette Banque. Il aurait été impossible aux auteurs, membres de l'Équipe DAFTEL, de réaliser leur étude et l'abondante bibliographie qu'ils offrent aux chercheurs et aux formateurs du 1^{er} et du second Degrés, sans cet outil.

L'ouvrage donne, entre autres, une idée des problématiques explicitement métalinguistiques, et de leur évolution, dans la période considérée. Ainsi, en matière de grammaire à l'école primaire, le Plan de Rénovation INRP est sans doute le premier texte didactique qui inscrive les "activités de grammaire sous le signe d'opérations "métalinguistiques" référant à la grammaire structurale. S'ouvre ainsi la voie qui va conduire, avec la notion d'"activités métalinguistiques", "de la grammaire à la didactique de la langue", par "un élargissement à la fois vers des procédures et les types d'argumentation mis en œuvre en grammaire et vers le type d'objet dont on fait l'analyse : le texte, écrit et oral, et pas seulement la phrase, les interactions communicatives et pas seulement le système linguistique". Le développement des recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique des grammaires et du texte vont, parallèlement, jouer un rôle déterminant dans l'évolution de la centration des recherches en sciences du langage, de l'étude des produits à celle des processus et stratégies de production, de construction des savoirs.

Cette évolution induit à la fois, comme le souligne J.-L. Chiss, un changement des représentations concernant la langue et la grammaire, "qui ne peut plus être envisagée dans une perspective unicitaire et exhaustivement explicative (...). "L'activité métalinguistique en classe suppose de problématiser les 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 (cela se discute...), des démarches effectives de recherche apprenant à poser un problème à partir d'un corpus (...) et à réunir les conditions permettant de le résoudre". C'est poser très nettement le problème du statut épistémologique et didactique des activités dites de grammaire en classe.

On se demande pourquoi J.-L. Chiss ne cite pas à ce propos la recherche INRP "Résolutions de problèmes" qui, selon ma propre étude des notices de DAFTEL est pratiquement la seule à travailler dans ce sens en Français dans les années 1980. Il est dommage que les auteurs aient raisonné uniquement sur les notices considérées isolément et non sur l'évolution identifiable de certaines

recherches représentatives : à l'école primaire tout au moins, l'évolution des recherches INRP, par exemple, aurait mérité l'étude : des opérations de la grammaire structurale dans les années 1970, à l'éveil à l'objet-langue dans les années 1975, puis à l'étude de faits discursifs, linguistiques par résolution de problèmes dans les années 80.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, "Vers une didactique des discours", Maurice Muller centre son propos sur les activités métadiscursives. La limitation temporelle du corpus de notices étudié à 1984 ne lui permet guère d'aller très loin dans l'analyse de courants qui s'esquissent. L'ouverture (relative) de l'enseignement du Français aux discours de toutes les disciplines scolaires, et surtout aux discours "ordinaires" aussi bien que littéraires, pose des problèmes didactiques de type nouveau et induit le recours à des référents théoriques nouveaux. M. Muller distingue trois courants. Deux d'entre eux procèdent des sciences du langage : l'étude des discours en référence à la linguistique de l'énonciation, à la linguistique textuelle, ou aux modèles de la communication, de la pragmatique qui rendent compte des conditions de production de ces discours ; l'étude de l'évolution de la compétence métadiscursive en référence à la psychologie cognitive, à la psycholinguistique. Le troisième courant est didactique : mal dégagées de l'applicationnisme, dit M. Muller, les activités d'analyse du discours en classe indiquent cependant un tournant. Elles sont marquées par une volonté de contextualisation de l'activité métadiscursive : contextualisation des discours analysés, comme de l'analyse elle-même en relation avec leur situation de production.

