



notes et hypothèses à propos de la fonction métalinguistique chez l'enfant*

* Article de Claudine Fabre extrait du " Pouvoir de la Poésie " (Casterman)

A la fin du stage de Viazac organisé par le GFEN en juillet 1975, il a été dit que « la situation de l'enfant vis-à-vis du langage n'est pas celle de l'adulte » ou encore que « l'enfant n'accomplit pas de travail théorique ». Si la première assertion paraît relever du truisme, la deuxième fait diversement problème, selon qu'il s'agit de la structuration dynamique de la langue ou du discours réflexif sur celle-ci, de l'analyse des textes ou des différentes pratiques de lecture ou de production... Sachant que peu de réponses assorties d'une démonstration peuvent être alléguées à partir des recherches linguistiques, nous voudrions d'abord rappeler que tout procès d'apprentissage du langage implique des opérations réflexives mettant en jeu précocement la fonction métalinguistique.

Ne pas confondre activité métalinguistique et métadiscours explicite.

On peut mettre en lumière cette distinction en se référant aux publications de Roman Jakobson, du côté de la théorie; et du côté de la pédagogie, à celles de Claudine Gruwez et Émile Genouvrier, distinguant, en accord avec les orientations du *Plan de Renovation pour l'enseignement du français à l'école élémentaire*, entre « grammaire explicite » et « grammaire implicite ».

Roman Jakobson voit dans l'ensemble des activités métalinguistiques « une nécessité à la fois pour l'acquisition du langage et pour son fonctionnement normal ». Assurant et le développement et la régulation, ces activités se manifestent dès les premières phases de l'acquisition linguistique : on peut supposer qu'elles sont à l'œuvre, sous une forme rudimentaire, dès la mise en place du système phonologique, lors de la transition de la période du babil à la période sémiotique.

Parallèlement au monologue égocentrique et sans but se forme et se développe peu à peu chez l'enfant une intention de communication qui va remplacer ce 'délire de la langue' encore ancré dans le biologique. Nous assistons là aux premières manifestations de la vie sociale (...). A la place de l'abondance phonétique du babil s'installe l'austérité phonématique des premiers paliers du langage¹...

Le mutisme relatif du bébé à cette période est donc, selon Jakobson, tout le contraire d'un temps mort du développement linguistique. Il marque le passage du « son sauvage », jeu d'utilisation non fonctionnelle des appareils phonatoire et auditif, au phonème, « son motivé » par la communication utilisant le système de telle ou telle langue. Et bien d'autres phénomènes linguistiques très importants se déroulent sans manifestation sonore :

La communication entre les personnes, qui est l'une des pré-conditions indispensables pour que l'enfant accède à la parole, est progressivement complétée par une intériorisation du langage (...). Une moindre dépendance à l'égard de la censure environnante contribue au rôle actif du langage intérieur dans la montée et la mise au point d'idées nouvelles².

E. Genouvrier et C. Gruwez, s'appuyant sur une expérimentation pédagogique de plusieurs années des hypothèses du Plan de Renovation, proposent deux séries d'activités grammaticales : une pratique sans analyse explicite (cf. *Français et exercices structuraux*) et une découverte réflexive, avec maniement d'un métalangage qui englobe une terminologie et une symbolisation (cf. *Grammaire nouvelle*).

Lorsqu'on pratique la « grammaire explicite », « les réalités grammaticales sur lesquelles ces exercices reposent sont objectives pour celui qui les construit ou les dirige, mais non pour l'enfant ». Ils ont leur place, sous des formes adaptées, à tous les niveaux de l'école élémentaire et même pré-élémentaire, et constituent, aussi bien que les habitudes linguistiques non concertées, l'univers d'où partent les découvertes réflexives.

Ce n'est donc pas parce que l'enfant, à un moment précis, reste incapable d'une saisie réflexive complète des phénomènes qu'on ne pourra pas les mettre en œuvre dans une pratique... Les nécessités de l'analyse sont une chose et l'apprentissage de la langue une autre³.

Ces considérations théoriques et pédagogiques engagent donc à penser que l'activité métalinguistique excède largement les limites du métadiscours explicite. Elle paraît inhérente à toute tentative de communication linguistique. Liée à la socialisation, elle peut prendre des formes complètement latentes, comme le « langage intérieur ».

Du caractère latent de certaines

activités métalinguistiques

Ce caractère, défini et utilisé par Jakobson et Genouvrier, peut être illustré par l'observation des productions orales et écrites de locuteurs âgés de six à treize ans. Par exemple, dans les productions orales, on note nombre de relatives qui permettent d'approcher par périphrase un lexème non immédiatement disponible :

(1) l'homme/le/comment s'appelait/le boy/çuilu qui passe la toile/
un valet/...

(2) on ira au/en dessous des roches/
qui se cachent/des poissons/là/des truites/ /

Dans la mise par écrit de ces récits oraux, « un valet » est réalisé immédiatement dans l'homologue de la phrase (1). La phrase (2) devient : « on ira aux truites ». Les termes génériques (homme-poissons), les relatives déterminatives, l'interrogation ou les compléments de lieu, les pauses, peuvent donc, dans ces phrases orales, être interprétés comme des indices d'activité métalinguistique. Leur fonction est d'« appeler » l'élément non disponible ; ici, ils finissent par le susciter. A une expression orale qui se cherche, succède un codage écrit rapide et direct. Il est bien évident que l'observateur qui ne disposerait que des rédactions n'aurait aucun moyen d'apprécier le travail métalinguistique qui les a précédées.

