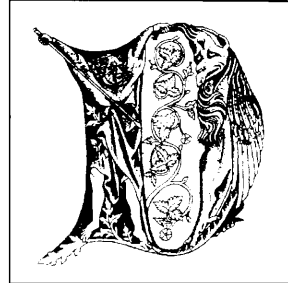


Langage & pratiques, 2006, 38, 7-23

DOSSIER



Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école?

Jean-François de Pietro

Résumé

Dans un contexte controversé, dans lequel la grammaire est régulièrement sujette à polémique, cet article vise à présenter les orientations qui ont été définies récemment au niveau romand, dans le cadre d'un document portant sur l'enseignement / apprentissage du français en général, pour clarifier ce que devraient être la place, la nature et les fonctions des activités métalangagières en classe de français. Il situe celles-ci en relation aux finalités de l'enseignement et à l'articulation des sous-disciplines du français autour du texte, mais également, dans une perspective plus large d'«éveil aux langues» et de «pédagogie intégrée», en relation aux autres langues enseignées et/ou présentes dans la classe. L'article invite ainsi à relever le défi d'une remotivation – des enseignant-e-s et des élèves – pour des activités réflexives qui tout à la fois seraient utiles pour développer les capacités communicatives et pertinentes pour la construction d'une culture langagière adaptée à notre époque.

I. Une question controversée

Les activités métalangagières constituent de longue date un aspect hautement controversé de l'enseignement de la langue – et du français tout particulièrement. Ces activités soulèvent en effet de nombreuses questions, portant à la fois sur la manière de conduire les activités («pédagogie inductive» vs enseignement de règles par exemple), sur la place qu'elles occupent (relativement aux activités d'expression), sur la terminologie employée, voire sur leur utilité même...

Lafontaine (1988), par exemple, constate qu' «une part importante des apprentissages scolaires en matière de langue maternelle — et ce dès les premières années — consiste (...) en activités grammaticales qui sont des activités métalinguistiques par excellence. Les activités proposées à l'école primaire sont-elles en accord avec ce que l'on sait des capacités métalinguistiques des enfants de cet âge? Peuvent-ils réfléchir au langage comme on leur demande de le faire à l'école? A l'inverse, étant donné ce que sont les capacités métalinguistiques des enfants d'un niveau d'âge donné, que pourrait-on ou que devrait-on faire à l'école?» (p. 8). Constatant les difficultés des élèves à prendre en considération les aspects formels de la langue, cette auteure plaide ainsi «en faveur d'une limitation sévère des activités grammaticales dans les premières années de l'enseignement primaire» (ibid., p. 18).

En Suisse, Martin & Gervaix (1992) s'interrogent entre autres sur les liens entre l'étude réflexive du fonctionnement de la langue et sa maîtrise pratique – orthographique en l'occurrence; leur conclusion n'est guère positive: «en tout cas, le transfert d'un savoir-faire grammatical à un savoir-faire orthographique n'est pas univoque et automatique» (p. 150; cf. également Martin, 1999).

Plus radicalement, comparant l'usage effectif des temps verbaux chez un enfant de 11 ans à une leçon de grammaire, empruntée à un manuel, sur cette même question, et constatant un énorme décalage, Halté (1995) en conclut qu' «il vaut mieux, à tout prendre, ne rien enseigner, c'est-à-dire laisser se faire le travail épilinguistique ordinaire à la faveur de l'usage, que de recouvrir le savoir-faire réel par des savoirs savants en désordre» (p. 58)...

Cependant, à l'inverse, comparant l'enseignement grammatical à celui de la géographie ou de l'histoire, Schneuwly (1998) ose poser la question: «la grammaire doit-elle être utile?»... Est-ce uniquement une provocation? Est-ce si absurde, à une époque où l'utilitaire et l'efficace semblent seuls avoir droit de cité? (p. 268)...

Bref, la place et le statut des activités métalangagières¹ à l'école sont loin de faire l'unanimité. C'est pourquoi il importe, dans la perspective de l'école, de répondre – autant que faire se peut – aux questions qui se posent et d'adopter une position claire. Dans cette contribution, je vais ainsi présenter les réflexions qui ont

¹ Qu'on ne saurait d'ailleurs réduire à des activités grammaticales au sens étroit!

été conduites ces dernières années, par différents partenaires (didacticiens, formateurs, enseignants, responsables scolaires, etc.), à propos des aspects métalangagiers de l'enseignement du français en Suisse romande. En même temps, je tenterai d'illustrer quelques pistes nouvelles, visant en particulier à un élargissement de la réflexion dans la perspective d'une meilleure intégration des différents enseignements de langue (cf. didactique intégrée) et d'une plus grande ouverture à la diversité des langues, celles des élèves issus de la migration en particulier.

