



HAL
open science

Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques.

Sandrine Aguerre

► **To cite this version:**

Sandrine Aguerre. Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques.. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2010. Français. tel-00628351

HAL Id: tel-00628351

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00628351>

Submitted on 2 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3.

ED 480 MONTAIGNE-HUMANITES – EA 4195 TELEM.

Centration sur l'apprentissage d'une
langue étrangère, le français :
grammaires et représentations
métalinguistiques.

Thèse rédigée par Sandrine AGUERRE
Sous la direction de Monsieur le Professeur Henri PORTINE
Pour l'obtention du grade de Docteur en linguistique.

Membres du jury :

M. BEACCO Jean-Claude, Professeur, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III.

M. GAONAC'H Daniel, Professeur, Université de Poitiers.

Mme JAUBERT Martine, Professeur, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux IV

M. PORTINE Henri, Professeur, Université Bordeaux III.

Remerciements.

Pour ce travail, j'ai eu la chance de bénéficier du soutien de plusieurs personnes dont l'aide m'a été précieuse, et que je ne remercierai jamais assez. Je me dois de citer celles dont la contribution a été directe :

- HP, sans qui la thèse serait restée une idée lointaine, et que je remercie sincèrement pour l'autonomie qu'il m'a laissée et sa disponibilité sans faille.
- AB, BD, CB, SB, pour leurs relectures attentives et chaleureuses. J'ai de la chance de travailler avec vous.
- JJP, qui a assuré la logistique et participé au sprint final. J'ai de la chance de t'avoir.

Plus particulièrement, le chapitre 6 de cette thèse a pu voir le jour grâce à la bonne volonté de nombreux acteurs du FLE, que je tiens ici à remercier :

- les enseignantes, MOH, CB et SB, qui ont bien voulu accepter les différents appareils d'enregistrement dans leurs classes,
- les étudiants de FLE qui ont accepté de se laisser enregistrer, et plus particulièrement ceux qui se sont prêtés de bonne grâce aux entretiens ;
- les étudiants de L3 et DU qui ont accepté de répondre au questionnaire
- et enfin AM et LP pour leur soutien technique pour les vidéos et la mise en ligne du questionnaire.

TABLE DES MATIERES

<u>INTRODUCTION</u>	3
<u>GRAMMAIRES ET DIDACTIQUE DES LANGUES.</u>	6
1. DEFINITIONS.	6
2. ROLE DES GRAMMAIRES DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES.	30
3. CONCLUSION	46
<u>APPRENTISSAGE.</u>	50
1. DEFINITION DE L'APPRENTISSAGE SELON LES DIFFERENTES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE.	50
2. NOTION DE REPRESENTATION.	59
3. VERBALISATION, PROCEDURALISATION, AUTOMATISATION.	76
4. STOCKAGE ET FORMATION DES CONNAISSANCES ET DES CONCEPTS.	98
5. OPERATIONS LOGIQUES ET ACTIVITES MENTALES NECESSAIRES A L'APPRENTISSAGE.	111
6 ASPECTS SOCIAUX DE L'APPRENTISSAGE ET ROLE DE L'ENSEIGNANT.	124
<u>APPRENTISSAGE D'UNE LE ET CONSTRUCTION D'UNE GRAMMAIRE MENTALE.</u>	140
1. APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE 1 (L1), APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE 2 (L2).	140
2. THEORIES DE L'INTERLANGUE.	161
3. LES CONNAISSANCES ET REPRESENTATIONS COGNITIVES DE LA GRAMMAIRE MENTALE.	181
4. LA CONSTRUCTION DE LA GRAMMAIRE MENTALE : REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES ET REPRESENTATIONS METALINGUISTIQUES.	208
<u>DISCOURS LINGUISTIQUES ET METALINGUISTIQUES, ACTIVITES GRAMMATICALES ET METALINGUISTIQUES.</u>	220
INTRODUCTION	220
1. UTILITE DES DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES POUR LA DIDACTIQUE DES LE.	220
2. UTILISATION DE LA LINGUISTIQUE DANS LA CONSTITUTION DES GRAMMAIRES PEDAGOGIQUES.	222
1. ACTIVITES METALINGUISTIQUES ET METALANGAGIERES.	223
2. ACTIVITES METALINGUISTIQUES ET GRAMMATICALES POUR L'APPRENTISSAGE DE LE.	252
4. CONCLUSION GENERALE DU CHAPITRE 4.	293

FACTEURS D'INFLUENCE.	294
1. ORIENTATIONS ET INTERACTIONS PEDAGOGIQUES.	294
2. REPRESENTATIONS SOCIALES ET CULTURES EDUCATIVES.	303
3. APTITUDES ET STYLES.	312
4. STRATEGIE	330
5. CONCLUSION.	344
ANALYSE DE CONTENU.	348
INTRODUCTION	348
1. EXPLOITATION DES COURS DE FLE.	350
2. EXPLOITATION DU QUESTIONNAIRE.	378
3. EXPLOITATION DES ENTRETIENS.	391
4. CONCLUSION : IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES.	426
CONCLUSION	429
BIBLIOGRAPHIE	431
SOMMAIRE ANALYTIQUE	453

INTRODUCTION

L'idée qui sous-tend notre travail est que la grammaire n'est pas tant un savoir qu'un outil : un outil pour parler la langue, un outil pour l'enseigner, un outil pour l'apprendre. La réflexion de cette thèse est née de la confrontation de ce postulat à un constat de départ : une grande partie des étudiants de FLES ont du mal à réinvestir ce qu'ils apprennent lors d'activités où ils « font de la grammaire » dans d'autres situations, y compris d'autres situations de classe. Il semble qu'il y ait une dichotomie entre des situations où ils cherchent à comprendre (ou du moins où l'enseignant cherche à leur enseigner) comment fonctionnent les structures, et des situations où ils doivent mettre en œuvre ces structures. Un peu comme si deux processus parallèles (compréhension du fonctionnement des structures / utilisation des structures) étaient à l'œuvre, le premier cherchant à développer des savoirs et des connaissances sur la langue, et le second ne s'appuyant pas directement sur ces savoirs. Un peu comme si l'apprentissage de la grammaire était déconnecté de l'apprentissage de la langue étrangère.

Pourtant, toute langue possède une grammaire, et de ce fait l'apprentissage d'une langue est aussi, en partie, l'apprentissage de la grammaire de cette langue. L'impression de non-correspondance entre des activités grammaticales et d'autres activités de compréhension et production langagières peut provenir de la confusion entre la grammaire et le savoir sur la grammaire. Le premier chapitre de cette thèse revient sur la polysémie du terme *grammaire*, et explore le rapport entre la *grammaire d'une langue* et le *savoir grammatical* sur cette langue, et les met en perspective avec ce que l'apprenant de LE développe du point de vue de la grammaire.

La suite de notre réflexion s'attache à définir le processus de construction de la grammaire mentale de l'apprenant, en prenant en compte d'une part sa confrontation à la grammaire à travers des énoncés en situation d'utilisation de la langue (notamment en situation de communication), et d'autre part les apports de l'enseignement de la grammaire.

Pour ce faire, nous avons consacré le second chapitre à un éclaircissement des notions qui nous semblaient nécessaires pour appréhender le processus d'apprentissage. Il nous semble que l'apprentissage se fait en articulant apprentissages explicite et implicite, qu'il faut penser dans une relation complémentaire et non antagoniste. L'apprentissage vise l'amélioration par le sujet de ses comportements ; il doit se doter de moyens de régler ses conduites, c'est-à-dire de prendre des décisions pour agir de façon optimale par rapport à ses intentions. Dans cette perspective, il peut à la fois tirer parti des régularités de l'environnement (apprentissage implicite) et des règles explicatives de ce qui se passe dans l'environnement (apprentissage explicite).

De ce fait, l'apprentissage se fait par une familiarisation avec l'environnement, mais aussi par la compréhension des lois qui régissent cet environnement, et enfin par la réflexion du sujet sur ses propres comportements. L'apprentissage met donc en jeu des activités mentales diverses, et l'enjeu des explicitations (dans le sens de

formulation verbale), de la procéduralisation (dans le sens de construction d'une procédure), des raisonnements et de la métacognition est de donner à l'apprenant le moyen de contrôler efficacement (c'est-à-dire d'automatiser ce qu'il est possible d'automatiser, et de contrôler ce qui doit l'être) ses comportements. D'autre part, il faut tenir compte du caractère social de l'apprentissage, et des phénomènes de collaboration et surtout de tutelle : l'enseignant a surtout pour rôle d'accompagner et de guider l'apprenant dans son apprentissage, et à l'aider à résoudre les problèmes qu'il rencontre.

L'apprentissage d'une langue consiste pour l'apprenant à adapter ses comportements langagiers. Notre travail s'intéresse plus particulièrement au processus de construction de la grammaire mentale, qui lui sert d'outil dans ces comportements langagiers. Dans le chapitre 3, nous envisageons ce processus comme un processus qui s'appuie d'abord sur l'agrégation de connaissances (d'éléments linguistiques : mots, *patterns*, *chunks*, etc.), et qui est rapidement un processus d'organisation de ces connaissances. C'est à ce niveau qu'interviennent les représentations métalinguistiques : les représentations métalinguistiques sont les représentations qui organisent et mettent en lien les éléments linguistiques ; elles sont formées selon deux mouvements. Un mouvement qui part des éléments disponibles et cherche à les organiser, et un mouvement qui part des connaissances grammaticales (du savoir grammatical) et des catégories qu'elles proposent pour y faire entrer les éléments linguistiques.

La tâche de l'enseignant de langue est alors d'aider l'apprenant à créer du lien entre les éléments linguistiques qu'il utilise (catégoriser et établir les relations qu'ils entretiennent), pour l'aider à construire des représentations métalinguistiques qui à leur tour lui permettront d'appréhender plus facilement et plus clairement les éléments linguistiques qu'il va rencontrer dans sa confrontation à la langue. L'analyse de contenu (présentée dans le chapitre 6) vise à essayer d'appréhender un peu mieux ce processus de construction de grammaire mentale, et plus précisément des représentations métalinguistiques.

La construction de représentations métalinguistiques peut se faire à l'aide de différents outils psychologiques, qui sont notamment le métalangage et les manipulations (d'énoncés), et elle est favorisée par l'inscription de l'activité (psycho)métalinguistique de l'apprenant (cognition sur le langage) dans des activités métalangagières, c'est-à-dire des activités de communication portant sur le fonctionnement du langage. Le chapitre 4 étudie ces questions du discours et des activités métalinguistiques, des outils possibles, et des activités grammaticales proposées en classe pour accompagner le processus d'apprentissage de la grammaire de la langue.

Il est nécessaire de prendre en compte les facteurs susceptibles d'influencer les activités (psycho)métalinguistiques des apprenants, les activités métalangagières et les activités grammaticales. Ces facteurs peuvent être envisagés à un niveau collectif : le déroulement des interactions communicatives est révélateur de l'orientation prise par l'enseignant pour mener les activités métalangagières (le type de questionnement notamment est un signe de la dévolution du questionnement métalinguistique). En outre les représentations sociales (et plus

précisément, dans le cas de classes hétérogènes du point de vue de la nationalité des apprenants, les cultures éducatives) sont susceptibles de peser sur la façon des apprenants d'accepter et de gérer les activités grammaticales. A un niveau individuel, la personnalité et les *styles* des apprenants influencent ses objectifs, sa motivation et sa gestion de l'apprentissage. Enfin, si l'on considère qu'apprendre (une langue) c'est améliorer ses comportements (langagiers), la notion de stratégie prend une importance particulière. Le chapitre 5 traite de ces facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage de la langue, et plus spécifiquement la construction de la grammaire mentale.

On peut envisager ce travail selon deux organisations :

- En deux parties : les trois premiers chapitres s'attachent à fonder théoriquement le processus de construction de la grammaire mentale, et les trois suivants à étudier comment ce processus peut être mis en œuvre.
- En trois parties : les deux premiers chapitres posent les fondements théoriques des deux notions centrales de la thèse (*grammaires* et *apprentissage*). Les deux suivants les font se rencontrer pour s'appliquer à l'apprentissage des langues (le chapitre 3 applique la conception de l'apprentissage comme complémentarité des apprentissages implicites et explicites à l'objet langue, tandis que le chapitre 4 pose la question des interactions langagières et sociales, et des outils mobilisables dans cet apprentissage). Les deux derniers cherchent à examiner comment la construction des représentations métalinguistiques se met en place chez des sujets, le cinquième faisant le point sur les facteurs à prendre en compte et le sixième livrant l'analyse de contenu.

Quoi qu'il en soit, nous avons conservé une organisation en chapitres, car notre réflexion a suivi les « paliers » suivants : précision de la notion de grammaire et établissement de la grammaire mentale comme centrale dans la compétence langagière ; interrogation sur les caractéristiques du processus d'apprentissage en général ; définition du processus de formation de la grammaire mentale et des représentations métalinguistiques ; interrogation sur les outils et activités nécessaires à cette construction ; examen des facteurs intervenant sur cette construction ; recherche dans un corpus des traces de cette construction.

Chapitre 1

Grammaires et didactique des langues.

1. Définitions.

1.1. Polysémie de grammaire.

Depuis longtemps, les didacticiens, notamment du Français Langue Etrangère, s'accordent pour désigner « grammaire » comme un terme polysémique : Coste et Galisson dans leur Dictionnaire de didactique soulignaient déjà que « ce mot très courant est délicat à définir parce que ses emplois sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues » (Coste et Galisson, 1976, p253). Le même constat est toujours d'actualité chez Cuq en 2003 : « aucun consensus ne se dégage aujourd'hui à propos de la délimitation du concept de grammaire, qui pourrait englober encore d'autres domaines, comme le montre le terme de grammaire de l'interaction utilisé dans certaines approches pragmatico-énonciatives », et même chez Defays en 2010, qui parle de « toutes les réponses que l'on a pu donner et donne, explicitement ou non », à la question « qu'est-ce que la grammaire ? » (Defays, 2010, p 20). Ce constat semble aggravé par un élargissement du champ de l'emploi de « grammaire » (*grammaire de l'interaction* est pris comme exemple, mais on peut aussi penser à *grammaire des discours*, *grammaire des textes*, etc.). Certains auteurs, comme Santacroce (2000), vont jusqu'à parler de « grammaire non verbale », en prenant la précaution de signaler qu' « on peut considérer qu'[il] appliqu[e] ou transpos[e] l'idée de "règles grammaticales" à d'autres secteurs des conduites communicationnelles humaines, ou encore qu'[il] élargi[t] le concept de "règle grammaticale" jusqu'à ce qu'il englobe l'ensemble des phénomènes interactionnels. » (Santacroce, 2000, p 438).

Il est donc nécessaire, avant de s'interroger sur une didactique de la grammaire, de revenir sur les définitions qui sont données du terme *grammaire*, et de poser celles que nous retiendrons.

Nous allons dans un premier temps nous appuyer sur Besse et Porquier, qui, dans leur ouvrage de 1984 sur la grammaire, rapportent les définitions données par Coste et Galisson, dans leur *Dictionnaire de didactique des langues*, ainsi que celles de Combettes et Lagarde, et réduisent ces différentes acceptions à trois sens différents. Ces acceptions sont synthétisées dans le tableau ci-dessous, qui met en évidence les correspondances établies par Besse et Porquier entre les différentes définitions données par les auteurs qu'ils citent et les acceptions définies par eux.

Besse et Porquier	Galisson et Coste	Combettes et Lagarde
Un principe d'organisation interne, propre à une langue donnée	Acception qui « réfère à la base même de ce que les grammairiens et linguistes cherchent à décrire, à codifier ou simuler », c'est-à-dire le « système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue ». (= compétence de Chomsky).	« rationalité qui préside [au fonctionnement de la langue] et que les observations et descriptions prennent pour objet d'étude. »
Un savoir plus ou moins méthodique sur la langue	Description du fonctionnement général d'une langue naturelle généralement maternelle	« art d'écrire et de parler correctement »
	Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle	« activité scolaire »
	Ensemble de prescriptions normatives	Discipline scientifique
Un point de vue particulier, une école de pensée particulière, une théorie sur le fonctionnement interne des langues	Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution d'une langue naturelle	Une branche de la linguistique
	Système formel construit par le linguiste	Un ensemble de symboles reliés entre eux par un ensemble donné de règles.
		« produits manufacturés et commercialisés » (métonymie)

Tableau 1

Ce tableau appelle des remarques sur les emplois spécifiques aux préoccupations d'enseignement / apprentissage de la langue : d'abord, seuls Combettes et Lagarde font référence à la « grammaire » comme à une « activité scolaire » ; nous pouvons d'ailleurs considérer que cela relève d'un emploi métonymique. Il nous

semble aussi intéressant de constater que Besse et Porquier laissent de côté dans leurs définitions un autre emploi métonymique de « grammaire », celui de « livre sur / de grammaire », alors que celui-ci tient une place importante dans les discours didactiques. Cependant, ils notent le fait que « grammaire » dans le syntagme « un livre de grammaire » renvoie aux trois acceptions confondues : « un livre de grammaire est un manuel qui, le plus souvent, traite des constantes d'une langue donnée (première acception), pour en proposer une description systématique (seconde acception), en s'appuyant sur une théorie grammaticale attestée, en particulier, dans la terminologie choisie (troisième acception)»(Besse et Porquier, 1991, p 11).

Il semble que les acceptions dégagées par Besse et Porquier se soient ensuite stabilisées puisque Cuq, dans son *Dictionnaire de didactique* de 2003, « sans prétendre à l'exhaustivité », distingue quatre acceptions, qui correspondent peu ou prou aux trois acceptions données par Besse et Porquier, en y ajoutant l'emploi métonymique du terme.

La première acception de Cuq correspond bien à la première définition de Besse et Porquier (ce qu'ils appellent dans la suite de leur ouvrage la « grammaire intériorisée », sur laquelle nous reviendrons), et à vrai dire la reprend en insistant sur le fait qu'une grammaire est constitutive de la langue : « Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue. » (1984, p 117). On peut noter que ce n'est pas ici la grammaire qui est intériorisée, mais la langue (sans que l'on précise s'il s'agit de la langue maternelle ou d'une langue étrangère), mais on peut reconnaître, comme c'était le cas chez Besse et Porquier, l'influence de la compétence chomskyenne.

La seconde acception donnée par Cuq correspond aux emplois métonymiques ignorés par Besse et Porquier (1984) : « une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement. » Cette acception appelle à elle seule plusieurs remarques. D'abord, on ne sait pas trop si l'emploi métonymique fait référence à la grammaire comme discipline scolaire (« activité pédagogique ») ou comme livre de référence, à quoi peut renvoyer « grammaire d'enseignement », et qui semble l'entrée choisie un peu plus loin : « dans l'acception 2, le savoir linguistique est présenté comme un ensemble d'éléments rassemblés dans un ouvrage et comportant le plus souvent une catégorisation des unités, des exemples et des règles plus ou moins explicites pour construire des énoncés » (p 118). Ensuite, cette acception met en jeu des *règles* (ce qui n'était pas le cas dans la première acception), qui interviennent donc au niveau de l'étude et non du principe d'organisation, et semblent donc relever d'un construit *a posteriori*. Le complément donné à cette acception 2 évoque d'ailleurs des règles « plus ou moins explicites **pour construire des énoncés** » (nous soulignons) ce qui laisse penser qu'il s'agirait de règles procédurales et non déclaratives. Pour finir, cette acception pose le rapport de la grammaire à une norme plus ou moins définie, qui s'avance derrière l'adverbe « correctement ».

La troisième acception posée par Cuq reprend la troisième acception de Besse et Porquier, qui s'apparente à une « branche de la linguistique » : « Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué des concepts théoriques adoptés. On parlera par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative. » Il semble cependant que cette troisième acception ne soit possible que dans une utilisation spécifiée de « grammaire » : ce n'est que l'ajout à « grammaire » d'un adjectif spécifique qui rend possible la reconnaissance de cette troisième acception. Besse et Porquier citent ainsi la « grammaire traditionnelle », la « grammaire générative et transformationnelle », la « grammaire structurale ». Cette « grammaire » constitue bien une « branche de la linguistique », et nous pouvons donc l'écartier du sens à donner à l'utilisation du terme de « grammaire » seul.

La quatrième acception proposée par J.P. Cuq n'apparaît pas dans les définitions antérieures de Besse et Porquier, mais semble correspondre soit à ce qu'ils appellent « grammaire intériorisée », soit à ce qu'ils appellent « grammaire d'apprentissage ». Cuq parle ainsi des « connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène ».

Il semble donc que Cuq, dans un contexte didactique, subdivise la première acception de Besse et Porquier en une version « langue maternelle » (première acception, qui ne se pose d'ailleurs pas clairement comme relevant de la langue maternelle) et en une version « langue étrangère » (quatrième acception). On peut sans doute rapprocher cette différenciation de l'idée d'interlangue : si un apprenant de langue se constitue une interlangue, à cette interlangue correspondrait une « intergrammaire », une grammaire en cours de constitution, avec des « procédures provisoires » et des « règles ponctuelles et transitoires »¹¹. Il a semblé à l'auteur important de distinguer « grammaire » en général et « grammaire » en acquisition / apprentissage de LE. Dans ce contexte, un point surtout nous semble important : dans le premier cas, Cuq parle de « langue intériorisée », alors que dans le second il parle de « connaissances intériorisées » ; il semblerait que dans la première définition de Cuq, applicable à la grammaire en langue maternelle, la grammaire est effectivement pensée comme constitutive de la langue (maternelle), alors que dans la définition appliquée à la langue étrangère, le caractère constitutif est moins marqué, et il s'agit alors d'intérioriser des connaissances sur la langue. Remarquons toutefois, ce qui nous semble primordial, qu'il souligne que ces connaissances ne renvoient pas uniquement à des savoirs mais aussi à des savoir-faire.

Nous allons maintenant revenir sur la troisième acception de « grammaire » de Besse et Porquier, pour exposer rapidement la théorie linguistique de Chomsky, qui a eu une influence sur la façon de concevoir la grammaire depuis les années

¹¹ Nous revenons dans le chapitre 3 sur les théories de l'interlangue.

70. Par la suite, nous laisserons de côté les acceptions qui définissent la grammaire comme «une branche de la linguistique », et reviendrons de façon plus précise sur les notions indissociables de l'idée de grammaire, à savoir la règle, le domaine de la grammaire (la morpho-syntaxe) et les jugements grammaticaux.

1.2 La grammaire générative, la grammaire universelle.

Il est difficile de parler de grammaire sans évoquer l'ombre de la grammaire universelle et de Noam Chomsky, tant celui-ci a marqué les débats sur la compétence linguistique.

La grammaire universelle représente une « branche de la linguistique », puisque, comme on l'a noté, elle s'intéresse à des caractéristiques communes à toutes les langues naturelles. Il existe plusieurs versions de la théorie de Chomsky, et notre objet n'est pas de les étudier en détail, mais simplement de rappeler les grands principes afin d'en envisager l'influence sur la conception de la grammaire.

1.2.1. Compétence et performance.

Pour Chomsky, le langage est une caractéristique innée de l'espèce humaine : si l'enfant parvient à apprendre aussi rapidement et avec aussi peu de difficultés une langue maternelle, c'est qu'il possède, de façon innée, un « dispositif » (*device*) qui le lui permet. L'enfant possède une base, générale et commune, qui va se spécialiser au contact des locuteurs de la langue qu'il acquiert, afin qu'il puisse posséder la *compétence* qui va lui permettre de *générer* un nombre infini de phrases. C'est le fait d'énoncer ces phrases qui constitue la performance du locuteur. La grammaire générative pose donc le couple conceptuel compétence / performance, qui a marqué tous les débats sur la compétence linguistique, et qui rappelle, dans sa dialectique général / particulier, ou partagé / individuel, le couple langue / parole de Saussure. La compétence est comprise (par Gaonac'h 1991, par exemple) comme une connaissance implicite, qui n'apparaît pas directement au plan comportemental, mais qui est mise en œuvre dans des situations concrètes ; la performance est cette mise en œuvre.

1.2.2. Grammaire universelle.

La grammaire universelle est en quelque sorte le « programme initial », indifférencié, qui est ensuite spécialisé dans chaque langue particulière, avec l'acquisition par l'enfant de règles de grammaire qui permettent de créer les phrases. « Le problème, pour le linguiste aussi bien que pour l'enfant qui apprend la langue, consiste en ceci : déterminer, à partir des données de la performance, le système sous-jacent de règles qui a été maîtrisé par le locuteur-auditeur et qu'il met en usage dans sa performance effective » (Chomsky, cité par Gaonac'h, 1991 p 98).

La grammaire universelle est le « guide » qui cadre le développement de la compétence linguistique ; une grammaire est une connaissance dont dispose le sujet, qui préside à la réalisation de tout acte de langage, et dont un indice

important réside dans la capacité des locuteurs à juger de la grammaticalité des énoncés.

1.2.3. Rapprochement de la linguistique et de la psychologie.

En grammaire générative, la structure de surface d'énoncés peut être représentée par des arbres syntagmatiques, elle est de l'ordre du *phénomène*, de ce à quoi on a accès dans l'expérience, à travers la performance. La structure profonde, elle, correspond à la structure telle qu'elle est codée chez les locuteurs. Les règles de dérivation interviennent au niveau de cette structure profonde.

La notion de grammaire universelle a eu une grande importance en ce qu'elle a ouvert la voie à l'étude de la langue comme un processus mental : grâce à Chomsky, on n'a plus uniquement considéré la grammaire comme un savoir à développer, mais aussi comme un processus, un outil mental. Il est le premier à noter l'ambivalence de l'emploi du terme *grammaire*, telle qu'elle se retrouve ensuite dans les acceptions reprises et données par Besse et Porquier, puis Cuq :

« We use the term « grammar » with a systematic ambiguity. On the one hand, the term refers to the explicit theory constructed by the linguist and proposed as a description of the speaker's competence. On the other hand, the term refers to the explicit theory constructed by the linguist and proposed as a description of the speaker's performance. On the other hand, we use the term to refer to this competence itself. » (Noam Chomsky & Morris Halle, *The Sound Pattern of English*, 1968)²

Pour Chomsky, « une grammaire générative ayant quelque intérêt traitera, pour la plus grande part, de processus mentaux dépassant de loin le niveau de la conscience actuelle ou même potentielle » (cité par Gaonac'h, p94). Ce que nous pouvons donc retenir de l'apport de Chomsky à la notion de *grammaire*, est le rapprochement opéré dans les années 60 avec la psychologie, pour déboucher sur un programme cognitif articulants notamment ces deux disciplines (linguistique et psychologie). Ce qui se traduit par l'orientation donnée à la compréhension du terme *compétence*, et le lien de cette compétence avec des connaissances implicites.

² Nous utilisons le terme « grammaire » avec une ambiguïté systématique. D'un côté, le terme réfère à la théorie explicite construite par le linguiste et proposé comme description de la compétence du locuteur. De l'autre côté, nous utilisons le terme pour référer à la compétence elle-même.

1.3 Points de convergence de la notion de grammaire.

1.3.1 Domaine de la grammaire.

1.3.1.1. L'aspect verbal du langage.

Pour définir le domaine de la grammaire, il nous semble important de garder deux choses à l'esprit. La première est, comme le rappelle Portine (1999) en repartant de son étymologie, que la grammaire renvoie à « l'art de savoir lire et écrire », et que la *Technê grammatikê* désigne d'abord la « technique de l'agencement des lettres en mots et des mots entre eux » (Portine 1999, p198). La notion de combinatoire, de combinaison des éléments du langage est donc fondatrice pour la notion de grammaire. La seconde est que cette notion de combinaison s'applique aux éléments *verbaux* du langage : dans l'*Encyclopédie*, l'article grammaire la définit comme « la science de la parole prononcée ou écrite » (Auroux 1973, p 63).

Le terme de *grammaire* est parfois employé pour désigner un domaine plus vaste que le domaine verbal. Santacroce (2000) par exemple, élargit la grammaire à l'ensemble des conduites communicationnelles :

« Bref, pour autant que l'on puisse isoler totalement le non-verbal du verbal (ce qui ne nous semble pas si évident), il y aurait co-construction d'une "grammaire des attitudes non verbales dans l'interaction natif-non natif". On pourra rétorquer que nous faisons un emploi très large du terme de « grammaire », ce qui n'est pas faux dans le cadre de cet exemple. On notera, cependant, que dans des situations plus authentiques en milieu guidé ou non guidé, le para-verbal et le non verbal jouent un rôle extrêmement important, et répondent à un certain nombre de règles conventionnelles, marquées culturellement, en parallèle avec des marques pragmatico-énonciatives et syntaxiques. Ainsi para-verbal et non verbal éclairent bon nombre de phénomènes observés précédemment dans le cadre des syntaxes verbales (l'affirmation et la négation non verbales par exemple, ou mieux encore la dénégation) ou de la pragmatique élargie (les phénomènes présuppositionnels, l'expression de l'ironie, etc.). Ainsi, même dans un "cas extrême", c'est une "grammaire des corps" que l'on construit, tout aussi contraignante que certains aspects morpho-syntaxiques de la langue-cible mais surtout intrinsèquement liée à la "grammaire verbale". S'il n'y a pas dans ce cas de figure, enseignement / apprentissage explicite d'une telle grammaire, il y a en revanche implicitement coconstruction d'une "grammaire non verbale" dont il s'agit de respecter les règles générales. (...) De ce point de vue, on peut considérer que nous appliquons ou transposons l'idée de "règles grammaticales" à d'autres secteurs des conduites communicationnelles humaines, ou encore que nous élargissons le concept de "règle grammaticale" jusqu'à ce qu'il englobe l'ensemble des phénomènes interactionnels. » (p 438).

Pour notre part, nous considérons que la grammaire « à proprement parler » est la grammaire verbale, et que l'application du terme *grammaire* à d'autres domaines constitue un emploi métaphorique de ce terme. Toute règle n'est pas grammaticale, il peut y avoir des règles dans un autre cadre que la grammaire

proprement dite ; mais les règles grammaticales concernent la combinaison et l'articulation des éléments verbaux du langage. Pour autant, et l'intérêt du paragraphe de Santacroce en ce sens est indéniable, il nous semble nécessaire d'inscrire la grammaire dans l'ensemble des « phénomènes interactionnels », non seulement parce la compétence linguistique et langagière se décline en plusieurs domaines et que la compétence grammaticale seule ne suffit pas à communiquer, mais aussi parce que la grammaire entretient des liens étroits avec ces domaines. On peut concevoir la grammaire comme un domaine autonome, mais toutefois non indépendant. Avant d'envisager ces liens, nous allons nous interroger sur le domaine couvert par la grammaire.

1.3.1.2. Linguistique et grammaire

Nous allons essayer de préciser le rapport entretenu par la grammaire et la linguistique, et de définir le domaine qui relève de la grammaire. De façon générale, il semble y avoir un consensus pour considérer que la linguistique traite de ce qui relève du langage ou de la faculté de langage en général, et applique les principes définis par cette réflexion aux langues naturelles, tandis que la grammaire se préoccupe des langues particulièrement (la Grammaire Universelle de Chomsky ne contredit pas cette répartition, étant elle-même à considérer comme une branche de la linguistique, s'interrogeant bien sur le langage et les langues dans ce qu'elles ont d'universel).

Hormis la notion de règle, un point commun des différentes définitions de grammaire est de faire référence à la morpho-syntaxe comme domaine privilégié de la grammaire. Fuchs (2005), dans son article de l'*Encyclopédie Universalis*, détermine schématiquement trois domaines de la linguistique : celui de la phonétique et de la phonologie, celui de la morphologie et de la syntaxe, et celui de la lexicologie, de la sémantique et de la pragmatique, étudiant respectivement la matière phonique, les mots et leur organisation en phrases, et les significations des formes linguistiques. Le lien entre grammaire et morpho-syntaxe est clairement établi, chez Fuchs comme chez d'autres auteurs : « ces deux sous-domaines [morphologie et syntaxe] sont constitutifs de la grammaire : ils étudient la forme et l'organisation des unités significatives (dites de « première articulation ») » (Fuchs 2005)³. Cette distinction entre général et particulier était déjà perçue au XVIII^e siècle, puisque Bauzée, dans son article *Grammaire* de l'*Encyclopédie*, parlait de grammaire générale et de grammaires particulières : « La grammaire admet donc deux sortes de principes. Les uns sont d'une vérité immuable et d'un usage universel ; ils tiennent à la nature de la pensée même ; ils en suivent l'analyse ; ils n'en sont que le résultat. Les autres n'ont qu'une vérité hypothétique et dépendant de conventions libres et muables, et ne sont d'usage que chez les peuples qui les ont adoptés librement, sans perdre le droit de les changer ou de les abandonner, quand il plaira à l'usage de les modifier ou de les proscrire. Les premiers constituent la grammaire générale, les autres sont l'objet des diverses grammaires particulières. » (Aurox 1973, p66-67).

³ Consultation en ligne.

La grammaire est donc articulée à la linguistique en ce que toutes deux traitent d'un domaine commun (morphologie et syntaxe), et que des principes de linguistique peuvent être réinvestis dans la grammaire d'une langue. Mais la grammaire, bien que pouvant utiliser des concepts et des principes venus de la linguistique, en est indépendante parce que son champ d'étude est spécifique. Une grammaire est constitutive d'une langue : à chaque langue correspond une grammaire particulière, la grammaire étant « ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue » (Besse et Porquier, 1984, p 72). Elle est donc distincte de la linguistique parce que son objet est différent (une langue et non le langage, un objet muable et un objet immuable), mais aussi parce que son objectif, qu'il soit descriptif ou normatif, est différent. Dans l'article de Bauzée, cela se traduit par la distinction entre une science, la grammaire générale, dont l'objectif est le savoir sur les langues, et un art, la grammaire particulière, qui « envisage l'application pratique des institutions arbitraires et usuelles d'une langue particulière aux principes généraux de la parole. » (Auroux 1973, p 68).

1.3.2.3. Sous-domaines et Liens.

L'extension proposée pour l'usage de *grammaire* par certains auteurs nous a permis de montrer qu'il ne faut pas envisager la grammaire comme un domaine clos, mais plutôt comme un domaine autonome, partageant des frontières avec d'autres domaines. D'autre part, la grammaire peut aussi elle-même être subdivisée en deux domaines, la morphologie et la syntaxe, elles-même subdivisibles. Bauzée, quant à lui, dans son article *grammaire* de l'Encyclopédie, définissait deux grands domaines de la grammaire, selon la langue écrite et la langue orale : l'orthologie traitant de la parole, et l'orthographe traitant de l'écriture.

Traditionnellement, la grammaire est perçue comme « coupée » des domaines de la langue, voire de la langue en contexte :

« On peut affirmer que très généralement le champ de la grammaire se circonscrit aux unités significatives qui constituent des classes fermées, et aux relations entre ces classes qui apparaissent comme relativement stables (ce qu'on appelle morpho-syntaxe, laquelle exclut traditionnellement ce qui relève de la phonétique, d'une partie de la phonologie, de la lexicologie, de la pragmatique, etc.) (...) De plus, le grammairien classique ne tient pas compte du contexte discursif dont l'énoncé est extrait, ni plus largement de la situation de communication pour laquelle il a été conçu. » (Besse et Porquier, 1984, p 18).

Pour autant, en ce qui concerne la phonologie et la phonétique, comme souligné par Santacroce, il est difficile de cloisonner strictement le verbal et le para- ou non- verbal. Notamment, la prosodie est à étudier en interaction avec des caractéristiques syntaxiques. Il est aussi difficile de décider définitivement de quel domaine relèvent le rapport graphie / phonie (du lexique, de la grammaire ?), les phénomènes d'élision, de liaisons, etc. Nous avons montré, en parlant des jugements d'acceptabilité et de grammaticalité, les liens entre la grammaire et la pragmatique. Nous avons aussi souligné le fait que les éléments grammaticaux

sont porteurs de sens, et entretiennent donc un lien avec la sémantique, et que la grammaire n'est pas sans lien avec les situations de communication dans lesquelles les énoncés peuvent être envisageables.

Nous souhaiterions nous arrêter un peu plus longuement sur la relation entretenue par la grammaire avec le lexique. Comme le note Leclère (1989), « curieusement, la syntaxe et le lexique ont fait l'objet, jusqu'à une période récente, d'études séparées », mais « ce divorce ne va pas sans inconvénients et conduit à des impasses dans la recherche d'une description cohérente de la langue. » (Leclère, 1989, p 40). Or, il est de plus en plus difficile, d'envisager le lexique et la grammaire de façon entièrement indépendante : les caractéristiques de certains éléments grammaticaux incluent des informations sur le type de lexique qui peut être mobilisé dans des structures impliquant ces éléments, et réciproquement il est assez vain de décrire le lexique sans dire un mot de la façon dont il peut être inséré dans les énoncés. Une composante lexicale dans la grammaire, et une composante grammaticale dans le lexique sont nécessaires à une description complète de la langue. « Une règle, donc, ne peut être envisagée indépendamment du matériel lexical qu'elle met en jeu » (Leclère, 1989, p41), et lorsqu'on décrit ou définit un mot, il est nécessaire de donner des renseignements sur sa construction. Par exemple, il est difficile d'envisager la voix passive sans se demander quel lexique permet ou non la passivation, ou il est compliqué de décrire un verbe sans parler de sa transitivité, tout comme il est vain de parler de certains adjectifs ou adverbess sans indiquer la préposition avec laquelle ils peuvent être construits ; d'ailleurs, dès 1989, « une tendance à donner de façon formelle et cohérente des constructions type de chaque élément commen[çait] à se faire jour ». (Leclère, 1989, p 41). Certains auteurs considèrent même qu'il est difficile de positionner clairement le lexical et le grammatical, et que « la distinction grammaticale / lexical n'est pas une propriété binaire, mais plutôt un gradient le long d'un continuum » (Victorri, 1999, p 86). C'est dans cette perspective que Maurice Gross a développé un lexique-grammaire, qui se proposait de « commencer par étudier les conditions d'apparition de chaque mot dans des phrases types, afin de constituer une grammaire qui serait la somme des caractéristiques syntaxiques de chacun des éléments de la langue. » (Leclère, 1989, p 41).

On voit donc que, contrairement à la position « isolée » que la grammaire a pu tenir, il convient de l'envisager dans ses relations avec les autres domaines de la langue et de la communication langagière. La question de ces liens est très probablement perçue différemment selon les langues en jeu, du fait de l'influence de la culture linguistique, des modèles métalinguistiques en vigueur et de la perception de l'importance des différents phénomènes dans les différentes langues : les locuteurs d'une langue à tons, ou d'une langue où l'accentuation peut être signifiante, auront certainement un point de vue différent de celui d'un locuteur francophone sur l'étude conjointe ou disjointe de la prosodie et de la grammaire.

1.3.1.4. Unité de travail de la grammaire

Il a longtemps existé un certain consensus sur le fait que la grammaire concerne la phrase, ou l'énoncé. Elle ne traite pas les mots pour eux-mêmes, mais elle « n'examine ce qui concerne les mots, que pour les employer ensuite à l'expression d'un sens total dans une proposition », et d'autre part ne va pas jusqu'à étudier les textes : « chaque proposition isolée sera toujours du ressort de la grammaire, quant à l'expression du sens que l'on y envisagera ; mais ce qui concerne l'ensemble de toutes ces propositions, est d'un autre district ». (Auroux 1973, p 83). Mais Besse et Porquier, en 1984 déjà, soulignaient le fait que grammairiens et linguistes cherchaient à élargir leur champ d'étude, et à proposer des grammaires de texte, de l'énonciation, etc. La grammaire de textes notamment connaît une certaine fortune, et se propose de décrire les règles qui président à la structuration d'un texte (écrit ou oral). Pour notre part, nous pensons que parler d'analyse du discours, ou de linguistique textuelle, permet de construire des outils opératoires pour envisager les textes dans leur ensemble ; lorsque nous utiliserons le terme de grammaire, nous ne nous référerons donc pas à la grammaire des textes.

Mais ne pas adopter le terme de *grammaire* pour parler de cet objet ne signifie pas que nous ne prenons pas en compte les phénomènes de cohésion et de cohérence du texte, ni que nous n'adhérons pas à l'idée que la grammaire a un rôle à jouer dans l'analyse de ces phénomènes. Simplement, nous continuons à circonscrire la grammaire à une unité plus restreinte que le texte, la phrase ou l'énoncé.

Le problème est que les critères traditionnels retenus pour identifier la phrase ne sont pas très stables, et peuvent être critiqués : on peut leur reprocher leur hétérogénéité entre l'écrit et l'oral, alors que cette unité est censée être opérante dans les deux modalités. En effet, dans un cas les critères de délimitation sont graphiques, dans l'autre phonétiques. Cette unité semble notamment problématique dans le cas de l'oral spontané. Un autre reproche est adressé à l'utilisation dans sa description des termes d'« unité de pensée » ou « sens complet », qui n'est pas toujours opératoire, ce critère sémantique étant sujet à caution. On peut aussi proposer un critère syntagmatique, la phrase étant alors la construction de syntagmes la plus grande. L'énoncé est la version « ancré dans l'énonciation, dans le monde » de la phrase. Un énoncé est une phrase envisagée dans sa relation avec le monde, et dans la relation entretenue par le locuteur avec la situation d'énonciation ; la phrase est abstraite de l'énoncé.

La grammaire étudie donc les énoncés décontextualisés, c'est-à-dire des phrases, et plus précisément les combinaisons des lexèmes et des grammèmes présents dans les énoncés. La notion de combinaison et d'articulation est très importante dans la grammaire, ce qui explique peut être que l'on soit tenté de récupérer ce terme pour l'appliquer à l'étude de l'articulation, de la cohésion et de la cohérence des textes. Les éléments participant à la cohérence et la cohésion d'un texte sont de toute façon inclus dans des phrases, de telle façon que l'on envisage les éléments grammaticaux phrase par phrase, mais dans la perspective du texte tout de même. Tout comme la grammaire envisage la phrase dans la perspective de ses composants (mots, morphèmes, lexèmes, grammèmes). Nous considérons que la

grammaire constitue la charnière entre les mots isolés et les discours, il est donc logique que son unité de base soit la phrase, elle aussi le pivot entre les mots isolés et les textes.

1.3.2 La notion de règle.

1.3.2.1. Définition et caractéristiques générales.

La définition du dictionnaire décrit la règle au sens propre comme un objet servant à nous guider lorsqu'on tire un trait, voire à mesurer. Il est bien évident que ce qui est en jeu lorsqu'on parle de grammaire, est le sens figuratif de règle, qui renvoie à « ce qui est imposé ou adopté comme ligne directrice de conduite ; formule qui indique ce qui doit être fait dans un cas déterminé. », mais aussi « les usages auxquels on doit se soumettre quand on est dans une certaine situation, quand on se livre à une certaine activité », ou plus précisément, en arithmétique, « formule, opération, procédé qui permet de résoudre certains problèmes, d'effectuer certains calculs » (Dictionnaire *Le Robert*).

Dans ces définitions, qui ne concernent pas directement la grammaire, nous pouvons toutefois dégager trois idées principales, qui caractérisent la notion de règle et qui se retrouvent dans la notion de « règle grammaticale ». Nous retiendrons l'idée que la règle existe pour servir de guide à l'action ou à la conduite à tenir dans une situation ou une activité ; si l'on transpose cette idée au domaine grammatical, la règle grammaticale doit aider à prendre des décisions en ce qui concerne l'action langagière, la formation d'énoncés. La seconde idée que nous retiendrons est celle de formule et d'opération, et la troisième idée est la relation de la notion de règle à la notion d'usage, en d'autres termes la dimension sociale de la règle.

Glatigny (1982), pour envisager la notion de règle dans la grammaire de Meigret, doit auparavant indiquer la façon dont il emploie *règle*. Il reprend la conception d'Auroux et pose la règle comme « une prescription qui n'entraîne pas nécessairement l'existence de l'acte ordonné, mais dont la non-observance a pour conséquence l'imputation d'une faute » (Glatigny 1982, p 93). Il situe donc clairement la règle dans une conception prescriptive, la règle disant ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. S'intéresser à la règle revient pour l'auteur à s'intéresser « à toutes les régularités présentées implicitement ou explicitement comme obligatoires pour l'usager dans le choix de son expression », et il souligne la prégnance de leur valeur impérative sur leur valeur explicative. Dans cette conception prescriptive, la règle est à distinguer d'une part de la norme, définie comme « des phénomènes que le grammairien présente, sans les condamner, comme de simples constatations, souvent caractéristiques d'un groupe particulier », et d'autre part de la loi, conçue comme « une simple constatation inéluctable », un phénomène dont « la non-observance est impossible » (Glatigny 1982, p 93). Glatigny situe donc la règle dans une position médiane dans le triptyque norme, loi, règle : la norme est ce qui existe (on peut ajouter

« généralement »), ce qui est, la loi est ce qui ne peut pas ne pas être, et la règle est ce qui doit être.

La conception du rôle et de la valeur que l'on attribue à la règle grammaticale est indissociable de la position que l'on adopte par rapport à la fonction de la grammaire (comme objet de savoir qui se rapporte à la langue) : si l'on se situe dans une grammaire prescriptive (que l'on appelle aussi parfois normative), les règles auront pour fonction de fixer les solutions acceptables et inacceptables et auront une valeur « impérative ». Si l'on se situe dans une grammaire descriptive, les règles auront une valeur « explicative » et auront pour fonction d'expliquer, pour pouvoir permettre la mise en œuvre, de différentes solutions partagées par un groupe de locuteurs.

Si nous reprenons la dimension « guide de l'action » de la règle, on peut donc considérer la règle grammaticale soit comme un guide « borné », qui cadre les limites de l'action en disant ce qui est permis et ce qui ne l'est pas (les règles seront alors plutôt formulées sur le modèle « on dit », « on ne dit pas », ce jugement pouvant aussi rester implicite), soit comme un guide offrant un éventail de possibles dans lequel le locuteur devra faire un choix ; il n'y a pas réellement de formulation-type pour les règles descriptives, mais ce sera du type « on peut trouver ». Pour notre part, nous nous situons dans une conception descriptive de la grammaire (comme étude des éléments linguistiques) ; contrairement à Glatigny, notre acception de règle inclut donc ce que lui appelle la norme : la règle grammaticale permet de décrire et de donner les moyens de produire les structures linguistiques telles qu'elles sont réalisées dans une communauté linguistique donnée ; ce qui veut dire qu'elle donne aussi les moyens de distinguer les usages relatifs à cette règle.

La dimension « guide d'action » de la règle est indissociable de sa dimension sociale, du lien que la notion de règle entretient avec l'usage, et avec la norme. En effet, la mise en œuvre des règles se produit dans des situations données, et ces règles, comme la langue, sont ce qui est commun, partagé entre les membres d'une communauté linguistique. L'évolution des points de vue sur la communication et sur les langues a aussi amené à une évolution du point de vue sur la grammaire, et celle-ci, avec ses règles, est maintenant considérée comme une composante de la communication. Defays (2003) notent ce changement : « les linguistiques pragmatiques et les méthodes communicatives ont par contre réduit la place et le rôle de la grammaire qui n'est plus considérée, au même titre que la situation, la culture, le discours... que comme une composante parmi d'autres de la compétence communicative ». Cela les amène à formuler la distinction entre les *règles d'usage* de la grammaire qui « permettent de comprendre et de produire des énoncés corrects » et les *règles d'emploi*, nécessaires à la communication, « qui permettent de comprendre et de produire des énoncés en adéquation avec les intentions des locuteurs, le contexte, le genre de discours... ». En d'autres termes, les règles d'usage visent la correction alors que les règles d'emploi visent la communication. Pour notre part, nous trouvons la terminologie emploi / usage peu claire, mais nous reconnaissons l'idée qu'il y a des « règles de conduite » qui visent la correction de la langue, et d'autres règles qui visent à rendre adéquats les énoncés à la situation de communication. Seules les premières de ces règles

relèvent pleinement de la grammaire, les secondes relevant plutôt de la pragmatique.

Cette distinction entre deux types de règles est aussi faite par Westney (1994), qui parle pour sa part de règles de formation (qui renvoient à des régularités mécaniques) et de règles d'utilisation (qui renvoient à des questions de sens et à des choix personnels). « The precise nature of this distinction is seen in various ways, but it is typically presented in terms of a contrast between (a) phonology, inflectional morphology and the basic principles of sentence structure - low-level rules, appropriate for rote learning, and (b) more complex syntax and semantics (not to mention pragmatics and discourse) - higher-level, meaningful use, more suitable for conscious, cognitive learning » (Westney 1994, p 75).

Cela l'amène à distinguer deux niveaux du langage, en terme de complexité, de besoins du locuteur, et de problème du locuteur. Dans les représentations de la grammaire chez les apprenants et les enseignants, la grammaire est parfois limitée aux règles de formation, mais il nous semble qu'elle se situe plutôt entre les deux niveaux de langage évoqués par Westney : la grammaire ne se contente pas de décrire la formation des structures, mais elle outille les locuteurs pour leurs choix d'utilisation de ces structures.

Dire que les règles de grammaire visent la correction ne signifie pas que les règles de grammaire doivent nécessairement être prescriptives, mais que la grammaire est un outil pour comprendre et situer la norme. La norme est ici définie comme ce qui est *normalement* partagé, ou ce qui détermine si un comportement (ici langagier) est ajusté à la situation, ou, comme l'écrit Portine, « le facteur d'adaptation au contexte socio-culturel » (Portine 1999, p 200). Choisir la norme dans laquelle on s'inscrit fait partie d'une autre composante que la composante grammaticale de la compétence de communication (on peut considérer qu'il s'agit d'une composante pragmatique), mais mettre en œuvre (ou plutôt en mots, en phrase ou en discours, nous reviendrons sur le domaine couvert par la grammaire) cette norme relève de la composante grammaticale et suppose l'application de règles. La constitution d'une communauté, et l'inscription dans celle-ci est corrélée à l'existence d'une grammaire et le partage de l'application de ses règles : « la grammaticalité est aussi un facteur de socialisation. » (Portine 1999, p 200). Cette conception de la règle grammaticale comme description des solutions possibles, en adéquation avec l'usage du langage, est synthétisée par Defays: « Une (bonne) règle – quand elle est bien présentée et assimilée, en tout cas, est moins une norme qui contraint qu'un modèle qui stimule, qu'un usage en puissance qui place l'apprenant dans les conditions de son utilisation. » (2003, p 203).

Jusqu'à présent, nous avons explicité notre position quant à deux des trois idées principales auxquelles nous avons relié la notion de règle : l'idée que les règles servent de guide pour la formation d'énoncés, et l'idée qu'elles participent de la dimension sociale de la grammaire. Ces aspects des règles sont en adéquation avec les fonctions attribuées par Portine à la grammaire (Portine 1999). La première fonction est d'être « facteur de normes sociales » : « la grammaire est plurielle, elle permet des grammaticalisations différentes selon la situation dans

laquelle s'inscrit l'acte de parole ». La seconde fonction est d'être régulateur de structures, et cette fonction est « liée au fait qu'une langue est *cadrée* par une syntaxe ». Il lui attribue aussi une troisième fonction, être le moteur de stratégies discursives, qui est en lien avec les choix d'utilisation que permet la grammaire. Nous allons maintenant revenir sur l'idée de la règle comme formule ou opération.

Les règles grammaticales se rapprochent d'une formule en ce qu'elles permettent de poser ce qui est possible ou impossible selon les conditions. Elles renvoient soit à la partie de la langue qui peut être réduite à des opérations mécaniques, soit à des opérations mentales de construction du sens. C'est par exemple ce qu'exprime Vogel (1995) lorsqu'il explique que la langue est faite de formes, de contenus et de leurs structures, et d'opérations et de règles, qu'il appelle *opératoires*, qui permettent de construire des formes et des contenus. La grammaire générative a poussé à son maximum cette logique de condition et d'opération possibles. Ducrot et Todorov, dans l'article « Règles génératives » de leur dictionnaire des sciences du langage, expliquent ainsi que « chaque règle décrit une certaine manipulation que l'on se donne le droit d'effectuer sur toute suite de symboles. La première partie de la règle indique sur quelles suites la manipulation peut être effectuée, la seconde, quel est le résultat obtenu ». Nous ne reviendrons pas ici sur les principes de la grammaire générative, mais nous souhaitons retenir l'idée que la notion de règle nécessite deux contenus : d'abord les conditions de réalisation, et ensuite le résultat, afin de fixer les manipulations langagières, les actions sur les structures linguistiques qui sont possibles et/ou obligatoires. Il peut arriver que la première partie de la règle reste implicite. La règle relève de quelque chose qui relève du « dans telles conditions / pour tel effet... utiliser / faire... », même si les formulations trouvées dans les règles de grammaire se présente rarement sous cette forme.

Les règles servent à décrire une langue qui échappe à cette description, et aucune règle ne peut être considérée comme définitive ; la notion de règle a donc au moins autant à voir avec celle de régularité qu'avec celle de loi. La définition de *règle* donnée par Westney met bien cette idée en avant : « an informal definition of a language rule might be *observed regularity with predictive value* » (1994, p 74). On peut considérer qu'une règle n'a pas de valeur en soi, mais qu'elle en acquiert par le fait qu'elle soit vérifiable dans un corpus, et par son pouvoir prédictif de ce que l'on peut y trouver. Il n'y a donc que peu de règles absolues : « a rule may be said to be significant to the extent that the information it embodies has general applicability in the grammar ; thus rule is a gradable rather than an absolute concept. »(id.). A un bout du continuum, on trouve la « règle - loi », ce qui ne peut pas ne pas être, et à l'autre bout on trouve toutes les « règles » qui sont peu « fiables », comme par exemple en français les règles expliquant l'emploi du subjonctif. Dans notre tradition grammaticale, ce caractère non absolu de la règle trouve son expression privilégiée dans la notion d'exception.

1.3.2.2. Règle et exemple, règle et exception.

Les grammairiens et les linguistes, même lorsqu'ils s'efforcent de sortir de la binarité prescriptive correct / incorrect, sont amenés, pour parvenir à décrire la

langue, à la simplifier ; or, cette langue est une langue *contrariante*, pour reprendre un terme de Santacroce (2000). Ce double mouvement, de la langue qui ne se laisse pas réduire, et de la volonté de la décrire, explique que le pendant à la notion de règle soit celui d'exception : il est difficile voire impossible, du moins dans notre culture linguistique, de dissocier la règle de ses exceptions. Mais ces exceptions sont aussi le carburant qui maintient le moteur de la recherche linguistique en marche. Dal et Namer (2005), en proposant d'évaluer ce qu'apporte la substitution de la notion de principe ou de contraintes à celle de règle, soulignent cette association de la règle et de l'exception :

« La notion d'exception est conceptuellement insatisfaisante (accepter qu'un objet linguistique déroge à la règle, de quelque manière qu'on la considère, est toujours une solution de pis-aller), et les linguistes et les grammairiens, en tant que metteurs au jour de régularités, n'ont de cesse qu'ils trouvent à résorber les exceptions qu'ils rencontrent. L'exception considérée peut alors avoir pour effet soit une révision des propriétés des données récalcitrantes (on montre que l'exception n'est qu'apparente, quitte à déployer un arsenal lourd), soit une révision de la formulation de la règle (...), soit une révision de la formulation de la règle (...), soit encore une révision de la règle elle-même : dans ce cas, l'exception infirme la règle puisqu'elle a pour effet de substituer une règle à une autre... susceptible de générer à son tour ses propres exceptions. » (Dal et Namer, 2005, p 1).

Notre propos ici n'est pas de discuter le bien-fondé de la notion de règle, mais bien de montrer la façon dont on l'envisage, d'une part dans notre définition de la grammaire, et d'autre part en gardant à l'esprit la question de l'apprentissage d'une langue étrangère : les règles grammaticales ne peuvent pas être considérées comme des réponses définitives à des questions sur les structures de la langue, et ne peuvent embrasser l'ensemble des configurations possibles. Pour autant, les exceptions ne vident pas la règle de son sens, et au contraire incitent à améliorer celle-ci.

L'existence de l'exception invite aussi à caractériser une règle selon qu'elle admet ou non des exceptions : on peut mobiliser ici l'idée désignée par le terme de *loi* par Glatigny (1982), que nous avons pour notre part assimilé à règle. Mais dans notre conception de la règle, il est nécessaire de considérer que les règles peuvent admettre des exceptions (*règle* à proprement parler chez Glatigny), ou ne pas en admettre (*loi* chez Glatigny).

Si l'exception est le revers de la médaille de la notion de règle, on associe généralement à une règle, en tout cas sous sa forme explicite (c'est-à-dire à l'énoncé de règles dans des grammaires – objet livre) un exemple. Arrivé, Gadet et Galmiche (1993) soulignent l'omniprésence d'exemples au côté des règles : « la pratique de l'exemple est donc constante dans les ouvrages linguistiques (par exemple dans celui-ci...) car elle évite des énumérations difficiles ou impossibles » (p 265). L'exemple présente l'avantage de donner à voir concrètement ce qui est énoncé généralement et plus ou moins abstraitement : la

règle se situe du côté du général et de l'abstrait, et l'exemple en est le pendant particulier et concret. Il faut aussi souligner que l'exemple est le moyen privilégié de rattacher une règle à son usage, en ce que, comme l'explique Rey (1995) il renvoie à deux concepts sources : d'une part ce qui est montré, et d'autre part ce qui est extrait (et pour la langue, il est bien extrait de l'usage). Les exemples peuvent assumer diverses fonctions, qui varient selon la conception de la grammaire, et notamment selon que l'on se situe dans une démarche descriptive ou prescriptive. Il peut d'abord avoir une simple fonction d'illustration ou une fonction de modèle. Il peut aussi avoir une fonction explicative : dans une description complexe, un exemple, en proposant de la matière directement appréhendable par le locuteur, peut lui permettre d'identifier plus facilement le phénomène qu'il cherche à décrire. Lorsqu'il assure ces fonctions, il est généralement choisi pour sa représentativité. Mais on peut aussi se servir d'exemples ou de contre-exemples si on lui confère une fonction heuristique.

1.3.2.3. Conclusion sur la notion de règle.

Une règle est une proposition de description de la langue ; elle a deux dimensions : une dimension descriptive (« voilà comment la langue fonctionne ») et une dimension opérative (« voilà ce qu'il faut faire pour utiliser la langue en situation »). Ces deux dimensions lui permettent d'être un guide de l'action du locuteur sur le plan de la combinaison des éléments du langage, mais aussi sur le plan du choix des structures à combiner.

Les auteurs proposent des distinctions entre types de règles ; nous nous rangeons plutôt à l'avis de Westney (1994) et considérons la règle comme une notion à envisager sur un continuum. A vrai dire, si on tient compte des deux dimensions mentionnées ci-dessus, il convient d'envisager un double continuum :

- Dimension descriptive : simple constat → explication « logique »
- Dimension opérative : possibilité → obligation

Chaque dimension peut s'appliquer à / combiner un aspect « linguistique pur » ou un aspect « social – pragmatique ». Sur l'axe « description », l'explication « logique » peut être fondée sur différents savoirs (diachroniques et synchroniques). Les règles des linguistes tendront à être le plus explicatives possible. Sur l'axe « opération », les différents courants linguistiques adoptent divers points de vue pour rendre compte de ces opérations. Par exemple, la linguistique cognitive les étudie sous l'angle des opérations cognitives générales ; l'approche instructionnelle de Ducrot les envisage comme la réalisation d'*instructions* portées par les éléments linguistiques.

1.3.3 Jugement de grammaticalité, d'interprétabilité et d'acceptabilité.

Nous allons maintenant nous intéresser au jugement que l'on peut porter sur un énoncé ; nous retiendrons principalement trois types de jugements : de grammaticalité, d'interprétabilité et d'acceptabilité.

1.3.3.1. Grammaticalité

La notion de grammaticalité renvoie à un état où une grammaire est partagée : porter un jugement de grammaticalité, c'est dire si l'énoncé envisagé correspond aux règles partagées par les membres de la communauté. Si l'on se place du point de vue de la grammaire prescriptive, il s'agit simplement de dire si l'énoncé est tel qu'il doit être. Il fait appel à une référence, un modèle qu'il faut imiter et auquel on compare un énoncé, et pour le distinguer du jugement de grammaticalité tel qu'on l'envisage, on peut l'appeler jugement normatif, ou de correction. Dans notre perspective plus descriptive, demander à un locuteur de juger de la grammaticalité d'un énoncé, c'est un peu lui demander si lui-même aurait (de façon contrôlée, car les locuteurs ont en général une meilleure opinion de leur production que ce qu'elle est en réalité) produit un énoncé sous la même forme. On peut considérer que le jugement de grammaticalité fait appel à la subjectivité du locuteur, et on le lie généralement à la *compétence* au sens chomskyen. Ce jugement ne fait donc pas forcément appel à des règles explicites ou explicitées, mais à l'intuition du locuteur. C'est ce que Arrivé, Gadet et Galmiche (1993) soulignent dans la définition qu'ils donnent pour l'entrée *grammaticalité* de leur dictionnaire : « juger de la grammaticalité d'un énoncé quelconque, c'est dire s'il est, ou non, conforme aux règles de la grammaire de la langue – ce qui ne signifie pas que ces règles soient parfaitement connues, ni clairement énonçables ; il s'agit avant tout d'une appréciation intuitive que tout locuteur est capable de formuler, en vertu d'un savoir intériorisé (capacités, dispositions, aptitudes) qu'il partage avec les autres locuteurs de sa langue, à savoir la *compétence linguistique* » (1993, p 308). Produire un jugement de grammaticalité positif, c'est avaliser un énoncé comme partageable.

Le jugement de grammaticalité est à distinguer d'une part du jugement d'interprétabilité et d'autre part de celui d'acceptabilité.

1.3.3.2. Interprétabilité

Le jugement d'interprétabilité est complémentaire du jugement de grammaticalité, et c'est une « complémentarité négative » : un énoncé peut être interprétable *bien qu'*agrammatical. Ainsi, un énoncé qui se contente de juxtaposer des éléments, sans chercher à les combiner, pourra être interprétable : « moi – texte – écrire », peut être interprété, ou compris, de façon décontextualisée, comme « j'écris un texte ». Le caractère interprétable d'un énoncé est cependant bien évidemment dépendant du contexte et des connaissances sur le monde du locuteur et du destinataire, et à l'oral de l'intonation : « moi – texte – écrire ». La co-présence de ces trois mots implique une interprétation avec un sujet et un objet, et le contexte détermine les variations possibles (« C'est moi qui ai écrit ce texte », « je veux écrire un texte », « est-ce que je dois écrire un texte ? », etc.). Cependant l'interprétabilité d'un énoncé agrammatical est rapidement limitée d'une part par le nombre d'éléments mis en jeu, et d'autre part par les connaissances encyclopédiques nécessaires pour en faire sens. Ainsi, « plancton – crevette – manger » est forcément ambigu si on n'est pas au fait de la chaîne alimentaire concernée.

On peut aussi évoquer des énoncés qui sont grammaticaux, tout en étant difficilement interprétables. L'exemple habituellement repris à Chomsky est l'énoncé « d'incolores idées vertes dorment furieusement ». On pourrait aussi évoquer n'importe quel *cadavre exquis* des surréalistes. Il nous semble cependant que ces phrases ne sont pas complètement ininterprétables, mais que la difficulté d'interprétation qu'elles soulèvent les fait basculer dans la fonction poétique du langage. Du point de vue de l'interprétabilité, un énoncé grammatical aura l'avantage sur un énoncé agrammatical, au-delà d'un certain nombre de mots ou d'une certaine « immédiateté » de l'interprétation. Grammaticalité et interprétabilité entretiennent une relation asymétrique : la grammaticalité selon les cas favorise, permet ou conditionne l'interprétabilité, alors que l'interprétabilité ne peut pas rendre un énoncé plus grammatical.

Grammaticalité et interprétabilité sont donc complémentaires, la grammaticalité occupant, qualitativement, une place plus importante dans le couple qu'elles forment. Nous allons maintenant nous pencher sur la question de l'acceptabilité.

1.3.3.3. Acceptabilité (construction d'un point de vue).

Haillet (2007) revient sur les phénomènes d'acceptabilité, qui ne sont pas liés directement au respect des règles grammaticales : on peut avoir un énoncé correct grammaticalement, mais pour autant inacceptable. Il donne l'exemple suivant : on peut accepter « Je ne regrette pas d'avoir acheté ce produit, il est cher mais efficace », mais on ne peut pas accepter « je ne regrette pas d'avoir acheté ce produit, il est efficace mais cher ». Cet exemple lui permet de différencier l'acceptabilité de l'interprétabilité : un énoncé peut être interprétable (le locuteur exprime sa satisfaction d'avoir acheté un produit « ne regrette pas », parce que (asyndète causale marquée par la virgule) il est cher, bien qu'efficace (« efficace mais cher » prenant ce sens dans cet énoncé particulier), comme c'est le cas de son second exemple, mais ne pas être acceptable, car on ne peut pas imaginer de contexte, d'environnement discursif avec lequel cet enchaînement soit compatible. En d'autres termes, l'énoncé en cause n'est pas acceptable parce qu'il ne propose pas de représentation pertinente de l'achat du produit, le point de vue qu'il développe sur cet objet n'est pas recevable. Haillet affirme qu'« un énoncé donné constitue la représentation d'au moins un point de vue sur l'objet correspondant » (Haillet, 2007, p40). Cet énoncé n'est pas acceptable si ce point de vue n'est pas cohérent avec son contexte, ou avec un contexte que l'on peut imaginer. Pour Haillet, les jugements d'acceptabilité ne doivent pas être binaires, mais devraient consister à situer l'énoncé sur un continuum allant de « suites jugées inconcevables à l'unanimité » à « suites jugées concevables à l'unanimité ». D'autre part, un jugement d'acceptabilité « n'est possible de façon significative que sur une phrase complète. » (Leclère, 1989, p42).

L'acceptabilité ne relève pas directement de la grammaire, ou du moins pas uniquement. Elle relève davantage de « règles d'emploi », pour reprendre les termes de Defays : elle est en lien avec des questions de pragmatique, voire de socio-pragmatique, ainsi qu'avec des questions de cohérence du texte. Pour autant, la grammaire et ses règles ont bien un rôle à jouer dans la compréhension et la production d'énoncés acceptables. Par exemple, dans les énoncés donnés par

Haillet, ce sont les règles grammaticales relatives à la négation et à la conjonction de coordination « mais » qui conditionnent le jugement d'acceptabilité de l'énoncé : les éléments grammaticaux sont porteurs de sens, au même titre que les éléments lexicaux. C'est d'ailleurs ce qui permet à des énoncés grammaticaux mettant en œuvre des éléments lexicaux incohérents du point de vue des connaissances du monde d'être tout de même interprétables : les relations grammaticales construisent du sens en elles-mêmes. Le fait que les unités grammaticales, ou grammèmes sont des signifiants est ainsi souligné par Desclès (1989) : « Alors qu'il est possible d'ignorer la signification d'un mot, il n'est pas possible qu'un locuteur compétent se permette d'ignorer la ou les signification(s) qui est (sont) attachée(s) à un grammème (cela ne veut pas dire, bien entendu, qu'il soit capable de décrire cette signification) et les options d'insertion des grammèmes dans la chaîne discursive. L'acquisition d'une compétence linguistique, d'une langue consiste beaucoup à « posséder » les mécanismes grammaticaux dans leur ensemble qu'à apprendre des listes d'items nouveaux. » (p 51).

Outre le sens porté par les éléments grammaticaux, nous voyons deux implications du choix de la construction grammaticale des énoncés. D'une part, ce choix situe le locuteur par rapport à une norme, et l'inscrit dans une communauté linguistique : la grammaire, et la latitude qu'elle offre dans les structures langagières mobilisables, est en lien direct avec la sociolinguistique et la variation linguistique. Nous reprenons l'idée de continuum de jugement d'acceptabilité proposée par Defays pour le transposer à celui de grammaticalité : la grammaticalité ne se juge pas tant sur un mode « grammatical v/s agrammatical » que sur un mode « plus ou moins grammatical », qui dépend de critères grammaticaux mais aussi de critères sociolinguistiques qui fixent le degré de variation possible et les variantes acceptées selon le contexte. Par exemple, la construction de l'interrogation directe, attestée dans des corpus, de « je ne sais pas qu'est-ce que » peut être plus ou moins bien accueillie selon les contextes, le contexte incluant le caractère écrit ou oral de la production, ainsi que la situation d'énonciation prise en compte. D'autre part, comme montré par Defays, le choix des éléments grammaticaux permet de construire un point de vue sur les éléments lexicaux mis en jeu. La construction de ce point de vue peut être rapprochée de la troisième fonction que Portine (1999) attribue à la grammaire : être le moteur des stratégies discursives.

1.4 Conclusion intermédiaire : nos définitions.

Ce passage en revue des différentes acceptions de *grammaire* et des notions communes mobilisées par ses définitions nous a amené à souligner la polysémie de *grammaire*, et l'influence de la grammaire générative de Chomsky dans la conception de ce qu'est la grammaire. Les éléments que nous retenons jusqu'à présent sur la notion de grammaire sont :

- Le fait que l'unité d'étude de la grammaire est la phrase, qui, malgré les reproches que l'on peut faire à l'indéfinition de ce concept, nous semble être l'unité la plus opérante.

- Le fait que l'on peut établir comme objet d'étude de la grammaire ce qui, en linguistique, est désigné comme la morpho-syntaxe, et comme questionnement principal celui de la combinaison des éléments définis isolément et de la sémantique phrastique.
- La notion de règle, qui pose les opérations possibles sur les éléments de la langue.
- Le fait que la maîtrise d'une grammaire permet au locuteur de porter un jugement sur les énoncés auxquels il est confronté, et que ce jugement incite le locuteur à se replacer dans la perspective d'énoncés et non seulement de phrases.

De façon plus générale, il nous semble important de souligner le fait que la grammaire ne constitue pas un domaine clos : d'une part, son unité d'étude est à envisager en liens étroits avec des objets moins étendus (mots) et des objets plus larges (textes et discours) ; d'autre part, son intégration à des processus mentaux invite à se poser la question de la structure d'une langue en particulier par rapport à la structure du langage en général, la question du rapport entre les universaux hypothétiques du langage et les particularités des langues.

Une autre question importante est la question de ce qui est individuel et de ce qui est partagé dans la grammaire. En effet, la grammaire est à la fois quelque chose qui fonde la constitution d'une communauté linguistique, et à la fois quelque chose qui participe de processus mentaux qui ne peuvent être qu'individuels. Cette tension ne semble pas être résolue par les didacticiens cherchant à définir la grammaire, car cette ambiguïté se retrouve dans leur usage des adjectifs *interne* ou *intériorisée* : l'appellation proposée par Porquier de « grammaire intériorisée » pour l'acception « un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée », où l'on ne sait pas si « interne » renvoie au locuteur ou à la langue, ou la définition de Cuq : « un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue ».

Nous allons examiner plus précisément ce que disent Besse et Porquier de ce qu'ils appellent « grammaire intériorisée » : ils notent d'abord que « cette dénomination de **grammaire intériorisée** n'est pas très satisfaisante en ce qu'elle laisse entendre que la grammaire pourrait exister en dehors des sujets qui la possèdent, mais [qu'] elle correspond assez bien à ce qui se passe quand il s'agit d'intérioriser la grammaire d'une langue étrangère » (1984, p 13). Cette grammaire intériorisée se manifeste à travers « les productions orales ou écrites des sujets censés la posséder », et à travers l'aptitude intuitive des sujets « pour porter des jugements sur la plus ou moins grande grammaticalité ou acceptabilité de ces productions ». Elle existe aussi bien chez « l'enfant qui acquiert une grammaire intériorisée au sein de sa communauté de naissance » (première acception chez Cuq) que chez « l'adulte qui l'intériorise progressivement dans une communauté étrangère (immigrant par exemple) », qui tous deux sont « confrontés à une diversité de productions infiniment plus grandes que celle sur

laquelle travaillent grammairiens et linguistes » (Besse et Porquier, 1991, p 14). Il n'est donc pas très clair si la « grammaire intériorisée » existe ou non en dehors des locuteurs, ni si elle consiste en la même chose pour des locuteurs natifs ou pour des locuteurs étrangers.

En outre, Besse et Porquier, lorsqu'ils parlent de ce qu'ils appellent « grammaire intériorisée » semblent osciller entre une version « unique » de la grammaire intériorisée, correspondant à l'emploi de l'article défini, et une version « multiple » de la grammaire intériorisée, correspondant à l'emploi de l'article indéfini. Ils ne semblent donc pas trancher entre une grammaire intériorisée partagée par plusieurs locuteurs, et une grammaire intériorisée spécifique pour chaque locuteur. Par exemple, dans la phrase « pour une grammaire intériorisée donnée, l'intuition linguistique peut varier considérablement d'un sujet compétent à l'autre » (p14-15), il semble qu'une grammaire intériorisée puisse être partagée par plusieurs sujets compétents.

Il est donc peu clair chez ces auteurs si la grammaire intériorisée correspond à une langue, un locuteur, ou un groupe de locuteurs. La correspondance de « grammaire intériorisée » avec l'acception « un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée », et la possibilité de la déterminer par un corpus ou le recours à un locuteur idéal laissent penser que la grammaire intériorisée se situe au niveau de la langue, alors que l'idée d'acquisition d'« une » grammaire intériorisée par les locuteurs enfants ou étrangers la situerait plutôt au niveau du locuteur.

Ils cherchent à résoudre cette ambivalence à la fin de leur paragraphe consacré à la grammaire intériorisée, en notant qu'« une grammaire intériorisée relève à la fois de l'inné et de l'acquis » (p15), reprenant ainsi Chomsky, et surtout que « à la fois anté-babélique et post-babélique, une grammaire intériorisée est aussi à la fois individualisée et collective. Individualisée, en ce qu'elle est à la base des **idiolectes**, c'est-à-dire l'ensemble des variantes (phonétiques et lexicales surtout, mais aussi morpho-syntaxiques) propres à un sujet ; collective, en ce qu'elle présente des caractéristiques communes à l'ensemble des sujets qui en font usage » (p 16). Ils ne tranchent donc pas à propos du caractère collectif ou individuel de la grammaire intériorisée, ce qui nous semble pourtant entretenir ou déplacer la confusion terminologique sur le terme grammaire.

Pour notre part, nous ne reprendrons pas le terme de *grammaire intériorisée*, qui nous semble une dénomination susceptible de nous induire en erreur, et considérerons que ce qu'ils dénomment ainsi renvoie en fait à deux réalités : un principe d'organisation de la langue partagé (nous préférons l'adjectif partagé à celui de collectif) par les membres d'une communauté linguistique, et un principe d'organisation de la langue personnel ou individuel.

Cela nous amène à retenir quatre acceptions pour le terme de *grammaire* :

- 1) Une première acception, de laquelle découlent les autres, et qui reste à un niveau général et assez abstrait : la grammaire peut être définie comme l'ensemble des principes d'organisation de la matière verbale d'une langue donnée ; ces principes sont constitutifs de la langue, et font partie, avec le

lexique de la langue, de ce qui permet aux locuteurs partageant cette langue de se reconnaître. Ils fixent l'articulation et la combinaison des éléments verbaux appartenant à cette langue, et permettent de « générer » les énoncés, et donc de participer à les produire et les comprendre. Cet ensemble de principes est commun à tous les locuteurs d'une même langue : il est à la fois assez vaste, assez stable et assez ouvert pour englober toutes les variations inhérentes à l'utilisation d'une langue, tant synchroniquement que diachroniquement (sur un temps historique relativement court du moins : nous n'envisageons pas la question de l'évolution des langues sur un temps long). Quand nous disons qu'il est à la fois général et abstrait, nous voulons dire qu'il n'est pas possible pour des individus de l'appréhender globalement, ou d'en proposer une représentation définitive. C'est un peu « l'âme » de la langue, ce qui l'anime et ce qui lui donne son unité, mais qu'on ne peut toucher du doigt, qu'on ne peut pas reconstituer, et dont la seule existence concrète n'existe qu'au travers des énoncés produits par les locuteurs d'une langue.

C'est de cet « ensemble de principes » propre à une langue donnée que découlent les acceptions suivantes que nous retiendrons pour *grammaire* :

- 2) La seconde acception que nous proposons est la grammaire comme description de cet ensemble de principes propres à une langue. Cette description n'est jamais définitive ni complète, et nous pensons d'ailleurs qu'elle ne peut pas l'être ; tout comme la langue (la *langue contrariante*) n'est pas réductible à un cadre descriptif ou explicatif, il est impossible de proposer une description grammaticale qui rende exactement compte de la grammaire (première acception) de cette langue. Cependant, les grammairiens s'attachent à proposer des descriptions grammaticales qui s'approchent le plus possible des principes en vigueur à un moment donné pour des études synchroniques, ou, dans le cas d'études diachroniques, des principes qui président à l'évolution de cette langue. C'est cet ensemble de principes proposés par les grammairiens et les linguistes que le terme *grammaire* peut parfois désigner ; il correspond à un **savoir sur** la grammaire telle que nous l'avons définie en première acception, et le décrit plus ou moins fidèlement. Afin de pouvoir distinguer cette acception des autres quand cela sera nécessaire, nous la désignerons comme la *grammaire – savoir*.
- 3) Nous reprenons l'idée d'emploi métonymique de Combettes et Lagarde pour proposer une troisième acception, liée à la grammaire-savoir : le terme de *grammaire* peut désigner l'objet concret, le livre qui contient une formulation de la *grammaire – savoir*. Cette acception n'est pas aussi importante, conceptuellement, que nos deux acceptions principales, mais elle nous semble importante dans une perspective didactique ; nous la désignerons par le terme *grammaire pédagogique*, tandis que *grammaire – discipline scolaire* pourra être utilisé pour désigner l'activité institutionnelle qui consiste à « faire de la grammaire » (nous reviendrons sur ce que cela recouvre dans le troisième chapitre). Certains auteurs élargissent l'emploi de *grammaire pédagogique* à la grammaire, ou la

connaissance grammaticale, telle qu'elle est véhiculée dans la classe de langue.