La conclusion générale de J.-L. Chiss, en rupture avec les idées reçues, conteste fortement l'hypothèse du transfert d'une "instrumentation" apprise au cours d'"activités de langue" dans la réalisation de tâches langagières. Il plaide pour une conception interactive. "En réalité, dit-il, tout conduit à faire des démarches métalinguistiques (...) des composantes à part entière des différentes étapes des processus de lecture/écriture, et des questions du sens, de l'énonciation et de la textualité des composantes à part entière des approches grammaticales". Voilà qui aurait fait la matière d'un article pour ce numéro de *REPÈRES*.

H. R.

■ FOURNIER Jean-Marie Dir. (1993) : *La grammaire du collège. Progression, évaluation, norme scolaire*. INRP. Coll. Didactiques des disciplines

Ce rapport de recherche de l'Équipe "Français Second Degré" s'inscrit dans l'entreprise de description des savoirs disciplinaires, dont nous avons déjà rendu compte dans *REPÈRES* n° 4.

Alors qu'elle a identifié "la lecture littéraire comme pôle organisateur de la discipline dans le second cycle", l'Équipe fait "l'hypothèse que la cohérence de l'enseignement, dans le premier cycle, s'établit à partir d'un savoir qui le spécifie : la grammaire."

Peu de données ont, en réalité, été rassemblées pour mettre à l'épreuve cette hypothèse.

Étudiant les questions de grammaire au Brevet des Collèges, l'auteur note qu'à partir de 1985, les Instructions et les sujets concourent pour que ces questions précèdent et préparent la compréhension du texte. Précisons qu'il s'agit plutôt d'un retour à une tradition ancienne. Sans se référer à celle-ci, l'auteur précise pourtant que, dans les questions de grammaire visant à évaluer telle ou telle forme linguistique, le texte est à admirer. Il faut dire sa réussite particulière, au plan du beau, du goût. Le fait que la grammaire scolaire soit "fondée largement sur des notions de type sémantique" favorise son passage au commentaire littéraire. Ce qui irait plutôt à l'encontre de l'hypothèse...

L'auteur analyse, par ailleurs, les annotations portées sur 80 copies d'élèves (1 classe, de la 6ème à la 3ème). Les annotations en tête de copie concernent surtout l'invention et la composition. En marge, celles qui concernent la grammaire représentent de 12 à 69 % de l'ensemble, selon chacun des quatre professeurs. Cette "grande diversité" demanderait qu'on prenne en compte "le niveau des élèves", mais les annotations ne sont pas mises en relation avec les textes des élèves, les dysfonctionnements différents qu'on y constaterait.

Le propos principal n'est, en fait, pas celui-ci. "La grammaire scolaire paraît offrir un champ privilégié pour l'étude des phénomènes liés à la transposition didactique en français, dans la mesure où (...) elle se réfère à une origine savante, au sens où l'entend Chevallard."

Le rapport de recherche présente, à ce plan, des résultats éclairants. Pour ce qui est des savoirs à enseigner, tout d'abord.

L'analyse de 34 manuels de grammaire (1977-1991), centrée sur le système verbal, fait apparaître que des savoirs savants anciens, voire archaïques, coexistent avec des savoirs postérieurs qui les ont, pourtant, dans la sphère savante, périmés. Cela pose des problèmes de cohérence. Nous ajouterions que ce constat met en question la thèse de Chevallard.

La partie la plus intéressante est, sans conteste, celle qui analyse les questions de grammaire à la dernière épreuve du BEPC (1974) et au Brevet des Collèges, de 1986 à 1992, dans la totalité des Académies. Parmi les opérations demandées aux élèves, "Conjuguer" a disparu. On l'enseigne toujours, mais on l'évalue plus tôt. "Identifier" dominait de manière écrasante en 1974 (78 % des questions). La régression est forte (42 %), mais l'opération reste quand même la plus fréquente.

L'émergence significative est celle de "Transformer" (de 4 à 27 %). L'opération n'a qu'un rapport lointain avec la transformation selon Chomsky. Elle se distingue des autres opérations dans la mesure où elle met les élèves en situation d'activité, et non, seulement, d'observation et d'analyse.

