

# La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale

Luc Ostiguy and Gilles Gagné

Number 84, Winter 1992

L'étude de la langue

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45188ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ostiguy, L. & Gagné, G. (1992). La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale. *Québec français*, (84), 45–47.

---

# LA PLACE DE L'ACTIVITÉ

---

## MÉTALINGUISTIQUE

---

### DANS LE DÉVELOPPEMENT

---

### DE LA LANGUE ORALE.

---

Luc OSTIGUY et Gilles GAGNÉ

---

*Nous voudrions ici discuter du rôle de deux activités d'apprentissage mettant en oeuvre l'activité métalinguistique, c'est-à-dire l'activité de réflexion dont l'objet est le langage, dans le développement des habiletés langagières en oral : l'activité d'objectivation de la communication et l'activité d'analyse du langage. Plus précisément, nous voudrions discuter de leur impact sur le développement de l'habileté à utiliser un français oral plus soutenu en situation à caractère formel.*

---

#### L'OBJECTIVATION DE LA LANGUE ORALE

L'objectivation consiste en une activité d'apprentissage reposant sur la capacité que l'élève a de réfléchir sur le langage (effectuer un retour suppose, en effet, un acte de réflexion). Elle vise à développer chez l'élève ou l'étudiant des connaissances qui lui seront utiles au moment où il aura à communiquer de nouveau. Dans le programme, ces connaissances à développer sont avant tout au service de la communication. Elles sont relatives aux facteurs de la situation qui contraignent le contenu et la forme du message : l'intention de communication (le contenu et la forme varient suivant qu'il s'agit d'informer, de communiquer une opinion, d'amuser quelqu'un ou de s'amuser en jouant avec le langage, etc.), l'interlocuteur (le contenu et la forme varient aussi suivant les besoins

d'information de l'interlocuteur, les relations qu'entretiennent entre eux les interlocuteurs, etc.) et le contexte que définissent, entre autres, les circonstances de lieu et de temps (le contenu et la forme varient suivant que les interlocuteurs sont en présence ou non l'un de l'autre, suivant la variété de langue qui convient, etc.). Pour ce faire, l'élève est invité à analyser le contenu et la forme d'un message qu'il ou qu'un camarade a produit en cherchant à mettre en évidence ce qui a été fait (ou ce qui n'a pas été fait dans le cas d'un message qui a échoué) pour tenir compte de tel ou tel facteur de la situation.

On pense poursuivre, au moyen de cette activité d'apprentissage, le développement naturel des habiletés langagières. En effet, on croit qu'apprendre une langue suppose des mécanismes d'apprentissage

qui nécessitent l'intervention d'une réflexion. Chaque fois qu'il s'exprime, le jeune enfant est amené à évaluer la portée de ses messages, notamment par les multiples feed-back « correctifs » que lui livre son environnement (autres jeunes, parents, autres adultes, etc.) et qui lui indiquent que son message est approprié ou non et qui l'obligent, dans ce dernier cas, à se réajuster pour être mieux compris. Le jeune enfant en vient ainsi, tout naturellement, à façonner ses messages de façon de plus en plus adéquate. Il n'est pas certain que cette réflexion spontanée soit tout à fait un acte conscient chez le jeune enfant, ni même chez le plus âgé. En somme, le jeune enfant analyse le langage et ses manifestations sans effort conscient et en tire des connaissances surtout implicites, plus rarement explicites, qui s'intégreront dans la pratique à des savoir-faire. L'objectivation de la communication tente de reproduire ce processus naturel d'apprentissage ; à la différence, toutefois, qu'elle suscite de la part de l'écolier et de l'étudiant une réflexion consciente.