II. Conception de l'enseignement du français en Suisse romande et activités métalangagières

1. Histoire et contexte d'une redéfinition

Depuis les années 80 et la parution de l'ouvrage *Maitrise du français* (Besson & al., 1979), la Suisse romande a vécu sous le régime d'un enseignement dit «rénové» du français, qui s'est caractérisé entre autres par les points suivants: finalité communicative de l'enseignement, prise en compte des acquis de la psychopédagogie (rôle de l'élève dans la construction des connaissances, activités de découverte) et de la linguistique (démarches d'analyse et terminologie proposées par les courants structuralistes et générativistes), «démocratisation» de la langue qui ne se définit plus seulement en référence aux modèles littéraires mais fait une place à la diversité des formes et des normes communicatives d'une part, aux productions des élèves eux-mêmes d'autre part, (etc).

Les études réalisées depuis lors à propos de cet enseignement en ont fait apparaître les apports (développement des capacités expressives des élèves par exemple) mais aussi certaines difficultés, auxquelles il s'agit bien évidemment de tenter de remédier². Par exemple, aux activités communicatives d'expression s'ajoutaient des activités dites, à l'époque, de *structuration* de la langue, censées leur être subordonnées et les soutenir. Or, l'une des principales difficultés a été de concrétiser les liens entre ces deux composantes. Il en est résulté – et ceci est particulièrement visible à l'examen des moyens d'enseignement – une dichotomisation de l'enseignement et une suprématie des activités de structuration, plus faciles à enseigner et, surtout, à évaluer... Ainsi, la question qui est à nouveau posée ici, de manière très claire, est celle de l'articulation entre les activités langagières et métalangagières.

² Voir par exemple Bronckart (1988), Kilcher-Hagedorn et al. (1989), Martin & al. (1989), Weiss & Wirthner (1991), Martin & Gervais (1992), Aeby & al. (2000), etc.

C'est donc dans ce contexte que, progressivement, les autorités scolaires de la Suisse romande ont remis l'ensemble du chantier «français» en travail. La première pierre de ce nouvel édifice – faisant suite à une demande récurrente des milieux enseignants – a consisté en l'élaboration de «séquences didactiques» pour l'enseignement de l'expression orale et écrite (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Parallèlement, un groupe a été constitué afin de «clarifier les notions grammaticales problématiques»; après diverses réflexions visant d'abord à simplifier la terminologie puis à proposer quelques mises à jour en fonction de l'évolution et de la diversification des théories de référence, ce mandat a abouti à la rédaction de l'ouvrage *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (Béguelin (dir.) 2000), destiné à offrir en premier lieu aux formateurs et rédacteurs de moyens d'enseignement une description actualisée des savoirs grammaticaux pertinents pour l'enseignement. Enfin, au tournant du siècle, dans le contexte de la rédaction, au niveau romand, de nouveaux «Plans d'études cadre» portant sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, une mise à jour plus globale de l'enseignement du français a été initiée: l'IRD P a d'abord été mandaté afin d'établir un *état des lieux* (Aeby & al., 2000 et 2001), puis un «groupe de référence pour l'enseignement du français», le GREF, a été constitué afin d'établir les principales lignes de l'enseignement à venir, en tenant compte des changements survenus depuis les années 80, et de soutenir ainsi les rédacteurs des nouveaux plans d'étude dans leur travail.

Après un long processus d'élaboration, de consultations diverses, de réécritures successives, le travail de ce groupe³ a abouti récemment à l'édition par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) d'un document intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP, 2006), destiné à être distribué à l'ensemble des enseignant-e-s, du primaire et du secondaire, de la Suisse romande.

Ce document, dans ses grandes lignes, s'inscrit largement dans les orientations qui prévalent – malgré certaines oppositions – dans les différents pays francophones (*cf.* de Pietro, à paraître) et qui, pour l'essentiel, étaient déjà celles de l'enseignement rénové. Divers changements ont néanmoins été nécessaires pour répondre d'une part à l'évolution de la société et de ses

³ Coordonné par Ph. Martinet et composé de S. Aeby Daghé, D. Béatrix Kohler, J. Dolz, N. Huser, C. Merkelbach, N. Revaz, M. Saada-Robert, M. Wirthner et le soussigné.

attentes (hétérogénéité croissante des classes, réduction du temps consacré à l'enseignement du français en raison de l'introduction de nouvelles disciplines, développement des outils technologiques, etc.), d'autre part aux développements scientifiques récents de la linguistique (pragmatique, théories du texte et du discours, grammaire de l'oral...), de la psycholinguistique (procédures et stratégies des élèves: planification, mise en texte, etc.) et des théories psychologiques du développement (rôle des interactions et des médiations, cognitivisme). En outre, ces années ont vu l'émergence de la didactique, qui a mis en évidence la nécessité d'une part de prendre en compte de façon articulée et équilibrée les trois pôles concernés par l'enseignement / apprentissage: l'enseignant, l'élève et l'objet, d'autre part de fonder davantage les conceptions à venir sur l'observation concrète de ce qui se fait et ce qu'il est réaliste de faire dans les classes.