Mais l'opération "Transformer" est rarement seule. Le schéma qui semble émerger est en deux étapes : "Transformer" + "Identifier", ou, surtout, + "Expliquer". C'est le schéma entièrement réflexif : "Identifier" + "Expliquer" qui progresse le plus (de 13 à 29 %).

L'émergence de nouveaux contenus (voix active - passive ; style direct - indirect ; juxtaposition - subordination ; ...) est directement liée à celle de l'opération "Transformer". C'est que celle-ci porte, pour l'essentiel, sur la phrase complexe. C'était le domaine de l'analyse logique jusqu'en 1974. Les transformations en tiennent lieu, permettent de saisir les mêmes faits linguistiques, de manipuler les mêmes catégories grammaticales, d'autant qu'elles sont de plus en plus fré-

quement accompagnées d'opérations faisant appel au métalangage. Le changement dans la continuité...

L'analyse des savoirs effectivement enseignés est beaucoup moins probante. Le principal regret tient au fait qu'aucune séquence d'enseignement n'ait été observée... On se contente de l'analyse de contenu de 16 cahiers de textes, dont on dit successivement qu'ils sont représentatifs puis qu'ils ne le sont pas. En fait, 8 seulement (2 par niveau) sont analysés, et uniquement en ce qui concerne le verbe (presque uniquement l'imparfait).

Sur un "corpus" si maigre, les comparaisons sont risquées. Retenons quand même qu'il semble plausible de considérer qu'"en 6ème-5ème, on travaille plutôt sur la phrase simple, en 4ème-3ème, plutôt sur la phrase complexe", que l'ordre d'étude des temps verbaux (présent en premier lieu) est repris d'une tradition établie depuis le XVIIème siècle, et que les contenus enseignés n'ont pas toujours de rapport avec les contenus évalués au Brevet (par exemple, l'emploi de l'imparfait est beaucoup enseigné et peu évalué).

La fin du rapport est intéressante. Dans les 80 copies d'élèves, l'auteur se focalise sur l'imparfait. Il relève que les annotations ne reflètent pas de progression nette de la 6ème à la 3ème. Elles ne sont pas, non plus, clairement en relation avec ce qui a été enseigné, selon les cahiers de textes. Enfin, la norme qui fonctionne a une large autonomie : ce qui est attesté dans des textes d'auteurs est souvent sanctionné comme infraction à l'usage régulier : imparfait "pittoresque" ; glissement récit-discours ; récits monotemporels. On aurait aimé une réflexion sur l'évaluation...

Les conclusions nous laissent sur notre faim. La référence à Chevallard, qui, de toute évidence, a sous-tendu la recherche, est, à nouveau mise à contribution. Certes, cela clôt le propos, mais, selon nous, de manière étroite.

La dernière phrase de l'auteur est significative du rapport de révérence qu'il entretient avec la théorie de la transposition didactique : "Le passage de l'ancien au nouveau, qui constitue, pour reprendre la métaphore de Y. Chevallard, le moteur de la relation didactique, fonctionne ici de façon hésitante". Mais on pourrait aussi mettre en question un recours par trop exclusif à la théorie de Chevallard, et les options méthodologiques qui s'ensuivent en didactique du Français...

Gilbert Ducancel

- JAFFRÉ Jean-Pierre & DAVID Jacques coord. (1993) : "La genèse de l'écriture : systèmes et acquisitions". *Études de linguistique appliquée*
Revue de Didactologie des langues-cultures, n°91

Quelques mois après le Colloque de la Villette " Lecture-écriture : acquisition" le n° 91 des *ELA* est particulièrement bien venu.

Huit articles et deux textes de synthèse y traitent de l'acquisition de l'écrit sous l'angle de la production. Les analyses linguistiques n'y perdent jamais leurs droits mais s'y inscrivent dans un projet plus vaste qui cherche à comprendre comment les hommes créent, adaptent et mettent en oeuvre un savoir qui leur est propre. L'ensemble concerne de ce fait aussi bien le chercheur que le praticien.