- 4) La quatrième et dernière acception de *grammaire*, s'inspire de la *compétence* chomskyenne et de la *grammaire intériorisée* de Besse et Porquier, et s'inscrit dans une perspective de psychologie cognitive : la *grammaire–outil mental*, plus rapidement désignable comme la *grammaire mentale*, est la version individuelle, personnelle, de la *grammaire–ensemble de principes constitutifs de la langue*, et elle est l'outil mental ou psychologique qui permet à un locuteur de manier la langue, tant en réception qu'en production, du moins dans ses aspects verbaux.

Nous allons maintenant envisager le rôle respectif de ces grammaires dans la didactique des langues

2. Rôle des grammaires dans la didactique des langues.

2.1 La grammaire savoir, ou la description grammaticale de la langue.

Nous souhaitons rappeler brièvement quelques faits à propos de la description de l'ensemble de principes sous-tendant les énoncés d'une langue, et sur la construction de la grammaire comme savoir sur la langue. Sauf mention contraire, c'est cette acception qu'il faut comprendre dans cette partie lorsque nous parlons de grammaire.

Les grammaires exposent un contenu différent, ou a minima, une présentation du contenu différente, selon plusieurs facteurs, et notamment : leur objectif (visée explicative, grammaire descriptive ou grammaire normative), l'objet d'étude sur lequel elles se concentrent, et le modèle linguistique qui les influence.

2.1.1. Grammaire descriptive versus grammaire normative. Visée explicative.

Traditionnellement, on oppose deux types principaux de grammaire : d'une part les grammaires normatives, qui cherchent à définir une norme pour le langage, à dire ce qui doit être, et dans lesquelles les règles ont force de loi. Les grammaires descriptives d'autre part, qui ne cherchent pas à imposer des structures, des formations ou des tournures par rapport à d'autre, mais qui ne visent, ou du moins prétendent ne viser qu'à décrire les phénomènes grammaticaux de la langue.

Longtemps, la tendance a été davantage à la normativité plus qu'à la description, et cela a d'ailleurs participé à alimenter les reproches qui pouvaient être adressés aux grammaires. Il semble que, dans les discours théoriques du moins, la description ait pris le pas sur la normativité. Il nous semble cependant que cette dichotomie traditionnelle n'est que peu satisfaisante, parce que l'on peut imaginer une grammaire normative qui prenne en compte les situations d'énonciation, et prenne en compte la même diversité des faits de langue, pour en proposer une norme relative, tout comme on peut imaginer une grammaire descriptive qui ne se prive pas de hiérarchiser les faits de langue selon certains critères, grâce auquel les locuteurs pourraient poser une description comme celle à reproduire. La normativité ou la description n'est pas une affaire de grammaire, elle est une affaire de posture par rapport à la langue. C'est la posture adoptée par les

grammairiens qui induit le positionnement de la grammaire par rapport à la normativité ou la description, et non la description grammaticale en elle-même.

Cette dichotomie est en outre dépassée par la visée explicative que toute grammaire se donne : une grammaire, la description d'un ensemble de principes régissant les aspects verbaux d'une langue, se doit d'expliquer les phénomènes langagiers verbaux par ces principes, et si possible d'expliquer le lien entretenu par ces principes entre eux. Le fait que la grammaire opère ou non des choix entre les principes à retenir ou à mettre en œuvre pour « bien parler » est secondaire par rapport à la portée explicative que ces principes doivent avoir, et aux explications que la grammaire fournit sur ces mêmes principes. La grammaire comme « description d'un ensemble de principes » a pour caractéristique principale, quelle que soit sa forme et son orientation, voire les publics auxquels elle s'adresse, d'être en quelque sorte « une explication de l'explication » : la langue se manifeste par des énoncés, qui sont des phénomènes linguistiques. La partie verbale de ces phénomènes linguistiques dépend d'une *grammaire*, de principes d'organisation sous-jacents et présidant à ces phénomènes ; l'activité des grammairiens consiste à essayer de rendre compte de ces principes pour proposer une *grammaire* qui les décrive : les principes qu'ils dégagent ont pour vertu de pouvoir expliquer les phénomènes linguistiques, et la grammaire qu'ils proposent a pour vertu d'expliquer ces principes.

Il s'agit ensuite, pour les grammairiens, d'opérer des choix dans leur façon d'organiser et de présenter leur description. Ces choix sont fonction, entre autres, de la perspective normative ou descriptive qu'ils assignent à leur grammaire : la perspective normative les incite plutôt à ne sélectionner les principes permettant d'expliquer les énoncés qu'ils considèrent comme corrects, alors que la perspective descriptive incite plutôt à ne pas hiérarchiser les énoncés et donc les principes explicatifs. Ce choix est donc étroitement lié avec l'objet d'étude que les grammairiens fixent à leur grammaire.

2.1.2. *Objet d'étude des grammaires.*

Comme nous l'avons dit, la *grammaire (ensemble de principes)* d'une langue donnée n'est pas atteignable directement par l'esprit humain, et à vrai dire elle a probablement des frontières assez floues : comment décider de poser quand une langue a évolué en une autre langue ? Comment décider la proximité ou l'éloignement nécessaires pour dire que deux variantes d'une langue sont encore la même langue ? La question se posera peut-être dans quelques années (à moyen terme) pour l'américain et l'anglais, ou pour les québécois et le français métropolitain⁴. Les critères qui déterminent l'appartenance de tels énoncés à telle

⁴ Le « sentiment d'étrangeté » entre ces variantes tient pour le moment davantage à des phénomènes lexicaux qu'à des phénomènes grammaticaux, ce qui ne suffit pas à remettre en question leur appartenance à leur appartenance à une même langue ; mais le lexique étant lié à la grammaire, et étant la source de nombreuses innovations, y compris grammaticales, l'évolution à long terme n'est pas prévisible. Elle ne dépend d'ailleurs pas uniquement de facteurs linguistiques.

langue ne sont pas absolus mais relatifs, et construits théoriquement par les linguistes qui s'occupent de la génétique des langues et de linguistique comparée.

Il est impossible d'avoir un accès direct et immédiat à la *grammaire* d'une langue donnée, mais elle est présente de façon indirecte dans les énoncés des locuteurs reconnus comme tels. Pour essayer de rendre compte des principes régissant la formation des énoncés, les linguistes peuvent s'appuyer sur :

- Les énoncés produits par des sujets reconnus comme membres de la communauté linguistique dont ils étudient la langue.
- Leur propre jugement de grammaticalité, qui s'appuie sur leur grammaire mentale.

Historiquement, les moyens de recueil et d'enregistrement des énoncés ont été limités, et les grammairiens et les linguistes travaillaient surtout sur leurs propres énoncés et leur propre jugement, ou celui de leur entourage, avec tous les biais, sociolinguistiques notamment, que cela comporte. Le développement des moyens de recueil et d'analyse informatisés contribue largement à diversifier les énoncés que l'on peut prendre en compte, à accélérer le traitement des corpus recueillis, et à modifier les perspectives d'étude de la langue.

Notre objet n'est pas ici d'exposer en détail les apports de la linguistique de corpus à la linguistique générale, mais simplement de signaler que le travail sur corpus, notamment, a contribué à élargir le champ d'étude des grammairiens ; cet élargissement ne va pas d'ailleurs sans une amélioration de la spécification de l'objet d'étude envisagé.

2.1.2.1. Ecrit / oral

Un des développements récents de la linguistique et de la grammaire est de ne plus fonder sa description principalement sur l'étude d'énoncés écrits. Malgré son étymologie qui renvoie au grec *gramma*, « caractère d'écriture, lettre », la grammaire n'a jamais explicitement écarté la modalité orale de la langue ; au contraire, dans son article *Grammaire* de l'Encyclopédie, Beauzée subdivisait la grammaire en deux parties dont l'une, l'orthographe, envisageait la langue écrite, et l'autre, l'orthologie, traitait de la langue orale. Pour autant, dans les pratiques grammaticales, les formes orales ou oralisées étaient généralement au pire déclarées incorrectes, dans un moindre mal ignorées, et au mieux traitées comme des formes d'insistance ou d'emphase.

La prise en compte de la langue parlée, et notamment les travaux du GARS, ont permis d'enrichir la description du français dans son ensemble, mais aussi, paradoxalement, de sortir de la conception duelle français oral / français écrit. En effet, ces deux modalités de la parole (écrite ou orale) ne doivent pas être conçues comme des blocs monolithiques. La langue écrite était déjà perçue comme hétérogène, notamment avec la réflexion sur les genres ou les types de texte, et le même travail restait à faire pour l'oral, qui doit être envisagé autrement que comme un phénomène unidimensionnel : « c'est un artifice indéfendable de vouloir réduire l'ensemble de la langue parlée aux seules manifestations spontanées, et de ramener la compétence linguistique ou langue parlée à cette

seule dimension. L'existence de différents genres dans la langue parlée montre qu'il est bon de multiplier les angles d'observation, et d'envisager plusieurs sortes de compétences linguistiques, dont certaines comportent une bonne part d'application. » (Blanche-Benveniste, 2000, p 62). La langue parlée, tout comme la langue écrite, est donc simplement une modalité particulière de la langue, qui se réalise selon plusieurs genres. Cette prise en compte de la variété du français parlé, et des phénomènes oraux, qui sont des effets des locuteurs, a amené non seulement à relativiser la notion de faute (certains fautes « n'en sont plus », et d'autres sont considérées comme des marqueurs de variations sociolinguistiques), mais aussi à enrichir la réflexion grammaticale, en élargissant le domaine de la grammaire. Ainsi, après avoir exposé une description des anacoluthes et de la dislocation à gauche, Blanche-Benveniste note que « ce type de description, qui ne se contente plus de renvoyer à l'affectif, a été rendu possible par un élargissement du domaine grammatical, assez récent en français, qui a permis d'inclure comme « régulières » un grand nombre de constructions autrefois considérées comme marginales. En ce sens, la description des langues parlées a fait évoluer les procédures grammaticales. » (2000, p 68). Cet élargissement est notamment opérant pour la syntaxe. En effet, il est possible d'identifier des caractéristiques propres au discours parlé, comme les hésitations, les répétitions, les amorces ou les corrections, qui sont audibles à l'oral alors qu'elles sont masquées à l'écrit (si on excepte bien entendu les brouillons) parce qu'elles sont « si caractéristiques de la mise en place des discours ». Ces caractéristiques cependant « ne sont pas la syntaxe de la langue », mais « des propriétés, fort intéressantes à étudier, des modes de production de la langue parlée » (Blanche-Benveniste, 2000, p87), sur lesquelles on peut s'appuyer pour étudier la syntaxe de la langue : « loin d'être des obstacles qu'il faudrait supprimer pour accéder à l'analyse, les modes de production de la langue parlée sont de précieuses indications sur la structuration syntaxique. »(Blanche-Benveniste 2000, p 68).

Ces études ont permis de démontrer qu'il n'y a pas de différence dans la grammaire (comme ensemble des principes, notre première acception) de la langue parlée ou écrite, mais qu'il y a des différences dans sa mise en œuvre : à l'oral, les locuteurs ont un comportement différent de celui qu'ils peuvent avoir à l'écrit (ce qui tient aux caractéristiques différentes de la situation d'énonciation), mais « ces comportements de locuteurs n'affectent pas la grammaire de la langue » (Blanche-Benveniste, 2000, p51). L'oral laisse voir des scories de la production du discours, qu'il faut identifier et ne pas négliger mais prendre comme autant de traces des opérations syntaxiques, et intégrer dans une analyse grammaticale qui peut adopter la même démarche que celle de l'écrit. « Une fois mises en place les procédures pour rendre compte des modes de production de l'oral, on s'aperçoit que les instruments utilisés pour la syntaxe de l'écrit conviennent parfaitement à celle de l'oral, à condition de prévoir une grande souplesse d'articulation dans le domaine des relations entre lexique et grammaire, où se font la plus grande partie des innovations. » (op.cit, p90). Il s'agit bien d'une même langue, dotée d'une seule et même grammaire pour l'oral et pour l'écrit, cette grammaire étant à envisager, comme nous l'avons déjà dit, en lien étroit avec le lexique. Cette grammaire est cependant actualisée de façon différente selon les conditions de productions, l'écrit se caractérisant souvent par

un poids plus lourd de la norme, une place plus réduite des innovations linguistiques (hors productions littéraires du moins), et une manifestation de la morphologie plus contraignante qu'à l'oral (se révélant dans les contraintes orthographiques) : « s'il y a des différences grammaticales importantes entre l'écrit et l'oral, c'est bien dans le domaine de la morphologie, où l'orthographe impose, pour l'écrit, un ensemble de pratiques grammaticales sans équivalent dans le parlé : une partie des désinences de genre et nombre (avec les mécanismes d'accord qu'elles impliquent), et une bonne partie des désinences de conjugaison verbale. Ce « supplément grammatical », qu'on doit appliquer dès qu'on écrit en français, est d'un autre ordre que la morphologie utilisée pour le parlé. » (op.cit, p137). Blanche-Benveniste parle de différences grammaticales, nous parlerons plutôt de règles supplémentaires pour l'écrit par rapport à l'oral, ou même de visibilité de celles-ci.

Les descriptions proposées par les grammairiens peuvent prendre en compte la langue orale et la langue écrite, d'autant plus que, contraire à une idée reçue parfois utilisée pour expliquer certaines formes, « les tournures grammaticales ne se répartissent pas simplement selon les pôles du parlé et de l'écrit ». Ces descriptions ont pour ambition, de plus en plus, de décrire le français sous toutes ses formes. Pour autant, cette dialectique entre prise en compte de formes hétérogènes et formulation de règles uniques pouvant en rendre compte est difficile à résoudre de façon satisfaisante.

2.1.2.2. Décontextualisation, abstraction, simplification

Pour élaborer une grammaire, les grammairiens doivent adopter un double « geste épistémologique fondateur »⁵ qui est celui de la **décontextualisation** et de l'**abstraction** : le principe de la grammaire est d'abstraire des énoncés des textes, et des phrases des énoncés, pour pouvoir les étudier grammaticalement. La description grammaticale est obligée de décomposer ces phrases en constituants, qu'elle va décrire de façon isolée, même si cette description expose aussi la façon dont ils vont se combiner entre eux. La démarche grammaticale en isolant les éléments grammaticaux et en les décrivant, revient à les catégoriser et les mettre en relation. Ces catégories, ou ces classes, sont fixées plus ou moins arbitrairement par les grammairiens, selon des critères qui ne sont pas toujours « naturels » ou immédiats (de ressemblance formelle), mais plutôt dépendants des caractéristiques de ces éléments et des éléments avec lequel ils sont en relation. « Certes en grammaire, la ressemblance qui sert de base à l'établissement de la classe peut être déterminée par des caractéristiques intrinsèques, formelles ou sémantiques, comme dans les paradigmes de conjugaison, par exemple. Mais souvent elle est déterminée par des caractéristiques extrinsèques aux unités mêmes, liées aux relations que ces unités peuvent entretenir syntagmatiquement

⁵ Ce geste épistémologique d'abstraction est tellement fondateur qu'il permet de continuer à parler de grammaire même lorsqu'on se place à un autre niveau que celui de la phrase : « l'extension du champ langagier étudié ne change pas le geste épistémologique fondateur de la description grammaticale : au lieu d'abstraire une phrase de l'énoncé qui lui donne communicativement signification, on abstrait un texte, un discours, une conversation de son *hic et nunc* communicatif, à la fois interpersonnel et socio-historique. » (Besse et Porquier, 1984, p21).

avec d'autres classes d'unités. » (Besse et Porquier, 1984, p23). Ces catégories ne sont par ailleurs ni forcément stables ni forcément définitives, que ce soit du point de vue des membres qu'elles incluent, de leur dénomination, qui peut varier en fonction des évolutions dans la définition de la classe elle-même ou des membres qu'elle inclut, et des sous-classes qu'elle accepte.

La réflexion métalinguistique peut aussi varier en fonction du modèle métalinguistique qui informe l'élaboration de la grammaire. Ainsi la constitution des classes, et les relations établies entre les unités, sont « dépendantes de certaines hypothèses, souvent peu explicitées, sur le fonctionnement des langues, et donc sur les relations que leurs unités peuvent entretenir » (id.). Cela signifie que la description grammaticale d'éléments linguistiques peut varier selon le modèle métalinguistique dont se réclame le grammairien qui l'élabore. La linguistique, comme on l'a vu, a pour tâche de réfléchir sur le langage dans son ensemble ; cette réflexion conduit à la création de modèles métalinguistiques (ou de grammaires, si on considère la troisième acception donnée par Besse et Porquier, cf1.) qui à leur tour servent de patron, de guide pour l'élaboration des grammaires (savoir et description de l'ensemble des principes régissant une langue). Les grammaires s'inspirent d'un ensemble de concepts et de raisonnements définis par les linguistes, pour les appliquer, plus ou moins fidèlement, à une langue particulière. « Un modèle métalinguistique renvoie à des points de vue théoriques à partir desquels sont sélectionnées, observées, classées, mises en relation les manifestations de cette grammaire intériorisée (Besse et Porquier 1984, p22) et il « conditionne grandement la perception réflexive qu'on peut avoir du fonctionnement d'une langue » (Besse et Porquier 1984 p 45).

Une grammaire est donc le résultat d'un procédé d'abstraction et d'un procédé d'analyse, résultat qui propose un savoir et des connaissances sur une langue nécessaires pour pouvoir utiliser le langage en contexte (synthèse et contextualisation), mais qui adoptent une entrée dans le matériau linguistique différente de cet usage en contexte et dépendante des choix du grammairien. La posture du grammairien est une attitude métalinguistique particulière, et la décontextualisation nécessaire à la réflexion grammaticale sur le langage n'est pas toujours facile à opérer.

La grammaire, du fait de ces influences, et du fait de l'ancienneté de l'activité grammaticale dans la société occidentale, est aussi un objet culturellement marqué, qui fait partie prenante de la culture linguistique auquel elle appartient. La description grammaticale est un construit culturel, hypothétique, qui n'est ni naturel ni universel, et qui « dépend tout autant du modèle métalinguistique qui l'informe que de l'observation de la grammaire (...) dont elle est censée rendre compte. »(op.cit.p61).

Ce résultat est obligatoirement un résultat limité : il l'est de fait par la limite de son objet d'étude puisqu'il est impossible de prendre en compte l'ensemble des productions attestées, et encore plus de prendre en compte l'ensemble, infini, des productions possibles. Il est aussi limité par une aporie entre généralisation et complexification : la grammaire doit pouvoir proposer une description des éléments linguistiques qui permette de rendre compte non seulement d'un énoncé

particulier, mais aussi du modèle, de la structure associée à cet énoncé : elle doit donc proposer une généralisation. Mais la volonté de pouvoir rendre compte de la plus grande partie de la réalité de la langue force à complexifier cette description d'une façon parfois trop abstraite pour être appréhendable facilement.

Cette grammaire-savoir donne lieu à des grammaires (au sens métonymique), et à vrai dire n'a de réalité concrète que dans ces textes et discours qui sont le fait des grammairiens, des linguistes, et de toutes les personnes qui sont amenées à décrire le langage (donc, notamment, les enseignants de langue) Nous allons donc maintenant nous pencher sur la question de la grammaire pédagogique.

2.2 Grammaire pédagogique.

Le terme de *grammaire pédagogique* renvoie, selon les auteurs, à plusieurs sens, tous métonymiques du sens de « savoir, description de l'ensemble des principes régissant une langue donnée ». Nous allons donc les rappeler, pour retenir ce que ces différents peuvent nous apporter pour envisager la grammaire dans la didactique des langues ; cependant, lorsque par la suite nous parlerons de *grammaire pédagogique*, il faudra comprendre « livre de grammaire à destination d'apprenants d'une langue donnée ». Nous évoquerons donc la grammaire pédagogique comme discours sur la grammaire, puis comme livre pour des apprenants de langue, avant de reprendre l'idée de grammaire pédagogique telle que présentée par HP, c'est-à-dire comme discipline scolaire, ce qui nous permettra de conclure cette partie sur le rôle de la grammaire dans la didactique des langues.

Notons, avant d'aller plus loin, qu'il peut arriver que *grammaire pédagogique* et *grammaire d'apprentissage* soient utilisées indifféremment. Pour notre part, nous retiendrons, comme cela semble être le cas chez la plupart des didacticiens, que la grammaire pédagogique est le fait de l'enseignant, contrairement à la grammaire d'apprentissage, qui serait la construction élaborée sur la grammaire par les apprenants de langue étrangère.

2.2.1. La grammaire pédagogique comme discours sur la grammaire.

Chez Defays (2003), la grammaire pédagogique renvoie à « une méthode pour apprendre et enseigner le fonctionnement et la pratique d'une langue, qui tient compte du processus d'apprentissage dans la présentation, la sélection et la progression des données. » (2003, p48). Il n'est pas clair si cette méthode est une méthode comme un manuel, se présentant comme un objet concret, ou s'il s'agit d'une méthode d'enseignement, qui renvoie davantage au discours de l'enseignant. Ce qui est sûr, c'est que cela pose la grammaire en rapport avec deux problèmes liés à l'enseignement / apprentissage : la sélection des données à apprendre et à enseigner, et la progression dans ces données.

La grammaire pédagogique, que l'on peut définir comme le savoir grammatical véhiculé dans la classe de langue, a des caractéristiques différentes de la grammaire – savoir grammatical véhiculé pour un usage de grammairiens, ou personnes ayant besoin d'avoir accès à une description de la langue pour une autre

raison que pour l'apprendre (donc, soit, pour l'enseigner, soit pour vérifier un emploi, une construction, etc.). Une grammaire pédagogique est différente d'une grammaire descriptive principalement parce qu'elle s'adresse à des gens qui ne maîtrisent pas la langue, ou bien pas tous les aspects de la langue, et cette différence conditionne son contenu et sa présentation. Les deux différences à retenir, tant pour le discours que pour l'objet-livre sont :

- Des objectifs différents (des objectifs pédagogiques contre des objectifs simplement explicatifs, voire argumentatifs dans certains cas).
- Le rattachement souvent moins explicite, plus varié, et peut-être moins fidèle, à des modèles linguistiques : une forme d'éclectisme dans l'utilisation des références linguistiques. D'ailleurs bien souvent, les grammaires pédagogiques n'utilisent pas directement les modèles métalinguistiques, mais reprennent des descriptions des différentes grammaires descriptives ou normatives qui elles-mêmes s'appuient sur des modèles métalinguistiques. On peut donc parler d'utilisation éclectique et médiée des théories linguistiques dans les grammaires pédagogiques, contre une référence, à défaut d'unique, identifiée et directe dans les grammaires descriptives.

Pour être complet sur cette question de la grammaire pédagogique, nous devons exposer la différence entre grammaire implicite et grammaire explicite. Besse et Porquier ont développé cette distinction dans leur ouvrage sur la didactique de la grammaire, et elle est utile pour envisager les pratiques pédagogiques quant à la grammaire. Bien que nous n'envisagions les pratiques grammaticales du cours de langue que dans le chapitre 4, il nous semble utile de finir de définir les différentes façons dont nous allons utiliser le terme *grammaire*. Il ne faut pas confondre *grammaires implicites et explicites* (cf. 2.3. sur grammaire mentale) et *grammaires explicitées et implicites*. Ces dernières sont deux formes de manifestations de la grammaire pédagogique : la grammaire explicitée est « l'enseignement / apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant, et/ou les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit. » (Besse et Porquier, 1984, p93). La grammaire explicitée correspond donc au discours explicite sur la grammaire – savoir grammatical tenu dans la classe de langue. Nous pouvons y inclure les ouvrages de *grammaires pédagogiques*, mais aussi toutes les activités de classe présentées explicitement comme grammaticales, renvoyant à un savoir grammatical. La grammaire implicite en revanche est le discours grammatical implicite qui correspond à la description grammaticale telle qu'elle peut être reconstruite à travers les échanges dans la classe, et l'usage de la langue en contexte d'enseignement / apprentissage : « Tout usage, réceptif ou productif, de la langue étrangère par l'apprenant, qu'il soit guidé ou non par un professeur, met en jeu des données grammaticales relatives à celle-ci. Il en résulte que l'appropriation de ces données passe par bien d'autres procédures pédagogiques que les seules explications grammaticales ou les exercices grammaticaux. D'autant plus que certaines d'entre elles sont directement destinées à accélérer ou favoriser cette appropriation par une organisation

méthodique de la matière à enseigner / apprendre. Rationalisation qui peut certes porter sur des données non grammaticales, mais qui trouve son champ d'application électif dans celles-ci, simplement parce que concepteurs de manuels et professeurs possèdent à leur sujet un savoir déjà construit, légué par les grammairiens et les linguistes. » (Besse et Porquier 1984, p 148).

Que la grammaire pédagogique soit explicitée ou implicite, ce qui reste une caractéristique commune est que les références à des « grammaires de grammairiens » sont non seulement nombreuses, mais aussi appropriées de façon diverse par les enseignants : cela est flagrant dans la grammaire implicite, mais même lorsque la grammaire est explicitée, on ne peut parler de recouvrement exact entre les pratiques effectives et les discours dans la classe, et les grammaires de référence choisies.

Nous allons maintenant nous pencher plus précisément sur une forme particulière de grammaire explicitée, c'est-à-dire sur l'élaboration de grammaire pédagogique comme ouvrages descriptifs de la grammaire d'une langue pour des apprenants.

2.2.2. *Elaboration de grammaire pédagogique.*

Elaborer un ouvrage qui décrive les principes régissant une langue pour des apprenants de cette langue implique des questionnements similaires à ceux du discours grammatical en classe de langue, à la différence près que l'accès au public n'est pas le même et qu'il n'y a pas de réadaptation possible du discours *a posteriori* ; il faut donc faire les choix *a priori*. Des auteurs se situant dans la linguistique cognitive appliquée ont examiné les problèmes qui se posent dans l'adaptation pédagogique du savoir grammatical pour un public d'apprenants, et ont proposé des solutions. Pour ces auteurs, une grammaire pédagogique (*pedagogical grammar*) est « the learning material containing the best possible illustration, presentation and gradation of the learning problems in a given area of language learning » (Dirven, 2001, p18).

Paul Westney reprend la distinction qu'il a posée entre règle de formation et règle d'usage, et souligne la différence qui existe dans la présentation pédagogique, ou du moins dans la représentation de la difficulté que l'on s'en fait : « In general, low-level, as opposed to higher-level, rules are seen as uncontroversial : the language facts are 'well known', and exceptions listable. It is even doubtful how far they entail any pedagogical problems » (1994, p75). Il souligne cependant que, pour autant, la formulation des règles qui ne prêtent pas à controverse n'est pas non plus évidente. Ainsi, il existe dans l'élaboration des grammaires pédagogiques une différence entre des domaines du langage bien définis, et dont la description ne pose pas de problème, et les domaines où à la fois la structure et la formulation adéquate sont loin d'aller de soi.

Mais la clarté et l'efficacité explicative de règles tirées des grammaires des grammairiens ne sont pas toujours un gage suffisant d'utilisation dans une grammaire pédagogique : les règles qui sont évidentes pour le grammairien ou le didacticien peuvent ne pas avoir la même limpidité pour les apprenants,

notamment quand elles font appel à des concepts linguistiques qui ne font pas partie du savoir grammatical « de base » partagé par les apprenants. Paul Westney (1994) prend l'exemple de la description des finales S et D en anglais, qui ont trois fonctions qui sont décrites de façon assez stable et relativement simple pour des linguistes, mais dont l'explication en des termes linguistiques est difficile à appréhender pour les apprenants. "In this case, data that might appear simple are found to be too complex for learners, and hence for teaching, resulting in a new analysis. In other words, psycholinguistic criteria are used, and applied to pedagogical aims, producing an analysis that may well appear anomalous in purely linguistic terms." (Westney 1994, p81). Une grammaire pédagogique est donc amenée à opérer des simplifications dans la présentation de règles pourtant satisfaisantes du point de vue de leur portée explicative, quitte à sacrifier la précision linguistique de l'explication des phénomènes envisagés.

Les domaines où des règles à la formulation satisfaisante n'existent pas, ou pas encore, posent bien entendu encore davantage de problèmes pour l'élaboration d'une grammaire pédagogique. En anglais par exemple, la distinction entre les verbes transitifs ou intransitifs est problématique : sa réalité n'est pas remise en cause du point de vue des locuteurs natifs, mais on n'a pas encore les moyens de décrire la répartition de la transitivité de façon satisfaisante. A ce compte, peut-être vaut-il mieux éviter de donner une règle, qui serait peut être pas très facilement appréhendable, et surtout ne pourrait pas se passer de la mention de nombreuses exceptions : « While the restriction in question is (of course) psychologically real for native speakers, it is impossible to envisage a satisfactory pedagogical statement, since simplicity here would necessarily be at the expense of accuracy and lead straight to the popular stereotype of rules as always having exceptions. »(Westney 1994, p83). Il nous semble que la question de la transitivité ou intransitivité des verbes, tout comme les questions de constructions des verbes ou des adjectifs avec les prépositions (aussi bien en anglais qu'en français d'ailleurs), constitue un cas limite entre le lexique et la grammaire. Ces difficultés dans la présentation de tels éléments nous force à noter que la grammaire pédagogique incite à faire des choix selon une dialectique qui irait d'une présentation valable pour une grande quantité, une majorité d'énoncés (avec peu voire aucune exceptions) mais coûteuse à présenter et à comprendre à une présentation très simple mais valable pour peu de cas.

Il nous semble que ces domaines où la formulation n'est pas évidente représentent à la fois un problème et une chance pour les didacticiens : ils sont bien évidemment un problème, car il est difficile d'enseigner des structures pour lesquelles aucune grammaire ne propose d'explication définitive ou du moins complètement satisfaisante. Mais elles sont aussi une chance, car elles permettent de questionner les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, en rappelant que la mobilisation du savoir grammatical institutionnel n'est pas suffisante, et poussant à s'interroger sur l'appropriation et la compréhension des règles, y compris de celles qui sont évidentes. Elle force ainsi à réfléchir à l'adoption d'une attitude explicative et d'une heuristique qui se décalent de l'importance parfois excessive que l'on peut attribuer aux règles grammaticales : « In cases such as these, the evidence available may simply not support any safe generalisation, and this can create a particular problem for both teachers and learners in situations

where clear-cut rules and "explanations" are over-valued. » (Westney 1994, p 75). La conclusion que tire Westney après les problèmes qu'il a évoqués au sujet de l'élaboration des grammaires pédagogiques met clairement en garde contre le fait de chercher à poser des explications ou des solutions définitives : « cumulatively they suggest that it may often be misguided to look for clear cut solutions, whether descriptive or pedagogical » (Westney 1994, p 83). Il pose trois conditions nécessaires pour proposer des règles pédagogiques optimales : « (a) the best description of the language, (b) relevant psycholinguistic criteria that could determine how learners (whether considered collectively or individually) are best helped in acquisition and (c) a means of deriving appropriate pedagogical formulations from this information. » (id.).

Au-delà de ces considérations générales, il est possible de définir des principes pour guider cette élaboration. Nous allons discuter ici les principes proposés par Dirven (2001), qui en donne cinq. Le premier principe renvoie au fait que la grammaire pédagogique doit forcément s'appuyer sur une grammaire descriptive, sans pour autant la reproduire complètement, voire même en la remettant en question, et surtout en en adaptant le discours : la grammaire pédagogique est basée sur une grammaire descriptive, « but the statements of descriptive grammar must be critically evaluated, and, if reliable, the insights (not the wordings) of descriptive grammar must be presented in a learner-accessible way ». (Dirven 2001, p 18). Le second principe insiste sur le fait que la grammaire pédagogique doit être tournée prioritairement vers le processus d'apprentissage : « the insights of descriptive grammar must be rethought and reformulated in terms of learning difficulties and learning problem for the L2 or the FL learner. » (id.). Cette préoccupation centrale des difficultés de l'apprenant amène Dirven à prôner une approche contrastive pour les grammaires pédagogiques, dans lesquelles il s'agit de comparer la L1 et la L2 : « Pedagogical Grammar is to be based on a contrastive approach ». Cela implique donc soit que la grammaire pédagogique s'adresse à un public homogène du point de vue de la L1, soit que l'approche contrastive intègre plusieurs langues. Le quatrième principe précise l'approche contrastive en la croisant avec la centration sur l'apprentissage : « in areas where L2 is far more fine-grained in its categorizations than L1, pedagogical grammar has to develop rule elaboration ; rule reduction applies where L1 is far more elaborated than L2 » (Dirven 2001, p 18). Ce principe semble donc s'appuyer sur le fait que les langues actualisent de façon différente des catégories linguistiques universelles, de façon plus ou moins précise ou développée selon les langues. Il s'agit donc de permettre à l'apprenant de comprendre les règles de la L2 en montrant quelle simplification ou élaboration s'applique à partir de la L1. Le cinquième principe porte davantage sur le mode de présentation concrète que les grammaires pédagogiques devraient adopter. Traditionnellement, les grammaires (pédagogiques ou non) se présentent surtout sous la forme de textes et de tableaux ; les grammaires pédagogiques, en vue de favoriser l'apprentissage, sont invitées à transposer aussi d'autres formes de présentation du savoir grammatical : « in pedagogical grammar the presentation of the new formulated rules and rule system exploits a multi-channel transfer system favoring the best possible internalization : visual schemas, texts and/or examples, synthetizing exercises, transfer exercises, etc. ».

Les choix faits pour la grammaire pédagogique vont donc être influencés par au moins trois facteurs : le savoir existant sur la L1 ou sur différentes langues, le savoir existant sur la L2, la représentation que l'on se fait de ce qui est universel dans le langage et des points communs ou différences entre L1 et L2 en particulier, et la représentation que l'on se fait de l'apprentissage des langues. Nous reviendrons sur ces éléments par la suite, mais il nous semblait intéressant d'évoquer le cas des grammaires pédagogiques pour montrer que la présentation du savoir sur une langue n'est jamais déterminé uniquement par les observations que l'on peut faire sur cette langue.

2.3 Grammaire mentale

Bien sûr, le développement d'un réseau d'appellations comme « grammaire mentale » ou « grammaire interne », voire « grammaire intériorisée », avec l'ambiguïté que cet adjectif contient, doit en partie son existence à la théorie de la grammaire universelle de Chomsky. Cependant, notre objet n'est pas de savoir si la grammaire d'une langue correspond à une grammaire universelle, ni la part d'inné et d'acquis qui constitue la capacité de langage pour l'humain ; ce que nous souhaitons, c'est mettre en avant le fait que nous considérons qu'il existe un outil mental, associé à une langue naturelle, grâce auquel locuteur peut gérer l'aspect verbal du langage : un outil mental ou psychologique qui permet à un locuteur de manier la langue, tant en réception qu'en production, du moins dans ses aspects verbaux. Nous nous rapprochons en cela de ce que Defays (2003) appelle la « grammaire personnelle » : « une grammaire personnelle représente la connaissance, implicite et/ou explicite que possède tel usager (natif ou apprenant étranger) de la langue concernée et donc on peut décrire la structure et l'évolution. » (2003, p48).

En quelque sorte, la grammaire mentale est une version personnelle de la grammaire (ensemble de principes) d'une langue. Comme elle, elle n'est accessible qu'indirectement par les énoncés que le locuteur produit, et par les jugements de grammaticalité qu'il peut porter sur des énoncés, et, comme elle, elle peut faire l'objet d'une description. La grammaire mentale s'inscrit dans la grammaire (ensemble de principes), tout en présentant des variations, qui sont sociales (variations sociolinguistiques notamment) ou plus personnelles. Ces distorsions sont gouvernées, tant au plan individuel que collectif, par des besoins dans la communication, notamment étudiés par Frei, et repris par Gadet (1989, 2007) comme l'assimilation, la différenciation, l'économie ou l'expressivité.

Le concept de grammaire mentale est un concept applicable assez facilement tant que l'on considère uniquement la langue maternelle : la grammaire mentale est acquise (pour la grammaire universelle, par spécialisation des structures de la grammaire universelle, mais en tout cas par le biais de la socialisation) lors des échanges de l'enfant avec son entourage, d'abord à l'oral. La question de l'introduction de l'écrit impose une modification dans cette grammaire mentale, qui est de l'ordre de l'explicitation des règles et des connaissances sur cette grammaire mentale, et/ou de l'ajout de règles.

Nous considérons, comme pour la grammaire (ensemble de principes) d'une langue qu'il n'y a qu'une grammaire mentale pour l'écrit et l'oral, qui constitue une des bases de la compétence de la formation d'énoncés. Nous disons une des bases, parce que, comme on l'a vu, on ne peut pas séparer la grammaire d'autres domaines de la langue, et donc de l'utilisation de la langue, comme la pragmatique et la compétence discursive. D'autre part, utiliser la langue en contexte fait appel à un processus mental auquel la grammaire mentale participe sans être le seul outil mis en jeu : il faut tenir compte aussi des phénomènes de planification, de la « mise en action » du langage (phénomènes physiques d'émission de sons ou d'écriture), et des phénomènes de contrôle. Une situation de communication impose des paramètres sociolinguistiques, et une modalité écrite ou orale, qui vont influencer l'accès à la grammaire mentale et sa mise en œuvre : ainsi dans des situations surveillées, et encore plus fortement à l'écrit, il est certain que le contrôle sera plus important, et il est possible que l'accès à la grammaire mentale soit plus « plein », ce qui explique qu'il puisse exister « un sous-ensemble de phénomènes pour lesquels intervient non une différence de fonctionnement, mais la fréquence d'une forme ou d'une autre selon le mode de transmission. » (Gadet, 1991, p110). L'oral et l'écrit sont donc deux manifestations d'un système unique, et il est possible de prendre avantage des différences qui se manifestent à l'écrit et à l'oral pour mieux apprendre et enseigner une langue.

Plusieurs auteurs opposent *grammaire implicite* et *grammaire explicite*, sans forcément se situer explicitement dans la grammaire mentale, mais du moins pour parler des connaissances du sujet sur la grammaire. Ainsi Besse et Porquier reprennent une définition de Corder pour définir la grammaire intériorisée comme « une connaissance implicite du système de la langue acquise par un processus inconscient de traitement des données, de formation et de vérification d'hypothèses. » (1984, p15). Defays (2005) pose clairement la distinction entre grammaire explicite et grammaire implicite dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère : la grammaire explicite est présentée comme l'ensemble des règles formelles apprises de façon consciente et délibérée, auxquelles on recourt de façon délibérée et contrôlée, alors que la grammaire implicite est l'ensemble des règles intériorisées, construites inconsciemment lors d'échanges réels, en comparant et expérimentant des énoncés, et en induisant intuitivement des usages ou des modèles récurrents. On voit donc que la distinction entre grammaire implicite et grammaire explicite recouvre la distinction entre acquisition (apprentissage naturel) et apprentissage, telle que définie par Krashen.

En langue maternelle, la grammaire implicite correspond à celle qui est construite lors du premier apprentissage du langage, oral, et la grammaire explicite correspond aux connaissances développées à l'école généralement lors de l'apprentissage de l'écrit. En langue maternelle, la grammaire mentale correspond d'abord à ce que Defays appelle la grammaire implicite, puis elle est enrichie par la grammaire explicite, qui nous semble davantage correspondre à un savoir grammatical. En langue étrangère, le développement de la grammaire mentale par rapport à la grammaire explicite et implicite ne peut pas être décrit aussi simplement, notamment du fait que, selon les situations d'apprentissage, la grammaire explicite n'intervient pas forcément après la constitution d'une

grammaire implicite, et que « la didactique des langues n'a jamais vraiment dissocié processus d'acquisition et processus d'apprentissage, et qu'aucune approche, semble-t-il, ne s'en tient au seul processus d'acquisition. » (Besse et Porquier, 1984, p 91).

Le passage d'une langue maternelle à une langue étrangère pose davantage de questions en ce qui concerne la grammaire mentale, et deux hypothèses extrêmes peuvent être opposées : une grammaire mentale unique, traduisant la LE en LM et inversement, et deux grammaires mentales constituées indépendamment. Pour notre part, nous pensons qu'il y a une grammaire mentale pour chaque langue, mais qu'elles ne sont pas forcément « étanches », et que d'ailleurs le degré d'étanchéité varie en fonction de plusieurs facteurs selon les apprenants. Dans le chapitre 3, nous essaierons d'envisager la façon dont se développe la grammaire mentale de L3, et cela nous amènera à envisager plusieurs problèmes, dont notamment, la question du point de départ de ce développement et de l'interaction entre grammaire implicite et grammaire explicite.

Le tableau ci-dessous présente la synthèse de la distinction entre grammaire-savoir et grammaire mentale.

Grammaire – savoir	Grammaire – outil mental
Construit culturel	Outil mental
Grammaire explicite	Grammaire implicite
Est une description de la grammaire (ensemble de principes) Est reconstituée à partir des énoncés des locuteurs et des jugements de grammaticalité	Sert aux locuteurs à produire des énoncés. Peut être l'objet d'une description, à partir des énoncés produits par le locuteur et de ses jugements de grammaticalité.
Expertise inégale des locuteurs natifs Locuteurs étrangers peuvent avoir une expertise supérieure aux natifs dans la connaissance de cette grammaire.	Expertise égale des locuteurs natifs Locuteurs natifs toujours mieux armés que les locuteurs étrangers, pour une langue donnée.

Tableau 2

2.4 Place des grammaires dans la didactique des langues.

Nous avons essayé de montrer que « grammaire » accepte plusieurs acceptions, qui sont liées entre elles, et qui se rattachent toutes au sens premier d' « ensemble de principes régissant la dimension verbale d'une langue », mais qui recouvrent

des réalités différentes. Pour notre part, nous avons essayé d'expliciter la façon dont nous utiliserons *grammaire*, en spécifiant les appellations quand le contexte ne permet pas de décider clairement :

- Grammaire – ensemble de principe fait référence au sens premier.
- Grammaire – savoir, ou description grammaticale, fait référence au savoir construit par les grammairiens ou les linguistes sur cet ensemble de principes.
- Grammaire pédagogique désigne, sauf mention contraire, un ouvrage présentant une description grammaticale pour des apprenants de langue, tandis que discours grammatical renvoie à la présentation du savoir dans la salle de classe, ce discours pouvant donner lieu à une grammaire explicitée (une description explicite du savoir grammatical) ou à une grammaire implicite (une description qui sous-tend les activités proposées).
- Grammaire mentale désigne l'outil psychologique qui permet à un locuteur de gérer l'aspect verbal de la langue qu'il parle, que cette langue soit une langue étrangère ou sa langue maternelle. Cette grammaire mentale est constituée à la fois d'une grammaire implicite (dont les règles ne sont pas formulables par le locuteur) et de connaissances explicites sur la grammaire.

Nous allons maintenant essayer de désigner plus précisément la place de ces grammaires dans la didactique des langues.

Pendant longtemps, la grammaire n'a renvoyé dans la didactique des langues qu'à la première acception, et à la seconde : la grammaire était envisagée comme l'ensemble des principes régissant la langue, et surtout comme la présentation de ces règles, qu'il s'agissait d'apprendre. La grammaire-savoir était donc en elle-même l'objet de l'apprentissage. C'était le cas dans les approches dites traditionnelles, ou dites de grammaire traduction. Il y a eu aussi, à l'inverse, des tentatives de minimiser voire de nier la place de la grammaire-savoir dans l'apprentissage des langues. Cela était le cas dans les approches qui visaient l'apprentissage implicite de la langue, dans des situations de communication, se réclamant de l'acquisition plus que de l'apprentissage, et pour qui la prise en compte de la grammaire-savoir pouvait entraver la communication, et donc l'apprentissage.

C'est Krashen qui a formalisé de la façon la plus connue la distinction entre *acquisition* et *apprentissage*, et qui a proposé la méthode qu'il a appelée « natural approach », fondée sur l'acquisition naturelle de la langue, et donc de la grammaire de cette langue : « our claim is that grammar will be effectively acquired if goals are communicative » (Krashen, 1989, p21). Il a une vision quelque peu « magique » de l'apprentissage de la grammaire, ou plutôt du développement de la grammaire mentale, qui doit survenir de lui-même tant que l'apprenant communique, ou plutôt d'abord écoute puis produit. Dans cette perspective, le rôle de la grammaire-savoir est minime, et ne doit être utilisé qu'à la condition de ne pas entraver la communication (nous reconstituons le sens à

donner à *grammar* dans le texte original) : « grammar use should be restricted to situation where it will not interfere with communication ». L'unique objectif de l'introduction de la grammaire-savoir dans la classe de langue, est d'aider les apprenants à être des utilisateurs optimaux du *Monitor*, conçu comme l'appareil de contrôle des productions langagières, fondé sur ce qui a été appris sur la grammaire-savoir, et qui n'intervient qu'après les éléments acquis.

La place de la grammaire-savoir, en quantité, varie selon les approches, mais depuis une vingtaine d'années, de façon générale, la grammaire-savoir n'est plus considérée (du moins dans les discours didactiques, car cela est peut-être moins sûr dans les pratiques effectives) comme une connaissance à développer pour elle-même : « en didactique des langues, il est clair que ce qui est visé prioritairement, c'est l'intériorisation de la grammaire étrangère, quel que soit le public concerné. L'enseignement / apprentissage d'une description grammaticale et du modèle linguistique correspondant ne peut, dans la classe de langue, qu'être considéré comme un objectif secondaire par rapport à celui-ci. La question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une description favorise ou entrave l'intériorisation de la grammaire étrangère » (Besse et Porquier, 1984, p30). L'objectif visé n'est pas la connaissance d'une grammaire descriptive, mais le développement d'une grammaire mentale pour manier la langue étrangère, et le savoir grammatical constitue une aide à l'acquisition générale de la langue et au développement de la compétence linguistique ; les règles qu'une grammaire-savoir ou une grammaire pédagogique proposent sont ainsi évaluées du point de vue de l'efficacité de l'aide qu'elles apportent : « la valeur didactique d'une règle dépend surtout de l'aide qu'elle peut apporter – au moment opportun – pour favoriser la fluidité quand les occasions de communication sont limitées, et pour éviter des incorrections habituelles, quand on ne s'en remet qu'à la communication. » (Defays 2003, p184-185). En effet, l'importance de la *fluency* (la fluidité) est toujours mise en avant, mais le fait de ne se consacrer qu'au développement de celle-ci conduit à l'échec des apprenants à *parler comme on parle*, c'est-à-dire à intégrer une norme, et à développer l'*accuracy* (la correction, ou la précision) nécessaire à la reconnaissance de la compétence linguistique. Si l'on peut considérer que la grammaire-savoir se situe davantage du côté de la correction que de la fluidité, il nous semble que la grammaire mentale concerne bien ces deux pôles de la compétence linguistique.

Nous pensons que la didactique des langues doit viser à développer une grammaire mentale, et non simplement le développement d'un savoir grammatical : celui-ci ne peut se situer que du côté de l'enseignement (et non de l'apprentissage) ou du moins n'a pas d'intérêt **en lui-même** pour l'apprentissage des langues. Il faut donc éviter deux situations extrêmes présentées par Portine comme deux écueils possibles dans les classes de langue : « la grammaire est soit purement et simplement ignorée parce que sans rapport avec le travail de la production, soit donne lieu non pas à une didactique (c'est-à-dire à la dualité enseignement / apprentissage) mais à un pur enseignement qui néglige l'activité des élèves / apprenants » (Portine, 1999, p196). Dans cette perspective, les grammaires pédagogiques peuvent être des outils utiles, et la connaissance des grammaires-savoirs (et de préférence, de plusieurs grammaires-savoir s'inspirant de modèles métalinguistiques variés) est nécessaire pour les enseignants de

langue, mais il faut garder en tête que, quoi qu'il en soit de la place de la grammaire-savoir dans les cours de langue, et des discours grammaticaux pédagogiques, l'apprenant construit une grammaire mentale qui n'est pas isomorphe des grammaires pédagogiques (implicite ou explicite) proposées dans la classe de la langue : « ce n'est pas elles, à proprement parler, qui font apprendre, même si elles sont censées organiser et faciliter l'apprentissage. Ce n'est pas elles non plus qui sont apprises : les apprenants organisent eux-mêmes, de façon diversifiée, leurs propres grammaires d'apprentissage ». (Besse et Porquier, 1984, p239). On peut comprendre « grammaire d'apprentissage » comme la grammaire mentale de la langue étrangère pour l'apprenant qui est en cours d'apprentissage. Pour notre part, nous préférons grammaire mentale, qui correspond à l'outil mental, qui résulte d'un (processus d') apprentissage et qui n'est jamais définitif, même pour un locuteur natif. En outre, il faut se souvenir que les discours grammaticaux et métalinguistiques sont influencés, dans une salle de classe, par la culture éducative et didactique de l'enseignant, même si ils « ont été pour ainsi dire « naturalisés » par les pratiques et les exercices pédagogiques » et que l'on oublie parfois « leur caractère hypothétique et construit » (Besse et Porquier, 1984, p24).

Une pratique pédagogique de la grammaire doit donc selon nous mobiliser des grammaires-savoirs en vue d'accompagner le développement de la grammaire mentale ; elle doit notamment adopter une visée principalement explicative, non seulement des opérations à l'œuvre dans le langage, mais aussi des opérations à mettre en œuvre pour exprimer du sens au moyen d'éléments verbaux. Cette pratique pédagogique doit non seulement faire de l'activité grammaticale de l'apprenant une activité explicative des phénomènes de la langue, mais aussi d'explicitation de ses propres processus langagiers, afin de développer la prise de conscience linguistique chez l'apprenant. Cette pratique pédagogique doit aussi veiller à ne pas isoler l'activité grammaticale de l'activité langagière : bien que basant sa catégorisation et sa description sur des phénomènes limités, et abstraits de l'énonciation, elle doit viser la construction de significations et l'inscription des éléments verbaux dans un discours.

3. Conclusion

En guise de conclusion, nous voudrions récapituler les acceptions de grammaire, et la place que nous donnons à la grammaire dans la didactique des langues, sous forme de schémas.

Le premier schéma présente nos acceptions de grammaire envisagées dans leurs interactions pour un locuteur de langue maternelle :

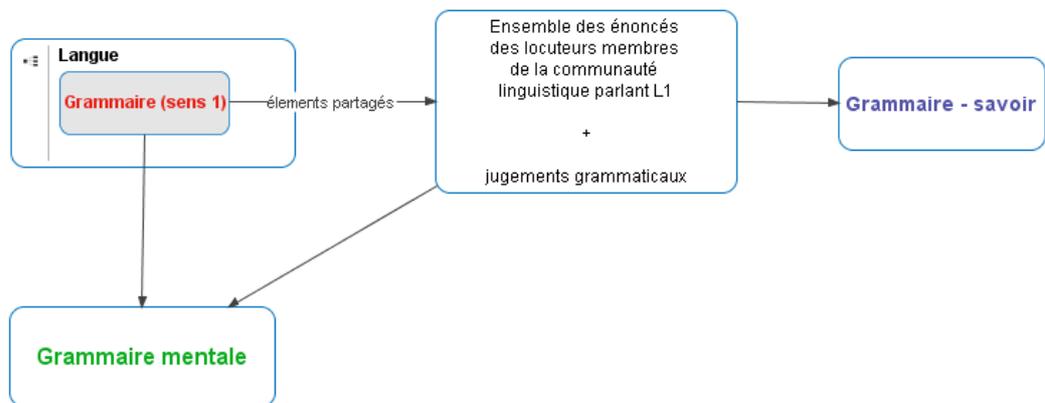


Figure 1

Une langue donnée est constituée, entre autres, d'une grammaire, qui correspond à l'ensemble des principes qui régissent la combinaison de ses éléments verbaux. Cette grammaire (1^{ère} acception), bien que non directement accessible et définissable, est partagée par tous les locuteurs qui parlent la même langue, et à travers l'ensemble des énoncés produits et les jugements grammaticaux qui sont portés, il est possible d'élaborer un savoir sur cette grammaire ; ce savoir, et la description de ce savoir sur les principes de la langue, est ce que nous appelons la grammaire-savoir (2^{nde} acception). La grammaire mentale est la version individuelle de la grammaire de la langue, qui existe dans l'esprit de chaque locuteur de la langue ; celui-ci l'acquiert par la confrontation à l'ensemble des manifestations de la langue et de sa grammaire, fournies par les énoncés produits et les jugements grammaticaux. Cette grammaire mentale est un outil psychologique (dans un sens différent du *device* chomskyen) qui permet au locuteur de comprendre et produire des énoncés. Une grammaire mentale peut évoluer tout au long de la vie d'un individu, par son apprentissage de l'écrit notamment, mais aussi par sa confrontation à différentes variations sociolinguistiques.

Le second schéma propose une organisation de ces acceptions si l'on se place du point de vue de l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère :

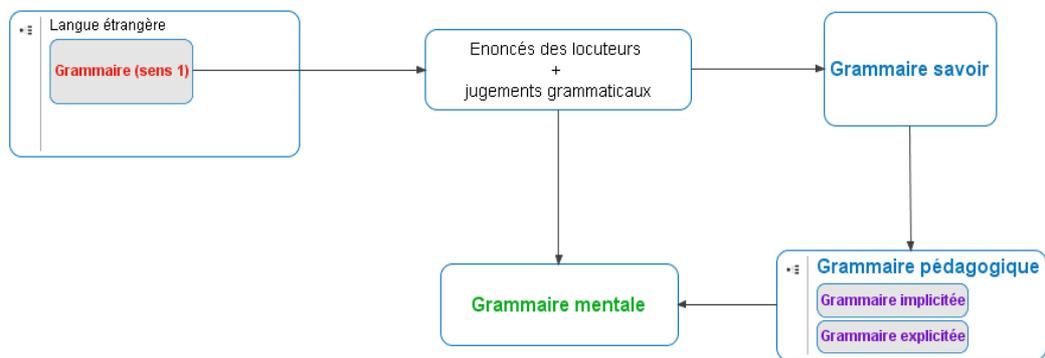


Figure 2

En langue étrangère, il est pertinent de proposer une quatrième acception, désignée comme *grammaire pédagogique*, qui est une présentation pédagogique de la grammaire-savoir. Cette présentation peut être explicitée dans des ouvrages grammaticaux ou dans d'autres éléments des pratiques pédagogiques, mais aussi implicite dans les pratiques et les discours pédagogiques. La grammaire mentale concernant la langue étrangère est construite par l'apprenant par le biais de la confrontation à la fois aux énoncés des locuteurs et aux grammaires explicitée et implicite. Ces éléments peuvent avoir une influence différente en fonction de la situation d'enseignement et des options méthodologiques prises par les enseignants. Ce schéma n'élucide pas certaines questions qui taraudent la didactique des langues, et qui feront l'objet des chapitres ultérieurs, comme le lien de la grammaire mentale de LE avec la grammaire mentale de LM. Nous n'avons pas non plus pris en compte la place et le rôle des énoncés produits par l'apprenant grâce à sa grammaire mentale en cours de développement, ni des rétroactions reçues (dont on peut considérer qu'elles sont, dans le schéma, incluses à la fois dans les jugements grammaticaux et les discours pédagogiques).

Le troisième et dernier schéma propose de visualiser la place de la grammaire dans la didactique des langues :

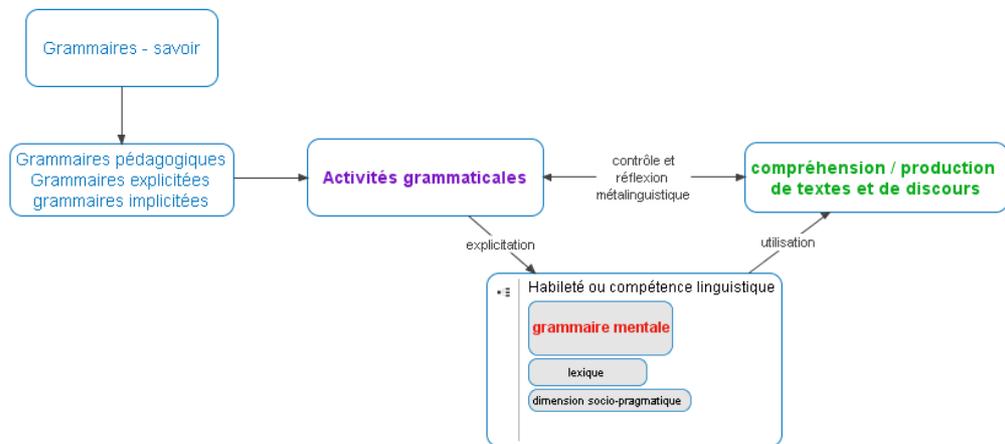


Figure 3

Il nous a semblé important dans ce schéma de faire apparaître au centre la grammaire mentale, et de laisser en périphérie les grammaires-savoir et les grammaires pédagogiques, qui doivent rester des ressources et non des objectifs de l'enseignement / apprentissage des langues. D'autre part, nous avons souhaité faire apparaître le lexique et la dimension socio-pragmatique afin de rappeler que la grammaire n'est pas une dimension isolée de la langue, mais qu'au contraire elle entretient des liens étroits avec les autres dimensions constitutives de la langue. Enfin, on peut remarquer que, bien que différents conceptuellement et différenciés dans notre schéma, l'activité grammaticale et la compréhension et la production des textes et des discours nous semble devoir être travaillées en corrélation, et sont souvent entremêlées dans la salle de classe. La grammaire doit être une grammaire en contexte, bien que la décontextualisation soit nécessaire à la réflexion grammaticale

Chapitre 2

APPRENTISSAGE.

Ce chapitre s'attache à poser les éléments qu'il nous semble nécessaire de prendre en compte lorsqu'on parle d'apprentissage, afin de pouvoir ensuite les appliquer à l'apprentissage spécifique que représente l'apprentissage d'une langue et notamment d'une langue seconde (chapitre 3). Nous allons d'abord nous attacher à définir l'apprentissage comme processus, en fonction des différentes théories de l'apprentissage, puis nous évoquerons les différents types de connaissances, les activités mentales en jeu dans l'apprentissage, et l'apprentissage comme phénomène social.

1. Définition de l'apprentissage selon les différentes théories de l'apprentissage.

Les didacticiens des différentes disciplines, ainsi que les psychologues, proposent de nombreuses définitions en fonction des courants dans lesquels ils s'inscrivent. Pour notre part, il nous semble que le consensus, parfois souligné par certains auteurs, porte sur le résultat, ou les effets de l'apprentissage, et que les dissensions portent sur les événements permettant d'arriver à ce résultat, à la nature même du processus mis en œuvre. Du point de vue du résultat, l'apprentissage peut être considéré comme la modification des connaissances (plus précisément leur augmentation, en quantité ou en précision), des comportements voire des attitudes d'un sujet ; cette modification a elle-même pour effet de permettre à ce sujet de mieux adapter son comportement ou ses actions à son environnement, généralement pour accomplir une tâche donnée (que cette tâche soit réelle, ou simplement destinée à mettre en œuvre le résultat de l'apprentissage, cas autotélique encore plus fréquent qu'il ne devrait). L'apprentissage, envisagé

comme résultat, a donc des liens étroits avec l'idée de progression (on augmente ses connaissances, ou on améliore ses actions) et avec l'idée d'évaluation (le résultat doit être visible, à défaut de mesurable). Mais les changements de perspective sur l'évaluation, et notamment l'évaluation formative, mettent en avant le fait que, pour favoriser l'apprentissage, il faut aussi l'envisager comme un processus à accompagner et surtout à réguler. Scallon (2000) définit l'évaluation formative comme un « processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser » (p 21). Si la régulation concerne à la fois l'apprentissage et son contexte, c'est que l'apprentissage est à présent conçu comme une interaction entre le sujet apprenant et le contexte dans lequel il apprend. Ainsi, Perraudeau (2006) définit l'apprentissage comme suit : « pour la psychologie, l'apprentissage (...) consiste en une modification de la capacité d'un individu à effectuer une tâche, sous l'effet d'interactions avec l'environnement. Le mot peut désigner le processus de modification ou le résultat du processus. » (2006, p 16). Cette conception est le résultat d'une évolution que nous allons retracer maintenant.

Il existe de nombreux modèles de l'apprentissage (transmissif, collaboratif, coopératif, etc.) mais nous allons retracer l'évolution des points de vue sur l'apprentissage à travers quatre théories psychologiques, mises en avant par tous les auteurs qui se sont intéressés à cette question : le behaviorisme, le gestaltisme, le constructivisme et le socio-constructivisme, ces deux derniers mouvements étant parfois rassemblés sous l'appellation « approches cognitives ».

1.1. Le behaviorisme

1.1.1. Le behaviorisme « orthodoxe »

Nous englobons dans notre survol succinct de ce mouvement à la fois le behaviorisme et le néo-behaviorisme. Le behaviorisme prend sa source dans la description faite par Pavlov (1927) du conditionnement, c'est-à-dire de l'association d'une réponse automatique à un stimulus (dans le plus connu et premier exemple, de la salivation en réponse au son d'une cloche). Le behaviorisme est ainsi marqué par les notions primordiales de stimulus et de réponse et dans cette perspective, l'apprentissage est l'évolution d'un comportement par l'association d'une réponse toujours identique à un stimulus de l'environnement. Il est difficile de parler du conditionnement sans évoquer l'autre face de ce processus, à savoir l'habituation : on peut aussi habituer un organisme ou un sujet à être confronté à un stimulus sans y opposer de réaction. L'habituation est la disparition ou l'amoindrissement de la réponse à un stimulus qui a été présenté de façon répétée. On peut considérer que cela aboutit à un

apprentissage, puisque cela a pour résultat de modifier un comportement. On peut donc faire une distinction entre conditionnement « positif » (un stimulus appelle une réponse) et conditionnement « négatif » (un stimulus ne déclenche plus une réponse), ou habituation.

Dans le cas du conditionnement « positif », stimulus et réponse sont d'abord liés par un conditionnement répondant, c'est-à-dire en quelque sorte passif, comme il est décrit par Pavlov (1927), puis la conception de leur lien évolue en un conditionnement opérant, dans lequel le sujet est plus actif : il ne se contente pas de « subir » la situation, mais mène des actions afin de rechercher les renforcements positifs et d'éviter les renforcements négatifs. Le renforcement est la troisième notion-force du behaviorisme : l'existence de l'apprentissage est fonction du renforcement, c'est-à-dire de la confirmation que la réponse fournie par le sujet est bien la bonne. Cette idée de renforcement, et donc en quelque sorte de recherche de la réponse renforcée par le sujet, soutenue notamment par Skinner (1953) (à la suite des travaux de Thorndike (1913) et de sa loi de l'effet), permet de dégager trois caractéristiques inter-reliées de l'apprentissage selon le behaviorisme : l'apprentissage se fait dans l'action, il faut que le sujet soit actif pour que l'apprentissage ait lieu, et la pratique et l'exercice ont un grand rôle à jouer. Cette action correspond à une méthode d'essais et d'erreurs, qui amène le sujet à répéter les essais menant à un renforcement positif, et à abandonner les autres réponses. La prise en compte des renforcements permet aussi de dire que l'apprentissage est lié à l'expérience du sujet, et l'apprentissage se développe dans un rapport direct avec l'environnement.

Le behaviorisme ne se fonde que sur les observables, et postule que l'on ne peut pas avoir accès à ce qui se passe dans l'esprit du sujet apprenant (que cela appartient à une *boîte noire* qu'on ne peut ouvrir) : la conception de l'apprentissage ne peut dès lors qu'être assez mécaniste. Cela se retrouve dans l'idée de Skinner d'« atomiser » les savoirs afin de les faire apprendre les uns après les autres : c'est ce qu'il propose dans son « enseignement programmé », qui consiste à décomposer des apprentissages complexes en une succession d'apprentissages plus simples, avec une progression de l'un à l'autre guidée par des renforcements.

Pour l'heure, nous retiendrons du point de vue du behaviorisme sur l'apprentissage qu'il est bien le développement de comportements nouveaux, par une **activité** de l'élève : pour acquérir ces comportements, l'élève doit lui-même les effectuer. Cette idée nous semble encore d'actualité, et tout à fait pertinente à garder à l'esprit pour accompagner et favoriser les apprentissages.

1.1.2. Du behaviorisme au gestaltisme.

La notion de renforcement telle que proposée par Skinner est cependant remise en cause, notamment par Tolman (1932) ou par Guthrie (1935), pour qui la contiguïté du stimulus et de la réponse sont plus importants que le renforcement. Tolman remet en cause l'importance du renforcement en montrant d'abord qu'il

est surtout important que la récompense soit temporellement proche de la réponse, et surtout que l'apprentissage atteigne le même niveau avec un renforcement final unique qu'avec un renforcement constant et répété. Cela l'amène à développer l'idée d'un *apprentissage latent*, qui ouvre la voie vers des approches plus cognitives. L'apprentissage latent est un apprentissage qui n'est pas manifesté dans le comportement, et qui a besoin d'être activé par l'intentionnalité par rapport à un stimulus ; il consiste en une familiarité avec l'environnement. Notamment, Tolman développe l'idée d'une constitution par ses rats, au cours de leur familiarisation avec l'espace, d'une *carte cognitive*, une représentation mentale de l'espace, mise à contribution lorsque les rats sont stimulés par une première distribution de nourriture. Les idées proposées par Tolman (apprentissage latent et représentation mentale) seront développées par des approches de l'apprentissage plus cognitives.

Certains auteurs font de Tolman⁶ un chercheur susceptible d'opérer la transition entre le behaviorisme et le gestaltisme : encore behavioriste dans sa centration sur des éléments observables et son rejet des méthodes introspectives, il se démarque, comme on l'a vu, des conceptions behavioristes sur le renforcement. Il s'inscrit dans la théorie de la forme qu'est le gestaltisme par l'importance qu'il donne à la perception des stimuli. Pour Tolman, le comportement est « un acte (une réaction globale), porteur d'intentionnalité, répondant à une situation stimulus. (...) Le comportement semble donc déterminé par la perception que l'organisme (intermédiaire au stimulus et à la réponse) a d'un stimulus. » (Saint-Yves 1982, p26). L'apprentissage est alors dépendant de l'intentionnalité de l'action, et surtout de la perception de la situation stimulatrice. C'est cette question de la perception que traite la gestalt théorie.

Nous souhaitons retenir de Tolman l'idée que l'intentionnalité est primordiale dans l'apprentissage ; cette intentionnalité peut se décliner en deux volets : l'orientation de l'action, et la confirmation de l'action accomplie, qui sont toutes deux nécessaires à l'apprentissage, comme exprimé par Gaonac'h (1991) : « un apprentissage n'est effectif que si l'élève a l'occasion de se voir confirmer un certain nombre d'attentes qu'il s'est constituées quand aux résultats potentiels des activités d'apprentissage qu'il met en œuvre. Clarifier et négocier les objectifs ponctuels et globaux, ainsi que la relation entre les différents niveaux d'objectifs, n'est donc pas seulement une nécessité liée à la simple efficacité de ce qu'on y fait. Pour reprendre la terminologie de Tolman, toute activité étant par nature orientée, les caractéristiques et l'efficacité des traces qu'elle peut laisser à titre d'acquisitions dépendent en grande partie de la possibilité qu'a l'élève de trouver confirmation que le résultat de cette activité est en correspondance avec son orientation. » (p 72). Il convient de remarquer que l'intentionnalité ici touche aux actions d'apprentissage du sujet, mais que celle-ci peut et sera par la suite élargie au processus même d'apprentissage.

⁶ Tolman constitue un auteur « à part », en ce qu'il peut être classifié dans différents courants selon les points de vue des auteurs qui exploitent ses recherches. Il semble ainsi être au carrefour du behaviorisme, de la gestalt théorie et des approches cognitives (Gaonac'h (1991) parle de la « théorie cognitive » de Tolman).

1.2. Le gestaltisme.

En ce qui concerne la perception de la situation, le gestaltisme postule l'importance de la perception et de la forme globale : le sujet ne perçoit pas une suite d'éléments, mais une forme globale, et « la gestalt-théorie étudie plutôt des ensembles en configurations significatives par rapport auxquels se situent les individus et par rapport auxquels ils agissent. » (Saint-Yves 1982, p26-27). Il s'agit donc pour le sujet de percevoir une situation et des formes qui ont du sens dans leur ensemble, et non d'associer des parties pour former un tout. Dans la théorie de la gestalt, la perception est donc en inter-relation avec l'organisation de l'environnement, et on parle d'« organisation perceptive ». Cette perception globale des situations a pour effet que l'apprentissage ne passe pas par une accumulation de parties simples pour en faire une structure complexe, mais par une restructuration de l'ensemble de la situation. Cette restructuration fait suite à une phase d'observation de la situation, de tâtonnement, et produit un *insight*, une vision soudaine de la solution⁷ : comme la compréhension est globale, elle apparaît « tout d'un coup » au sujet apprenant, et non peu à peu. L'apprentissage est donc conçu par la gestalt théorie comme une modification globale de l'appréhension de la situation, dans laquelle ce sont les totalités qui donnent du sens aux parties. Gaonac'h (1991) évoque Koffka pour mettre en évidence le fait que la situation n'est pas seulement le contexte, l'environnement physique du sujet, mais que « on doit prendre en compte les attitudes, les besoins, les capacités de l'individu, facteurs internes qui organisent l'environnement de manière spécifique. » (p 76). Cette position peut être vue comme le fruit de la confrontation de la gestalt théorie à la théorie écologique de la perception de Gibson (1979) qui propose de mettre en relation l'environnement et le sujet pour expliquer la perception, et qui « postule que tout apprentissage a pour composante majeure un processus d'affinement de la discrimination entre les différentes stimulations qui agissent sur l'organisme » (Gaonac'h 1991, p59). Gaonac'h en arrive à la suite de l'examen des apports de la gestalt théorie à une définition de l'apprentissage qui envisage le fait d'apprendre comme « organiser davantage les matériaux qui font l'objet de l'apprentissage, apporter des modifications dans la structure perceptive des signaux pertinents » (1991, p 78).

Dans la gestalt-théorie donc, l'apprentissage est subordonné à la perception, et le développement de comportements nouveaux fait suite à la découverte soudaine d'une réponse correcte qui provient d'une restructuration de la situation par l'apprenant. Nous retiendrons donc de ce courant que l'apprentissage est lié à des formes et des structures globales, et qu'il est subordonné à la **situation** au sens large (contexte physique et psychique de l'apprenant).

⁷ On ne peut s'empêcher de faire le lien avec la ah-ah expérience de Vygotski (1977).

1.3. Le constructivisme

La gestalt-théorie commençait déjà à s'interroger sur les processus mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage, à travers la question de la perception. A sa suite, les théories de l'apprentissage accentuent leur point de vue cognitiviste, et s'interrogent sur la nature du processus de l'apprentissage en tant que tel.

La première de ces approches cognitives est le constructivisme, fondé par les travaux de Piaget et développé notamment par l'école de Genève. Piaget (1975) élabore une théorie du développement de l'enfant en stades précis. Nous ne nous attacherons pas ici à retranscrire ces stades, mais à reprendre les grandes lignes et les concepts qui peuvent permettre d'expliquer l'apprentissage.

La notion fondamentale du constructivisme est celle sur laquelle le nom de ce courant a été transcrit, c'est-à-dire la *construction*. Ce courant s'intéresse moins au changement dans les comportements qu'au développement des connaissances, et pose comme base essentielle (en opposition avec un modèle transmissif) que la connaissance ne se transmet pas verbalement mais est construite et reconstruite par le sujet qui apprend. A chaque stade, ou à chaque palier, on se fonde sur ce que l'on connaît déjà, ce qui est déjà construit, afin de construire de nouvelles connaissances. Une autre notion clef de la théorie piagétienne, soulignée par exemple par Gaonac'h (1991) est l'interactionnisme, qui renvoie à l'interaction entre le sujet et son milieu. La construction des connaissances se fait dans l'interaction entre le sujet et son milieu, et elle met en jeu les processus d'*assimilation* et d'*accommodation*, qui permettent à l'*équibration majorante* de prendre place. Le sujet évolue dans un milieu, avec des structures mentales, des schèmes qui lui permettent d'agir et d'interagir dans ce milieu. Lors de ces interactions, il peut arriver que certaines données résistent, soient difficiles ou impossibles à appréhender à partir des connaissances existantes. C'est dans cette confrontation aux données de l'environnement que se réalisent l'assimilation et l'accommodation : si ces données peuvent être reliées aux informations dont dispose déjà le sujet, intégrées aux cadres mentaux déjà présents chez le sujet, elles sont alors assimilées. L'assimilation consiste en quelque sorte à ramener les données nouvelles à ce qui est connu ; dans l'assimilation, c'est le sujet qui agit sur les données pour les « faire entrer » dans ce qu'il connaît déjà. L'accommodation, elle, intervient lorsque les cadres mentaux existants sont insuffisants à intégrer les données nouvelles. Il faut alors modifier l'état existant des connaissances, construire de nouveaux cadres, modifier les structures de connaissances et de conduites de l'individu afin de pouvoir intégrer les nouvelles données. L'accommodation est donc plutôt une action de l'environnement et des données nouvelles sur le sujet, pour modifier les structures mentales.

Assimilation et accommodation sont donc deux modes de gestion de l'interaction de l'environnement et du sujet ; dans le constructivisme, cette gestion consiste à maintenir l'équilibre entre l'individu et son milieu, dans un processus d'équibration, qui est dite majorante puisqu'elle permet, notamment dans les cas où il y a un *conflit cognitif*, c'est-à-dire un déséquilibre entre les structures du sujet et les données nouvelles, de construire de nouvelles connaissances.

Le constructivisme permet donc bien de concevoir, du point de vue du résultat, l'apprentissage comme une adaptation du sujet à son environnement, et du point de vue du processus, comme une construction progressive des connaissances et des conduites, qui s'appuie sur ce qui existe déjà pour l'adapter, l'améliorer en prenant en compte les données nouvelles.

1.4. Le socio-constructivisme.

Le socio-constructivisme rejoint le constructivisme dans l'idée de construction progressive des connaissances et des comportements, mais, à la suite de Vygotski, il insiste de façon beaucoup plus importante sur l'aspect social et culturel de l'apprentissage. Comme Piaget, Vygotski (1997) étudie le développement de l'enfant, et notamment le développement de la formation des concepts, et le rapport entre langage et pensée dans ce développement. Signalons dès à présent que le socio-constructivisme est le courant théorique qui nous semble envisager l'apprentissage de la façon la plus complète (à la fois logiquement et socialement, cet aspect prenant d'ailleurs une importance accrue dans le cas de l'apprentissage des langues), et que nous reprendrons de façon plus détaillée certains des concepts et notions qui en ont découlé. Pour le moment nous allons simplement rappeler les grandes lignes du socio-constructivisme afin de poursuivre notre définition de l'apprentissage du point de vue du « comment », des processus en jeu.

Le socio-constructivisme a pour caractéristique principale de mettre l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage : l'acquisition des connaissances et des comportements prend sa source dans la société, et dans le fait que le sujet apprenant est un sujet social, confronté aux objets de son apprentissage dans la société, avant de se les approprier. Le processus d'apprentissage est donc un processus qui part du social et de l'interaction sociale (de l'inter-individuel, pour reprendre une terminologie vygotkienne) pour aller vers l'individuel ou le personnel (l'intra-individuel). Dans cette perspective, l'interaction avec un expert (parents, enseignants, autre personne experte) a un rôle primordial à jouer dans l'acquisition des connaissances. En effet, cet expert permet à l'apprenant de réaliser des actions qu'il n'aurait pas pu réaliser seul, et ainsi d'acquérir des éléments qui se trouvent précisément dans cette *zone proximale de développement*. Ce qui provoque les apprentissages, c'est donc que l'individu fasse des actions qu'il ne peut pas encore faire tout seul, et cela est plus important que ce qu'il sait déjà faire : « la zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de développement. » (Vygotski 1997, p 352). Comme dans le constructivisme, l'apprentissage se fonde sur ce que l'apprenant sait déjà faire, mais en plus, il doit en quelque sorte « tirer l'enfant en avant », provoquer son développement, et non attendre que le développement ait eu lieu pour que l'apprentissage soit possible : « l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. (...). L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il

ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau ». (Vygotski 1997, p361).

Les apprentissages sont provoqués par la mise en situation de l'élève ; dans cette perspective, le conflit qui déclenche l'apprentissage ne se situe plus seulement au niveau cognitif, mais plutôt au niveau socio-cognitif, c'est-à-dire dans la confrontation, à travers une interaction sociale, à un élément nouveau qui ne correspond pas aux connaissances existantes.