Les orientations proposées aujourd'hui – et que nous allons maintenant aborder – ne constituent donc en aucune façon une rupture radicale avec ce qui a précédé, mais plutôt une mise à jour, un dépassement, un affinement.

2. Un cadre général pour des activités métalangagières

Ce sont à présent quelques-uns des résultats de ce long processus de mise à jour que j'aimerais présenter⁴, car d'une part ils représentent en quelque sorte la référence commune pour l'enseignement / apprentissage du français en 2006, d'autre part ils permettent d'illustrer quelques questions lancinantes à propos de la composante «méta» de cet enseignement et, j'ose l'espérer, d'ouvrir quelques pistes intéressantes, voire originales, pour apporter de premiers éléments de réponse à propos de la *place* et de la *raison d'être* des activités réflexives – métalangagières – à proposer dans le cadre scolaire.

Voici donc, dans leurs grandes lignes, celles de ces orientations qui nous paraissent pertinentes dans la perspective d'une réflexion sur les activités métalangagières en contexte scolaire.

⁴ Pour ce faire, je m'appuierai essentiellement sur deux documents: celui édité par la CIIP mais aussi le Rapport du GREF, entériné par la CIIP et qui lui a servi de base: *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du groupe de référence du français* (2002). Je ne présenterai bien sûr pas l'ensemble de ces orientations qui portent sur tous les aspects de l'enseignement / apprentissage (des horaires à l'évaluation en passant par la littérature), mais uniquement celles qui me paraissent pertinentes dans la perspective de cet article et qui concernent donc, d'une manière ou d'une autre, les activités métalangagières. Pour plus d'information, cf. les documents susmentionnés.

2.1 Trois finalités pour l'enseignement

L'enseignement du français repose sur trois grandes *finalités* visant à rendre les élèves capables de communiquer en français de manière adéquate, de réfléchir sur la communication et sur la langue, et à leur permettre de construire des références culturelles (cf. Document *Orientations CIIP*, 2006, p. 10):

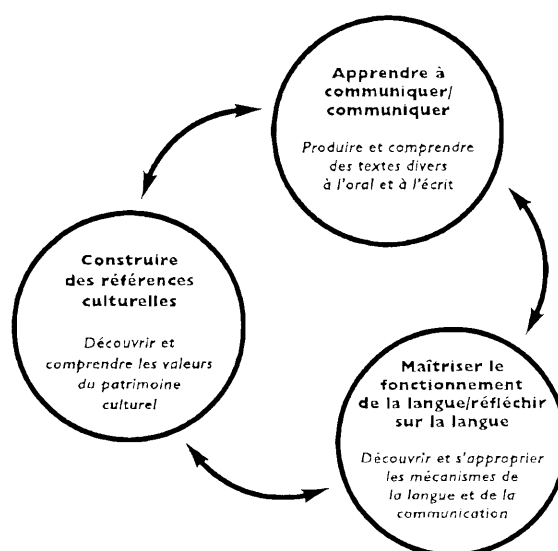


Schéma des finalités de l'enseignement du français

La présence d'une finalité communicative n'est guère surprenante. Elle correspond bien aux orientations qui étaient celles de la rénovation. Cependant, grâce aux recherches conduites à ce propos, la notion de communication a été largement affinée depuis les années 80 et il paraît désormais possible d'en proposer, pour l'enseignement, une caractérisation plus opératoire, plus concrète, moins naïve aussi⁵. Cette finalité communicative de l'enseignement / apprentissage se concrétise dans la capacité à *produire et comprendre des textes divers à l'oral comme à l'écrit*. C'est là l'objectif prioritaire de la classe de français. Et, dans cette optique, afin de mettre un peu d'ordre

⁵ En particulier, l'école n'a pas à s'occuper de toute la communication, elle n'a pas à vouloir configurer l'ensemble des comportements des élèves. C'est essentiellement sur des formes de communication publiques, relativement formelles et structurées qu'elle peut intervenir (au double sens de capacité et de permission).

dans l'immense diversité des textes, c'est le *genre textuel* qui sert de principe organisateur de l'enseignement, de point de départ et d'arrivée aux activités conduites en classe⁶.