Que les recherches soient conduites dans huit contextes linguistiques différents et pour l'essentiel avec des enfants d'âge préscolaire permet de poser la question des traces des composantes de base des écritures sans trop subir le poids qu'exerce l'histoire sur les orthographes. L'ensemble, limité puisque ne portant que sur des langues à composante phonographique marquée, dégage cependant nombre de faits relatifs à leurs systèmes. En outre, les perspectives adoptées et les méthodologies utilisées font que l'acquisition de l'écrit n'apparaît pas limitée à la seule acquisition de sa composante phonographique.

L'étude de Teberosky-Tolchinsky et al. d'une part, et celle de L. Sprenger-Charolles d'autre part, éprouvent chacune leur hypothèse à partir du rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de l'écriture. Mais la première montre le rôle des composantes de l'écrit-cible (hébreu, castillan et catalan) dans la segmentation et la sélection des unités écrites. Le protocole d'écriture-copie conçu par Saada-Robert et L. Rieben permet, lui, de conclure que les unités transportées - mots graphiques courts en particulier- relèvent plus d'une saisie dans l'écrit que d'une saisie d'éléments phonographiques. Si l'écriture de mots en liste semble favoriser le recours à des procédures phonographiques, et cela apparaît clairement chez Kamii-Long où seul le prénom peut relever d'un autre mode de saisie, tous les protocoles qui utilisent des énoncés longs fournissent d'autres éclairages. C'est l'objectif que se sont fixé Besse, de Gaulmyn et Luis en faisant entrer en conflit deux modes de compréhension de l'écrit : mémorisé vs construit, grâce à l'écriture du prénom dans un énoncé sans modèle. C'est encore celui de M. Alves-Martins qui travaille sur les critères linguistiques et scripturaux orientant la production d'écrit en portugais. M. Dehn, réalisant pour l'allemand une étude de cas, prend les écrits dans leur complexité. Quant à Ferreiro et Pontecorvo, elles rompent avec les conceptions simplificatrices du rapport entre unités de l'oral et de l'écrit. Demandant aux enfants italiens et mexicains d'écrire l'histoire du Petit Chaperon Rouge de la meilleure façon possible, elles laissent jouer librement les composantes de l'écrit dans les procédures de production.

Un double mouvement fonde ainsi l'unité de ce numéro :

- avancée résolue dans la compréhension du fonctionnement cognitif de l'enfant quand il entre dans le monde de l'écrit par la production,
- prudence par rapport aux jugements portés sur ses productions.

Au-delà, cette unité est renforcée par la convergence des conclusions : la genèse de l'écriture enfantine est influencée par les particularités propres à chaque langue orale. Elle se développe sur la base d'une représentation phonique plus ou moins indépendante de l'écrit et, cependant, des représentations graphiques issues des différentes écritures elles-mêmes semblent y jouer un rôle.

Partant, une première perspective s'amorce. Elle tend à saisir le poids respectif de chacune de ces représentations et leurs rapports (plan chronologique et éventuelles interactions). Et J.P Jaffré et J.David de conclure que de nouvelles études comparatives sont à conduire dans des langues orales très contrastées et dans des langues à écriture moins phonographique.

Une seconde perspective pour l'ontogenèse de l'écrit se dessine : sans négliger les composantes phonographiques de chaque langue, on s'appuiera plus résolument sur ses principes et ses composantes sémiographiques.

Enfin, la troisième perspective tracée par les dernières pages prolonge en direction d'un but encore lointain la voie ouverte par ces études à la fois linguis-

tiques et cognitives : l'existence d'une "linguistique génétique". Son objet serait la naissance et le développement de l'écriture, ou encore les systèmes d'écriture dans ce qu'ils ont de dynamique, dans leur capacité à se développer et dans les principes qui les régissent et rendent valides les tentatives des apprentis-écrivains.

Jean-Michel Sandon

■ O'NEIL Charmian (1993) : *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Crédif, Hatier & Didier, 287 p.