Pour le socio-constructivisme, l'apprentissage est donc un processus social, qui s'appuie à la fois sur ce qui est maîtrisé intra-individuellement par l'apprenant, mais aussi sur ce qui est disponible dans la société, et dont la progression est à la fois déclenchée et permise par l'interaction sociale. Cet apprentissage se déroule selon deux phases, l'une interpsychologique, pendant laquelle l'apprenant s'appuie, pour la réalisation de ses tâches, sur l'expertise de la personne avec laquelle il collabore (même si cette personne est physiquement absente) et l'autre intrapsychologique, pendant laquelle l'apprenant s'approprie complètement l'objet enseigné.

1.5. Résumé

Nous avons essayé, dans cette première partie, de retracer dans les grandes lignes la façon dont les différentes théories de l'apprentissage ou du développement envisagent ce que nous considérons, en accord avec l'état actuel des recherches, comme un processus cognitif et social. L'objectif de cette rapide présentation des courants évoqués était de pouvoir dégager les traits que nous souhaitons retenir pour caractériser le processus d'apprentissage. Le tableau ci-dessous propose une vision synthétique des points évoqués et, dans la colonne de gauche, la caractérisation du processus d'apprentissage telle que nous l'envisageons.

Théories	Behavioriste	Gestalt-théorie	Constructivisme	Socio-constructivisme
Concepts clefs	Stimulus / réponse Renforcement.	Perception de forme. Structures globales. Situation (comme interaction environnement / attentes et buts du sujet)	Assimilation Accommodation Equilibration majorante et conflit cognitif	Conflit socio-cognitif Zone proximale de développement Inter / intra individuel
Caractéristiques de l'apprentissage	Association d'une réponse à un stimulus. Il y a un lien direct entre stimulus et réponse. Conception atomiste. Pas de médiation.	Processus qui consiste à préciser la perception des situations, et à opérer une restructuration globale. Médiation des apprentissages par la perception.	Processus d'intégration des nouvelles données pour ajouter ou modifier des connaissances à ce qui existe déjà.	Processus social, qui se développe en interaction avec un expert. Médiation des apprentissages par un tiers.
Caractéristiques à retenir	Action nécessaire de l'apprenant	Importance de l'appréhension globale de la situation.	Caractère adaptatif, basé sur l'existant.	Caractère social.

Tableau 3

L'apprentissage est un processus cognitif, dont l'apprenant est acteur : il ne peut pas y avoir d'apprentissage si le sujet reste passif, il faut qu'il mène des activités (physiques ou mentales). Ce processus se fonde à la fois sur une perception globale des situations et des structures en jeu, et sur une analyse de ces structures en différentes parties. Il prend appui sur les connaissances et les comportements existants, et est déclenché lorsque ceux-ci sont insuffisants à rendre compte de données nouvelles. Cette insuffisance est généralement décelée lors d'interactions sociales, et ces interactions sociales jouent aussi un rôle dans la construction des nouvelles connaissances.

Nous proposons donc une double définition de l'apprentissage : il se caractérise à la fois par la nature particulière de son processus, que nous venons d'évoquer, et par son résultat (amélioration, dans le sens d'une meilleure adaptation, des comportements). Nous souhaitons ajouter, du point de vue du résultat, que, pour que l'apprentissage puisse être considéré comme « complet », il nous semble nécessaire que les comportements soient généralisables, c'est-à-dire décontextualisables et recontextualisables à loisir par l'apprenant.

2. Notion de représentation.

Le fait que nous nous situions dans une approche cognitive de l'apprentissage nous amène à nous intéresser de plus près à la notion de *représentation*, celle-ci étant centrale dans la conception actuelle de la cognition, qui s'appuie sur la notion de représentation comme une construction mentale. Cette notion est donc réinvestie dans le regard cognitif porté sur l'apprentissage : Billières et Spanghero-Gaillard (2005), par exemple, avec qui nous sommes en accord pour considérer l'apprentissage comme un processus cognitif qui provoque une modification relativement durable des comportements et des connaissances, envisagent que cette modification se fait par « l'acquisition ou la modification des représentations dans le chef des apprenants » (p 112).

La notion de représentation est omniprésente, de façon plus ou moins diffuse, dans la psychologie contemporaine, et ce dans tous les domaines de la psychologie, et avec une acception qui peut varier selon les sous-disciplines envisagées. Blanc (2006) rappelle d'ailleurs que la signification moderne de la représentation est d'abord apparue dans le champ social et clinique, puis dans la psychologie du développement et la psychologie cognitive. C'est la représentation dans ces deux derniers domaines, et notamment la psychologie du développement, qui nous intéresse davantage, même si nous mobiliserons aussi la notion de représentation telle qu'elle est utilisée en psychologie sociale (notamment dans le chapitre 5).

La notion de représentation, de façon générale, est explicable principalement par deux métaphores, qui sont celles du théâtre et de la diplomatie. Dans le domaine du théâtre, la représentation est le fait de « présenter », de « rendre présent » devant le sujet une chose, de montrer une sorte de double d'un objet réel (dans le théâtre, un double fictif du monde réel). La représentation diplomatique quant à elle permet de mettre en avant l'idée de *vicariance*, c'est-à-dire de transfert d'attribution et de substitution d'un objet à un autre (l'ambassadeur *représente* un pays et son gouvernement, il est cela pour son interlocuteur). Globalement, la notion de représentation est donc liée au fait de substituer une chose à une autre, en en gardant les attributs caractéristiques, ce qui permet de la (re)connaître et d'interagir avec ; elle permet une forme de présence indirecte, médiatisée.

Nous allons maintenant présenter les définitions que nous retiendrons lorsque nous parlerons de représentation, en nous attachant notamment à dégager les

caractéristiques de la représentation mentale, en revenant plus spécifiquement sur quelques points la concernant.

2.1 Définitions de la représentation.

Etant donné l'ampleur de l'usage du terme, et des réalités qu'il recouvre, on ne peut définir la représentation sans exposer aussitôt les différents types de représentations qu'il faut envisager. Ainsi Perraudé (2006) propose la définition générale suivante de la représentation : « elle est définie comme un élément cognitif en relation avec un élément extérieur à lui et qui peut s'y substituer comme objet de traitement » (p 60), dans laquelle on retrouve bien les idées de la double métaphore, appliquée à des objets cognitifs. Mais il ajoute aussitôt qu'« il est possible de distinguer deux sortes de représentations :

- la représentation physique (c'est-à-dire un dessin, un schéma, un tableau...) qui entretient une relation de type analogique avec le réel ;
- la représentation mentale, pouvant être implicite ou explicite. Le sujet apprend rarement à partir de rien : « **il dispose toujours d'une idée, d'une représentation mentale, même sur ce qui lui semble radicalement nouveau.** » (Perraudé 2006, p 60).

Nous avons voulu attirer l'attention sur la dernière partie de la phrase, qui nous semble particulièrement intéressante, parce qu'elle semble impliquer que tout élément, tout objet, toute information nouvelle suscite chez le sujet la création d'une représentation correspondante. La représentation mentale est donc ce qui est associé en premier, après la perception, à un objet extérieur.

Cette distinction entre représentation physique et mentale est la distinction basique qu'il convient de faire lorsqu'on parle de représentation. Pour autant, elle n'est pas basique dans ses implications, et notamment pour les relations qu'entretiennent entre elles ces représentations physiques et mentales ; on peut remarquer deux éléments qui nous paraissent appeler davantage d'informations dans la définition de Perraudé : le fait que les représentations physiques, d'après les exemples données, semblent être des représentations imagées ou du moins visuelles, et d'autre part le fait qu'il ne dise rien sur la forme des représentations mentales.

Nous allons reprendre la définition de Denis (1989) pour approfondir les différents sens de *représentation*, et les questions qui se posent à propos de la représentation mentale. Denis commence par souligner, que le terme de représentation peut désigner indifféremment un processus ou le produit de ce processus. La représentation-processus constitue « une activité, humaine en principe, dont la finalité est de produire des objets, ou plus généralement des entités pourvues d'un certain nombre de propriétés » (p 15), la représentation-produit étant le résultat de ce processus, et le terme de représentation faisant alors référence aux entités qui ont été produites. La représentation-produit correspond à

ce qu'a défini Perraudau, et se subdivise donc en produits matériels et en produits cognitifs ; dans le cas d'un produit matériel, on se trouve face à « un nouvel objet qui existe désormais dans le monde physique, et qui restera disponible même en dehors des circonstances réelles de son utilisation. » (p 17). Un produit cognitif, lui, « une réalité cognitive transitoire non directement observable par autrui », qui pourra être réactualisé ultérieurement⁸ mais qui n'a pas d'existence extérieure au sujet. Cette dernière acception correspond à ce que l'on appelle les représentations mentales, ou les représentations cognitives.

Nous pouvons maintenant parler de représentations-produits en acceptant très généralement ce terme de la façon suivante : une entité mentale ou physique qui est le produit d'un processus cognitif, et qui correspond à un objet du monde (et aux relations qu'il entretient avec les autres objets).

Nous allons maintenant revenir sur les certaines caractéristiques de ces représentations produits (qui concernent le plus souvent à la fois les représentations mentales et les représentations physiques, ou matérielles).

2.2 Caractéristiques des représentations – produits.

2.2.1 Conservation et transformation.

La première caractéristique des représentations-produits découle du processus dont elles sont issues, qui implique à la fois une certaine conservation des propriétés de cet objet, et une certaine transformation due à la transposition mentale de cet objet. Une représentation mentale, notamment, est le résultat d'une opération cognitive, qui selon Malrieu (1977) présente deux aspects fondamentaux : d'une part, une activité d'**objectivation** des propriétés d'une situation, et d'autre part, une activité de **mise en relation** et de systématisation qui vise à la définition des compatibilités et des relations entre les éléments de la représentation. L'information, pour devenir une représentation, est à la fois modifiée de façon à être manipulable (objectivée, extraite de son contexte et de la situation), mais à la fois conservée pour que la représentation conserve une correspondance avec l'objet extérieur, et que ses différents éléments conservent les relations qu'ils ont dans la réalité. Denis (1989) exprime lui aussi ce double mouvement de conservation et de modification, ou transformation : d'une part, « il y a eu activité de représentation lorsqu'un objet ou lorsque les éléments d'un ensemble d'objets se trouvent **exprimés, traduits, figurés**, sous la forme d'un **nouvel ensemble**, et qu'une correspondance systématique se trouve réalisée entre l'ensemble de départ et l'ensemble d'arrivée » (p 21 – nous soulignons), et d'autre part, « il y a bien un **changement de nature**, qui fait que la nature des produits est qualitativement distincte de celle des objets de départ. » (p 22). Selon la

⁸ Il est difficile de concevoir comment un événement transitoire peut être réactualisé ultérieurement, et nous pensons plutôt qu'une représentation cognitive peut être transitoire mais ne l'est pas forcément. Nous revenons sur cet aspect des représentations un peu plus loin.

proportion entre la conservation (notamment de la structure et des relations) et la transformation, la représentation sera plus ou moins analogique de l'objet représenté.

Un second degré de transformation, au-delà du changement de nature, lié au processus en jeu pour produire une représentation, est qu'elle « s'accompagne toujours d'une certaine *perte informationnelle*, d'une certaine *réduction* du contenu informatif de départ » (p 22) : une représentation ne restitue jamais l'objet de départ, ni tous ses caractères. Une représentation ne peut pas rendre compte de toutes les propriétés de l'objet représenté, elle se constitue forcément sur une approximation ; le fait de représenter « implique nécessairement de sacrifier certaines propriétés de l'entité représentée » (Kayser 1990, p36). Mais cette perte d'information, cette approximation, est le prix à payer non seulement pour que la représentation existe, mais surtout pour qu'elle puisse être utilisée : « la contrepartie de ce sacrifice est un allègement des procédures de manipulation, qui rend possible la réalisation d'opérations sur la représentation, opérations qui auraient été irréalisables sur l'entité » (id.).

La représentation, mentale ou physique, est donc un moyen de mener des opérations mentales, impossibles autrement, sur un objet qui a été objectivé, simplifié mais en assurant la conservation des propriétés et des relations de cet objet. La perte de certaines informations est donc contrebalancée par le bénéfice opérationnel proposé par la représentation. On peut aussi penser que la représentation représente un enrichissement, du fait de la mise en évidence des relations de l'objet représenté avec d'autres objets, de la capacité de la représentation à « mettre en réseau » ; c'est ce que semble laisser entendre Gaonac'h lorsqu'il décrit la représentation d'un objet comme « l'ensemble des connaissances construites à propos non seulement de cet objet, mais aussi de ses relations avec d'autres objets ou événements et tout particulièrement avec le sujet percevant lui-même » (1991, p91).

2.2.2 Variabilité des représentations.

La dernière caractéristique est ce que l'on peut appeler la « variabilité » des représentations, notamment mentales : celles-ci peuvent correspondre à plusieurs réalités psychologiques. Cela a été développé sous plusieurs formes, par différents auteurs : pour Denis (1989), cela correspond à la différence entre représentations disponibles et représentations actualisées, pour Le Ny (1985, 2004) à la distinction entre « représentation – type » et « représentation – occurrence », et enfin pour Esperet (1990), à la distinction entre ce qui est déjà disponible et ce qui est créé au cours de la situation (et non *actualisé* comme chez Denis).

Pour Denis (1989), ce qu'il appelle les représentations cognitives ont en quelque sorte une double existence, puisqu'elles peuvent exister selon deux états : « un état de disponibilité, qui correspond à l'inscription en mémoire en long terme de la connaissance que nous avons, par exemple, des objets, et un état d'actualité, lorsque, sous l'effet de processus activateurs, dont la nature reste bien sûr à

préciser, ces représentations disponibles passent à un état activé, et occupent donc le « présent cognitif » de l'individu. » (Denis 1989, p 17). Denis note que cette distinction recouvre partiellement la distinction faite par Le Ny (1985) entre « représentations-types » et « représentations-occurrences ». Le point commun entre ces deux distinctions est l'existence d'une forme « stable » , et d'une forme « variable » des représentations, mais la différence est que la spécification entre les formes stables et variables n'est pas de la même nature, ce ne sont pas les mêmes processus qui les altèrent : les formes ont une stabilité dans le temps (représentation – type) ou selon les situations (état disponible de la représentation) et leur variabilité dépend de la façon dont elles sont soit envisagées (représentation-occurrence) soit utilisées (état actualisé).

Denis applique un quatrième niveau de spécification, qui concerne les représentations produits cognitifs sous leur forme actualisée, et qui tient compte « de la façon dont ces événements psychologiques sont « expérimentés » par l'individu » (id. p18). Dans un cas, ils peuvent donner lieu à une « expérience cognitive actuelle dont le sujet peut témoigner par une réponse explicite, par exemple verbale ou graphique », c'est-à-dire que l'actualisation est accompagnée d'une déclaration, ou peut l'être, alors que dans l'autre cas il n'y a pas de contenu consciemment éprouvé à la représentation. En d'autres termes, une représentation cognitive en train d'être utilisée peut être explicite (ou du moins explicitable) ou implicite.

Denis propose donc quatre niveaux de spécification à la notion de représentation, dont deux concernent les représentations cognitives, qui peuvent être soit disponibles, soit actualisées, et, lorsqu'elles sont actualisées, peuvent être explicites ou implicites. Il suggère en outre que ces distinctions ne sont pas suffisantes à épuiser toutes les possibilités des représentations, et qu'il conviendrait de prendre en compte la destination des représentations, c'est-à-dire dans quelle tâche ou activité elles interviennent.

Pour Esperet (1990), les représentations « correspondent aux divers types de connaissances élaborées par un individu au cours de sa vie, quels que soient leur champ d'application ou leur degré d'accessibilité à la conscience » (1990, p 9). Elles peuvent être de deux types : soit les représentations correspondent à des connaissances déjà disponibles pour l'apprenant, par exemple sur la situation, le domaine de référence, etc., soit elles sont élaborées au cours de l'activité du sujet (en l'occurrence dans son article, de l'activité de langage). On n'a donc pas la même distinction que chez Denis, pour qui la représentation était la même, mais sous une version différente selon qu'elle était simplement disponible ou effectivement utilisée : Esperet propose une distinction qui tient au rapport entretenu avec l'activité du sujet. Soit les représentations sont pré-existantes à cette activité, et elles correspondent à des connaissances, soit les représentations sont construites au fur et à mesure de l'activité, voire par le biais de l'activité même du sujet.

Ces dernières remarques nous amènent d'une part à faire état de la dépendance des représentations à leur utilisation, ou leur destination, et à identifier à quoi elles peuvent servir, et d'autre part à nous interroger sur la relation entre

représentations et connaissances, parfois employées sans distinction évidente. Nous allons d'abord faire le point sur la dernière caractéristique de la représentation mentale, qui est de dépendre de son utilisation ; la question des relations entre représentations et connaissances sera abordée plus loin.

2.2.3 Utilisation et fonction des représentations.

La question de l'utilisation des représentations est importante pour plusieurs raisons : pour les représentations mentales, comme on l'a vu, l'« état » de ces représentations peut être envisagé de façon différente selon qu'elles sont utilisées ou non (représentations disponibles ou actualisées chez Denis), mais aussi parce qu'on peut penser qu'elles vont être de nature différente selon qu'elles sont préexistantes ou en train d'être construites lors de l'activité (Esperet).

On peut aussi imaginer, tant pour les représentations physiques que mentales, le fait que le processus de représentation va aboutir à des produits différents selon la tâche ou l'activité dans laquelle est engagé le sujet : selon les activités mais aussi les situations dans lesquelles celles-ci sont menées, les représentations auront des fonctions différentes, et auront des configurations différentes. On peut envisager, si on considère que les représentations mentales doivent permettre une manipulation des objets, que les représentations sont influençables par leur contexte de constitution, et par les objectifs que se sont donnés les sujets dans ce contexte : « the meaning of the elements of a system of mental representation are not arbitrarily stipulated. They arise from natural effects that the environment has on people or animals. (...) Mental representations typically have functions that derive from natural goals of people or animals » (Fowler, 3554).

Il est difficile, en ce qui concerne les représentations mentales, de dire si ces différences ne se feront sentir qu'au niveau des représentations-occurrences, ou des représentations actualisées, ou si elles s'établiront aussi au niveau des représentations-types, ou représentations disponibles ; il est probable que cela dépende à la fois des situations en jeu et de l'ensemble des représentations existantes. Pour notre part, nous pensons que cette variabilité des représentations mentales est une de leurs caractéristiques les plus particulières, qu'elles partagent avec les représentations physiques.

On peut aussi considérer, dans le sens inverse, que l'actualisation des représentations, ou les représentations-occurrences mobilisées, et les représentations physiques disponibles, aient une influence sur le déroulement des activités du sujet dans les situations, qu'elles constituent pour lui une « grille de lecture » de la situation et influencent ses actions. Cela est un corrélat pas forcément contrôlé de l'existence même de représentations, mais on peut aussi leur assigner intentionnellement plusieurs fonctions. Denis (1989) en définit cinq, qu'il illustre d'ailleurs surtout par des exemples tirés des représentations physiques, mais dont il souligne qu'elles sont transposables aux représentations cognitives : la première est une fonction de conservation d'une information, la seconde une fonction de conservation doublée de l'explicitation d'informations

actuelles, mais non directement accessibles, la troisième fonction est celle de régulation des actions d'un individu (de façon intentionnelle, et non liée à une l'existence d'une « grille de lecture » comme évoqué plus haut) ; la quatrième fonction est celle de systématisation, c'est-à-dire de mise en relation d'éléments. La dernière fonction est une fonction de signalisation, qu'il n'explique que peu, et qui nous semble plus pertinente pour les représentations physiques que mentales.

Ces considérations sur l'interdépendance des représentations avec les situations dans lesquelles elles apparaissent, et les fonctions qui leur sont assignées, nous amènent à conclure sur le fait qu'on ne peut pas établir de hiérarchie entre les représentations : « il n'existe pas de représentation qui soit uniformément « meilleure » qu'une autre » (Kayser 1990, p 37). Une même information peut correspondre à différentes représentations, dont la valeur ne peut pas être appréciée intrinsèquement, mais uniquement par rapport à la fonction qu'elles doivent remplir, et la situation dans laquelle elles vont être exploitées.

2.2.4 Impossibilité d'observer directement les représentations cognitives.

La dernière caractéristique dont nous allons faire état est spécifique des représentations cognitives : ces représentations ne sont pas accessibles directement à l'observation, on ne peut en avoir qu'une connaissance indirecte, soit par l'explicitation par le sujet à laquelle elles peuvent donner lieu (quand cela est possible), soit à travers les actions, les comportements et les conduites⁹ auxquelles elles donnent lieu, y compris linguistiques : « we do not have access to mental representations other than through our actions including our speech – our language activity » (Culioli 1995, p 21).

Nous voyons, à travers les différentes acceptions de *représentation*, et l'examen des différentes caractéristiques à prendre en compte pour préciser ce dont on parle, que la notion de représentation offre un outil précieux, mais à manier avec précaution, tant cet « hyper-concept » de la psychologie peut englober de phénomènes. Pour notre part, lorsque nous parlerons de représentation, nous ferons généralement référence aux représentations – produits.

Plusieurs des caractéristiques que nous avons évoquées sont communes aux représentations physiques et aux représentations cognitives. Nous allons maintenant resserrer notre propos sur ces dernières. De façon générale, on peut appeler représentation cognitive toute « réplique mentale » d'une réalité extérieure (en tenant compte de la non exactitude de cette réplique, qui implique, comme on l'a vu, une transformation de l'objet), ou toute construction mentale à propos d'un objet. Ces représentations se caractérisent par l'impossibilité de les observer directement, et par leur variabilité et leur diversité.

⁹ La distinction entre comportement et conduite peut être explicitée (Blanc 2006) par une relation d'inclusion : une conduite se constitue à la fois d'un comportement et d'une activité cognitive (consciente ou non)

Nous voudrions maintenant envisager plus particulièrement la notion de représentation cognitive, ce qui nécessite d'en distinguer plusieurs types. Pour notre part, nous évoquerons les représentations sémantiques, les représentations mentales, les connaissances et les représentations sociales.

2.3 Les représentations cognitives.

Nous avons commencé cette partie en insistant sur le fait que l'on ne peut pas faire l'économie d'éclaircissements sur la notion de représentation si l'on se situe dans une perspective cognitive de l'apprentissage, et notamment si l'on s'intéresse aux apports de la psychologie du développement pour réfléchir sur la question de l'apprentissage. Effectivement, les représentations, sous leurs différentes formes, constituent pour de nombreux auteurs le moteur du développement ; par exemple Baldy (in Blanc, 2006) relaye l'idée « qu'il est nécessaire pour décrire les conduites de l'être humain de concevoir plusieurs formes de représentations mentales perpétuellement en interaction et que l'une des sources du développement réside probablement dans cette interaction. » (p 91).

On a donc deux sens de représentation en psychologie, l'une correspondant à la représentation matérielle, et l'autre à une représentation cognitive : « On the one hand, there is the relatively uncontroversial notion of representation as construal : cognition always consists in construing or representing the world a certain way. On the other hand, there is the much stronger notion that this feature of cognition is to be explained by the hypothesis that a system acts on the basis of internal representations » (Varela *et al.* 1999, p 134). La notion de représentation cognitive prend sa source dans une conception duelle entre le monde et l'esprit, d'un monde extérieur et d'un sujet, où la représentation a pour fonction de rendre présent, ou intérieur, les objets qui lui sont extérieurs. La remise en cause de cette vision duelle du monde, et notamment tous les travaux, tant philosophiques que psychologiques, qui insistent sur le fait que le monde n'existe pas en dehors de sa perception, et qui en quelque « abolissent » les barrières entre le monde et les sujets, en faisant des seconds les co-constructeurs du premier, invitent à remettre en cause la validité de la notion de représentation. C'est ce que font par exemple les auteurs comme Varela, qui développent une théorie de *l'enaction*, dans lequel les systèmes cognitifs ne représentent pas le monde, mais l'« enactent » : « Instead of *representing* an independent world, they *enact* the world as a domain of distinctions that is inseparable from the structure embodied by the cognitive system » (Varela *et al.* 1999, p 140). Cette difficulté peut être résolue par la notion de **partage**, qui permet de dire que « nous pouvons donc tenir notre réalité comme la réalité, puisque nous la partageons » (Blanc 2006, p 96), ce qui permet à la notion de représentation de conserver sa validité, du moins psychologique :

« Au cours de notre histoire nous devenons partie intégrante de cette réalité partagée et c'est à elle que nos représentations font référence. Nous pouvons donc conserver la thèse représentationnelle classique en sachant qu'elle est épistémologiquement erronée (nous ne percevons pas et ne nous représentons pas une réalité objective extérieure à nous) mais psychologiquement valide si on admet que la réalité que nous percevons et nous nous représentons est une

réalité phénoménologique partagée. Soulignons au passage que cette perspective nous conduit à nuancer le dualisme du soi et des autres et à inclure toute pensée individuelle dans l'intersubjectivité. » (id.).

La vision représentationnelle de la cognition est donc valide, non parce que ce sont les représentations qui sont partagées, mais parce que nous avons un mode et des moyens de perception qui sont les mêmes, et qui nous assurent de pouvoir fonctionner sur la même base, malgré une réalité qui ne peut pas être objective. Avant d'évoquer les différents types de représentations cognitives que nous retenons, il nous faut dire quelque chose de la forme que l'on peut attribuer aux représentations cognitives, de la façon dont elles sont présentes dans l'esprit.

2.3.1 Forme des représentations.

La question de la forme sous laquelle les représentations cognitives sont présentes dans l'esprit des sujets n'est pas tranchée, et deux hypothèses principales s'opposent, à savoir celle du codage simple et celle du double codage. L'hypothèse du codage double postule que les représentations peuvent être soit verbales, soit imagées, en deux systèmes qui peuvent fonctionner de façon parallèle, ou séparément. Elle s'oppose à l'hypothèse d'un codage simple, qui conçoit les représentations sous une forme unique propositionnelle : dans cette hypothèse, les représentations ont d'abord une forme abstraite, unique, qui peut s'exprimer secondairement par des moyens verbaux ou imagées. On peut donc envisager deux façons pour la pensée de se dérouler : « Penser revient à manipuler des représentations verbales (on pense avec des mots) et/ou imagées (on pense avec des images) ou bien ces deux formes d'activité ne sont que les sous-produits conscients d'une activité de pensée (propositionnelle) plus profonde et non consciente » (Blanc, 2006 p 97-98). Baldy (in Blanc 2006) envisage un triple codage, à la fois propositionnel, imagé et verbal, dans lequel les différentes formes correspondraient à des contenus différents, selon leur stabilité et leur degré de conscience : « le format propositionnel code des connaissances stables manipulées par les processus de pensée et les formats verbal et imagé codent des représentations élaborées transitoirement en mémoire de travail pour exécuter une tâche ou résoudre un problème. Des formats différents renvoient alors à des entités mentales à « durée de vie » différentes élaborées et éventuellement stockées dans des mémoires différentes. » (Blanc 2006, p 98).

Pour notre part, nous pensons que les représentations cognitives peuvent prendre ces trois formes (imagées, verbales ou propositionnelles), mais que ces formes n'entretiennent pas forcément de relations hiérarchiques comme la subordination, mais surtout des liens de complémentarité. Nous pensons d'ailleurs que la forme verbale et la forme propositionnelle ne sont peut-être pas aussi distinctes que le laissent entendre les tenants de l'hypothèse du codage simple, et que les représentations peuvent prendre une forme qui se rapproche de ce que Vygotski (1997) appelle le langage intérieur, qui permet des liens étroits entre le langage et la pensée. Le langage intérieur n'est en effet pas une transposition du langage extériorisé au plan mental, mais il adopte une structure totalement différente, qui

permet le passage entre la pensée et le langage : « il faut considérer le langage intérieur non pas comme un langage moins le son mais comme une fonction verbale tout à fait spéciale et originale par sa structure et son mode de fonctionnement qui, justement parce qu'elle est organisée tout autrement que le langage extériorisé, forme avec ce dernier une unité dynamique indissoluble lors des passages d'un plan à l'autre. » (Vygotski 1997, p461). On peut ainsi envisager des représentations qui soient proches d'une forme verbale, sans être contraintes par une formalisation langagière, tout comme « dans le langage intérieur la grammaire de la pensée ne coïncide pas avec celle du langage écrit, la syntaxe du sens est tout autre que celles du langage oral et du langage écrit » (Vygotski 1997, p 341).

Quoi qu'il en soit, il convient de noter que la forme imagée des représentations cognitives a une place et une importance particulière dans le fonctionnement cognitif, et ce, nous semble-t-il, à la fois à cause de l'analogie qu'elle propose avec les représentations physiques, le plus souvent visuelles, et parce qu'elle permet de faire l'« économie » de la question langagière pour les représentations cognitives, même si elles sont à penser en relation avec les formes verbales des représentations cognitives.

L'importance des images mentales dans la cognition et notamment dans l'apprentissage est régulièrement étudiée et mise en avant. Pour ne citer qu'un exemple, Kurtyka (2001) insiste sur le fait que la visualisation, c'est-à-dire l'« ability to form mental representation of verbal and non-verbal input » (p 33) semble être indispensable à l'apprentissage. Elle rapporte des recherches selon lesquelles les images mentales constitueraient de 80 à 97% des représentations formées dans certaines tâches, et insiste sur le rôle des images dans la rétention des informations fournies.

2.3.2 Représentations et connaissances.

De façon générale, les termes de *représentation* et *connaissance*¹⁰ sont régulièrement assimilés dans les propos des psychologues, sans toujours qu'il soit précisé si elles entretiennent un rapport d'inclusion ou non : Bialystok (1990) par exemple, semble poser la connaissance comme un objet extérieur, qui fait l'objet d'une représentation : « les théories du traitement de l'information, dont notre propre argumentation est issue, postulent qu'il existe, dans le système mental, une représentation des connaissances sous la forme de descriptions structurées mais abstraites, que l'on peut appeler propositions. » (p 50). Mais les connaissances peuvent aussi être conçues comme des types particuliers de représentations : Gombert (1990) rapporte que Karmiloff-Smith identifie quatre « types de représentations cognitives » (p 237), qui sont des connaissances, implicites ou

¹⁰ Nous-même, dans les chapitres suivants, utiliserons souvent *connaissance* au lieu de *représentation*, par commodité d'expression, et parce que c'est souvent le terme employé par les auteurs que nous citerons.

explicités, et primaires, secondaires ou tertiaires, qui font l'objet de « codage » et « recodage » dans des « codes représentationnels ». On a donc deux options : distinguer *connaissance* et *représentation* en faisant de l'un l'objet de l'autre, ou bien faire des connaissances un type particulier de représentation cognitive.

Richard (1990) dans son ouvrage sur les activités mentales, explicite cette distinction entre représentation et connaissances, en évacuant l'option de « représentation des connaissances » comme spécifique à l'informatique, et d'un intérêt limité en psychologie : « Nous n'utilisons pas l'expression "représentation des connaissances". Elle a un sens précis en informatique : elle signifie un moyen d'exprimer les connaissances sous une forme exécutable par une machine. Mais ce sens n'est pas du tout pertinent en psychologie, sauf lorsqu'il s'agit de simuler l'organisation des connaissances en mémoire. » (p 11).

La distinction qu'il établit entre connaissances et représentations repose sur le fait que les premières sont permanentes, alors que les secondes sont transitoires. Les connaissances sont donc bien des représentations cognitives, mais avec des caractéristiques particulières, et correspondent à ce que d'autres auteurs nomment différemment : Richard fait notamment un parallèle entre les connaissances et les représentations-types de Le Ny, ou les structures permanentes (opposées à des structures circonstancielles) de Ehrlich (1985)

Les représentations, dans le sens donné par Richard (1990), sont donc particularisées, occasionnelles et précaires, c'est-à-dire dépendantes de la situation, et « par nature transitoires : une fois la tâche terminée, elles sont remplacées par d'autres représentations liées à d'autres tâches » (p 10). Alors que les connaissances « sont aussi des constructions, mais [qui] ont une permanence et ne sont pas entièrement dépendantes de la tâche à réaliser : elles sont stockées en mémoire à long terme et, tant qu'elles n'ont pas été modifiées, elles sont supposées se maintenir sous la même forme » (id.). Une conséquence de cette distinction est que « les connaissances ont besoin d'être activées pour être efficaces, alors que les représentations sont immédiatement efficaces » (id.). On retrouve donc la distinction proposée par Denis entre des représentations disponibles et des représentations actualisées.

Pour notre part, nous garderons le critère utilisé par Richard pour distinguer *représentation* et *connaissance* pour faire la distinction entre des représentations cognitives qui peuvent avoir une version disponible **et** une version actualisée, et des représentations cognitives fonctionnelles, c'est-à-dire n'existant que dans le cadre de la réalisation d'une tâche. Ces représentations fonctionnelles partagent les caractéristiques des représentations cognitives (le codage propositionnel, verbal ou imagé, et le fait d'être inaccessibles directement à l'observation) mais n'existent que par rapport à une tâche, à un contexte.

2.3.3 Les différents types de représentations cognitives.

Les connaissances sont un type particulier de représentations cognitives. Nous ne pensons pas pouvoir faire l'inventaire de tous les types spécifiques de représentations cognitives, mais nous souhaitons revenir sur les types de représentation que nous serons amené à mobiliser dans le cadre de cette thèse.

2.2.3.1 Les représentations sociales.

La psychologie sociale est le domaine dans lequel le concept moderne de représentation est apparu en premier, et notamment sous la plume de Moscovici, dans les années 60. Vidal, Rateau et Moliner notent dans Blanc (2006) qu'il est difficile de considérer une définition de « représentation sociale » comme définitive et uniquement valable. Nous nous appuyerons cependant sur celle de Malrieu (1977) qui définit ainsi la représentation sociale : « un réseau de relations, établies par un sujet socialement situé (membre d'un groupe distinct des autres groupes), entre des éléments, des situations, qui intéressent son vécu » (p 90), notre but n'étant pas de faire de la psychologie sociale mais de prendre en compte l'utilité que le concept de représentation sociale peut avoir dans les apprentissages. Ce que l'on peut d'abord dire, c'est que les représentations sociales contiennent à la fois des aspects collectifs (la personne qui les construit est membre d'un groupe social) et des aspects individuels (la personne qui les construit est aussi un individu), et qu'elles ont des implications sur l'interprétation du réel auquel l'individu est confronté. Ces représentations sociales sont « dépendantes de la place qu'occupent les individus dans les groupes ou la société et de la situation dans laquelle ce rapport s'inscrit » (Blanc 2006, p 16), et surtout elles constituent des guides pour les comportements et les conduites des sujets : elles permettent « aux individus d'interpréter le monde qui les entoure à travers un filtre relativement commun qui aura également pour effet de guider leurs actions » (id.). Elles jouent donc un rôle dans la communication entre les individus, dans la constitution d'un groupe ou d'un collectif, et de façon générale dans les activités sociales du sujet.

On voit l'intérêt que peut représenter l'idée de représentation sociale pour la didactique, qui prend pour cadre une salle de classe, c'est-à-dire un lieu fortement social. Nous utiliserons cette notion notamment dans le chapitre 5, lorsque nous parlerons des facteurs pouvant influencer l'apprentissage des langues d'un individu, ainsi que plus tard dans ce chapitre 2, lorsque nous nous pencherons sur les aspects sociaux de l'apprentissage.

2.2.3.2 Représentations mentales et connaissances.

Nous avons éclairci plus haut le fait que les connaissances sont un type particulier de représentations cognitives. Nous souhaitons maintenant préciser leur place au sein des représentations cognitives, et pour cela les opposer à ce que nous appellerons les représentations mentales.

En effet, nous ne pensons pas que toutes les représentations cognitives qui ne sont pas transitoires soient forcément des connaissances. Nous pensons qu'il existe ce

que nous appellerons des représentations mentales, qui ne sont pas transitoires, et que les connaissances peuvent elles aussi prendre soit une forme disponible, soit une forme actualisée. Cela semble nous ramener au point de départ en ce qui concerne l'emploi distinctif à faire du terme « connaissance », mais nous pensons que nous pouvons conserver la distinction à condition de préciser la question de la stabilité (dans le couple stable / transitoire) et de la durabilité des représentations cognitives, et de revenir sur la question du partage.

Nous avons commencé cette partie sur les représentations en rappelant que la validité de la notion de représentation ne vient pas du fait qu'il existe une réalité objective transposable à l'intérieur du sujet, mais du fait que, même si la réalité dépend de sa perception, nous partageons les moyens et les modes de cette perception. La distinction entre connaissance et représentation mentale reprend cette idée de partage : les connaissances sont davantage partagées que les représentations mentales. Toutes deux sont des représentations cognitives (en ce sens, non partagées) des objets du monde, mais les connaissances ont une correspondance plus grande avec les formes sociales du savoir. Les connaissances (représentations cognitives des individus) recouvrent les connaissances, le savoir disponibles socialement. L'organisation des connaissances chez l'individu correspond au « découpage » des objets du monde opéré par les disciplines scientifiques qui s'occupent de ces objets du monde, ou du moins l'individu est capable de les y rapporter pour les partager. Les représentations quant à elles ont une validité plus individuelle, moins partageable. Elles peuvent « découper » la réalité d'une façon différente, ou bien elles peuvent correspondre au découpage social des savoirs, y compris simplement superficiellement. On peut rapprocher cette distinction entre connaissances et représentations mentales de la distinction que fait Vygotski entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques : elles ont en commun un point de vue social sur les types de représentations cognitives. Nous développerons plus tard le point de vue de Vygotski sur la construction des concepts.

Le second critère à prendre en compte pour discriminer représentation mentale et connaissance est celui de la stabilité, qu'il faut en fait aborder selon deux points de vue : celui de la stabilité dans le temps, ou durabilité, et celui de la stabilité de la construction. Nous considérerons qu'une connaissance est stable à la fois dans le temps et dans sa construction : elle est stabilisée parce que la confrontation aux manifestations sociales ne la fait pas évoluer (pour le dire en terme piagétien, la connaissance est une représentation cognitive qui ne donne plus lieu qu'à des assimilations, et non à des accommodations). Une représentation mentale, au contraire, peut être durable (stable dans le temps) mais elle n'est pas stabilisée structurellement, soit parce que le sujet n'a pas une idée précise de celle-ci (on pourrait dire qu'il n'y a pas de forme disponible unique, mais des formes actualisées dont il sent la parenté sans pouvoir les rassembler), soit parce qu'il est confronté dans ses interactions (sociales ou avec l'environnement) à des phénomènes qui le poussent à accommoder cette représentation mentale. Notons que la stabilité d'une connaissance ne l'empêche pas, comme toute représentation cognitive, d'être actualisée ou mobilisée différemment selon les situations où elle est appelée à intervenir.

Pour le dire autrement, et d'une façon qui croise les deux paramètres que nous avons évoqués : une connaissance est une représentation cognitive qui est stable du point de vue interindividuel (elle correspond à celle d'autres individus) et de ce fait même est stable du point de vue intra individuel (sa structure n'est pas susceptible d'être modifiée), alors que la représentation mentale n'a pas de stabilité (voire n'a pas d'équivalent) interindividuel, et n'a donc pas de stabilité intra individuelle assurée. Cette instabilité peut être ressentie par le sujet, ou pas (un sujet peut penser connaître quelque chose, alors qu'il n'en a en fait qu'une représentation mentale).

Nous avons bien conscience que, ni les représentations mentales ni les connaissances n'étant directement observables, et toutes deux (tout comme concepts quotidiens et scientifiques chez Vygotski) pouvant, malgré une nature différente, remplir les mêmes emplois, il est dans les faits très difficiles de savoir si la représentation cognitive construite par un individu est une connaissance ou une représentation mentale. On peut d'ailleurs envisager qu'il soit impossible de se prononcer sur une frontière nette entre ces deux types de représentations cognitives, et qu'il faille plutôt les imaginer comme les deux pôles d'un continuum, sur lequel l'apprenant évolue lors de son apprentissage. Mais il nous semble que l'idée d'un passage de la représentation mentale à la connaissance stabilisée peut être intéressante pour rendre compte de l'apprentissage.

Les représentations mentales sont donc un type particulier de représentations cognitives, qui peuvent concerner différents domaines, et donc être à leur tour spécifiées selon le domaine concerné. Nous reviendrons dans le chapitre 3 sur l'apprentissage des langues, et dans ce cadre sur les représentations métalinguistiques, qui sont des représentations mentales sur les éléments de la langue.

2.2.3.3 Les représentations cognitives fonctionnelles.

Pour réaliser une tâche dans un contexte précis, le sujet à la fois :

- actualise des représentations cognitives
- et construit des représentations spécifiques au contexte de réalisation de la tâche.

Les secondes sont ce que nous appellerons les représentations cognitives fonctionnelles. Elles ne sont mémorisées qu'en mémoire de travail, mais n'entrent pas dans la mémoire à long terme, contrairement aux autres représentations cognitives¹¹. Les représentations sémantiques sont un type particulier de ces représentations fonctionnelles, qui permettent d'agir et d'interagir dans une situation donnée, et n'ont qu'une existence liée à la tâche.

¹¹ Il faut remarquer que, pour des tâches ou des situations auxquelles il est confronté régulièrement, le sujet peut avoir construit des connaissances à propos de ces tâches et de ces situations : il actualise dans certaines situations des représentations cognitives récupérées en mémoire et qui lui fournissent des schémas d'action. C'est le cas notamment pour les tâches scolaires.

Représentation sémantique.

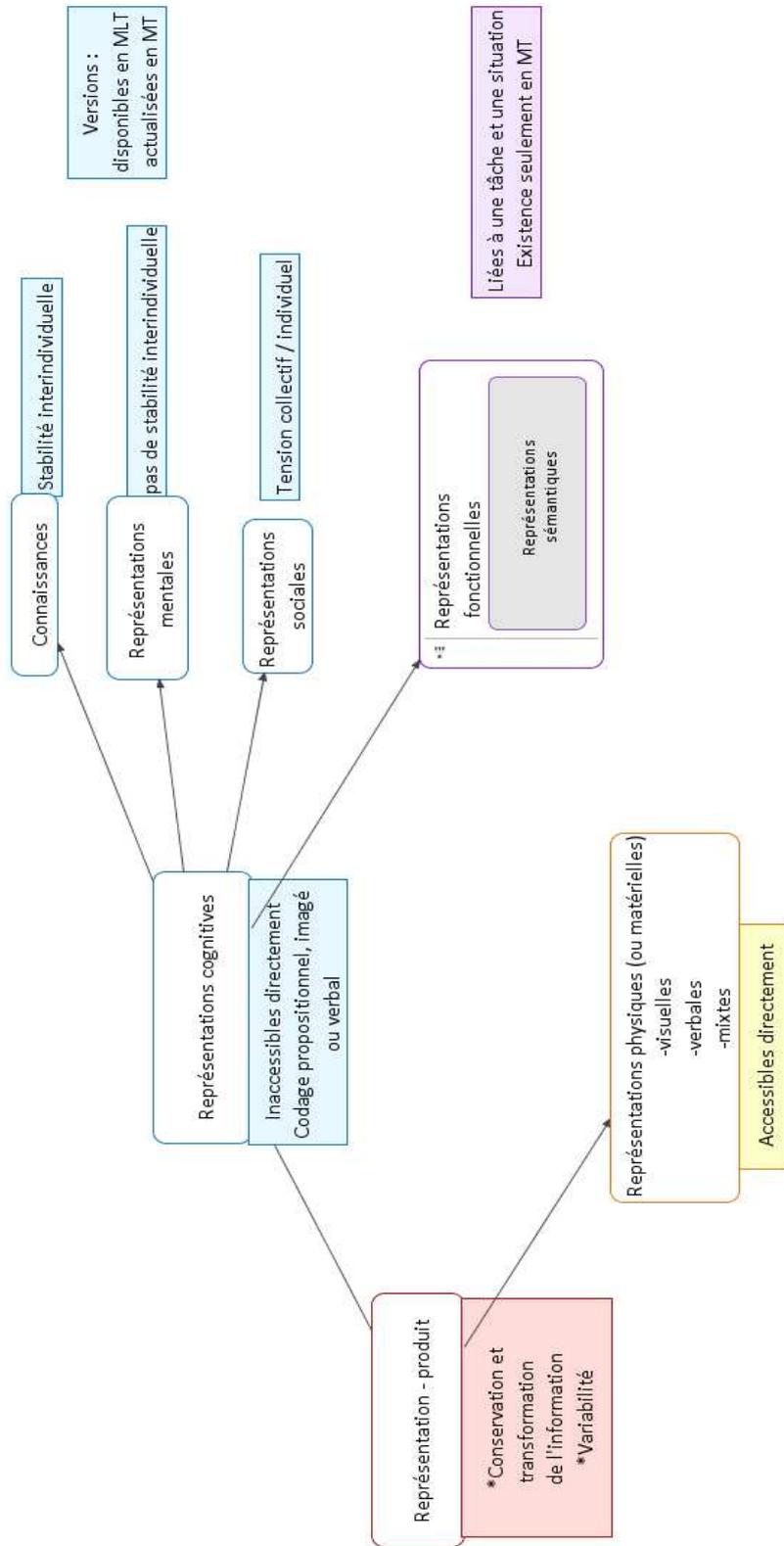
Le terme de représentation sémantique n'est peut-être pas très pertinent, car il peut renvoyer aussi bien à la représentation physique du sens d'un énoncé qu'à la représentation cognitive de celui-ci ; nous envisageons ici la représentation cognitive sémantique, c'est-à-dire ce que l'on peut appeler grosso modo la signification. Nous nous appuyons pour cela sur Denis (1989) : « la signification, produit du traitement d'une information d'entrée, a le statut d'une représentation, et nous parlerons plus spécialement ici de la « représentation sémantique » d'un énoncé, en précisant que celle-ci constitue non pas tant la représentation de l'énoncé en tant que tel, que de l'état des choses décrit par l'énoncé » (p 109). La signification est bien une représentation cognitive dans le sens où elle est le produit d'un processus de l'individu, elle n'est pas directement observable, mais peut se déduire des actions auxquelles elle donne lieu (linguistiques ou physiques). Elle est fonctionnelle car elle permet d'interagir avec l'interlocuteur, et transitoire car elle s'ajuste avec l'évolution de la situation.

Denis (1989) semble donc réserver le terme de représentation sémantique au produit d'une représentation d'un énoncé, au produit de la compréhension. On pourrait aussi envisager de l'appliquer aux représentations qui sont préalables à la formulation d'un énoncé. En effet, un énoncé, en dehors de la forme verbale qu'il prend au moment où il est prononcé, existe sous deux formes, selon Le Ny (2004) : une forme initiale qui correspond à une représentation dans l'esprit du locuteur, de ce qu'il a l'intention de dire, et une forme terminale qui correspond à une représentation, formée causalement suite à l'énoncé, par l'interlocuteur, de ce que le locuteur a voulu dire, ces deux formes ayant d'ailleurs une correspondance plus ou moins exacte. Même si cela n'est pas tout à fait satisfaisant, nous utiliserons « représentation sémantique » quand nous aurons besoin de préciser que nous parlons de l'une ou l'autre de ces représentations cognitives.

2.4 Bilan sur la notion de représentation.

Nous espérons avoir éclairci la notion de représentation, centrale pour une approche psychologique des apprentissages, que l'on peut globalement définir comme la construction et la modification de représentations cognitives. Cette notion de représentation a une portée assez large, englobant des phénomènes qui peuvent aller de représentations « ultra-transitoires » liées à la perception jusqu'à des formes plus stabilisées comme les connaissances et les concepts.

Nous nous sommes attaché surtout à décrire les représentations cognitives, et on pourra trouver dans la figure ci-dessous les différents types de représentations cognitives que nous serons amené à mobiliser lorsque nous parlerons de l'apprentissage des langues.



Nous voudrions, pour illustrer l'importance de ces représentations cognitives pour l'apprentissage, reprendre à notre compte une remarque de Denis (1989), qui insiste sur leur rôle de pivot entre ce qui est déjà connu et les informations nouvelles à intégrer :

« Les représentations cognitives ne doivent pas être uniquement interprétées comme des collections d'informations passées, comme les éléments d'un stock informatif simplement destiné à des consultations ultérieures. Les représentations cognitives sont des composantes cruciales des situations dans lesquelles l'individu doit résoudre des problèmes, aborder des événements nouveaux, créer de nouveaux algorithmes de conduite, en un mot les situations qui tournent l'individu, non plus seulement vers le passé, vers des informations à récupérer, mais vers des projets nouveaux, vers des objectifs à atteindre, vers des expériences inédites. Il est probable que le thème de la représentation est au cœur de la psychologie qui s'intéresse au jeu des **relations entre les informations dont dispose un individu, de façon permanente, et les informations dont il est amené à prendre connaissance de façon nouvelle** tout au long de son existence, et sur lesquelles s'élaborent des conduites nouvelles. » (p 27).

Pour conclure cette partie, nous ferons une dernière remarque sur le rapport entre langage et représentation : si de façon générale la représentation a pour fonction de rendre présent, sur un autre plan, une réalité absente, alors le langage est bien un « substitut représentatif » (Blanc 2006, p 140) privilégié, avec les images mentales : « les images mentales¹² et le langage sont certainement les deux types de substituts représentatifs qui nous permettent de nous représenter la réalité » (id.). Le langage est en effet un outil qui permet de rendre présent une réalité absente et donc qui a une importance fondamentale dans la manipulation des représentations : « c'est à partir de la représentation et de la manipulation d'objets physiques à travers des symboles, le langage jouant le tout premier rôle, que fonctionne la cognition » (id. p 147). Le langage et son acquisition ont donc un rôle fondamental à jouer dans les opérations de représentation et dans le développement de la cognition, tout comme les autres outils psychologiques ou systèmes symboliques qui peuvent assumer la fonction symbolique, c'est-à-dire « la capacité à évoquer au moyen de représentations des objets ou événements absents » (id. p 118). Le langage est en quelque sorte le lieu de mise en abîme de la représentation, une représentation de la représentation : « (a) le langage produit par l'enfant témoigne de la présence de représentations sémantiques occurrentes, représentations sémantiques transitoires, liées en particulier à la tâche, à la situation contextuelle ; (b) celles-ci sont elles-mêmes des indicateurs de représentations sémantique-types, c'est-à-dire de représentations permanentes en

¹² Cette prédominance de la vue sur les autres sens est rarement remise en cause, peut-être parce qu'il constitue le mode le plus facilement reproductible matériellement. Les représentations imagées sont les plus étudiées, avec les représentations verbales, mais on peut cependant imaginer que la réalité de notre fonctionnement cognitif soit plus kinesthésique.

mémoire, qui possèdent des propriétés organisatrices bien particulières (représentations privilégiées, schéma, cf. Cordier 1993) » (Cordier 1994, p5-6).

Après la définition et la spécification des représentations cognitives, se pose la question de leur organisation ; cette question va nous amener d'abord à faire la part entre les types d'apprentissage et de connaissances que l'on peut développer (implicite / explicite et déclaratif / procédural) et ensuite à envisager la catégorisation (pour Blanc, soit psycho-logique, c'est-à-dire fondée sur les classes logiques, soit psycho-écologique, c'est-à-dire fondée sur l'analogie avec le réel) des connaissances et la formation des concepts.

3. Verbalisation, procéduralisation, automatisaion.

3.1 Implicite et procédural v/s explicite et déclaratif ?

Nous pouvons partir du constat de Baldy (in Blanc 2006) : « Pratiquement tous les travaux admettent l'existence de deux formes de représentations (implicite, procédurale, non consciente, etc. *versus* explicite, déclarative, conscientisable etc.) en considérant que l'une peut se transformer en l'autre. » (p 98). Effectivement, une certaine régularité dans les faits pousse à considérer que les connaissances implicites sont procédurales (et inversement) et que les connaissances déclaratives sont explicites. Cependant, il nous semble intéressant de vérifier cette correspondance ; nous traiterons ces deux aspects séparément, en commençant par la distinction entre apprentissage implicite et apprentissage explicite, puis en étudiant la distinction entre connaissance procédurale et connaissance déclarative.

3.1.1 Apprentissage implicite, apprentissage explicite.

Il est possible de distinguer deux types d'apprentissages, l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite, qui aboutissent à des connaissances qui peuvent elles aussi être implicites ou explicites, selon l'apprentissage qui leur a donné naissance. L'apprentissage explicite est connu et étudié depuis longtemps, alors que l'étude de l'apprentissage implicite par la psychologie cognitive est plus récente.

On peut voir dans ce que Tolman appelait l'*apprentissage latent* une première version de l'apprentissage implicite. Nous avons déjà évoqué rapidement dans la première partie cet auteur et l'apprentissage latent. L'idée d'apprentissage latent a été développée pour expliquer le fait qu'un groupe de rats ne bénéficiant pas d'un renforcement à chaque déplacement dans un labyrinthe, réalisaient une aussi bonne performance, après avoir reçu une fois de la nourriture, que les rats ayant reçu un renforcement positif tous les jours. L'apprentissage latent correspond à l'idée d'une familiarisation avec son environnement, familiarisation qui n'est pas détectée tant qu'elle n'est pas sollicitée par une tâche, mais qui est utilisée dans la

recherche de la nourriture une fois qu'on a déclenché celle-ci. L'apprentissage latent est donc bien réel, mais en quelque sorte « invisible » dans les actions du sujet. On ne peut pas se prononcer sur la conscience que les rats ont de leur apprentissage latent, et en tout cas celui-ci n'est pas observable.

L'apprentissage implicite partage avec l'apprentissage latent l'idée d'une familiarité, développée par le contact quotidien ou répété avec l'objet à apprendre (dans le cas des rats, le « plan » du labyrinthe). Contrairement à l'apprentissage latent, il n'y a pas dans les descriptions de l'apprentissage implicite mention du besoin d'une tâche spécifique pour qu'il soit observable dans les comportements du sujet, mais il y a dans les deux cas :

- d'une part l'idée que cet apprentissage n'est pas forcément intentionnel, mais plutôt conjoncturel, lié à la situation,
- et d'autre part qu'il n'est pas conscient.

Pacton et Perruchet (2006) donnent des apprentissages implicites la définition suivante : « un mode d'**adaptation** par lequel le comportement d'un individu apparaît **sensible** à la structure d'une situation, sans que cette adaptation soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance de cette structure. » (p 60 – nous soulignons). La notion d'adaptation, ou de familiarisation, est la notion clef de l'apprentissage implicite : par la fréquentation d'un environnement, le sujet en quelque sorte harmonise son comportement avec le milieu, sans forcément s'en rendre compte, et en tout cas sans produire explicitement de connaissances pour expliquer cette acclimatation : « l'apprentissage implicite est un processus par lequel les comportements s'adaptent progressivement aux caractéristiques structurales de l'environnement avec lequel l'individu interagit sans qu'il ait une connaissance explicite de ces caractéristiques » (Gombert 2005, p 251). En quelque sorte, l'apprentissage implicite tire un profit maximum de la caractéristique « interaction avec l'environnement » de tout apprentissage.

L'apprentissage implicite se distingue de l'apprentissage explicite par son aspect spontané et non planifié, par opposition au mode planifié, intentionnel et attentionnel du premier. De fait, l'opposition entre implicite et explicite rappelle l'opposition entre les situations informelles et les situations scolaires, qui donnent respectivement lieu, **préférentiellement mais non exclusivement**, à des apprentissages implicites et à des apprentissages explicites.

Il convient, lorsqu'on parle d'apprentissages implicite et explicite, d'insister sur la distinction entre attention et intention : l'attention est en rapport avec la *conscience que l'on a d'être en train de faire quelque chose*, alors que l'intention est en rapport avec la *conscience et le contrôle de la raison pour laquelle on est en train de faire cette chose*. L'intention se situe davantage du côté de l'apprentissage explicite, obligatoirement du moins du côté de l'enseignant, à défaut de celui de l'apprenant. L'attention quant à elle est présente dans les deux types d'apprentissage : même si on peut l'imaginer plus forte dans les apprentissages explicites, elle joue un rôle dans l'apprentissage implicite : « le traitement attentionnel de l'information est nécessaire à l'apprentissage implicite » (Pacton et Perruchet 2006, p67).

Nous pouvons d'ores et déjà remarquer que cette opposition est très utilisée dans le domaine de la didactique des langues : la recherche en linguistique est l'un de ses lieux de naissance, comme souligné par Nicolas et Perruchet (1998), et elle a été développée par Pacton et Perruchet notamment pour rendre compte de l'apprentissage des régularités orthographiques chez les enfants en langue maternelle (cf. chapitre 3). Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, elle est corrélée avec les grammaires implicites et explicites (sur lesquelles nous reviendrons aussi dans le chapitre 3), mais elle correspond aussi peu ou prou à la distinction posée par Krashen (1983) entre acquisition et apprentissage. Dans ce chapitre, nous ne faisons pas de distinction entre ces deux termes.

La distinction entre apprentissages explicite et implicite rejoint la distinction faite par Baldy (in Blanc 2006) entre les représentations « non conscientes ou implicites » et « conscientisables ou explicites » ; cet auteur rapproche aussi cette distinction de l'opposition entre déclaratif et procédural, qui pour nous n'est pas tout à fait sur le même plan, et qui fera l'objet du paragraphe suivant. Il y a quoi qu'il en soit un lien fort entre le caractère implicite et non conscient, et le caractère explicite et conscient. En effet, la distinction entre apprentissages implicite et explicite fait suite à la distinction entre un mode « sélectif » et un mode « non sélectif » d'apprentissage (Luc, Marescaux et Karnas, 1989), pour expliquer la distinction entre les performances dans une tâche et les verbalisations par rapport à la tâche. Le mode sélectif « consiste en une sélection d'un nombre limité de variables sur la base de la formulation d'hypothèses, testées par l'observation des contingences entre les variables sélectionnées » (id. p 490). C'est le fait de formuler des hypothèses qui permet d'acquérir des connaissances qui sont verbalisables, et donc de faire référence à cet apprentissage comme à un apprentissage explicite, qui « n'entraîne donc pas de dissociation entre performance à une tâche et capacité à exprimer verbalement les connaissances s'y rapportant » (id.). Le mode non sélectif d'apprentissage « consiste en une mémorisation des contingences entre variables sans que le sujet n'opère de sélection parmi elles » (id.). Cela permet au sujet de retenir progressivement « une série de liens condition(s)-action(s) qui assurent une bonne performance, sans que ces liens ne soient pour autant verbalisables » (id.). A la base, on a donc des apprentissages explicites et implicites qui correspondent à deux processus distincts, dont l'un est verbalisable, et l'autre non, mais dont les auteurs doutent de l'imperméabilité l'un à l'autre : au contraire, ils suggèrent « l'existence de complémentarités ou d'interactions entre ces modes d'apprentissage » (id. p 509).

Si l'on se résume, les apprentissages implicites concernent des régularités de l'environnement réinvestissables dans des comportements, et ils ne sont pas conscients et en tant que tel non verbalisables, alors que les apprentissages explicites concernent davantage les règles qui régissent l'environnement, qui permettent aussi de fixer les conduites (comportements et intentions), et sont conscients et en tant que tels verbalisables.

Ces deux modes d'apprentissage sont distincts mais non exclusifs : dans le cas des apprentissages implicites, « il ne s'agit pas d'affirmer l'absence de toute connaissance explicite, mais seulement de souligner que l'adaptation comportementale ne repose pas sur l'exploitation intentionnelle de cette connaissance » (Nicolas et Perruchet 1998, p15) et surtout « pour l'essentiel, l'adaptation du comportement repose sur quelque chose qui reste inaccessible introspectivement » (id. p16). Les exemples d'apprentissage implicites qui sont effectués au quotidien, particulièrement par les enfants, relèvent des domaines de l'apprentissage de la langue maternelle, de l'adaptation aux lois physiques, de la formation des catégories naturelles, ou encore de la sensibilité aux règles de la musique tonale, pour reprendre les exemples de Nicolas et Perruchet (1998). Ces apprentissages présentent un point commun important : « l'essentiel de ces informations est convoyé sous forme positive (par exemple, les objets de l'environnement sont toujours soumis aux lois de la gravité : le crayon tombe toujours par terre, on ne le voit jamais s'élever dans les airs avec un commentaire assurant qu'il s'agit là d'une manifestation erronée de la loi) » (id. p15).

Une autre chose importante à noter est que ces apprentissages implicites, en l'absence de l'apprentissage explicite des règles auxquelles ils correspondent, **ne mènent pas à la connaissance de ces règles**, ni des structures sous-tendant les situations : ce que l'on apprend implicitement, ce ne sont pas des règles¹³, mais des régularités. Ce qui peut amener à penser qu'il faut réserver ces apprentissages implicites à certains domaines, notamment à ceux dans lesquels il n'y a pas besoin de formuler et généraliser des connaissances. Pour notre part, nous ne nous prononcerons pas sur les limites du contenu possible à un apprentissage implicite, mais nous retiendrons le fait, qui découle du caractère attentionnel primordial aux apprentissages implicites, qu'il est très certainement nécessaire, pour que des régularités soient apprises, que les éléments qu'elles concernent se présentent dans le même focus attentionnel.

Le fait que l'apprentissage implicite s'appuie sur des régularités et non sur des règles amène aussi à attirer l'attention sur le fait que l'apprentissage implicite ne discrimine pas entre des choses « justes » et des choses « fausses » : si on imagine qu'un sujet fréquente des environnements où on peut trouver à la fois des éléments qui appliquent des règles de façon adéquate et au contraire erronée, il s'adaptera aussi bien aux unes qu'aux autres. Cela est à ramener au fait que l'apprentissage implicite s'applique dans des conditions naturelles à des connaissances qui n'ont qu'une manifestation positive, comme souligné plus haut. Ce n'est pas un problème dans des situations naturelles, où il n'y a pas de raison par exemple qu'une loi physique ne s'applique pas, mais cela invite à repenser l'effet que peut avoir, dans le cadre d'un enseignement formel, la présentation d'erreurs censées déclencher une réflexion.

Pour en finir avec la question des apprentissages implicite et explicite, il faut se pencher sur leur articulation possible. Il est important de noter non seulement qu'ils ne sont pas exclusifs, mais aussi qu'il convient de penser leur rapport en

¹³ Il y a une distinction entre les règles et les « règles de conduite » des comportements.

termes de complémentarité plutôt que de substitution. Dans une perspective simple, on peut avancer l'idée que le rapport entre l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite est un simple rapport d'implication ou d'explicitation. Il nous semble que ce point de vue n'est pertinent que si l'on considère que l'apprentissage implicite permet d'acquérir des règles, qu'il s'agit alors de « mettre en mots » pour qu'elles deviennent explicites. Or, nous avons vu que cela n'est pas le cas : « les processus d'apprentissage implicite ne conduisent pas à la connaissance implicite des règles que l'école pourvoit implicitement. Ils reposent sur des formes adaptatives alternatives » (Pacton et Perruchet 2006, p68-69). Il y a une différence de nature entre les apprentissages implicites et explicites, qui implique que vouloir passer de l'un à l'autre correspond à faire subir à leur contenu un changement de nature, et non à substituer une version « explicite » à une version « implicite » ou inversement. En outre, si une substitution était possible, l'apprentissage explicite des règles concernées dans des comportements gommerait de ceux-ci l'effet de l'apprentissage implicite, ce qui n'est pas le cas.

En outre, nous pensons que toute verbalisation, toute mise en mot imprime une transformation, plus ou moins grande selon l'état des représentations mises en texte, de la pensée : « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. » (Vygotski, p431). « L'existence, derrière les mots, d'un second plan, interne, du langage, l'indépendance de la grammaire de la pensée, de la syntaxe des significations des mots nous contraignent à voir dans le plus simple énoncé verbal non pas un rapport donné une fois pour toutes, immuable et constant entre l'aspect sémantique et l'aspect phonétique du langage, mais un mouvement, un passage de la syntaxe des significations à la syntaxe des mots, une transformation de la grammaire de la pensée en grammaire des mots, une modification de la structure du sens lors de son incarnation dans les mots. » (Vygotski, p 436). On peut donc considérer qu'aucune explicitation n'est innocente.

Dans le cas de l'apprentissage implicite, ce qui est explicitable, ce ne sont pas les règles qui régissent l'environnement, mais les règles de conduite (c'est-à-dire les indices sur lesquels se fonde le sujet pour décider de son action en fonction du but qu'il se donne) que le sujet a établi en fonction des régularités perçues dans l'environnement.

3.1.2 Connaissances procédurales, connaissances déclaratives.

La distinction habituelle entre connaissances déclarative et procédurale est posée comme la distinction entre la connaissance de faits et la connaissance mise en œuvre pour des comportements, et elle est souvent ramenée de fait à une différence entre savoir et savoir-faire. Plusieurs auteurs définissent dans cette perspective ce qu'ils entendent par déclaratif et procédural : pour Defays (2005) par exemple, les savoirs déclaratifs renvoient à des connaissances mémorisées, formulables verbalement (pour les utiliser ou pour donner la preuve de leur acquisition), alors que les savoirs procéduraux ne sont pas dépendants de leur formulation, ni de leur prise de conscience. De façon générale, cette distinction est utilisée pour expliquer qu'il est possible de savoir dire quelque chose sans pouvoir

le mettre en œuvre (l'exemple littéraire de Bouvard et Pécuchet est régulièrement cité comme archétype de connaissances déclaratives, livresques, qui ne débouchent sur aucune compétence pratique réelle), et inversement que l'on peut faire quelque chose sans savoir l'expliquer. On voit dans ces définitions à la fois le renvoi plus ou moins direct à explicite et implicite, dans le rapport problématique à la formulation, et l'assimilation à un savoir (comme savoir dicible, un savoir-dire) pour les connaissances déclaratives, et à un savoir-faire pour les connaissances procédurales. Pourtant, cette assimilation n'est que peu satisfaisante, notamment parce que « cette distinction ne peut se superposer à la distinction familière entre pensée et action puisque d'un point de vue cognitif la pensée est elle-même une activité » (George 1988, p 103).

Le rapport des connaissances déclaratives ou procédurales aux comportements est intimement lié à l'utilisation de ces termes dans la représentation des connaissances en Intelligence Artificielle : les connaissances déclaratives (aussi appelées dans ce cadre connaissances propositionnelles) y sont présentes indépendamment de leur utilisation potentielle, alors que les connaissances procédurales sont « confondues avec les instructions du programme qui les utilise » (id., p104). Cette distinction première explique que, comme pour les apprentissages implicites et explicites, on ait pu envisager une répartition de contenu entre le procédural et le déclaratif : les connaissances déclaratives sont associées à un contenu tourné vers la conceptualisation, et les connaissances procédurales concernent davantage l'action.

George explique les ambiguïtés qui entourent l'utilisation des termes *procédural* et *déclaratif* par le passage direct du mode de manifestation des connaissances à celui de leur mode de représentation. Les connaissances procédurales et déclaratives renvoient de façon certaine à des *manifestations* différentes des connaissances, mais pas forcément à la façon dont elles sont encodées dans l'esprit :

« Les connaissances déclaratives sont celles qui s'actualisent ou s'expriment dans le langage naturel ou un autre langage symbolique, et les connaissances procédurales dans l'activité finalisée. De nombreux auteurs (par exemple, Anderson, 1982, 1983, 1985) considèrent comme acquis que ces deux modes de manifestation correspondent à des modes de représentation distincts. Tout en admettant que le mode de manifestation des connaissances n'est vraisemblablement pas indépendant de leur mode de représentation, nous préférons être plus circonspect sur ce point. » (George 1988, p 104).

Pour George, les connaissances peuvent donc avoir un **mode de manifestation procédural ou déclaratif**, mais il n'y a pas de preuve que cela corresponde à des représentations cognitives de nature différente, et il n'y a de toute façon pas lieu d'attribuer ces manifestations à des contenus différents : les connaissances sur des comportements peuvent être verbalisées, *déclarées*, tout comme les comportements, la mise en œuvre de processus et de procédures, comprennent des informations sur les états et les propriétés des objets qu'ils utilisent :

« Cette distinction fondée sur le mode de manifestation des connaissances ne doit pas être confondue avec d'autres distinctions fondées sur leur contenu. Ainsi les connaissances déclaratives traduisent sous forme d'énoncés verbaux aussi bien des faits, des propriétés des objets, que des règles d'action. Et les connaissances procédurales qui se manifestent dans nos comportements intègrent bien évidemment les propriétés des objets sur lesquels s'exerce l'action. (...) **Les connaissances déclaratives peuvent concerner des actions, et les connaissances procédurales des propriétés de notre environnement.** » (id. p105 – nous soulignons).

Cette précision du sens à donner des termes connaissances *de formes* déclaratives et procédurales (par opposition à des connaissances *sur* des faits ou sur des actions) ne rend pas cette distinction moins intéressante, mais permet de faire la distinction entre des connaissances (ou des états de connaissance) qui n'ont qu'une utilité déclarative, d'autres qui ne peuvent qu'être intégrées à des comportements, sans pouvoir être verbalisées, et d'autres qui peuvent prendre ces deux formes (que George appelle « duelles »), déclaratives et procédurales. La question de la valeur des connaissances déclaratives et procédurales se déplace alors du contenu qu'elles véhiculent aux objectifs qu'elles permettent d'atteindre.

Le passage d'une forme déclarative à une forme procédurale, et inversement, est généralement une chose difficile, et ce pour plusieurs raisons, rappelées par George (1988) :

- ce n'est pas parce qu'une procédure est décrite verbalement que son exécution correcte est garantie : « les connaissances déclaratives comportent des lacunes sur leur utilisation, même lorsque leur contenu concerne une procédure dont chaque action est sous contrôle volontaire » (p 109).
- Il est impossible de verbaliser complètement une procédure : « il existe un résidu dans les connaissances procédurales qui échappe à la verbalisation » (id.).

Ce « décalage entre l'expression déclarative d'une procédure et le savoir-faire correspondant » (id.) s'explique, toujours selon George (1988), d'après au moins trois raisons : le lexique usuel n'offre pas les moyens nécessaires pour décrire les procédures (ce que l'on peut voir dès le niveau sensori-moteur, et qui est encore plus criant du point de vue des opérations cognitives) ; certains savoir-faire sont trop maîtrisés ou automatisés pour pouvoir être décrits, il est extrêmement difficile de décrire ce que l'on fait sans y penser ; la troisième raison est une spécification de la seconde, et concerne une « imperméabilité cognitive », c'est-à-dire le fait que « des processus multiples sont réalisés en dehors de tout contrôle conscient, ne sont pas affectés par l'activité cognitive consciente, et échappent par surcroît à toute tentative de prise de conscience par introspection » (George 1988, p 110).

George (1988) résume ainsi la difficulté du passage d'une forme à l'autre des connaissances : « il existe des restrictions préalables aux passages entre le déclaratif et le procédural, qui concernent la communication de l'information, la prise de conscience, ou l'impossibilité de soumettre à un contrôle cognitif certains processus » (p 110).

3.1.3 Correspondance implicite / explicite // procédural / déclaratif ?

Les distinctions implicite / explicite et procédural / déclaratif ne se situant pas sur le même plan, on ne peut pas dire qu'il y ait une correspondance stricte entre les connaissances issues de l'apprentissage implicite et une forme procédurale de celles-ci, ou entre les connaissances issues de l'apprentissage explicite et une forme déclarative de celles-ci. Ce qui est vrai en revanche, c'est que les connaissances issues de l'apprentissage implicite, étant donné qu'elles se développent dans la fréquentation d'un environnement dans lequel le sujet est rarement passif, ont une tendance particulière à se manifester sous des formes procédurales. Cela ne veut pas dire qu'elles ne peuvent pas être formulées sous une forme déclarative. Inversement, l'apprentissage explicite, passant souvent par la formulation des connaissances à enseigner / apprendre, est plus propice à des connaissances d'abord déclaratives.

Les connaissances (issues d'apprentissages) implicites et les connaissances procédurales ont en commun le fait de **ne pas avoir de prime abord de formulation verbale** ; mais cette formulation n'est pas impossible : suite à un apprentissage implicite, un sujet pourra dire qu'il fait ce qu'il fait selon telle régularité, ou en s'appuyant sur telle propriété de la situation ; lors de la mobilisation procédurale d'une connaissance, le sujet peut aussi dire ce qu'il fait, même s'il atteint rapidement des limites pour le décrire.

Nous avons vu que le rapport entre apprentissage implicite et apprentissage explicite n'est pas substitutif, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas, dans un sens, de l'explicitation d'une connaissance acquise implicitement, ni dans l'autre sens, de l'implicitation d'une connaissance acquise explicitement. En revanche, le passage d'une connaissance déclarative à une connaissance procédurale est possible, même s'il présente des difficultés particulières dues aux spécificités de l'activité cognitive et aux insuffisances linguistiques à décrire ces réalités.

Pour résumer et schématiser, nous pouvons dire que¹⁴ :

- L'apprentissage implicite est fondé sur des régularités de l'environnement et donne plus facilement lieu à des comportements, c'est-à-dire que les connaissances implicites (dans le sens de « venues d'apprentissages implicites ») sont d'abord comportementales, mais peuvent être

¹⁴ Nous utilisons ici connaissances sans faire de distinctions entre connaissances et représentations mentales.

verbalisées et ainsi devenir déclaratives. Cette verbalisation est susceptible d'entraîner un changement de point de vue, une prise de conscience, et par là une forme de modification de ces connaissances, mais cette modification ne constitue pas une explicitation de règles qui seraient restées jusque là implicites.

- L'apprentissage explicite est fondé sur des règles régissant l'environnement et donne plus facilement lieu à des formes verbalisées des connaissances, c'est-à-dire que les connaissances explicites (dans le sens de « venues d'apprentissage explicite ») sont d'abord déclaratives, mais peuvent être procéduralisées (devenir des connaissances procédurales) et donner lieu à des comportements. Dans ce cas, elles n'ont plus besoin d'être exprimées par le langage.
- Apprentissage explicite et implicite sont complémentaires, mais il n'y a pas de passage de l'un à l'autre par implication ou explicitation. L'intervention du langage intervient dans le passage d'une forme procédurale à une forme déclarative, c'est pourquoi nous avons préféré parler de « verbalisation » pour éviter d'introduire une confusion liée à l'emploi d' « explicitation ».

Nous espérons donc avoir éclairci le rapport entre les « deux formes de représentations (implicite, procédurale, non consciente, etc. *versus* explicite, déclarative, conscientisable etc.) » (Baldy in Blanc 2006, p 98), du moins du point de vue implicite / explicite et déclaratif / procédural. Quant à la différence entre « non consciente » et « conscientisable », le choix de ces termes nous semble peu pertinent, étant donné qu'il n'y a priori pas de raison qu'une représentation non consciente ne soit pas conscientisable, au moins dans une certaine mesure, et ce même si cette conscientisation amène une modification de son état initial.

Le tableau suivant propose un aperçu synthétique des conclusions auxquelles nous sommes arrivé.

<u>Apprentissage implicite</u>	Fondé sur des régularités	Attention nécessaire. Pas d'intention. Non conscient, mais conscientisable	Aboutit plus facilement à des connaissances procédurales (exprimées dans des comportements), qui sont verbalisables.	→ Nouvelles connaissances, dicibles et/ou intégrables à des comportements
<u>Apprentissage explicite</u>	Fondé sur des règles	Attention nécessaire. Intention. Conscient.	Aboutit plus facilement à des connaissances déclaratives (exprimées sous une forme verbale, voire imagée), qui sont procéduralisables.	

Tableau 4

Un apprentissage « complet » (à l'issue duquel les connaissances sont à la fois dicibles et intégrables de façon efficace à des comportements) est donc le fruit d'une interaction entre des connaissances procédurales et des connaissances déclaratives. Nous allons maintenant envisager les modalités d'interaction entre les unes et les autres¹⁵, ce qui nous amènera à nous poser notamment la question de la procéduralisation et de l'automatisation.

3.2 Interactions entre procédural et déclaratif dans le développement et dans l'apprentissage.

3.2.1 L'apprentissage, passage ou interaction entre connaissances déclaratives et procédurales ?

Les passages de l'un à l'autre sont décrits par Baldy (in Blanc 2006) comme, dans le sens du procédural au déclaratif, « la transformation épistémique de savoir-faire permettant de réussir certaines actions en représentations conceptuelles qui dégagent des raisons de la réussite », et dans le sens du déclaratif au procédural, « la transformation pragmatique des représentations conceptuelles en procédures d'action efficaces » (p 109). En d'autres termes, il s'agit d'étudier les interactions entre représentations cognitives (et notamment représentations mentales et

¹⁵ Dans ce cadre, nous ne ferons pas de distinction entre apprentissages implicites et explicites.

connaissances) et comportements. La revue de travaux proposée par Baldy (in Blanc 2006) permet de dégager deux tendances pour la conception du rapport entre procédural et déclaratif dans le développement et l'apprentissage :

- Une conception unilatérale, qui envisage la relation entre les deux formes de connaissances comme la conceptualisation de connaissances déclaratives à partir des comportements déjà maîtrisés.
- Une conception bilatérale, qui envisage cette relation comme une interaction entre les formes déclaratives et procédurales des connaissances.