Mais c'est surtout l'interdépendance, la solidarité des trois finalités qu'il s'agit de souligner dans la perspective d'une réflexion sur les activités métalinguistiques. En effet, si la finalité essentielle est de faire en sorte que les élèves puissent communiquer, en produisant et comprenant des textes oraux et écrits qui soient adaptés aux diverses situations de la vie sociale, il a paru important, en même temps, d'affirmer clairement que l'enseignement a également pour ambition de les amener à communiquer de manière plus consciente, réfléchie, contrôlée, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur permettre d'acquérir des références culturelles partagées – ce qui ne signifie pas nécessairement acceptées! – qui expriment entre autres leur appartenance à une même communauté de langue.

La deuxième finalité revient ainsi à affirmer cette ambition d'amener les élèves à être capables de se distancier de leurs pratiques immédiates pour mieux les comprendre: décrire sous leurs aspects langagiers les innombrables textes auxquels ils sont confrontés dans leur vie scolaire et sociale, observer les caractéristiques de pratiques langagières et communicatives multiples et diverses (exposé technique, récit de science-fiction, débat, représentation théâtrale, etc.) afin de se les approprier, écouter pour repérer les formes particulières par lesquelles l'autre s'exprime, analyser minutieusement le canevas d'une production écrite, mais aussi, à un autre niveau d'analyse, repérer certaines régularités syntaxiques et orthographiques pour en dégager des règles ou explorer un champ lexical constituant quelques exemples d'activités qui impliquent une réflexion explicite de la part des élèves. Toutes supposent une *prise de distance* à l'égard des pratiques, et une *objectivation* du fonctionnement communicatif qui conduit à expliciter les opérations et marqueurs formels que la langue nous offre. Elles doivent ainsi fournir aux élèves une maîtrise plus consciente de leurs propres comportements langagiers.

⁶ Le genre textuel, historiquement et socialement reconnu, suppose à la fois une situation de communication, une configuration des rôles, un horizon d'attentes (plus ou moins) réciproques des acteurs, des classes de contenus, mais aussi une structure et des ressources langagières qui permettent sa mise en texte: on citera pêle-mêle pour exemples le *débat public*, le *conte*, l'*interview*, l'*éditorial*, le *mode d'emploi*, le *roman*, etc. (voir à ce propos Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) et Dolz & Schneuwly (1998)).

Les *activités de réflexion* visent donc d'une part à faire de la pratique de la langue une *pratique réfléchie*, et d'autre part à fournir aux élèves des outils opératoires en vue de cette réflexion. Ces outils consistent en des méthodes de réflexion et d'analyse ainsi qu'en une terminologie qui permet de parler de la langue (autrement dit une métalangue) et participe de la construction d'une culture commune sur la langue française.

La troisième finalité retenue pour l'enseignement du français permet de souligner l'importance de la langue – à la fois comme moyen et comme objet – dans *la construction et la transmission de références culturelles partagées qui soutiennent l'appartenance commune*. Elle exprime une volonté de faire acquérir aux élèves une *culture langagière*, constituée de savoirs, de valeurs, d'attitudes face à la langue, généralement partagés au sein de la communauté, et s'inscrit ce faisant parfaitement dans les missions assignées aujourd'hui à l'école. Ces références sont constituées d'abord grâce à la fréquentation des textes, autour de l'enseignement littéraire (avec des textes et des pratiques adaptées, dès les petites classes); mais elles concernent également la langue française et notre rapport à elle, par l'étude de son histoire, de sa place dans le monde plurilingue, (etc.). Elles sont liées aux pratiques langagières et communicatives (la lecture par exemple), car celles-ci fondent le rapport intime à la langue, mais aussi à la mise en œuvre d'activités métalangagières qui permettent la distanciation et l'explicitation.

Comme on le voit, les activités réflexives, métalangagières, sont concernées par les trois finalités: en tant qu'outils au service de la communication en premier lieu; pour elles-mêmes, en quelque sorte, dans le cadre de la deuxième finalité, dans la mesure où c'est la capacité même à conduire des activités sur la langue qui est visée ici; en tant que ces activités contribuent à la construction des références culturelles pour la troisième.

2.2 Articuler les «sous-disciplines» du français entre elles

Centrer l'enseignement sur le texte amène à réorganiser l'articulation des sous-disciplines entre elles. En effet, si chaque sous-discipline du français se distingue des autres par sa tradition et les règles spécifiques qu'elle contient, ce qui a pu justifier qu'on les travaille isolément les unes des autres, elles présentent aussi des dimensions qui se recoupent entre elles. Par exemple, une notion comme le *passif* concerne à la fois la conjugaison, les règles morphologiques et orthographiques d'accord, la syntaxe (construction du complément d'agent en *par* ou *de*, etc.) et la construction de la cohésion textuelle.