Cet ouvrage, conçu du point de vue de l'enseignement des langues étrangères, apporte une contribution utile au débat présenté dans *REPÈRES* n° 6 sur les relations à construire entre didactique du français langue maternelle et didactique des langues. Après une présentation, historique puis actuelle, de l'enseignement des langues étrangères aux enfants de l'école primaire dans le monde, et notamment en France, l'auteur fait le point des recherches et des expériences dans le domaine, du point de vue des apprentissages et des stratégies d'enseignement. Ch. O'Neil tend à montrer que les objectifs de sensibilisation au langage et aux langues vivantes étrangères peuvent se conjuguer à des objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère donnée, dans une perspective d'"ouverture au monde et à l'autre – (de l'enfant) à son éveil somme toute".

Signalons ici tout particulièrement le dernier chapitre, "Pratiques, tendances et interrogations en EPLV" (enseignement précoce des langues vivantes). Il fait une place importante au "rôle et (à) la place du métalinguistique et des explications grammaticales". Cette question est l'objet d'un vif débat, synthétisé par Daniel Coste dans "Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère" (*D.R.L.A.V.*, n° 32, 1985, pp. 63-92). Minoritaire dans les autres, le "méta" est nettement plus pratiqué en Europe, et surtout en France.

La majorité des maîtres, en France, ont recours à une pré-sensibilisation grammaticale avec explication en français, pour résorber des erreurs langagières persistantes. Certains utilisent les mêmes symboles, les mêmes présentations qu'en français. D'autres induisent progressivement une prise de conscience de la spécificité du système linguistique de la langue étrangère. D'autres encouragent dès la maternelle une observation comparée de la langue étrangère et du français et, à partir de là, une réflexion d'ordre métalinguistique.

Né de la nécessité de répondre aux problèmes de multilinguisme au collège, le courant "Awareness of language" (voir E. Hawkins et L. Dabène dans *REPÈRES* n° 6), relève en fait d'une initiation à la linguistique générale (fonctionnement du langage...), à la sociolinguistique (usages sociaux du langage, variétés et évolution des langues...), à la psycholinguistique (l'apprentissage d'une langue...), à la linguistique comparée (l'anglais et les langues européennes). Le courant INRP (voir C. Luc dans *REPÈRES* n° 6) intègre "Awareness of language" dans la perspective d'un apprentissage d'une langue étrangère donnée, alliant initiation linguistique et développement conceptuel. A partir d'une observation comparée de cette langue étrangère visée et de sa langue maternelle, l'enfant

s'approprie les régularités de la langue étrangère, commence à en construire la grammaire, et devient ainsi capable de générer des énoncés.

L'auteur souligne que la question de savoir si ces approches, qui opposent deux conceptions des apprentissages langagiers, fondées respectivement sur les compétences de communication et les compétences métalinguistiques, facilitent effectivement les apprentissages ultérieurs au collège, reste largement ouverte. Et cela d'autant plus que la question de la grammaire à enseigner est loin d'être tranchée. Un débat qu'on retrouve périodiquement en didactique du français langue maternelle.

H. R.

■ **PRATIQUES N° 77**, mars 1993 : "Écriture et langue", numéro coordonné par Claudine Garcia-Debanc, 128 p.

Ce numéro pose le problème-clé des relations entre grammaire phrastique et grammaires textuelles, d'un point de vue linguistique et didactique, au niveau du collège et du lycée. Il s'interroge sur les "méthodes" (terme qui se discute) susceptibles d'induire un transfert des "connaissances acquises dans le cadre de ces activités spécifiques" et la production d'écrits.

