

ACTIVITÉ ET DISCOURS MÉTALINGUISTIQUE D'ENFANTS DE 6 À 12 ANS, en dehors de la classe de grammaire

par J. BOUTET
F. GAUTHIER
et M. SAINT-PIERRE

En général, l'enseignement de la grammaire ainsi que les manuels qui proposent une pédagogie de la découverte font une nette différence entre le savoir-faire linguistique des élèves, savoir qui est acquis à leur arrivée à l'école, et le savoir-dire sur la langue, ou savoir métalinguistique. C'est ce savoir qui devient la tâche de l'enseignement grammatical. Mais l'enfant qui arrive à l'école est-il vierge de tout savoir sur la langue, de toute réflexion ? Ou bien a-t-il déjà élaboré un savoir sur la langue qu'il parle ? Cette interrogation est au centre de certains travaux récents en psycholinguistique, en particulier Bellefroid et Ferreira (1979), Liberman et al. (1974), Berthoud-Papandropoulou (1980), Gleitman et al. (1972), Hakes (1980), Sinclair et al., eds. (1978)⁽¹⁾.

Nous retiendrons que l'activité métalinguistique est constitutive de l'activité langagière, conçue comme activité de production et d'interprétation des énoncés. On doit donc admettre que l'activité langagière des tout jeunes enfants s'accompagne

nécessairement d'une activité épilinguistique, bien que celle-ci ne se réalise pas dans des énoncés ou des discours à caractère métalinguistique, c'est-à-dire bien qu'on n'en ait pas de traces verbales. Par ailleurs, de nombreuses études ou observations ont montré que les très jeunes enfants sont capables d'une activité métalinguistique, laquelle se manifeste dans des composants langagiers variés comme le jeu de mots ou la correction linguistique.

Certains auteurs ordonnent ces comportements selon le degré d'explicitation, de « linguistic awareness », qu'ils supposent. Le degré minimum serait par exemple la répétition délibérée d'un mot pour arriver à une prononciation correcte, observée chez un enfant de deux ans et demi :

« barries/not barries : berries/ » (Weir, 1962, p. 108).

Le degré maximum d'explicitation peut être illustré par un exemple emprunté à l'étude de Gleitman et al.

L.G. : Would you ever say **Claire loves Claire** ?

Claire (7) : Well, if there's somebody Claire knows named Claire. I known somebody named Claire and maybe I'm named Claire.

L.G. : And then you would't say **Claire loves herself** ?

Claire : No, because if it was another person named Claire — like, it was me and that other Claire I know, and somebody wanted to say that I loved that other Claire they'd say **Claire loves Claire** (p. 150).

Ces diverses manifestations de l'activité métalinguistique requièrent des méthodologies différenciées. Le recueil de jeux de mots suppose l'observation de type longitudinal, tandis que l'explicitation métalinguistique plus élaborée implique un questionnement adulte-enfant, c'est-à-dire une situation d'élicitation des données, qu'elle soit expérimentale ou non. Etant donné l'opacité de la relation entre activité métalinguistique et discours métalinguistique, notre analyse se borne ici à une description des discours produits par des enfants d'âge différent, placés dans une même situation expérimentale. Peut-être pourrions-nous, une fois cette description effectuée, avancer quelques éléments de compréhension du phénomène de l'activité métalinguistique et apporter ainsi une contribution au programme proposé par Levelt et al. (1978). « It seems to us that three major theoretical issues should be distinguished. These concern : 1) the epistemological status of linguistic awareness ; 2) the causes of linguistic awareness and insight ; and 3) the functions of linguistic awareness in development and language use » (p. 5).

Nous faisons l'hypothèse que les discours tenus en réponse à une épreuve de nature métalinguistique se modifient, évoluent avec l'âge. Plus précisément, les enfants passent d'un usage vécu de la langue où ils tendent à confondre le plan du linguistique et de l'extralinguistique, à une attitude métalinguistique par laquelle ils appréhendent les objets linguistiques — ici la phrase — comme distincts des objets ou événements auxquels ceux-ci réfèrent.

(1) Nous ne reviendrons pas ici sur l'analyse critique de ces travaux que nous avons proposée en particulier dans Boutet et al. (1983 a et 1983 b).

Nous avons choisi d'éliciter au moyen d'un dispositif expérimental la manifestation la plus explicite de l'activité métalinguistique : le discours construit sur la phrase dans un test de reconnaissance de cette unité. Nous n'entrerons pas dans le détail de l'épreuve (voir Boutet et al., 1982) et mentionnerons juste que notre population (142 enfants de 6 à 12 ans) devait, à la lecture successive de 13 phrases, répondre à la question : « dis-moi si pour toi ça fait une phrase », puis « pourquoi » ? (voir liste en annexe).