L'articulation proposée repose ainsi sur le fait que l'ensemble de ces sous-disciplines participent des activités de communication (lecture, écriture, compréhension et productions orales). Elle conduit à privilégier des dispositifs en *séquences didactiques* centrées sur les genres textuels⁷:

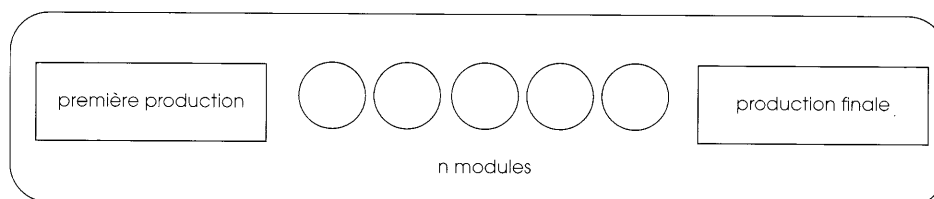


Figure 1: Schéma de la séquence didactique

Le texte, en tant que matérialisation des activités de communication, se caractérise par sa complétude (il exprime une action communicative accomplie) mais aussi par sa complexité! Il est par conséquent important, pour déclencher des activités d'apprentissage, d'adopter une approche alternant des activités *intégrées* et *décrochées*. Les premières font apprendre, mais en quelque sorte à travers le fait même de communiquer, sans qu'il n'y ait nécessairement activité métalangagière explicite. C'est le cas par exemple lorsque le travail d'écriture d'un conte est découpé en étapes qui correspondent en fait chacune à l'une des opérations constitutives d'une telle tâche: recherche d'idées et d'une trame, organisation selon le schéma narratif, mise en texte en assurant les reprises anaphoriques et la cohésion, révision du texte, (etc.). Les secondes supposent une interruption, plus ou moins prolongée, de l'activité communicative et sont explicitement focalisées sur un objet d'apprentissage (le schéma narratif, les organisateurs textuels, les reprises anaphoriques, la thématisation – via les constructions passives par exemple –, etc.). La dimension métalangagière de telles activités est évidente.

Dans un premier temps, les élèves sont donc placés face à une activité communicative globale et significative (rédiger un conte par exemple). Ce n'est

⁷ Séquences du type de celles qu'on trouve dans *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Mais d'autres séquences sont naturellement possibles. Une séquence didactique est un ensemble de tâches organisées autour d'un projet communicatif qui, lui-même, se concrétise dans un genre textuel. Les tâches, qui peuvent porter sur divers objets d'enseignement/apprentissage, s'enchaînent selon une logique d'alternance entre situations-problèmes (pour découvrir et construire) et activités spécifiques (pour systématiser et mémoriser).

que dans un deuxième temps, lorsqu'après une évaluation de leur première production ils auront pris conscience des difficultés de la tâche et qu'une sorte de «contrat d'apprentissage» aura été établi, qu'il leur sera proposé des activités – intégrées ou décrochées – en relation avec les différentes dimensions concernées par le genre travaillé. Dans un troisième temps, le retour à une situation de production communicative (la *production finale*) permet aux élèves l'intégration des divers apprentissages spécifiques réalisés pas à pas dans une nouvelle activité complexe qui leur donne sens.

N'importe quel aspect de la langue et de la communication pourra ainsi constituer un objet de travail prioritaire au cours d'une séquence, en particulier au moment des activités décrochées. Le problème très spécifique des reprises anaphoriques peut par exemple être travaillé de plusieurs manières: certaines très «ouvertes» de type *situation-problème*, telles l'observation des reprises dans un texte, la recherche de substituts lexicaux potentiels pour un groupe nominal, le remplacement d'un même groupe nominal dans une chaîne d'énoncés, (etc.); d'autres moins, plutôt à visée de répétition, de consolidation, telles que des exercices sur les formes pronominales de reprise ou des activités d'apprentissage d'hyponymes... Mais – et c'est là l'enjeu et l'intérêt d'une articulation des sous-disciplines du français par une approche en séquences didactiques –, la question traitée reste sans cesse liée à l'activité textuelle communicative dans laquelle elle *fait problème* et par rapport à laquelle elle *fait sens*.

III. Place et nature des activités métalangagières

Les activités métalangagières peuvent ainsi prendre des formes très diverses, des plus ouvertes aux plus répétitives, et concerner n'importe quel aspect de l'activité langagière. De plus, surtout pour celles qui sont intégrées à l'activité communicative, il n'est pas toujours aisé de les distinguer de cette dernière. Mais, l'articulation proposée ici permet de mieux saisir comment – dans le cadre d'un projet communicatif centré sur le texte et, ce faisant, dans le cadre de ce jeu entre activités langagières et activités métalangagières intégrées ou décrochées – se réalisent les trois finalités de l'enseignement auxquelles, ainsi que nous l'avons souligné, les activités métalangagières contribuent en tant qu'outil au service de la communication, en tant qu'activité même et en tant qu'elles (re)produisent des savoirs cristallisés, socialement reconnus et partagés.