On peut s'étonner que la problématique soit formulée par l'article présentatif en des termes qui datent quelque peu, et qu'il ne soit fait aucune référence aux recherches menées sur ces questions au niveau de l'école primaire depuis les années 70. Citons ici par exemple la recherche INRP EVA et l'une de ses productions *Évaluer les écrits à l'école primaire*, (INRP & Hachette), qui accorde une place importante à l'étude et l'utilisation des connecteurs, des temps verbaux entre autres, en réponse à des problèmes d'écriture... Le modèle d'analyse de la complexité du tissu textuel construit par le groupe EVA – dit CLID – tend précisément à situer les problèmes textuels, interphrastiques et linguistiques de manière à éviter les pièges d'une évaluation synchrétique à la fois trop globale et trop pointilliste.

Quoi qu'il en soit, les formateurs des maîtres du 1^{er} Degré trouveront dans ce numéro d'utiles mises au point quant à un problème qui est loin d'être réglé : voir dans ce *REPÈRES* n° 9, l'article de Suzanne Djebbour et Rosine Lartigue qui traite de la recherche INRP dite MÉTA au cycle 3 ; il montre les difficultés de l'articulation entre le métadiscursif et le métaphrastique à ce niveau, avec des élèves qui, jusqu'alors, n'ont pratiqué qu'une grammaire phrastique.

L'article de Claudine Garcia-Debanc offre diverses pistes de travail : un sondage auprès d'étudiants d'IUFM, qui témoigne de la diversité de leurs représentations des pratiques de classe ; une catégorisation des critères auxquels "devrait répondre un enseignement grammatical qui aide à mieux répondre aux besoins liés aux situations de communication" ; "un inventaire des objectifs à maîtriser ("pour la maîtrise des procédés de reprise", du cycle 3 au lycée) et "une carte des activités correspondantes" possibles ; des propositions pour un enseignement de la morphologie verbale par résolutions de problèmes d'écriture et pour une formation des maîtres à la didactique de l'orthographe qui les mette en situation de constituer des corpus de textes, de classer les faits, de repérer et

conceptualiser des régularités et à partir de là, de concevoir des tâches de sensibilisation pour leurs pairs. Ces propositions, qui réfèrent implicitement aux recherches du groupe INRP "Résolutions de Problèmes", sont largement développées dans la dernière production de ce groupe, dont ces Notes de Lecture rendent compte par ailleurs : *Savoir orthographier*.

Signalons également l'article de Jean-Pierre Jaffré et Daniel Bessonnat. Il montre que, sous des conditions didactiques données, "l'activité d'orthographe pourrait "occuper un terrain à mi-chemin entre la production de textes longs et l'exercice calibré" et "combler le fossé qui peut les séparer". "Elle apparaît, disent les auteurs "comme une interface pertinente entre la réflexion grammaticale et l'écriture".

Bernard Combettes quant à lui, interroge l'opposition "grammaire de phrase" / "grammaire de texte". Il discute une dichotomie qui établit une cloison étanche entre faits linguistiques dans l'ordre de la grammaticalité de la phrase, et faits textuels entrant en jeu dans la cohérence du texte. Il tend à montrer, à partir de l'exemple de la progression thématique " que des relations peuvent – et doivent – être établies entre les deux types de grammaire, même si chacune, dans son ordre, a ses règles de fonctionnement, ses caractéristiques propres, et exige des notions, une terminologie particulière". Mais il importe tout d'abord de distinguer l'ordre de la phrase et l'ordre du texte, ou plus précisément l'ordre de la langue et celui du discours ou du texte : "la grammaire de phrase avec ses notions et ses méthodes, ne peut être "diluée" dans l'étude, même fine, d'un texte ; c'est par la comparaison systématique, la manipulation d'un grand nombre de phrases que l'on pourra faire apparaître des régularités et des contraintes".