Piaget et Karmiloff-Smith explorent surtout le mouvement de « transformation épistémique », en étudiant comment on peut passer de comportements, c'est-à-dire d'une maîtrise procédurale, à la compréhension de son action, et à des représentations conceptuelles de celles-ci. Pour Piaget, c'est par le biais de l'abstraction, qui passe par trois stades : l'abstraction empirique, l'abstraction réfléchissante et enfin l'abstraction réfléchie. Pour Karmiloff-Smith, la transformation de connaissances procédurales en connaissances déclaratives se fait par le biais d'un « processus d'abstraction ou de re-description des représentations » (Baldy in Blanc 2006, p101). On peut remarquer que ces deux auteurs expliquent donc surtout le phénomène à l'œuvre dans l'apprentissage explicite, puisqu'ils considèrent le développement et l'apprentissage comme l'explicitation de règles présentes dans l'environnement.

Le troisième point de vue rapporté par Baldy envisage le rapport entre déclaratif et procédural de façon plus interactive, puisqu'il explique que Mounoud envisage la dynamique du développement et des apprentissages comme une boucle entre deux systèmes manifestés l'un sous une autre forme procédurale, et l'autre sous une forme déclarative : « Au cours du développement de nouveaux systèmes de connaissances conceptuelles en élaboration entrent en fonction et, par un processus de filiation indirecte, se substituent à des systèmes de connaissances procédurales constitués et inversement, dans le même temps, avec l'expérience, des formes conceptuelles antérieures s'automatisent et se sédimentent sous forme procédurale. » (Baldy in Blanc 2006, p 101).

Pour notre part, nous ne nous prononcerons pas au sujet du développement, mais nous pensons que dans l'apprentissage, il y a bien un rapport bilatéral entre connaissances déclaratives et procédurales. Nous allons donc nous intéresser, en nous appuyant notamment sur George (1988), aux problèmes du passage du procédural au déclaratif, et inversement, mais en gardant à l'esprit qu'il n'y pas dans l'apprentissage succession de ces passages, mais va-et-vient.

En outre, nous ne pensons pas pertinent de considérer le rapport entre connaissances déclaratives et procédurales globalement : les connaissances déclaratives, particulièrement, peuvent concerner des objets très variés. Nous ferons la distinction notamment entre les connaissances déclaratives qui concernent les propriétés de l'environnement, et celles qui disent quelque chose à propos d'actions, de procédures. D'autre part, même si nous n'exploiterons pas immédiatement cette distinction, il faut noter, à l'instar de George (1988), l'« extrême diversité » des connaissances procédurales, et faire la part de « deux

classes fondamentales » : « les connaissances relatives aux procédures en jeu dans l'exécution d'une tâche, et celles utilisées dans l'élaboration d'une nouvelle procédure, en particulier dans la résolution de problème. Les algorithmes concernent la première classe, les heuristiques la seconde » (1988, p 111). Il faut comprendre « procédure » dans son sens habituel d'une suite d'actions.

3.2.2. Du procédural au déclaratif.

Le passage de connaissances procédurales (de leur expression sous la forme de comportements) à des connaissances déclaratives (de leur expression sous une forme verbale) nous semble devoir être subdivisé en trois démarches distinctes :

1. A partir d'un comportement, formaliser (verbaliser) une connaissance sur les propriétés de l'environnement :
2. A partir d'un comportement, formaliser (verbaliser) une régularité ou une règle¹⁶ régissant l'environnement.
3. A partir d'un comportement, expliquer (verbalement) la marche à suivre pour réaliser ce comportement.

3.2.2.1. A partir d'un comportement, formaliser (verbaliser) une connaissance sur les propriétés de l'environnement.

C'est la forme de passage d'une connaissance procédurale à une connaissance déclarative qui nous semble la moins coûteuse cognitivement, encore qu'elle puisse être malaisée. C'est en tout cas celle qui modifie probablement le moins les représentations cognitives du sujet. Un exemple de ce passage, est le fait, pour quelqu'un qui est capable de taper sur son clavier d'ordinateur (connaissance procédurale), d'énumérer dans l'ordre les touches de ce clavier (connaissance déclarative)¹⁷. Ce passage peut nécessiter le « mime » (physique ou mental) du comportement en jeu pour parvenir à formuler la connaissance déclarative.

3.2.2.2. A partir d'un comportement, formaliser une régularité ou une règle régissant l'environnement.

¹⁶ Bien que règle puisse aussi avoir le sens de « régularité », nous avons préféré spécifier ces deux termes. Cela nous permet de remarquer que la place de la « régularité » est discutable : est-ce que cela appartient au cas 2 ou au cas 1 ? On peut objecter qu'une régularité est une propriété observable de l'environnement. Nous répondrons en ré-exploitant la notion de « focus attentionnel » déjà utilisé dans la distinction entre apprentissage implicite et explicite : si la régularité est dans un focus attentionnel réduit, on peut la placer dans les propriétés observables de l'environnement, et si elle est dans un focus attentionnel plus large, on peut la placer au même plan que la règle.

¹⁷ L'exemple de taper à l'ordinateur sans regarder est un exemple de connaissance procédurale donné par George (1988).

Cela correspond :

- soit à une vision de l'apprentissage implicite dans laquelle le sujet, par la fréquentation de l'environnement, acquiert implicitement des règles ou des régularités (dans un focus attentionnel large) qu'il faut lui faire expliciter ;
- soit à un apprentissage par action, qui est avant tout une modalité d'acquisition d'une procédure, puisqu'il s'agit d'avancer par essais et erreurs pour établir cette nouvelle procédure, mais qui peut s'accompagner d'une formalisation des règles d'après lesquelles mener ses conduites.

On peut assimiler ce passage à ce que l'on appelle abstraction ou conceptualisation : Piaget par exemple, nous l'avons évoqué, parle d'abstraction empirique, liée à l'expérience physique et perceptive du sujet, de l'abstraction réfléchissante, et l'abstraction réfléchie. Un préalable à l'abstraction ou la conceptualisation est la prise de conscience des connaissances procédurales.

3.2.2.3. A partir d'un comportement, expliquer (verbalement) la marche à suivre pour réaliser ce comportement.

En d'autres termes, il s'agit d'expliquer une procédure, de donner une marche à suivre. On peut trouver trois cas d'utilisation de ce passage :

- pour servir de « base », de prise de conscience et de première description avant la formalisation d'une règle ou d'une régularité ;
- pour essayer de rendre réalisable une action complexe par une machine ;
- pour décrire à l'intention d'un autre sujet humain une activité qu'il devra mener à son tour.

L'analyse d'une connaissance procédurale pose plusieurs problèmes (nous en exposerons deux), qui se posent aussi bien pour l'analyse par le sujet qui possède cette connaissance procédurale que par le sujet qui souhaite décrire la connaissance procédurale d'un autre sujet. Le second cas pose d'ailleurs un problème supplémentaire, qui est le risque de confusion entre la procédure utilisée et le comportement observé (un même comportement pouvant venir de plusieurs procédures différentes).

Le premier problème sur lequel nous voulons revenir est celui de la segmentation : pour décrire une connaissance procédurale, il est nécessaire de « découper » une activité en plusieurs unités, que l'on peut appeler « actions élémentaires » ; mais il est difficile de déterminer quel est le niveau d'action élémentaire à adopter, et d'autant plus de l'adapter à l'interlocuteur auquel la connaissance déclarative doit être proposée. George (1988) pose ainsi le problème : « Il est souvent difficile de discerner le niveau de segmentation de l'activité qui correspond à ce qu'on pourrait appeler le vocabulaire procédural des sujets » (George 1988, p 111). Cela est d'autant plus difficile que la détermination de ce qui va constituer une action élémentaire peut varier selon l'expertise des

sujets : schématiquement, on peut dire qu'un débutant aura besoin de segmenter une activité en de nombreuses actions élémentaires, alors qu'un sujet maîtrisant mieux le domaine concerné pourra rassembler des suites d'actions, élémentaires pour un débutant, en « macro-actions » qui seront un nouveau niveau élémentaire.

Le second problème est la forme à donner à la connaissance déclarative, ou plus précisément l'organisation à donner aux différentes propositions relatives à la connaissance déclarative ; en réalité, cette forme est étroitement liée aux informations contenues dans la connaissance procédurale sur l'enchaînement des actions élémentaires, ou, pour reprendre les termes de George (1988), les « conditions de déclenchement des règles », qui elles-mêmes déterminent leur « mode d'agencement », c'est-à-dire l'organisation de ces règles, qui va se retrouver dans la forme donnée à la connaissance déclarative. George (1988) pose deux démarches principales pour rendre compte du mode d'agencement des connaissances procédurales : « l'une consiste à décrire les procédures d'une façon semblable aux organigrammes utilisés dans la programmation informatique » (p 111). En d'autres termes, il s'agit de donner à la connaissance déclarative la forme d'un schéma reprenant les propositions qui décrivent les actions élémentaires. « L'autre consiste à les décrire par des systèmes de production. Un système de production est constitué par une liste de règles du type "si... alors..." dans lesquelles la première partie stipule les conditions qui doivent être satisfaites pour déclencher l'exécution de l'action mentionnée dans la deuxième partie » (id.). Cette deuxième forme se rapproche davantage d'un texte, linéaire. A travers l'analyse d'un exemple sur une addition, George (1988) démontre que « les deux formes ne sont pas ipso facto équivalentes » (p 112), et répartit ainsi les domaines de prédilection de l'une et de l'autre : « l'organigramme avec le rôle dévolu aux enchaînements d'action paraît mieux convenir aux activités automatiques. Le système de production paraît mieux convenir aux activités intentionnelles consciemment gérées en fonction du but poursuivi » (p 112).

Les connaissances déclaratives peuvent donc permettre de décrire des connaissances procédurales, et il est possible de mettre en relation les descriptions des actions élémentaires selon deux modalités principales, schématiques ou textuelles.

3.2.3 Du déclaratif au procédural.

Nous considérerons deux cas de ce passage de connaissances déclaratives aux connaissances procédurales :

- Prendre en compte des informations sur des états, des propriétés de l'environnement dans des comportements et des conduites.
- A partir de la description d'une procédure, réaliser le comportement correspondant.

3.2.3.1 Prendre en compte des informations sur des états, des propriétés de l'environnement dans des comportements et des conduites.

C'est le cas quand on doit élaborer une nouvelle procédure sans disposer de la description de celle-ci, mais en ayant des informations sur la situation et l'environnement. George (1988) indique qu'il existe deux modes principaux d'élaboration de cette procédure : le sujet peut soit « adapter à la situation présente une procédure déjà connue valable dans une situation jugée similaire à la situation présente », soit « inférer une procédure nouvelle à partir des connaissances déclaratives disponibles » (p 122) ; il peut aussi, et cela est souvent le cas, élaborer une nouvelle procédure sur un mode mixte, en adaptant une procédure connue à l'aide des connaissances déclaratives disponibles.

George (1988) rapporte des études qui mettent en évidence la difficulté à inférer de nouvelles procédures à partir de connaissances déclaratives, et étudie six facteurs susceptibles d'expliquer cette difficulté :

- L'absence de dimension temporelle dans les connaissances déclaratives, alors qu'elle est fondamentale dans les connaissances procédurales.
- La difficulté à se dégager d'un ordonnancement prototypique des actions.
- Le fait que les connaissances déclaratives sont plutôt dans une logique de fonctionnement (l'information est du type : telle commande donne tels effets) alors que les connaissances procédurales sont plutôt dans une logique d'utilisation (l'information est du type : pour avoir tel résultat, faire telle action), ce qui complique les inférences nécessaires à la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales.
- La nécessité, dans une connaissance procédurale, de tenir compte à la fois des contraintes antérieures et des contraintes ultérieures, ce qui complique la tâche.
- Le dispositif matériel dans lequel s'inscrit la connaissance procédurale peut avoir des contraintes d'utilisation spécifiques qui complexifient la procéduralisation (George rapporte par exemple le problème des contraintes liées à l'utilisation d'une calculette, avec un mode de fonctionnement spécifique, par rapport à un calcul dans un dispositif papier / crayon).
- Le fait que certaines connaissances déclaratives disponibles peuvent ne pas être accessibles, ou l'être sous une forme non directement exploitable, au moment où elles doivent devenir des connaissances procédurales.

3.2.3.2 A partir de la description d'une procédure, réaliser le comportement correspondant.

Cette possibilité est un peu le miroir de la possibilité de décrire verbalement une connaissance procédurale. Elle présente des difficultés qui sont liées à la qualité et l'adaptation de la connaissance déclarative produite en premier lieu. Il est possible de distinguer deux cas de figure : l'un où la connaissance procédurale est spécifique, ou *particularisée* (George, 1988), c'est-à-dire où la procédure concerne des objets particuliers, et l'autre où la connaissance procédurale est *générale*, c'est-à-dire que les procédures peuvent être réalisées avec des éléments variables, à instancier selon la situation.

Pour le premier cas, George rapporte des résultats qui suggèrent que « la maîtrise procédurale d'une instruction est subordonnée, dans le cas d'un apprentissage par un enseignement par le texte, à la constitution préalable d'une connaissance déclarative de celle-ci » (p 119). En d'autres termes, la compréhension des connaissances déclaratives fournies, et leur mémorisation, précéderait la connaissance procédurale. On peut alors penser que ce sont les connaissances déclaratives qui sont transférées dans les situations similaires, et non les connaissances procédurales.

Dans le second cas, le constat de la difficulté de l'application de connaissances déclaratives est très répandu : dans l'enseignement, les erreurs dans des « exercices d'application » sont symptomatiques de cette difficulté. Cette difficulté peut être expliquée par le fait qu'un texte à propos d'une procédure est soumis aux mêmes processus de compréhension que n'importe quel texte (notamment à l'inférence), qui nécessitent des connaissances supplémentaires par rapport aux informations effectivement fournies par ce texte. C'est que souligne ainsi George : « La conversion de la règle verbale en procédure nécessite une interprétation sémantique qui fait appel aux processus habituels de compréhension du discours. Cette conversion requiert trois sortes de connaissances additionnelles » (1988, p1 20). Ces trois sortes de connaissances additionnelles concernent :

- Des connaissances qui permettent au sujet d'analyser la situation et surtout de « segmenter convenablement la situation afin de détecter les objets mentionnés dans les règles possibles » (id.).
- Des connaissances pour choisir dans les règles disponibles celle qui sera appropriée dans la situation, en prenant en compte les caractéristiques et les contraintes de celle-ci.
- « des connaissances relatives au contrôle de l'exécution » (id.).

Ces connaissances ne sont pas contenues dans la connaissance déclarative directement relative à la procédure à effectuer. Si elles sont trop difficiles à récupérer, et que la connaissance déclarative est de ce fait trop complexe à utiliser, le sujet risque d'utiliser d'autres règles, qui seront peut être inexactes.

En situation d'apprentissage, le sujet, confronté à l'environnement mais aussi à un discours expert sur cet environnement, va être amené à opérer de nombreux va-et-

vient entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Ces va-et-vient seront aussi conditionnés par sa motivation, et le rapport direct qu'il pourra faire entre le discours expert et sa propre expérience. Pour conclure cette partie, nous ferons une dernière remarque sur l'une des spécificités de la situation d'enseignement / apprentissage : dans celle-ci, les connaissances déclaratives, notamment à propos des actions à accomplir, sont le pivot entre les connaissances procédurales de l'enseignant et celles de l'apprenant.

3.3 Automatisation et contrôle.

Si l'on considère que les manifestations des connaissances correspondent à des représentations cognitives différentes dans l'esprit du sujet, on peut concevoir l'automatisation grosso modo comme suit : une phase de procéduralisation où les connaissances déclaratives sont transformées en connaissances procédurales, puis une phase d'utilisation répétée de ces connaissances procédurales, qui débouche sur l'automatisation¹⁸. Or, l'approche que nous suivons consiste à poser la distinction entre déclaratif et procédural comme une distinction de manifestation des connaissances, et non comme une différence de nature, ou de présence dans l'esprit, entre ces connaissances.

3.3.1 Procéduralisation.

Nous commencerons ce paragraphe par une précision terminologique : pour nous, *procéduralisation* se rapporte aux procédures, et non aux connaissances procédurales. Cela veut dire que nous utiliserons *procéduralisation* dans le sens d'une opération de construction d'une procédure, celle-ci pouvant être mise en œuvre par un comportement (mobilisant ainsi des connaissances procédurales) ou expliquée verbalement (mobilisant ainsi des connaissances déclaratives). Nous définirons la procéduralisation comme la prise de conscience ou la construction d'une procédure, c'est-à-dire d'une façon de réaliser une action. La procéduralisation peut être le fruit de deux phénomènes différents :

- l'application de connaissances déclaratives,
- ou la transformation de quelque chose que l'on parvient à réaliser après des essais ou des erreurs, ou de façon non consciente, en quelque chose que l'on fait de façon explicite et contrôlée.

Si on s'appuie sur le triptyque proposé par Defays (2005) des savoirs procéduraux, savoirs déclaratifs et savoirs conditionnels et stratégiques, on peut dire que la procéduralisation ajoute en quelque sorte aux connaissances

¹⁸ Nous schématisons et simplifions extrêmement des modèles relatifs à l'automatisation comme celui d'Anderson.

(déclaratives ou procédurales) des savoirs conditionnels et stratégiques, qui permettent de recourir à ces connaissances à bon escient.

Nous avons vu, en ce qui concerne l'application de connaissances déclaratives dans une procédure, que la compréhension des connaissances déclaratives semble être préalable à leur expression procédurale ; dans cette perspective, la généralisation de connaissances procédurales à différentes situations pourrait s'appuyer sur le transfert de connaissances déclaratives, et pas uniquement sur une automatisation de connaissances procédurales : « les mécanismes de généralisation et de transfert pourraient opérer aussi à partir des connaissances déclaratives, et pas seulement des connaissances procédurales, et **dépendraient alors plus des processus de compréhension que des processus d'automatisation** » (George, 1988, p120-121 – nous soulignons). L'idée que le transfert de connaissances à des situations variées passe par la compréhension des phénomènes en jeu au moins autant que par l'automatisation nous semble importante pour l'apprentissage.

Il nous semble que la procéduralisation telle que nous l'entendons a d'abord un lien avec la notion de contrôle : l'acquisition de conduites ou de comportements passe par leur procéduralisation, qui en permet un contrôle du fait de la conscience de la *façon de faire* que cela implique. L'automatisation interviendrait dans un second temps, quand le sujet a une familiarité telle avec la conduite ou le comportement que le contrôle n'est plus aussi nécessaire.

3.3.2 Automatisation.

L'automatisation est le fait de rendre l'accomplissement d'une procédure automatique. Plusieurs critères font consensus (Gaonac'h 2005, Fayol 1991) pour définir les caractéristiques d'un processus automatique ; les deux premiers ne demandent pas d'éclaircissement :

- rapidité : ils sont mis en œuvre rapidement
- pas d'attention nécessaire : ils sont peu coûteux en ressources cognitives, ce qui signifie qu'ils peuvent être mis en œuvre parallèlement avec d'autres processus.

Le troisième critère est son *irrépressibilité* : la mise en œuvre d'un processus automatique ne souffre pas de l'interférence d'un autre processus, voire même il ne peut pas être empêché : « cela signifie qu'une fois amorcées [les activités automatiques] atteindraient inévitablement leur terme, aucune interruption n'étant possible au cours du déroulement » (Fayol et Got, 1991, p190). Il nous semble qu'il faut ici préciser deux choses. D'une part, nous ne savons pas si une fois « lancé » le processus automatique peut être interrompu ou pas, mais en tout cas il nous semble que le caractère irrépressible d'un processus automatique peut être contrecarré par une activité contrôlée, à condition que le sujet soit conscient de cette nécessité. Ce que nous voulons dire, c'est qu'il n'y a pas de processus par nature automatique, qui ne puisse pas être contrôlé. On peut même voir dans

l'automatisme, comme des chercheurs comme Neumann, une caractéristique de la relation sujet-environnement, plutôt qu'une caractéristique intrinsèque d'une action. D'autre part, il est important de signaler qu'une même activité peut donner lieu à certains processus contrôlés, et à d'autres processus automatiques : dans une procédure, des actions élémentaires peuvent être contrôlées, et d'autres automatiques : « on peut avoir affaire à des procédures qui ne sont pas intégralement automatiques ou contrôlées. En particulier, une activité peut avoir un *déclenchement* contrôlé et un *déroulement* automatique » (George, 1988, p 114). Griggs (2002), tout en posant l'apprentissage comme la progression d'un traitement contrôlé vers un traitement automatique, met aussi en avant le fait que l'automatisation des processus cognitifs n'est pas synonyme de la disparition d'un système pour les contrôler, et le fait que ce contrôle s'exerce surtout dans le déclenchement de traitements automatiques.

L'automatisation d'une procédure permet en tout cas d'augmenter la vitesse de réalisation d'une activité, d'alléger les processus de réalisation de celle-ci, et ainsi de libérer des ressources cognitives pour d'autres tâches ou activités. On peut déceler selon ces critères si une activité est automatique ; quant à la rendre automatique, il semble que le meilleur garant de l'automatisation soit la fréquence d'exposition à un environnement et la fréquence et la répétition de la réalisation d'une activité donnée, et cela que l'on considère que le transfert, la généralisation et l'exercice d'une activité sollicitent des connaissances déclaratives ou procédurales.

Logan (1988, in Gaonac'h 2005) propose une vision intéressante de l'automatisation : une action peut être exécutée de deux façons. On peut trouver une solution soit par la mise en œuvre de l'algorithme correspondant à l'action à effectuer, soit par la récupération en mémoire d'exemples d'exécution passées de l'algorithme, la disponibilité et le nombre de ces exemples s'accroissant avec la pratique. Le choix entre ces deux modalités de réalisation est fonction de leur rapidité, et on peut parler d'automatisation lorsque la récupération d'une solution en mémoire est plus rapide que l'exécution de l'algorithme.

Cette conception est facile à illustrer dans le cas des multiplications par exemple : j'ai automatisé la multiplication lorsque je retrouve très vite en mémoire que 8×8 font 64, sans avoir besoin de passer par un algorithme (additions successives de 8 ou même décomposition de la multiplication en $8 \times 4 \times 2$, par exemple). Dans ce cas, **ce n'est pas l'exécution de l'algorithme qui est automatisée, mais l'accès à la solution**. Cette vision de l'automatisation est séduisante, mais elle ne permet probablement pas d'expliquer l'automatisation d'activités plus complexes : si on garde l'exemple de la multiplication, on peut faire preuve d'une certaine automatisme dans ce domaine, sans avoir en mémoire tous les résultats de toutes les opérations possibles.

Nous postulons donc que l'automatisation d'une activité (complexe) est le fruit à la fois de la réalisation très rapide et peu coûteuse d'actions élémentaires et de la récupération directe de certaines données en mémoire.

3.3.3 Interaction action contrôlée / action automatique.

Il est possible d'opposer activités contrôlées et activités automatiques par les caractéristiques du comportement auquel elles donnent lieu : lent, coûteux, et interruptible à chaque étape *versus* rapide, économique et irrépressible. Cependant, et surtout si on garde à l'esprit que « cette distinction, sous sa forme originelle, concerne des processus élémentaires » (George 1988, p 114), nous pensons juste de dire que les actions contrôlées et les actions automatiques se combinent dans la réalisation d'activités complexes.

Bialystok (reprise par Ellis, 1986) couple le critère de l'automatisation avec celui de l'analyse pour dépasser la dichotomie explicite / implicite : en suivant les propositions de Bialystok, il est possible de décrire le résultat de l'apprentissage selon quatre configurations types :

- Connaissances analysées non automatisées
- Connaissances analysées automatisées
- Connaissances non analysées automatisées
- Connaissances non analysées, non automatisées

Il faut, selon nous, envisager cette catégorisation de façon moins tranchée ; mais la proportion du contrôle et de l'automatisme sera forcément différente dans les connaissances procédurales déjà constituées et dans les connaissances procédurales nouvelles, les premières se caractérisant par le fait qu'elles intègrent une structure de contrôle, alors que les secondes doivent être contrôlées « de l'extérieur », en supplément de la réalisation de la procédure. L'exercice de ces connaissances procédurales permet ainsi de rendre automatiques certaines actions élémentaires, mais aussi d'intégrer le contrôle à cette connaissance, et donc de la rendre moins coûteuse.

Une conduite efficace, qui est l'objectif de l'apprentissage, sera une conduite contrôlée : un maximum de décisions et de réalisations d'activité seront automatisées, et le contrôle n'aura pas disparu mais se fera à bon escient. **Apprendre, c'est aussi savoir quoi contrôler**, par exemple savoir dans quelles situations vérifier que la régularité mise en œuvre (récupérée automatiquement en mémoire) est exacte par rapport à la règle permettant de trouver la solution – et être capable d'exécuter cette règle rapidement et à moindre coût.

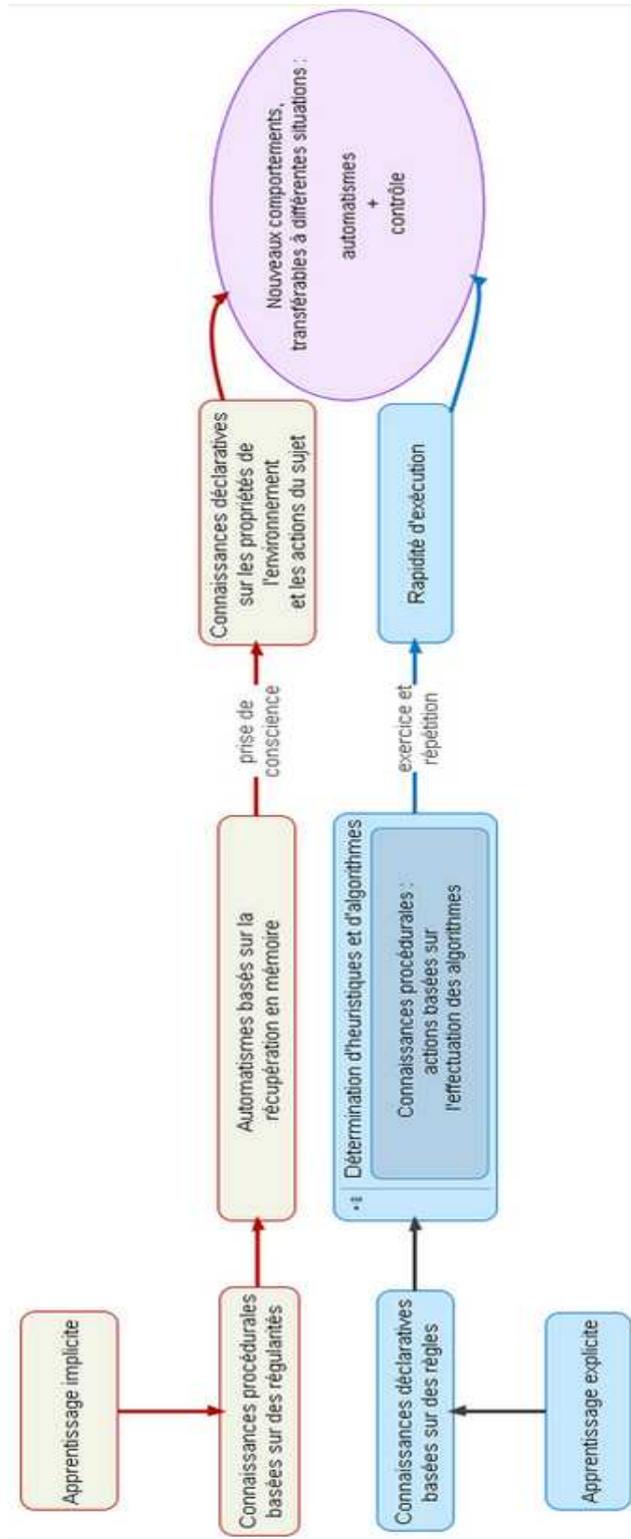
Nous pourrions donc continuer à employer les termes *automatique* et *contrôlé*, en ayant conscience de faire un abus de langage, comme souligné par Bange (2002) : « tout action implique un contrôle (un feedback) cognitif (...) mais ce contrôle peut être automatique ou délibéré. Ce qu'on appelle « traitement contrôlé » est un traitement *délibéré* (consciemment) contrôlé. Ce qu'on appelle « traitement automatique » est un traitement non (ou pas) attentionnel » (p 28).

3.3 Conclusion intermédiaire.

Le rapport entre apprentissage implicite et explicite et les connaissances déclaratives et procédurales est parfois difficile à distinguer, à cause du problème de la « non verbalisation », parallèle dans les deux types d'opposition. L'apprentissage implicite n'est pas verbalisé (mais peut l'être), et le propre des connaissances procédurales est de s'exprimer dans les comportements et non dans des textes ; alors que l'apprentissage explicite passe par le discours de l'enseignant, et que le propre des connaissances déclaratives est d'être exprimées verbalement. Pour autant, les apprentissages implicites peuvent donner lieu à des connaissances déclaratives (moyennant le plus souvent, il est vrai, une sollicitation extérieure de leur prise de conscience), et les apprentissages explicites peuvent donner lieu à des connaissances procédurales. Nous avons distingué apprentissage implicite et apprentissage explicite non par la manifestation des représentations cognitives auxquelles ils donnent lieu (connaissances déclaratives ou procédurales), mais par la nature de leur contenu (régularités *versus* règles).

Les automatismes sont définis par les caractéristiques des actions qu'ils permettent de réaliser (actions rapides et réalisables en même temps que d'autres), et ils peuvent donc provenir soit de la récupération en mémoire de solutions élaborées au cours de l'expérience, soit de la réalisation rapides d'algorithmes. Ils s'opposent à des actions contrôlées, qui sont plus lentes et plus coûteuses. Nous pouvons dire que l'apprentissage implicite tend à créer de prime abord des comportements automatiques, en ce qu'ils consistent en la récupération directe en mémoire des régularités auxquelles le sujet s'est adapté ; alors que l'apprentissage explicite tend à créer de prime abord des comportements contrôlés, en ce qu'ils consistent en l'application contrôlée de règles ou d'heuristiques.

Les activités complexes ne peuvent pas être entièrement contrôlées ou entièrement automatiques ; **l'apprentissage vise donc à automatiser ce qui peut l'être, et à fournir les moyens d'un contrôle efficace.** Dans cette perspective, apprentissage implicite et apprentissage explicite peuvent présenter une complémentarité intéressante, que nous avons voulu représenter dans le schéma ci-dessous.



4. Stockage et formation des connaissances et des concepts.

4.1 Mémoire et représentations cognitives.

Nous avons vu que les représentations cognitives existent sous des formes disponibles, et sont mobilisées sous des formes actualisées, qui ne présentent pas forcément toutes les caractéristiques présentes dans la « version » disponible.

Les représentations cognitives sont à la base des processus cognitifs, de la cognition, et elles entretiennent des liens particuliers avec la mémoire. Celle-ci n'est pas une forme particulière de la cognition, mais est en revanche « au cœur de la cognition » parce qu'elle « détermine notre présent perceptif, façonne nos anticipations, permet la détection de la nouveauté et de l'apprentissage » (Dumont 1998, p9). Les travaux sur la mémoire sont nombreux, et les connaissances sur celles-ci peuvent être considérées comme en cours de constitution, notamment du fait des apports des recherches neurologiques. Il existe cependant un consensus à propos du fonctionnement de la mémoire, et notamment sur la répartition des capacités mnésiques en une mémoire à long terme, une mémoire de travail, et une mémoire à court terme, la seconde englobant la troisième, et la mémoire à long terme fournissant des données disponibles à la mémoire de travail. Celle-ci peut être définie comme « le système de maintien temporaire et de manipulation de l'information nécessaire à la réalisation de tâches cognitives complexes telles que l'apprentissage, le raisonnement et la compréhension » (Baddelay, cité par Dumont 1998 p10). Lorsque le sujet réalise une tâche complexe, il « met » dans sa mémoire de travail les représentations cognitives transitoires construites sur le moment à propos de la tâche, et récupère dans sa mémoire à long terme les informations contenues par les représentations cognitives disponibles, qui prennent alors dans cette mémoire de travail une forme actualisée. L'accès à cette mémoire à long terme peut être direct, c'est-à-dire qu'il y a une récupération consciente des informations, ou indirect, avec un accès non intentionnel.

Mémoire à long terme et mémoire de travail ont donc toutes deux un rapport avec les représentations cognitives, la mémoire de travail traitant avec la version actualisée de celles-ci, et la mémoire à long terme en contenant la version disponible. Cependant, le propre de la mémoire est de ne pas être un strict reflet d'une réalité objective (si on considère que celle-ci existe) ou d'être le filtre personnel qui construit la vision subjective du monde (si on considère que la réalité provient toujours d'une interaction entre l'environnement et la perception du sujet). Quoi qu'il en soit, « la mémoire, subtil mélange de réel et d'imaginaire, n'enregistre pas les événements à la manière d'un caméscope. Affection, cognition et contexte l'amènent à trier, sélectionner et recomposer les informations qui lui parviennent » (Dumont 1998, p5), que l'on parle de la mémoire à long terme ou de la mémoire de travail.

En ce qui concerne la mémoire à long terme, c'est-à-dire la mémoire sollicitée quand le délai de restitution s'étend au-delà de la mémoire de travail, elle a pour caractéristique d'être tout le temps disponible, mais de ne pas présenter une

accessibilité homogène : les informations à y récupérer ne sont pas accessibles tout le temps, de la même façon. Pour Dumont (1998), l'utilisation de la mémoire à long terme se fait selon trois phases : l'encodage, l'organisation et la récupération. C'est à ce premier niveau que l'on retrouve la question du codage (forme verbale, imagée ou propositionnelle) des représentations. En ce qui concerne la question de l'organisation de la mémoire à long terme, Dumont donne quatre unités d'organisation :

- la mémoire épisodique
- la mémoire sémantique
- la mémoire déclarative ou explicite (qui regroupe la mémoire épisodique et sémantique)
- la mémoire procédurale ou non déclarative.

Nous commencerons par dire un mot des mémoires procédurale et déclarative : si l'on considère que les manifestations déclaratives et procédurales des connaissances correspondent à deux formes de représentations distinctes, il est facile de faire la correspondance de celles-ci avec les mémoires déclaratives et procédurales. Nous avons fait le choix de ne pas préjuger de la représentation de ces deux types de connaissances dans l'esprit des sujets, et considérons plutôt qu'il s'agit de deux types de manifestations de connaissance, qui, du moins pour certaines, pourraient ne faire l'objet que d'une représentation mentale, ce qui rend plus problématique la correspondance avec une mémoire déclarative et procédurale. Ce problème peut être résolu si on considère que la mémoire déclarative fait référence à ce qui est construit par la cognition « cérébrale » et que la mémoire procédurale fait référence à ce qui relève de la cognition « sensori-motrice ». En quelque sorte, une mémoire du cerveau et une mémoire du corps ; il ne s'agit bien sûr pas d'établir une frontière entre ces deux domaines, mais d'expliquer, par exemple, une verbalisation plus facile pour la mémoire déclarative que pour la mémoire procédurale. Cela n'est pas contradictoire avec la façon dont Dumont définit ces deux types de mémoire, ni avec les exemples qu'elle donne : « la mémoire déclarative, c'est la mémoire stockant toutes nos connaissances, qu'elles soient factuelles ou conceptuelles. Son fonctionnement est volontaire et son contenu est évoqué consciemment, on parle de mémoire explicite. Il est plus **facilement verbalisable et organisé en réseaux sémantiques**. [Alors que] Le rôle de la mémoire procédurale est de fournir un plan d'action, un programme contenant les procédures à appliquer pour obtenir une adaptation rapide et quasiment inconsciente à l'environnement (marche, parole, conduite...). Elle correspond à une suite organisée de connexions apprises entre stimuli et réponses. La mémoire procédurale **peut se passer de langage lorsque les schèmes moteurs** sont organisés ». (Dumont 1998, p15-16).

La mémoire épisodique a un rapport avec l'affectivité, et la mémoire sémantique est relative aux faits et aux idées, et les informations qu'elle contient ne sont « pas liées à une situation particulière d'apprentissage et ne comportent donc pas d'élément spatio-temporel » (id. p15). Ces deux mémoires sont interdépendantes, la mémoire épisodique pouvant renforcer la mémoire sémantique. Nous nous permettons de reproduire ici le tableau proposé par Dumont (1998), qui nous

paraît synthétiser clairement les différences entre mémoires épisodique et sémantique.

	Mémoire épisodique	Mémoire sémantique
Origine	Sensation	Compréhension
Unités	Événements épisodiques	Faits, idées, concepts
Organisation	Temporelle	Conceptuelle
Référence	Moi	Univers
Validité	Croyance personnelle	Consensus social

Tableau 5 - Mémoire épisodique et mémoire sémantique (Dumont 1998 p15)

L'apprentissage, même s'il peut s'appuyer sur la mémoire épisodique des sujets, vise surtout le développement du contenu de la mémoire sémantique. Nous allons maintenant nous pencher sur l'organisation des représentations cognitives, et notamment des représentations mentales et des connaissances, disponibles dans la mémoire à long terme. Cette organisation joue un rôle dans leur accessibilité. On peut imaginer deux modes d'organisation de ces représentations : un mode fondé sur la logique, et l'autre fondé sur l'analogie avec la façon dont on rencontre leurs objets dans l'environnement : Baldy (in Blanc 2006) parle d'une conception « psycho-logique » et d'une conception « psycho-écologique ».

4.2 Les connaissances dans la mémoire sémantique.

4.2.1 Organisation des objets et de leurs relations sur la base d'analogies avec l'environnement (« conception psycho-écologique »).

Deux théories permettent principalement de rendre compte d'une organisation des connaissances selon une analogie avec ce qui existe dans l'environnement : il s'agit d'une part de la théorie des prototypes, développée notamment par Rosch, et d'une part de la théorie des schémas, née avec les scripts de Schank et Abelson.

4.2.1.1 La théorie des prototypes.

La théorie des prototypes a notamment été élaborée par Rosch, dans un effort pour démontrer que les objets du monde ne sont pas catégorisés arbitrairement, mais qu'au contraire cette catégorisation correspond à des principes psychologiques. Il est cependant intéressant de noter que cette formation est envisagée du point de vue de la culture (partagée et exprimée dans le langage), et non dans le développement : « When we speak of the formation of categories, we mean their formation in the culture. This point is often misunderstood. The principles of categorisation proposed are not as such intended to constitute a theory of the

development of categories in children born into a culture nor to constitute a model of how categories are processed (how categorizations are made) in the minds of adult speakers of a language » (Rosch 1999, p190). Cependant, on peut penser que cette théorie, à défaut d'être transposée directement pour expliquer le développement des concepts chez les individus, peut être utilisée pour rendre compte de leur organisation et de leur accessibilité.

Les principes qui sous-tendent cette théorie de la catégorisation sont d'une part un principe d'économie cognitive (il faut discriminer assez pour que ce soit utilisable, mais pas trop pour ne pas s'encombrer d'informations inutiles), et d'autre part le fait que cette économie est rendue possible si on calque la structure du monde telle qu'elle est perçue (nous ne percevons pas le monde comme une suite inorganisée d'objets et d'événements, mais comme des choses liées par leurs co-occurrences **dans la perception des sujets**, qui n'ont pas toutes la même fréquence : « In short, combinations of what we perceive as the attributes of real objects do not occur uniformly. Some pairs, triples, etc. are quite probable, appearing in combination sometimes with one, sometimes another attribute ; others are rare ; others logically cannot or empirically do not occur » (Rosch 1999, p 190).

Dans cette théorie, la catégorisation est perçue comme ayant deux dimensions, verticale et horizontale. La dimension verticale se rapporte aux rapports d'inclusion (pour reprendre un exemple de Rosch, la variation colley < chien < mammifère < animal < chose vivante), et la dimension horizontale se rapporte aux éléments appartenant à un même niveau vertical (pour poursuivre le même exemple : chien et chat appartiennent au même niveau). Les deux principes qui sous-tendent la catégorisation aboutissent, au niveau vertical, à définir un niveau de base, et au niveau horizontal, à la constitution de prototypes.

Dans la dimension verticale, la définition d'un niveau de base provient du fait que tous les niveaux de catégorisation n'ont pas la même efficacité, mais qu'au contraire il existe un niveau mieux adapté à la perception de la réalité : « the most basic level of categorization will be the most inclusive (abstract) level at which the categories can mirror the structure of attributes perceived in the world » (Rosch 1999, p191). Ce niveau basique peut être défini selon un indice de validité, qui a un rapport statistique avec le nombre d'attributs spécifiques à la catégorie, et le nombre d'attributs que cette catégorie partage avec d'autres : le niveau de base est le meilleur compromis entre le nombre de points communs concernant ses membres, et le nombre de différences que ces membres ont avec les membres d'autres catégories de même niveau. Cette validité se base sur la perception que les sujets ont de l'environnement : attributs perceptibles de ces objets, façon de les utiliser, etc.

Dans la dimension horizontale, le fait de désigner des prototypes s'explique par le principe d'économie ; il s'agit de pouvoir faciliter la manipulation des catégories par une augmentation de la *distinctiveness* et la flexibilité des catégories ; les prototypes « contain the attributes most representative of items and least representative of items outside the category » (Rosch 1999, p 191). L'existence d'objets prototypiques d'une classe fait référence au fait que certains objets sont

au cœur d'une catégorie, en constituent le noyau, alors que d'autres sont davantage aux marges, et ont une distinction avec d'autres catégories plus difficile à faire, parce qu'ils partagent avec les membres de cette autre catégorie certains attributs. Les prototypes correspondent aux « clearest cases of category membership defined operationally by people's judgements of goodness of membership in the category » (Rosch 1999, p 196).

Il faut garder à l'esprit que cette théorie n'est pas une théorie de la façon dont sont construits les niveaux de catégorisation dans le développement¹⁹, mais le fait est que la typicalité des items les rend plus faciles à manipuler, cognitivement : les sujets répondent plus rapidement à des questions concernant des objets prototypiques (par exemple, dire si une information est vraie ou fausse), et ils sont aussi plus rapides pour la catégoriser. Il semble aussi que les prototypes soient appris plus précocement par les enfants que les objets non prototypiques : « Rosch (1973) found that the differences in reaction time to verify good and poor members were far more extreme for 10-year-old children than for adults, indicating that the children had learned the category membership of the prototypical members earlier than that of other members » (Rosch 1999, p 198). Les objets prototypiques sont aussi les premiers cités lorsqu'on demande à des sujets de faire une liste d'items d'une catégorie : les prototypes sont plus rapidement accessibles que les autres membres de la catégorie, ils peuvent être récupérés plus rapidement dans la mémoire à long terme (du moins dans des circonstances « neutres »).

Pour le dire plus rapidement, il semble que le niveau de base corresponde « au niveau d'abstraction privilégié par la pensée » (Baldy, in Blanc 2006, p 105), celui qui vient le premier à l'esprit pour parler des objets du monde, et un prototype (l'objet **jugé par le sujet** comme prototypique²⁰) est le meilleur représentant de sa catégorie. Leur représentativité leur permet d'être privilégié dans les opérations cognitives ; Rosch (1999) évoque des études qui montrent que les prototypes seraient aussi les éléments privilégiés pour « remplir » les scripts d'événements, que nous allons évoquer maintenant.

¹⁹ Au contraire, l'analyse des objets en terme d'attributs interviendrait après leur catégorisation (« that is, it appeared that the analysis of objects into attributes was a rather sophisticated activity that our subjects (and indeed a system of cultural knowledge) might well be considered to be able to impose only *after* the development of the category system.» (id. P 201)), tout en renforçant la distinction entre ces catégories, toujours selon un principe d'économie cognitive (« In fact, the same laws of cognitive economy leading to the push toward basic-level categories and prototypes might also lead to the definition of attributes of categories such that the more prototypical items would appear even more representative of their own and less representative of contrastive categories. » (id.)

²⁰ Rosch met en garde contre le fait de se référer à des prototypes qui auraient une existence « absolue », qui n'existent pas : quand on parle de prototype, on parle en fait de jugement de degré de prototypicalité.

4.2.1.2 Scripts, scénarios et schémas.

Les scripts et les scénarios sont des formes d'organisation des connaissances qui répètent l'organisation des objets du monde en événements qui arrivent dans la vie du sujet, qui se fondent sur des séquences reprenant une organisation spatio-temporelle. En d'autres termes, « ces schémas connectent sur la base de contiguïtés spatiales (schémas situationnels), chronologiques ou causales (schéma événementiel) des connaissances factuelles ou déclaratives sur le monde, des procédures d'action en rapport avec notre expérience et des attentes relatives à notre environnement physique et social. Ils sont mobilisés à la fois pour récupérer des éléments en mémoire à terme, mais surtout, il nous semble, pour anticiper et formuler des hypothèses sur notre environnement, notamment dans la formation des représentations sémantiques.

Les objets et actions ainsi rassemblés sont très hétérogènes, du point de vue des catégories logiques et même des catégories de niveau de base : ils n'ont pas d'autre point commun que d'apparaître de façon contiguë, temporellement (simultanément ou successivement) et/ou spatialement.

Les schémas situationnels sont basés sur la conservation des relations spatiales telles qu'elles sont construites à partir de notre vie quotidienne. L'association des éléments concernés se fait par co-présence à un endroit, c'est-à-dire sur la propriété commune d'apparaître au même lieu, plus que sur d'autres propriétés logiques. Cette tendance au rassemblement selon des caractéristiques empiriques est vraisemblablement plus spontanée que celle de regrouper des éléments en catégorie logique. Baldy (in Blanc 2006) rapporte une expérience de Carbonnel dont les résultats « montrent que l'organisation en scènes est plus précoce et toujours plus fréquente que celle en classes ensemblistes et qu'elle ne disparaît jamais complètement. Dans une tâche de choix (par exemple, une vache est un élément de la ferme et un animal) celui-ci se fait dans 80% des cas au moins en faveur de la scène » (p 106), du moins chez les enfants.

Les schémas événementiels correspondent à une organisation sur la base des actions accomplies régulièrement et réalisées selon un déroulement temporel ou causal récurrent. Le premier et le plus connu de ces scripts est celui du restaurant, décrit par Schank et Abelson. Baldy (in Blanc 2006) rapporte l'importance de ces schémas non seulement dans l'acquisition de comportements sociaux chez l'enfant (les comportements sociaux pouvant se concevoir comme la coordination des schémas des intervenants : pour garder l'exemple du restaurant, la coordination du script du client avec celui du serveur) mais surtout dans l'acquisition de certaines habiletés. L'exemple donné est l'exemple d'un enfant de 5 ans, qui, sans avoir d'image mentale de l'organisme humain, peut dessiner un bonhomme sans trop réfléchir, en exécutant un schéma d'action tête – tronc – bras – jambes ; la spécification et la redescription des connaissances implicites liées à ce schéma rendrait la conduite plus flexible par la suite. On retrouve ainsi l'idée de l'interaction du procédural / implicite avec le déclaratif / explicite, mais via des schémas d'action.

Les schémas d'action peuvent avoir un rôle positif ou un rôle négatif dans l'apprentissage : dans un rôle positif, ils permettent d'une part de faciliter la formation des représentations sémantiques, par rapport à des schémas connus, et d'autre part d'intégrer des connaissances abstraites à l'expérience de l'apprenant via leur insertion dans des schémas d'action maîtrisés empiriquement. Leur rôle peut être négatif quand les schémas d'action sont « enfermants », mobilisés à mauvais escient ou qu'ils ne sont plus coordonnés avec les scripts de l'interlocuteur, et bloquent la situation. C'est le cas par exemple dans la lecture de texte en langue étrangère, qui est rendue difficile quand l'apprenant ne possède pas le script nécessaire, ou ne l'a pas bien identifié. Baldy (Blanc 2006) prend comme exemple, dans la résolution de problèmes, le déclenchement de schémas spécifiques selon la forme des consignes du problème, qui peuvent empêcher l'apprenant de trouver la solution, ou même l'amener à ne pas prendre en compte la question réelle posée par le problème.

Nous avons vu deux types d'organisation, ou du moins de mode d'accès aux représentations cognitives, fondées sur une analogie avec l'environnement. Dans cette conception, les représentations cognitives concernées sont surtout celles qui concernent l'expérience de l'apprenant, ou du moins qui peuvent y être ramenées ; ces organisations permettent un accès rapide aux représentations cognitives, et les rendent très fonctionnelles.

4.2.2 Organisation des objets et de leurs relations sur la base de classes logiques (conception « psycho-logique »).

Dans cette conception, les objets sont classés selon des classes logiques ; les classes sont définies à la fois en extension et en intension, c'est-à-dire par la description des propriétés de leurs membres (intension) et par la liste des membres qui y appartiennent (extension). L'appartenance à ces classes se fait sur un mode binaire (un objet appartient ou n'appartient pas à une classe) et est décidée selon des propriétés objectives des objets.

La capacité à établir ces classes n'est pas présente chez l'enfant mais se développe progressivement ; pour le dire schématiquement et rapidement, l'individu ne peut d'abord que se fonder sur les relations subjectives qu'il établit entre les objets, avant d'être capable, au terme du développement, de prendre en compte les propriétés objectives de ceux-ci pour créer les classes et catégoriser correctement les objets. On peut citer deux chercheurs qui font référence dans l'étude du développement de l'enfant, Piaget et Vygotski. Pour Piaget, cette capacité s'inscrit dans le cadre plus général du développement (en corrélation avec les capacités d'abstraction que nous avons déjà évoquées), et est constituée de trois phases principales : absence de compréhension des ressemblances des objets à classer, perception de ces ressemblances, qui sont prises en compte mais ne suffisent pas à déterminer une classe logique correctement, et perception et corrélation des ressemblances avec l'inclusion de classes. Chez Vygotski, ce développement passe aussi par plusieurs phases, qui reposent aussi sur le passage

de liaisons subjectives à des liaisons objectives entre les objets. Nous allons étudier plus précisément ses propositions, pour plusieurs raisons : d'une part parce qu'elles prennent en compte le rôle du contexte social, et notamment de l'école, dans la formation des concepts, et d'autre part parce que la distinction qu'il pose entre concepts quotidiens et scientifiques nous semble proposer une analogie intéressante avec celle que nous avons proposée entre représentation cognitive et connaissance. En outre, le fait que certaines formes de concepts quotidiens ne soient pas le propre des enfants mais se retrouvent chez les adultes nous semble avoir une potentialité explicative des apprentissages en général.

4.2.2.1. Les stades du développement : généralisation et abstraction.

Nous avons déjà rapidement évoqué dans la première partie de ce chapitre la position socio-constructiviste initiée par Vygotski. Il faut bien garder en mémoire l'importance de l'aspect social dans les apprentissages et dans le développement de l'enfant. En effet, le développement n'est pas que le fruit d'une maturation psychique, il est le résultat d'une maturation **et** de l'apprentissage, qui, comme on l'a vu en expliquant ce qu'est la zone proximale de développement, est le moteur du développement : « L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement, non seulement marcher du même pas que lui, mais il peut le devancer, le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations » (Vygotski 1997, p 331). L'apprentissage consiste à la fois en l'apparition de nouvelles structures de pensée et en le perfectionnement de celles qui existent déjà, et surtout il s'appuie sur l'activité de l'apprenant, qui *fait* avant de *maîtriser* : « La loi générale de développement est que la prise de conscience et la maîtrise ne sont propres qu'au stade supérieur de développement d'une fonction. (...) Elles doivent être nécessairement précédées d'un stade où le fonctionnement d'une forme donnée d'activité de la conscience est non conscient et volontaire. Pour prendre conscience, il faut posséder ce dont on doit prendre conscience. Pour maîtriser, il faut disposer de ce qui doit être soumis à notre volonté » (Vygotski 1997, p 313). La prise de conscience est « un acte de la conscience, dont l'objet est l'activité de la conscience » (id. p316). Le développement est donc le passage d'une activité non consciente et non volontaire à une activité consciente et volontaire, la conscience en étant le moteur et le lieu principal : « la modification des liaisons interfonctionnelles, c'est-à-dire la **modification de la structure fonctionnelle de la conscience**, forme précisément la substance principale et centrale de tout le processus de développement psychique » (id. p 313- nous soulignons).

Un concept repose non seulement sur un processus de **généralisation**, mais aussi sur un processus d'**abstraction**, qui seul assure que le mot est bien utilisé avec une fonction de concept :

« le concept dans sa forme naturelle et développée suppose non seulement l'unification et la généralisation des éléments concrets de l'expérience mais encore leur différenciation, leur abstraction et leur isolement et la capacité d'examiner ces éléments différenciés, abstraits, en

dehors de la liaison concrète et empirique dans laquelle ils sont donnés » (Vygotski 1997, p252).

D'après les recherches de Vygotski, la capacité d'abstraction nécessaire à la formation et la manipulation de concepts n'intervient pas avant l'adolescence. Avant cette capacité, l'enfant passe par trois stades principaux, dont nous allons détailler surtout les deux derniers. Bien que langage et pensée soient deux choses distinctes, le mot joue un rôle majeur dans la conceptualisation, car il est le moyen de formation du concept dont il deviendra ensuite le symbole : « *la formation des concepts scientifiques* aussi bien que celle des concepts spontanés, loin de s'achever, ne fait que commencer au moment où l'enfant assimile pour la première fois une signification ou un terme nouveau pour lui, qui est porteur d'un concept scientifique » (Vygotski 1997, p 293). Enfin, il faut souligner que la formation d'un nouveau concept correspond à un nouveau besoin dans l'expérience du sujet²¹.

1) Lors du premier stade (subdivisé en trois étapes), l'enfant rassemble les objets en des masses indistinctes et sans ordre, pouvant désigner par un même mot des séries d'éléments qui n'ont aucune relation interne, mais sont liés dans l'impression de l'enfant. Dès ce stade, il arrive cependant qu'un mot utilisé par l'enfant coïncide avec le mot utilisé par l'adulte, mais cela n'est pas le signe que le mot remplit la même fonction.

2) Le second stade est le stade de la formation des complexes, ou de la pensée par complexes. Au cours de ce stade, l'enfant opère des **généralisations**, pour créer des complexes d'objets concrets, réunions basées non plus uniquement sur les rapports qu'il établit subjectivement, mais sur des liaisons objectives, existant réellement entre ces objets. Ces liaisons ne sont pas abstraites, mais concrètes, de fait, découvertes par l'expérience. L'enfant est donc encore dans une pensée concrète et empirique, et non dans une pensée abstraite et logique. Les complexes ne possèdent pas non plus de relations hiérarchiques, ce qui les distingue des concepts. On peut distinguer cinq formes de complexe :

- le complexe associatif : les réunions sont opérées sur la base d'associations entre objets qui se ressemblent.
- Le complexe – collection : les réunions sont opérées sur la base de la complémentarité des objets. Par exemple, parce qu'ils s'opposent de façon contrastée, parce qu'ils participent à une même opération pratique²², etc.
- Le complexe en chaîne : les réunions sont opérées sur les bases de critères objectifs, mais qui varient au fur et à mesure de la constitution de la série. Admettons qu'un enfant rassemble quelques objets selon le critère de leur

²¹ « Il faut que le sujet de l'expérience rencontre un problème qui ne peut être résolu qu'à l'aide de la formation de concepts pour qu'apparaisse ce processus. »(p 195).

²² Le complexe-collection rappelle un peu les scripts et les schémas.

forme ; si par exemple le dernier élément était rouge, il va conserver le critère de la couleur pour les maillons suivants, et par la suite changer à nouveau, si bien que les maillons distants peuvent ne pas avoir de point commun : il s'agit d'une « réunion dynamique et temporaire de maillons isolés en une chaîne unique et du transfert de signification d'un maillon de la chaîne à une autre. » (Vygotski 1997, p 221).

- Le complexe diffus : les réunions sont opérées sur la base d'un critère qui lui-même n'est pas bien défini, ce qui entraîne une imprécision des contours du complexe lui-même.
- Le pseudo-concept : il ressemble à un concept, mais n'en est pas un. C'est un complexe qui a généralisé l'emploi du mot d'une façon qui coïncide avec la généralisation induite par le concept, mais qui ne correspond structurellement pas avec un concept, et qui ne peut pas être utilisé de la même façon, qui ne peut pas remplir les mêmes fonctions (notamment de pensée abstraite) que le concept.

Le pseudo-concept est, pour Vygotski, la forme la plus fréquente de complexe, et cela vient du fait que les complexes ne se développent pas n'importe comment, ni hors de toute utilisation du langage : dans l'interaction avec les adultes, l'enfant construit ces complexes selon les directions et les assemblages donnés par les significations des mots du langage des adultes. Le pseudo-concept est donc la forme de pensée qui permet une pensée et une communication commune entre les adultes et les enfants, par le fait qu'un même mot désigne le même ensemble : « les mots de l'enfant coïncident avec ceux de l'adulte dans leur référence concrète, c'est-à-dire qu'ils indiquent les mêmes objets, qu'ils se réfèrent au même cercle de phénomènes mais qu'ils ne coïncident pas dans leur signification » (Vygotski 1997, p 243). C'est-à-dire qu'ils désignent, se rapportent à, un même objet, mais ne signifient pas exactement la même chose.

Vygotski fait une remarque incidente qu'il nous semble très important de souligner : la pensée par complexe, et plus précisément l'utilisation de pseudo-concepts, n'est pas « l'apanage exclusif » des enfants. On peut trouver des pseudo-concepts chez les adultes aussi ; cela nous semble particulièrement intéressant pour analyser les situations où des non experts communiquent avec des experts, en d'autres termes dans les situations d'enseignement / apprentissage.

3) Le troisième stade est le stade qui débouche sur la formation des « vrais » concepts. C'est le stade du développement des décompositions, de l'analyse et de l'abstraction. Il se décline en deux phases. La première phase concerne la réunion d'objets concrets sur la base d'une ressemblance maximale, mais avec une attention accordée aux traits distinctifs de l'objet donné : les éléments qui permettent d'inclure l'objet prennent une importance particulière. Cette définition de traits distinctifs est le premier pas vers l'abstraction, mais il est souvent difficile de l'observer chez l'enfant, l'ensemble de traits étant insuffisamment différenciés.

La seconde phase est la phase des concepts potentiels : ils font référence, comme le pseudo-concept, à un groupe déterminé d'objets, et y ajoutent le processus d' « abstraction isolante ».

La formation du concept est l'aboutissement d'un processus au cours duquel l'enfant a d'abord regroupé des items par généralisation, puis a défini des traits distinctifs de ces objets, et a synthétisé ces traits de façon à fonctionner avec cette synthèse pour penser : « Le concept apparaît lorsqu'une série de traits distinctifs qui ont été abstraits est soumise à une nouvelle synthèse et que la synthèse abstraite ainsi obtenue devient la forme fondamentale de la pensée, permettant à l'enfant de saisir la réalité qui l'environne et de lui donner un sens. » (Vygotski 1997, p258). La « vraie » conceptualisation est donc l'ajout à la maîtrise de l'extension de la maîtrise de l'intension, c'est-à-dire que le sujet peut définir une classe par les membres qui la composent ET par ses traits distinctifs, qui permettent de définir quels objets peuvent y entrer, et surtout de penser abstraitement et logiquement.

Nous mentionnions, avant de définir ces stades, l'importance du mot dans le développement des concepts, et il apparaît d'autant plus clairement avec une vision d'ensemble du processus : « C'est à l'aide du mot justement que l'enfant dirige volontairement son attention sur certains traits distinctifs, à l'aide du mot qu'il en fait la synthèse, à l'aide du mot qu'il symbolise le concept abstrait et l'utilise en tant que signe supérieur entre tous ceux qu'a créés la pensée humaine » (Vygotski 1997, p258). Le mot passe donc du statut de déclencheur de la formation du concept, à celui d'aide pour la constitution du concept, et enfin à celui de symbole permettant de manipuler ce concept.

Il faut cependant remarquer, au moins dans le cas des enfants (mais probablement aussi dans celui des adultes construisant des nouveaux concepts) que « la présence d'un concept et la conscience de ce concept ne coïncident ni dans le moment de leur apparition ni dans leur fonctionnement » (Vygotski 1997, p 261) : il peut y avoir un décalage entre le moment où le concept est formé, et celui où il est utilisé volontairement. Ce décalage se révèle symptomatiquement chez les adolescents, pour qui Vygotski rapporte un fonctionnement caractéristique : ils utilisent un concept tout en ayant du mal à le définir verbalement (par exemple, ils le définissent en extension, comme un complexe, en donnant la liste de ses membres) ; il est aussi difficile pour eux de le transférer à des contextes différents, d'autant plus s'ils doivent penser ces nouvelles situations en termes abstraits.

4.2.2.2 concepts quotidiens et concepts scientifiques.

Vygotski fait la distinction entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Les concepts quotidiens spontanés sont surtout construits par les sujets du fait d'une confrontation directe avec l'objet dans l'environnement, alors que les concepts scientifiques, médiatisés, sont introduits via d'autres concepts, s'intégrant dans un système. Les concepts quotidiens spontanés vont être des concepts construits par les sujets lors de leur expérience personnelle, alors que les concepts scientifiques, eux, seront plutôt introduits lors de l'apprentissage scolaire. Cette distinction n'est pas une simple différence de situation, elle induit

une formation radicalement différente pour ces deux types de concepts, mais aussi une interaction entre formation des concepts scientifiques et formations des concepts quotidiens.

Les concepts quotidiens naissent dans l'expérience pratique des sujets ; sans interaction sociale avec des experts, ils suivent la voie de développement selon les stades (ils s'arrêtent même probablement souvent au stade des pseudo-concepts). Les concepts scientifiques, eux, sont d'abord présentés déclarativement par l'enseignant ou l'expert, avant de trouver une expression pragmatique : le concept quotidien part du concret pour aller vers l'abstrait, alors que le concept scientifique part de l'abstrait pour aller vers le concret : la différence « tient à ce que l'élément principal dans [le] développement [des concepts scientifiques] est la **définition verbale initiale**, qui **dans les conditions d'un système organisé** descend jusqu'au concret, jusqu'au phénomène, alors que la tendance des concepts quotidiens est de se développer **en dehors d'un système déterminé** et de s'élever, d'aller vers le général » (Vygotski 1997, p274)²³. Présenter un concept scientifique a donc l'avantage de pouvoir présenter ce concept au sein d'un système ; or c'est une caractéristique importante des concepts que de s'insérer dans des systèmes, car « c'est seulement lorsqu'il est intégré dans un système que le concept peut devenir conscient et volontaire » (Vygotski 1997, p318). Dans ces systèmes, les concepts obéissent d'ailleurs à une « loi d'équivalence », et doivent pouvoir être décrits par la référence à d'autres concepts : « tout concept peut être désigné à l'aide d'autres concepts selon un nombre infini de procédés » (p385).

Vygotski résume la différence entre les deux types de concept en disant que le développement des concepts quotidiens se fait « de bas en haut, des propriétés élémentaires et inférieures aux propriétés supérieures », alors que celle des concepts scientifiques se fait « de haut en bas, des propriétés plus complexes aux propriétés plus élémentaires et inférieures » (Vygotski 1997, p 71) ; il présente aussi les forces et les faiblesses de chacun, celles-ci découlant toujours de leur origine différente. Les concepts quotidiens présentent comme inconvénient une « incapacité à l'abstraction », ou du moins un degré de généralisation moindre, et surtout une « inaptitude au maniement volontaire » ; leur force est d'être adaptés à une application concrète et spontanée. Les concepts scientifiques, eux, peuvent être utilisés volontairement et consciemment, mais sont insuffisamment « saturés » en concret.

L'introduction des concepts scientifiques notamment à l'âge scolaire influence fortement l'apprentissage et le développement des enfants. Les concepts scientifiques ont aussi une influence sur la formation des concepts spontanés : les concepts scientifiques entraînent des modifications de structure dont peuvent bénéficier aussi les concepts spontanés, l'enfant n'ayant pas besoin d'effectuer de nouveau à chaque fois le travail qu'il a accompli pour passer aux structures du

²³La présentation par Vygotski de la formation des concepts scientifiques, à défaut de plaider pour une méthodologie déductive, démontre du moins l'intérêt d'exposer au début d'un apprentissage l'objet qui va être étudié, et non de le « cacher », de ne pas le nommer ou le décrire, afin de s'assurer que les élèves le découvrent par eux-mêmes.

concept scientifique. La maîtrise d'un concept scientifique se répercute sur la maîtrise des concepts quotidiens : « la maîtrise d'un niveau plus élevé dans le domaine des concepts scientifiques influe aussi sur les concepts spontanés de l'enfant qui se sont formés auparavant. Elle entraîne une élévation du niveau des concepts quotidiens et une réorganisation de ceux-ci sous son influence. » (Vygotski 1997, p 367).

Au-delà de cet apport du concept scientifique aux structures du concept quotidien, il faut penser ces deux types de concepts en interaction, voire en symbiose :

« Si le développement du concept scientifique et celui du concept quotidien suivent bien des voies opposées, ces deux processus sont cependant liés l'un à l'autre par des rapports internes et très profonds. Le développement du concept quotidien doit atteindre un certain niveau pour que de manière générale l'enfant puisse assimiler un concept scientifique et en prendre conscience. L'enfant doit être parvenu dans ses concepts spontanés jusqu'au seuil au-delà duquel de manière générale la prise de conscience devient possible. (...) le concept quotidien qui a suivi un long processus de développement de bas en haut a frayé la voie à la germination ultérieure du concept scientifique vers le bas, puisqu'il a créé une série de structures indispensables pour qu'apparaissent les propriétés inférieures et élémentaires du concept. De même le concept scientifique, qui a effectué une partie de son parcours du haut vers le bas, a frayé par là même la voie au développement des concepts quotidiens, car il a préparé une série de formations structurales indispensables à la maîtrise des propriétés supérieures du concept. » (Vygotski 1997, p 372).

Ce qu'il nous semble particulièrement intéressant dans la théorie de la formation des concepts proposée par Vygotski est la rencontre possible des concepts formés spontanément par le sujet dans son expérience personnelle, avec les concepts scientifiques amenés par l'école, et les interactions possibles entre ces deux types de concepts.

4.2.3 Organisation des connaissances ou modes d'accès privilégiés ?

Baldy (in Blanc 2006) oppose ainsi l'appréhension du réel psycho-écologique à une appréhension psycho-logique, qui organise les connaissances en classes et catégories logiques :

« Dans l'appréhension psycho-logique, les connaissances se construisent par un processus qui transforme profondément le réel pour le soumettre aux contraintes logiques des structures mentales. Dans l'appréhension psycho-écologique, les connaissances se construisent par un processus dans lequel « l'accommodation analogique » des structures internes aux contraintes externes est dominante. Ces deux façons d'appréhender le réel génèrent des connaissances qui possèdent des statuts différents (rationnelles vs empiriques), décrivent des aspects du réel limités mais complémentaires (décontextualisées vs fonctionnelles), qui sous-tendent des traitements différents (analytique

et logique vs holistique et analogique) qui s'appliquent à des propriétés différentes du réel (propriétés nécessaires vs spatio-temporelles) et qui possèdent des finalités adaptatives différentes (logicomathématiques et réfléchies vs pragmatiques et rapides).» (p110).

Tout comme pour la question du procédural et du déclaratif, il nous semble que la manifestation privilégiée, le contexte de récupération en mémoire à long terme pour lequel tel type d'appréhension est le plus efficace, ne peuvent pas nous permettre de préjuger de la réalité du système, du « mode de rangement » par lequel les représentations cognitives sont présentes dans l'esprit. Ce qu'il est important de retenir, c'est que, selon les contextes dans lesquels elles ont été construites, les contextes dans lesquels elles sont mobilisées, et les raisons pour lesquelles elles sont utilisées, les représentations cognitives peuvent être plus efficacement rappelées en s'appuyant tantôt sur un mode « logique » (qui s'appuie sur des classes logiques rationnelles construites à partir des propriétés objectives des objets) tantôt sur un mode « analogique » (qui s'appuie sur des rassemblements basés sur l'expérience empirique des sujets).

5. Opérations logiques et activités mentales nécessaires à l'apprentissage.

5.1 Activités mentales et fonctions cognitives mobilisées pour l'apprentissage.

Nous avons vu jusqu'à présent que l'apprentissage est un processus qui vise l'amélioration des comportements, ou plutôt le passage d'un comportement à une conduite, c'est-à-dire des comportements intentionnels. L'apprentissage s'appuie sur l'activité du sujet, et la mise en action est nécessaire à l'apprentissage. Il y a donc apprentissage quand l'activité est intentionnelle ; cependant il faut non seulement qu'elle soit *intentionnelle*, mais aussi qu'elle soit relativement rapide et peu coûteuse (développement d'*automatismes*) et que le sujet ait les moyens de *contrôler* cette activité : l'apprentissage est le développement par le sujet d'une activité intentionnelle, au moins en partie automatisée, et contrôlée. La **compréhension** est évidemment nécessaire à la fois pour l'intention et pour le contrôle, voire pour l'automatisation (la qualité de la répétition et de l'exercice pouvant en découler).

Perraudau (2006) reprend les termes de La Borderie, et parle d'*apprentissage* et de *compréhension*, ce qui souligne l'importance de la compréhension dans l'apprentissage. En s'inspirant de Piaget, Perraudau rappelle que l'apprentissage peut être conçu comme procédant à la fois du « réussir », et du « comprendre », la réussite étant une sorte de compréhension en action. Il donne comme exemples d'activités liées à « apprendre » la mémorisation, l'automatisation, l'utilisation et l'application de procédures simples, et comme exemples liée à « comprendre » la réflexion, le raisonnement, les échanges verbaux, la création, l'innovation, la prise de décision, etc. On voit que la liste non seulement est plus longue, mais laisse penser que, dès qu'on se place dans des activités complexes, la compréhension devient incontournable. La compréhension fait aussi partie des « activités mentales » que définit Richard (1990), avec le **raisonnement** et l'**évaluation**. Ces

activités mentales ont six fonctions, dont trois au moins (que nous mettons en gras) nous semblent directement liées à l'apprentissage :

- « **Conservation des structures cognitives permanentes** : connaissances, croyances ;
- Elaboration des décisions d'action pour les tâches ;
- Construction des représentations (structures cognitives transitoires) ;
- Production d'inférences à finalité épistémique (représentations) ou pragmatique (décisions d'action) ;
- **Construction de connaissances** ;
- **Régulation et contrôle de l'activité.** » (Richard 1990, p 12).

Pour Perraud (2006), l'aspect cognitif de l'apprentissage mobilise les fonctions suivantes : la représentation, la mémoire, l'attention, et le raisonnement.

Nous avons déjà évoqué largement la notion de représentation, et dans une moindre mesure, nous avons traité la question de la mémoire et de l'attention. Dans cette partie, nous allons donc d'abord nous consacrer aux « noyaux » de l'activité cognitive que représentent la compréhension et le raisonnement. Nous ne consacrerons pas une partie spécifique à l'évaluation, bien que nous la considérons comme primordiale dans la situation d'enseignement / apprentissage, ainsi que dans le processus d'apprentissage. Nous considérons qu'au sein de celui-ci, elle consiste notamment pour l'apprenant à vérifier l'adéquation de ses activités à son intention, et en cela participe à la fois du contrôle (que nous avons évoqué) et de la métacognition, qui, elle, sera traitée dans cette partie.

Avant d'aller plus loin, et comme nous nous appuyons principalement sur l'ouvrage de Richard sur les *activités mentales* (1990) pour envisager la compréhension et le raisonnement, il nous faut expliquer ce que cet auteur entend par le terme « activité mentale », et pourquoi nous pouvons en dire qu'il s'agit du « noyau du fonctionnement cognitif ».

Pour Richard, les activités mentales sont une partie des activités cognitives, partie centrale parce qu'elle se situe entre l'entrée et la sortie de celles-ci : « elles se situent au-delà du traitement des informations sensorielles, d'origine environnementale ou langagière, et précèdent la programmation motrice, l'exécution et le contrôle des mouvements, qui sont la réalisation comportementale des actions » (Richard 1990, p8). En d'autres termes, l'entrée des données dans le système cognitif se fait par les situations, et la sortie par les mouvements, les gestes et les productions langagières ; les situations sont traitées à leur entrée par les traitements sensoriels, qui donnent des informations spatio-temporelles et des informations symboliques. Ce sont ces informations qui fournissent le « matériel » des activités mentales ; celles-ci débouchent sur des décisions d'actions et des contenus sémantiques à transmettre, qui doivent ensuite être programmées et exécutées pour donner les mouvements, gestes et productions langagières « de sortie » du système cognitif. Les activités mentales ne concernent donc pas la première perception et les premiers traitements, mais travaillent à partir des informations qui en sont tirées, et s'arrêtent au moment des décisions ou des contenus, sans prendre en charge ni leur programmation et leur exécution :

« la programmation et l'exécution du geste et du mouvement, la mise en forme syntaxique, la traduction phonémique ou graphique, la mise en forme vocalique et prosodique relèvent de processus cognitifs que nous ne rangeons pas dans les activités mentales » (Richard 1990, p 12). Les activités mentales ont deux types de produits : des produits « externes », comme des décisions d'action, qui seront ensuite programmées et exécutées, et des produits qui resteront « internes », au système cognitif, et qui viendront l'enrichir sous la forme d'informations mémorisées. On peut considérer que les activités mentales correspondent à ce qui est effectué, dans la théorie de Vygotski, par les sujets dans le langage intérieur, et non dans le langage extériorisé.

Les activités mentales s'appuient sur des représentations ; nous avons vu comment Richard pose la distinction entre connaissance et représentation, et pouvons donc préciser que de notre point de vue les activités mentales s'appuient sur l'actualisation de représentations cognitives et sur les représentations fonctionnelles liées au contexte dans lequel sont menées ces activités mentales. Richard signale aussi que, du point de vue du traitement des activités mentales, « [elles] sont caractérisées par la prédominance des traitements dits de haut en bas, c'est-à-dire des traitements qui sont dirigés par les connaissances, à la différence des activités perceptives caractérisées par une prédominance des traitements dits de bas en haut, qui extraient de l'information du stimulus pour appairer cette information à des configurations (*patterns*) stockées en mémoire » (Richard 1990, p 9).

Cette mention de processus ascendant (du bas vers le haut, ou *bottom-up*) et descendant (du haut vers le bas, ou *top-down*) appelle une précision sur ces deux niveaux. Le haut niveau concerne les traitements cognitifs qui s'appuient sur les représentations cognitives déjà constituées, sous toutes leurs formes (intention, connaissances, représentation sociales, schémas de contenu, attentes sur la situation, etc.). Le haut niveau présente donc un aspect subjectif, en ce qu'il dépend du sujet. Le bas niveau en revanche concerne les traitements sensoriels, qui s'appuient sur les caractéristiques des stimuli, des objets ; il présente donc un aspect objectif, en ce qu'il ne dépend pas du sujet. La perception peut donc se faire selon un processus ascendant, qui part du bas niveau vers le haut niveau, qui s'appuie sur les caractéristiques de l'objet pour les confronter aux représentations cognitives ou selon un processus descendant, qui part du haut niveau vers le bas niveau, c'est-à-dire qui cherche dans les caractéristiques des stimuli ce qui va correspondre aux représentations cognitives. L'exemple le plus parlant pour ces processus sont les tâches de Rorschach, ou les images à double lecture : dans les tâches de Rorschach, il est parfois difficile de discerner un objet, parce que la première fois que l'on rencontre une image on fonctionne sur un processus ascendant, mais il est ensuite difficile de ne plus voir cet objet, parce qu'on fonctionne ensuite sur un processus descendant. On peut considérer que la perception (dans un sens large) consiste en une interaction constante entre processus ascendants et descendants, et que c'est la situation qui détermine l'importance de l'un ou de l'autre.

5.2 La compréhension

La compréhension peut avoir deux objets. Dans un cas, il peut s'agir de la **compréhension d'énoncés linguistiques**, et il s'agit de construire une représentation sémantique de l'énoncé en question. Cette compréhension peut être une partie du second cas de la compréhension, qui est la **compréhension d'une situation dans son ensemble**. C'est ce cas que traite Richard, qui ramène la compréhension à la construction d'interprétations ; pour lui, le produit de la compréhension est la « représentation de la situation et de la tâche », et cette représentation « est la base d'information à partir de laquelle sont faits les traitements ultérieurs : construction de connaissances, élaboration d'hypothèses d'action, prise de décision » (1990, p17). La compréhension est donc primordiale dans le fonctionnement du système cognitif (ce qui rejoint le point de vue de Perraudon sur l'importance de la compréhension dans l'apprentissage). L'activité de compréhension n'est pas « absolue », mais bien relative à la tâche dans laquelle elle est menée, et on pourra ainsi distinguer, à la suite de Richard (1990), la compréhension pour apprendre (« construire un réseau de relations pour le stocker en mémoire en vue de le restituer ou encore pour modifier un réseau de connaissances existant » - p17) de la compréhension pour agir (« construire un programme d'action pour obtenir un résultat donné » id.).