Ces activités métalangagières concernent ainsi des problèmes aussi divers que la communication et ses paramètres (situationnels, actionnels...), le texte comme unité (définition, caractérisation des genres, structures...)⁸, l'oralité vs la scripturalité (ce qui les distingue / rapproche, les outils et la signification de l'entrée dans l'écrit...), la conscience phonologique, le système grapho-phonétique et les règles orthographiques, les questions liées aux normes et aux variations de la langue (connaissance de certaines normes mais aussi rapport qu'on entretient avec elles...), la phrase comme constituant maximal de la micro-syntaxe (groupes, catégories, fonctions...), le mot (définition, relations lexicales, structure...), la conjugaison, et même, comme nous le verrons (point IV), l'histoire de la langue ou le français en tant que langue (ce qu'est une langue, ce qu'est le français parmi les autres langues...)...

C'est dans ce sens que le document *Orientations CIIP* (2006) parle d'une grammaire *au sens large*, en entendant par là tout cet ensemble de connaissances, notions, procédures et méthodes – véritable *boite à outils* constituée au travers des activités métalangagières intégrées ou décrochées, explicitement présentées comme telles ou non – qui portent sur les aspects multiples et divers des langages, du langage et de la communication.

Au-delà de ces principes généraux, on ne peut cependant mettre de côté ici les doutes et les critiques qui ont été adressés à l'enseignement grammatical scolaire, à la fois du point de vue de sa validité scientifique et, surtout, du point de vue de son efficacité, de son utilité pratique. La conception didactique proposée doit tenir compte de ces critiques. Mais comment? La voie choisie consiste à distinguer plus clairement les critères de validité selon les finalités poursuivies.

En tant qu'outil, les activités métalangagières valent avant tout parce qu'elles «marchent»; autrement dit, c'est leur apport aux pratiques des élèves qui définit leur pertinence bien davantage que leur cohérence théorique. Dans cette perspective, il s'agit par conséquent de s'appuyer dans la mesure du possible sur ce que les élèves font déjà (leur grammaire «intériorisée»; cf. Besse & Porquier, 1984), soit pour renforcer leurs connaissances implicites lorsqu'elles s'avèrent efficaces, soit pour les transformer lorsqu'elles sont contre-productives voire erronées. D'une certaine manière, il s'agit de *faire feu de*

⁸ Cf. notamment Dolz, J. & al. (2006). Variété des positions discursives en fonction des genres textuels: l'exemple de l'argumentation, *Langages & pratiques*, 37, 40-54.

tout bois, même s'il est bien sûr préférable, par souci de cohérence, que les moyens employés puissent s'inscrire dans un cadre général qui fournira, progressivement, une représentation satisfaisante de la langue: par exemple, le *truc* bien connu «perdre / perdu» peut tout à fait être exploité d'abord de manière pragmatique, en s'appuyant sur les connaissances des élèves et en renforçant ainsi leur sens intuitif de la langue (à ce titre, il s'agit déjà là d'une procédure métalangagière!), puis «théorisé» lorsque les élèves possèdent une connaissance suffisante du système des temps.

En tant qu'elles visent à une meilleure compréhension des divers aspects du langage – de la définition de ce qu'est une langue à la découverte et à la prise de conscience et l'appropriation des règles d'accord qui la régissent, au sein du groupe nominal par exemple – et à l'élaboration d'une culture commune, les activités métalangagières doivent satisfaire à des exigences, de rigueur et de cohérence, d'un autre ordre: il s'agit en effet de doter les élèves d'une représentation des phénomènes langagiers qui soit en adéquation avec les théories *actuelles* et socialement *reconnues* du langage. Il s'agit toutefois, en même temps, de rester raisonnable et de tenir compte des données de la didactique telles qu'elles s'expriment dans les trois pôles du triangle didactique: les représentations et capacités des élèves qui définissent ce qu'il est possible et utile d'apprendre pour des élèves d'un âge donné (pôle élève), les modalités de transmission qui définissent ce qu'il est possible d'enseigner (pôle enseignant) et les contenus d'enseignement qui renvoient aux pratiques sociales de référence d'une part, aux théories de l'objet d'autre part.