Cette distinction fondamentale étant posée, on peut se donner les moyens d'analyser les faits de langue dans leur complexité. Si certaines structures renvoient à des règles de grammaticalité qui s'analysent dans la phrase, voire dans des groupes syntaxiques inclus dans la phrase, d'autres (ex : les subordonnées relatives...) ont à la fois des propriétés morphosyntaxiques qui relèvent de la phrase et des fonctions discursives qui renvoient à leurs entourages discursifs. D'autres (emploi des temps, oppositions entre article défini et article démonstratif...) sont à analyser selon deux aspects : valeur en langue/effets de discours. Ainsi la progression thématique de textes descriptifs exige à la fois la prise en compte du "type de texte, porteur de contraintes discursives particulières", et la gestion, dans la phrase, des faits de position, de linéarité. "D'un point de vue didactique, le problème est non seulement de montrer ou faire découvrir aux élèves qu'il y a plusieurs organisations possibles d'une description, mais aussi de fournir ou de mettre en œuvre des faits de langue qui seront le support, en quelque sorte, de ces organisations".

L'idée selon laquelle une même structure peut s'analyser à la fois en langue et en discours est probablement l'une des voies les plus heuristiques par lesquelles les activités métalinguistiques peuvent nier/dépasser/intégrer la grammaire phrastique. Resterait à voir si les deux types d'analyse peuvent avoir la même fonction didactique dans les projets d'enseignement du maître, la même finalisation dans les projets d'apprentissage des élèves.

H. R.

Vient de paraître

ÉCRIRE EN CLASSE

PROJETS D'ENSEIGNEMENT

coordonné par Rosine LARTIGUE

Coll. Rencontres Pédagogiques n° 33 (1993), INRP, 109 p.

Répondre à des problèmes d'enseignement de la production d'écrits :
Rosine Lartigue (Groupe INRP Résolution de Problèmes de Français).

Ecrire, un ensemble complexe d'apprentissages : Rosine Lartigue (IUFM
de Créteil-Melun) :

- Les savoirs communicationnels, discursifs, linguistiques en jeu.
Les opérations d'écriture.
- Apprendre dans et par une pratique régulée.

Projets d'enseignement du maître : Rosine Lartigue

- Des écrits adaptés à la situation (lettres, affiches, prospectus...) à
l'école maternelle : Jacques Treignier & Monique Béchu
(circonscription de Chartres)
- Un récit cohérent au cycle 2 : Suzanne Djebbour
(IUFM de Créteil-Melun)
- Un compte rendu au cycle 3 : Bernard Bled (IUFM de Caen-St Lô)

Diversifier les écrits sans s'éparpiller : Gilbert Ducancel (IUFM d'Amiens)
Pourquoi diversifier les écrits ? Selon quels repères ? Comment ?

Élaborer et gérer un projet d'enseignement. L'exemple des écrits
prescriptifs : Suzanne Djebbour

Des savoirs sur les écrits prescriptifs aux savoirs à enseigner.
Du projet d'enseignement à sa gestion.

Établir une cohérence entre l'écriture et l'enseignement de la langue du
cycle 2 au cycle 3. Le cas du verbe : Jacques Rilliard
(IUFM de Dijon-Mâcon)

De la diversité des textes et des formes affrontée en situation de
production à des formes identifiées, classées progressivement.

Glossaire des notions clés, par Catherine Le Cunff (IUFM de Créteil)
Des explicitations et des références théoriques.

Des outils de travail, par Rosine Lartigue

Des publications utiles aux maîtres, pour aller plus loin.

Disponible à l'INRP

France (TVA 5,5%) : 80 F. - Étranger : 83,50 F.

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

Vient de paraître

SAVOIR ORTHOGRAPHER **à l'école primaire**

coordonné par André ANGOUJARD
INRP & Hachette Education, 1994, 134 p.

Au sommaire :

- L'orthographe un terrain miné, par A. Angoujard
- Les difficultés à enseigner l'orthographe, et les problèmes sous-jacents, par A. Angoujard
- Un projet d'enseignement nouveau, par A. Angoujard, J. Rilliard & J.-M. Sandon
- Comprendre l'orthographe et son acquisition, par J.-P. Jaffré & A. Angoujard
- Les problèmes de réforme de l'orthographe et la didactique du français, par N. Catach.