En faisant réfléchir consciemment les écoliers et les étudiants au moyen de l'objectivation, l'école vise à développer des connaissances explicites, c'est-à-dire des connaissances sur la langue que le sujet est capable de verbaliser. Par exemple, l'écolier, capable d'expliquer pourquoi il faut préciser certaines informations quand on raconte un événement à un interlocuteur qui ne sait rien des lieux évoqués et des protagonistes impliqués, possède une connaissance explicite d'un fait de communication. Par le développement de telles connaissances explicites, on vise à rendre le sujet capable de contrôler consciemment les paramètres de la situation et, surtout, d'en tenir compte lors de la formulation du message.

L'objectivation de la langue orale se présente ainsi comme une condition au développement des habiletés langagières.

Cependant, elle n'est pas sans présenter de limites. Les observations réalisées en contexte scolaire nous ont amenés à constater maintes fois que les retours effectués sur les messages produits par les écoliers laissent souvent dans l'ombre des aspects du langage qui auraient gagné à être mis en évidence à ce moment précis, notamment des aspects du code linguistique. Pour pallier cette difficulté, on souligne de plus en plus l'utilité d'avoir recours à une activité d'apprentissage visant à faire réfléchir l'élève de façon systématique sur des aspects choisis de la langue : l'activité d'analyse du langage.

### **L'ACTIVITÉ D'ANALYSE DU LANGAGE**

Tandis que l'activité d'objectivation vise le développement des connaissances explicites à partir d'une réflexion sur des messages produits en situation, l'activité d'analyse du langage vise plutôt le développement des connaissances explicites à partir d'une réflexion sur des aspects choisis du langage et de la langue et qui s'effectue plus ou moins en marge d'une situation où l'écolier a eu ou a à communiquer.

### **LE DÉVELOPPEMENT DE L'UTILISATION DU FRANÇAIS ORAL SOUTENU**

Les limites rencontrées par l'objectivation s'observent tout particulièrement quand il s'agit de développer chez l'élève ou l'étudiant son habileté à utiliser un français plus soutenu quand il communique en situation formelle. L'objectivation qui suit la formulation d'un message produit dans une telle situation doit, normalement, faire prendre conscience à l'élève que la situation était plus formelle compte tenu des circonstances; qu'il s'est exprimé dans cette situation d'une manière peut-être un peu différente de celle de tous les jours en utilisant pour l'occasion une langue plus soutenue que d'ordinaire. Ces prises de conscience doivent enfin conduire au constat qu'il existe une relation entre l'utilisa-

tion d'un registre de langue donné et une situation donnée. La réflexion porte surtout, comme on le voit, sur des aspects d'ordre communicatif. Mais comme aucun contenu linguistique précis pour la langue orale n'est proposé dans les programmes, la réflexion ne porte à peu près jamais sur les éléments du code oral. Ceci a comme conséquence que, souvent, la dimension proprement linguistique qui devrait accompagner les prises de conscience en rapport avec la communication n'est pas abordée.

Nous avons cherché à évaluer l'impact des activités d'objectivation et d'analyse du langage sur ce développement. Pour ce faire, les activités d'apprentissage suivantes ont été expérimentées auprès d'écoliers de 4<sup>e</sup> année primaire : (1) cinq com-

---

*Le jeune enfant analyse le langage et ses manifestations sans effort conscient et en tire des connaissances surtout implicites, plus rarement explicites, qui s'intégreront dans la pratique à des savoir-faire.*

---

munications en situations formelles suivies de périodes d'objectivation (Comm + Obj) <sup>1</sup>; (2) cette dernière activité d'apprentissage à laquelle s'ajoutent des activités d'analyse du langage (Comm + Obj + AnLang).

La constitution des activités d'analyse du langage a nécessité cependant l'élaboration d'un contenu d'apprentissage linguistique à faire analyser aux écoliers.

### **UN CONTENU LINGUISTIQUE POUR L'ORAL**

Le contenu linguistique à enseigner est composé de variables linguistiques dont

l'utilisation de l'une ou l'autre variante par les locuteurs québécois est conditionnée par la situation de communication. Par exemple la voyelle « a » qu'on entend dans les mots « pâte », « classe », « départ », « garage » constitue une variable linguistique qui présente deux variantes : une variante diphtonguée « a-ou », perçue comme étant caractéristique du français familier utilisé plus souvent en situation informelle, et une variante non diphtonguée, perçue comme caractérisant le français plus soutenu utilisé en situation plus formelle. Trente variables linguistiques ont été identifiées à l'intérieur d'études sociolinguistiques et descriptives portant sur le français parlé au Québec.