IV. Des activités métalangagières pour une «grammaire au sens large»: l'éveil aux langues

Il apparaît ainsi que les activités métalangagières conservent pleinement leur place dans l'école entre autres parce que, comme nous l'avons vu, l'école n'a pas pour seule ambition d'amener les élèves à savoir utiliser la langue, mais aussi de les amener à savoir l'utiliser de manière réfléchie et à construire des références culturelles partagées à propos des langues et du langage.

Dans l'optique de ce qui est dénommé «grammaire au sens large» dans le document de la CIIP (2006), il importe ainsi d'inscrire de manière adéquate l'enseignement dans le contexte social et culturel actuel (mondialisation, phénomènes de migration et de métissage, plurilinguisme, etc.). Il importe tout particulièrement d'ouvrir les activités métalangagières sur les autres

langues et, grâce à de telles activités, de mettre ces langues en relation. Les ouvrir d'abord aux autres langues enseignées, dans une perspective de «pédagogie intégrée» (Roulet, 1980; Béguelin & al. (dir.) 2003); ensuite à toutes les langues et à tous les dialectes que certains élèves apportent avec eux parce qu'ils ont d'abord acquis une première langue qui n'était pas le français, ou parce qu'ils parlent également d'autres langues à la maison. Les démarches connues aujourd'hui sous la dénomination *éveil aux langues* visent précisément cela⁹. Et elles permettent d'entrevoir concrètement comment de telles activités – qui incluent le plus souvent une orientation métalangagière forte – peuvent être réalisées dans les classes et ce qu'elles apportent aux élèves – à *tous* les élèves – dans la perspective à la fois d'une meilleure compréhension de la langue française (sa place dans le monde, son histoire, ses spécificités...), d'une préparation à l'apprentissage d'autres langues (capacités de discrimination auditive et d'analyse de structures «exotiques»...), d'une reconnaissance / légitimation des langues parlées par certains élèves, d'une ouverture à la diversité linguistique et, enfin, de la construction d'une culture plurilinguistique adaptée à notre époque – car c'est bien aujourd'hui d'une culture *plurilinguistique* qu'il faut parler pour la troisième finalité de l'enseignement!

Le «détour par d'autres langues» – proposé dans ces démarches lorsqu'il s'agit d'aborder un problème tel que le fonctionnement de l'écriture, le genre, le pluriel, la formation des mots ou encore l'ordre des mots dans la phrase –, représente en particulier un outil didactique original et pertinent pour amener les élèves à adopter face au langage cette posture différente, orientée vers la forme plutôt que vers le contenu, que nécessitent les activités métalangagières: dès lors, en effet, qu'ils se trouvent confrontés à des matériaux de langues inconnues qui, par leur «étrangeté», leur opacité, empêchent tout accès immédiat au sens, les élèves sont contraints de focaliser leur attention sur les indices formels qui véhiculent le sens, ils sont contraints, autrement dit, de mettre en œuvre des démarches métalangagières!

⁹ Ces démarches ont pour principale caractéristique commune de porter sur plusieurs langues à la fois et de faire travailler les élèves sur des aspects très divers des langues et de la communication: histoire des langues, familles de langues, emprunts entre langues, observation de différents systèmes d'écriture, comparaison du fonctionnement du pluriel ou d'autres phénomènes grammaticaux dans différentes langues, découverte des sons d'autres langues, réflexions sur le statut sociopolitique des langues, (etc.). Voir par exemple Chignier & al. (1990); *Babylonia 2* (1999); Candelier (dir.) (2003); Hawkins (1985); Perregaux & al. (dir.) (2002) et, dans cette même revue, de Pietro & Matthey (2001); pour ce qui concerne plus directement les activités réflexives, voir Dabène (1992), Armand (2004) et de Pietro (1999 et 2004).

V. Un défi pour l'avenir

La mise en oeuvre des orientations présentées ici constitue assurément un défi pour l'école. Les nouvelles orientations définies en Suisse romande pour l'enseignement du français et des langues devraient contribuer à le relever. Aux didacticien-ne-s et aux enseignant-e-s de faire en sorte qu'il puisse être tenu et que la «grammaire» cesse d'être aussi mal vécue par les élèves, subie au primaire «où [ils] ne savent pas pourquoi ils [en] font», engendrant «passivité, parfois révolte dans le secondaire» (Buhler, 1988, p. 3)¹⁰...

C'est ainsi que l'enseignement du français et des langues, à travers des activités langagières et métalangagières, pourra apporter sa contribution à une véritable *éducation* linguistique, ou plutôt plurilingue, telle que prônée par le Conseil de l'Europe et qui comprend à la fois une *formation* plurilingue – consistant à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs – et une *éducation* au plurilinguisme – consistant elle en enseignements destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique (Conseil de l'Europe, 2003).