Parmi les fiches didactiques :

- Des savoirs complexes à enseigner. Ex. : les lettres muettes
- Regarder autrement les erreurs des élèves. Situer les réussites et les erreurs de Stéphanie
- Travailler les brouillons. Du rappel du projet au dossier d'écriture
- Un élève de CE1 en résolution de problèmes. Les ratures, traces d'une réflexion
- Fixer les acquis. Ex. : les mots invariables
- Inscrire les mots dans des réseaux. Ex. : le mot *souris*
- Classer les outils produits par la classe. Repérages dans le plurisystème
- Transformer l'interrogation d'un groupe en problème pour la classe. Ex. : *sinture* ou *ceinture* ?
- Apprendre à parler l'orthographe. Ex. : écrire le son /s/ : s ou c ?

Des propositions didactiques, référées aux travaux de Nina Catach (CNRS), issues de la recherche INRP "Résolutions de problèmes en Français" (St-Brieuc, Mâcon).

Seize fiches présentant des aspects significatifs du raisonnement orthographique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire.

L'orthographe à l'école primaire (et au collège), comme ensemble structuré de savoirs complexes, à construire progressivement.

Disponible en librairie et par correspondance à l'INRP

France (TVA 5,5%) : 82 F. - Étranger : 85,50 F.

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP



BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à
INRP - Publications
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

.....

.....

Localité Code postal

Date Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (2 numéros) jusqu'au 31/07/1995
- France (TVA 5,5 %) : 158 F. TTC - Corse, DOM : 152,87 F.
- Guyane, TOM : 149,73 F. - Étranger : 184 F.

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

Imprimé par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 4^{ème} trimestre 1994

"REPÈRES"

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 68 - *Les Dits de l'image - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image* [1986]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 71 - *Construire une didactique - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle* [1987]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 84 F. / ex jusqu'au 31 juillet 1995

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]

REPÈRES nouvelle série

paraît deux fois par an,
s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue
maternelle.

REPÈRES

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle du
langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

REPÈRES

un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français
langue maternelle,
des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des
maîtres.

REPÈRES numéro 9, nouvelle série

Activités métalinguistiques à l'école

Que recouvre l'expression "activités métalinguistiques", qui tend à se répandre dans
le lexique des didacticiens ?

Est-ce simplement le substitut "savant" des leçons/exercices de grammaire, conju-
gaison, orthographe, vocabulaire traditionnels ?

S'agit-il seulement d'ouvrir ces activités aux grammaires textuelles, aux discours, à la
pragmatique ?

À quoi tient leur différence : aux objectifs d'enseignement/apprentissage ? aux
situations ? aux objets d'enseignement ? au rôle du maître ? Quel rapport au
langage, à la langue construisent-elles ?

Distinguant trois types d'activités "métalinguistiques" en classe, le dossier pose
plusieurs questions :

- à quelles conditions, pédagogiques et didactiques, les exercices portant sur des
objets métalinguistiques pré-constitués induisent-ils l'échec, ou permettent-ils une
effective "clarté cognitive" ?
- quels sont les aspects constitutifs des activités métalinguistiques fonctionnant en
résolution de problèmes, par rapport à l'activité du linguiste ?
- n'a-t-on pas intérêt à tabler en classe, dès la maternelle, sur la fonction métalin-
guistique du langage, telle qu'elle se manifeste pour réguler le cours même de
l'activité langagière ?
- comment mettre en place et concevoir des interactions entre ces trois types d'acti-
vités, des interactions procédant de quelle logique : celle des objets métalinguis-
tiques constitués par les grammaires ? celle d'une activité métalangagière
"fonctionnelle" qui permet aux élèves de construire ces objets ?

Si les inconnues ne manquent pas, ce numéro de **REPÈRES** verse au dossier des
activités "méta" des pistes de travail issues de recherches en sociologie, en psycho-
logie du langage, en didactique.

Ces pistes ne sont pas nécessairement convergentes, en l'état des connaissances.
C'est dire que le débat reste largement ouvert.



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. (1) 46 34 90 00