Une activité similaire se manifeste lors de la lecture à haute voix d'un récit écrit. Les altérations de l'orthographe correspondent souvent à des modifications phonétiques : métathèses, assourdissement ou sonorisations, changements d'ordre articulaire... Or l'enfant qui relit sa propre rédaction articule « campagne » quand il a écrit « gapage », « étrange » pour « étranche », « dressé » pour « dersé »... La relation phonographique correcte qui n'était pas patente dans la rédaction, l'est dans la lecture. Que dire ici ? L'activité métalinguistique mettant en œuvre des oppositions phonologiques stables et des relations phonographiques codifiées était-elle déjà présente, mais non aboutie, non manifeste, dès la rédaction ? Ou alors, est-elle provoquée par le changement de code, de l'écrit à l'oral ? Force nous est de reconnaître que nous ne saisissons que quelques bribes de ce qui se passe.

Et pourtant, ce peu n'est pas sans incidences pédagogiques : tant que le locuteur se cantonne dans un code, il ne manifeste pas envers ce code toute la réflexion dont il est capable. L'activité de transcodage, qui fait conflit (les marques diffèrent d'un code à l'autre, par exemple) favorise les manifestations de l'activité métalinguistique. On peut alors supposer qu'à travers la relativité d'un code de la langue par rapport à l'autre, l'enfant expérimente la relativité du code linguistique dans son ensemble, et traite la langue comme objet de réflexion.

En quoi ces notions nous concernent-elles ?

Sur deux points au moins, elle rejoignent la réflexion collective du GFEN.

Une hypothèse : le milieu peut stimuler ou freiner les activités métalinguistiques.

Milieu scolaire : quelles analogies pouvons-nous établir entre la pratique de la grammaire proposée par E. Genouvrier et C. Gruwez et la pratique de la poésie que nous mettons en œuvre ?

Milieu familial : Soit un dialogue mère-enfant cité par B. Bernstein :

M. : « Tiens-toi » - E. : « Pourquoi ? » - M. : « Tiens-toi » - E. : « Pourquoi ? »

M. : « Je te dis de te tenir, à la fin. »

Selon Bernstein, l'usage de tels « énoncés catégoriques » a pour effet de restreindre « la série de stimuli auxquels l'enfant apprend à répondre ». Ils n'incitent ni à une activité logique ni à une activité métalinguistique : l'enfant n'apprend pas « à prêter une attention particulière au canal verbal ».

Quel usage pouvons-nous faire de ces indications dans notre réflexion sur la notion de « milieu stimulant ? »

Autre hypothèse : la pratique de la poésie présuppose et provoque une intense activité métalinguistique.

Définitions

On pourrait ici réfléchir à l'utilité des conflits dans le développement logique et linguistique et définir la poésie comme lieu de conflits, à différents niveaux :

— **Au niveau de la forme**, ainsi que le montrent les analyses linguistiques de Jakobson, Ruwet, Greimas... (cf. le stage de Bruyères, juillet 1974).

— **Au niveau de l'émission**. Le poète, remarque Maïakovski, écrit parce qu'il est le dieu d'une contradiction qui ne peut se développer que par l'écriture.

— **Au niveau de la réception**. Le lecteur de poèmes maintient en présence plusieurs interprétations différentes, il soutient les contradictions du texte, dans tous les sens.

Activité métalinguistique implicite et pratique de la poésie (lecture/écriture) amènent le sujet à se décentrer et à reconsidérer les codes en jeu. Si l'enfant « ne fait pas de théorie », il développe néanmoins dans ces deux pratiques, **entre autres**, l'attention aux relations linguistiques, base de sa formation de locuteur.

Annexe bibliographique

B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Éd. de Minuit, 1975. — C. CHILAND, *L'Enfant de six ans et son avenir*, PUF, 1971. — J. DUBOIS et al., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, 1973, (D.L.D. en abrégé). — O. DUCROT et T. TODOROV, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Le Seuil, 1972, (D.E.S.L.). — U. ECCO, *La Structure absente*, Mercure de France, 1972. — I. FONAGY, « Le Langage poétique : forme et fonction », in *Diogenes* n° 59, 1966. — GFEN, « Lectures de la poésie », in *Cahiers de poèmes*, 1974-75. — A.J. GREIMAS et al., *Essais de sémiotique poétique*, Larousse, 1972. — C. GRUWEZ et E. GENOUVRIER, *Grammaire nouvelle*, Larousse, et *Français et exercices structuraux*, Larousse, (F.E.S.), p. 20. — INRDP, *Plan de Renovation pour l'enseignement du français à l'école élémentaire*. — R. JAKOBSON, *Langage enfantin et aphasie*, Éd. de Minuit, 1969, (L.E.A.), pp. 27-28; *Essais de linguistique générale*, t. 1 et 2, « Agencement de la communication verbale », Éd. de Minuit, 1973, (E.L.G.); *Questions de poétique*, Le Seuil, 1974. — G. MOUNIN, *Dictionnaire de linguistique*, PUF, 1974, (D.L.M.). — J. SMEDSLUND, « Les origines sociales de la décentration », in *Psychologie et épistémologie génétiques*, Dunod, 1966. — T. TODOROV, « Les anomalies sémantiques », in *Langages*, n° 1, mars 1966, et *Littérature et signification*, Larousse, 1967. Appendice : Tropes et figures.

1. R. JAKOBSON, *Langage enfantin et aphasie*, Éd. de Minuit, Paris, 1969, pp. 27-28.

2. R. JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, t. 2, *Agencement de la communication verbale*, Éd. de Minuit, Paris, 1973.

3. C. GRUWEZ et E. GENOUVRIER, *Français et exercices structuraux*, CE2, p. 20, Larousse.