L'analyse qualitative des discours produits a permis de dégager quatre types d'arguments (pour plus de détail, voir Boutet et al., 1982 et 1983 a et b)⁽²⁾ :

Type 1. — Indifférenciation entre le sens du mot phrase et le référent de la phrase : interrogés sur le fait de savoir si une suite graphique constitue une phrase ou non, les enfants ne nous répondent pas sur les propriétés de cette suite, mais sur celles des objets ou événements auxquels elle réfère. Exemple :

Age 9;6, (12) : *c'est pas une phrase, les poupées sont pas drôles sauf quand ce sont des marionnettes ou des clowns.*

Type 2. — Prise en compte de la situation d'énonciation : la suite proposée est ou non une phrase selon que l'on peut ou non lui faire correspondre une situation d'énonciation définie, appréhendée globalement ou dans ses éléments constitutifs, lieu et temps de l'énonciation, énonciateurs. Exemple :

Age 7;5, (13) : *on peut pas le dire, enfin si on peut le dire, j'avais pas pensé à, quand on envoie une lettre et ben on : comment, on peut le dire, à son correspondant par exemple, mais quand on est en face on peut pas le dire.*

Type 3. — Prise en compte des propriétés sémantiques : les jugements portent là sur le sens des termes de la suite ou sur les relations sémantiques entre les termes. Exemple :

Age 8;4, (9) : *ça va pas parce qu'on dit maman a fait un gâteau et i faudrait mettre on va le manger dimanche parce que on l'a mangé dimanche ça va pas, si ce matin ça serait dimanche ça irait, mais si ça aurait pas été dimanche ça aurait pas été, ça ne va pas parce que c'est on va le manger dimanche, c'est pas on l'a mangé dimanche parce qu'on sait pas si on va le manger le dimanche ou pas.*

Type 4. — Prise en compte de propriétés formelles : la suite est ici appréhendée dans ses constituants, sa structure ; nous distinguons entre les arguments « de quantité » où l'enfant centre son attention sur la quantité de mots, la longueur, le nombre de syllabes, et ceux « relationnels » où l'enfant prend en considération les relations entre les éléments de la suite. Exemples :

Age 8;7, (6) : non — y a qu'un mot.

Age 11;5, (5) : *c'est pas une phrase y a pas de sujet y a pas de verbe.*

(2) Nous remercions ici le Centre de Calcul de l'Université du Québec à Montréal qui a procédé aux calculs statistiques. L'ensemble de la recherche a été mené dans le cadre d'un contrat de coopération franco-québécois.

Nous avons pu montrer, au terme d'une analyse quantitative des données, que la genèse des discours des enfants sur la phrase présente trois mouvements.

1^{er} mouvement. — **La décroissance des arguments non métalinguistiques.** Ils passent de 32 % de l'ensemble des réponses des plus jeunes à 5 % chez les plus âgés, tandis que corrélativement croissent les arguments métalinguistiques (types 2, 3 et 4), de 61 % et 92 %. La capacité de prendre la langue comme objet de réflexion est donc bien en relation avec l'âge des sujets.

Alors qu'un tiers des enfants de 6 ans répondent sur la réalité du monde, la possibilité des événements auxquels la phrase réfère, comme dans :

Age 6;6, (11) : *oui parce que ça ferait pas beau — de marcher sur les pelouses.*

A peine 5 % des enfants de 11 ans le font, comme dans :

Age 11;7, (1) : *oui parce qu'ils aiment ça.*

Ces résultats appellent trois remarques. En premier lieu, nous soulignons le fait que le pourcentage des arguments métalinguistiques est déjà très élevé dans le groupe des 6;6 : les enfants les plus jeunes adoptent dans 2/3 des occurrences de leurs réponses une attitude métalinguistique. Exemples :

Age 6;8, (5) : *non parce qu'il lui manque un mot — sortie de camions pour les enfants.*

Age 6;9, (2) : *non parce que c'est pas très long.*

Ce résultat est compatible avec de nombreux travaux qui ont mis en évidence une telle capacité chez les jeunes enfants. Très tôt les enfants manifestent une conscience de la langue, conscience qui croît avec l'âge et dont les manifestations évoluent, depuis l'auto-correction, les ajustements stylistico-rhétoriques, les commentaires et corrections du discours d'autrui jusqu'aux discours organisés et systématiques sur la langue [voir Sinclair eds. (1978) et en particulier Clark].