La compréhension n'est pas un processus unique, mais peut être opérée selon quatre processus de construction des représentations, qui s'appuient surtout sur les traitements de haut niveau :

- « Construire une représentation par particularisation d'un schéma » : les schémas ici correspondent aux schémas que l'on a vus dans la quatrième partie de ce chapitre. Ces schémas possèdent des variables, et particulariser un schéma est remplacer ces variables par des éléments particuliers de la situation. Cela revient soit à partir du schéma (sélectionné à partir d'une « étiquette » présente dans la situation) pour y intégrer les éléments, soit à reconnaître plusieurs éléments comme pouvant être intégrés dans un même schéma. Ce processus de compréhension est très étudié pour la compréhension de textes en langue maternelle ou étrangère, mais aussi dans la résolution de problèmes (Richard 1990 en fournit deux exemples détaillés).
- « Construire une représentation conceptuelle » : c'est le cas quand il n'existe pas de schéma pré-construit à particulariser. Il s'agit alors de construire les relations entre les éléments au fur et à mesure. Il est fort probable que cette construction se concentre sur l'extraction et la sélection des informations pertinentes, ainsi que sur leur mise en forme condensée pour les conserver en mémoire de travail.
- « construire un modèle particularisé de situation » : la notion de modèle particularisé de situation se rapproche de la notion de modèle situationnel (Van Dijk et Kintsch) et de modèle mental (Johnson-Laird). Elle présente quatre caractéristiques : elle particularise les informations données par le texte sur la base d'une représentation propositionnelle (d'un résumé en une

proposition) ; pour cela, elle doit faire des inférences qui ne sont pas automatiques (contrairement aux inférences de particularisation d'un schéma). Enfin, elle doit utiliser des représentations imagées (nous pensons plutôt qu'elle utilise de façon privilégiée des représentations imagées). En d'autres termes, ici on ne comprend pas des « bouts » de la situation mais une situation dans son ensemble, en en construisant une représentation qui conserve toutes ses caractéristiques. Cette forme de compréhension joue un rôle important notamment dans la résolution de problèmes. L'échec de cette construction peut par exemple mener à ce qu'on ne se rende pas compte qu'un problème est illogique, et qu'on cherche à le résoudre à partir de la compréhension de chacune de ses parties, et non comme un tout.

- « construire une interprétation par analogie avec une situation connue » : cela fait surtout appel à une récupération en mémoire à long terme soit d'une information permettant de construire les relations entre les éléments, soit d'une situation analogue déjà rencontrée. L'analogie peut s'appliquer à des connaissances générales (par exemple, utiliser un schéma en le modifiant un peu) ou à des connaissances spécifiques (par exemple, utiliser le souvenir de processus employés dans une autre situation particulière, qui présente des points communs avec la présente).

En fait, la compréhension peut être conçue à deux niveaux : la compréhension d'éléments isolés d'une situation, et la compréhension de l'ensemble de cette situation ; il y a un consensus sur le fait que la compréhension du tout est souvent davantage que la somme de la compréhension des parties. En outre, il faut garder à l'esprit que la compréhension mise en œuvre est fonction de l'intention, du but que le sujet se fixe dans la situation. L'influence d'une question posée en début de présentation d'un problème plutôt qu'à la fin par exemple, a été mise en avant par plusieurs auteurs. Les quatre processus présentés par Richard ne sont pas exclusifs, ni selon les situations ni entre eux : ils peuvent s'appliquer dans différents types de situation, et ils peuvent intervenir parallèlement dans certaines situations.

5.3 Le raisonnement.

Le raisonnement est une activité mentale qui dépend de la compréhension, en particulier parce que celle-ci permet au sujet de définir un espace-problème, qui englobe l'état du problème et son objectif, et un espace de recherche, c'est-à-dire une sorte d'espace mental au sein duquel les solutions vont être cherchées. En d'autres termes, la compréhension est nécessaire pour construire une interprétation de la situation de la tâche, et une orientation vers les solutions possibles. Le raisonnement peut être un raisonnement « en général », c'est-à-dire, notamment en situation expérimentale voire en situation scolaire, relativement décontextualisé, ou il peut être un raisonnement « en situation », ancré dans l'expérience du sujet.

A vrai dire, le terme « raisonnement » peut avoir deux sens, le premier (et le plus courant) renvoie à une formulation, une verbalisation à partir de laquelle le psychologue peut reconstituer un argument, et un second sens qui renvoie à l'activité mentale sous-jacente. Rossi et al. (2007) proposent la définition suivante du raisonnement : « une activité mentale par laquelle on produit un argument complet, ou par laquelle on produit ou on évalue la conclusion d'un argument ou sa preuve » (p 26). Pour que cette définition soit tout à fait claire, il faut définir les éléments constituant le raisonnement :

- La proposition est l'unité qui associe une propriété à une entité, ou qui lie par une relation donnée deux ou plusieurs entités.
- L'argument au sens logique est une « suite de propositions constituée d'une part de propositions appelées prémisses et d'autre part d'une proposition unique appelée conclusion, les prémisses étant présentées comme justifiant la vérité de la conclusion (ou encore comme constituant ensemble une raison de croire en la solution) » (p15).

Les propositions peuvent être liées par différentes relations logiques, dont les principales sont la conséquence (B est une conséquence de A lorsque la vérité de B s'ensuit de A), l'équivalence (A et B sont équivalentes si elles sont mutuellement conséquentes), la contradiction (A et B sont contradictoires quand elles ne peuvent pas être simultanément vraies, ou simultanément fausses), et la contrariété (A et B sont contraires si elles ne peuvent pas être vraies toutes les deux simultanément, bien qu'elles puissent être fausses simultanément).

5.3.1 Inférences.

Le raisonnement est une activité typiquement inférentielle : il fonctionne principalement (sinon exclusivement) par inférence, c'est-à-dire par la production d'une information nouvelle, ou en tout cas indisponible, à partir d'autres informations disponibles. L'inférence est un processus d'accroissement de l'information à partir de l'information donnée. Elle ne constitue pas un processus homogène, car elle peut être automatique ou contrôlée, et elle peut être utilisée selon différentes finalités : Richard (1990) identifie ainsi les inférences à finalité de compréhension, les inférences nécessaires pour passer de la connaissance à l'action (elles sont aussi évoquées rapidement par Denis 1989), ou encore les inférences pour la résolution de problèmes. On peut aussi les envisager selon qu'elles impliquent une généralisation ou une particularisation : l'information produite par inférence peut être plus générale ou plus abstraite que l'information disponible au départ (généralisation), ou au contraire plus spécifique (particularisation). Nous rapporterons quatre types spécifiques d'inférence : l'analogie, la déduction, l'induction et l'abduction.

- L'analogie : c'est une inférence qui consiste à dire que si deux éléments A et B ont telles propriétés en commun, alors telles autres propriétés doivent aussi leur être communes. Elle a la spécificité de n'opérer ni généralisation ni particularisation : elle va du particulier au particulier : « A et B ont X en commun ; A et B doivent avoir Y en commun ».

- La déduction : cette inférence particulière procède du général au particulier, et présente la caractéristique que l'on ne peut pas mettre en doute la vérité de la conclusion, à partir du moment où l'on a accepté celle des prémisses, à moins de se contredire. L'information qu'elle produit n'est pas une information nouvelle, elle était simplement « cachée » dans les prémisses.

La forme la plus simple de la déduction est le *Modus Ponendo Ponens* : « Si A, B ; A donc B. » (Rossi et al. 2007). On peut aussi avoir une prémisses avec « ou » (*Modus Tollendo Ponens*) : « A, ou C ; non C, donc A ». Il peut arriver qu'il y ait trois prémisses ; dans ce cas, la déduction nécessite une « preuve », une proposition intermédiaire : « la preuve d'un argument déductif est une liste de propositions dont la dernière est la conclusion ; chacune est soit une prémisses soit elle-même la conclusion d'un argument constitué par l'application d'une règle prenant comme prémisses une ou plusieurs lignes précédentes » (id. p18). Ainsi, la garantie de la conclusion est due à la structure formelle de la déduction.

- L'induction : elle procède du particulier au général, et se fonde sur la probabilité que la conclusion soit vraie si les prémisses sont vraies : elle n'a pas la même force de certitude que la déduction, parce qu'elle se base sur des données factuelles et non sur une vérité logique. Elle a donc la même structure logique que la déduction, mais ses prémisses sont spécifiques et non générales : il y a un risque possible que la généralisation ne soit pas vraie.
- L'abduction est le cas le plus difficile à expliquer ; Peirce n'est pas vraiment allé au bout de sa description, quand il l'a évoquée pour tenter de rendre compte de l'invention scientifique : « une abduction est une méthode pour former une prédiction générale sans assurance positive qu'elle réussira dans un cas particulier ou d'ordinaire, sa justification étant qu'elle est le seul espoir possible de régler rationnellement notre conduite future, et que l'induction fondée sur l'expérience passée nous encourage fort à espérer qu'à l'avenir elle réussira » (Peirce 1931 - 1958 : 2.270). Le propre de l'abduction est sa capacité à créer des théories.

L'abduction n'est pas sur le même plan que la déduction ou l'induction, ni même que l'analogie, parce qu'elle ne concerne pas uniquement la dialectique généralisation / particularisation, mais elle concerne la portée explicative d'un raisonnement. On connaît l'argument pour trouver, à partir d'un fait singulier, et grâce à l'existence d'une loi causale, un autre fait singulier : « B ; si A, B ; donc A » (soit le fait B ; une règle dit que si A, B ; on peut conclure A). L'abduction a la même portée explicative, mais sans l'existence d'une règle, qu'il faut postuler, hypothétiquement, afin de pouvoir conclure A. Mais le postulat est fait sur la base d'observations antérieures, par exemple de co-existence de A et B. La difficulté à conceptualiser l'abduction, mais aussi sa force d'inventivité causale, provient du fait qu'elle généralise sur la base d'une causalité hypothétique. Il faut rapprocher de la notion d'abduction la notion de *réfutabilité* : les hypothèses produites par abduction sont réfutables par des constatations dans les faits.

Nous avons donc présenté les opérations logiques sur lesquelles peuvent s'appuyer les sujets pour appuyer leur raisonnement. Nous allons envisager maintenant la façon dont ces raisonnements sont menés « réellement », et les effets de contexte ; les études disponibles le sont surtout sur les raisonnements déductif et inductif, à partir de situations expérimentales.

5.3.2 Raisonnement déductif et raisonnement inductif : effets de contexte.

Le raisonnement inductif nécessite la mise en œuvre de deux types d'activités : la formation et l'évaluation d'hypothèses, et la recherche d'informations pour tester ces hypothèses, et l'argument déductif peut être sollicité dans différents raisonnements, qui révèlent les difficultés propres à la mise en œuvre de la déduction (surtout dans le raisonnement par exclusion et les syllogismes conditionnels). Nous allons évoquer les études rapportées par Richard (1990), qui se fondent notamment sur des situations expérimentales, mais dont les variations le conduisent à tirer des conclusions intéressantes à propos du raisonnement général et du raisonnement en situation.

Dans le cas du raisonnement inductif, les observations rassemblées par Richard (1990) montrent des résultats intéressants quant à la conduite des sujets, qui privilégient les éléments positifs du raisonnement par rapport aux éléments négatifs : de façon générale, les exemples sont privilégiés par rapport aux contre-exemples, le choix du nombre d'hypothèses gérées en même temps dépend de la complexité de la situation, les sujets recherchent plutôt des cas qui confirment les hypothèses que des cas qui les infirment, et les confirmations directes donnent aux sujets un plus haut degré de conviction que les confirmations indirectes. Richard conclut ainsi à propos d'une situation, certes expérimentale : « Dans la découverte d'une règle dont cette situation est le prototype, un biais caractéristique est le privilège de l'information positive, tant pour former une hypothèse que pour l'évaluer ou pour rechercher une information en vue de la tester » (1990, p 199).

Dans le cas des raisonnements déductifs, Richard met en évidence deux faits : d'abord, le rôle majeur des connaissances en mémoire comme supports des inférences. Notamment, dans le cadre de tests sur la déduction gardant la même forme de prémisses, mais des contenus différents, la familiarité avec les schémas de situation, et surtout le fait que la situation puisse être rattachée à un schéma d'obligation (la relation entre les prémisses est expliquée par une obligation), augmentent très significativement la réussite aux tests. En outre, Richard soutient que « ce qui sert à déduire c'est aussi ce qui sert à induire » : « de même que la découverte de la relation se fait à partir des cas qui vérifient la relation plutôt qu'à partir des cas qui infirment la relation complémentaire, de même les inférences déduites à partir d'une relation reposent sur la considération des cas qui vérifient la relation ». (1990, p 207).

Pour Richard, les processus en jeu dans le raisonnement (pour des sujets non logiciens) ne correspondent pas à l'application des règles formelles de raisonnement ; il s'appuie pour cela sur le fait que, par exemple pour la déduction,

« les sujets utilisent très peu de règles de déduction qui soient générales, c'est-à-dire indépendantes des contenus sémantiques » (1990, p 217), et que seule la déduction de type *modus ponens* est utilisée correctement de façon générale, sans effet du contenu sémantique des prémisses. Il soutient donc l'idée que les processus de raisonnements inductif et déductif sont les mêmes que ceux de compréhension et de résolution de problème, comme la particularisation de schémas.

Rossi *et al.* (2007) rapportent deux points de vue extrêmes et opposés sur le raisonnement : à une extrémité, le point de vue nativiste postule que les individus effectuent des inférences logiques, de façon naturelle et spontanée, sur une base innée. A l'autre extrémité, le point de vue empiriste postule que les inférences sont le produit de l'expérience et de l'apprentissage. Dans la même dynamique, on peut trouver deux points de vue opposés sur l'étude du raisonnement : soit on pense qu'il est important de déterminer un « noyau dur » du raisonnement, des processus spécifiques qui ne peuvent être mis à jour que par des expérimentations décontextualisées, soit on considère que le raisonnement fonctionne normalement en situation naturelle, et qu'il est important de prendre en compte les effets de contexte, qui ne sont pas tant des « effets » que des caractéristiques constitutives du raisonnement. Il existe aussi une approche plus radicale, rapportée par Rossi *et al.* (2007), qui met en perspective les résultats différents obtenus par des sujets à la tâche de sélection de Watson selon qu'elle était proposée avec un contenu abstrait et un contenu empirique. Cette approche est l'approche pertinentiste, ainsi nommée parce qu'elle s'appuie sur la théorie de la pertinence, qui est une théorie cognitive de la communication. L'approche pertinentiste postule que les sujets ne répondent pas à cette tâche de sélection après avoir effectué un raisonnement formel, mais sur la base de leur intuition, en fonction du contexte, et selon leur compréhension des énoncés produits dans la situation :

« Les sujets ne choisissent pas les cartes après avoir raisonné d'une façon consciente et élaborée sur les conditions de vérité d'un énoncé conditionnel mais choisissent simplement celles qui leur paraissent intuitivement les plus pertinentes dans le contexte introduit par la tâche. Ces intuitions sont déterminées par des mécanismes inférentiels de compréhension linguistique. » (Rossi *et al.*, p 45).

Dans ce cas, le contexte est primordial puisque la pertinence des solutions est choisie intuitivement par le sujet sur la base du contexte et non sur celle d'un raisonnement formel.

Le contexte peut être défini comme tout ce qui ne dépend pas uniquement de la forme logique : la formulation des prémisses, la personne qui énonce les prémisses, le thème des données, etc. La question de savoir si les différents éléments du contexte modifient fondamentalement, influencent, inhibent ou complètent les processus, et de quelle manière, n'a pas encore de réponse définitive, et n'aura peut-être jamais de réponse homogène, au vu du nombre d'inférences différentes qui sont mobilisées pour le raisonnement, et du nombre de variations possibles dans les éléments du contexte. Il semble cependant indéniable que le contexte influence la performance du sujet dans les tâches de

raisonnement, et qu'il faille prendre en compte les processus inférentiels liés à la compréhension en contexte et à l'interprétation de la situation :

« Les processus interprétatifs arrivent en amont des processus de raisonnement. C'est lorsque les prémisses ont été interprétées que le raisonnement se déploie. La réponse que donnent les sujets ne dépend donc pas seulement des mécanismes de raisonnement mais aussi des processus interprétatifs. Le contexte, qui détermine l'interprétation que les sujets font des prémisses, doit donc nécessairement être pris en compte pour évaluer la qualité du raisonnement. » (Rossi *et al.* 2007, p 302).

La didactique n'a pas besoin d'attendre les réponses aux questions fondamentales pour prendre en compte les apports des recherches sur le raisonnement ; si on garde à l'esprit que le but de l'apprentissage est de donner les moyens à l'apprenant d'adapter ses conduites aux situations qu'il est amené à rencontrer, on ne peut que prendre en compte les effets de contexte mentionnés, que ceux-ci soient caractéristiques ou incidents. Cette prise en compte est justifiée à double titre : d'une part pour s'assurer que les apprenants seront capables de transférer les acquisitions à d'autres contextes, et d'autre part parce que la situation d'enseignement / apprentissage est en elle-même un contexte qui pèse sur les activités cognitives de l'apprenant.

5.4 Contrôle, régulation, prise de conscience, métacognition.

Nous allons commencer par clarifier ce que nous entendons par ces termes, et à les situer les uns par rapport aux autres. En effet, ils sont parfois utilisés les uns pour les autres, et il y a une vision « large » de la métacognition qui lui fait englober tous les phénomènes conscients ou contrôlés de la cognition. Nous nous appuyerons sur Noël (1994) et sur Gombert (1990) pour donner une définition plus limitée de la métacognition.

5.4.1 Contrôle et régulation.

Richard (1990) fait de la régulation « la fonction qui a pour objet la sélection des tâches et leur ordonnancement dans le temps » (p 271), et du contrôle « la fonction qui consiste à mettre en œuvre les moyens de réalisation de la tâche et à veiller à son bon déroulement » (id.). On peut pousser la distinction qui se fait jour entre déroulement et mise en œuvre en plaçant la distinction à un autre niveau. Nous dirons que la régulation ne se situe pas au même niveau de l'activité que le contrôle : la régulation prend en charge l'activité globalement (dans son déroulement, sa séquentialisation, ses objectifs et ses buts, etc.) alors que le contrôle se situe au niveau en-dessous, au niveau des tâches (terminologie de Richard 1990) ou des procédures (terminologie de George 1988) qui composent l'activité complexe. Le contrôle, ou plus précisément la *structure de contrôle* (George 1988) est indissociable de la procédure, et dans le cas de procédures déjà constituées, cette structure est *intégrée* à la procédure. En s'inspirant de George

(1988), qui parle *d'origine du contrôle*, le contrôle peut être le fait soit de contraintes de l'environnement externe du sujet (la perception de certaines propriétés de l'environnement déclenche certaines actions), soit de contraintes liées à la procédure (une action nécessite ou est conditionnée une autre action), soit « à l'extérieur de la procédure mais cependant dans l'activité cognitive du sujet » (p 115) (par exemple, une action répond à des buts).

La régulation et le contrôle se situent, chacun à leur niveau à trois étapes de la réalisation :

- de l'activité : décision et planification / déroulement / évaluation en fonction des buts
- de la tâche ou procédure : programmation / exécution / vérification.

La régulation peut concerner tout type d'activité, physique et cognitive ; en didactique, le terme de « régulation » s'applique à la gestion de l'activité d'apprentissage. Elle constitue un concept très utilisé en didactique, en conjonction d'une part avec la notion d'évaluation formative²⁴ et d'autre part avec la notion de rétro-action²⁵ : elles forment un tryptique destiné à favoriser et accompagner le processus d'apprentissage. Allal (1991) mentionne que la régulation peut être pro-active (ce qui correspond à la décision et la planification des activités à mener pour l'apprentissage, en fonction d'objectifs d'apprentissage), interactive (ce qui correspond au déroulement des activités d'apprentissage) ou rétro-active (ce qui correspond à un retour sur les activités menées et leur évaluation en fonction des objectifs, et peut déboucher sur de nouvelles activités). Elle peut être dirigée par l'enseignant bien sûr, mais peut aussi être le fait de l'apprenant, et entretient alors un lien étroit avec l'auto-évaluation, et la métacognition.

La régulation et le contrôle peuvent tous deux être « non attentionnels » ou « attentionnels » (contrôlés ou automatiques, ce qui est davantage pertinent pour le contrôle que pour la régulation) d'une part, et « naturels » ou « intentionnels » d'autre part (nous préférons ces termes, plus précis, à conscient et inconscient, qui ne sont pas bien distingués par rapport au couple attention et intention). Le passage de « naturel » à « intentionnel » se fait dans la prise de conscience, qui est le premier « stade » de la métacognition.

²⁴ Scallon (2000) définit ainsi l'évaluation formative : « processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La « décision-action », c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit la l'individu lui-même. »

²⁵ On se contentera pour le moment de définir globalement les rétro-actions comme les « informations en retour » (*feed-back*) données soit par l'enseignant, soit par l'apprenant, soit même par des locuteurs natifs en situation de communication exolingue.

5.4.2 Prise de conscience et métacognition.

La prise de conscience est la condition *sine qua non* pour l'existence de la métacognition. Elle permet de se rendre compte des mécanismes (physiques ou cognitifs) qui sont en jeu, non pas seulement pour les contrôler, ce qui est possible antérieurement à la prise de conscience pour certains d'entre eux, mais surtout pour rendre possible la réflexion sur ce contrôle. La prise de conscience joue d'ailleurs, du point de vue cognitiviste, un rôle fondamental dans les apprentissages et le développement : elle permet le passage d'un acte réalisé de façon non consciente et involontaire à un acte réalisé de façon consciente et volontaire, ce qui est le moteur des apprentissages. Son importance est prise en compte en didactique, notamment du fait qu'elle est le pivot entre *réussir* et *savoir que l'on réussit (et pourquoi)* ; Perraudon (2006) par exemple décrit trois niveaux, ou trois étapes, de conscientisation d'un travail de classe :

- la réussite, dans laquelle l'élève parvient à effectuer une tâche, que ce soit par l'usage d'une heuristique ou d'un algorithme
- la compréhension et la prise de conscience, dans laquelle l'élève parvient à donner du sens à la tâche, et « il sait qu'il sait ».
- La métacognition, dans laquelle « le possible et le transfert adaptatif sont envisagés. L'usage réflexif de la compréhension est transférée dans de nouveaux champs » (p 75).

La métacognition est un concept qui a d'abord été établi par Flavell, dans les années 70. Au départ la définition donnée est très large, et d'après Noël (1994) peut concerner jusqu'à 9 sujets, si l'on considère que la métacognition s'applique à trois objets, et trois modalités : elle peut prendre pour objet la mémoire, la compréhension et la résolution de problèmes, et elle peut concerner trois types d'activités cognitives²⁶ :

- L'activité cognitive sur son propre processus mental et sur les produits de son propre processus mental
- L'activité cognitive sur les propriétés pertinentes de l'information ou des données de l'apprentissage
- La régulation.

Pour aboutir à une définition plus opératoire, il est donc nécessaire de « faire le tri » dans tous les sujets possibles. Noël effectue une réduction du champ des études sur la métacognition en en excluant les processus que le sujet effectue et sur lesquels portent la métacognition. En d'autres termes, elle exclut de la métacognition les processus cognitifs dont le sujet a pris conscience mais pas la prise de conscience elle-même, ni la réflexion sur ceux-ci, qui eux sont proprement *meta*. Lorsqu'on parle de *métacognition*, il faut bien faire « la distinction entre le processus mental qu'est la métacognition et l'activité cognitive sur laquelle elle porte » (Noël 1994, p17). Elle exclut aussi ce qui relève des

²⁶ Nous exposons dans une forme linéaire le tableau proposé par Noël 1994, p 7.

connaissances métacognitives, c'est-à-dire des connaissances générales sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage ou d'autres activités cognitives. Nous retiendrons la définition que donne Noël :

« La métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée. » (1994, p 17).

La métacognition dans la définition de Noël, concerne donc « la cognition sur la cognition », la cognition « objet » ayant deux aspects : les processus cognitifs mis en œuvre et les résultats (produits qui restent mentaux ou qui sont exprimés) de ces processus cognitifs. L'intérêt de la métacognition est de pouvoir porter des *jugements métacognitifs* à propos de ces activités et de ces produits. La métacognition « la plus aboutie » est la réflexion sur ces activités et produits, et non uniquement leur connaissance. On retrouve ces deux niveaux chez Gombert (1990) pour qui la métacognition regroupe : « 1 – les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, 2 – les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé » (p 27).

La métacognition est un processus mental que Noël conçoit en trois étapes :

- « Le processus mental proprement dit qui comprend notamment la conscience qu'a le sujet des activités cognitives qu'il effectue ou de leur produit et qui se traduit habituellement par l'explicitation de ses processus mentaux.
- Le jugement exprimé ou non par le sujet sur son activité cognitive ou le produit mental de cette activité. Nous parlerons de jugement métacognitif (ou produit de la métacognition)
- La décision que peut prendre le sujet de modifier ou non ses activités cognitives ou leur produit ou tout autre aspect de la situation en fonction du résultat de son jugement métacognitif. On peut parler ici de décision métacognitive. » (1994, p18).

Pour finir, et afin d'être complètement clairs du point de vue terminologique, il est nécessaire de faire une dernière remarque : il s'agit de distinguer la *régulation*, qui peut être un processus naturel ou intentionnel, de la *régulation métacognitive*, qui est en quelque sorte l'aboutissement de la métacognition, la mise en œuvre des décisions métacognitives : la régulation est un processus cognitif comme les autres, la régulation métacognitive est la régulation des processus cognitifs (y compris de la régulation), qui fait suite aux jugements cognitifs et aux décisions qui y sont liées.

6 Aspects sociaux de l'apprentissage et rôle de l'enseignant.

On a déjà vu, notamment avec Vygotski, l'importance des interactions sociales pour le développement. L'aspect social est aussi un aspect fondamental de l'apprentissage, non seulement quand celui-ci a lieu en contexte naturel, mais *a fortiori* en contexte scolaire, la salle de classe étant un lieu fortement codifié et marqué socialement. Dans ce contexte, pour Perraudau (2006), l'apprentissage est structuré par trois pôles. D'abord, le pôle individuel concerne directement l'apprenant, c'est-à-dire le sujet en tant que sujet apprenant, et peut être envisagé selon trois composantes, que nous ramènerons à deux : la composante cognitive, et la composante affective (Perraudau distingue composante cognitive et affective, mais nous pensons que les aspects motivationnels sont inclus dans les aspects affectifs) qui ont des interactions fortes. Ensuite, le pôle social, qui concerne le fait que le sujet appartient à divers groupes sociaux (notamment sa famille) qui ont une influence sur les représentations sociales de l'école et de soi à l'école. Enfin, le pôle plus strictement contextuel, qui concerne l'environnement direct de l'école.

Nous avons déjà largement développé l'aspect cognitif des apprentissages ; nous ne nous attarderons pas maintenant sur les représentations sociales de l'école, mais y reviendrons dans le chapitre 5 ; la dernière partie de ce second chapitre va maintenant concerner ce qui se passe au sein de l'école, ou dans un environnement d'apprentissage formel. Nous allons commencer par revenir sur les interactions sociales à l'œuvre dans l'apprentissage, en commençant par approfondir la notion de tutelle, puis en étudiant la collaboration. Nous finirons par envisager l'influence du contexte scolaire sur les apprentissages et le rôle de l'enseignant au sein de celui-ci.

6.1 Interactions sociales à l'œuvre dans l'apprentissage.

6.1.1 Interactions de tutelle.

Nous avons déjà rapidement évoqué dans la première partie de ce chapitre l'importance des interactions sociales pour le développement du point de vue de Vygotski, en expliquant la notion de zone proximale de développement, et en soulignant l'importance de l'expert dans la formation des connaissances. Cette importance peut se décliner selon deux notions, qui sont la notion de médiation et celle de tutelle. La médiation fait référence au fait que l'apprenant, en situation formelle d'apprentissage, n'accède pas directement aux savoirs et aux connaissances, mais que ceux-ci sont médiés par leur présentation par l'expert²⁷. La notion de tutelle renvoie à l'aide que l'expert (l'adulte en situation informelle, l'enseignant en situation scolaire) fournit à l'apprenant pour accomplir les actions qu'il ne peut pas encore faire sans aide. L'intervention d'un tuteur, le plus souvent, « comporte une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre

²⁷ La médiation didactique s'ajoute donc à la médiation cognitive. (Lenoir 1996)

un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner 2004, p 263). Il ne s'agit pas pour le tuteur de tout faire, ou de donner toutes les instructions nécessaires à l'apprenant, mais de prendre en charge les aspects que celui-ci ne peut pas gérer : « Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" **ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant**, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. » (Bruner 2004, p 263 – nous soulignons)

Pour Bruner, l'apport principal de l'étayage fourni par la tutelle n'est pas seulement de permettre à l'apprenant d'accomplir la tâche, mais d'être le moteur de l'apprentissage en accélérant largement celui-ci : « Nous soutenons, cependant, que ce processus est capable de produire éventuellement des effets qui dépassent de beaucoup pour celui qui apprend l'accomplissement assisté de la tâche. Il peut, pour finir, produire un **développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide.** » (Bruner 2004, p 263). Il y a cependant des conditions au bénéfice de la tutelle pour l'apprentissage : il faut que l'apprenant comprenne la solution pour pouvoir la mettre ensuite lui-même en œuvre. Seule cette compréhension peut assurer qu'il y aura bien une construction des éléments nouveaux : « l'apprenti doit être capable de *reconnaître* une solution d'une classe déterminée de problème avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide. » (Bruner 2004, p 263). Cette reconnaissance s'applique à la fois à la tâche, ou au type de tâche, et à la solution à mettre en œuvre, il s'agit en quelque sorte d'une compréhension des tenants et des aboutissants de la tâche, qui permet de retrouver sa solution.

L'interaction de tutelle exige certaines compétences de la part du tuteur, à la fois à propos de la tâche et à propos de l'activité de l'apprenant, pour pouvoir formuler des hypothèses sur le fonctionnement de l'apprenant dans la tâche, et ainsi adapter son étayage :

« Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situation dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à **cet** élève pour **cette** tâche à **ce** point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la **tâche** et dépendant de l'**élève**, les exigences de la tutelle étant **engendrées** par l'interaction. » (Bruner 2004, p 277).

Les éléments que Bruner met en avant dans cet exposé des exigences de l'action du tuteur montrent bien que la tutelle est envisagée comme une relation individualisée, personnalisée, avec un apprenant particulier, et qu'il s'agit de s'adapter spécifiquement à chaque personne et à son niveau de performance. Pour faire cela, plusieurs tâches incombent au tuteur ; Bruner en développe six. D'abord, il parle de l'importance de l'« enrôlement » : le tuteur doit être capable

de motiver l'apprenant pour réaliser une tâche, de le faire adhérer à celle-ci en faisant en sorte qu'il y trouve de l'intérêt. Ensuite, il doit « réduire ses degrés de liberté », c'est-à-dire simplifier la tâche, l'alléger par « réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution » (Bruner 2004, p 278). La troisième tâche du tuteur est de « maintenir l'orientation », c'est-à-dire de s'assurer que l'apprenant est bien en train de réaliser la tâche fixée initialement, et pas une autre tâche plus simple. Le tuteur doit aussi « signaler les caractéristiques déterminantes » ; en d'autres termes, il doit rendre visibles par l'apprenant les caractéristiques pertinentes de la tâche, qui dirigent son exécution. La cinquième tâche du tuteur est de « contrôler la frustration » de l'apprenant, de maintenir à la fois sa motivation et sa *face*, tout en s'assurant qu'il ne devienne pas dépendant à l'égard du tuteur. Enfin, le tuteur doit assumer la « démonstration », c'est-à-dire la « présentation de modèles » pour une solution ; Bruner souligne que cette tâche est bien plus exigeante que la simple réalisation de la tâche devant l'apprenant, mais qu'il s'agit de *styliser* l'action à exécuter par l'apprenant, parfois en s'appuyant sur l'achèvement ou la justification d'une solution ébauchée par l'apprenant. « En ce sens, le tuteur "imite" sous une forme stylisée un essai de solution sentie par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l'"imiter" en retour sous une forme mieux appropriée. » (Bruner 2004, p 279). Il note d'ailleurs avoir observé que les enfants n'imitent que ce qu'ils peuvent déjà faire parfaitement. En d'autres termes, ils ne découvrent pas une solution nouvelle mais contextualisent et « intentionnalisent » quelque chose de maîtrisé).

On peut facilement s'apercevoir que la première, la troisième et la cinquième de ces tâches ont un lien direct avec le pôle affectif dont nous avons parlé en introduction de cette partie. Les interactions de tutelle ont une importance à la fois cognitive et affective. L'étayage est donc le phénomène principal de la phase inter-psychologique décrite par Vygotski : dans la phase inter-psychologique, le tuteur fournit de l'aide au sujet pour qu'il réalise une activité qu'il ne pourrait pas faire seul. Une fois seul, le sujet remobilise l'aide qu'il a reçue pour renouveler la réalisation de l'activité ; la phase inter-psychologique se prolonge donc au-delà du temps et de l'espace de l'interaction proprement dite, avant que n'intervienne la phase intra-psychologique, où l'apprenant a intériorisé la solution.

Baudrit (2007) note que certains chercheurs ont poussé le raisonnement de Vygotski sur ces phases inter et intrapsychologiques, et sur l'intériorisation du langage, jusqu'à faire de l'interaction l'essence même de l'apprentissage en disant que « l'apprentissage est le résultat de l'intériorisation de l'interaction sociale » (Mc Carthey et Mc Mahon, cités par Baudrit 2007, p 20). Sans nous prononcer sur la validité de ce point de vue, nous souhaitons simplement souligner l'importance de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage.

Après avoir envisagé les interactions sociales entre expert et novice, nous allons maintenant nous pencher sur les interactions sociales entre pairs, et plus précisément sur la collaboration.

6.1.2 La collaboration entre pairs.

La collaboration existe en dehors de l'apprentissage, dans les activités quotidiennes (familiales, professionnelles, artistiques, sportives, etc.) ; on peut la définir rapidement comme le fait de travailler ensemble dans un même but. Elle a un sens proche de celui de coopération, et les deux termes sont souvent employés comme synonymes, renvoyant tout deux à l'idée d'un travail collectif.

6.1.2.1. Distinction collaboration / coopération.

En didactique, coopération et collaboration peuvent être différenciées par le fait que la première est la construction en commun d'une chose dans laquelle chacun construit une partie, et que la seconde est la construction en commun d'une chose dans laquelle toutes les parties sont construites collectivement. Pour le dire autrement, la collaboration est une co-construction, et la coopération est une construction à plusieurs. A vrai dire, cette distinction est opératoire car elle départage vraiment deux processus de construction collective, et elle permet de catégoriser les situations de travail collectif. Il faut cependant prendre la précaution de préciser deux points : il est très rare de pouvoir définir une situation de A à Z comme coopérative ou collaborative, et il n'existe pas de situation intrinsèquement coopérative ou intrinsèquement collaborative. Pour le premier point, nous voulons dire que la coopération ou la collaboration ne caractérise pas forcément une situation du début à la fin, mais qu'on peut trouver dans une même situation d'apprentissage des phases de coopération et des phases de collaboration. Pour le second point, nous voulons signaler que le fait qu'il y ait coopération ou collaboration ne dépend pas uniquement de la situation didactique que l'on va proposer aux apprenants, mais aussi de la façon dont ils vont l'investir. On peut déterminer qu'une situation se déroulera selon une modalité collective ou individuelle, mais il est difficile de s'assurer que les tâches à accomplir le seront collaborativement ou coopérativement. En d'autres termes, on peut encadrer une coopération, mais on ne peut qu'inciter à la collaboration, on ne peut pas y contraindre : l'existence de celle-ci dépend des interactions qui vont se mettre en place entre les acteurs de la situation.

Si nous reprenons la distinction entre coopération et collaboration, on peut l'expliquer en mettant en avant une seconde caractéristique, qui découle de la première (la co-construction d'un tout, ou la construction des parties d'un tout commun) : on peut planifier, encadrer, structurer une situation pour organiser la coopération, mais la collaboration nécessite des interactions qui ne peuvent pas être structurées de l'extérieur du groupe. Elle dépend donc des interactions qui vont avoir lieu au sein de ce groupe, et l'enseignant, malgré tous les moyens qu'il peut mettre en œuvre pour la favoriser, n'a pas de certitude sur son intervention.

6.1.2.2. Conditions et caractéristiques de la collaboration entre pairs.

Comme l'établit Baudrit (2007) en étudiant les racines théoriques de l'apprentissage collaboratif, la collaboration entre pairs est d'abord possible du fait de la symétrie de leur relation, et de leur réciprocité. Les pairs sont dans une situation similaire, parce qu'ils partagent un langage commun, adapté au niveau d'apprentissage où ils en sont, et qu'ils entretiennent entre eux une relation d'égal

à égal, *a contrario* de leur relation avec le tuteur, qui est un expert, et, dans le cas de l'enseignant, une figure d'autorité. Les enjeux affectifs, tout comme les enjeux cognitifs, ne sont donc pas les mêmes dans la relation de collaboration et dans la relation de tutelle. La notion de réciprocité fait aussi référence à la nécessité pour les pairs d'être dans un état d'esprit commun ; pour qu'il y ait collaboration, il faut que les participants soient prêts à échanger leur point de vue, à confronter leurs opinions, à écouter autant qu'à exposer. Baudrit (2007) reprend le terme d'*effort collaboratif minimum* à Clark et Wilkes-Gibbs pour exprimer cette nécessité. Cette symétrie et cette réciprocité ne signifient pas qu'il y a homogénéité des apprenants, que tous vont amener la même chose au « pot commun » de la collaboration : chaque apprenant est différent, et nul n'a les mêmes connaissances. Mais ce sont les deux conditions qui garantissent que la collaboration est possible.

L'avantage principal de la collaboration est qu'elle met les apprenants en situation de conflit socio-cognitif, ce qui va les inciter à l'apprentissage. Ce conflit socio-cognitif découle directement de la réciprocité nécessaire à la collaboration, il consiste en la confrontation d'opinion, qui « place la personne devant un point de vue autre que le sien (...) ce qui l'amène à reconsidérer sa façon de penser dans un sens majorant. » (Baudrit 2007, p15). D'autre part, la collaboration effective permet de tirer parti du nombre, et le « gain cognitif » est plus important que la somme des capacités de chacun : les interactions de la collaboration peuvent permettre aux apprenants de réussir ce qu'ils n'auraient pas fait seuls. La collaboration peut en quelque sorte fonctionner comme une extension du processus de tutelle, qui ne provient pas de l'expertise d'un tuteur mais de la mise en commun de la réflexion.

6.1.2.3. Des situations, des interactions, des collaborations.

Baudrit (2007) rapporte deux *versions* de la collaboration, deux tendances de l'apprentissage collaboratif, influencées par des développements théoriques différents, qu'il nomme *américain* et *européen* du fait de la répartition géographique non de leur application, mais de leur ancrage théorique. Nous ne reviendrons pas sur l'historique de cette distinction, mais nous souhaitons en conserver l'opposition entre *collaboration contradictoire* et *collaboration constructive*, que l'on peut aussi voir comme une version forte et une version faible de la collaboration.

La collaboration, on l'a dit, dépend à la fois de la situation proposée aux apprenants et des interactions qui se mettent en place ; dans ce cas, il est impossible non seulement de penser que la collaboration intervient à chaque fois que l'on voudrait qu'elle se mette en place, mais aussi de penser la collaboration de façon homogène, c'est-à-dire comme répétant les mêmes processus dans chaque situation. Dans une version faible, c'est-à-dire sous sa forme qui modifie le moins les processus individuels, la collaboration se « limite » à créer le conflit socio-cognitif, mais ne place pas les apprenants en situation de bénéficier de l'apport des autres participants ; le désaccord, au fond, reste plus important, du point de vue des processus déclenchés, que le fait de le résoudre ensemble. Dans une version forte, la collaboration non seulement provoque le conflit socio-

cognitif, mais aussi crée un espace de résolution commune, de négociation non seulement de la tâche, mais aussi des solutions à mettre en œuvre pour la réaliser. Cette version forte de la collaboration suppose chez les apprenants une capacité à comprendre et prendre en compte les raisonnements des autres participants, à laquelle le nom d'*intersubjectivité* a été donnée, expliquée par Bruner (traduit par Baudrit, p 28) comme la faculté de « lire dans l'esprit des autres ».

La collaboration est aussi dépendante du niveau d'expertise des participants à la situation : il peut arriver que certains apprenants aient une expertise partielle, ou locale, du domaine d'apprentissage. Ils ne sont donc pas aussi experts que le tuteur de la relation de tutelle, qui lui s'appuie pour l'étayage sur une expertise globale à propos du domaine étudié, mais peuvent avoir des connaissances que les autres n'ont pas. Portine (1998) fait référence à cette collaboration comme une collaboration oblique, en comparaison entre la collaboration verticale (entre l'expert global et les apprenants) et la collaboration horizontale (entre les apprenants de même expertise).

On voit donc que la collaboration ne doit pas être perçue comme un phénomène unique : en fonction de l'expertise des participants à la situation, et en fonction des interactions qu'ils se révèlent capables ou désireux de mettre en place, la situation d'apprentissage collective verra la réalisation d'activités coopératives ou collaboratives, la collaboration pouvant se « mesurer » sur un continuum allant de « contradictoire » à « constructive ». Nous pouvons terminer ce paragraphe sur les activités collectives en rappelant que l'enseignant ne « disparaît » pas durant ces activités, mais qu'il « reste garant du déroulement » des activités (Perraudau 2006, p 214). Perraudau appelle la « position de distance du médiateur qui observe les éléments à travailler » (id.) la médiation, qu'il oppose à la tutelle, où l'enseignant est présent directement dans les échanges. Il ne faut évidemment pas confondre cette médiation avec la médiation didactique que nous avons évoquée plus haut.

Afin de terminer cette partie sur les interactions sociales dans l'apprentissage, et pour donner un aperçu de la complexité de ces questions, qui ont de forts enjeux à la fois cognitifs, affectifs et sociaux, nous voudrions faire une rapide incursion du côté de la psychologie sociale.

6.1.3. Rapide aperçu du rapport entre le groupe et les individus dans la psychologie sociale.

Notre objectif ici est simplement d'illustrer la complexité de l'étude des interactions sociales de la classe, et notamment du travail de groupe, en donnant un aperçu de l'influence des rapports sociaux dans un raisonnement de groupe. Pour cela, nous nous appuierons principalement sur le chapitre 5 de l'ouvrage de Rossi et al. (2007).

La psychologie sociale étudie les aspects psychologiques de l'individu au sein des différents groupes sociaux dont il fait partie, et comment sa situation sociale

influence son comportement. Pour envisager l'influence du groupe sur le raisonnement, il est possible de mobiliser plusieurs concepts de psychologie sociale. Rossi et al. (2007) font état de deux : le leadership et les schèmes de décision sociale.

La notion de leadership fait référence au fait que, si l'effet de groupe peut influencer un individu particulier, un individu particulier peut à son tour influencer l'ensemble du groupe : le leader est la personne qui peut, à elle seule, influencer un groupe. Il est inutile pour notre objet de détailler les études sur les caractéristiques psychologiques du leader, et sur les modèles qui cherchent à expliquer son influence sur le groupe ; nous souhaitons simplement faire état du fait que, généralement, un groupe « se choisit » un leader, spontanément, et que celui-ci peut avoir une influence sur le fonctionnement du groupe. Il nous semble qu'il convient d'avoir en tête ce paramètre pour envisager la gestion des groupes classes, ou analyser les collaborations.

L'autre concept est le concept de « Schème de décision sociale » (SDS) ; un SDS est « l'ensemble des processus par lesquels des décisions individuelles se combinent pour former une décision de groupe » (Rossi et al. 2007, p 309). Il existe plusieurs SDS variés, et les auteurs font l'observation que, en situation de résolution de problème en groupe, les SDS adoptés varient selon la nature des problèmes. Dans le cas de problèmes intellectifs, les SDS qui s'appliquent semblent être ceux de « la vérité qui gagne » et de « la vérité soutenue gagne », mais que ces SDS s'appliquent en lien avec le statut de la personne qui indique une solution au sein du groupe. Dans les problèmes de jugement en revanche, pour lesquels il n'y a pas de solution objective, la résolution repose sur le consensus social (SDS de « loi du nombre » ou de « schème de la majorité »). De la même façon, les SDS varient selon les heuristiques qui sont sollicitées. Ce qu'il faut retenir, c'est donc qu'apparemment, selon que les individus ont ou non une solution, et selon le statut de ces individus, les SDS qui présideront à la prise de décision individuelle ne seront pas les mêmes. De même, les biais de raisonnement peuvent être soit amplifiés, soit atténués par l'effet de groupe.

Ce qu'il est surtout intéressant de remarquer, dans les décisions individuelles, c'est que le travail en groupe n'est pas garant d'une réponse correcte pour l'individu. Le rapport entre travail de groupe et bénéfice pour l'apprentissage n'est donc pas automatique :

« De sorte que si les gens qui travaillent en groupe réussissent généralement mieux que ceux qui travaillent seuls, cela n'assure pas que tous les membres du groupe répondent correctement. Favorisant, dans certains cas, la révision des jugements individuels, le groupe est certainement une structure propice aux apprentissages individuels, mais insuffisante. » (Rossi et al. 2007 p 149).

Avant de passer à l'étude plus spécifique du contexte scolaire, ou de classe, nous pouvons conclure sur le bénéfice que peuvent présenter des activités collectives pour l'apprentissage, mais aussi sur la difficulté à étudier les interactions de

groupe pour l'apprentissage, du fait des imbrications entre les phénomènes cognitifs, affectifs et sociaux.

6.2 *Le contexte de la classe.*

La classe est le lieu de l'apprentissage formel, qui se pense dans le couple enseignement / apprentissage. Nous commencerons par envisager les implications de l'existence d'un contexte clos et marqué socialement pour la situation d'enseignement / apprentissage, avant de nous pencher plus spécifiquement sur le rôle de l'enseignant dans cette situation.

6.2.1 *La salle de classe.*

La salle de classe est la « plus petite unité » du contexte scolaire : elle s'inscrit elle-même au sein d'une structure, comme une école ou un centre de formation, qui peut lui-même être indépendant, ou s'inscrire dans une institution plus vaste, comme un ministère. Tous les éléments de ce contexte sont associés, dans l'esprit des participants à la situation d'enseignement / apprentissage, à des représentations sociales, qui se combinent aux particularités du contexte immédiat pour déterminer les comportements des « élèves » et du « maître » (par opposition à l'apprenant et à l'enseignant).

Nous allons maintenant envisager le mode de fonctionnement d'une salle de classe, en considérant qu'au sein d'une culture et d'une société données, les participants à la situation d'enseignement / apprentissage partagent d'emblée les représentations sociales sur cette situation²⁸.

Nous avons déjà évoqué dans la quatrième partie de ce chapitre, à partir de remarques de Richard (1990), que, pour comprendre des problèmes, un apprenant pouvait particulariser un schéma relatif à des problèmes similaires. Ce phénomène s'inscrit dans le cadre d'un fonctionnement plus général, qui est que, par la fréquentation de l'environnement scolaire, l'élève construit des connaissances et des représentations qui lui permettent de fonctionner dans ce contexte. La construction de schémas à propos de problèmes-types est une des connaissances ainsi construites. Plusieurs noms ont été donnés à ce phénomène : Schubauer-Léoni (1986) l'appelle l'*habitus*, Perrenoud (1994) parle de *métier d'élève*. On peut inscrire ces comportements, développés par l'élève pour fonctionner dans ce contexte particulier dans une théorie de l'interaction professeur / élève développée par Brousseau (1998), le *contrat didactique*.

²⁸ Nous verrons dans le chapitre 5 que ce n'est pas le cas pour une classe de langue, et reviendrons donc plus précisément sur cet aspect de la situation d'enseignement / apprentissage.

Brousseau a développé la théorie du contrat didactique dans le cadre de la didactique des mathématiques, mais il a inspiré des transpositions à d'autres disciplines. Le contrat didactique concerne l'environnement immédiat de l'élève mais s'inscrit dans un cadre plus large, qui est connue en didactique des mathématiques sous le nom de Théorie des situations didactiques, la situation étant définie par Brousseau comme « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu »²⁹., l' « ensemble des circonstances » englobant à la fois l'environnement immédiat de la salle de classe et le système éducatif dans lequel l'apprentissage prend place. Le contrat didactique est d'abord développé pour expliquer l'échec électif (relatif à une discipline particulière, au contraire de l'échec scolaire), qui peut être résolu si l'on modifie la représentation que l'élève se fait des comportements qu'il doit adopter par rapport à la situation (en l'occurrence : s'inscrire dans une dynamique de recherche au lieu d'appliquer des règles prescrites par l'enseignante). Le contrat didactique est d'abord défini comme « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau 1980, p 127). Il se place donc clairement dans une perspective interactionniste de la construction des savoirs, et l'interaction se déroule selon un contrat implicite, un mode de fonctionnement qui ne se révèle que par ses dysfonctionnements : lorsque l'élève a des représentations erronées de ce que l'on attend de lui, ou quand il mobilise des schémas dans des situations où ils ne sont pas adéquats.

Brousseau fait par la suite évoluer la notion de contrat, en posant que l'apprentissage correspond à une rupture du contrat (changement du type de données habituelles, proposition d'un cas où les règles habituelles du raisonnement ne s'appliquent pas, etc.), celle-ci aboutissant à la dévolution de la responsabilité de l'apprentissage à l'élève. C'est une théorie qui repose sur une conception constructiviste de l'apprentissage, et qui montre comment le changement dans la situation peut déclencher un conflit cognitif, mais qui s'éloigne de notre objet principal, qui est d'expliquer que, **dans le contexte donné de la salle de classe, à la fois l'enseignant et l'apprenant construisent des représentations de ce que l'autre partie attend de lui, et que ces représentations influencent le comportement de chacun et les interactions qui se déroulent.**

L'influence entre le contexte et l'activité d'apprentissage, voire toute activité de cognition, est exprimée de façon assez radicale par plusieurs auteurs ; Mottier Lopez (2006) par exemple affirme que la cognition et l'apprentissage doivent être conçus au sein des relations individu / contexte, et que ces deux éléments se structurent réciproquement. De ce fait, « les conditions dans lesquelles les connaissances sont acquises représentent une part de la connaissance elle-même. » (Mottier Lopez 2006, p 202). La cognition et l'apprentissage sont donc des processus *situés*³⁰, dépendants du contexte dans lequel ils se déroulent. Pour

²⁹ Guy Brousseau, http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf, page 2

³⁰ Clancey a été le premier, à notre connaissance, à parler de cognition située.

Mondada et Pekarek Doehler (2000), on peut dire que la cognition est située selon trois aspects :

- a) « elle est située dans les contingences de l'organisation locale de l'action conçue comme un accomplissement pratique (aspect privilégié par l'ethnométhodologie)
- b) Elle est située dans un cadre culturel et historique particulier, dans lequel sont sédimentées des façons de faire et d'interagir (aspect privilégié par l'approche socio-culturelle)
- c) Elle est située dans l'environnement et dans les objets que les activités configurent de sorte à distribuer la cognition non seulement entre les acteurs sociaux mais aussi avec les non-humains. » (p 15³¹)

On voit que le point b) fait écho à la notion de contrat didactique ou de culture scolaire, avec l'idée de sédimentation des pratiques. Le caractère *situé* de la cognition et de l'apprentissage impliquent que le participant à cette situation à la fois est influencé par et modèlè cette situation. Apprendre et penser, ce n'est donc pas simplement mettre en œuvre des connaissances et un raisonnement, c'est aussi *participer* à une situation. La perspective interactionniste, déjà mise en avant par Piaget (cf. partie 1), prend ainsi une dimension plus large, intégrant l'aspect social. Cela nécessite de la part des participants à la participation une *compétence interactionnelle*, « qui définit le membre d'un groupe » et « permet au membre de participer de façon adéquate à l'interaction sociale et à son organisation socialement intelligible » (Mondada et Pekarek Doehler 2000, p 14). Le membre d'une situation est reconnu comme participant non pas à partir de qualités intrinsèques, mais par des « procédés par lesquels ils rendent observables leurs catégories d'appartenance, elles-mêmes fortement liées aux activités en cours » (id.). On retrouve ainsi l'idée de Brousseau, d'expliquer l'échec électif non par des qualités intrinsèques (comme l'intelligence ou la bosse des mathématiques) mais par l'adaptation d'un comportement à une situation. Pour avoir lieu, l'apprentissage implique un changement dans la participation de l'apprenant à la situation, lié au fait que les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage sont étroitement liés avec les phénomènes sociaux propres à la salle de classe :

« L'apprentissage ne prend place non pas seulement dans le cerveau ou dans l'esprit de l'individu, mais dans des processus de co-participation qui impliquent des différences de perspectives individuelles médiatisant l'apprentissage. Apprendre se manifeste par un changement de participation, cette dernière devenant progressivement plus centrale et experte au regard des possibilités des systèmes de relation et d'activités sociales dans la communauté de pratique » (Mottier Lopez 2006, p 203).

Il existe donc des codes et une compétence interactionnelle propres à la classe (ou aux classes, si on adopte un point de vue didactique qui différencie les disciplines), dont la construction est la première tâche de l'élève, et dont la maîtrise est indispensable pour réussir un apprentissage formel. L'interaction des représentations sociales et communautaires avec les aspects psychologiques

³¹ Pagination du fichier PDF disponible sur le site de AILE

individuels tend à créer ce que Mottier Lopez (2006) appelle une *microculture* de classe, et ce contexte social « peut marquer de sens les apprentissages des élèves, tout en étant lui-même construit, dans une relation dialectique, par les contributions des membres de la classe » (Mottier Lopez 2006, p 215). L'idée de microculture de classe, d'un espace co-construit par les participants à la situation, rejoint la notion, un peu plus précise, de *contexte intersubjectif*, proposée par Brossard et reprise par Bernié et al. (2008) : il s'agit d'un « cadre commun d'activités à l'intérieur duquel le maître introduira et s'efforcera de rendre appropriables par l'enfant de nouvelles connaissances et de nouveaux outils » (p 125).

Si l'on reprend les notions que l'on a vues jusqu'ici, on peut dire que la classe est en quelque sorte triplement sociale. D'abord, elle s'inscrit dans un contexte social plus large qui détermine les représentations sociales sur les situations d'enseignement / apprentissage. Ensuite, chaque classe constitue elle-même un contexte spécifique, régie par un contrat didactique passé tacitement entre le professeur et les élèves, dans le cadre d'une microculture de classe, qui est construite sur la base à la fois des représentations sociales (générales) et des caractéristiques individuelles (spécifiques) des apprenants. Enfin, au sein de cette microculture de classe, en tirant parti des compétences interactionnelles de chacun et en prenant en compte les cadres interprétatifs du contexte, chaque activité proposée nécessite de construire un contexte intersubjectif, une « zone d'attention conjointe » (Bernié et al. 2008) dans laquelle les apprentissages vont pouvoir se développer.

On se situe donc dans une conception de l'apprentissage comme un processus non pas auto-structuré (structuré par l'apprenant uniquement) ni hétéro-structuré (structuré par l'enseignant) mais bien inter-structuré, c'est-à-dire structuré par les interactions de l'apprenant avec son milieu et avec l'enseignant et ses pairs. Nous allons maintenant conclure cette partie avec une présentation du rôle de l'enseignant dans cette conception de l'apprentissage.

6.2.2 Rôle de l'enseignant dans la situation d'enseignement / apprentissage.

Dans cette conception interactionniste et socio-constructiviste de l'apprentissage, l'enseignant a pour rôle de créer les conditions qui vont permettre qu'il y ait apprentissage. Son rôle est tout aussi important que dans une conception hétéro-structuré de l'apprentissage, et il est probablement plus difficile, puisque les paramètres qu'il a à prendre en compte sont, sinon plus nombreux, du moins plus complexes puisqu'interactifs. On peut rapprocher le rôle de l'enseignant des tâches qui sont dévolues au tuteur selon Bruner (bien qu'il soit dans une gestion collective et non individualisée) : l'enseignant doit assumer toutes ces tâches d'enrôlement, de réduction des degrés de liberté, de maintien de l'orientation, de signalisation des caractéristiques déterminantes, de contrôle de la frustration, et de démonstration. Il a un rôle à jouer à la fois dans les aspects affectifs et cognitifs du processus d'apprentissage des apprenants. On peut concevoir son rôle en deux phases récursives : la première consiste à préparer et proposer les situations et leurs conditions, la seconde consiste à gérer le déroulement de ces situations, et à l'analyser, afin de, à nouveau, préparer les situations suivantes.

6.2.2.1 Préparer les situations et leurs conditions.

L'enseignant a à charge de concevoir les situations d'enseignement / apprentissage, c'est-à-dire de préparer des activités qui se déroulent dans un cadre spatio-temporel donné, auquel il faut qu'il les adapte, avec un matériel, des ressources et des outils avec lesquels il faut qu'il compose ou qu'il faut qu'il crée, à la poursuite d'objectifs qu'il faut qu'il fixe, en accord avec les objectifs institutionnels s'il en existe.

Nous souhaitons revenir plus particulièrement sur le matériel, les ressources et les outils que l'enseignant doit proposer à ses apprenants, en revenant sur deux notions qui nous semblent importantes, celles d'instrument (ou d'outil) psychologique, et celle de charge cognitive.

Charge cognitive

La théorie de la charge cognitive est une théorie développée par Sweller, et répercutée en France par des chercheurs comme Tricot (Tricot 1998, Chanquoy, Tricot, Sweller 2007), qui s'intéresse à la gestion de la charge cognitive en mémoire de travail selon le format de présentation du matériel didactique. Plusieurs effets sont identifiés, qui permettent de réfléchir à la présentation optimale du matériel didactique en fonction de ce que l'on cherche à déclencher (voire à évaluer) chez l'apprenant, et qui tiennent notamment à la multimodalité de la présentation du matériel (présentation sous différents formats), à sa disposition spatiale et à l'ordre (simultanéité ou successivité) de présentation. Sweller a ainsi identifié différents effets, comme l'effet de « non spécification du but », l'effet de « dissociation de l'attention », l'« effet de redondance de l'information », etc. qui vont parfois à l'encontre d'idées reçues sur le fait de fournir de nombreuses sources à l'apprenant, ou le fait qu'il faut que l'élève sache précisément ce qu'il a à faire, etc. L'effet de « non spécification du but » par exemple, laisse penser qu'il est préférable de ne pas trop préciser le but afin que l'élève puisse comprendre la situation, parce que le fait de spécifier le but pour un non-expert « induit chez lui une démarche d'analyse moyens-fins qui peut être extrêmement coûteuse » (Tricot 1998, p 54). De même, l'étude de problèmes déjà résolus, serait plus bénéfique, à un certain niveau, que la recherche de la solution (ce qui rejoint l'idée soutenue par Bruner qu'il faut que la compréhension de la solution précède sa mise en œuvre).

L'effet de « dissociation de l'attention » quant à lui, se produit « quand les sujets doivent traiter des sources d'information multiples dont l'intégration doit être opérée mentalement afin que le sens puisse être inféré du matériel présenté » (Tricot 1998 p 44). Cet effet n'existe pas chez les sujets experts, qui n'ont pas de problème à intégrer les informations, mais peut être réduit pour les non experts par « l'intégration physique des sources d'informations » (id.), c'est-à-dire en présentant simultanément sur un même support les informations, ou bien en présentant la même information en même temps mais sur deux supports mobilisant chacun une modalité sensorielle différente (l'efficacité de cette solution étant proportionnelle à la complexité du matériel à traiter).

Il existe aussi un effet de redondance, qui explique que le matériel redondant (présentant une même information sous plusieurs formes) est plus lourd à traiter que le matériel non redondant ; ce qui explique que « tout se passe comme si le même matériel considéré comme intégré pour des sujets novices et ayant un effet positif sur leurs performances, pouvait être considéré comme redondant pour des sujets experts, et aurait un effet négatif sur leurs performances » (Tricot 1998, p 53).

Les implications didactiques de la théorie de la charge cognitive, et l'exemple de cette interaction des effets d'attention partagée et de redondance, nous semblent à même de souligner la complexité et l'importance du travail de l'enseignant dans le choix et la préparation du matériel didactique à mettre à disposition des apprenants ; il est pour ce travail nécessaire de croiser plusieurs paramètres, comme le niveau des apprenants, les informations et les processus sur lesquels on souhaite qu'ils travaillent, et les propriétés physiques des ressources présentées. Les travaux sur la charge cognitive trouvent aussi un écho dans les recherches sur les effets de l'aide (entre autres multimodales) dans les environnements informatisés (Hamon 2007) et montrent que la question de la préparation ou la conception de ressources est une question incontournable pour les enseignants.

Les outils

La question des ressources didactiques peut aussi être traitée sous l'angle de l'utilisation à laquelle elles vont donner lieu, et le terme d'« outil » (ou d'« instrument ») permet de faire le lien entre leur aspect concret et leur rôle psychologique. La notion d'outil psychologique a d'abord été développée par Vygotski : au même titre que les outils matériels, qui sont un artefact utilisé pour transformer les choses qui nous entourent, les outils psychologiques permettent d'agir mentalement. « Vygotski transpose la notion d'outil aux sphères de l'activité psychique. En tant qu'instrument psychologique, l'outil régule les propres comportements psychiques d'une personne et ceux d'autrui. » (Dolz et al. 1997, p147). Le principal de ces instruments psychologiques est le langage, mais il y en a de nombreux autres, comme toutes les formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les schémas, les diagrammes, les plans (ce qu'on peut rapprocher des représentations imagées de Denis 1984), et même les œuvres d'art. Tous ces exemples

« constituent tous des instruments psychologiques médiatisant des significations qui, par leur caractère formalisé, existent matériellement et impliquent une transmission générationnelle systématique. Une fois appropriés, ils sont intériorisés et contrôlent l'activité. Agir avec un outil matériel ou psychologique représente ainsi une activité singulière, créatrice, volontaire et finalisée, avec un moyen préexistant auquel on décide de recourir pour arriver à ses fins. » (Dolz et al. 1997).

En d'autres termes, ces outils existent sous une forme concrète dans l'espace social inter-individuel, et il s'agit pour le sujet de se les approprier intra-individuellement pour les mettre à contribution dans son activité volontaire. On

voit l'intérêt que ces outils présentent pour les situations d'enseignement / apprentissage : l'enseignant propose aux apprenants différents outils, et accompagne les apprenants dans leur utilisation, ces outils étant censés faciliter leur activité cognitive. Les outils didactiques sont donc une part importante de la médiation didactique que l'enseignant peut proposer dans une situation d'enseignement / apprentissage. On peut penser que la diversification de ces outils permet à l'apprenant de saisir le mieux possible les objets d'apprentissage, et notamment que l'interaction d'outils complémentaires avec le langage permet de faciliter l'activité cognitive de l'apprenant. Pour Rabardel (1997), ces instruments constituent une entité intermédiaire entre le sujet et l'objet sur lequel porte l'action, et sont donc composés de deux parties : un artefact (matériel ou symbolique) et un ou des *schèmes d'utilisation* associés à l'artefact. L'enseignant doit donc non seulement proposer l'outil, mais aussi penser à la façon dont il va guider l'apprenant dans la construction de leur utilisation.

On peut comprendre la notion d'outil dans un sens très vaste : du tableau³² et des cahiers (outils généraux et non disciplinaires), au discours spécifique construit dans la classe, en passant par le schéma détaillé à propos d'un objet spécifique (outil disciplinaire). Tous ces outils viennent renforcer l'outil psychologique qu'est le langage. On n'a qu'à penser à la différence que fait dans un cours de l'enseignement supérieur la projection ou non d'un diaporama dans un cours magistral pour se rendre compte que ces questions sont loin d'être triviales pour l'enseignant et pour l'apprenant. De ce point de vue, les possibilités offertes par les environnements informatisés offrent des perspectives intéressantes pour la co-construction de ces outils par l'enseignant et les apprenants. Les logiciels proposant de créer des cartes conceptuelles (la présentation graphique d'un réseau sémantique) avec lien hypertextes et contenus multimodaux par exemple, offrent des perspectives intéressantes.

6.2.2.2 Gérer et analyser le déroulement des activités proposées.

L'enseignant, si l'on se place dans une perspective interactionniste et socio-constructiviste de la situation d'enseignement / apprentissage, dans laquelle les bienfaits de la collaboration et de la tutelle individualisée sont reconnus, a un rôle d'organisateur et d'animateur des activités. Nous avons déjà évoqué les tâches qui lui sont dévolues en tant que tuteur, et nous pensons avoir montré l'importance de sa fonction affective dans la gestion de la classe. Nous voudrions revenir maintenant sur le fait qu'il doit aussi analyser ce qui se passe pour assurer une bonne gestion du présent, et pouvoir planifier les activités à venir. Nous ferons simplement deux remarques sur cette analyse, la première sur la place des erreurs dans cette conception de l'apprentissage, et la seconde à propos de la difficulté d'analyser les processus cognitifs de l'apprenant et de favoriser la métacognition afin d'aider l'apprenant.

La place des erreurs

³² Le développement de l'utilisation des Tableaux Blancs Interactifs pousse d'ailleurs à ré-interroger le rôle de cet outil dans l'enseignement / apprentissage.

La première remarque vise simplement à mettre en évidence un point qui découle assez logiquement de ce que nous avons dit sur l'apprentissage comme processus : le changement de perspective à propos des erreurs. Cela est lié au fait que l'apprentissage est vu comme une construction, qui progresse par restructuration, et non par la simple addition d'items supplémentaires. Dans ce cadre, les erreurs sont vues comme les indices de l'état de cette structuration perpétuelle, et ont en tant que telle une certaine valeur. Enfin, il faut souligner que l'idée même de performance se voit accorder une importance réduite, l'important n'étant pas de réussir la tâche, mais de s'y comporter, pour apprendre.

Aider l'apprenant

Nous avons dit que les représentations cognitives formées par les apprenants n'étaient pas directement accessibles à l'observation, et il en est bien évidemment de même pour les opérations faites sur ces représentations ; l'enseignant est donc obligé de s'appuyer uniquement sur ce que l'apprenant en dit (quand l'apprenant est capable d'en dire quelque chose) et sur les actions de l'apprenant pour s'en faire une idée. En outre, une même action peut être le résultat de procédures différentes, ce qui complique encore la tâche. L'aide que l'enseignant peut apporter à l'apprenant dépend à la fois des connaissances générales qu'il peut avoir sur le fonctionnement cognitif et des conclusions qu'il peut faire sur le fonctionnement cognitif spécifique des apprenants dans la situation. On peut donc aisément se rendre compte de la difficulté de sa tâche. Nous avons d'autre part envisagé la complexité des paramètres relevant de la situation qui influencent les actions de l'apprenant. Si l'on prend tous ces faits en compte, et si l'on admet que la métacognition propose des perspectives intéressantes pour l'apprentissage, cette métacognition doit porter sur l'ensemble des paramètres du comportement de l'élève. Noël (1994) a par ailleurs démontré que « la difficulté d'émettre un jugement métacognitif correct est généralement associée au recours à des **processus cognitifs erronés ou inadaptés à la situation** » (p177), et que la métacognition « peut être considérée comme un phénomène comportant un aspect dynamique lié aux caractéristiques de la situation » (p174). Une voie pour l'analyse de l'enseignant, et pour l'aide qu'il peut apporter à l'apprenant, est donc de toujours s'assurer que les apprenants ont les moyens de bien analyser la situation, les attentes, et les activités proposées, cette analyse étant un préalable nécessaire (mais pas suffisant) non pas tant à une performance réussie qu'à l'apprentissage en lui-même.

En ce qui concerne la métacognition, il nous faut rappeler la difficulté, dans les faits, de distinguer les processus cognitifs et les processus métacognitifs : la métacognition est une opération mentale exercée sur d'autres opérations mentales, mais si l'on n'observe que les résultats des opérations mentales, les actions mises en œuvre par l'apprenant, il est compliqué de savoir s'il y a eu opération de premier (sur les contenus) ou de second ordre (sur les opérations). Noël *et al* (1995) posent ainsi la distinction :

« Dans le cas de l'auto-questionnement lors de la lecture d'un texte, par exemple, si l'apprenant se pose des questions sur la matière qu'il découvre, sur les informations qu'il traite, on décrira

ces comportements comme des opérations mentales exercées sur un contenu, non sur d'autres opérations mentales. Par contre, si l'apprenant analyse ses propres comportements de lecteur (processus en cours, stratégies adoptées, ...) on parlera alors de métacognition parce que l'opération mentale est exercée sur ses propres opérations mentales de lecteur et non plus directement sur le contenu du texte. » (p 51).

Cet exemple nous montre bien que les opérations de métacognition s'exercent sur les opérations du sujet (par exemple de lecture), et que ce sont les résultats de ces opérations qui sont observables, y compris quand un jugement métacognitif le conduit à modifier ces opérations (par exemple de lecture). Le seul moyen d'avoir accès à ce jugement métacognitif, et *a fortiori* aux processus de métacognition, est de les faire verbaliser, **explicitier** par l'apprenant. En outre, nous pensons que la métacognition (au contraire de la régulation des activités) n'est pas un phénomène spontané chez les sujets (enfants ou adultes), et qu'il faut, avant même de chercher à la favoriser, rendre l'apprenant conscient qu'elle est possible. La première étape dans cette démarche est de faire expliciter à l'apprenant ses processus cognitifs.

L'explicitation, pour nous, ne renvoie donc pas seulement la verbalisation de phénomènes implicites ; elle est un élément fondamental, le point de départ de l'aide que l'enseignant peut apporter à l'apprenant, sur les points que nous venons d'évoquer : les représentations sur la situation, sur la tâche, sur les raisons de l'activité, etc. d'une part, et la métacognition d'autre part. L'aide et l'action de l'enseignant doivent donc s'appuyer sur ce que l'apprenant peut dire de son apprentissage, et nous pensons que c'est à cette condition que l'on peut parler de centration sur l'apprentissage.

Chapitre 3

Apprentissage d'une LE et construction d'une grammaire mentale.

1. Apprentissage d'une langue 1 (L1), apprentissage d'une langue 2 (L2).

Les langues sont un objet d'apprentissage particulier, du fait qu'elles sont l'expression d'une faculté particulière, le langage. Dans la perspective vygotskienne, le langage entretient un rapport particulier avec le développement de l'enfant, mais aussi avec la pensée, ce qui en fait l'instrument psychologique le plus important. Cette caractéristique, ajoutée au fait que le langage est le seul système de signe qui peut faire référence à lui-même, font des langues naturelles des objets d'apprentissage spécifiques.

Il faut faire la différence entre l'apprentissage de la langue maternelle, ou L1 (que nous emploierons ici indistinctement, même si les deux termes ne sont pas strictement équivalents), qui intervient en même temps que le développement de la faculté de langage, et l'apprentissage de la langue étrangère ou L2³³, qui intervient une fois que cette faculté est développée.

1.1. Validité de la grammaire universelle ?

1.1.1. Grammaire universelle et apprentissage des langues.

Nous avons évoqué dans le premier chapitre la théorie de la Grammaire Universelle de Chomsky, qui a ouvert la voie à la prise en compte des phénomènes cognitifs de l'apprentissage des langues en postulant l'existence d'un système inné dédié à la compétence linguistique, l'apprentissage d'une langue consistant à spécifier ce système. La thèse d'un système inné et universel présente un attrait certain : un *language acquisition device* qui permettrait l'apprentissage

³³ Nous avons bien conscience d'une part que les couples langue maternelle – langue étrangère et langue 1-langue 2 ne sont pas strictement équivalents, et d'autre part que nous posons la distinction entre L1 et L2 d'une façon qui pourrait être remise en cause par la prise en compte de contextes socio-linguistiques complexes (cf. par exemple Castellotti 2001).

de la langue première et serait mobilisable pour l'apprentissage d'une langue seconde est bien évidemment séduisant pour les didacticiens de langue. Cependant, dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, l'application de cette théorie ne donne pas de travaux concluants. Les tenants de la théorie de GU se posent plusieurs questions. Celle de l'état initial d'abord, c'est-à-dire du point de départ de l'apprentissage de L2 : repart-on « de zéro », ou des valeurs qu'ont pris les paramètres de GU en L1 ? L'autre question principale concerne l'accès à la GU pendant l'apprentissage de L2 : les apprenants ont-ils un accès direct ou indirect à GU, et cet accès est-il total ou partiel ? Plusieurs hypothèses ont été élaborées pour répondre à ces questions³⁴, celle du *full transfer full access* semblant se détacher, mais il ressort généralement de ces recherches qu'il n'y a pas de preuve scientifique suffisante pour trancher la question. Globalement, la conclusion semble être que les grammaires d'interlangue se conforment à GU (mais si l'on admet les thèses de GU, on aurait du mal à imaginer que ce ne soit pas le cas), même si la performance en L2 n'est pas parfaite : outre la difficulté, soulignée par Véronique (2009), d'accéder aux travaux générativistes si l'on n'appartient pas à ce courant, ces travaux n'offrent pas de résultats réinvestissables en didactique des langues étrangères. De plus, de nombreux didacticiens (par exemple Vogel 1995) mettent en avant le fait que la question de l'innéité n'a pas une importance aussi grande en L2 qu'en L1.

1.1.2 Remise en cause psycholinguistique de la théorie de GU.

Tout en reconnaissant l'apport historique de la théorie chomskyenne, qui a débouché sur la prise en compte des processus cognitifs en ce qui concerne le langage, et a joué un rôle dans le développement des approches cognitivistes de la psychologie, il est possible de remettre en cause l'identité entre une théorie capable de donner une base descriptive commune pour toutes les langues et les processus cognitifs qui sous-tendent l'apprentissage des langues : il s'agit de ne pas « prendre un modèle purement formel de description des langues pour un modèle psycholinguistique de processus » (Caron 2001, p 23). Notamment, la réalité psychologique de deux des concepts fondamentaux de la théorie chomskyenne, les transformations et la structure profonde, n'a pas pu être démontrée par les recherches expérimentales. Plus précisément, les *opérations* linguistiques, qui ont une réelle valeur explicative et descriptive, ne correspondent pas à des opérations psychologiques, et la structure de traitement des énoncés pourrait être aussi bien sémantique que syntaxique.

1.1.3 La psycholinguistique aujourd'hui.

La psycholinguistique s'est développée sous la double influence des évolutions et des critiques de la théorie chomskyenne et des recherches en intelligence artificielle. Caron (2001) repère trois grandes caractéristiques de la psycholinguistique contemporaine : le fait qu'elle « tend à s'intégrer plus

³⁴ White (2008) propose un tableau récapitulatif p270.

étroitement dans le cadre de la psychologie cognitive » (p 24), son élargissement aux aspects sémantiques et pragmatiques du langage et donc le passage d'une approche structurale à une perspective fonctionnelle, et enfin la prise en compte d'unités plus larges que la phrase, dans le cadre du discours. Ce sont les grands traits qui sous-tendent les questionnements psycholinguistiques actuellement, mais bien sûr, la psycholinguistique ne représente pas un champ unifié sur le traitement de ces aspects. Notamment, il existe plusieurs courants de pensée à propos de l'autonomie de la faculté de langage dans le système cognitif, les deux extrêmes consistant, d'un côté, à considérer le langage comme un module complètement autonome de la pensée, et à l'autre extrémité à considérer le traitement du langage comme un aspect, parmi d'autres, du fonctionnement général du système cognitif. Pour notre part, nous pensons que le langage, et surtout l'acquisition du langage, en particulier d'une L2, mettent en œuvre des processus communs à l'ensemble du fonctionnement cognitif, mais présentent aussi des particularités importantes liées à la double caractéristique du langage d'entretenir un rapport particulier avec la pensée d'une part, et d'autre part de ne pas pouvoir être envisagé autrement qu'en situation.

1.2. Apprendre une L1.

Deux points de vue s'opposent sur l'apprentissage de L1. On peut considérer soit que cet apprentissage *s'appuie sur* des caractéristiques cognitives universelles, soit que cet apprentissage *développe* des capacités spécifiques. Nous allons maintenant décrire très schématiquement ces deux positions.

Dans le premier cas, on postule, sans forcément aller jusqu'à l'existence d'un module autonome, inné, universel et dédié au langage que, pour pouvoir apprendre un langage, c'est-à-dire pour pouvoir « reconstituer » les règles du langage, certaines capacités sont nécessaires (apport de Chomsky), et que c'est le développement cognitif qui est la condition de cet apprentissage (apport de Piaget). Vogel (1995) rapporte par exemple la position de Mac Namara, pour qui l'être humain aurait une structure cognitive avant d'avoir été exposé à un contact linguistique, et disposerait d'universaux pré-langagiers comme « la capacité de repérer l'identité dans la variation, la capacité de généralisation fonctionnelle, la capacité de constituer des classes notionnelles, la capacité de situer et de structurer temporellement des événements non langagiers, étendue plus tard aux événements langagiers » (p 101). On peut aussi, toujours en s'appuyant sur Vogel (1995) citer l'exemple de Slobin, qui « parvient à isoler sept stratégies psycholinguistiques (*operating principles*)³⁵ qui détermineraient de manière universelle le développement de l'apprentissage en donnant à l'enfant les moyens de reconstruire des significations, d'élaborer des règles de décodage et d'encodage, de structurer le matériau linguistique et de le mettre en mémoire :

1. l'enfant repère les fins de mots ;

³⁵ La traduction d'*operating principles* en « stratégies psycholinguistiques » nous semble inexacte, et nous ne voyons rien qui empêche de parler simplement de principes d'opération.