Les activités d'analyse ont consisté alors à faire identifier aux élèves des variantes soutenues et familières contenues à l'intérieur d'énoncés. Ceux-ci étaient tirés de courtes saynètes enregistrées sur vidéo dans lesquelles des marionnettes s'expriment en français familier et en français soutenu suivant les situations (Ostiguy et Gagné, 1988).

### **L'IMPACT DE L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'UTILISATION DU FRANÇAIS ORAL SOUTENU**

Au terme de l'expérimentation, on a constaté que les écoliers soumis à l'activité (Comm + Obj + AnLang) étaient plus conscients des variantes soutenues et familières que les élèves qui n'ont été soumis qu'à l'activité (Comm + Obj). L'accroissement de cette conscience s'est aussi vérifié dans leur habileté, au moment de l'objectivation, à relever dans les productions orales de leurs camarades des variantes familières et soutenues.

Nous avons supposé que les activités d'analyse du langage entraîneraient un effet comparable sur le développement de l'utilisation des variantes soutenues en si-

---

variantes soutenues

[e:] pêche, père, fraise,

notre école, en ordre

**dans les villes**

**sur la table**

elle sort, **elle** arrive

**tous** les garçons, **tout** vert

j'sais où ~ **est-c'qu'**il habite

Quelques variantes linguistiques d'un contenu d'apprentissage pour l'enseignement de la langue orale (Ostiguy et Gagné, 1986 et 1988)

---

variantes familières

[a<sup>é</sup>] pa-éche, pa-ére, fra-éce

not' école, en ord';

**dins** villes

**su'** 'a ~ **s'** 'a table

**a'** sort, **al** arrive

**toutes** les garçons, **toute** vert;

j'sais où **qu'** ~ où **c'qu'** i' habite

tuation formelle. Dans les faits, les résultats obtenus indiquent plutôt que les deux groupes ont enregistré des gains similaires. Nous ne pouvons donc pas conclure, pour l'heure, que les activités d'analyse du langage constitue un moyen plus efficace.

Comment expliquer maintenant que les élèves soumis à l'activité (Comm + Obj) aient augmenté à ce point leur niveau d'utilisation des variantes soutenues sans activité spécifique visant à en développer la conscience ? L'explication peut reposer sur le fait que les élèves ont eu à communiquer en situations formelles et à se questionner sur la langue qu'ils ont utilisée. La réflexion que suppose cette objectivation s'est sans doute exercée au niveau de connaissances que les écoliers possèdent déjà à propos du registre oral soutenu, mais qu'ils n'utilisent pas spontanément.

---

*En faisant réfléchir consciemment les écoliers et les étudiants au moyen de l'objectivation, l'école vise à développer des connaissances explicites, c'est-à-dire des connaissances sur la langue que le sujet est capable de verbaliser.*

---

Note

1. Ces périodes d'objectivation s'organisent autour de deux questions principales : « Est-ce que notre camarade a utilisé la langue qu'utilisent ordinairement les gens qui s'adressent à un auditoire ? Si oui ou non, quelles prononciations ou expressions utilisées vous fait dire cela ? »

Références

Ostiguy, L. et G. Gagné. *Pour un contenu linguistique en oral au 2<sup>e</sup> cycle du primaire*, Collection « Le français à l'école primaire », série « Recherches et essais », n<sup>o</sup> 11, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1986.

Ostiguy, L. et G. Gagné. *Le développement de l'utilisation du français oral soutenu par l'analyse du langage (3<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>)*, Collection « Le français à l'école primaire », série « Documentation pédagogique », n<sup>o</sup> 9, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1988.