En second lieu, nous notons que les enfants les plus âgés n'abandonnent pas les arguments non métalinguistiques. Très peu nombreux, ces arguments ne disparaissent pas cependant et représentent, nous l'avons vu, 5 % des réponses du groupe des 11;6. Le fait vaut d'être souligné car il distingue nettement sur ce point notre étude de celle de Berthoud-Papandopoulou sur le mot. Celle-ci constatait en effet que l'indissociation entre le linguistique et l'extralinguistique disparaissait vers sept ans. Cette divergence peut être imputable à la nature des objets étudiés dans l'un et l'autre cas, ou aux conditions de l'expérimentation. On peut se demander si les différences observées sont un effet de la situation expérimentale de telle sorte qu'elles ne résisteraient pas à des modifications de protocole, ou si, de manière plus fondamentale, ces différences tiennent aux objets linguistiques eux-mêmes, en ce que la phrase et le mot n'ont pas le même type de relation à l'univers extralinguistique.

Proposer la phrase comme objet de réflexion c'est introduire non seulement le phénomène de la désignation par les mots, mais aussi celui de la prédication et de la construction des valeurs référentielles.

Notre troisième remarque concerne la relation entre la croissance des arguments métalinguistiques et la décroissance des arguments non métalinguistiques dans les réponses des enfants. Cette double évolution révèle une capacité croissante à prendre de la distance par rapport au langage, à en faire un objet de réflexion autonome et distinct du réel extralinguistique. Elle peut s'interpréter comme le résultat d'un processus d'abstraction — conceptualisation et prise de conscience — par lequel les enfants sont de plus en plus aptes à isoler les unités linguistiques et à les envisager en elles-mêmes.

2° mouvement. — L'apprentissage progressif d'une argumentation relationnelle, d'un savoir-dire sur les propriétés syntaxiques : d'un score à peu près nul chez les plus jeunes, elle atteint près de la moitié des réponses des plus âgés (43,7 %). Exemple :

Age 10;9, (5) : y a pas de verbe — dans une phrase faut toujours qu'y ait un verbe.

Cette croissance remarquable est à comprendre selon nous comme le résultat de l'influence conjuguée d'un apprentissage grammatical systématique dès la seconde année du primaire, et d'une capacité croissante à l'abstraction. En effet, agissent dans le même sens l'enseignement de la grammaire par lequel les élèves apprennent à reconnaître les relations syntaxiques dans une suite comme une caractéristique de la phrase ainsi qu'à exprimer ces relations dans les termes de la métalangue scolaire (verbe, sujet, complément...), et la capacité croissante des enfants à l'abstraction, ici l'abstraction syntaxique. Bien que notre enquête ne nous apporte pas d'informations sur la genèse de la capacité à l'abstraction syntaxique, d'autres études ont signalé que les tout jeunes enfants sont déjà attentifs à la forme de la phrase. En particulier Gleitman (1972) a montré que dès l'âge de deux ans certains enfants sont capables de porter des jugements sur la bonne formation syntaxique des phrases.

3° mouvement. — La décroissance régulière des arguments de quantité qui passent de 46 % à 20,8 %. Exemples :

Age 6;9, (11) : oui parce qu'elle est moyenne.

Age 6;8, (6) : non parce que y a qu'un mot.

Age 11;9, (7) : si c'est une phrase mais elle est longue.

Nous interprétons ce pourcentage élevé chez les enfants les plus jeunes comme un effet de l'apprentissage du code écrit, apprentissage qui domine largement durant les premières années de l'enseignement primaire. Apprendre à lire et à écrire suscite et mobilise l'attention et la réflexion des élèves sur les aspects matériels de la langue : matérialité de la calligraphie, matérialité des espaces remplis par la lettre, la syllabe ou le mot... L'apprentissage de la lecture et de l'écriture rend donc les

enfants conscients et soucieux du dénombrement d'unités, du repérage spatial d'éléments, préoccupations que nous retrouvons dans des réponses comme, **c'est une phrase parce qu'y a beaucoup de mots, i manque un mot, ou, c'est pas une phrase parce qu'elle est courte.**

Cette interprétation se trouve confirmée par le fait que les enfants en début de scolarisation — les trois premières années — se comportent de façon presque identique en recourant beaucoup aux arguments de quantité tandis que ceux des trois dernières années y recourent très peu. Deux ensembles de classes d'âge se dégagent et s'opposent que l'on peut faire correspondre à des étapes dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

CONCLUSION

Ces mouvements repérables dans l'évolution du discours sur la langue relèvent à la fois de l'apprentissage scolaire, guidé et contrôlé par l'enseignant, et de la maturation cognitive propre à chaque sujet, sans que l'on soit en mesure d'isoler chaque facteur ou d'en repérer avec certitude l'influence.

Notre étude montre que l'enfant de 6 ans s'est déjà construit un savoir sur sa langue : certains aspects de ce savoir sont compatibles avec celui de l'adulte, d'autres non. En particulier l'enfant va progressivement abandonner la référence à un savoir « naïf » où les objets du monde et les mots de la langue sont indissociables.