2. l'enfant sait que la variation de la forme phonologique d'un mot est un fait de système ;
3. l'enfant tient compte de l'ordre des unités linguistiques ;
4. l'enfant évite d'interrompre et de réorganiser une chaîne cohérente d'unités linguistiques ;
5. l'enfant saisit beaucoup mieux les relations sémantiques internes aux énoncés qu'il entend lorsqu'elles sont marquées explicitement ;
6. l'enfant évite les exceptions ;
7. l'enfant perçoit et utilise de préférence les marques grammaticales qui lui paraissent sémantiquement motivées. » (Vogel 1995, p 104).

Dans le second cas, on postule que le fait d'apprendre un langage concourt à orienter le développement des structures cognitives. Cette position rejoint la position de Vygotski, selon laquelle c'est le langage qui permet le développement, et s'inscrit dans une perspective connexionniste. Le connexionnisme³⁶ se développe depuis les années 80, et propose une alternative au cognitivisme pour les sciences cognitives en proposant des modèles de réseaux, fondés sur l'analogie avec les réseaux neuronaux. Ces réseaux sont capables d'apprentissage, et celui-ci consiste en la modification dynamique des connexions au sein du réseau. La perspective connexionniste sur l'apprentissage du langage postule que l'enfant n'apprend pas sa langue en découvrant les règles, mais en adaptant ses réseaux en fonction des régularités de la langue. L'apprentissage implicite, dans le domaine des langues et dans d'autres, tel qu'on l'a défini en seconde partie se ramène à la perspective connexionniste.

On peut envisager l'opposition entre ces deux perspectives de l'apprentissage de la langue maternelle selon deux axes :

- La question de la spécificité : soit on pense que ce qui permet d'apprendre sa langue maternelle est spécifique à la faculté de langage, soit on pense le mécanisme en jeu se retrouve dans les autres apprentissages.
- La question de la fondation : soit on pense que l'apprentissage de la langue maternelle est fondé sur la découverte **de règles sous-jacentes** au langage, soit on pense que l'apprentissage de la langue maternelle est fondé sur les **régularités** observables de la langue. Dans les modèles connexionnistes, ces régularités sont perçues phonologiquement mais prennent aussi en compte le contexte sémantique.

Les chercheurs en sciences cognitives peuvent donc adopter différentes positions selon la façon dont ils se situent sur ces deux axes. Perruchet et Peereman (2005) font une présentation de l'opposition entre les deux visions les plus « extrêmes » (spécificité + règles *v/s* généralité + régularité) qui tend à préférer la seconde perspective, pour différentes raisons qui tiennent entre autres à la possibilité de répliquer l'apprentissage de la langue basé sur des statistiques par des réseaux connexionnistes artificiels, et au fait que cette théorie est plus économique que

³⁶. Voir Vittori (2006) pour une présentation.

celle des règles mentales : elle permet de rendre compte de cas pour lesquels la théorie des règles mentales n'est que peu satisfaisante :

« Dans le domaine du langage, il existe de nombreuses situations où l'on est incapable de mettre en évidence des règles bien définies. Ainsi, aucune règle équivoque ne permet de dire comment s'écrit le son /o/ après /v/ en fin de mot, ou encore si la terminaison *op* (comme dans enveloppe) sonne davantage français que *ul* (comme dans rotule). Pourtant, les enfants sont très sensibles à ce genre de régularités(...). Ainsi, des règles peuvent s'ajouter aux mécanismes statistiques, mais elles ne peuvent pas s'y substituer. » (p 86).

Il convient de prendre bonne note de plusieurs remarques que font Perruchet et Peereman (2005). D'abord, l'approche connexionniste de l'acquisition du langage n'exclut pas qu'il existe des propriétés innées, mais celles-ci sont mises en jeu dans tout apprentissage, pas uniquement celui de la langue. Ils s'en servent même pour en faire un argument en faveur de l'approche connexionniste : « Il est beaucoup plus facile d'imaginer une histoire évolutive de l'homme où apparaissent des mécanismes généraux d'apprentissage qu'une évolution faisant apparaître des règles particulières au langage » (p 87). Ensuite, les recherches effectuées jusqu'à présent qui prouvent la validité d'une hypothèse de l'apprentissage basé sur les statistiques du langage ne prouvent pas l'absence de règles mentales. De plus, il faut surtout noter que l'approche par les règles et celle par les régularités ne s'excluent pas mutuellement, et qu'il est possible d'envisager un apprentissage de la langue maternelle qui tire parti des deux types de processus, notamment si l'on considère comme certains chercheurs que « les mécanismes statistiques sont *a priori* insuffisants pour expliquer l'apprentissage du langage, en raison notamment de la relative pauvreté des données recueillies par l'enfant » (p 84). Enfin, nous pensons très important de retenir le fait que **l'existence de régularités statistiques n'enlève pas aux règles leur valeur descriptive et explicative des faits de langue**, et une description par règles peut avantageusement venir compléter ou asseoir une connaissance statistique en vue d'une maîtrise plus avancée du langage, notamment pour l'apprentissage de l'écrit, en particulier dans une langue comme le français où la différence entre les marques morphologiques à l'écrit et à l'oral est importante.

Des études montrent que les régularités grapho-tactiques jouent un rôle dans l'apprentissage de l'écrit, à la fois en lecture et en écriture (Gombert 2002), et que ces effets ne sont pas toujours remplacés par l'apprentissage de règles formelles, mais pour le moment, l'articulation entre règles et régularités dans la maîtrise de la langue écrite, et dans la transformation des connaissances tirées de la maîtrise orale pour le développement de la compétence écrite n'est pas complètement éclaircie.

Quoi qu'il en soit, même si « l'approche statistique du langage en est encore à ses balbutiements » (Perruchet et Peereman 2005 p 87), elle a des répercussions importantes en ce qui concerne les études sur l'acquisition de L1.

Mais l'apprentissage de L1 ne nous intéresse ici qu'en ce qu'elle peut nous donner des indications en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Il n'y a

pas de raison qu'un apprentissage implicite fondé sur des régularités n'ait pas lieu en L2 aussi, et il nous semble nécessaire de prendre en compte cet apport de la recherche en sciences cognitives. Pour autant, cela ne remet pas en cause le fait que l'apprenant de langue étrangère puisse s'exprimer avec une certaine réussite en appliquant des règles descriptives qu'il aurait apprises ; Perruchet et Peereman (2005) eux-mêmes ne remettent pas la possibilité d'un tel fonctionnement en cause : « il y a peu de raisons de douter que le petit français ayant appris en classe d'anglais que le passé se forme en ajoutant *ed* à la racine des verbes, et appliquant consciemment cette règle, ne fasse pas ce qu'il croit faire. » (p84). Quelles que soient les conclusions que l'on tire de l'approche statistique pour la L1, il est de toute façon impossible de les transposer directement à l'apprentissage de L2, car ces deux apprentissages sont différents, du fait même que la langue étrangère est une langue *seconde*.

1.3. Apprendre une L1, apprendre une L2 : construire la faculté de langage.

Pour certains auteurs, les deux processus d'apprentissage, d'une L1 et d'une L2, ne se distinguent « que » par leurs conditions et leurs objectifs, ce qui est déjà une différence importante, si l'on tient compte du rôle du contexte et de la situation dans tout apprentissage (cf. chapitre 2). Defays (2005) par exemple rapporte le point de vue selon lequel

« on pense en effet que, dans leurs principes, les apprentissages d'une langue première, d'une seconde, d'une troisième langue sont similaires, la distinction entre langues maternelle et étrangère étant d'ailleurs fort relative, et que ce sont avant tout leurs conditions et leur objectifs (notamment dans le cadre de l'enseignement) qui les rendent différents, et qui obligent) à mettre au point et à mettre en œuvre des méthodes spécifiques pour ces langues dites étrangères. En quelque sorte, la didactique et la pédagogie des langues cherchent à apprivoiser des stratégies d'apprentissage (quand ce n'est pas à susciter une motivation à apprendre) qui se manifestent en général spontanément dans les circonstances de communauté ou de vie plurilingues ». (p 166).

Il nous semble cependant qu'il faut faire une distinction entre l'aspect «utilisation du langage » et « apprentissage de la langue », et que les stratégies dont parle ici Defays concernent davantage l'utilisation du langage et l'interaction que le processus d'apprentissage. Nous considérons pour notre part que les processus d'apprentissage d'une L1 et d'une L2 sont fondamentalement différents³⁷, du fait même que le sujet possède une L1 quand il entre en contact avec une L2. Apprendre sa L1, c'est apprendre le langage et / via une langue naturelle. Apprendre une L2, c'est apprendre une autre langue naturelle en s'appuyant sur le fait que l'on a déjà acquis la faculté de langage, et qu'on a des compétences dans une autre langue naturelle. « L'assimilation d'une langue nouvelle ne s'effectue pas à l'aide d'une relation nouvelle avec le monde des objets ni par la répétition

³⁷ Nous ne traitons pas ici des processus d'apprentissages bi- ou pluri- lingues simultanés.

d'un processus de développement déjà accompli une fois mais se fait par l'intermédiaire d'un autre système verbal, assimilé auparavant, qui s'interpose entre la nouvelle langue que l'enfant assimile et le monde des choses » (Vygotski 1997, p 297).

Cela ne veut pas dire que certains aspects du processus ne peuvent pas être identiques, mais que, fondamentalement, ils sont différents. En revanche, il est vrai qu'il ne faut pas minimiser l'importance du contexte, des conditions et des objectifs d'apprentissage, qui vont largement influencer cet apprentissage. Nous allons maintenant expliciter en quoi la maîtrise de L1 intervient dans l'apprentissage de L2, en envisageant le fait que les langues naturelles sont l'expression diversifiée de la faculté de langage.

Des langues, une faculté de langage.

Bien évidemment, ce qui apparaît en premier lorsqu'on envisage l'ensemble des langues naturelles est leur diversité. Cependant, cette diversité renvoie à une faculté de langage commune aux locuteurs des différentes langues.

La question de la diversité des langues peut se poser, nous semble-t-il, principalement à trois niveaux :

- A un niveau structurel, elle interroge les universaux du langage, c'est-à-dire qu'elle pose la question de savoir si certains principes se retrouvent dans toutes les langues, ou bien si la diversité des langues peut être ramenée à des grandes questions qui reçoivent des réponses différentes : c'est ce que cherche à faire la GU en établissant des principes, des paramètres et des réglages différents de ces paramètres.
- A un niveau représentationnel, elle concerne l'influence réciproque des langues et de la perception du monde : c'est ce que cherchent à résoudre l'hypothèse du relativisme linguistique de Sapir-Whorf et les débats qui l'entourent.
- A un niveau psychologique, elle interroge la relation entre la diversité des moyens linguistiques et les opérations psychologiques : c'est ce à quoi s'intéresse la linguistique cognitive.

Notre objet ici n'est pas de faire une revue des différentes hypothèses qui se confrontent à ces trois niveaux. Ce que nous souhaitons mettre en avant, c'est que maîtriser sa L1 suppose d'avoir développé la faculté de langage ; Giacobbe (1990) par exemple, souligne que l'acquisition du langage et l'acquisition de la langue première se font dans le même processus pour l'enfant. Cette maîtrise signifie, *a minima* :

- D'avoir assimilé le principe du langage comme représentation et médiation avec l'environnement ; et d'avoir construit un référent linguistique correspondant à un savoir encyclopédique.
- De maîtriser les phénomènes linguistiques de base comme les phénomènes articulatoires, la combinaison des phonèmes, des morphèmes, les

phénomènes flexionnels, etc., et d'avoir saisi la fonction centrale de la segmentation ;

- D'avoir construit « les catégories sémantiques fondamentales », ou « hypercatégories cognitives » (Cordier 1994) : « objets, états, actions, relations (causales, temporelles, topologiques...) » (id. p 7) et d'avoir un exemple (même implicite) de leur expression dans la L1.
- De pouvoir opérer des transformations sur les énoncés de sa L1, ces opérations correspondant à des changements de point de vue ou de relations entre les objets de l'énoncé.

De fait, on peut envisager que les *operating principles* de Slobin, ou les universaux pré-langagiers de Mac Namara, correspondent en fait à des capacités ou des principes linguistiques qui ne sont pas préexistants et nécessaires au développement du langage, mais qui ont été construits lors de l'apprentissage de L1. En ce qui concerne l'apprentissage de la L2, il est finalement assez peu pertinent de savoir si ces principes président ou résultent de l'apprentissage de L1, ce qui est intéressant est qu'ils fournissent des outils mobilisables (mais pas utilisables tels quels) dans les différentes langues que le sujet aura à apprendre.

Ces éléments ne sont pas présents chez le sujet de façon consciente ou explicite, mais ils sont constitutifs de la faculté de langage, et non uniquement de la compétence dans une langue donnée. De ce fait, le sujet qui apprend une nouvelle langue n'a pas à répéter l'acquisition de cette faculté de langage, qui une fois acquise peut être réemployée à l'apprentissage d'une autre langue. En revanche, il lui faut adapter ces éléments aux contraintes de la langue nouvelle. Cette adaptation a pour conséquence de le pousser à formaliser davantage son rapport à la L1, à en rendre l'utilisation plus consciente et plus volontaire, et donc à conceptualiser davantage le langage. Les éléments sur lesquels s'appuie l'apprentissage de L2 sont maîtrisés mais pas conceptualisés, et c'est justement l'apprentissage de L2 qui permet cette conceptualisation. On trouve cette idée d'un bénéfice circulaire dans l'apprentissage des langues étrangères déjà chez Vygotski : l'apprentissage de la L1 permet un développement (à la fois conceptuel et linguistique) ; l'apprentissage de la L2 s'appuie sur ce développement, qui n'est pas à refaire ; ce développement est à son tour favorisé par l'apprentissage de la L2, qui permet une plus grande abstraction qui bénéficie à L1.

« L'assimilation d'une langue étrangère est aussi, on l'a dit, un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d'un long développement. L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. (...) [Les recherches] montrent que la maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept. (...) L'assimilation d'une langue

étrangère libère sa pensée verbale de l'emprise des formes et phénomènes linguistiques concrets. » (p 295).

La maîtrise de la langue maternelle s'interpose donc entre le sujet et l'apprentissage de L2. Pour Griggs (2002), qui s'appuie lui aussi sur Vygotski, « il faut envisager que les connaissances apportées par la maîtrise de la langue maternelle servent d'instrument de médiation, permettant au sujet d'exercer un contrôle attentionnel sur les formules figées qu'il reçoit au début de l'apprentissage » (p 62). Cette idée que la L1 influence l'apprentissage de L2 se retrouve aussi dans les notions de transfert et d'interférence, sur lesquelles nous reviendrons, mais dans une perspective un peu différente de celle que nous entendons ici. Nous souhaitons retenir pour le moment que la L1 n'influence pas l'apprentissage de L2 en tant que langue particulière, mais en tant que lieu de développement et d'exercice de la faculté de langage. C'est d'abord cette faculté qui s'exerce dans l'apprentissage de L2, avant les spécificités relatives à L1. Dans ce sens, si nous sommes d'accord avec Griggs pour parler d'instrument de médiation, nous ne dirions pas que ce sont les « connaissances » de L1 qui sont cet instrument de médiation (d'autant plus que le terme prête à confusion sur le degré de conscience de ces éléments), mais bien que *c'est la L1 en tant qu'elle implique la possession de la faculté de langage, qui est l'instrument de médiation*, et que cette médiation permet en retour l'abstraction de L1.

Besse et Porquier (1984) exprimaient un peu la même idée, sur un plan plus grammatical, et en parlant non de faculté de langage, mais d'expérience langagière :

« Point n'est besoin, en langue étrangère, de réapprendre qu'il existe des animés et des non animés, des déictiques et des anaphoriques, des assertions et des questions, de l'actuel et du non actuel. Cela fait partie de savoirs implicites sur le langage. Ce qui est à découvrir et à apprendre, ce sont les formes et les règles d'agencement et d'emploi dans une langue autre, au prix d'une éventuelle restructuration des savoirs déjà antérieurs. (...) Cette expérience langagière, partagée par les apprenants et les enseignants, même si elle est davantage théorisée et explicitée chez ces derniers, sert de point d'appui à l'enseignement / apprentissage (...) ». (p 194).

On retrouve dans cette citation l'idée de grandes catégories sémantiques ou conceptuelles, relatives aux objets du monde ou aux relations dans le discours, qui est ici exprimée en termes grammaticaux, qui constituent une base non seulement pour l'apprentissage de la L2, mais aussi pour l'intercompréhension de l'enseignant et des apprenants, ce qui est intéressant. On retrouve aussi, même si elle n'est pas développée, l'idée que l'apprentissage de la L2 peut à son tour modifier le regard que l'on porte sur la L1, même si l'on peut douter qu'il s'agisse réellement de savoirs intériorisés : nous pensons plutôt que ces savoirs sont à construire, du moins chez un apprenant qui n'a pas eu de formation linguistique ou grammaticale.

Pour résumer, et pour la suite, il est important de garder en mémoire l'idée que quand un sujet apprend une L2, il n'a pas besoin de refaire tout le chemin

développemental qui fonde le langage comme représentation et médiation de l'environnement, mais peut s'appuyer sur le développement qui a déjà eu lieu pour apprendre L1. L'apprentissage de L2 est à son tour un moyen de *prise de conscience* du fonctionnement de L1 et du langage, ce qui est le premier pas vers l'abstraction et la conceptualisation métalinguistique³⁸.

Notons aussi que dans les dernières années la prise de conscience des liens interlinguistiques et cognitifs dans l'apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères a donné lieu à plusieurs expériences, dans différents contextes institutionnels, de *didactique intégrée des langues* : il s'agit, à travers la collaboration des enseignants de langues maternelle et étrangères, de faire en sorte que les apprentissages des différentes langues s'enrichissent mutuellement, et que les apprenants développent des capacités métalinguistiques et métacognitives transversales³⁹. Sans aller jusqu'à institutionnaliser ces relations entre LM et LE, la place de la LM dans la classe de LE est en train d'être réhabilitée : Castellotti (2001) montre comment les relations LM – LE peuvent être exploitées à des fins didactiques, pour construire une compétence métalinguistique globale. Elle souligne que plusieurs travaux « plaident en effet pour l'existence d'une interdépendance du point de vue du développement des capacités dans les deux langues ou, pour le moins, d'une influence réciproque sur le plan des acquis » (p 82), et évoque l'idée, proposée d'abord par Cummins pour les appropriations bilingues, d'une « compétence sous-jacente commune ».

1.4. Comparaison entre l'apprentissage de L1 et l'apprentissage de L2.

Nous faisons le choix de parler d'apprentissage dans les deux cas ; cependant, en didactique des langues, le terme a été longtemps opposé (et l'est parfois encore) à celui d'acquisition. Nous allons donc, avant d'exposer les différences principales qui distinguent les processus d'apprentissage de L1 et de L2, faire un point terminologique et justifier notre choix.

1.4.1 Point terminologique : acquisition, apprentissage, appropriation.

1.4.1.1. Acquisition et apprentissage selon Krashen.

Krashen (1983), en supposant l'identité des processus d'apprentissage de L1 et L2, et en souhaitant proposer une méthode qui se fonde sur la possibilité d'apprendre naturellement une langue seconde, a proposé la distinction entre « acquisition » et « apprentissage », qui a connu une certaine postérité, avant d'être remise en cause.

La distinction entre acquisition et apprentissage recouvre en fait quasiment la distinction entre l'apprentissage naturel et l'apprentissage formel (ce qui constitue un premier argument pour conserver le terme d'apprentissage), l'acquisition

³⁸ La réflexion métalinguistique sera étudiée plus précisément dans le chapitre 4.

³⁹ Voir par exemple le numéro 121 (2001, coordonné par JL Chiss) d'Ela consacré à l'étude de la *bivalence* au Brésil, ou Cavalli 2005.

renvoyant au fait de développer une capacité ou une compétence en langue en l'utilisant dans des situations naturelles de communication, et l'apprentissage étant défini comme le résultat de situations formelles typiques, le fait de savoir des règles. L'acquisition est vue comme un processus subconscient qui a des résultats tout aussi subconscients, et les apprenants ne sont pas conscients des règles mais ont en revanche une intuition sur la correction. A l'opposé, l'apprentissage est vu comme un processus conscient qui fournit une connaissance formelle du langage. Les deux processus existent chez l'adulte, et le rôle de l'enseignant est d'encourager et créer les conditions pour l'acquisition, car il ne peut pas faciliter celle-ci.

Pour Krashen, c'est l'acquisition qui est fondamentale, et ce sont les résultats de l'acquisition qui sont mobilisés en premier lors de la compréhension et de la production en LE, les apports de l'apprentissage n'étant que secondaires : « We use acquisition when we initiate sentences in second languages, and bring in learning only as a kind of after-thought to make alterations and corrections. » (Krashen 1983 p 18). Cette approche naturelle est développée selon quelques principes, dont nous avons vu le premier : la nécessité de comprendre le message en langue cible. Cela implique des sélections de thèmes et de sujets qui vont intéresser les apprenants, et dans l'approche naturelle, les apprenants ne sont pas forcés à prendre la parole jusqu'à ce qu'ils en aient envie ou s'en sentent capables, et la correction par l'enseignant des formes incorrectes est minimale. Selon Krashen, la production des apprenants est supposée suivre un cours « naturel », qui va de réponses non-verbales au discours complexe, en passant par différentes étapes : les réponses avec un seul mot, des combinaisons de deux ou trois mots, des propositions, puis des phrases. Cette vision des choses est un calque de ce que l'enfant qui apprend sa L1 est censé faire, et d'ailleurs leur acquisition est censée suivre un « ordre naturel » c'est-à-dire que dans cette théorie les éléments linguistiques sont acquis dans le même ordre que chez les enfants. Cette position ne tient pas beaucoup compte du désir communicatif potentiel des apprenants, et surtout du fait qu'ils sont déjà capables de discours complexes dans leur langue maternelle, et ont des stratégies discursives à faire valoir pour former des discours complexes, même s'ils n'ont que peu de moyens linguistiques.

Enfin, le seul apport de l'apprentissage dans la production en langue étrangère réside dans le rôle du *monitor*, sorte de centre de contrôle qui rassemble les connaissances grammaticales apprises et permet leur utilisation pour vérifier et au besoin corriger la production – cette production étant le fait de l'acquisition. La mise en jeu du *monitor* n'est pas automatique mais intervient à trois conditions : il faut que l'apprenant en ait le temps, qu'il se concentre sur la forme ou la correction, et bien sûr, qu'il connaisse la règle. De ce fait, « when we focus students on communication, they are not usually able to make extensive use of their conscious knowledge of grammar, the monitor, and their error patterns primarily reflect the operation of the acquired system » (p 31).

On peut souligner d'ores et déjà plusieurs choses : d'abord, les failles dans les théories de Krashen, qui ne prennent pas en compte les différences entre apprenants et leurs besoins communicatifs (bien qu'il introduise ce qui se rapproche des styles d'apprenants en définissant des styles basés sur la tendance à

utiliser le *monitor*). Il est aussi problématique que le Monitor, la fonction de contrôle, ne soit basée que sur les règles apprises, et que l'« intuition linguistique » permise par l'acquisition n'intervienne pas dans ce contrôle. Cela peut s'expliquer dans le cadre de l'approche naturelle par le fait que, pour Krashen, il n'y a pas de perméabilité entre ce qui est *appris* et ce qui est *acquis*. Enfin, on peut souligner le fait que la dichotomie acquisition / apprentissage présentée par Krashen rassemble deux choses : l'opposition implicite / explicite et l'opposition situation naturelle / situation formelle ; or, on peut très bien envisager qu'il y ait des apprentissages implicites en situation formelle, ou des apprentissages explicites en situation naturelle.

Les termes d'acquisition et d'apprentissage ont souvent été repris pour faire référence à deux contextes d'apprentissage différents ; la non correspondance de ces contextes avec un apprentissage implicite ou explicite n'a pas souvent été discutée, et, sauf mention contraire il semble bien dans la littérature que l'on parle des situations naturelles comme donnant lieu à des connaissances implicites et des situations formelles comme donnant lieu à des connaissances explicites. Les remises en cause de l'approche naturelle ont porté sur deux points principaux : la relation entre apprentissage et acquisition, et le fait que l'on puisse réellement trouver des situations d'apprentissage aussi nettement réparties entre acquisition et apprentissage.

1.4.1.2. Relations hiérarchiques entre acquisition et apprentissage.

Chez Krashen acquisition et apprentissage sont à la fois placés sur un plan différent (ils n'aboutissent pas aux mêmes types de connaissances, n'ont pas le même rôle dans la production langagière, et il n'y a pas d'échanges possibles entre eux) et hiérarchisés, l'acquisition étant pensée comme largement supérieure à l'apprentissage, puisque c'est elle qui permet de s'exprimer. Cette relation hiérarchique a été remise en question de deux façons.

Une de ces façons est de conserver la hiérarchie entre acquisition et apprentissage, mais en les ramenant sur le même plan, et en faisant de l'acquisition le but de l'apprentissage. Defays (2005) par exemple propose une hiérarchie dans laquelle l'enseignement est subordonné à l'apprentissage, qui est lui-même subordonné à l'acquisition. L'acquisition change alors de sens par rapport à ce qu'entendait Krashen, et devient la « forme finie » de l'apprentissage, l'apprentissage quand ce qu'il apporte est bien intériorisé, ou approprié ; le nom commun se rapproche du sens qu'a l'adjectif quand un dit d'un savoir qu'il est « acquis ».

Une autre façon de remettre en cause les rapports entre acquisition et apprentissage établis par Krashen est de nuancer la hiérarchie, voire de la nier. Pour cela, on peut renforcer la place de l'apprentissage, mis à mal par Krashen : Ellis (1984) par exemple, redore à sa façon le blason de l'apprentissage, en affirmant son utilité : l'apprentissage est utile, même si on ne sait pas isoler avec exactitude les éléments de l'apprentissage qui le rendent utiles. On peut aussi mettre en doute le primat de l'acquisition, et surtout « casser le mythe » de l'acquisition comme idéal inexplicable mais seul efficace. Gaonac'h (1991) résume bien cette seconde position :

« Il se peut que, pour un apprenant, la simple « exposition » à un matériau linguistique soit l'occasion d'activer, ou de réactiver, des processus d'acquisition du langage. Il est tout à fait vraisemblable que des adultes ou des adolescents **puissent** apprendre une L2 de manière « naturelle ». Mais cela ne prouve nullement que ceci constitue le meilleur moyen d'apprendre une L2, les cas d'échec ou de fossilisation grave en milieu naturel constituant un contre-argument de taille au mythe de l'acquisition naturelle. En admettant même que ce type d'acquisition soit le plus approprié, encore faudrait-il pouvoir déterminer ce qui, dans une « situation naturelle » constitue les facteurs déterminant la réussite de l'apprentissage : disponibilité d'un matériau linguistique riche ; absence de progression systématique ; possibilité de « bain linguistique » (accent sur les activités de compréhension) ou opportunités de s'exprimer dans la langue-cible (accent sur les activités de production) ; priorité accordée au contenu par rapport à la forme ; présence de référents permettant de traiter les énoncés « en situation » ; confrontation à des situations d'interaction... Démontrer ainsi d'éventuels processus naturels est évidemment d'un grand intérêt pour le chercheur, qui, par métier, ne peut se contenter de constater l'existence de phénomènes naturels, mais aussi bien sûr pour l'enseignant, qui sait par expérience qu'il existe quelques obstacles à l'épanouissement harmonieux de la nature, et qu'ainsi celle-ci mérite parfois d'être un peu aidée. » (p 134).

On voit donc que l'acquisition n'est pas un idéal inexplicable, mais une possibilité, dont l'autonomie et l'efficacité peuvent être remises en cause, notamment du fait des exemples d'apprenant en immersion, qui ne parviennent pas à « parler comme on parle », c'est-à-dire à allier aisance et justesse dans leurs productions langagières. Il est donc nécessaire d'analyser l'apprentissage tel qu'il a lieu dans les situations naturelles (ou l'acquisition, dans la terminologie étudiée) pour déterminer quels sont les éléments qui le rendent efficaces, et pouvoir les réinvestir ou du moins essayer de les transposer dans les situations d'enseignement / apprentissage.

L'idéal d'une acquisition de L2 qui répliquerait l'apprentissage de L1 n'est pas viable ; d'abord, les processus ne sont pas les mêmes, et « on ne peut pas vraiment parler d'acquisition « naturelle » d'une L2 alors qu'a déjà été acquise une L1 » (Gaonac'h 1991 p 53). D'autre part, il est finalement assez difficile d'envisager une répartition aussi nette des situations d'apprentissage entre « acquisition en situation naturelle » et « apprentissage en milieu formel ».

1.4.1.3. Complexité des situations.

Véronique (2009) souligne le fait que l'apprentissage et l'acquisition renvoient à deux contextes prototypiques, mais que dans la réalité il est très difficile de trouver des apprenants qui n'aient été confrontés à la langue que dans un contexte unique et qu'au contraire, les contextes d'apprentissage sont le plus souvent mixtes. D'autant plus si l'on considère que, même en situation naturelle, les apprenants ont de plus en plus les moyens de mobiliser des ressources pédagogiques.

La différence entre ces deux types (ou plutôt archétypes) de contexte provient a priori de deux facteurs principaux : l'exposition à la langue étrangère (tant

qualitativement que quantitativement), et des possibilités de production qui sont offertes à l'apprenant (Véronique 1984, repris dans Véronique 2009). Nous ajouterions à ces deux facteurs les contraintes que les différentes situations font peser sur les apprenants en termes d'objectifs (du point de vue des situations de communication auxquelles ils seront confrontés, de la qualité de langue visée ou nécessaire, et de pression temporelle qui s'exerce sur eux ou non), et des ressources extérieures disponibles (aussi bien en termes de personnes que de matériel).

Cette différence se manifeste dans de grandes tendances identifiables dans les résultats de l'apprentissage : Véronique (2009) rapporte ainsi de meilleurs résultats pour les apprenants en situation guidée en ce qui concerne la correction formelle et les normes grammaticales, et la supériorité des apprenants en « milieu naturel » en ce qui concerne la variété du français compris et produit (lexique familier, expressions conventionnelles, connaissances pragmatiques, etc.). Cet avantage respectif tend à être nuancé dans les contextes mixtes, qui sont la majorité des cas de figure. Cette différence tient à l'exposition différente à l'input que ces deux situations proposent. Cette différence est autant

- quantitative : une situation naturelle confronte l'apprenant à une quantité bien plus importante d'énoncés
- que qualitative : une situation naturelle est susceptible de fournir un input plus varié, alors que les interactions de la situation guidée consistent majoritairement en une interaction avec l'enseignant, malgré les efforts que celui-ci peut faire pour introduire des documents authentiques et favoriser les échanges. Cela se ressent par exemple du point de vue de l'énonciation : Mougeon (Véronique 2009) note ainsi que l'influence du contact avec les natifs s'exerce sur les pronoms personnels les mieux maîtrisés (nous vs on et tu vs vous).

Mettre en avant le fait qu'un apprenant peut être à la fois en situation naturelle et en situation d'enseignement / apprentissage ne permet cependant pas forcément d'éviter la confusion entre des situations (d'acquisition ou d'apprentissage) et des processus qui sous-tendraient différemment les deux ; cela permet du moins de poser que les deux processus sont complémentaires : « Le couple acquisition / apprentissage, tel qu'il est pensé par Krashen, a fait l'objet de nombreuses critiques. Elles ont surtout mis en relief le fait qu'il n'y a pas solution de continuité entre ces deux processus et que **le procès d'appropriation d'une langue étrangère implique de l'apprentissage autant que de l'acquisition** ». (Véronique 2009, p 334).

1.4.1.4. Choix terminologique.

La dichotomie entre acquisition et apprentissage est donc remise en cause, si ce n'est du point de vue des processus d'apprentissage, du moins du point de vue de leur hiérarchie et de leur articulation en situation. Mais cette dichotomie a été assez largement exploitée pour que les termes d'acquisition et apprentissage

soient encore connotés comme renvoyant *grosso modo* à un apprentissage non conscient se déroulant en milieu naturel (acquisition) et à un apprentissage conscient en milieu formel (apprentissage), et rendent l'emploi de ces deux termes problématique. Besse et Porquier (1984), repris par Véronique (2009), ont proposé l'emploi du terme *appropriation* qui présente le double avantage d'une part d'éviter la référence à la situation de l'apprenant en milieu naturel ou en situation guidée, et d'autre part de subsumer les processus d'acquisition et d'apprentissage.

Il nous semble aussi possible de considérer que la distinction entre *acquisition* et *apprentissage* d'une langue étrangère rejoint la distinction entre apprentissages implicite et explicite (on parle d'ailleurs de grammaire explicite et de grammaire implicite, nous y reviendrons). De ce fait, l'emploi du terme apprentissage ne nous semble pas problématique, puisqu'il ne se limite pas, tel que nous l'avons défini dans le chapitre 2, à l'un ou l'autre des processus explicites ou implicites, et qu'il englobe l'idée qu'il est dépendant du contexte, que ce contexte soit naturel ou formel.

1.4.2 Comparaison de l'apprentissage d'une L1 et apprentissage d'une L2.

Nous avons déjà insisté sur le fait que le processus d'apprentissage de L1 est nécessairement différent de celui de L2 du fait que la faculté de langage se développe avec le premier et existe déjà pour le second. Pour autant, ils présentent à la fois des similitudes et des différences, que nous allons exposer maintenant.

1.4.2.1. Aspect social : des situations d'apprentissage différentes.

Simple tâche en L1, double tâche en L2.

L'aspect social du langage est similaire en L1 et en L2 : un point commun majeur des deux processus d'apprentissage et qu'ils sont tous deux fondamentalement inscrits dans le fonctionnement social de la langue apprise. Mais cette similitude est aussi source de différences, justement parce que la situation est complètement différente pour un enfant qui apprend sa langue maternelle ou pour quelqu'un qui apprend une L2. L'apprentissage des deux langues est déclenché par un besoin communicatif, et s'inscrit dans une interaction sociale, qui l'informe. Cependant, là où la situation est homogène pour tous les enfants, qui ont (au début de leur apprentissage de la langue) des besoins communicatifs restreints au champ de leur environnement immédiat, la situation des apprenants de L2 peut être très hétérogène. En effet, les besoins communicatifs de ceux-ci peuvent être extrêmement variés selon leur situation d'apprentissage ; mais dans la plupart des cas, ils auront la volonté d'aller au-delà de la désignation d'objets de leur environnement. En outre, l'apprentissage de la langue maternelle et le développement social de l'enfant se font en même temps, alors que le locuteur de langue étrangère est déjà un locuteur dans sa langue maternelle, il sait déjà communiquer.

Mais la différence qu'il faut surtout prendre en compte est que les apprenants de LE sont conscients de devoir à la fois se préoccuper de comprendre et se faire

comprendre, ET construire les moyens linguistiques de faire cela. Il faut que les apprenants de LE se préoccupent de trouver un équilibre entre d'une part le besoin de signifier, d'autant plus fort qu'ils sont déjà locuteurs dans leur LM, et d'autre part se procurer les moyens pour le faire (Giacobbe 1990).

En d'autres termes, alors que les enfants construisent tout à la fois leur compétence linguistique, y compris discursive, et leur compétence sociale, les apprenants de L2 possèdent déjà une compétence discursive et une compétence sociale, mais n'ont pas les moyens linguistiques de leur mise en œuvre en LE. Bien entendu, les compétences discursives et sociales construites dans la LM constituent une aide dans la gestion des situations exolingues. Les apprenants de LE doivent gérer la double tâche de gestion de l'interaction et gestion de l'apprentissage, là où chez les enfants peuvent focaliser leur attention sur l'interaction. Cette double tâche est présente à la fois dans les interactions avec l'enseignant, et dans les interactions avec les locuteurs natifs, mais le poids respectif de chaque aspect varie selon les situations (informelles ou formelles). Dans les deux cas, il s'agit pour l'apprenant à la fois d'apprendre pour communiquer, et de communiquer pour apprendre ; l'enseignant aussi bien que le locuteur natif peuvent jouer un rôle pour aider l'apprenant à communiquer et à apprendre, bien que le natif joue plus rarement ce second rôle. Ainsi Bigot (2002) parle-t-elle de « tutelle pour communiquer » et de « tutelle pour apprendre », en ne mentionnant le rôle du natif que dans le cas de la tutelle pour communiquer.

Bien entendu, dans une salle de classe, toutes les interactions n'ont pas un but « communicatif » dans le sens où toutes les interactions ne concernent pas forcément des informations extra-linguistiques à se transmettre : certaines interactions concernent uniquement l'apprentissage, ou uniquement la langue. Nous revenons sur les aspects métalinguistiques et métacognitifs de l'apprentissage de langue dans le quatrième chapitre. Pour le moment, nous n'envisagerons que les spécificités des interactions « communicatives » dans le cadre de l'apprentissage de L2, pour les comparer à celles de l'apprentissage de L1, en nous contentant de signaler que, comme dans toute situation de classe (cf. chapitre 2), une partie de l'activité cognitive des apprenants de langue à la fois est consacrée à la gestion de la situation de classe, et dépend de celle-ci. Ce niveau d'activité de l'apprenant de langue en situation formelle est pris en compte par les didacticiens de langue ; Besse et Porquier par exemple, dès 1984, parlent de deux niveaux de l'activité cognitive : traiter et s'approprier le langage, et s'adapter aux contraintes institutionnelles.

Spécificités des interactions exolingues⁴⁰.

Arditty et Vasseur (2002) reprennent la notion de *bifocalisation* de Bange pour rendre compte de la spécificité de la communication exolingue. Pour Bange, cette communication se caractérise par la focalisation à la fois sur l'objet thématique de la conversation et, de façon plus périphérique, sur l'éventuelle apparition de problèmes dans cette communication, que ce soit dans la réalisation des énoncés ou la coordination des locuteurs.

L'interaction exolingue peut renvoyer à deux situations : une interaction en langue étrangère où les deux participants ont le même niveau (par exemple deux apprenants), qui va mettre en jeu des phénomènes de collaboration et de négociation du sens, et une interaction où l'un des interlocuteurs (le natif, ou l'enseignant) a une expertise plus élevée que celle de l'autre interlocuteur (l'apprenant). C'est sur ce deuxième type que nous allons nous concentrer maintenant. Bigot (2002) fait état du fait que la gestion de l'intercompréhension dans cette interaction exolingue induit des comportements spécifiques, notamment pour l'expert ; ces comportements fondent ce qu'elle appelle les *comportements tutélaires* de l'enseignant de langue, mais cette fonction de « tutelle pour communiquer » peut être assumée par un locuteur natif. Elle classe ces comportements en deux catégories, selon qu'ils sont mis en place avant que n'interviennent les potentiels problèmes de communication, ou au moment où ces problèmes peuvent survenir.

En amont des problèmes, cette fonction de tutelle s'exprime surtout à travers tout ce que l'expert peut faire afin de faciliter la compréhension de l'apprenant. L'un des moyens est d'adapter son langage à cet interlocuteur balbutiant. C'est un phénomène que l'on observe aussi chez les parents des enfants qui apprennent leur langue maternelle, et la notion de *teacher* ou *foreigner talk* s'inspire directement de celle de *mother talk*. Nous ne nous attarderons pas sur les caractéristiques linguistiques de cette adaptation, mais nous contenterons de noter avec Ellis (1986) que *mother talk* et *teacher talk* promeuvent tous deux la communication, établissent un lien affectif spécifique, et servent de mode d'enseignement implicite.

Au moment des risques de problèmes, Bigot (2002) note principalement deux types de comportements : d'une part l'aide à la production, qui se traduit notamment par l'achèvement interactif par le locuteur natif des énoncés du locuteur non natif, et d'autre part des aides à la compréhension, qui consistent à simplifier pragmatiquement le discours. En outre, la communication exolingue nécessite un balisage spécifique de l'interaction, dans laquelle les différentes phases (ouverture et fermeture, mais aussi enchaînement des tours de parole) doivent être facilement identifiables pour faciliter la tâche aux apprenants.

⁴⁰ Nous restons pour le moment au niveau des considérations générales. Nous approfondirons dans le chapitre 4 la façon dont les interactions exolingues peuvent contribuer au développement lexical et grammatical des apprenants, en revenant notamment sur la notion de Séquence Potentiellement Acquisitionnelle de Py.

Enfin, nous souhaitons souligner que ces interactions exolingues, si elles sont réalisées par l'apprenant en s'appuyant sur ses compétences discursives et communicationnelles existantes, permettent aussi d'ajuster celles-ci à la réalité de la communication en langue étrangère. Nous ne développerons pas ici la question de l'interculturalité, mais celle-ci englobe des façons différentes de se comporter avec les différents locuteurs, qui font partie des choses, non pas à construire comme la compétence linguistique, mais du moins à ajuster dans le comportement langagier de l'apprenant. Arditty et Vasseur (2002) soulignent ainsi que l'objet d'apprentissage lorsqu'on apprend une langue n'est pas seulement le *capital lexical* et l'*ensemble de règles formelles*, mais aussi « un moyen d'interagir de manière plus satisfaisante par le langage » (p 260). A ce sujet, deux positions sont possibles : soit on considère qu'un accompagnement et un guidage dans l'adaptation de ces moyens d'interaction est nécessaire, soit on considère comme Arditty et Vasseur (2002) que « la sensibilité aux différences de formalité qui s'attachent aux différentes situations est vraisemblablement universelle et il serait étonnant que chacun ne cherche pas à la manifester d'une manière ou d'une autre » (p 262). Pour notre part, nous pensons qu'effectivement cette sensibilité existe chez la plupart des apprenants, mais que tous les apprenants n'ont pas forcément les moyens d'identifier pour toutes les cultures les critères sur lesquels la formalité des situations et l'adéquation des comportements est jugé, et qu'un accompagnement est donc bénéfique, à défaut de systématiquement nécessaire. La question de l'universalité des structures discursives types se pose aussi : Cortese (1990) indique qu'il semble qu'il n'y ait pas d'universalité des textes, et montre l'intérêt de recherches interculturelles sur les conventions discursives. Orsini (2001) étudie, à travers la comparaison de discours en français et en portugais du Brésil, comment une même intention discursive peut se doubler d'une intention propre à la culture et donner lieu à différents fonctionnements du discours : par exemple, « raconter » au Brésil consiste surtout à s'adapter à l'auditoire, ce qui correspond dans le fonctionnement discursif à des digressions et des descriptions de contexte, alors qu'en France il s'agit de structurer la narration, dans un discours qui propose une séquence plus organisée (Orsini 2001, p 105).

Nous avons donc vu que dans les deux cas (apprentissages L1 et L2), l'interaction avec les autres locuteurs joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la langue ; cette interaction nécessite une mise à niveau de l'interlocuteur (mother, foreigner ou teacher talk). Cependant, cette interaction langagière sert chez l'enfant à développer à la fois les compétences linguistiques et les compétences sociales et discursives nécessaires à la communication, alors que l'apprenant de L2 s'appuie sur les compétences inhérentes au fait qu'il est déjà un locuteur de la L1 pour les adapter à la langue nouvelle, et développer les compétences linguistiques nécessaires à leur mise en œuvre optimale.

1.4.2.2. Aspect cognitif.

De nombreux auteurs soulignent la proximité des processus (par exemple les propos de Defays 2005 cités plus haut) en jeu dans l'apprentissage de L1 et de L2, en indiquant que « apprendre une langue nécessite de sélectionner les éléments

pertinents (au plan phonologique, morphémique, syntaxique, etc.) et de repérer sa structure au travers des variants et invariants relatifs à ces éléments » (Gaonac'h 1991 p 78). Cependant, si cette nécessité est la même, les moyens d'y parvenir sont différents. En outre, le traitement d'une langue par des locuteurs natifs est différent du traitement d'une LE, par des apprenants débutants comme par des apprenants avancés. Véronique (2009) rapporte par exemple que « Carroll et von Stuttenheim (1987) démontrent que des apprenants avancés d'une LE et des locuteurs natifs de cette même langue établissent des relations différentes entre la conceptualisation et la mise en grammaire de leurs messages » (p 65). Il s'agit donc de garder à l'esprit qu'un niveau d'expression proche de celui d'un locuteur natif ne signifie pas forcément une compétence linguistique identique. Nous allons revenir plus précisément sur deux points : la relation entre opérations de haut et de bas niveau, et la relation entre compréhension et production. Avant cela, nous voudrions aussi faire une remarque sur une autre importante différence entre les apprentissages de L1 et L2, celle de la place de l'écrit.

Rôle de l'écrit

Dans les premiers développements langagiers en L1, l'oral précède l'écrit, alors que dans la langue étrangère, celui-ci est souvent introduit simultanément à l'oral. L'écrit introduit un rapport différent au langage, du fait qu'il est une fonction verbale tout à fait particulière, ce qui a été clairement mis en avant par Vygotski. Notamment, cet auteur explique que le langage écrit est nettement plus abstrait que le langage oral, et cela pour une double raison : l'absence du son et l'absence de l'interlocuteur. L'usage du langage écrit est aussi à la fois plus conscient et plus volontaire ; pour pouvoir écrire, il faut avoir pris conscience de la structure phonique du mot, et de la syntaxe.

Chez l'enfant, l'apprentissage de l'écrit n'est pas réellement motivé : « les motifs incitant à recourir au langage écrit sont encore peu à la portée de l'enfant qui commence à écrire » (Vygotski 1997, p 340), et l'abstraction qu'il suppose est encore à construire. Les apprenants de langue, du moins pour ceux qui ont été scolarisés dans leur langue maternelle, ont déjà effectué leur entrée dans l'écrit, et peuvent se servir de cet *outil* pour apprendre la langue. Dans la langue maternelle, l'abstraction de l'écrit est à construire, et la construction de cette abstraction ouvre la voie à la réflexion grammaticale et syntaxique, pour lesquelles l'abstraction est nécessaire. Dans l'apprentissage de la L2, pour peu que la maîtrise de l'écrit soit déjà présente (y compris dans des systèmes d'écriture différents), il est fréquent que l'écrit serve d'outil. En langue maternelle (du moins dans notre culture éducative) l'apprentissage de la grammaire-syntaxe est un « apprentissage par transformation de connaissances » (Tricot 2005, p3), via l'écrit. En langue étrangère, l'écrit et l'oral se développent le plus souvent de concert.

Gestion différente du haut et du bas niveau en langue étrangère.

Nous avons déjà défini dans le chapitre 2 ce qui relève des phénomènes de bas niveau (*perception* des éléments, des parties avant le tout) et ce qui relève des phénomènes de haut niveau (élaboration du sens global, du tout avant les parties). Haut et bas niveaux sont des notions qui s'adaptent tout à fait au discours sur les

langues : schématiquement, le bas niveau relève des traitements perceptifs des lettres et groupes de lettres à l'écrit, et des sons et suites de sons à l'oral, et le haut niveau relève des hypothèses, des attentes, et de la compréhension du sens global. Haut et bas niveaux sont ici aussi interdépendants.

La question de la gestion du haut et du bas niveau en langue étrangère a été soulevée par Gaonac'h (1990). En langue maternelle, les phénomènes de bas niveau sont bien automatisés (c'est-à-dire ne nécessitent pas d'attention et ne mobilisent que très faiblement les ressources cognitives, cf. chapitre 2), laissant la majeure partie des capacités cognitives disponibles pour le traitement des opérations de haut niveau. Le traitement du langage s'opère donc surtout dans un processus descendant (top-down) : en compréhension, la formulation des attentes et des hypothèses vient en premier et est ensuite confirmée par les indices de bas niveau, et en production, les contenus sémantiques n'ont pas de mal à être mis en lettres ou en sons. Mais en langue étrangère (Gaonac'h développe sa démonstration à propos de l'écrit, mais les conclusions générales nous semblent transposables à l'oral), les phénomènes de bas niveau ne sont que peu, voire pas du tout automatisés, ce qui pousse l'apprenant à fonctionner plutôt sur un processus ascendant (bottom – up), et bloque le bon fonctionnement des processus de haut niveau (les apprenants semblent par exemple capables de transférer en LE des compétences de planification du contenu sémantique qu'ils veulent transmettre, mais cela leur est plus difficile qu'en LM). Gaonac'h (1990) rapporte ainsi plusieurs expériences qui prouvent cette répartition différente des ressources cognitives sur le haut et le bas niveau entre locuteurs natifs et non natifs ; les indices sont par exemple l'attention différente portée aux mots « non significatifs », ou les confusions phonétiques des non natifs pour des tâches de reconnaissance des mots : « tout se passe comme si les insuffisances linguistiques avaient pour effet de “court-circuiter” la mise en œuvre des processus de haut niveau » (p 44), et de ce point de vue il semble n'y avoir que peu de différence entre étudiants avancés et débutants. Cela est d'autant plus intéressant que les processus de haut niveau semblent être les moins difficiles à transférer inter-linguistiquement. Il y aurait donc un travail à faire pour inciter les apprenants à mobiliser les processus de haut niveau prioritairement en LE ; on peut aussi penser que cela rejoint le fait, évoqué plus haut, que les compétences discursives ne sont peut-être pas transférées automatiquement. Gaonac'h (1990) souligne en outre que cette attention plus grande attribuée aux processus de bas niveau pourrait être renforcée par les caractéristiques de certaines tâches. Gaonac'h (1991) fait même de cette gestion différente des hauts et bas niveaux une caractéristique spécifique de l'apprentissage de L2, et résume les phénomènes marquants :

« La spécificité essentielle de la situation d'acquisition d'une L2 nous paraît être justement que plusieurs facteurs concourent à “casser” ce fonctionnement hiérarchisé⁴¹ :

⁴¹ [La hiérarchie des opérations] est liée à l'orientation de l'activité, à la nature de la tâche à résoudre lorsque sont mises en œuvre l'ensemble des opérations de différents niveaux » (Gaonac'h 1991 p 203)

- l'attention de l'apprenant est souvent attirée par des opérations de bas niveau, en raison de ses attitudes d'apprentissages, ou de contraintes pédagogiques ;
- il se produit plus souvent des interruptions liées à l'insuffisance de certaines opérations, en particulier de bas niveau : les opérations de haut niveau sont alors plus sollicitées, sans que soit réalisée cependant une véritable interaction fonctionnelle entre les différents niveaux ;
- la mise en œuvre des opérations de haut niveau peut être elle aussi soumise à un réapprentissage : nous avons vu que le « transfert » des capacités de haut niveau de la L1 à la L2 n'allait pas toujours de soi. » (Gaonac'h 1991, p 203).

Une réflexion croisée entre ces phénomènes de bas et haut niveau avec les pratiques de didactisation des textes et la prise en compte de la théorie de la charge cognitive (cf. chapitre 2) pourrait donc donner des résultats intéressants.

Prééminence de la compréhension sur la production.

Nous allons terminer cette comparaison des apprentissages de L1 et L2 par une de leur similarité : le langage compris est plus important que le langage parlé. Plus précisément, il est indispensable que l'apprenant comprenne les énoncés auxquels il est confronté pour qu'il puisse y avoir apprentissage. Dans les deux cas, cela est cohérent avec le fait, mis en avant au chapitre 2 pour l'apprentissage en général, que l'apprenant doit *comprendre* pour pouvoir *apprendre* ; ici, la compréhension est à double niveau : il faut que le sujet comprenne le sens de l'énoncé, mais aussi qu'il fasse le lien entre le sens véhiculé et les formes mobilisées pour l'énoncer, et notamment puisse segmenter l'énoncé. L'affirmation de Vogel selon laquelle « les enfants doivent avoir compris la fonction d'une construction linguistique avant de pouvoir la réaliser dans leurs propres productions » (1995, p 102) va bien dans ce sens. Cette nécessité de compréhension est renforcée par l'idée que le langage que le sujet peut comprendre est plus riche et plus complexe que celui qu'il peut produire, et par l'idée que la compréhension implique un effort cognitif moindre que la production. Elle a été mise en avant par Krashen (1983) : « tout apprentissage, linguistique – gestuel ou verbal – commence avec le langage compris avant d'enrichir le langage utilisé » (p 42) et se retrouve dans la très grande majorité des écrits sur l'interlangue, comme une des conditions pour pouvoir traiter l'input. Krashen a fait de cette nécessité la base de l'approche naturelle qu'il a développée dans les années 1970-1980 ; même si l'approche naturelle a été remise en cause, il n'y a pas de raison pour que la fonction primordiale de l'input et de sa compréhensibilité soit discutée ; en revanche, il n'y a plus lieu d'en faire l'unique source d'apprentissage. Nous allons traiter ces questions d'input et d'output dans la partie suivante, en revenant sur les théories de l'interlangue, qui fournissent des cadres explicatifs de l'apprentissage des langues étrangères.

1.5. Bilan

En conclusion de cette partie, nous voudrions résumer les spécificités de l'apprentissage d'une L2 : cet apprentissage s'appuie sur la faculté de langage développée lors de l'apprentissage de L1, et peut donner lieu à une abstraction plus grande pour manipuler le langage. De plus, l'apprentissage d'une L2 peut se faire dans un très grand nombre de situations différentes pour l'apprenant, deux situations archétypiques étant l'apprentissage naturel et l'apprentissage en milieu guidé ; le plus souvent, les situations d'apprentissage sont « mixtes » c'est-à-dire se composent à la fois de situations naturelles de communication et de situations d'enseignement / apprentissage. Ces situations peuvent elles-mêmes adopter un nombre très élevé de configurations différentes ; parmi les facteurs à considérer en premier pour les caractériser, se trouvent les langues natives des apprenants et le fait qu'il y ait ou non une langue de communication entre eux et avec l'enseignant (pour tout ou partie du groupe-classe), et le degré de maîtrise des apprenants dans leur propre langue (qui va de pair avec leur scolarisation), notamment du point de vue de la maîtrise de l'écrit.

Enfin, selon les situations et les cas, la langue étrangère peut, en tant que langue naturelle, regrouper à elle-seule jusqu'à trois fonctions, dont les deux dernières sont habituellement assumées par la L1 dans le cadre d'autres apprentissages scolaires disciplinaires :

- elle est objet d'apprentissage, évidemment,
- elle est aussi le moyen de cet apprentissage, et cela à deux niveaux :
 - o parce qu'il est caractéristique de cet apprentissage d'apprendre la langue pour communiquer et de communiquer pour apprendre
 - o parce que dans les contextes sans autre langue de communication, la langue étrangère sert pour communiquer à propos de cet apprentissage (les fonctions métalinguistiques et métacognitives que nous développons au chapitre 4).
- elle est enfin le moyen de créer et négocier les conditions de cet apprentissage (seule ou avec une autre langue de communication s'il y en a une).

En d'autres termes, la langue étrangère intervient dans les trois domaines constitutifs de l'apprentissage (objet d'apprentissage, activités d'apprentissage, compétence interactionnelle spécifique à la classe de langue) alors que les autres objets d'apprentissage ne sont qu'objets, et que la langue maternelle sert d'outil pour les deux autres domaines.

2. Théories de l'interlangue.

Nous mettons « théorie » au pluriel, car le singulier pourrait laisser entendre que l'interlangue est une théorie unique proposée par un chercheur, ce qui n'est pas le cas (elle a bien été proposée d'abord par Selinker, mais les propositions d'enrichissement sont si nombreuses et variées que le singulier serait trompeur) ; le pluriel n'est pas forcément satisfaisant, parce qu'il n'y a pas eu plusieurs versions de modèles définitifs : la notion a été développée par enrichissements

successifs et approfondissements de certains points. Mais nous souhaitons simplement souligner que « interlangue » est un terme qui a évolué historiquement, et qui sans proposer une vision uniforme renvoie à une perspective commune et assez consensuelle sur l'apprentissage des langues (du moins sur leur aspect linguistique) comme construction progressive d'un système de règles.

2.1. La notion d'interlangue.

2.1.1 Evolution de la notion d'interlangue.

On peut voir les prolégomènes de la notion d'interlangue dans les propositions de Corder (fin des années 60, début des années 70) pour définir les caractéristiques des dialectes idiosyncrasiques (propres à un sujet) des apprenants de L2 (cf. Gaonac'h 1991). Dès ce stade, l'idée de leur instabilité a été mise en avant, ainsi que l'idée de trois sous-systèmes (une partie du système de L1, une partie de système de LC, et un système de règles n'appartenant à aucun des deux) à mobiliser pour décrire leurs productions. Selinker a ensuite développé l'étude de ces caractéristiques et parlé d'interlangue, et a opéré le passage de caractéristiques linguistiques à des processus sous-jacents, ces processus étant principalement des processus de transfert et de surgénéralisation. Les bases de la notion d'interlangue étaient ainsi posées.

La notion d'interlangue a été largement reprise et développée parce qu'elle propose une vision de l'apprentissage propre aux langues naturelles. En effet, la conscience de la spécificité de la langue comme objet naturel incitait à élaborer un cadre explicatif spécifique : « la spécificité de l'apprentissage des langues, en tant que forme particulière d'un comportement soumis à des règles, ne pouvait pas être décrite et formulée de façon adéquate par le biais d'une théorie générale de l'apprentissage. » (Vogel 1995 p 5). Les recherches sur la dimension linguistique de l'apprentissage des langues sont quasiment indissociables de la notion d'interlangue, qui a évolué avec elles.

Vogel (1995) donne la définition suivante de l'interlangue :

« Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue-cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques). » (p19).

On voit bien que cette définition vise à inclure tout ce qui peut concerner et influencer l'aspect linguistique de l'apprentissage des langues. Il nous semble que les théories de l'interlangue se focalisent surtout sur cet aspect, ne prenant en

considération les autres aspects (contextuels, communicatifs, voire dans certains cas plus rares interculturels) qu'en ce qu'ils permettent d'expliquer les apprentissages plus proprement linguistiques⁴². Ce sont donc des théories partielles quant à l'apprentissage des langues, mais qui présentent l'avantage de prendre en compte la complexité de la dimension linguistique des langues, qui n'est pas indépendante de leurs dimensions sociales et affectives. Cependant, cette limitation (que nous adoptons pour notre part) de l'interlangue à la dimension linguistique n'apparaît pas toujours explicitement chez les auteurs, comme par exemple chez Besse et Porquier (1984) qui parlent à la fois d'interlangue et de grammaire d'apprentissage, sans que l'on puisse forcément décider si ces deux termes sont synonymes ou entretiennent un rapport d'inclusion ; par exemple : « La notion d'interlangue, et la complexité des paramètres à considérer pour observer, décrire et analyser les grammaires d'apprentissage, élargit considérablement le champ d'investigation (...) » (p239). On peut considérer que l'interlangue renvoie à l'ensemble des aspects linguistiques de la langue (phonétique, phonologie et morpho-syntaxe) et que la grammaire renvoie plus spécifiquement à la morpho-syntaxe.

D'abord conçue comme un continuum entre la langue maternelle des apprenants, la *langue source* et la langue étrangère à apprendre, la *langue cible*, l'interlangue a été ensuite conçue comme un continuum de plusieurs systèmes provisoires se structurant au fur et à mesure, et elle est maintenant considérée comme un ensemble de micro-systèmes, évoluant avec la maîtrise de la langue.

Dans les années 70, l'acquisition de L2 était conçue comme une avancée graduelle sur une ligne opérant sur un seul et même niveau de complexité, la progression consistant en le remplacement progressif des caractéristiques de la langue source par les caractéristiques correspondantes de LC (ce point de vue est rappelé et résumé par exemple dans Vogel 1995 ou Ellis 1986). Mais, l'interlangue des apprenants étant moins complexe que la LM, et les écarts avec la norme de la langue étrangère ne pouvant pas être expliqués uniquement en référence à la LM, la conception de l'interlangue a évolué vers un système plus dynamique, se complexifiant progressivement en intégrant, de façon non linéaire, des structures provenant de l'interaction de LM et LE : « l'interlangue comporte au moins des règles de la LC, des **traces** de règles de la LM, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre » (Besse et Porquier 1984 p 225 – nous soulignons : les règles de LM ne sont pas forcément transposées directement telles quelles, mais influencent la construction de l'interlangue). En 1986, Ellis présente ainsi l'interlangue comme un *recreation continuum*, au cours duquel l'apprenant augmente graduellement la complexité des systèmes provisoires : « each stage of development consists of the rearrangement of a previous variable system into a new variable system. » (p 97). Les études sur l'interlangue ont aussi évolué vers des études centrées sur l'activité du locuteur, et vers la prise en compte dans le développement de l'interlangue des contraintes, interne et externe, qui s'exercent

⁴²C'est pourquoi nous parlons bien de théories de l'interlangue, et pas de théories d'apprentissage des langues. Nos recherches portant sur la grammaire, tout en ayant bien conscience qu'apprendre une langue ne se résume pas à développer des compétences linguistiques, nous pouvons nous limiter à cette dimension.

sur le sujet : d'une part les limites des capacités de traitement du sujet, et d'autre part la nécessité de s'adapter au contexte. Actuellement, l'interlangue est conçue comme un système largement hétérogène : il ne s'agit plus d'un système unifié et cohérent qui se restructure progressivement, mais plutôt d'une pluralité de micro-systèmes, qui évolue vers des emplois proches de la langue étrangère en cherchant à remédier à ses contradictions internes (Giacobbe 1990). Véronique (2009), en étudiant les séquences de l'acquisition de la grammaire du FLE, met en avant l'idée que cet apprentissage correspond à un ensemble de micro-systèmes, dont le développement serait lié.

Enfin, au cours de l'évolution de la notion, une caractéristique a peu bougé ; on peut retracer sa présence depuis l'origine de l'interlangue comme *description linguistique* de dialectes idiosyncrasiques d'apprenants : l'interlangue est généralement présentée comme une langue, ou une « sous-langue » que l'on peut décrire linguistiquement, qui possède des spécificités comme la systématique et la variabilité, et dont la différence avec une langue à part entière est qu'elle n'est pas une langue de communication au sein d'un groupe sociale. La définition de Py (1990) est assez révélatrice de cette perspective sur l'interlangue :

« Par interlangue, nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. Nous postulons qu'elle possède quelques-unes des propriétés essentielles à tout système linguistique : systématique, variabilité, autonomie. Ces propriétés n'existent toutefois que de manière atténuée. La systématique est éclatée en micro-systèmes, la variabilité ressemble beaucoup à de l'instabilité, l'autonomie est soumise à des précisions efficaces de la part des normes natives (sinon l'interlangue s'apparenterait à un pidgin). En outre, l'interlangue n'est langue véhiculaire d'aucun groupe social (il faudrait cependant tenir compte de phénomènes de convergence au sein de certains groupes, notamment en situation scolaire ou migratoire). » (p 82).

Dans la conception initiale de l'interlangue, on trouvait un point de départ, qui était la langue maternelle (alors appelée *langue source*) et un point d'arrivée, la langue étrangère à apprendre (alors désignée comme la *langue cible*). Cependant, ces points de départ et d'arrivée sont en fait moins faciles à fixer que cela semblait alors être le cas.

2.1.2. Point de départ du développement de l'interlangue (ou de l'apprentissage de la dimension linguistique de la langue).

Si certains y ont pu y penser, les chercheurs ont très vite renoncé à l'idée que l'on puisse prendre comme point de départ de l'interlangue la langue maternelle telle quelle. Ainsi, certains ont émis l'hypothèse que l'on s'appuie sur une version simplifiée de celle-ci, voire même un substrat sémantique universel : Vogel (1995) rapporte les propos de Corder, révélateurs dans ce sens : « we do not, in learning a second language perhaps start from scratch, but neither do we start from the fully complex code of our mother tongue. Our starting point may be some simpler register of our mother tongue, some basic linguistic system, some

natural semantic system from which all language development starts, mother tongue, pidgin, creole or interlanguage.” (p51).

Les propos de Corder posent le problème de la confusion entre pidgin et interlangue. Les pidgins sont des langues véhiculaires créées sur la base de la simplification d'une ou plusieurs autres langues. Un pidgin a donc une utilité sociale, et se constitue comme langue d'un groupe dans des situations délimitées. Cela n'a rien à voir avec l'interlangue, qui est la construction transitoire d'une personne qui essaye de s'exprimer dans la langue cible. Si interlangues et pidgins peuvent avoir des caractéristiques formelles proches, il nous paraît erroné, du fait de leurs objectifs complètement différents, de penser que le même processus puisse être à la base de leur constitution. En outre, si l'on prend en compte les apports de Vygotski, l'idée d'un substrat sémantique n'est pas fondée psychologiquement. D'autre part, même si cela pallie le fait que l'apprenant ne peut pas, du moins au départ, simplifier le système d'une L2 qu'il ne connaît pas encore, envisager le point de départ de l'interlangue comme une version simplifiée de L1 n'est pas très crédible, cette simplification supposant un effort cognitif sans aucun bénéfice direct pour l'apprenant. Les générativistes envisagent aussi le problème de l'*initial state*, sans parvenir à une conclusion définitive entre un point de départ qui correspond à la Grammaire Universelle, ou à la Grammaire universelle telle qu'elle est paramétrée dans L1 (White 2008). Pour Vogel (1995) étant donné que l'interlangue constitue un continuum sur lequel différents stades se chevauchent, « l'interlangue doit être conçue comme le continuum d'une compétence se développant progressivement (et non pas déjà développée) **sans point de départ fixe et clairement définissable** » (p 54 – nous soulignons).

Pour notre part, nous avons déjà dit que l'acquisition d'une langue 2 s'appuie sur le fait que les principes du langage sont déjà acquis (notamment, principe de représentation et principes combinatoires) ; nous ne voyons pas comment préciser ce point de départ du point de vue de l'interlangue, et nous nous rangeons au point de vue de Vogel sur l'imprécision de ce point de départ. D'autant plus qu'il est très probablement illusoire de vouloir le définir de façon générale, et que chaque apprenant, en fonction de ses expériences linguistiques, et de ses objectifs d'utilisation de la langue, aura une « porte d'entrée » dans la langue différente.

2.1.3. Un point d'arrivée ?

Le terme même d'interlangue, et la façon dont elle est conçue et présentée comme une « **phase** dans le développement de la compétence linguistique » (Py 1990 – nous soulignons) poussent à la considérer comme transitoire. Pourtant, la question du « point d'arrivée » est encore plus problématique que celle du point de départ, d'autant plus si on considère, ce qui est notre opinion, que la compétence linguistique d'un locuteur, y compris natif, n'est jamais définitive : la grammaire mentale, le lexique, les compétences discursives dans différentes situations, etc. peuvent toujours être améliorées, affinées, modifiées, précisées, développées.

De ce fait, nous serions bien en peine d'établir le moment à partir duquel on peut considérer que l'apprenant n'est plus dans une *interlangue* mais bien dans la

langue étrangère qu'il apprend : à quel moment peut-on décider que l'apprenant fonctionne dans « la » langue étrangère et non dans son interlangue ? Faut-il se fonder sur des critères objectifs de « correction », d'« efficacité » (ces deux critères pouvant se révéler incompatibles) ou encore de stabilité de cette interlangue ? ou faut-t-il simplement se fonder sur un critère subjectif de « reconnaissance » du locuteur étranger par les locuteurs natifs ? Il ne nous semble pas qu'il y ait de réponse unique et satisfaisante à ces questions. En outre, un apprenant qui s'est placé dans une posture d'apprentissage de langue étrangère, même s'il considère, jusqu'à des stades qui varient selon son exigence, qu'il ne « parle pas » cette langue (c'est-à-dire qu'il ne parle pas bien cette langue, ou n'a pas atteint un niveau seuil qui lui permette de communiquer dans cette langue), se pense probablement comme parlant cette langue, et pas comme construisant une interlangue. Knapp-Pothoff et Knapp (repris dans Vogel 1995) étudient d'ailleurs l'interlangue du point de vue de l'expérience des apprenants, et démontrent que les connaissances de l'interlangue de l'apprenant sont qualitativement hétérogènes, à trois niveaux : « 1) le degré d'assurance avec lequel l'apprenant peut les utiliser ; 2) la possibilité de les retrouver, les apprenants pouvant utiliser différentes stratégies pour activer leurs connaissances ; et 3) la productivité des connaissances, c'est-à-dire le potentiel de créativité qu'elles comportent en vue de construire et de percevoir des formes linguistiques nouvelles » (p56-57). Cela les amène à la conclusion que l'interlangue est constituée **à la fois de connaissances en langue étrangère et de connaissances relatives à l'insuffisance de ces connaissances** : elle se caractérise par « des connaissances systématiques plus ou moins assurées et pouvant être plus ou moins bien retrouvées ... [et] des stratégies permettant de sélectionner, de sauvegarder, d'élargir et de rendre accessibles des connaissances, ainsi que des stratégies de communication permettant de compenser des connaissances lacunaires » (p57).

Nous utiliserons pour le moment le terme d'interlangue comme un pis aller terminologique pour désigner le « système linguistique - de la langue étrangère - en construction », ce qui serait trop long à dire et à écrire. Mais ce terme, que l'on utilise souvent faute de mieux (ce que soulignent aussi les traducteurs de Vogel 1995), est aussi chargé de la référence à la notion de transformation progressive d'un système sous la double influence de la L1 et de l'input.

2.2. Input, intake et output.

2.2.1. Input et intake.

Dès le départ, l'input, c'est-à-dire les données linguistiques fournies par les énoncés auxquels l'apprenant est confronté, a eu une place fondamentale dans les théories de l'interlangue : c'est lui qui fournit le matériau d'apprentissage. En outre, les théories de l'interlangue s'appuient elles aussi sur l'idée que le langage compris est plus important que le langage parlé dans l'apprentissage d'une langue, et elles insistent assez largement sur la **nécessaire compréhensibilité** de l'input. Les didacticiens insistent donc sur la nécessité de rendre l'input intelligible, proposant aux enseignants diverses stratégies de « simplification élaborative »

(Meisel, repris par Vogel 1995) de l'input pour augmenter son intelligibilité. Ces stratégies rejoignent bien sûr le *teacher talk* dont nous avons parlé, et elles consistent surtout en des stratégies discursives et interactionnelles de la part de l'enseignant : confirmer la compréhension, répéter, utiliser des paraphrases, multiplier les synonymes, etc.

L'importance de cette intelligibilité est liée au fait que sans elle, il ne peut pas y avoir d'apprentissage. De fait, un input incompris est inutile. Cependant, cette intelligibilité ne constitue pas une garantie d'apprentissage. C'est ce qu'Ellis (1986) développe avec la notion d'*intake* : l'*intake* est la partie des données de l'input qui vont être traitées par l'apprenant pour l'apprentissage. Pour que l'input devienne *intake*, il faut non seulement qu'il soit compris, mais aussi qu'une part **d'attention** lui soit consacrée : « not all the available input is processed by the learner, either because some of it is not understood or because some of it is not attended to » (p 127). Il semble que les éléments qui sont le plus reconnaissables ou les plus fréquents soient susceptibles d'être sélectionnés d'abord, d'autant plus s'ils peuvent être directement utiles à la communication : « Les apprenants en milieu non guidé montrent qu'ils saisissent en premier lieu ce qui est saillant perceptuellement dans la chaîne parlée ou ce qui est fréquent dans l'*input*. (...) De plus, la saisie de ces deux expressions est motivée par leur utilité communicationnelle, notamment en début d'appropriation » (Véronique 2009 p 306).

Les facteurs qui permettent que l'input soit traité sont probablement aussi bien externes qu'internes, relatifs à l'apprenant et relatifs à la langue, mais pour Ellis (1986) on ne sait pas vraiment comment l'apprenant opère cette sélection. Ce qui est sûr en revanche, c'est qu'un même input sera traité différemment par chaque apprenant, et que le traitement peut être de trois types : « they may attend differentially to features of the input, using some to **confirm or disconfirm existing hypotheses**, others to **form new hypotheses**, and keeping others as **'savings' so that some 'trace' remains which can be worked on later** » (Hatch cite par Ellis 1986 p 159 – nous soulignons). L'input peut ainsi avoir trois fonctions différentes, dont deux ont une utilité immédiate, et la troisième une utilité différée : confirmer des hypothèses, former de nouvelles hypothèses, stocker du matériel pour les hypothèses futures.

Il ne suffit donc pas d'avoir de l'input en quantité, il s'agit aussi d'avoir une qualité adaptée; mais, hormis la condition de compréhensibilité, les critères pour définir la qualité de l'input ne sont pas évidents à formuler. Krashen (1983) évoque un niveau de langue « L+1 », « a bit beyond our current level of competence » (P37) mais ce niveau est à la fois difficile à définir, et difficile à obtenir dans des documents, réalistes à défaut d'authentiques, qui sont pourtant les plus aptes à intéresser et motiver les apprenants, autre condition de la réussite de l'apprentissage. L'idée que l'apprenant ne peut tirer parti que des éléments de l'input qu'il peut traiter est cohérente avec la *Processability theory* de Pienemann (1998) : la théorie de la « processabilité », qui fait suite à la théorie de l'apprenabilité (et donc de l'enseignabilité), postule en effet que l'apprenant ne peut *appréhender* et produire que les formes linguistiques que le *language*

processor peut prendre en charge⁴³. Elle tend donc à définir des séquences selon lesquelles les apprenants pourraient traiter les formes, l'avancement de l'apprenant dans cette séquence définissant de fait les formes qu'il peut apprendre, et donc qu'il est utile ou efficace de lui enseigner.

Ces considérations, et les « voies développementales » retracées pour certaines langues⁴⁴, n'ont de toute façon pas pour fonction de « trier » l'input à fournir à l'apprenant en amont de sa confrontation à la langue, mais plutôt de fournir des pistes à l'enseignant pour l'aide qu'il peut apporter dans le traitement de l'input, y compris dans la présentation de celui-ci. Véronique note ainsi la possibilité de mettre en relief des données, et l'effet positif de l'identification de données à traiter avec attention : « En effet, l'apprenant ne semble faire attention qu'aux aspects formels qui lui ont été explicitement signalés et qu'ils sont susceptibles de relever. » (p335). Cette mise en relief semble être importante dans l'apprentissage, du fait de la difficulté pour les apprenants de se focaliser en même temps sur les aspects formels et les aspects fonctionnels du langage :

« Certains travaux en acquisition des langues étrangères ont établi qu'il est difficile pour des apprenants de langues étrangères de faire attention de façon concomitante aux aspects formels des unités de la langue cible et à leurs significations. De là, sont nées des propositions méthodologiques qui visent à modifier le mode de traitement des données en entrée (*input*) par les apprenants en valorisant le sens mais également en attirant leur attention sur quelques aspects formels qui leur sont explicitement signalés. » (Véronique 2009, p 340).⁴⁵

Quoi qu'il en soit, le traitement de l'input est en tout cas dépendant d'une part des capacités cognitives que l'apprenant peut consacrer à ce traitement (il est donc lié aux contraintes de la tâche et de l'environnement de la tâche) et d'autre part de l'état de l'interlangue de l'apprenant, qui lui permet ou non de transformer cet input en intake - en d'autres termes, de tirer parti de cet input pour son apprentissage (du moins pour l'aspect linguistique de cet apprentissage : un input peut très bien s'avérer inutile du point de vue de l'interlangue, mais riche d'enseignement pour l'aspect discursif ou communicationnel de la langue). La sélection de l'input est donc basée sur une double contrainte cognitive ; mais pour Gaonac'h (1991), elle est aussi probablement fonction de la valeur communicative potentielle. Il semble en effet logique de penser que l'apprenant cherche à apprendre d'abord ce dont il a le plus besoin, du moins dans des situations d'apprentissage où la communication dans la LE est son objectif prioritaire ; on peut imaginer que des situations et objectifs d'apprentissage différents le

⁴³ « At any stage of development the learner can produce and comprehend only those L2 linguistic forms which the current state of the language processor can handle. (...) this enables one to predict the course of development of L2 linguistic forms in language production and comprehension across languages. »

⁴⁴ Véronique 2009 cherche ainsi à « dégager l'ordre spécifique selon lequel, en règle générale, les unités et les fonctionnements grammaticaux de la langue cible sont maîtrisés » (p18), en mettant aussi en avant tous les facteurs qui peuvent influencer cet ordre.

⁴⁵ Nous revenons sur ces propositions dans le chapitre 4.

conduisent à se focaliser sur ce qui lui semblera le plus amusant par exemple (apprentissage « loisir » par exemple), ou le plus typique linguistiquement (linguistes qui se confrontent à de nouvelles « familles » de langue par exemple). En d'autres termes, si les caractéristiques propres à l'input peuvent entrer en jeu, il semble bien que ce soit l'activité cognitive de l'apprenant qui soit décisive pour le bénéfice que celui-ci peut retirer des données qu'il rencontre.

Il nous faut faire trois remarques conclusives sur l'*input*. D'abord, si la majorité des auteurs s'accordent sur sa nécessaire compréhensibilité, certains cependant nuancent cette position et émettent l'hypothèse que c'est lorsqu'il y a des problèmes de compréhension que l'apprenant est amené à élaborer de nouvelles hypothèses (White 1987). Ces problèmes de compréhension ne veulent certainement pas dire que la compréhension du sens global des énoncés ne sont pas accessibles à l'apprenant : on voit mal dans ce cas comment il pourrait s'y prendre pour traiter un tel input. On peut peut-être résoudre la question en l'abordant du point de vue des traitements de haut et de bas niveau opérés par l'apprenant : il peut arriver dans les situations d'interaction orale qu'un énoncé soit compréhensible quasiment uniquement d'après des traitements de haut niveau ; il est probable que ceux-ci ne donnent pas vraiment lieu à un apprentissage. Pour qu'un input soit efficace du point de vue de l'apprentissage, il faut que l'apprenant le traite à la fois par des processus descendants et par des processus ascendants. Ensuite, il faut mettre en relief le rôle de la comparaison dans l'élaboration d'hypothèses : pour Ellis (1994), l'apprenant tire parti de l'input à travers trois phases successives d'identification (*noticing*), de comparaison avec ce qu'il produit d'habitude, et de construction de nouvelles hypothèses intégrant les données remarquées. Klein (1989) quant à lui inclut dans les quatre tâches de l'apprenant une tâche de comparaison entre ses propres productions et la langue de ses interlocuteurs. Enfin, il faut insister sur le fait que le traitement de l'input sera différent selon la situation dans laquelle il aura lieu, et notamment que les phénomènes d'identification seront favorisés dans une situation d'enseignement formel.