Quant aux activités métalangagières? Nous espérons avoir montré qu'elles avaient pleinement leur place dans un tel projet, du moins lorsqu'elles sont conçues selon la perspective présentée ici, qui nous semble en effet de nature à «remotiver des troupes» qui, souvent, en ont bien besoin...

Jean-François de PIETRO est collaborateur scientifique à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRD, Neuchâtel). Ses recherches portent sur l'enseignement du français, en particulier la grammaire et l'oral, sur les représentations langagières des élèves et, depuis quelques années, sur l'élaboration d'activités et l'évaluation des effets des démarches d'éveil aux langues, à travers les projets «Education et ouverture aux langues à l'école» (EOLE, Suisse) et «Eveil aux langues à l'école primaire» (EVLANG, projet européen). Il a collaboré au niveau romand au Groupe de référence pour l'enseignement du français (GREF) et fait partie actuellement de l'équipe chargée d'élaborer un modèle de compétence pour la langue première dans le cadre du projet Harnos. Il est membre du Comité de rédaction de la revue BABYLONIA et de la Délégation à la langue française de la Suisse romande.

¹⁰ Les observations effectuées dans le cadre du projet EVLANG (Candelier (dir.) 2003) semblent indiquer que les activités conduites dans cette optique d'éveil aux langues intéressent les élèves, éveillent leur curiosité et pourraient dès lors aider à les remotiver...

VI. Références

- AEBY, S., DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel: IRDP.
- AEBY, S., DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (2001). *Français 2000: Propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.
- ARMAND, F. (2004). Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, *XLI*, 2, 285-300.
- Babylonia 2 (1999). *S'ouvrir aux langues*. Numéro thématique édité sous la responsabilité de J.-F. de Pietro.
- BÉGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques* Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- BÉGUELIN, M.-J., DE PIETRO, J.-F & NÄF, A. (dir.) (2003). Approches interlinguistiques de la complémentation verbale: quels savoirs pour l'enseignant? Quels savoirs pour l'élève? *TRANSEL*, 37.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif (coll. LAL).
- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- BRONCKART, J.-P. (1988). *Groupe Bally: premier rapport de synthèse*. Neuchâtel: IRDP (Recherches: 88.114).
- BUHLER, V. (1988). Les difficultés grammaticales: présentation. *Le Français aujourd'hui*, 83, 3-6.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003). *EVLANG: l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*. Bruxelles: DeBoeck.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. CIIP.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique – Secrétariat général (2006). *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du groupe de référence du français*. CIIP – Secrétariat général, septembre 2002.
- CHIGNIER, J., HAAS, G., LORROT, D., MOREAU, P. & MOUREY, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon: CRDP.
- Conseil de l'Europe (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, version intégrale: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf).

- DABÈNE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-22.
- DE PIETRO J.-F. (1999). La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire? *TRANEL*, 31, 179 - 202.
- DE PIETRO, J.-F. (2004). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- DE PIETRO, J.-F. (à paraître). L'enseignement du français «langue commune». In: *L'avenir du français*. Agence universitaire de la francophonie (AUF).
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage et Pratique*, 28, 31-44.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: DeBoeck / COROME (4 volumes).
- HALTÉ, J.-F. (1995). «Enseigner le temps à l'école». In: *Les métalangages de la classe de français: actes du 6^{ème} colloque, Lyon, 20-23 septembre*. Lyon: DFLM (Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle), 57 - 59.
- HAWKINS, E. (1985). Awareness of Language, réflexion sur les langues. *Les Langues Modernes*, 6, 9-23.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C. & DE WECK, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves: recherches et réflexions critiques*. Berne: Lang.
- LAFONTAINE, D. (1988). Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous! *Enjeux*, 15, 7-28.
- MARTIN, D. & GERVAIX, P. (1992). *La grammaire de l'élève: savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8^e année*. Lausanne: CVRP (92.2).
- MARTIN, D. (1999). La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la «suite de verbe». *Tranel*, 31, 13 - 35.
- MARTIN, D., WEISS, J. & WIRTHNER, M. (1989). *L'enseignement renouvelé du français dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire: 1979-1989, constats, problèmes et propositions: rapport de COROF*. Neuchâtel: IRDP (Recherches; 89.107).
- PERREGAUX, C., DE PIETRO, J.-F., DE GOUMOËNS, C. & JEANNOT, D. (dir.) (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP (2 volumes avec CD audios + Fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement).

- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier – Crédif.
- SCHNEUWLY, B. (1998). «Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français: la grammaire doit-elle être utile?» In: *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*. Berne: Lang, 267-272.
- WEISS, J. & WIRTHNER, M. (1991). *Enseignement du français: premiers regards sur une rénovation*. Cousset: Delval; Neuchâtel: IRDP.