L'enfant de 6 ans présente donc à la fois un savoir-faire, une activité langagière élaborée que l'école se chargera de perfectionner et d'enrichir, et un savoir-dire sur la langue, hétérogène, partiel, sur lequel portera l'enseignement grammatical.

Face à ces deux types de savoirs pré-scolaires, les démarches pédagogiques ont à éviter les mêmes écueils : la sacralisation des savoirs des enfants d'un côté, la non reconnaissance de ces savoirs de l'autre. Reconnaître que les enfants se sont construits des hypothèses sur la langue, des systèmes de représentation, ne signifie pas qu'ils soient justes, adéquats et opératoires. L'enseignement guidé de l'adulte aura certainement à faire découvrir des phénomènes, modifier ou déplacer des jugements sur la langue. Mais à l'inverse, la non prise en compte de cette activité métalinguistique propre des apprenants et des connaissances qu'elle produit risque de n'aboutir qu'à une superposition de savoirs contradictoires ou partiellement incompatibles.

J. BOUTET, F. GAUTHIER
DRL, Université de Paris VII

M. DE SAINT-PIERRE
UQUAM, Montréal

Annexe

Liste des 13 phrases :

- (1) Les enfants aiment la soupe.
- (2) Marie cueille.
- (3) La table mangera à la cantine.
- (4) Quand ta grand-mère arrivera-t-elle.
- (5) Sortie de camions.
- (6) Oui.
- (7) Je vais aller à l'aéroport et après j'arriverai à la maison et j'irai à un spectacle de marionnettes.
- (8) Arriverons demain gare de Lyon.
- (9) Ce matin maman a fait un gâteau et on l'a mangé dimanche.
- (10) Pierre il est très gentil.
- (11) Ne pas marcher sur les pelouses.
- (12) Quelle drôle de poupée.
- (13) Je suis à l'hôpital j'ai des ennuis.

Bibliographie

- BELLEFRROID (B. de), FERREIRO (E.). — La Segmentation du mot chez l'enfant, *Archives de Psychologie*, 1979, 47, 180, 1-35.
- BERTHOUD (A.C.). — La relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants, *Encrages*, 1982, n° 8-9, 139-142.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU (I.). — *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*, Genève, Imprimerie Nationale, 1980.
- BESSON (M.J.), BRONCKART (J.P.). — Quelques aspects de l'acquisition de la notion de sujet, *Théories et Pratiques*, 1978, n° 5, 31-45.
- BOUTET (J.). — Observations sur la capacité textuelle d'enfants de 6 ans, *Études de Linguistique Appliquée*, 1984, n° 53, 7-20.
- BOUTET (J.), GAUTHIER (F.), SAINT-PIERRE (M.). — La Notion de phrase chez des enfants de 6 à 12 ans : une étude expérimentale, *Encrages*, 1982, n° 8-9, 131-139.
- BOUTET (J.), GAUTHIER (F.), SAINT-PIERRE (M.). — *Savoir dire sur la phrase*, *Archives de Psychologie*, 1983 a, 51, 205-228.
- BOUTET (J.), GAUTHIER (F.), SAINT-PIERRE (M.). — Comment les enfants de 6 à 12 ans se représentent-ils la phrase ? Etude de l'activité métalinguistique à propos de cette notion grammaticale, *Recherches Linguistiques à Montréal*, 1983 b, 19, 83-121.
- CULIOLI (A.). — La Formalisation en linguistique, *Cahiers pour l'Analyse*, 1968, n° 9, 106-118.
- CULIOLI (A.). — A propos des énoncés exclamatifs, *Langue Française*, 1974, n° 22, 6-15.
- DELESALLE (S.). — L'étude de la phrase, *Langue Française*, 1974, n° 22, 45-67.
- GLEITMAN (L.R.), GLEITMAN (H.), SHIPLEY (E.F.). — The emergence of the child as grammarian, *Cognition*, 1972, 1, 137-164.
- HAKES (D.T.). — *The development of metalinguistic abilities in children*, Berlin, Springer-Verlag, 1980.
- LEVELT (W.J.), SINCLAIR (A.), JARVELLA (R.J.). — *Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition : some introductory remarks*, in : A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*, Berlin, Springer-Verlag, 1978, pp. 1-14.
- LIBERMAN (I.Y.), SHANKWEILER (D.), FISCHER (F.W.), CARTER (B.). — Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child, *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, 18, 201-212.
- MARCHELLO-NIZIA (C.). — La Notion de « phrase » dans la grammaire, *Langue Française*, 1979, n° 41, 35-48.
- SINCLAIR (A.), JARVELLA (R.W.), LEVELT (W.J.) (Eds.). — *The child's conception of language*, Berlin, Spinger-Verlag, 1978.
- WEIR (R.H.). — *Language in the crib*, The Hague, Mouton, 1962.