2.2.2. *Output et rétroactions.*

L'output, c'est-à-dire les productions linguistiques de l'apprenant, a souvent reçu la part congrue de l'attention des didacticiens, du moins en ce qui concerne son intérêt pour l'apprenant lui-même (il a en revanche reçu une grande attention via l'analyse des erreurs, que nous évoquons un peu plus loin). Le crédit moindre accordé à l'output en termes de bénéfice pour le développement de l'interlangue est cohérent avec l'importance donnée à la compréhension par rapport à la production pour l'apprentissage des langues. Cependant, l'output a aussi un rôle à jouer dans les processus développement de l'interlangue. Notamment, il permet à l'apprenant de tester ses hypothèses et de solliciter les rétroactions (à la fois affectives et cognitives) de son interlocuteur, qui pourront confirmer ou infirmer ces hypothèses, rassurer l'apprenant dans son apprentissage, et l'inciter à produire davantage. En outre, on peut considérer que l'output, parce qu'il consiste en une mise en mots des éléments sémantiques planifiés, joue probablement un rôle dans

le passage d'une utilisation principalement sémantique du langage (souvent suffisante pour comprendre) à une utilisation syntaxique.

La production linguistique d'un apprenant est liée à la nécessité d'expression et de communication ressentie ; on peut donc penser que l'output mobilise au maximum les éléments de l'interlangue, et de façon plus active que la simple compréhension. Si la place de l'output dans le processus de construction de l'interlangue est moins étudiée (surement autant du fait qu'elle est encore moins directement accessible que celle de l'input, et probablement encore plus individualisée, que parce qu'elle est sans intérêt), elle n'en est pas moins importante, l'apprentissage s'inscrivant préférentiellement dans l'action.

2.3. Développement de l'interlangue

2.3.1 Dynamique de développement : une logique d'apprentissage.

La notion d'interlangue est bien cohérente avec la notion d'apprentissage telle que nous l'avons vu dans le chapitre 2 ; en particulier, l'importance de la notion d'input, et celle que l'on accorde à l'interaction avec les locuteurs natifs ou l'enseignant, est bien cohérente avec l'idée de construction progressive des connaissances et des comportements adéquats. On peut aussi facilement faire le lien entre les notions d'intake (l'apprenant n'apprend que ce qu'il est en quelque sorte prêt à apprendre) et de *teacher talk* (tutelle du natif ou de l'enseignant pour communiquer) et celle de zone proximale de développement. On peut voir, comme l'ont suggéré Besse et Porquier (1984), la confrontation à l'input comme une interaction du sujet et de l'environnement, et envisager le traitement de l'input linguistique en termes d'assimilation et d'accommodation des données sélectionnées. Cependant, il nous semble plus difficile d'affirmer que « tout palier d'interlangue peut, en théorie du moins, être considéré comme état potentiel d'équilibre, selon le contexte d'apprentissage » (Besse et Porquier 1984, p 243).

En effet, nous avons vu plus haut que la vision du développement de l'interlangue est passée d'une vision linéaire assez simple (une sorte de vases communicants entre L2 et L1) à une vision dynamique plus complexe : « on convient donc de voir dans l'interlangue un système au dynamisme inhérent, dont le degré de complexité s'accroît et qui ne peut être décrit sans l'apport de procédés spécifiques » (Vogel 1995, p 67). Ce dynamisme et cette complexité sont augmentés du fait qu'il semble exister non pas un mais plusieurs micro-systèmes, dont le développement est lié ; Véronique (2009) explique par exemple « le rôle spécifique des verbes modaux dans la mise en place de la morphologie verbale et leurs liens avec l'expression de la négation » en FLE (p 148). Cela tend à infirmer l'idée de progression de l'interlangue comme une succession de paliers (même théoriques), et pousse plutôt à envisager celle-ci comme une progression « en spirale », où l'équilibre serait à la fois partiel et transitoire.

Cela s'oppose donc à la progression linéaire qui semble aussi impliquée par la théorie de la processabilité. Celle-ci concerne les « computational routines » qui s'appliquent aux connaissances linguistiques du locuteur, et l'ordre dans lequel

elles deviennent disponibles pour l'apprenant (Pieneman 1998). Mais, même si l'on accepte l'idée, discutable en soi, que certaines opérations ne sont pas possibles avant un certain stade (elles le sont peut-être, mais à un coût cognitif élevé rarement possible en situation, par exemple), il faut tenir du compte du fait que les besoins communicatifs de l'apprenant peuvent le pousser à acquérir des formes qu'il ne peut pas « manipuler dans tous les sens », mais qu'il peut tout de même mobiliser efficacement. D'un autre côté, comme souligné par Vogel (1995) « la capacité à se servir d'un code simple ne disparaît pas lorsque l'on passe à un code plus complexe, elle reste toujours disponible pour des fins d'apprentissage et de communication. » (p 51).

On retombe en fait sur une difficulté qui est toujours associée à la notion d'interlangue : la tension entre les formes observées linguistiquement, et les représentations cognitives et les processus qui permettent la production de ces formes, et que l'on cherche à reconstituer. Nous allons étudier cette tension selon deux aspects des théories de l'interlangue : la variabilité de l'interlangue puis l'analyse des erreurs.

2.3.2. Variabilité de l'interlangue.

La variabilité de l'interlangue de l'apprenant est en fait double : elle est d'une part synchronique, puisque les productions de l'apprenant sont tributaires des situations, et elle est d'autre part diachronique, puisque l'interlangue évolue dans le temps (c'est la seconde qui nous préoccupe dans la question de la progression)⁴⁶.

La variation des productions de l'apprenant peut trouver une explication dans la notion de perméabilité de l'interlangue à des règles qui ne font pas partie normalement de l'interlangue, ou à la mauvaise mise en œuvre de ses règles (Adjemian 1976). Dans cette conception, l'interlangue est un système de règles, et les variations individuelles dans les situations de productions sont liées à un défaut d'utilisation de ces règles. Comme le notent Besse et Porquier (1984), cette vision des choses est proche de la distinction chomskyenne entre performance et compétence : « cette notion de perméabilité renverrait à la performance en IL, par opposition à une compétence intériorisée qu'elle modifierait dans certaines circonstances et de diverses manières » (p 224). Nous pouvons aussi l'envisager dans les termes que nous avons définis dans le chapitre 2 : l'interlangue (prise à un moment X) serait donc constituée de représentations cognitives sur les éléments linguistiques, et ces représentations disponibles pour l'activité du locuteur seraient actualisées différemment selon les contraintes de la tâche et les stratégies de communication de l'apprenant. Les formes linguistiques observées chez l'apprenant sont donc un indice, mais pas une image réelle, des

⁴⁶ Dans ce qui suit, nous nous plaçons à un niveau général, sans faire de distinction entre situation d'apprentissage informelle et situation d'apprentissage formelle (ou situation naturelle et situation scolaire), en fonction desquelles il faudrait aménager ces propos.

représentations cognitives (par définition non directement observables, cf. chapitre 2) qui président à leurs productions.

L'interlangue est aussi variable dans le temps, et son évolution temporelle se fait dans la continuité, et selon les besoins communicationnels (Vogel 1995). L'évolution diachronique de l'interlangue pose la question de son mode de progression, mais pose aussi la question de la fossilisation, qui a beaucoup occupé les chercheurs en didactique. Un peu comme les autres notions gravitant autour de celle de l'interlangue, la notion de fossilisation tend à englober à la fois un processus et le résultat de ce processus. On peut définir globalement la fossilisation comme la perte de dynamisme de tout ou partie de l'interlangue : le fait qu'elle cesse d'évoluer à un moment donné. On peut envisager la fossilisation du point de vue de la globalité de l'interlangue, ou du point de vue de certaines parties de l'interlangue.

L'arrêt global de cette évolution est généralement attribué au fait que l'apprenant a atteint un seuil de communication qu'il juge satisfaisant pour ses objectifs. Le parallèle avec la communication délimitée permise par les pidgins a d'ailleurs amené certains auteurs à parler de « pidginisation » de l'interlangue (Vogel 1995) : cette pidginisation renvoie à une stagnation de l'interlangue, celle-ci servant néanmoins de moyen de communication, comme une langue naturelle. Du point de vue sociolinguistique, peut-être alors est-ce simplement un pidgin particulier, et non plus une interlangue. Quel que soit le terme que l'on choisisse pour désigner le « dialecte idiosyncrasique » auquel l'apprenant arrive alors, il n'en reste pas moins que l'explication la plus souvent avancée à la fossilisation est l'idée que l'apprenant ne fournit plus les efforts nécessaires à son apprentissage quand il pense qu'il connaît suffisamment le système de la langue cible pour communiquer.

Le critère linguistique passe donc au second plan par rapport au critère fonctionnel pour l'apprenant, et il est nécessaire de prendre en compte les facteurs sociologiques et psychologiques de l'apprentissage de L2. De fait, cet apprentissage va être soumis à la distance sociale et psychique que l'apprenant ressent par rapport à la communauté qui parle la L2. Vogel (1995) rapporte le point de vue de Schuman, pour qui l'acquisition d'une L2 est « une fonction de l'acculturation et progresse à mesure que progresse l'intégration sociopsychologique » (p40). De ce fait, « si l'acculturation stagne, l'interlangue se fossilisera au même stade » (id.). Ce point de vue est prolongé par celui de Stauble, pour qui la distance psychique est plus importante que la distance sociale, ce qui revient à mettre en avant le rôle de la motivation dans l'apprentissage de L2, et dans le développement de l'interlangue.

On peut donc retenir l'idée que la fossilisation est fonction du sentiment de proximité de l'apprenant avec la langue, et de son sentiment par rapport à la suffisance de sa compétence linguistique ; cette vision des choses est valable pour la fossilisation de l'interlangue à un niveau global, mais la possibilité de se faire comprendre avec les structures en l'état entre probablement aussi en jeu dans la fossilisation de certaines structures présentes dans l'interlangue. Plusieurs points de vue permettent de rendre compte de ces fossilisations. D'abord, on peut

repandre pour celles-ci l'idée d'une fonctionnalité suffisante, et la lier à la rétroaction fournie par les interlocuteurs : si l'apprenant utilise une structure en ayant une certaine idée à communiquer en tête, et que cette structure lui permet effectivement de se faire comprendre, il est probable qu'il la considérera comme définitive, et cela même si cette forme est incorrecte du point de vue des normes de la langue étrangère. A moins que son interlocuteur ne lui signale d'une façon ou d'une autre les aménagements à opérer, ou du moins la nécessité d'opérer ces changements. La fossilisation peut donc être involontaire, et dépendante du déroulement de la situation de communication, et surtout des rétroactions fournies par l'interlocuteur. Ces rétroactions peuvent être cognitives ou affectives ; dans ce second cas, elles jouent d'ailleurs probablement un rôle dans le sentiment du locuteur étranger sur son propre niveau d'expression.

On peut aussi envisager que les fossilisations partielles ne sont pas toutes définitives, et qu'il y aurait, malgré la contradiction terminologique évidente du premier adjectif, des fossilisations ébranlables, et d'autres persistantes (Vogel 1995 reprend ces termes à Lauerbach). Il nous semble qu'il faut rapprocher les fossilisations persistantes de la notion d'automatismes et du fait que certains processus sont irrépressibles : ces fossilisations persistantes ne sont probablement pas « incorrigibles », mais demanderaient trop d'effort à l'apprenant pour les modifier et les contrecarrer, ou en tout cas un effort trop conséquent pour le bénéfique qu'il pense en retirer. Dans ce cas, les rétroactions des interlocuteurs ne seraient plus opérantes. Quant aux fossilisations ébranlables, il nous semble qu'il faut les considérer comme des structures qui ont une certaine forme de stabilité dans le temps, mais qui, soit par une exposition répétée, soit par un effort d'attention, peuvent être révisées pour peu que l'apprenant prenne conscience et adhère à cette nécessité. Costa – Calligani (2001) revient aussi sur la distinction entre « stabilisation » et « fossilisation » véritable, qu'il convient selon elle d'envisager comme un continuum : « à l'une des extrémités, les formes fossilisées relèveraient d'un processus irréversible et inébranlable, à l'autre extrémité les formes stabilisées pourraient, par une intervention pédagogique adaptée, être corrigées et éliminées, ou bien, dans un cas extrême, rentrer dans un processus au terme duquel elles se fossiliseraient » (p 61). Elle propose la prise de conscience du sujet comme critère pour parler de fossilisation : si le sujet connaît la structure ou le terme de la langue étrangère, et utilise néanmoins la forme idiosyncrasique, on peut considérer qu'il s'agit d'une fossilisation et non simplement d'une stabilisation.

Nous voudrions finir cette revue de la notion de fossilisation par deux remarques : d'abord, on a généralement tendance à assimiler fossilisation avec forme incorrecte. En réalité, si on admet leur existence, les fossilisations peuvent concerner aussi bien les formes correctes que les formes incorrectes. Ensuite, certains auteurs adoptent une perspective bien plus optimiste sur l'interlangue, et remettent en doute la réalité même de la notion de fossilisation complète de celle-ci. C'est le cas de Ellis (1986): « It is doubtful, in fact, whether learners ever do completely fossilize. Some revision of the interlanguage system always carries on. » (p73). Pour notre part, nous pensons qu'il est possible effectivement que l'apprenant arrête d'effectuer les efforts cognitifs (et notamment l'**attention**) au développement d'une interlangue, quand il n'en ressent plus les besoins, mais

qu'il n'y a pas de raison que ce développement soit définitivement bloqué. Notre problème quant à la fossilisation se situe dans l'imprécision de la réalité à laquelle elle renvoie : il n'est pas très clair si les fossilisations concernent

- des structures toutes faites et toujours employées de la même façon : à ce moment, elles se rapprochent de *chunks*, d'agrégats de mots, que ceux-ci se retrouvent tels quels ou non dans la LE,
- ou si elles concernent les opérations faites sur des structures : un mode et des règles de *computation* systématique – auquel cas les fossilisations incorrectes se rapprochent des erreurs systématiques, et les fossilisations correctes des règles correspondant à celles de L2.

La notion de fossilisation a donc le mérite d'attirer l'attention sur l'importance des rétroactions de l'interlocuteur expert, et du sentiment de l'apprenant sur ses compétences linguistiques, mais il nous semble plus opératoire d'envisager la question des types de connaissances présentes dans l'interlangue sous d'autres angles (d'une part les agrégats de mots, et d'autre part les règles de production).

2.3.3. Analyse des erreurs

Nous avons déjà vu (chapitre 2) que de façon générale, le changement cognitiviste de point de vue sur l'apprentissage a permis de « dédramatiser » et même de valoriser l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage. En didactique des langues, cette revalorisation (ou à défaut cette « dédramatisation », la crainte de la fossilisation rendant de nombreux enseignants réticents à laisser les formes incorrectes s'installer) s'est doublée du rejet du caractère aléatoire des erreurs : dans le cadre des théories de l'interlangue, les erreurs sont non seulement perçues comme inhérentes à l'apprentissage, mais aussi comme révélatrices d'un état transitoire de l'interlangue de l'apprenant. Notamment, les erreurs ne sont plus pensées uniquement comme des formes incorrectes en soi (des « fautes », qu'il convient de corriger pour parvenir à une bonne pratique), mais comme des formes non-conformes à la langue cible, pouvant obéir à une logique propre ; généralement elles sont expliquées soit par des transferts de la L1 soit par la généralisation incorrecte de données de LC.

L'analyse des erreurs est de ce fait développée comme un moyen de caractériser le système transitoire de l'apprenant, et de connaître les stratégies et les processus à l'origine de ces systèmes. Gaonac'h (1991) rapporte ainsi comment des chercheurs comme Richards voient dans les erreurs communes à la fois aux apprenants de L1 et de L2 (surgénéralisation, non respect des règles, utilisation de marqueurs considérés à tort comme universels...) des tentatives de constructions d'hypothèses sur la langue apprise, à partir d'une expérience linguistique limitée. Ellis (1986) fait lui aussi des erreurs un indice du mode de développement de l'interlangue comme élaboration de règles à partir de l'input : « errors indicate that learners construct their own rules on the basis of input data, and that in some instances at least these rules differ from those of the target language » (p 9).

L'analyse des erreurs a été beaucoup employée, et notamment de nombreux chercheurs se sont consacrés à l'analyse contrastive, de façon à pouvoir expliquer les erreurs des apprenants selon leur langue maternelle, voire dans l'espoir de les anticiper. Cependant, la prise en compte de la variation des interlangues chez des apprenants de même langue maternelle, et de la variation des productions d'un même apprenant incite à changer de perspective par rapport à l'utilité de l'analyse des erreurs et de la linguistique contrastive. C'est ce qu'indique Ellis (1986) : « Although contrastive analysis might fail to predict production errors, it might still be successful in predicting comprehension errors and avoidance of structures » (p 34). La distance et donc la difficulté relative de certaines structures entre langue maternelle et langue cible peut en effet expliquer certaines stratégies de production des apprenants en situation, notamment des stratégies d'évitement. Il peut alors être utile de faire la distinction entre des erreurs systématiques, réellement liées aux hypothèses de l'apprenant ou du moins révélatrices des insuffisances de l'interlangue, et des erreurs non systématiques, variant d'une part avec le contexte situationnel, mais aussi avec le contexte linguistique, une forme pouvant être réalisée avec plus ou moins de correction selon la structure plus large dans laquelle elle intervient dans le discours (Ellis 1986).

Quoi qu'il en soit, l'analyse des erreurs perd de son intérêt explicatif avec la prise en compte de l'influence des contraintes de situation sur les productions des apprenants, et des réactions différentes de ces apprenants dans ces situations. Si la nature des erreurs peut être influencée par la participation de l'apprenant à l'échange, ces erreurs ne peuvent plus être considérées comme révélatrices des hypothèses linguistiques sur les règles de la langue, ou du moins leur analyse nécessite des précautions incluant l'identification des contextes, et de la façon dont ces contextes contraignent les productions des apprenants.

Pour Besse et Porquier (1984), l'approche contrastive présente néanmoins une utilité qui réside dans les possibilités qu'elle offre pour fournir aux apprenants des explications basées sur des informations contrastives appropriées à leur langue maternelle et aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent. De fait, une analyse contrastive *a posteriori* paraît donc moins ambitieuse, mais surtout plus opératoire qu'une analyse *a priori*. Il convient cependant de garder à l'esprit que « l'identification d'erreurs systématiques, c'est-à-dire d'un système d'erreurs, est tributaire des échantillons analysés, et des conditions de production du discours, aussi bien dans un cadre pédagogique contraint que dans la communication spontanée » (p 210). Il est donc difficile, du moins pour les enseignants, dans le contexte de leur classe, d'établir pour chaque apprenant quelles erreurs sont « systématiques » et quelles erreurs ne le sont pas. Une partie de sa tâche de tuteur (formuler des hypothèses sur les hypothèses des apprenants, cf. chapitre 2) est donc forcément approximative, du fait de la variabilité des productions des apprenants.

2.3.4. Opérations de traitement de l'input.

On a déjà établi l'importance du traitement de l'input dans le développement de l'interlangue. Nous souhaitons simplement faire rapidement le point sur les

opérations de traitement qui reviennent le plus souvent chez les auteurs qui traitent de cette question.

Si l'on peut parler de traitement de l'input, c'est que l'on se place du point de vue de l'activité cognitive de l'apprenant ; celle-ci est conçue comme une analyse de l'input et une élaboration d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue (cf. l'analyse des erreurs). On voit donc le lien des théories de l'interlangue avec la conception de l'apprentissage des langues comme l'apprentissage ou la découverte de règles. Les générativistes poussent cette conception jusqu'à voir dans l'activité de l'apprenant l'attribution d'une structure aux énoncés : « speakers of a language (whether it is their L1 or their L2) must parse (or process) the input, that is, they must assign a structure to each utterance. (...) Parsing is required at many different levels : phonetic, phonological, morphological, syntactic and semantic" (White 2008 p 153). Sans forcément aller jusque là, la constitution de l'interlangue passe toujours par un traitement structurant de l'input.

Pour Gaonac'h, « les traitements qu'un apprenant applique aux informations dont il dispose correspondent à des processus de **sélection** et de **reconstruction** » (1991, p 144-145). Nous avons déjà parlé de la sélection de l'input ; la reconstruction fait pour nous référence à l'évolution des différents micro-systèmes composant l'input. Les processus les plus souvent cités sont les processus :

- de généralisation des observations faites sur la L2 ;
- de simplification de ces observations ;
- de transfert (cf. paragraphe suivant) ;
- le problème de l'analyse se pose aussi sous l'angle de la segmentation : pour pouvoir analyser et traiter l'input, il faut d'abord le segmenter, découper les énoncés en différentes formes ou structures.

Enfin, la dynamique de développement de l'interlangue est soumise à une double influence (Baggioni et Py 1986, repris par Véronique 2009) :

- un mouvement auto-structurant, qui consiste en la recherche d'une cohérence maximale
- un mouvement hétéro-structurant, qui provient de la confrontation du système à de nouveaux énoncés lors des échanges.

Une possibilité supplémentaire est de concevoir cette analyse en généralisant ce qui a été largement développé pour la phonétique : l'analyse en traits pertinents. Par analogie, il est possible de concevoir qu'il existe, de la même façon qu'un crible phonologique, un crible morpho-syntaxique (venu de la L1) qui entrerait en jeu dans les traitements. S'il est possible de concevoir que l'apprenant puisse construire sa connaissance des structures en spécialisant les traits à retenir, les types de traits ne sont pas clairs : syntaxiques, fonctionnels, morphologique, etc. ?

Lorsqu'on parle d'interlangue, il faut donc faire la part des choses entre l'interlangue telle qu'elle « est » dans l'esprit de l'apprenant, et telle qu'elle « apparaît » dans les énoncés des apprenants, en d'autres termes telle qu'elle est disponible et telle qu'elle est actualisée. L'interlangue « actualisée » est un

ensemble hétérogène de formes plus simples et d'autres formes plus élaborées, qui ne correspondent sûrement pas toutes à des représentations cognitives de même type, ni à des processus de production homogènes. La progression de l'interlangue « disponible » semble être plus spiralaire que linéaire, et son développement provient de processus qui visent à la structurer.

2.4. Le rôle de la L1 et des autres langues.

Historiquement, l'interlangue est perçue comme fortement influencée par la langue maternelle de l'apprenant. Vogel (1995) justifie ainsi la place prépondérante de celle-ci dans les théories de l'interlangue :

« Il ne saurait y avoir d'interlangue sans l'interaction d'au moins deux langues naturelles : la langue de départ (la langue maternelle) et la langue-cible. Le fait que l'interlangue soit orientée vers la langue-cible tout en étant dépendante de la langue de départ permet 1) de déduire des enseignements importants quant à la possibilité de planifier et de diagnostiquer l'évolution de l'interlangue (donc de prévoir de façon plus systématique l'élargissement des contenus d'apprentissage) et 2) d'en comprendre la fragilité et l'instabilité (par exemple : interférences produites par la langue de départ, systèmes grammaticaux et lexicaux de la langue-cible plus complexes que dans la langue de départ), donc aussi la diminution permanente du potentiel langagier qui en résulte et qui se traduit sous la forme d'oublis. »
(p21)

2.4.1. Interférence et transfert

Le transfert de structures de la L1 peut avoir des résultats négatifs sur la production des apprenants en langue étrangère (c'est alors une interférence), ou avoir des résultats positifs. Les études sur les transferts ont généralement concerné les transferts négatifs, qui sont les seuls cas où on puisse être quasiment sûr qu'il s'agit bien d'un transfert : dans le cas de productions correctes, étant donné que l'on n'a pas d'accès direct aux processus, il est difficile de dire s'il s'agit d'une généralisation correcte ou d'un transfert positif.

Au départ, la notion de transfert est vue comme le passage de structures d'un système à un autre ; mais ce point de vue est trop restrictif, il ne prend en compte que le plan linguistique, sans prendre en compte le plan cognitif. « En effet, parler de transfert entre deux systèmes linguistiques, c'est d'abord ignorer une évidence : ce qui est en « contact » par rapport à un stade donné d'apprentissage, c'est non pas deux systèmes linguistiques – le français et l'anglais par exemple – mais bien une grammaire intériorisée de sa langue maternelle et ce qu'il connaît ou découvre, à ce stade, de la LE. » (Besse et Porquier 1984 p 203). Comme pour l'ensemble des notions reliées à l'interlangue, l'un des risques de la notion de transfert est donc d'amalgamer, de façon erronée, des constatations linguistiques et des explications psychologiques (Giacobbe 1990). Il est cependant possible d'étudier les transferts d'un point de vue psychologique ; pour cela, il faut d'abord déterminer si ces transferts ont lieu au niveau des représentations disponibles ou des représentations actualisées.

S'ils interviennent au niveau de l'actualisation des représentations présentes dans l'interlangue, ils sont transitoires et liés aux contraintes de la situation de production. Ellis (1996) par exemple estime qu'il est possible de reconsidérer les erreurs imputables à un transfert de L1 sous l'angle d'un emprunt momentané (*borrowing*) pour pallier certaines difficultés. Si l'on adopte ce point de vue, certains « transferts » relèveraient donc plutôt de stratégies de production que de véritables caractéristiques de l'interlangue ; on peut alors parler de transferts superficiels. L'explication du recours à la L1 est donc à chercher à la fois dans le niveau de langue et dans les contraintes de la tâche :

« Le recours à la L1 dépendrait, chez le débutant, de l'évolution des compétences linguistiques : ceci implique, à un moment donné, un usage systématique du calque de la L1, remplacé ensuite par un autre processus, lié à la maîtrise d'un nouvel aspect de la langue-cible (ce que montre effectivement Cancino : cf. Hakuta et Cancino, 1977). Ultérieurement, ce recours peut être rencontré alors que les aspects formels de la langue-cible sont maîtrisés, mais quand les contraintes cognitives de la tâche deviennent importantes, par exemple en raison de la complexité de ce qui est exprimé : le recours à la L1 dépend alors non des difficultés linguistiques du matériau utilisé, mais de la situation dans laquelle ce matériau est utilisé. » (Gaonac'h 1991, p148).

Des transferts plus « profonds » se situeraient au niveau de la construction des représentations disponibles, et résideraient dans une analogie entre L1 et L2 qui permettraient de résoudre un problème dans la recherche de cohérence de l'interlangue (mouvement auto-structurant de la construction de l'interlangue). C'est une explication donnée par Bange (2002) :

« Le problème des interférences ne concerne pas seulement des objets verbaux ponctuels issus de la L1 et venus indûment prendre place dans la L2. Il s'agit plus profondément de la possibilité d'erreurs dans la construction d'analogies pour la résolution d'un problème de communication : une solution de la L1 (par exemple l'organisation de la temporalité (temps et aspects) si différente en russe, en français et en anglais) pourra ainsi être transposée dans la L2 sur des bases superficielles et donnera lieu à des erreurs persistantes. » (p 33).

Ce type de transfert se situe bien sur le plan de la construction des structures de l'interlangue, différent du plan de la production stratégique d'énoncés.

Dans les années 70, Kellerman a étudié la notion de transfert, et a développé une théorie selon laquelle toutes les formes de la L1 ne sont pas transférables, et que cette « transférabilité » n'est pas directement inhérente aux caractéristiques de la langue, mais dépend de l'apprenant, et plus précisément de la proximité perçue par l'apprenant entre L1 et L2. Pour qu'il y ait un transfert, il faudrait non seulement que les deux langues soient perçues comme proches, mais aussi que les formes potentiellement transférables ne soient pas considérées comme spécifiques de L1. Seules les formes « neutres » de L1 pourraient ainsi être transférées. Cette remarque peut s'adapter à la fois au niveau de la construction de l'interlangue (à l'activité de l'apprenant dans la construction de son système) et au niveau de la production d'énoncés particuliers (à l'activité d'énonciation de l'apprenant).

La question du transfert se pose donc différemment à ces deux niveaux, et semble être plus facile à décider sur le plan des productions que sur le plan de la construction de l'interlangue. Il est d'ailleurs très probable que les questions soulevées reçoivent des réponses différentes selon plusieurs facteurs, dont le niveau de langue de l'apprenant. Certains auteurs (Taylor *in* Gaonac'h 1991) émettent ainsi l'hypothèse que le recours à la L1 pour formuler des hypothèses sur L2 est plus utilisé par les apprenants débutants : ceux-ci opéreraient davantage par transferts que les apprenants avancés, et au fur et à mesure de la progression, la source des erreurs s'inverserait entre le transfert et la surgénéralisation. Les recherches sur ces questions continuent, et l'on n'a pas encore de réponses définitives, même si « il semblerait que les transferts syntaxiques de la langue source en langue cible cessent lorsque les apprenants atteignent un niveau avancé » (Véronique 2009, p 258). La difficulté d'accéder aux processus en jeu et la variété des combinaisons de langues à prendre en compte expliquent à la fois le nombre de travaux et l'absence de réponse précise. Par exemple, comment décider si le transfert depuis L1 constitue plutôt une contrainte ou une aide pour les apprenants et comment cela varie selon les apprenants et les langues en cause.

Ce qui nous semble cependant le plus marquant est que, d'après nos lectures, l'étude du transfert se fait surtout à partir des productions des apprenants, ce qui ne donne qu'un accès très indirect aux processus correspondants aux phénomènes linguistiques observés. De ce fait, et y compris du point de vue de la production des énoncés, il est pour le moment impossible de savoir dans quelle mesure les transferts représentent des phénomènes contrôlés par les apprenants, et le degré de variation de ce contrôle en fonction de leurs connaissances et de leurs représentations sur les langues en jeu. On peut d'ailleurs imaginer qu'en l'absence de la perception d'une différence entre L1 et L2, l'apprenant s'appuie en quelque sorte « par défaut » sur la structure de L1. On peut ainsi imaginer deux degrés de transfert : un transfert *actif* contrôlé par l'apprenant sur la base des proximités perçues entre L1 et L2, et un transfert *passif*, non contrôlé par l'apprenant, opéré sur la base de l'absence de perception de différence.

D'autre part, il est souvent fait référence à la L1 comme un *déjà-là* qui s'impose, mais l'hypothèse que la conscience des apprenants de devoir fonctionner dans une autre langue puisse freiner le processus de transfert n'est à notre connaissance que peu explorée.

Pour finir sur la question du transfert, nous ferons nôtre la remarque d'Ellis (1986) qui note que l'utilisation de la L1 est simplement la manifestation de la tendance psychologique de l'apprenant à s'appuyer sur ce qu'il sait ou connaît déjà pour faciliter son apprentissage ; la L1 ne serait pas alors un point d'appui fondamental pour la construction de l'interlangue, mais un outil (presque) comme les autres.

2.4.2. Rôles relatifs de la L1 et d'autres L2.

Dans une approche cognitive, il est normal de considérer que le recours à la L1 permette d'une part de maintenir la situation de communication, et d'autre part de résoudre des problèmes relatifs à la construction du système de l'interlangue ou

des incohérences de ce système, et qu'il permette une complémentarité entre les contraintes communicatives et le développement de l'interlangue. Pour Giacobbe (1990), « le recours à la langue première est ainsi fondamental, en ce sens qu'il est un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. Le rapprochement des langues « source » et « cible » est constitutif du système d'hypothèses opératoires de l'interlangue et détermine, dans des degrés variables selon les apprenants et selon les langues concernées, l'évolution de cette dernière vers les formes propres de la langue cible » (p 123).

Cependant, depuis les années 80, on a aussi commencé à prendre en compte les effets provenant de la maîtrise d'autres langues secondes. La notion de transfert a ainsi évolué vers celle *cross linguistic influence* (Sharwood-Smith) afin d'intégrer l'étude de l'apport de ces autres langues. Il est donc maintenant établi qu'il existe aussi un transfert interlinguistique. Celui-ci est d'ailleurs soumis à l'influence des mêmes facteurs que le transfert de L1 (représentation de la proximité entre les langues notamment).

De ce fait, il convient de relativiser le poids initialement donné à la L1 dans les théories de l'interlangue. La L1 n'est qu'une langue parmi les autres langues maîtrisées le cas échéant par l'apprenant, et l'ensemble de ces langues n'est lui-même qu'un facteur parmi ceux qui influencent l'apprentissage des langues. Véronique (2009), en faisant la synthèse de nombreuses études portant sur l'appropriation de la grammaire du français langue étrangère, montre bien que la L1 n'est qu'un élément parmi les nombreuses causes possibles de variation dans ce processus, comme le mode d'exposition à la LE, la durée et le mode d'enseignement de la LE, et le recours aux langues antérieurement connues.

Enfin, il semble logique de penser que, plus l'apprenant connaît de L2, plus le poids relatif de L1 diminue ; on peut aussi envisager que le processus change qualitativement. Hufeisen propose un modèle factoriel qui expose comment « d'une langue à l'autre viennent s'ajouter des facteurs qui ne s'appliquaient pas à l'apprentissage de la langue étrangère précédente » (Hufeisen et Neuner 2004, p 8), et dans lequel le plus grand saut quantitatif a lieu entre la L2 et la L3. Cela semble assez cohérent : l'apprentissage de L1 fournit à l'apprenant la faculté de langage sur laquelle s'appuie l'apprentissage de L2, mais les deux processus sont fondamentalement différents. En revanche, l'expérience de l'apprentissage de L2 est directement réinvestissable (plus ou moins il est vrai, selon le degré de disparité des situations) dans l'apprentissage de L3.

Le développement d'une interlangue, c'est-à-dire (même si le raccourci que nous opérons est un peu rapide) l'apprentissage des aspects linguistiques d'une langue, est donc globalement conçu comme un processus, qui s'appuie sur le fait que l'apprenant parle déjà une (ou plusieurs) autres langues. L'activité de l'apprenant est décrite comme consistant, lors de la confrontation à la langue (notamment par des échanges communicatifs avec des experts, mais l'input peut aussi être directement métalinguistique), à traiter et analyser l'input afin d'élaborer des hypothèses sur les règles et le fonctionnement de la langue étrangère, puis à tester ces hypothèses, soit par l'analyse d'input supplémentaire, soit par la production

d'énoncés ; cet output est le moyen pour l'apprenant d'obtenir des rétroactions sur ses énoncés et ses hypothèses.

Les études sur l'interlangue mettent en évidence les contraintes de production qui pèsent sur l'apprenant, et nous permettent de parler de représentations disponibles et de représentations actualisées dans l'apprentissage des langues.

La progression de la maîtrise des aspects linguistiques de la langue peut être conçue comme l'évolution de micro-systèmes, dont le développement est lié. Les productions des apprenants sont hétérogènes, et contiennent à la fois des énoncés plus simples, au même niveau, et plus complexes que l'« état » concomitant de l'interlangue, c'est-à-dire que les règles de production que les apprenants ont élaborées hypothétiquement.

3. les connaissances et représentations cognitives de la grammaire mentale.

Nous avons, dans la première partie de ce chapitre, montré les spécificités de l'apprentissage d'une langue seconde ; étant donné la nature profondément sociale de la langue, on ne peut bien évidemment pas réduire l'apprentissage d'une langue à l'apprentissage de son code linguistique. Apprendre une langue étrangère, c'est d'une part adapter des compétences communicatives, (interculturelles, discursives, pragmatiques, référentielles, socio-culturelles, etc. les découpages, les termes et les définitions sont variés) à un nouveau contexte, et d'autre part se doter des moyens linguistiques pour pouvoir mettre en œuvre ces compétences dans la langue étrangère.

Dans la seconde partie de ce chapitre, nous avons envisagé les notions relatives à l'interlangue à travers lesquelles la didactique envisage la construction de ces moyens linguistiques. Nous voudrions nous pencher maintenant plus précisément sur une part importante de ces moyens linguistiques, la grammaire mentale. Nous avons défini celle-ci dans le premier chapitre de cette thèse comme « la version individuelle, personnelle, de la *grammaire – ensemble de principes constitutifs de la langue* », et comme « l'outil psychologique qui permet à un locuteur de manier la langue, tant en réception qu'en production, du moins dans ses aspects verbaux ». S'il fallait l'exprimer dans la terminologie de Besse et Porquier, on pourrait dire que nous allons nous intéresser à la construction de la (des) grammaire(s) d'apprentissage des apprenants, une grammaire d'apprentissage étant « la connaissance effective des apprenants à un stade quelconque. » (p 185-186).

Nous allons repartir d'un constat qui fait consensus : les apprenants ne produisent pas des productions homogènes selon les situations de production. Entre des tâches qui sont focalisées sur la correction formelle de la langue produite, et des tâches qui sont focalisées sur la communication et sur le sens à transmettre, les productions des apprenants varient en termes de complexité et surtout en termes de correction dans la réalisation des structures mobilisées. Pour expliquer ce constat, la première question qui se pose est celle de savoir s'il y a un ou deux

systèmes de connaissances à l'œuvre dans ces différentes productions ; les explications seront aussi diverses selon que l'on se situe dans une conception « générativiste » (ici au sens très large, cette conception est celle qui repose sur la maîtrise du langage comme la maîtrise de règles) ou dans une conception connexionniste (qui repose sur la maîtrise du langage comme l'adaptation selon des régularités).

3.1 Préalable : rappel des conclusions du chapitre 2.

Au chapitre 2, nous avons fait le point sur différentes notions mobilisées dans l'apprentissage, et nous sommes notamment revenu sur les distinctions entre implicite et explicite, déclaratif et procédural, et sur la question de l'automatisation. Ces notions vont être largement réinvesties dans cette partie, il nous semble donc utile de rappeler au préalable les conclusions auxquelles nous sommes parvenu.

- Le processus d'apprentissage implicite est fondé sur les régularités de l'environnement ; c'est un processus qui n'est pas conscient a priori, donc non verbalisé mais qui nécessite de l'**attention**.
- Le processus d'apprentissage explicite est fondé sur les règles régissant l'environnement ; c'est un processus conscient et attentionnel, et verbalisable.
- Ces deux modes d'apprentissage sont distincts mais non exclusifs, et entretiennent un rapport de complémentarité et non de substitution : les résultats de l'apprentissage explicite et ceux de l'apprentissage implicite sont complémentaires, il ne s'agit pas de faire devenir implicites les connaissances⁴⁷ explicites, ou de faire devenir explicites les connaissances implicites. Ces apprentissages (les processus et leurs résultats) sont de natures différentes. Lorsqu'on procède à une explicitation des apprentissages implicites, on n'établit pas des connaissances équivalentes à celles de l'apprentissage explicite.
- Les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales correspondent à des représentations cognitives uniques, qui peuvent être exprimées sous la forme d'un comportement ou sous la forme d'une déclaration.
- Les distinctions implicite / explicite et procédural / déclaratif ne se recouvrent pas.

⁴⁷ Nous utilisons pour le moment connaissances comme terme générique pour « représentations cognitives », par commodité d'écriture et de lecture, et parce que c'est le terme généralement employé dans la littérature. Cependant, les connaissances sont un type particulier de représentations cognitives.

- Même si cela soulève des difficultés spécifiques, il est possible de passer d'une formulation déclarative à un comportement, et inversement d'un comportement à une formulation déclarative.
- L'automatisation n'est pas un processus qui s'applique directement à des connaissances, mais un processus qui s'applique à la mise en œuvre de ces connaissances. Des connaissances automatiques sont des connaissances qui sont mises en œuvre rapidement et à moindre coût cognitif. Il convient de prendre en compte que des activités complexes sont constituées de plusieurs actions élémentaires, dont certaines peuvent être automatisées, et d'autres non. L'automatisation peut être le fruit soit d'une récupération directe en MLT (par définition rapide et peu coûteuse, si l'information est accessible), soit de la réalisation rapide et peu coûteuse d'un algorithme.

L'étude de la construction des grammaires mentales va nous amener à mobiliser ces notions. Comme nous l'avons vu, il est possible d'envisager l'apprentissage des langues selon deux approches : « générativiste – cognitiviste » ou connexionniste. Nous allons commencer par étudier l'étude des grammaires implicites et explicites selon la première approche.

3.2. Grammaires et règles implicites et explicites.

3.1.1. Dichotomie apprentissage / acquisition, implicite / explicite.

Nous avons déjà évoqué la dichotomie établie par Krashen entre acquisition et apprentissage. Si celle-ci a été remise en cause parce qu'elle n'était pas adaptée pratiquement à la description de l'apprentissage d'une langue (notamment, à cause de l'échec constaté des apprentissages en immersion et de l'impossibilité d'établir des frontières nettes entre situations d'apprentissage et situations d'acquisition), elle développait une idée qui a été reprise : celle de deux types d'apprentissage répondant à des processus différents, dans des situations différentes.

On peut ainsi voir dans la distinction entre apprentissages implicites et apprentissages explicites le prolongement de l'opposition entre acquisition et apprentissage. Gaonac'h (1991) rapporte la distinction proposée par Corder entre connaissances implicites et explicites, dont les secondes ne seraient d'aucun secours pour l'expression spontanée. Du point de vue de la grammaire, il y aurait donc une *grammaire implicite*, efficace dans les situations spontanées, et une *grammaire explicite*, efficace pour la réflexion sur la langue, ou pour la production non spontanée. On peut remarquer que la question de la situation d'apprentissage se double de la question de l'utilisation des apprentissages réalisés. Defays (2003, 2005) fait état de la même séparation entre *implicite* et *explicite*, en la développant un peu. Selon la description qu'en fait l'auteur, la *grammaire explicite* correspond à l'ensemble des règles formelles qui ont été apprises, consciemment et délibérément, et ce sont celles que l'on évoque de façon volontaire et contrôlée ; y recourir demande à la fois du temps et de l'attention. Cette vision des choses rappelle tout à fait ce à quoi Krashen fait

référence à propos de l'apprentissage et du *monitor*. La *grammaire implicite*, en revanche, correspond aux règles intériorisées au gré de la confrontation à la langue : leur *acquisition* est spontanée et souvent inconsciente, et a lieu lors de situations informelles, « en induisant intuitivement certains usages ou modèles récurrents » (Defays 2003, p200). La grammaire implicite ne contient pas de règles formelles, mais des règles approximatives et confuses, voire incomplètes, qui se complètent et se précisent « au rythme des interlangues » (id.). Il semble que ces règles soient conçues comme élaborées selon un mouvement inductif (généralisation du cas particulier à une règle approximative). Pour Defays, ces deux grammaires sont indépendantes, du fait de leurs différences d'origines, de modes de fonctionnement et de débouchés (d'utilisation). Il note en outre que la grammaire explicite peut entraver la communication, mais qu'elle présente l'avantage d'empêcher la fossilisation.

D'autres terminologies sont susceptibles de recouvrir la même distinction. Par exemple Widdowson (cité par Véronique 2009) propose de faire la différence entre les règles de référence, utilisées par l'apprenant lorsqu'il donne la priorité à la forme de l'énoncé, et les règles d'expression, utilisées lorsque l'efficacité de la communication est privilégiée. Quel que soit le terme par lequel on les désigne, il est possible de concevoir les grammaires implicites et explicites comme indépendantes l'une de l'autre. C'est ce que Ellis (1986) nomme la *non interface position* ; une autre posture, celle de l'*interface position*, consiste à différencier grammaires explicites et grammaires implicites, tout en envisageant des relations possibles entre ces deux types de grammaire, et notamment, dans une version forte de l'*interface position*, la transformation du savoir explicite en savoir implicite par la pratique. Cette vision des apprentissages implicite et explicite reste liée à l'apprentissage de règles ou du moins de structures régies par des règles. Pour Gaonac'h (2005), les apprentissages explicites donnent lieu à la connaissance consciente de règles, alors que les apprentissages implicites donnent lieu à la maîtrise d'une structure linguistique sans qu'il soit possible pour l'apprenant d'en expliciter la nature. Pour autant, la connaissance explicite des règles semble ne pas être un frein mais plutôt un facteur favorable à l'utilisation d'une langue.

Pour notre part, nous nous rangeons à l'avis de Véronique (2009) : « ces distinctions qui ne se recoupent pas exactement nous semblent témoigner de la différence de mobilisation des connaissances selon les situations, régies par des contraintes différentes, plutôt que l'existence de deux systèmes de connaissances distincts, affirmée par certains (Krashen 1981) mais difficile à démontrer dans les faits. » (p23). Comme nous l'avons fait pour l'interlangue, nous expliquons la variation des productions en fonction des situations et de l'attention à la forme ou à la communication par des actualisations différentes des représentations cognitives relatives aux éléments linguistiques à utiliser.

En outre, il nous faut signaler dès à présent que le problème entre la *référence* à des règles explicites et l'*utilisation* de règles opératoires (règles d'expression, intuitions inductives, règles implicite, etc.) renvoie davantage à la distinction entre grammaire-savoir et grammaire mentale, qu'à ce qui nous préoccupe : la construction d'une grammaire mentale, qui peut certes intégrer des connaissances

fournies par la grammaire – savoir (et notamment par les grammaires pédagogiques) mais qui ne doit pas être confondue avec elle.

Cette distinction entre connaissances implicites et connaissances explicites est commode pour expliquer les variations de productions ; cependant, elle soulève plusieurs problèmes. Le premier, on l'a vu, est de postuler l'existence de deux systèmes de connaissance. Un autre problème est la confusion entre situation d'apprentissage, processus d'apprentissage, et résultat de l'apprentissage (la confusion entre les deux derniers étant renforcée par le fait que l'on peut utiliser le même terme *apprentissage* pour désigner l'un et l'autre).

Nous allons maintenant revenir plus précisément sur la distinction entre des résultats d'apprentissage qui seraient implicites et d'autres qui seraient explicites, en commençant par la solution de la *variability position*.

3.1.2. Remise en cause de la distinction connaissance implicite / connaissance explicite.

La *variability position* (Ellis 1986) dépasse la dichotomie envisagée par les deux positions exposées ci-dessus du point de vue de ce qui est appris. Dans cette conception, le savoir (*knowledge*) acquis par l'apprenant présente des caractéristiques différentes selon les tâches au cours desquelles il a été appris. Il peut être décrit selon deux axes : sur l'un de ces axes, (l'utilisation de) ce *savoir* peut être soit automatique, soit non automatique, et sur l'autre, il peut être analysé ou non analysé. Nous avons déjà évoqué les quatre combinaisons possibles dans le chapitre 2 :

- Automatique / analysé
- Non automatique / analysé
- Automatique / non analysé
- Non –automatique / non analysé.

Différentes situations peuvent préférentiellement donner lieu à l'un de ces types de savoir, qui ne sera pas forcément disponible dans d'autres situations (ce qui explique les variations de productions des apprenants). Il est cependant possible de faire « changer » de type de savoir, soit par des phénomènes de prise de conscience (le non analysé devient analysé), soit par des phénomènes d'automatisation (le non automatique devient automatique). Cette façon de voir les choses permet de dépasser l'opposition simple implicite / explicite ; cependant, elle envisage quatre types de connaissances au lieu de deux, et elle pose l'automatisme comme une caractéristique des connaissances.

La dichotomie simple entre explicite et implicite a aussi été remise en cause par Bange (2002), plus spécifiquement à propos des règles linguistiques : « il convient de ne pas ramener les problèmes à la seule opposition entre règle implicite et règle explicite, ce qui ne peut masquer les problèmes, mais plutôt de tenir compte d'une double opposition entre règle descriptive et règle de production et entre règle externe et règle interne » (p 22). Il envisage la question des connaissances

implicites et explicites dans l'apprentissage d'une langue en repartant de l'échelle graduelle (il s'agit donc d'un continuum, et non de catégories hermétiques) proposée par Faerch. Cette échelle propose quatre échelons :

1. « L'apprenant utilise une règle, mais ne réfléchit pas sur cette règle.
2. L'apprenant peut décider si le discours est / n'est pas en accord avec la règle.
3. L'apprenant peut décrire la règle avec ses mots à lui.
4. L'apprenant peut décrire la règle en termes métalinguistiques. » (Faerch cité par Bange 2002, p 23).

Bange adhère à cette description de Faerch, et s'en sert pour remettre en cause l'imperméabilité entre explicite et implicite. Voici les conclusions qu'il tire de son analyse de cette échelle :

« En résumé, l'opposition implicite / explicite ne peut pas être regardée comme exclusive : il y a au contraire continuité entre les deux types de savoir. Elle ne peut pas non plus être regardée comme fondamentale : car la conscience (sur laquelle s'appuie l'opposition implicite / explicite) ne doit pas être confondue avec l'attention. Et l'attention est bien le phénomène qui rend possible l'intake et assure le démarrage de l'apprentissage. L'opposition implicite / explicite ne doit pas non plus être identifiée avec l'opposition entre savoir déclaratif et savoir procédural. Cette dernière distinction rejoint certes en partie la distinction entre explicite et implicite, mais elle ne saurait être confondue avec elle, et surtout elle n'est pas assimilable à une distinction entre règle et absence de règle. » (p 28)

Nous rejoignons Bange sur plusieurs points, et notamment sur le fait que les connaissances implicites / explicites ne peuvent pas être identifiées aux connaissances déclaratives et procédurales. Nous avons déjà développé ce point dans le chapitre 2 d'un point de vue général, et il convient de le rappeler pour les connaissances linguistiques. En effet, ces deux distinctions sont souvent associées voire assimilées par les didacticiens : « les connaissances linguistiques implicites se caractérisent par le fait qu'il s'agit de savoir-faire procéduraux et automatisés, peu verbalisables et liées à l'apprenabilité (*learnability*) alors que les connaissances explicites seraient déclaratives, davantage associées à la phase de planification du message qu'à celle de son articulation » (Véronique 2009, p 334-335). Or, les connaissances implicites peuvent prendre une forme déclarative, et les connaissances explicites une forme procédurale, même s'il est vrai qu'*habituellement*, les règles implicites s'expriment d'abord procéduralement, et les règles explicites s'expriment d'abord déclarativement. Nous sommes aussi d'accord avec Bange sur les précautions à prendre pour éviter la confusion entre conscience et attention. Nous sommes enfin d'accord sur le fait qu'un atout majeur de l'échelle de Faerch est de ne pas considérer explicite et implicite comme deux catégories hermétiques. Cependant, cette échelle est une échelle qui rend compte de **l'activité métalinguistique** et du contrôle de l'apprenant sur ses productions ; elle est très intéressante du point de vue de l'activité métalinguistique (que nous traiterons plus en détail dans le chapitre 4) mais elle

ne décrit pas les **connaissances** de l'apprenant. Par exemple, elle ne permet pas de rendre compte du fait que l'apprenant peut décrire une règle mais ne pas l'utiliser, ce qui est possible en situation d'apprentissage formel. Elle est donc valable pour des règles maîtrisées en production, mais ne permet pas d'envisager les cas où la règle est connue mais pas appliquée. En d'autres termes, du point de vue des connaissances, elle envisage le passage d'une forme procédurale à une forme déclarative, sans envisager un parcours possible en sens inverse.

Bange fait ensuite la distinction entre des règles descriptives et des règles de production. Les règles descriptives sont les règles par lesquelles un observateur (un enseignant, ou un linguiste) décrit la langue ; en d'autres termes, ces règles correspondent aux énoncés de la grammaire – savoir. Pour Bange, « lorsqu'une langue est considérée comme un système de règles, elle est décrite « de l'extérieur », c'est-à-dire du point de vue d'un observateur extérieur qui construit une théorie sur un objet. C'est un premier type de règle, la *règle descriptive* ». Pour Bange, ce sont ces règles qui « constituent le savoir explicite, dont on peut rendre compte sous forme verbale ». Quand on apprend une langue, du moins quand les enfants apprennent leur langue maternelle, ils construisent des *règles pratiques*, qui ont la forme « dans la situation X, fais Y », « c'est-à-dire qu'elles font intervenir des facteurs subjectifs comme l'évaluation de la situation par le sujet et son intention. » Ces règles sont « des consignes que l'observateur interne se donne à lui-même en tant qu'agent » (Bange 2002, p 34). Il résume ainsi la distinction entre règles descriptives et règles pratiques : « ces deux types de règles n'ont pas la même fonction. Les règles descriptives décrivent des faits ; elles constituent le savoir déclaratif. Les règles pratiques indiquent des procédures à suivre dans l'action, c'est-à-dire dans la construction du discours ; elles formulent une stratégie en vue de la réalisation d'un but dans des circonstances données ». (Bange 2002, p 29). La question qui se pose concerne donc le passage du déclaratif au procédural.

On voit donc qu'il ne faut pas confondre deux types de règles : les règles descriptives et les règles pratiques. Nous avons vu qu'en ce qui nous concerne, une même connaissance peut avoir une forme déclarative et une forme procédurale. Le problème du passage du déclaratif au procédural est donc le problème de la présentation pédagogique des règles de grammaire afin qu'elles soient utilisables de façon procédurale. Ceci est un vrai problème, que Bange met clairement en avant et qu'il ne faut pas occulter : quand il propose de faire la distinction entre apprentissage explicite et enseignement explicite, il nous appelle à garder en tête qu'un travail est nécessaire pour que l'apprenant puisse utiliser (procéduralement) les règles descriptives (données déclarativement), et pose le problème « du passage de la règle enseignée à la règle apprise » (Bange 2002, p 29).

Cependant, même si la question du passage de la transformation du déclaratif au procédural est très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère (et même d'une LM, notamment à l'écrit), il n'est pas très clair à la lecture de Bange si pour lui ces règles portent sur des connaissances qui sont de même nature ou pas. Or, nous avons déjà pris position sur ce point : les connaissances peuvent avoir une forme déclarative et une forme procédurale. Si l'on examine les propos

de Bange sous cet angle, il s'avère que les règles descriptives sont la version déclarative de connaissances, et que les règles pratiques en sont la version procédurale, mais que ces connaissances sont de même nature.

Ce point de vue serait cohérent avec l'échelle de Faerch : l'explicite et l'implicite sont des adjectifs appliqués à l'activité métalinguistique⁴⁸ du sujet et non à ces connaissances. Au premier échelon (« L'apprenant utilise une règle mais ne réfléchit pas sur cette règle »), l'activité métalinguistique est implicite et correspond à une utilisation procédurale des règles de la langue au premier échelon. Au second échelon (« L'apprenant peut décider si le discours est / n'est pas en accord avec la règle ») l'activité métalinguistique de l'apprenant est implicite et peut être procédurale (par exemple, il décide de changer sa phrase) ou déclarative (par exemple il émet un jugement). Aux troisième et quatrième échelons, l'activité est explicite, et elle est déclarative dans la description qu'en donne Faerch (l'apprenant décrit la règle, avec ses mots ou des termes métalinguistiques), mais elle peut aussi être procédurale (l'apprenant applique la règle sur la base des informations explicites).

Dans cette perspective, implicite et explicite renvoient tous deux à un même type de connaissance : des règles sur la langue, qui sont décrites ou utilisées pratiquement. Le questionnement sur la forme implicite ou explicite du processus d'apprentissage et des résultats de ce processus s'est déplacé sur la forme déclarative ou procédurale, et sur l'activité métalinguistique de l'apprenant.

Si l'on considère que l'apprentissage implicite est un processus différent de celui de l'apprentissage explicite, et qu'ils aboutissent à des connaissances par nature différentes, l'échelle de Faerch ne nous fournit pas d'outil pour penser le passage de l'un à l'autre : il faudrait pour cela, à un moment du continuum entre implicite et explicite, faire intervenir une transformation des connaissances.

Nous restons donc sur notre idée d'une complémentarité entre apprentissages implicites et explicites, et non sur l'idée d'une transformation de l'un en l'autre.

Pour résumer, dans une perspective où les langues sont pensées comme un ensemble de règles, construire une grammaire mentale revient à construire des règles. Cette construction, en situation informelle (ce que les auteurs appellent l'apprentissage implicite) passe par une utilisation d'abord procédurale de ces règles. Une situation formelle d'apprentissage (ce que les auteurs appellent l'apprentissage explicite) permet soit la prise de conscience des ces règles procédurales et leur expression sous une forme déclarative, soit l'enseignement de règles descriptives déclaratives qui doit se doubler d'un travail destiné à les rendre utilisables par l'apprenant. L'utilisation (à notre avis abusive) des termes *explicite* et *implicite* provient d'une double assimilation à la distinction situation formelle / situation informelle, et à la distinction procédural / déclaratif.

Cependant, nous pensons qu'il existe bien deux processus différents d'apprentissage, l'un implicite et l'autre explicite. Pour le moment, nous avons

⁴⁸ Nous laissons pour le moment de côté la question de l'épilinguistique.

défini les termes de cette opposition principalement par des définitions négatives : les apprentissages implicite et explicite ne peuvent pas être assimilés à des apprentissages prenant place en milieu formel / informel, ni à des apprentissages produisant des connaissances sous une forme déclarative / procédurale. Nous pensons qu'une définition opératoire et plus positive peut être la suivante : les apprentissages explicites reposent sur des activités mentales (compréhension, raisonnement, et résolution de problème) conscientes et (délibérément) contrôlées, alors que les apprentissages implicites reposent sur des opérations cognitives non conscientes et non contrôlées. D'où deux comportements possibles dans des situations d'utilisation de connaissances : se fier à un raisonnement (se baser sur ses apprentissages explicites, ou chercher à développer une connaissance explicite de la situation et des relations de ses éléments) ou se fier à une *intuition* (se baser sur ses apprentissages implicites). Nous allons maintenant revenir plus précisément sur l'apprentissage implicite dans l'apprentissage des langues.

3.3 Apprentissage implicite en langue étrangère.

Nous avons déjà évoqué l'apprentissage implicite dans notre seconde partie : celui-ci est fondé sur des régularités, et non sur des règles ; il est lié au connexionnisme, qui envisage l'apprentissage sur la base de l'exploitation des régularités de l'environnement. Nous allons dans un premier temps revenir sur cet apprentissage des régularités du point de vue de la langue. Ensuite, nous élargissons l'apprentissage implicite à la mémorisation d'items lexicaux, en lien avec la construction de la grammaire mentale. Cet apprentissage ne concerne donc à notre avis pas des règles de grammaire telles qu'elles peuvent être formulées par la grammaire-savoir, qui nous semblent relever d'un apprentissage explicite, mais d'autres éléments, appris par le biais d'opérations de mémorisation et d'association.

3.3.1. Apprentissage de régularités.

3.3.1.1. Apprentissage implicite de l'écrit en LM.

D'après nos lectures, il semble que les études sur l'apprentissage explicite soient plus développées sur l'apprentissage de l'écrit que sur l'apprentissage de l'oral. L'idée générale, nous l'avons dit, est que l'apprentissage implicite est fondé sur la mise en place de comportements (donc des formes procédurales des connaissances) qui exploitent les régularités statistiques (ces régularités étant aussi exprimables sous une forme déclarative) : « le moteur de l'apprentissage implicite est de nature fréquentielle » (Gombert 2005, p 253). Le fait que les études aient porté davantage sur l'écrit que sur l'oral nous semble explicable par deux points : d'abord, il est plus facile de créer des situations expérimentales qui se fondent sur des données écrites - ou du moins, il est moins coûteux de traiter des données écrites que des données orales. Ensuite, l'apprentissage de l'écrit est lié dans notre culture éducative au développement de la grammaire, il est en quelque sorte le territoire privilégié de la règle de grammaire. Démontrer un

apprentissage de l'écrit qui ne se fonde pas sur la mise en œuvre de ces règles est donc plus probant que de le faire sur l'oral. Les études portent d'ailleurs sur l'apprentissage de l'orthographe, plus précisément que sur l'écrit en général.

Ainsi, Fayol (2005), Pacton et Perruchet (2006) et Gombert (2005) mettent en avant le fait que l'apprentissage de l'orthographe se fonde davantage sur les régularités grapho-syntactiques de la langue que sur la reconstitution de règles. Nous avons dit (chapitre 2) qu'il y a une réelle différence de nature entre ce qui est appris implicitement et ce qui est appris explicitement. Cela est vrai aussi pour la langue écrite. La confrontation à du langage écrit, et la manipulation de celui-ci ne se transforme jamais « spontanément » (de soi-même, sans volonté de l'apprenant) en l'élaboration de règles.

« Tout se passe comme si les régularités pourtant suffisamment 'régulières' et fréquentes ne conduisaient pas les individus, même adultes et manipulant depuis longtemps l'écrit, à extraire et mettre en application des règles simples. En conséquence, les régularités continuent à influencer sur les productions orthographiques même lorsqu'il est possible de faire appel à des règles. » (Fayol 2005, p 209).

La fréquentation de l'environnement ne permet donc pas, dans cette perspective, d'établir des règles ; et surtout, les régularités statistiques ont une influence durable sur les productions, y compris d'adultes, et y compris lorsque les sujets ont appris des règles qui permettent de prendre les mêmes types de décision. Ainsi pour Gombert, les procédures de lecture, apprises explicitement par les débutants, sont moins utilisées en lecture experte que les produits des apprentissages implicites.

Cette persistance d'un fonctionnement basé sur les apprentissages implicites plutôt que sur les règles et procédures apprises explicitement peut s'expliquer de deux façons. D'abord, par le fait, souligné par Pacton et Perruchet (2006) que, du moins pour l'orthographe, les cas où les effets d'apprentissage implicite doivent être contrecarrés représentent l'exception. En d'autres termes, le plus souvent, les comportements basés sur ces apprentissages implicites sont efficaces : il n'y a donc pas de raison d'en changer. De plus, on peut tout à fait imaginer que récupérer une régularité en mémoire à long terme est moins coûteux que d'effectuer l'application de la règle. Les apprentissages implicites représenteraient donc un meilleur rapport coût / efficacité que les apprentissages explicites. Cela est d'autant plus vrai si l'on se rappelle que les apprentissages implicites en milieu naturel concernent des informations qui ne se manifestent que positivement (cf. chapitre 2) : les sujets n'ont donc aucune raison de chercher à comprendre des phénomènes pour lesquels ils n'ont pas de contre-exemple (ou si peu qu'il leur suffit d'apprendre par cœur les cas particuliers). Ce rapport entre économie et efficacité nous ramène à la question de l'automatisation et du contrôle. Pour Gombert (2005), la réponse est claire : « la réponse automatique n'est pas le fruit de l'« automatisation » de la règle apprise (qui demeure gérée de façon attentionnelle) mais le produit des apprentissages implicites » (p 254). Les apprentissages implicites ont quant à eux une fonction de contrôle des processus automatiques, par le biais de connaissances qui « s'activeraient de plus en plus facilement (mais jamais à coût nul) » (Gombert 2002, p 92) et permettraient

notamment d'une part de traiter les orthographe minoritaires, et d'autre part d'appliquer, en production, les règles d'accord malgré la fréquence des configurations (par exemple de contrôler la suppression de la terminaison *-nt* à « arrivent » dans « *le chien *des voisins* arrivent »). Et ces connaissances explicites sont aussi utiles au début de l'apprentissage, quand l'apprenant n'a pas encore rencontré assez de données pour que l'apprentissage implicite se développe suffisamment : « c'est cette même instance de contrôle qui permet au débutant de lire et d'écrire (à fort coût cognitif et dans la limite des connaissances possédées) alors que la quantité, la variété et la fréquence des expressions de rencontre d'écrits n'ont autorisé que peu d'apprentissage implicite » (Gombert 2002, p 93).

Il met donc en avant pour la lecture la complémentarité entre apprentissages explicite et implicite que nous avons déjà définie dans le chapitre 2 : « Les apprentissages implicite et explicite ont ainsi des **rôles complémentaires** : ce sont les apprentissages implicites qui sont responsables des **automatismes** de lecture, mais les connaissances conscientes et indispensables au déploiement de ces apprentissages chez le lecteur novice et sont nécessaires à chaque fois que le lecteur expert doit **piloter** son activité pour prendre des décisions. » (Gombert 2002, p254 – nous soulignons). Pour cet auteur, les apprentissages implicites permettent une activité automatique, et les apprentissages explicites permettent une activité contrôlée. Nous ne sommes pas sûr qu'il faille adopter une répartition dichotomique des tâches entre les apprentissages explicites et implicites (des apprentissages explicites peuvent probablement être mis en œuvre très rapidement et à moindre coût ; ce ne sont pas les connaissances en elles-mêmes qui sont automatiques, mais leur utilisation), mais la tendance globale des apprentissages explicites à permettre un contrôle et des apprentissages implicites à permettre des récupérations directes en MLT (par nature peu coûteuses et rapides) nous semble pertinente.

3.3.1.2. Apprentissage implicite en LE.

Il n'y a *a priori* pas de raison pour que ce qui est vrai dans le cadre de l'écrit en langue maternelle ne soit pas vrai dans le cadre de l'oral en LM, ou dans le cadre de la LE. On partira donc du principe que des apprentissages implicites sont possibles aussi en LE, et offrent la même complémentarité avec les apprentissages explicites.

Il y a cependant sûrement des aménagements à penser pour l'application directe en LE :

- l'*input* est moins important en LE qu'en LM ; la proportion entre apprentissage implicite et explicite sera donc probablement différente.
- Si l'utilisation des régularités repérées est probablement « naturelle » en LM, il est probablement important en LE de :
 - o faire prendre conscience de ces régularités en LE,
 - o accompagner les apprenants dans leur utilisation,

- o de faire prendre confiance les apprenants en leur « intuition » linguistique : la complémentarité entre apprentissage explicite et implicite doit être établie clairement à la fois en LM et LE ; la fonction des apprentissages implicites doit être réhabilitée dans l'esprit des enseignants mais aussi dans l'esprit des apprenants. Il peut donc être souhaitable de rappeler qu' « il n'y a pas de raison de traiter une L2 comme un univers où tout doit être strictement perçu, analysé, compris ; un univers où il serait interdit de « deviner » sans connaître véritablement » (Gaonac'h 1991 p 73), si l'on considère que « connaître véritablement » renvoie au fonctionnement sur la base de l'apprentissage explicite, et « deviner » sur celle de l'apprentissage implicite.

Par exemple, il semble que l'apprentissage du genre (pour les termes qui n'ont pas un genre « naturel ») se fasse implicitement chez les enfants de langue maternelle française. Cela fait partie d'ailleurs des points pour lesquels il est difficile voire impossible de donner une règle descriptive et explicative unique et satisfaisante. Il n'y a pas de raison pour que cet apprentissage implicite soit impossible en LE, mais cela est compliqué par plusieurs phénomènes en LE. La difficulté provient de phénomènes subjectifs liés à l'impression générale de confusion et de difficulté de ce point précis par les apprenants. A cela s'ajoute des difficultés liées aux situations d'apprentissage : d'abord l'input n'est pas forcément suffisant. Ensuite, ce point ne fait pas partie des points qui sont indispensables à la compréhension correcte des énoncés, et ne sera donc pas toujours traité avec attention (ce qui est une condition de l'apprentissage, explicite ou implicite). Enfin, et pour la même raison que précédemment, les locuteurs natifs et les enseignants ne fournissent pas toujours de rétroactions adaptées à l'apprentissage du genre. Pour finir, il y a aussi une difficulté liée aux caractéristiques du genre en français : il y a une réalité statistique liant la fin du mot (phonétiquement et graphiquement) à son genre, mais les exceptions à ces régularités font partie des termes fréquents en français standard, que l'on retrouve probablement dans l'input traité par les apprenants, ce qui complique encore les choses pour eux. L'apprentissage du genre en FLE nécessite donc bien des aménagements par rapport à son apprentissage en LM.

3.3.2. Apprentissage par mémorisation : items lexicaux ou grammaticaux ?.

3.3.2.1. Grammaire mentale et lexique mental.

Hormis les apprentissages basés sur des régularités de l'environnement, il nous semble qu'un autre type d'apprentissage implicite est l'apprentissage d'items lexicaux, mémorisés dans la MLT au fur et à mesure qu'ils sont rencontrés, compris et utilisés par l'apprenant. Cette mémorisation repose sur des opérations cognitives qui ne sont pas explicites, et dépend de la compréhension de l'énoncé dans lequel figure un item, et probablement du nombre de fois que celui-ci est rencontré, ou d'autres facteurs plus subjectifs (notamment affectifs : une sonorité bizarre, une confusion qui a mis le sujet dans une situation embarrassante, le rôle de la mémoire épisodique, etc.).

Nous avons déjà souligné (chapitre 1) les liens étroits que la grammaire entretient avec le lexique. Pour être rapidement opératoire, nous laisserons de côté les problèmes et cas particuliers et adopterons une position schématique : disons que le lexique contient les lexèmes et leur association avec les morphèmes, et que la grammaire mentale contient les morphèmes et les informations sur les relations entre les lexèmes (les morphèmes et leur articulation avec le lexème en fonction des règles de la grammaire constituant en quelque sorte l'interface entre lexique et grammaire, ce qui correspond grosso modo à un découpage de langue en *mots*, avec les précautions qu'une définition linguistique de ceux-ci imposent).

Le lexique mental est une partie de la mémoire (plus précisément, de la mémoire à long terme) qui contient les informations sur les lexèmes (ou sur les « mots » : les lexèmes et leurs différentes formes – cela n'est pas toujours clair) à propos de leur sémantisme, et de leurs formes phonologique et orthographique. Les éléments de ce lexique peuvent être retrouvés (cela a notamment été étudié pour la lecture et l'écriture) soit directement (voie d'adressage) soit en les reconstituant (voie d'assemblage). Il semble que ce répertoire soit appris progressivement en LM, à travers la rencontre de ces mots en situation, et la construction de l'association du signifié avec le signifiant. Vygotski véhiculait déjà cette idée en citant Tolstoï :

« il faut – dit Tolstoï, fournir à l'élève des occasions d'acquérir des concepts et des mots nouveaux à partir du sens général du discours. S'il entend ou lit une fois un mot incompréhensible dans une phrase compréhensible, puis une autre fois dans une autre phrase, il commencera à se représenter confusément le nouveau concept et finira par ressentir à l'occasion la nécessité d'employer ce mot – il l'emploiera une fois, et le mot et le concept deviendront sa propriété. » (Vygotski 1997, p 279).

Lors de l'apprentissage d'une LE, on l'a dit, l'apprenant a déjà construit une représentation du monde à travers sa L1, et un savoir encyclopédique. Il faut donc qu'il associe (et adapte) ces représentations sémantiques, portées à la fois par le lexique et par des éléments grammaticaux, à un nouveau lexique et une nouvelle grammaire. Ce qui nous intéresse ici n'est pas l'apprentissage du lexique en LM ou en LE en tant que tel, mais la construction de la grammaire mentale. Or, il nous semble qu'il entre dans la construction de celle-ci des éléments qui fonctionnent, du moins au début de l'apprentissage, comme des items lexicaux. Notamment, les énoncés pré-construits (*chunks* en anglais) nous semblent fonctionner comme des éléments lexicaux. Mais nous étudierons aussi le point de vue de Lamb, qui élargit largement cette conception.

3.3.2.2. Les « morceaux » lexicaux (*chunks*)

Le terme de « morceaux lexicaux » s'appuie sur la traduction littérale de l'anglais *chunk*. Nous faisons référence à ce que Gaonac'h (2005) appelle les énoncés pré-construits et Véronique (2009) des « agrégats de mots », des « séquences préfabriquées » ou des « formes stéréotypées ». L'utilisation de cette notion en didactique des langues étrangères est inspirée de l'ouvrage de Peters (1983), *The Units of language acquisition*, et elle est liée à la question de la segmentation du langage. Dans cet ouvrage, Peters met en évidence le fait que les unités acquises

d'abord par les enfants ne correspondent pas aux unités minimales décrites par la linguistique, mais qu'au contraire « they frequently consist of more than one (adult) word or morpheme » (Peters 1983, p 89). Ces unités sont utilisées de la même façon que les unités considérées comme minimales par les adultes : « to the learner they are all units, and are stored in the lexicon and retrieved as such » (id.). Elle envisage ensuite la façon dont ces unités sont segmentées, et dont la segmentation donne lieu à d'autres unités minimales d'une part, et d'autre part à une information structurelle qui marque le début de l'acquisition de la syntaxe⁴⁹.

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, ce qui nous intéresse est surtout le fait que lorsqu'on apprend un langage, on peut, à des fins notamment de communication, segmenter le langage autrement qu'en « mots ». Les « énoncés pré-construits », ou les « agrégats de mots »⁵⁰ font donc référence à des segments de langue qui sont utilisés tels quels pour convoier le sens qui leur est associé. On peut considérer qu'ils fonctionnent comme des éléments lexicaux car il s'agit de groupes de mots voire de propositions complètes, qui sont utilisées comme s'il s'agissait d'un seul signifiant. Gaonac'h (2005) reprend à Peters (1983) les critères permettant de les caractériser :

- ils sont cohérents du point de vue de leur forme, de leur utilisation et de leur dépendance situationnelle
- ils sont susceptibles de constituer des séquences plus longues et plus complexes que celles que l'apprenant est susceptible de maîtriser au point où il en est (en d'autres termes, ils sont plus complexes que les constructions que peuvent faire les apprenants)
- les apprenants peuvent utiliser ces « morceaux » sans pouvoir utiliser les règles auxquelles ils répondent.
- Ils sont acquis globalement du point de vue phonologique : leur production est fluide.

On voit donc bien qu'il s'agit d'une segmentation différente des unités de la langue, au point de vue phonologique et au point de vue syntaxique. Ces *chunks* sont intéressants à un double niveau pour l'apprenant de langue : du point de vue de la communication, ils permettent à l'apprenant d'utiliser la langue cible en s'appuyant sur des éléments qui ne leur demandent pas de *computation*, qu'il leur suffit de récupérer en mémoire à long terme, et qui correspondent à des expressions que les locuteurs natifs emploient. Du point de vue du processus d'apprentissage, ces *chunks* peuvent constituer un tremplin vers une segmentation

⁴⁹ De ce point de vue, elle ouvre en quelque sorte du point de vue de l'apprentissage de la LM la voie à la différenciation règle explicite / régularité implicite, en envisageant un « double stockage » de l'information linguistique : « the same information may be present in both, in different forms : it may be present implicitly in the lexicon fused into an expression or formulaic frame, and at the same time be explicitly represented in syntax » (Peters 1983 p90).

⁵⁰ Aucune de ces deux appellations ne nous semble satisfaisante : « énoncé pré-construit » ne rend pas très bien le fait que ces groupes peuvent être utilisés dans d'autres énoncés plus larges, et « agrégats de mots » pourrait laisser penser que des mots sont juxtaposés, ce qui n'est pas le cas. Le terme « morceaux lexicaux » n'est pas davantage satisfaisant.

plus fine et une analyse syntaxique ou grammaticale des éléments présents dans cette forme d'expression.

3.3.2.3. Patterns

Dans la littérature francophone, les auteurs ont parfois tendance à traiter de la même façon les *patterns* et les *chunks* de la littérature anglophone. Pour notre part, nous ferons une légère différence, entre les *chunks* qui sont des groupes de mots qui ne changent pas, et les *patterns*, qui sont des « patrons », des modèles que les apprenants utilisent avec la possibilité de changer un ou plusieurs éléments variables. Si les *chunks* peuvent effectivement donner lieu à une analyse plus fine, ils peuvent aussi constituer des *fossilisations positives*, c'est-à-dire des formes non analysées et stabilisées, qui ne posent pas de problème dans la communication mais qui ne sont pas associées à une maîtrise profonde des éléments linguistiques en jeu.

Les *patterns*, en étant tout aussi efficaces d'un point de vue communicatif, nous semblent plus susceptibles d'ouvrir la voie à une analyse plus fine et à la construction de la grammaire mentale. Gaonac'h (2005) se fait l'écho de cette possibilité : « Beaucoup d'auteurs avancent surtout l'idée que la maîtrise de patterns linguistiques surentraînés peut servir d'entrée pour d'autres acquisitions (Peters) et peut servir de base à une analyse susceptible d'aboutir à la maîtrise de règles (Ellis). » (p 240). L'équivalent de ces *patterns* peut être ce que Gaonac'h (2005) appelle des « routines ». Leur utilisation ne relève pas du même processus que celle de règles génératives, notamment parce qu'il n'y a pas de transfert des structures maîtrisées selon des routines à d'autres structures. Il note, du point de vue de la production linguistique des apprenants, que le nombre de ces routines augmente avec l'accroissement des contraintes pesant sur la communication, tout en permettant un « degré de correction élevé ». Krashen (1983) à défaut de leur reconnaître une utilité directe pour l'apprentissage, leur reconnaît le mérite de permettre une production précoce, donc de permettre à l'apprenant de solliciter davantage d'input : elles présentent, a minima, un bénéfice indirect pour l'apprentissage. Pour Ellis (1986), la mémorisation de ces patterns intervient « without the learner needing to activate it consciously » (p 168) ; ils sont d'abord mémorisés, avant d'être imités, par une activation consciente.

Les patterns sont donc des séquences grammaticales (en ce sens qu'elles proposent des combinaisons d'éléments, qui peuvent être décrits par des règles) qui sont porteuses de sens, et donc l'apprenant peut se constituer un stock qui a des caractéristiques de lexique mental plus que de grammaire. Ce « lexique mental élargi » peut être utilisé comme tel, et peut servir de base à une réflexion grammaticale plus fine, à l'instigation de l'apprenant ou plus souvent de l'enseignant. Véronique (2009) parle de ces séquences pré-fabriquées comme de « structure d'accueil » pour les progrès grammaticaux. De ce fait, on peut penser que l'information linguistique est présente et accessible de façon redondante ; c'est une idée que Peters (1983) exprimait déjà : « syntax and lexicon are thus seen to be complementary in a dynamic and redundant way » (p 89). Comme pour le lexique mental, on peut envisager un accès à ces séquences pré-fabriquées (qui

pour nous font partie de la grammaire mentale) soit par « adressage », soit par « assemblage ».

3.3.2.4. Importance et typologie des séquences préfabriquées.

Forsberg (2008) dans son ouvrage sur le « langage préfabriqué » met en avant l'importance de ces séquences pré-fabriquées à la fois en L1 et en L2. Ces séquences pré-fabriquées (aussi *formulaic sequence / language* dans la littérature anglosaxonne) peuvent être de différents types, mais ont en commun que « leur usage et leur acquisition ne dépendent en effet pas de règles grammaticales ou lexicales, mais de l'imitation, de la mémorisation et de la préfabrication » (p 10). L'étude de ces séquences fait référence au fait que l'on ne génère pas des énoncés nouveaux à chaque fois que l'on s'exprime, mais que dans des cas somme tout assez fréquents, « nous répétons à un degré important, ce qui a déjà été énoncé, au lieu de recourir à des constructions créatives » (p9). Les énoncés pré-fabriqués ont donc un rapport étroit avec les contraintes de l'usage, qui, pour reprendre un exemple de Forsberg, s'appliquent sur certains choix, comme celui de « *poser* une question » (poser étant ici arbitraire et contraint par l'usage). Les séquences pré-fabriquées sont donc à la fois un moyen pour l'apprentissage de L2, et un objectif pour l'apprenant de L2, car elles concourent à « parler comme on parle », elles sont partie prenante de l'idiomaticité du langage.

Les séquences pré-fabriquées nous semblent très intéressantes pour la constitution de la grammaire mentale, car elles sont à la rencontre des mouvements analytico-synthétique qui sont représentatifs de l'activité grammaticale. Elles permettent à la fois une approche holistique (on traite ces séquences comme des tout), et une approche analytique des unités du langage à différents niveaux de segmentation. Cette question de la segmentation nous semble fondamentale dans l'apprentissage de la L2, au vu de la double contrainte qui pèse sur l'apprenant de langue : à la fois communiquer, et se doter des moyens de communiquer.

Véronique (2009) rapporte les travaux de Bartning et Forsberg (2006), qui proposent une typologie des séquences préfabriquées que l'on peut trouver dans les discours des apprenants :

- « séquences lexicales formées de mots de classes ouvertes qui réfèrent à un phénomène extralinguistique, tels que *coup de foudre, c'est pas évident* ou *travailler dans le cinéma* ;
- séquences grammaticales, formées de mots de classes fermées et qui n'ont pas de référence extralinguistique, comme les expressions de degré comme *un petit peu, beaucoup plus*, les pronoms indéfinis comme *quelque chose*, les marqueurs lexicaux d'aspect tels que *être en train de, venir de* ;
- séquences discursives ou *tics employés prototypiquement comme des remplisseurs ou des îlots de sécurité*, bien souvent des éléments de la langue orale, tels que *je veux dire, c'est-à-dire* ;
- séquences d'interlangue, donc idiosyncrasiques (elles citent en exemple *une l'église* qui indique l'apprenant n'a pas encore séparé le nom de son déterminant) ;
- séquences introduisant des informations autobiographiques du type *je m'appelle, j'habite, j'ai X ans, je travaille à* » (Véronique 2009, p 227).

On voit dans cette typologie l'importance de la dimension communicative de ces séquences préfabriquées, à la fois routines communicatives et *patterns* syntaxiques.

3.3.3. Apprendre la grammaire comme on apprend le lexique ? la syntaxe comme apprentissage de lexèmes.

Le terme de séquences préfabriquées peut recouvrir des réalités très diverses, de l'item « très » lexical (comme les expressions idiomatiques), à l'item « peu lexical » (structure grammaticale qui propose un modèle, comme « le plus , le plus..... » par exemple). Selon leur « degré de grammaticalité », on peut envisager qu'elles soient plus ou moins exploitables et analysables pour la construction de règles linguistiques. Du point de vue de la syntaxe, une alternative est de considérer l'information syntaxique comme attachée aux items. Dans la littérature anglo-saxonne, certains auteurs poussent ainsi plus loin la réflexion sur les séquences préfabriquées, et font de l'apprentissage de la syntaxe un apprentissage de lexèmes. C'est le cas de Lamb (2001) : il part du constat qu'il y a chez les enfants une forte corrélation entre la complexification de la grammaire et la taille du vocabulaire, et que la connaissance d'un lexème implique la connaissance de la façon dont il faut l'employer, pour renverser le lien et faire de l'apprentissage de la syntaxe l'apprentissage des lexèmes. « You can't know how to use a lexeme without knowing how it connects with other lexemes(...) If it is the case that every lexeme as its own syntax, then it follows that the only way to learn syntax is to learn lexicon » (p 177). Cet apprentissage des lexèmes se fait sur la base de connaissances encyclopédiques sur le monde : l'enfant connaît le monde, il a formé un réseau sémantique, qu'il lui faut connecter avec une expression linguistique. Si on prend comme Lamb l'exemple de la construction de « to eat », l'enfant sait que certains éléments peuvent faire l'action de manger, et d'autres peuvent être mangés. « So what the child actually needs to learn is how to form linguistic expression for the already existing semantic information. The expression includes not only the phonological realization of *eat* but the sequencing information.» (p180).

A partir de là, il étend un apprentissage de type lexical à toutes les constructions, y compris générales. En effet, hormis les noms, les lexèmes présupposent d'autres lexèmes avec lesquels ils sont utilisés, qui sont des variables dans les constructions. Selon lui, les critères pour catégoriser ces variables sont des catégories sémantiques et conceptuelles, et non syntaxiques ou grammaticales. Pour reprendre l'exemple de « to eat » (ou « eat » ?!), l'*action de manger* est associée à un réseau sémantique de *mangeurs* et de *mangés*, plutôt que d'être considéré comme un verbe, à associer à des noms. Les lexèmes peuvent être associés à une ou plusieurs variables, et ces variables peuvent avoir une extension plus ou moins grande. Il propose donc une échelle lexicale selon le degré de généralisation possible des lexèmes (p 189):

- Les lexèmes fixes (*fixed lexeme*).
- Les lexèmes avec une variable restreinte (*lexeme with variable constituent of limited range*)

- Les lexèmes avec une variable large (*lexeme with variable constituent of broad range*)
- Les lexèmes avec plusieurs variables (*lexeme with multiple variable constituents*)
- Les constructions, où tous les éléments sont variables (*constructions : all constituents variable*).

Pour Lamb (2001), ces constructions sont acquises selon un processus qui débute par l'apprentissage d'un lexème fixe, qui est ensuite segmenté pour permettre la substitution des variables. Ce processus est automatique, et la segmentation linguistique est parallèle à celle du réseau sémantique : « it is plausible that such constructions are acquired by a process that begins with as the learning of a fixed lexeme, which then becomes mutable as segmentation occurs, leading to the possibility of substitution, whereupon a constituent become variable. And such segmentation is automatic, as soon as such a constituent is recognized as a unit. It is recognized as a unit while the lexeme as a whole is also recognized, in accordance with the parallel processing of the activity in the network. » (p 189-190). Il suggère que l'enseignement d'une LE se calque le plus possible sur ces techniques et propose une méthode dans laquelle les étudiants commencent par apprendre des lexèmes par cœur puis soient amenés à opérer des substitutions dans les constructions.

Il n'y a pas de consensus sur l'articulation entre ces séquences préfabriquées et la construction de règles linguistiques (cf. Forsberg 2008), que ce soit en LM et en LE. Ce qui nous intéresse ici est de considérer qu'il est possible que l'apprenant de langue étrangère intègre dans sa grammaire mentale des *chunks* ou des *patterns* qui lui permettent de s'exprimer dans différentes situations sans forcément avoir construit des règles linguistiques (des guides d'action exprimés dans des termes métalinguistiques). Il faut aussi mettre en relief qu'en situation, aussi bien en compréhension qu'en production, le sémantisme des unités est un guide au moins aussi efficace que leurs caractéristiques syntaxiques. Cette prise en compte était déjà bien entrée dans les « mœurs didactiques » pour la compréhension, mais il est intéressant de la considérer aussi en production.

3.4. Bilan sur la construction de la grammaire mentale.

Nous avons montré dans le chapitre 2 la complémentarité entre apprentissages explicite et implicite ; nous l'envisageons maintenant en ce qui concerne l'apprentissage des langues, et nous nous rangeons à l'avis de Marais et Florin (2002) : « il n'y a aucune raison de caractériser le développement de l'apprentissage par, respectivement, des processus implicites et explicites. Ainsi nous pensons que la maîtrise du langage est tributaire d'apprentissages implicites, comme elle l'est d'apprentissages explicites. » (p13).

3.4.1. Prise en compte des apprentissages implicites dans la grammaire mentale.

3.4.1.1. La grammaire mentale : des règles + des régularités + des chunks / patterns.

Ce que nous appellerons apprentissage implicite dans les langues étrangères est un peu plus large que ce que nous avons d'abord envisagé dans le chapitre 2, qui se limitait à l'apprentissage fondé sur des régularités statistiques. Encore qu'on puisse considérer que la mémorisation de « séquences préfabriquées » soit fondée sur la régularité de leur usage. Quoi qu'il en soit, nous pouvons dire que ces deux types de données sont apprises implicitement parce qu'elles ne mettent pas en jeu des activités mentales conscientes et intentionnelles⁵¹. Ces apprentissages sont tous deux étroitement liés à la question de la segmentation de la langue :

- L'apprentissage fondé sur les régularités est lié à la segmentation « de fait », c'est-à-dire à la segmentation que fait subir au matériau linguistique l'empan attentionnel : il est possible d'apprendre des régularités si celles-ci existent dans un empan attentionnel gérable par l'apprenant. Ces apprentissages concernent donc des phénomènes inter-mots de groupes de mots de longueur limitée.
- L'apprentissage de *chunks* et de *patterns* est lié à la segmentation du matériau linguistique sur la base du sens véhiculé par des unités, ou de leur fonction / emploi en situation ; ces unités ne correspondent pas forcément aux unités définies par les linguistes et les enseignants de langue.

Pour nous, ces éléments ont, au même titre que les « règles », leur place dans la grammaire mentale de l'apprenant, puisqu'ils constituent des outils pour que les locuteurs manipulent la langue. Nous considérons comme Portine (2009), la grammaire est « un mouvement analytico-synthétique », ce qui « suppose une propriété, la compositionnalité et la capacité à définir des relations » (p 17). Dans une vision « linguistique » de la grammaire, ce mouvement s'applique aux unités minimales définies par la linguistique : la synthèse consiste à « construire des ensembles syntagmatiques et phrastiques à partir des unités lexicales et des outils grammaticaux » (Portine 2009, p 17) et l'analyse à « diviser les ensembles en unités plus petites jusqu'à l'obtention d'unités minimales » (id.).

Dans le cadre de notre grammaire mentale, les différents éléments appris par apprentissage implicite participent tout à fait à ce mouvement analytico-synthétique : on peut considérer que les apprentissages implicites relèvent davantage d'un traitement analytique de la langue : il s'agit de décomposer la langue en unités, et de mémoriser ces unités. Ces unités peuvent ensuite être combinées en production. Les apprentissages explicites de la langue, eux, se situeraient davantage sur un traitement synthétique : l'enseignement vise à donner

⁵¹ Leur apprentissage nécessite forcément l'**attention** de l'apprenant ; cet apprentissage peut être **intentionnel** dans le sens où il peut répondre à un besoin communicatif précis que l'apprenant cherche à remplir ; mais il n'y a **pas d'activité mentale, réflexive**, comme la compréhension de la façon dont la structure est formée, ou le raisonnement sur le fonctionnement de cette structure.

aux apprenants des unités minimales qu'ils puissent combiner, ou grâce auxquels ils puissent analyser les énoncés qu'ils entendent ou lisent.

3.4.1.2. Deux idées à retenir de l'intégration des apprentissages implicites.

Au-delà du débat sur l'interaction entre apprentissage de *lexèmes* (au sens de Lamb) et construction de règles syntaxiques ou grammaticales, que nous avons étudié ici, les études sur les séquences préfabriquées nous amènent à mettre l'accent sur deux points : la redondance des informations et la complémentarité des apprentissages implicites et explicites.

Redondance des informations.

D'abord, le fait que l'information linguistique est probablement stockée sous des formes redondantes : nous avons vu que Peters (1983) fait état de cette double information syntaxique et lexicale, redondante et complémentaire. Pour Lamb (2001) aussi, l'information linguistique est représentée de façon redondante dans le système neurocognitif ; il critique d'ailleurs une démarche d'analyse linguistique qui chercherait à expliquer et représenter le plus économiquement possible les informations linguistiques, comme non pertinente d'un point de vue neurocognitif : « The tendency of analytical linguists to seek out the most economical possible means of handling a given body of data is seen to be lacking any neurocognitive motivation » (Lamb 2001, p 189).

Pour l'exprimer dans des termes que nous avons utilisés dans le chapitre 2, nous pouvons dire qu'apprendre une langue, c'est construire des *représentations linguistiques*, c'est-à-dire des représentations sur les éléments linguistiques. Ces représentations peuvent se trouver dans le lexique mental et/ou dans la grammaire mentale (qui sont perméables l'un à l'autre), et dans la grammaire mentale, un même élément linguistique peut se retrouver dans différentes représentations mentales. Ces représentations mentales peuvent correspondre à des segmentations qui ne sont pas forcément celles adoptées par les linguistes. Par exemple, si l'on considère la phrase française : « plus j'y pense, plus il me tarde ». Elle peut être segmentée en une séquence préfabriquée unique « plus, plus », ou même « adverbe quantifieur... adverbe quantifieur », ou en deux propositions, etc. Les éléments de cette phrase peuvent aussi être « stockés » sous différentes formes selon les locuteurs, mais aussi chez un même locuteur. « j'y pense » et « il me tarde » peuvent tout à fait être stockés en MLT « tels quels » par des apprenants, mais aussi correspondre à des représentations de règles de combinaison « verbe / pronom complément », etc. En réalité, comme on ne peut pas avoir accès à ces représentations mentales, il est compliqué d'imaginer les différentes façons de représenter les éléments (et mettre en mots ces représentations les dénaturent peut-être, si on les envisage comme propositionnelles et non verbales, cf. chapitre 2).

Ce que nous souhaitons mettre en avant, c'est d'une part que les apprenants peuvent envisager la langue et faire référence à ses structures avec des « découpages » qui ne seront pas ceux du langage et d'autre part qu'un élément linguistique perçu comme « unique » pour un linguiste ou l'enseignant de langue peut être (et même est probablement) représenté de différentes façons.

Cela appelle deux remarques ; la première est au sujet du principe d'économie cognitive. D'abord, si l'on en croit Lamb, cette redondance de l'information n'est pas un problème mais est au contraire cohérente avec une approche neurocognitive : « the brain thrives on redundancy and on multiplicity of strategies ». Ensuite, cette redondance et cette multiplicité sont même probablement un atout pour l'économie du fonctionnement cognitif en situation : selon le contexte (au sens large : tâche, input au cours de la tâche, etc.), une des représentations sera sans doute plus facilement accessible, et moins coûteuse à utiliser. Par exemple, on peut tout à fait imaginer que lors de productions en contexte, fonctionner à partir des représentations basées sur les catégories sémantiques sera moins coûteux qu'à partir des catégories syntaxiques. Cela expliquerait aussi la « fonction de contrôle » des apprentissages explicites quand des apprentissages implicites sont mobilisables.

Notre seconde remarque concerne plus directement l'objet de notre thèse : ce qui nous semble surtout intéressant, c'est que **ces différentes représentations ne sont pas forcément mises en lien par les apprenants de langue**. Par exemple, « me » dans « il me tarde » ne sera pas toujours spontanément mis en rapport avec « me » dans « je me demande » ou dans « tu m'appelles demain » ; ou le caractère « structure impersonnelle » de « il me tarde » ne sera pas forcément mis en lien avec « il pleut ». Ces mises en relation des éléments font partie de ce que nous appellerons des « représentations métalinguistiques » et demandent une compétence métalinguistique qui doit faire l'objet d'un apprentissage, par exemple par la scolarisation et l'apprentissage de l'écrit.

Complémentarité

Le second point à retenir est la complémentarité entre les apprentissages implicites et explicites. Nous avons déjà montré que ces deux apprentissages ne sont ni exclusifs, ni substitutifs, mais bien complémentaires. Nous avons aussi évoqué comment Gombert (2002) assigne aux apprentissages explicites une « fonction de contrôle » dans l'apprentissage de l'écrit, et l'hypothèse qu'ils ont aussi sûrement cette fonction dans les autres compétences linguistiques⁵². Nous souhaitons, en nous inspirant de ce que Vygotski dit à propos de l'apprentissage scolaire des concepts scientifiques, ajouter que l'apprentissage explicite adopte une entrée par les « concepts » métalinguistiques, c'est-à-dire que cet apprentissage de la langue part des connaissances et représentations métalinguistiques pour aller vers l'objet langue, alors que l'apprentissage implicite part de l'objet langue.

Nous développerons un peu plus cette idée, mais auparavant il nous faut revenir sur la distinction entre apprentissages (explicites et implicites) et *situations* d'apprentissage (formelles et informelles).

⁵² Ici « compétences » au sens du CECR : Production écrite, Production orale, Compréhension Orale, Compréhension écrite, Interaction.

3.4.2. Apprentissages explicite et implicite en situations formelle et informelle.

Certes, les situations informelles donnent préférentiellement lieu à des processus d'apprentissages implicites, et les situations formelles donnent préférentiellement lieu à des apprentissages explicites ; cependant, situations et types de processus ne se recouvrent pas exactement, et il convient de ne pas les confondre. Il peut y avoir un apprentissage implicite en situation formelle, et inversement un apprentissage explicite en situation informelle. Nous allons donc maintenant faire le point sur ce que nous entendons par là (dans cette partie, quand nous parlons d'apprentissage, nous sous-entendons apprentissage de la grammaire mentale).

3.4.2.1. Apprentissages en situation formelle.

Nous commencerons par ce qui nous semble le plus consensuel : les apprentissages en situation formelle (c'est-à-dire en situation de classe, nous n'entrerons pas dans les détails des variations de situation). Ces situations formelles sont susceptibles de fournir deux types d'input : un input « communicatif » et un input métalinguistique, c'est-à-dire d'une part des énoncés qui relèvent de la « langue de communication standard » même si l'intention de communication n'est pas toujours authentique (nous avons bien conscience que cette formulation est insatisfaisante, mais caractériser plus avant cet input n'est pas notre objet) et d'autre part des énoncés qui constituent un discours sur la langue en train d'être apprise ; la proportion de l'un et de l'autre peuvent varier en fonction de la situation institutionnelle et de nombreux autres facteurs tenant notamment aux représentations de l'enseignant et des apprenants sur leur rôle et la fonction de cette situation d'enseignement / apprentissage (cf. chapitre 5). Quoiqu'il en soit, dans cette situation, il y a confrontation entre la grammaire mentale en construction de l'apprenant et la grammaire pédagogique proposée par l'enseignant. Besse et Porquier (1984) soulignaient déjà les interactions qui se créent entre ces deux grammaires : « la confrontation d'une grammaire d'apprentissage, telle qu'on l'a abordée ci-dessus, avec une grammaire descriptive du français interroge non seulement le fonctionnement de la première mais aussi celui de la seconde, celle-ci servant en principe, dans l'enseignement, à informer et étalonner celle-là. » (p 185).

Les apprentissages en situation formelle sont des apprentissages guidés par l'enseignant, et au cours desquels les apprenants sont dans une situation protégée. Nous étudions ces phénomènes plus précisément dans le chapitre 4, et nous nous contenterons pour le moment de rappeler que toutes les situations de classe ne passent pas forcément par une grammaire qui se présente explicitement comme telle (Besse et Porquier parlent de grammaire implicite, cf. chapitre 4), et que certaines cherchent même à minimiser les apprentissages explicites ; cependant, on peut considérer que les enseignants de langue s'appuient la plupart du temps, pour ne pas dire toujours, sur des « bases pédagogiques » métalinguistiques, au moins en partie. Besse et Porquier (1984) formulent cela à partir des termes d'acquisition et d'apprentissage : « Cet aperçu rétrospectif montre que, dans ses pratiques mêmes la didactique des langues n'a jamais vraiment dissocié processus d'acquisition et processus d'apprentissage et qu'aucune approche, semble-t-il, ne s'en tient au seul processus d'acquisition. » (p 91) et soulignent qu'une description grammaticale de la LE est toujours en jeu.

En ce qui concerne les apprentissages implicites, il s'agit des processus d'apprentissage que l'on a présentés dans la section 3.3 de ce chapitre. Ces apprentissages implicites se fondent sur tout l'input disponible dans la classe de langue, aussi bien « communicatif » que « métalinguistique », tant que les énoncés sont dans la langue naturelle à apprendre.

3.4.2.2. Apprentissages en situation informelle.

Les apprentissages implicites en situation informelle sont les mêmes qu'en situation formelle, il n'y a pas de différence quantitative.

Nous arrivons donc au point qu'il nous faut davantage expliciter, les apprentissages explicites en situation informelle. Nous considérons que ces apprentissages sont différents des apprentissages explicites en situation formelle du fait de deux éléments :

- Ils sont obligatoirement déclenchés par l'apprenant lui-même, et ne bénéficient pas du même type d'expertise : l'expertise d'un locuteur natif n'est pas équivalente à celle d'un enseignant de langue car elle est ponctuelle (temporellement et du point de vue des éléments concernés) et ne s'inscrit pas forcément dans une représentation d'ensemble de la langue et de son apprentissage.
- Ils supposent chez l'apprenant une compétence métalinguistique sans laquelle ils ne sont pas possibles, ainsi qu'une certaine « volonté métalinguistique ». Certains apprenants peuvent par exemple remarquer des formes récurrentes ou d'autres formes problématiques sans chercher à aller plus loin dans la réflexion.

Les apprentissages explicites en situation informelle correspondent à des élaborations d'hypothèses par les apprenants sur les règles à suivre, mais ces hypothèses sont, à défaut d'être formulées, élaborées et testées de façon intentionnelle par l'apprenant. Si l'apprenant en a les moyens métalinguistiques et la volonté, il peut élaborer et tester des hypothèses afin soit de résoudre un problème particulier, soit de s'assurer que ses représentations sont correctes.

Le tableau ci-dessous récapitule rapidement les différentes possibilités de construction de la grammaire mentale :

	Situation informelle	Situation formelle
Apprentissage implicite (association et mémorisation)	Régularités repérables dans les focus attentionnels Chunks et patterns (analogie)	
Apprentissage explicite (compréhension ⁵³ , raisonnement, résolution de pb)	Elaboration d'hypothèses par l'apprenant (abduction)	Enseignement / apprentissage fondé sur les règles grammaticales de la langue. (induction et déduction)

Tableau 6

Les apprentissages implicites peuvent exister sous les mêmes formes en situation formelle comme en situation informelle, la différence provenant de la qualité et de la quantité d'input reçue par l'apprenant. Rappelons que dans le cadre d'une situation formelle où l'apprenant serait confronté à des énoncés « fautifs » ou incorrects, il existe le risque que l'apprenant mémorise aussi ces formes incorrectes, l'apprentissage implicite ne permettant pas de faire la distinction entre les formes qui se conforment aux règles de la grammaire et celles qui ne s'y conforment pas. Il faut donc peser le risque de la présentation de tels énoncés par rapport au bénéfice (notamment en termes de prise de conscience) qu'elle peut apporter.

L'apprentissage explicite des règles en situation formelle de la langue correspond à l'acquisition de connaissances ; elle peut donc se faire soit par l'action, soit par le texte (Richard 1990 pour ces deux formes d'apprentissage) : soit à travers l'action de l'apprenant, soit à travers sa compréhension du discours de l'enseignant ou d'autres textes descriptifs. Elle pose donc le problème du passage des formes déclaratives aux formes procédurales des connaissances en jeu (ou du passage des règles descriptives à des règles pratiques).

L'élaboration d'hypothèses, même si nous ne l'avons pas représentée dans la case correspondante, peut aussi intervenir en situation formelle. Elle est distincte de l'enseignement / apprentissage de règles parce qu'elle ne met pas en jeu les mêmes heuristiques et le même type de raisonnement⁵⁴. Dans le cadre de l'enseignement / apprentissage, le raisonnement est déductif ou inductif : il s'agit soit d'appliquer une règle donnée à des exemples, soit de reconstituer une règle en partant d'un corpus d'exemples. Ces raisonnements s'appuient sur des données qui sont (plus ou moins) contrôlées par l'enseignant, et qui donc sont supposées vraies (ou à défaut, sont signalées comme des exceptions). Dans l'enseignement /

⁵³ La compréhension ici correspond à la compréhension du discours de l'enseignant / des phénomènes linguistiques, et non à la compréhension des énoncés, nécessaire dans tous les apprentissages linguistiques.

⁵⁴ Une présentation des différents types d'inférences se trouve au chapitre 2, 5.3.1.

apprentissage de règles, tout ce qu'il faut à l'apprenant pour constituer la règle est déjà contenu dans les données proposées par l'enseignant ; pour le dire en termes logiques, les prémisses sont vraies ; il s'agit donc bien pour l'apprenant, dans l'induction de généraliser, et dans la déduction d'appliquer.

Nous pensons que l'élaboration d'hypothèses procède par abduction : dans ce raisonnement, l'apprenant n'a pas forcément les moyens de savoir si les données dont il dispose sont une base stable pour son raisonnement, mais il part de la constatation d'événements linguistiques pour formuler des hypothèses explicatives de ces informations. Ces hypothèses peuvent inclure une généralisation, mais peuvent aussi inclure d'autres modes explicatifs. Dans la formulation d'hypothèses, l'apprenant travaille en quelque sorte « sans filet », il crée des explications à partir de données dont il postule hypothétiquement les relations, contrairement à l'induction et la déduction, où il sait que les données sont des prémisses générales (déduction) ou spécifiques (induction) fiables. Le test de ces hypothèses lui, se fait sur un mouvement déductif / inductif. L'apprentissage implicite, lui, fonctionne plutôt sur la base de l'analogie.

Un dernier commentaire concerne la présence de « association » en dessous des « apprentissages implicites », que nous n'avons pas expliquée pour le moment. « Association » fait référence pour nous aux modalités d'appropriation auxquelles Véronique (2009) fait référence : de la fonction à la forme ou l'inverse. En effet, il note que « l'apprenant part souvent d'une fonction connue de lui à cause de son expérience langagière antérieure ou repérée ultérieurement pour rechercher la forme de la langue cible qui lui correspond » (p302), ou qu'il « adopte, quelquefois, une conduite inverse. Il utilise une forme repérée et lui assigne une fonction, éventuellement idiosyncrasique. Lorsqu'une fonction s'exprime par le recours à plusieurs formes, il s'ensuit une différenciation des formes ou une nouvelle distribution. Cette démarche est, cependant, moins fréquemment observée que la première » (p305). Bien sûr, cette association peut (doit) aussi être faite pour les structures apprises par un apprentissage explicite, et elle peut être intentionnelle et volontaire dans les apprentissages implicites. Cependant, tant que les ressources de l'apprenant sont focalisées sur la relation fonction / forme, et non sur les caractéristiques linguistiques de la forme, nous considérons que son intégration (favorisée par l'attention que lui porte l'apprenant) à la grammaire mentale fait partie des apprentissages implicites, puisqu'il y a alors une simple mémorisation de la forme, et non une réflexion linguistique sur celle-ci (il peut arriver cependant que cette mémorisation se double de l'élaboration d'une hypothèse, ce qui relève en revanche bien des apprentissages explicites).

Avant de passer à la dernière partie de ce chapitre, qui essaiera de clarifier les interactions des apprentissages implicites et explicites et de situations formelles et informelles sur la construction de la grammaire mentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous voudrions faire un bilan sur deux points qui sont revenus à plusieurs reprises dans notre exploration des rapports entre apprentissages implicites et explicites, la question de l'automatisation et la notion de règles.

3.4.3. L'automatisation dans l'apprentissage d'un LE.

La question de l'automatisation est transversale à la question de l'implicite et de l'explicite dans l'apprentissage des langues. Nous l'avons dit, pour nous l'automatisme n'est pas une caractéristique des représentations mentales en elles-mêmes, mais une caractéristique de leur mise en œuvre : celle-ci doit être rapide, et très peu coûteuse cognitivement. Bien sûr, la récupération directe en MLT semble une meilleure candidate que l'application d'algorithme ; mais en principe, on peut imaginer que cette application soit aussi automatique. De ce fait, il semble que les connaissances de l'apprentissage implicite soient plus propices à une exécution automatique ; pour autant, dans la perspective de complémentarité que nous adoptons, nous pensons que l'apprentissage explicite peut contribuer à leur donner une cohérence et une assurance qui améliore leur exécution.

La manipulation de la langue, le fait de comprendre et produire des énoncés, est une activité complexe. De ce fait, ce ne sont pas la compréhension et la production qui sont automatisées : l'automatisation n'est pas l'automatisation globale de l'utilisation de la langue. Cependant, le traitement rapide et facile d'un énoncé, en production comme en compréhension, n'est possible que si le locuteur peut s'appuyer sur des processus largement automatisés (Gaonac'h 2005). Cette question est souvent traitée du point de vue lexical, mais plus généralement, nous voyons deux réponses possibles à apporter à la question « qu'est-ce qui est automatisé » dans l'utilisation de la langue (étrangère) ?

- Ce qui est automatisé, c'est le bas niveau plutôt que le haut niveau.
- Ce qui est automatisé, c'est le déroulement des activités élémentaires, plutôt que leur déclenchement.

Nous avons déjà vu que l'une des spécificités de l'apprentissage d'une L2 est la gestion particulière des opérations de haut et de bas niveau. Notamment, l'un des problèmes est que les opérations de bas niveau, contrairement à ce qui se passe en LM, ne sont pas automatisées. Esperet (1990) postule clairement que le progrès de la gestion simultanée des processus impliqués dans les conduites langagières provient surtout du fait que les processus de bas niveau sont rendus « autonomes » (que nous entendons comme un synonyme d'automatique).

Nos deux réponses sont en réalité probablement liées. Pour Besse et Porquier (1984), les opérations de haut niveau de l'activité langagière concernent l'organisation sémantique, discursive et pragmatique, et les opérations de bas niveau concernent la morphosyntaxe, la phonologie, la graphie. La grammaire mentale concerne ces deux niveaux, puisque nous avons établi dans le chapitre 1 qu'elle le « moteur des activités discursives » (Portine 1999). La grammaire mentale permet en production de décider quels sont les éléments grammaticaux les plus propres à transmettre le sens (à *représenter* dans le langage les *représentations sémantiques* formées par le locuteur), et en réception d'associer un sémantisme aux structures de l'énoncé à comprendre, ce qui correspond plutôt à des processus de haut niveau. Elle permet aussi, en production, de combiner les éléments sélectionnés, et en réception d'identifier ces éléments, ce qui correspond plutôt aux processus de bas niveau. On pourrait donc considérer que les processus de haut niveau renvoient aux processus décisionnels, jamais complément

automatisés, parce que devant toujours être adaptés aux situations, et ceux de bas niveau aux processus d'exécution.

Gaonac'h (2005) met en doute la pertinence du modèle de Logan pour l'apprentissage de la langue, du fait de la variabilité de celle-ci et se pose notamment des questions sur la nature des « exemples » de résolution d'algorithme, et sur le degré de similitude des cas d'exécution d'un algorithme et des « solutions » qui en découlent. Cependant, si on limite la question de l'automatisation aux processus de bas niveau, l'adoption du modèle de Logan semble moins problématique, puisqu'elle s'applique à des éléments dont les variations sont plus limitées que celles qui sont liées aux situations. La récupération directe en mémoire suppose cependant une certaine accessibilité des représentations mentales et des connaissances, qui, elle, peut être influencée par le contexte : « outre les variations individuelles (« familiarité » du vocabulaire pour un individu donné), les besoins, les attentes, les représentations de la situation, déterminent ce qui est effectivement rendu disponible pour un sujet donné à un moment donné » (Gaonac'h 1991, p 88). Enfin, rappelons que la redondance de l'information dans des représentations mentales variées est susceptible de favoriser l'automatisation du recours à cette information.

3.4.4. Retour sur la notion de règles.

Dans le premier chapitre, nous avons fait le point sur la notion de règle ; nous l'avons définie comme un double continuum, à envisager d'un double point de vue formation - linguistique et usage – social.

La question des apprentissages implicites et explicites, notamment du point de vue de l'apprentissage de langue, nous oblige à revenir sur la notion de règles ; en effet, nous avons opposé apprentissage implicite et apprentissage explicite dans le chapitre 2 en disant que l'apprentissage implicite repose sur des régularités, tandis que l'apprentissage explicite repose sur des règles. Nous avons aussi insisté sur le fait que dans l'apprentissage implicite, le rôle de l'explicitation n'est pas de mettre à jour les règles (grammaticales) qui fondent l'apprentissage explicite.

Cependant, nous disons que les apprentissages implicites en langue s'intègrent à la grammaire mentale. Or, qui dit grammaire, dit règle.

Nous pensons pouvoir résoudre cet apparent paradoxe. D'abord, il est nécessaire de faire une remarque sur le fait que *règle* est employé pour renvoyer à toutes les configurations possibles sur le double continuum ; le terme « règle de conduite » cependant permet de renvoyer à la dimension opérative de la règle, tant qu'elle n'est pas « obligatoire ». Ensuite, il faut considérer que l'opposition règle / régularité : cette opposition relève de l'opposition entre la conception traditionnelle de la règle grammaticale qui doit être fortement explicative, et une régularité qui pose un simple constat. En outre, la nécessité de faire la distinction provient aussi du fait que les régularités peuvent tout à fait être le produit des règles (Pacton et Perruchet 2006), et qu'on peut aussi au contraire considérer que les règles de la grammaire - savoir sont reconstituées à partir de régularités

statistiques. De ce fait, les apprentissages peuvent aussi permettre à l'apprenant de construire des règles dans sa grammaire mentale, mais des règles qui sont un constat et non une explication, des « règles de conduite ». Le fait que le terme de règle soit usuellement réservé dans le domaine linguistique à des règles explicatives, mais que les apprentissages implicites permettent tout de même d'élaborer des règles de conduites explique à notre avis des énoncés comme celui de Florin et Marais (2002), pour qui l'acquisition du langage n'est pas nécessairement l'acquisition d'un système de règles, mais « quelque chose qui est psychologiquement équivalent à un système de règles » (p13). La dimension opérative des règles renvoie au fonctionnement psychologique ; il ne s'agit donc pas de règles explicatives, mais tout de même de règles (d'action, pratiques, de conduite, etc. les dénominations sont diverses).

Pour conclure sur la notion de règle, il nous faut la mettre en relation avec ce que nous avons dit de l'apprentissage de la langue comme construction de représentations linguistiques : la règle correspond aux **liens ou relations** établis entre les représentations mentales (lesquelles peuvent être utilisées ensemble, comment les éléments représentés se combinent, etc.) présentes dans la grammaire et le lexique mentaux. Il y a deux façons d'imaginer la présence de ces informations dans le système de représentations linguistiques : soit comme des représentations mentales à part, soit comme des informations réparties (donc redondantes) dans les représentations mentales des éléments linguistiques concernés. Sans avoir de possibilité de prouver le bien fondé de notre choix, nous préférons la seconde hypothèse, qui nous semble plus cohérente pour expliquer le fait que, d'après nous, les apprenants ne font pas toujours de liens entre leurs représentations mentales linguistiques, tout en pouvant les utiliser de façon adéquate.

4. La construction de la grammaire mentale : représentations linguistiques et représentations métalinguistiques.

Nous considérons l'apprentissage d'une langue étrangère comme d'une part l'adaptation de compétences communicatives, discursives, pragmatiques, etc. liées à une compétence interculturelle et d'autre part comme la constitution d'une grammaire mentale et d'un lexique mental de la langue étrangère à apprendre. Ce travail concerne la seconde partie de cet apprentissage ; il ne peut pas le traiter entièrement ; par exemple, nous éludons les questions sur le rapport entre ces « répertoires mentaux » en LE et en LM. Notre travail se concentre plus particulièrement sur la construction de la grammaire mentale de l'apprenant. Il nous faut pour cela nous intéresser à la façon dont apprentissages explicite et implicite peuvent se combiner dans cette construction.

4.1. La règle dans la grammaire mentale et dans la grammaire – savoir.

Nous avons envisagé la notion de règle selon deux dimensions : une dimension descriptive et une dimension opérative. Nous considérons, comme nous l'avons proposé à la fin de la partie précédente, que les règles sont les relations qu'entretiennent les éléments de la grammaire mentale, et que les informations relatives à ces règles sont intégrées aux représentations mentales des éléments linguistiques. Ces informations, comme pour toute représentation mentale peuvent être utilisées (forme procédurale) ou être déclarées (forme déclarative). Etant donné le rôle d'outil mental de la grammaire-mentale, les règles de celles-ci sont davantage focalisées sur la dimension opérative des règles, et elles sont le plus souvent utilisées sous une forme procédurale.

Cela, c'est envisager la notion de règle du point de vue de la grammaire mentale. Du point de vue de la grammaire – savoir (celle-ci inclut les grammaires pédagogiques), les règles correspondent toujours aux relations qu'entretiennent les éléments de la grammaire ; mais les informations relatives à ces relations sont forcément données sous une forme déclarative. En outre, traditionnellement et à l'exception de quelques courants linguistiques (linguistique cognitive et approche instructionnelle), les formulations des règles de la grammaire – savoir sont focalisées sur la dimension descriptive (côté explicatif), davantage que sur la dimension opérative.

Nous avons donc une répartition des caractéristiques des règles de grammaire comme suit :

Grammaire mentale	Grammaire – savoir
<ul style="list-style-type: none">• Forme procédurale le plus souvent.• Focus sur la dimension opérative	<ul style="list-style-type: none">• Forme déclarative exclusivement.• Focus sur la dimension descriptive (explicative).

Tableau 7

4.2. Construction de représentations métalinguistiques dans l'apprentissage implicite.

L'apprentissage implicite, on l'a vu, se fonde sur les régularités (de combinaison et d'usage) présentes dans l'input reçu par l'apprenant. Nous avons aussi dit que l'explicitation n'est pas la transformation des connaissances ainsi construites en règles grammaticales. L'explicitation en revanche concerne d'abord les règles de conduite de l'apprenant, et cela en deux phases :

- l'explicitation de ses choix : la justification de ses productions linguistiques, ou les indices sur lesquels il s'est basé pour la

compréhension. En d'autres termes, il s'agit de procéduralisation⁵⁵ dans le sens où il peut formuler tout ou partie de ses procédures linguistiques ;

- cette explicitation mène à l'explicitation des représentations mentales (régularités, *chunks* ou *patterns* utilisés) sur lesquelles il s'est basé pour faire ces choix

On peut reprendre un exemple fréquent de l'apprentissage implicite, déjà utilisé : si l'apprenant produit « *le chien des voisins arrivent », on peut lui demander pourquoi il a écrit « -nt » ; il justifiera probablement son choix par la présence de « des voisins », et il pourra à partir de là expliciter le fait que lorsqu'un verbe est précédé par un terme au pluriel, il se termine par -nt (nous passons ici sur les questions que cela soulève sur le métalangage). Il est bien sûr possible que la première phase de cette explicitation ne soit pas formalisée verbalement, soit « court-circuitée ». Nous pouvons prendre un autre exemple, qui évite le problème du métalangage, et qui prend un *chunk* pour base : un apprenant d'anglais langue étrangère (EFL) qui produit « come on, stop pulling my leg » (« allez, arrête de me faire marcher ») peut, selon son niveau, justifier sa production de nombreuses différentes façons. Il peut dire qu'il « répète par cœur » l'expression « stop pulling my leg », qu'il a entendu quelque part ; il peut aussi y faire référence comme

1. [“stop pulling” + “possessif + leg”]
2. [« stop + ing » + « pull my leg »]
3. [“stop + ing” + “to pull (my, your, his-her, etc.) leg”]
4. [“stop + ing” + “to pull somebody’s leg”]
5. [“stop + gérondif” + “to pull” + “génitif” + leg]
6. Etc.

Ces formulations sont des commodités pour exemplifier les différentes segmentations possibles, et le nombre de représentations mentales auxquelles l'énoncé peut correspondre pour l'apprenant (ces représentations pouvant coexister). Ces explicitations ne seront pas forcément formulées sous ces termes, et la segmentation sera à reconstruire par l'enseignant, d'après les explications de l'apprenant. Par exemple, si l'apprenant explique qu'on peut aussi dire « are you pulling my leg », l'enseignant peut en déduire qu'il possède une représentation mentale de la structure « stop + base verbale + ing ».

L'explicitation peut donc correspondre à « l'emploi initial dans des contextes spécifiques d'une expression en bloc qui sera décomposée par la suite en ses éléments constitutifs » (Véronique 2009, d'après Karmiloff-Smith) ; mais pour nous, la décomposition en éléments constitutifs n'intervient pas systématiquement et de façon autonome chez tous les apprenants. Cette explicitation revient à ce que l'apprenant exprime soit directement, soit indirectement la procédure qu'il a utilisée pour produire son énoncé. Par exemple, il arrivera sûrement peu fréquemment qu'un apprenant dise quelque chose du genre : « je connais l'expression « to pull somebody's leg, donc je l'ai utilisé – si c'est moi que tu fais marcher il faut mettre « my » à la place de somebody's » (qui est l'équivalent sous

⁵⁵ Cf. chapitre 2 : nous entendons procéduralisation comme la construction de procédures.

une forme déclarative de la connaissance procédurale mise en œuvre pour produire l'énoncé). Plus probablement, ce sera à l'enseignant de reconstruire cette maîtrise de l'expression idiomatique et de l'adjectif possessif à travers un énoncé du type « ah oui, c'est [you're pulling my leg], si je te dis [«no, i'm just pulling your leg »] c'est que je te raconte des histoires » (qui est une expression de la même connaissance, sous une autre forme déclarative, plus indirecte). C'est à partir de cette explicitation qu'il est ensuite possible de basculer vers un apprentissage explicite qui s'appuie sur ces données soit pour élaborer des hypothèses à leur propos, soit pour les confronter aux données explicites données par l'apprenant.

Les apprenants qui ont une certaine compétence métalinguistique ont moins besoin de sollicitation de l'apprenant, et ont moins besoin de passer par cette *explicitation procéduralisante* pour élaborer des hypothèses et construire des représentations métalinguistiques.

On peut donc voir l'explicitation comme une prise de conscience du fonctionnement d'une langue que l'on a apprise implicitement (Gaonac'h 2005) ; cette prise de conscience est pour nous d'abord une prise de conscience des procédures mises en place par l'apprenant, une prise de conscience par l'apprenant de son fonctionnement de locuteur et des connaissances (représentations linguistiques) qu'il a déjà, avant que cela ne lui donne accès au fonctionnement de la langue. Cette mise en relation de ses *représentations linguistiques* suppose un travail métalinguistique de la part de l'apprenant. Cela l'amène à construire des *représentations métalinguistiques*, c'est-à-dire des *représentations sur les représentations linguistiques*. C'est au niveau des catégorisations métalinguistiques qu'intervient la catégorisation grammaticale : construire des représentations métalinguistiques suppose de comparer, rassembler, différencier, associer, etc. les informations contenues dans les représentations linguistiques.

C'est en cela que l'on peut faire une analogie entre l'apprentissage implicite en situation informelle et l'apprentissage explicite en situation formelle et la formation des concepts quotidiens et des concepts scientifiques chez Vygotski (cf. chapitre 2) : les représentations métalinguistiques peuvent être formées selon deux mouvements : « du bas vers le haut », du particulier au général dans l'apprentissage implicite, et « du haut vers le bas », du général au particulier dans l'apprentissage explicite.

4.3. De l'apprentissage explicite à la grammaire mentale, via les représentations métalinguistiques.

4.3.1 Construction des représentations métalinguistiques par l'apprentissage explicite.

Dans l'apprentissage explicite en situation formelle, l'apprenant est amené à construire des représentations métalinguistiques à partir de connaissances qui sont fournies par l'enseignant. En effet, même si l'enseignant n'utilise pas un

métalangage élaboré, son discours catégorise les éléments de la langue en fonction des concepts scientifiques⁵⁶ qu'il connaît à propos de la langue. Ce qui est spécifique à la classe de langue, c'est que ces concepts ne sont pas enseignés pour eux-mêmes, mais qu'ils sont simplement utilisés pour parler des objets de la langue. Dans ce cas, encore plus que dans d'autres disciplines, l'apprenant va donc être amené à élaborer des représentations de ces concepts scientifiques qui, enrichies de leurs connaissances métalinguistiques antérieures le cas échéant, vont plus ou moins correspondre à celles de l'enseignement. D'un point de vue grammatical, ce qui est enseigné - ou plus précisément, ce qui sert à enseigner - n'est pas forcément ce qui est appris - ou ce qui sert à apprendre. C'est ce que concluent Besse et Porquier (1984) à propos des descriptions pédagogiques : « ce n'est pas elles, à proprement parler, qui font apprendre, même si elles sont censées organiser et faciliter l'apprentissage. Ce n'est pas elles non plus qui sont apprises : les apprenants organisent eux-mêmes, de façon diversifiée, leurs propres grammaires d'apprentissage. » (p 263).

Dans une situation formelle, l'apprenant construit donc à la fois des connaissances linguistiques (faisant apprentissage implicite de tout input) et des représentations métalinguistiques, qui catégorisent les objets de la langue selon un découpage qui est celui opéré par l'enseignant et/ou les grammaires pédagogiques.

Au fur et à mesure de l'apprentissage, ces représentations métalinguistiques se confrontent :

- D'une part aux représentations métalinguistiques existantes chez l'apprenant : celles qu'ils forment à partir des apprentissages implicites ne correspondent pas forcément à celles qui sont formées dans l'apprentissage explicite. Le « découpage » de la langue peut ne pas être le même. Elles peuvent aussi être influencées par la « culture métalinguistique » de l'apprenant.
- D'autre part aux exemples concrets des objets de la langue auxquels il est confronté dans son environnement.

Ces confrontations, et le fait que « l'input métalinguistique est également filtré par la compréhension et les raisonnements personnels qui peuvent diverger d'une personne à l'autre » (Beacco, cité par Véronique 2009, p 36) amènent les représentations métalinguistiques à interroger en retour les grammaires pédagogiques, et les représentations métalinguistiques de l'enseignant. Besse et Porquier avaient déjà noté ce « retour de bâton » que fait subir l'apprenant à la grammaire pédagogique : « cette grammaire pédagogique se verra interrogée, mise en question, détournée ou subvertie, déconstruite ou reconstruite autrement. » (1984, p195). Plus récemment, Porquier et Héberlé-Dulouard (2004), en étudiant l'improvisation métalinguistique dans la classe de langue étrangère, montrent comment les questionnements impromptus des apprenants sollicitent la conscience linguistique de l'enseignant.

⁵⁶ Nous utilisons concept scientifique par référence à Vygotski et par opposition à concept quotidien, et non dans l'optique de la scientificité des savoirs de l'enseignant.

4.3.2. Liens entre représentations linguistiques et représentations métalinguistiques.

Il est *a priori* possible pour un apprenant d'atteindre un niveau de langue fonctionnel (qui lui permette de communiquer avec des locuteurs natifs dans la mesure de ses besoins) en ne s'appuyant que sur des représentations linguistiques : la construction de représentations métalinguistiques n'est pas systématique. Jusqu'à un certain point (qui reste à déterminer), on peut apprendre une langue, et communiquer dans cette langue, sans construire de représentations métalinguistiques.

Cependant, les représentations métalinguistiques nous semblent importantes pour certaines raisons :

- elles permettent de donner de la cohérence aux représentations linguistiques, et en les organisant d'en faciliter l'accès et la disponibilité.
- elles constituent un outil propre à favoriser de nouveaux apprentissages linguistiques ; elles sont en quelque sorte un « facteur exponentiel » pour les apprentissages, non seulement de la L2, mais aussi des autres langues.
- elles permettent d'accéder à un degré de maîtrise linguistique qui est nécessaire pour une utilisation « poussée » de la langue (humour, expression de nuance, efficacité pragmatique) et qu'il nous semble compliqué d'atteindre sans elles.

Les représentations linguistiques et les représentations métalinguistiques sont en interaction : les premières « nourrissent » la construction des secondes, qui en retour favorisent la construction et l'utilisation des premières.

4.3.3. Représentations métalinguistiques : représentations mentales et connaissances.

Bien que nous ayons utilisé dans ce troisième chapitre le terme de « connaissance » de façon générique pour « représentation cognitive », nous avons dans le chapitre 2 fait la distinction entre les *représentations mentales* et *connaissances*. Les représentations mentales sont des représentations cognitives qui sont à la fois *instables* et *non partagées*, alors que les connaissances sont des représentations cognitives qui sont *stables* et *partagées*.

Les représentations métalinguistiques peuvent être soit des représentations mentales, soit des connaissances : les représentations mentales peuvent adopter un découpage qui n'est pas celui de la grammaire-savoir, et elles sont modifiables par la confrontation aux objets du monde qu'elles ne peuvent pas expliquer. Le but de l'enseignement / apprentissage de la langue est de « stabiliser » ces représentations mentales, de façon à ce que l'apprenant ait une base sûre pour développer ses apprentissages linguistiques. Ces connaissances (représentations mentales stabilisées) peuvent ne pas être « partagées » avec l'extérieur de la classe (avec une communauté de linguistes par exemple), mais il est important que

l'enseignant arrive à se décentrer de la grammaire-savoir pour adopter un découpage des connaissances métalinguistiques qui corresponde à celui des apprenants. Berthoud et Py (cités par Besse et Porquier 1984) insistaient déjà sur l'importance de se fonder « non pas sur les catégories de la grammaire descriptive mais sur celles de l'apprenant », même s'ils se situaient sur un plan plus général.

Il nous semble intéressant de faire la différence entre deux types de connaissances métalinguistiques chez l'apprenant : d'une part ce que l'on peut appeler des connaissances « appropriées », qui ont été construites par l'apprenant par stabilisation progressive de ses représentations métalinguistiques selon un découpage faisant sens pour lui, et d'autre part ce que l'on peut appeler des « connaissances latentes », qui correspondent à un savoir appris (ou plutôt mémorisé) tel quel ou presque. Ces connaissances latentes correspondent à des « règles de grammaire » qui sont enseignées à l'apprenant sans qu'il puisse les utiliser, soit parce qu'elles sont hors de sa zone proximale de développement, soit parce qu'elles sont présentées de telle sorte qu'il ne peut pas les rattacher à son expérience.

Le cas prototypique de ces « connaissances latentes » correspond à la situation dans laquelle un apprenant peut tout à fait énoncer des connaissances sous une forme déclarative (réciter une règle de grammaire) et ne peut pas du tout l'utiliser en contexte. Au-delà de la difficulté à gérer la charge cognitive en situation et à mettre en œuvre tous les processus nécessaires en même temps, cela renvoie, nous semble-t-il, au fait que l'apprenant ne s'est pas approprié la règle grammaticale, c'est-à-dire qu'il ne l'a pas mise en relation avec son expérience personnelle, et même qu'il n'a pas d'indice sur la façon dont mettre en œuvre les opérations qui sont contenues dans la règle.

La présentation de la règle grammaticale en question a une grande importance dans ce phénomène. En effet, nous avons déjà dit que la grammaire-savoir, outre qu'elle est condamnée à exprimer les connaissances sous une forme déclarative, tend à se focaliser sur la dimension descriptive, et notamment l'aspect explicatif de la règle. Ajoutons aussi que la formulation de ces règles répond habituellement à une logique de fonctionnement (« voilà comment cela fonctionne ») plus qu'à une logique d'utilisation (« voilà ce qu'il faut faire pour l'utiliser ») (cf. chapitre 2 – Richard 1990), et on peut concevoir que retrouver les opérations à mettre en œuvre pour pouvoir appliquer une règle demande à l'apprenant un énorme travail cognitif qu'il n'est pas toujours en mesure de faire / qu'il n'a pas toujours les moyens de faire / qu'il n'a pas forcément envie de fournir.

Reprenons un exemple simple et familier, l'accord du sujet et du verbe à l'écrit dans « le chien des voisins arrive ». Une expression de la règle grammaticale correspondante est « le verbe s'accorde avec le sujet ; à la troisième personne du singulier pour les verbes du premier groupe, il n'y a pas de marque de personne ». Pour appliquer cette règle, l'apprenant doit :

- Identifier qu'il s'agit d'un verbe
- Identifier le sujet du verbe
- Identifier que le sujet correspond à la troisième personne du singulier

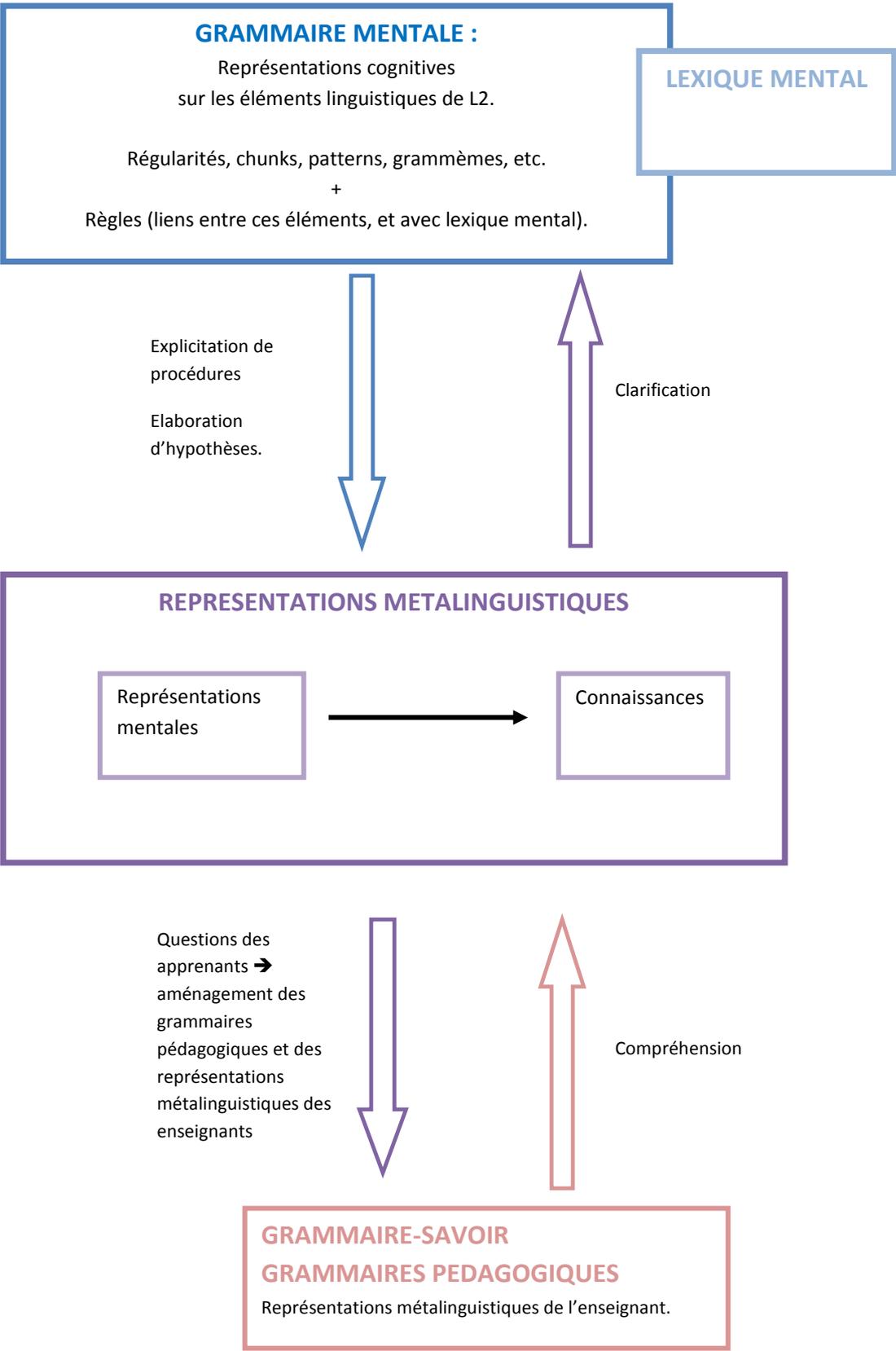
- Identifier que le verbe est un verbe du « premier groupe »
- Conclure que la terminaison sera –e

Il s'agit là d'un exemple très simple d'accord, et il y a au moins cinq opérations à effectuer ; le séquençage des opérations est simple aussi, mais l'identification du « groupe » du verbe peut être effectuée à un autre moment sans que le résultat en soit affecté. Les grammaires pédagogiques font des efforts dans ce sens, mais il est rare que ce travail de procéduralisation (établissement d'une procédure) soit spontanément effectué avec les apprenants. Il est parfois fait implicitement lorsque les enseignants opèrent un guidage par questions successives (« c'est quoi comme mot ? – quel est le sujet ? – etc.), mais cela ne permet pas toujours à l'apprenant de créer sa procédure, ni peut-être de reproduire la procédure de l'enseignant sans son aide.

Au-delà de cette mise en œuvre de la règle, il faut être capable de repérer les contextes où il est nécessaire de la mettre en œuvre, ce qui n'est pas non plus évident. On peut très bien réussir l'application d'une règle dans un exercice, et échouer en contexte, soit parce que les opérations sont trop lourdes à gérer, soit parce qu'on n'associe pas la structure à la représentation sémantique de ce que l'on veut exprimer. Dans cette perspective, nous pensons que l'enseignement grammatical doit être réactif plus que pro-actif : il doit solliciter le questionnement métalinguistique et faire en sorte que le besoin naisse, mais pas l'anticiper.

4.4. Bilan

Le schéma ci-dessous représente les interactions entre grammaire – savoir, représentations métalinguistiques, représentations linguistiques et grammaire mentale.



Ce que nous proposons ici est un cadre de réflexion ; il est très difficile pour un enseignant de pouvoir analyser si chaque apprenant possède des « connaissances » ou des « représentations métalinguistiques », et l'état de sa grammaire mentale. Cependant, il nous semble qu'il est vraiment primordial dans les pratiques de didactique des langues de prendre en compte et de favoriser du mieux possible l'interaction des apprentissages implicites et explicites, et de mettre en relation les activités métalinguistiques avec les situations de compréhension et de production langagières.

L'apprentissage d'une langue est un phénomène tellement complexe, non seulement du fait de la nature de l'objet d'apprentissage, mais aussi de la variété des processus en jeu, et du nombre de facteurs qui peuvent varier dans les situations d'enseignement / apprentissage (à propos des situations, mais aussi des sujets), qu'il est très difficile de proposer une explication unique et généralisable pour des phénomènes observables, y compris quand ceux-ci sont relativement répandus.

Pour le FLE, Véronique (2009) a fait un énorme travail de mise en relation de différentes études, et il a réussi à dégager une séquence de l'appropriation du français langue étrangère, qu'il décrit selon des étapes qui montrent bien la complexification croissante des énoncés des apprenants. Il montre aussi l'importance des variations individuelles entre les apprenants : il semble bien que chaque parcours soit unique, et qu'on ne puisse pas proposer un enseignement directif qui calque cette progression, parce que l'apprenant « développe une démarche de saisie et de prise linguistique qui ne peut être la copie fidèle de l'éventuelle structuration linéaire du matériau d'apprentissage » (p 342). En outre, il note (avec Lyster 2004) que les activités d'enseignement ont un effet variable, selon la « zone grammaticale » concernée, et la modalité écrite et orale, et que cette variabilité provient non seulement de la nature des questions grammaticales concernées, mais aussi de la répartition des activités entre activités réflexives et de production.

Dans une démarche centrée sur l'apprentissage, il nous semble qu'il faut que l'enseignant non seulement maîtrise la langue et en ait construit des représentations métalinguistiques stables, mais aussi qu'il soit capable de se décentrer de celles-ci pour d'une part essayer de comprendre où veut parvenir l'apprenant (c'est-à-dire prendre en compte ses **besoins** réels, y compris du point de vue grammatical), où il en est dans la construction de sa grammaire mentale, et d'autre part d'adapter au mieux son guidage.

Nous envisageons la progression de la grammaire mentale comme celle de l'interlangue, c'est-à-dire en spirale et par reconstructions de micro-systèmes reliés. Cette progression est liée à celle du lexique mental, et permet une complexification croissante de la grammaire mentale et donc des énoncés compris et produits. Il nous semble que l'interaction entre apprentissages implicites (c'est-à-dire la grande influençabilité des apprentissages par la quantité et la qualité de l'input) et apprentissages explicites (c'est-à-dire la grande influence qui peut jouer sur le traitement de cet input) est une piste explicative ou du moins descriptive intéressante pour l'apprentissage de la langue étrangère. Elle peut intégrer des

considérations sur les caractéristiques intrinsèques de la L2 et des explications supplémentaires. Ainsi, on peut tout à fait considérer avec Véronique (2009) que « certains concepts sont plus faciles à saisir et [que] cette propriété cognitive influe sur leur acquisition » (p 308). Il donne comme exemple de ce phénomène l'appropriation plus précoce de l'accord de l'adjectif épithète par rapport à l'accord de l'adjectif attribut ou de l'épithète antéposé. Il est aussi possible de croiser à cette considération des critères de caractéristiques de la L1, de « focus attentionnel » pour les éléments concernés et de fréquence ou saillance dans l'input. De même, l'interprétation du fait que le passé composé et le futur périphrastique sont acquis avant l'imparfait et le futur simple selon laquelle « il semblerait qu'il y ait une corrélation entre la facilité d'acquisition et le degré de morphologisation pour une langue déterminée » (p 312) est tout à fait convaincante ; ce phénomène est peut-être aussi renforcé par le fait que ces formes sont aussi celles que l'apprenant est le plus susceptible d'utiliser dans des situations de débutants (raconter quelque chose, exposer un projet), dont il a **besoin** en premier.

Avant de conclure, il faut rappeler que l'on ne peut accéder qu'indirectement aux représentations linguistiques et métalinguistiques des apprenants ; cet accès indirect se fait par ce qu'ils en disent, et par leurs productions. Or, les apprenants sont généralement capables de gérer des énoncés plus complexes en compréhension qu'en production. Il est donc très difficile de se faire une idée précise des représentations linguistiques dont « dispose » l'apprenant, et notamment de savoir dans quelle mesure il traite le langage grâce à ces représentations et dans quelle mesure il « devine » le sens grâce à des opérations de haut niveau ; on peut aussi penser que les phénomènes lexicaux sont suffisants en compréhension jusqu'à un certain point, et que la grammaire est dans un premier temps secondaire, ce qui expliquerait que les éléments grammaticaux apparaissent plus tard dans les productions, bénéficiant de moins d'attention parce que n'étant pas l' « urgence communicative ».

4.5. Remarque conclusive : la grammaire mentale pour parler comme on parle.

La grammaire mentale est un outil pour « parler comme on parle » ; en ce sens, « faire de la grammaire » ne peut pas simplement être ce que l'on fait lors de séquences qui sont consacrées à une étude métalinguistique de la langue : on fait tout le temps de la grammaire. Il nous semble que l'enseignant doit toujours veiller à ce que ces « séquences grammaticales » soient reliées au vécu et à l'expérience linguistique de ses apprenants, et qu'elles doivent prendre comme point de départ leurs questions, et à défaut leurs productions.

Gaonac'h (2005) rapporte une étude de Towell, Hawkins et Bazergui, qui démontre que si la fluidité des productions des apprenants augmente après un séjour dans le pays dans lequel la langue est parlée, cette augmentation n'est pas due à des pauses plus courtes ou à une articulation plus rapide : elle est due à l'accroissement de la longueur et de la complexité des unités produites entre les pauses. On peut l'interpréter comme les auteurs le font et y voir l'augmentation de la vitesse d'accès aux connaissances utiles ; nous y voyons aussi un signe du rôle

du développement de la grammaire mentale (tant en quantité de représentations linguistiques qu'en organisation de celles-ci).

Bien sûr, la grammaire mentale n'est pas le seul facteur d'amélioration de la *fluency* des apprenants ; Kecskes (2001) évoque notamment des phénomènes de saillance (de convention, de fréquence et de familiarité) dans le lexique mental, spécifiques à la culture, et qui permettent une sorte de « fluidité conceptuelle » qui manque aux apprenants. Cependant, la grammaire mentale, du fait de son statut d'outil mental d'utilisation de la langue, nous semble jouer un rôle important tant pour la correction que pour l'aisance des manipulations langagières des apprenants.

Chapitre 4

Discours linguistiques et métalinguistiques, activités grammaticales et métalinguistiques.

Introduction

Didactique du FLE et Linguistique : entre inspiration et défiance.

1. Utilité des descriptions linguistiques pour la didactique des LE.

La question du rôle de la grammaire et du lien entre didactique et linguistique (au centre des préoccupations pendant au moins deux décennies, puis davantage laissée de côté) est dans les faits « centrale et omniprésente dans les pratiques quotidiennes de l'enseignement du français et des langues (Beacco 2010, p 41). Cependant, souvent posée dans les années 70, elle est maintenant moins présente du fait de l'échec de la linguistique appliquée, « reconnu par de nombreux didacticiens et linguistes » (Damar 2010, p 113). Il est cependant possible, et même souhaitable, de s'inspirer de la linguistique pour évaluer un métalangage - ou - l'emploi d'un métalangage - largement critiqué, et pour proposer des regards différents à la fois sur les langues et sur leurs descriptions.

Certes, les théories linguistiques s'avèrent le plus souvent défailtantes pour proposer une explication à la fois **simple, précise et exhaustive** des faits de langue, qui serait directement utile aux enseignants de langue ; cependant, c'est la nature même de la langue (*contrariante* d'après le terme de Santacroce 2000) d'échapper à une description qui de toute façon serait toujours à reprendre, du fait de l'évolution de son objet. Cette défailtance peut être contournée par les deux « versants » de la situation d'enseignement / apprentissage : du côté de l'apprentissage, il s'agit d'accepter que certaines tournures ou certaines formes ne sont pas explicables (ou que leur explication serait trop coûteuse et peu pratique), et de développer des stratégies d'apprentissage pour s'accommoder de l'insuffisance de la description ; pour Vigner (2010), l'« élaboration d'une *grammaire intériorisée*, qui s'opère dans les apprentissages naturels, trouve sa place dans les activités d'apprentissage guidé comme moyen d'assurer la maîtrise de formes que la linguistique n'a pu décrire ou qu'elle a décrites selon des

modalités qui sont inaccessibles aux élèves (on peut ainsi raisonnablement penser que la maîtrise des temps verbaux en français doit certainement plus à ces activités d'intériorisation qu'à la pertinence des règles et descriptions proposées dans les ouvrages de grammaire ou dans les classes) » (p 37). On peut effectivement considérer que l'apprentissage implicite (ce à quoi Vigner ne fait pas référence directement, mais auquel nous ramenons ses propos) est un moyen d'apprendre ce que l'apprentissage explicite peine à expliquer ; mais d'autres stratégies (de mémorisation notamment, mais aussi de transfert, ou autres) peuvent intervenir du côté de l'apprentissage, en complément ou remplacement d'une description linguistique insatisfaisante. Sur l'autre versant, l'enseignant peut, à défaut de suppléer une défaillance globale de l'ensemble des théories linguistiques, contourner la défaillance de l'une d'elles en adoptant un certain éclectisme et en diversifiant ses ressources métalinguistiques ; et pour les cas où il juge la description trop insatisfaisante (pas assez claire, pas assez précise, pas assez accessible à ces apprenants...), il peut tout simplement admettre qu'il n'a pas d'explication, ou admettre les limites de son explication. Cela est certes susceptible de porter atteinte à son prestige de linguiste, mais lui permet de négocier avec et pour les apprenants des stratégies compensatrices. Du point de vue de l'enseignant, il est pertinent, comme Achard Bayle (2009), de souligner « la tension qui se crée entre la conscience métalinguistique toute particulière que confère au pédagogue de la ou des langues sa connaissance de descriptions théoriques de la ou des langues, et l'utilité qu'elles lui procurent pour – vs l'embarras qu'elles lui causent dans – l'exercice de sa profession » (p 43).

Dans l'utilisation des descriptions linguistiques, il nous semble que tout est affaire de coût et d'économie, et d'adaptation aux apprenants, et à leurs attentes différentes (cf. chapitre 5) y compris dans un groupe homogène. Pour reprendre un exemple qui donne du fil à retordre à la fois aux linguistes et aux enseignants de langue, l'apprentissage des emplois du subjonctif en français, peu « fiable » dans les grammaires traditionnelles, et peu « stable » dans les descriptions linguistiques, peut tirer parti ou non de ces descriptions. Dans une même classe, certains apprenants chercheront à rationaliser ces emplois, alors que d'autres admettront facilement l'incohérence apparente de ce mode et chercheront uniquement à mémoriser les structures qui « se construisent avec » le subjonctif. Il revient donc à l'enseignant de chercher un moyen terme entre ces deux positions (ne serait-ce que pour des raisons de conduite de classe) et de trouver la ou les description(s) linguistique(s) qui lui offriront le meilleur appui.

Aucune théorie linguistique, même transposée dans des grammaires pédagogiques, ne peut être un outil « prêt à enseigner » ; en revanche, les théories linguistiques fournissent des outils utiles aux enseignants à la fois pour se former un point de vue sur la langue qu'ils enseignent et pour inspirer leur enseignement.

2. Utilisation de la linguistique dans la constitution des grammaires pédagogiques.

2.1. Prise en compte des avancées de la recherche en linguistique.

Il semble que le discours grammatical en classe de langue se fonde sur une « grammaire traditionnelle » mâtinée d'aménagements tirés de différents courants linguistiques, au gré des intérêts, des connaissances des enseignants / des concepteurs, et de l'expérience d'enseignement.

Dans les grammaires pédagogiques, la prise en compte de la double obligation des apprenants (apprendre et / pour communiquer (dans) la langue) pousse à mettre l'accent sur la fonction sémantique des éléments linguistiques, ce qui se traduit différemment selon les grammaires pédagogiques ; des aménagements sont en tout cas nécessaires par rapport à une description linguistique qui, elle, prend appui sur le sens perçu pour déceler les nuances de fonctionnements de la langue.

Les grammaires pédagogiques peuvent donc présenter différentes organisations, qui correspondent à différentes « portes d'entrée dans la langue ». Elles peuvent adopter un découpage selon les catégories linguistiques traditionnelles, ou elles peuvent adopter une organisation notionnelle / fonctionnelle. Charaudeau (1992) a proposé une « grammaire du sens et de l'expression », qui présente la langue en tenant compte de trois facteurs qui ne sont pas habituellement mis en avant (du moins sur lesquels ne repose pas l'organisation de l'ouvrage) : les « intentions du sujet parlant », les « enjeux communicatifs », et « les effets de discours ». Mais cette description du français ne provient pas simplement d'un remaniement du « matériau grammatical » traditionnel selon des perspectives didactiques ; elle est aussi fondée sur l'évolution des préoccupations de la linguistique et la prise en compte des avancées des sciences du langage : elle « apporte, d'une certaine façon, une consécration aux développements de l'analyse du discours en linguistique des vingt dernières années, et démontre de façon magistrale, par leur intégration à l'entreprise de description grammaticale, que ces développements sont non seulement “*intéressants*” et “*pertinents*” mais qu'ils peuvent également être... “*utiles*” » (Patry 1995, p158).

On voit donc avec cet exemple particulier que les grammaires pédagogiques cherchent à intégrer les avancées des recherches en linguistique, tout en les adaptant aux contraintes d'un public non natif. Cette prise en compte peut se faire au niveau des ouvrages de description de la langue, comme on vient de le voir, mais aussi au niveau des pratiques pédagogiques et des manuels. On peut ainsi citer l'exemple de la méthode d'apprentissage de l'anglais *Behind the words*, conçue par le groupe de recherche *Charlirelle*, qui cherchait à « transposer la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli » (Chini 2009). Dans ce cas, l'action pédagogique se fonde sur un modèle particulier qui lui fournit sa cohérence. Il est aussi possible de considérer que la cohérence didactique peut se construire sur l'emprunt à différentes théories simultanément, ou en fonction des « points de grammaire » étudiés.

2.2. La « valeur d'applicabilité » des théories linguistiques.

La « valeur d'applicabilité » est un concept développé par Damar (2009, 2010) qui permet de hiérarchiser les théories linguistiques pour leur utilisation didactique.

« La « valeur d'applicabilité » est définie comme l'ensemble de critères établis pour établir la validité d'une théorie linguistique dans une perspective d'enseignement, indépendamment de toute situation de classe, forcément particulière. Il est nécessaire de garder à l'esprit qu'une théorie n'est pas recevable *a priori* pour l'enseignement (ce serait une approche de type « linguistique appliquée »), elle peut tout au plus être considérée comme aménageable et transposable didactiquement (approche de la « linguistique applicable », voir Damar, 2007). » (Damar 2010, p 114).

L'idée est de pouvoir évaluer et comparer les possibilités de transposition didactique offertes par les théories linguistiques. Cette valeur est établie à partir de critères scientifiques (cohérence et validité notamment) et de critères didactiques (unitaire vs modulaire, production de sens, « lisibilité »...), en accordant davantage de valeur à ceux qui ne sont pas modifiables par la transposition didactique. L'intérêt de cette valeur d'applicabilité est de pouvoir renouer le dialogue entre la didactique et la linguistique, et de donner des indications aux enseignants pour guider leurs choix ; à notre connaissance, elle a été pour le moment appliquée au subjonctif (Damar 2010) et aux articles *un* et *le* (Damar 2009). L'attribution d'une « valeur d'applicabilité » demande une compétence en linguistique assez poussée, notamment pour l'évaluation scientifique des théories linguistiques, et n'est donc pas décidable directement par les enseignants : il faudrait que des linguistes effectuent ce travail pour tous les « points de grammaire » susceptibles d'être traités. La question du « découpage » des éléments linguistiques, se poserait donc ici encore.

1. Activités métalinguistiques et métalangagières.

1.1. Le métalinguistique : points de vue linguistique et psycholinguistique.

Le terme « métalinguistique », et notamment lorsqu'il qualifie « activité », peut renvoyer à deux réalités, deux dimensions différentes : la première, et la plus large, c'est-à-dire celle qui englobe le plus de situations, renvoie à un point de vue que l'on appellera linguistique sur l'activité métalinguistique, et la seconde, moins large, c'est-à-dire ayant une extension plus limitée, renvoie à un point de vue psycholinguistique.

1.1.1. Point de vue linguistique.

Lorsqu'on se place d'un point de vue linguistique, le métalinguistique renvoie à « toutes les verbalisations qui ont pour objet un fait de langue, même si les termes

employés par le sujet à cette occasion n'appartiennent pas à une métalangue donnée » (Degache 1996, p 376). Nous reviendrons tout à l'heure sur la question du métalangage, mais pour le moment ce que nous souhaitons signaler c'est la perspective « englobante » de ce point de vue : n'importe quel énoncé qui prend pour objet la langue est un énoncé métalinguistique. On peut d'ailleurs noter que le métalinguistique n'est pas forcément uniquement verbal, il peut aussi être visuel (les tableaux ou les schémas peuvent porter un contenu métalinguistique).

L'activité métalinguistique renvoie donc à toute activité langagière qui prenne pour objet la langue (qui est alors la langue-objet). Cela englobe un panel très large d'énoncés et de réalisations linguistiques, et ce phénomène a une fréquence extrême puisqu'il est inhérent au fait même d'utiliser une langue. Cette *fonction métalinguistique* du langage s'exprime chez tous les locuteurs, et elle est profondément imbriquée dans l'utilisation même du langage : « chacun de nous, quel que soit son propos, recourt nécessairement à cette « fonction métalinguistique » lorsque des commentaires sur le dire sont indispensables à la communication, notamment lorsqu'il faut ajuster le discours à ce qu'il est censé désigner et signifier (pour rappeler, pour apprendre, pour désambigüiser) » (Rey-Debove 1978, p 1). Cette imbrication étroite pousse à faire la distinction entre l'activité métalinguistique inhérente à toute expression langagière et intégrée à celle-ci, et l'activité métalinguistique qui prend spécifiquement comme objet le langage-objet, au lieu d'intervenir incidemment alors que l'objet principal est autre. Trévisé (1997) fait ainsi la distinction entre « le métalinguistique » et le(s) discours métalinguistique(s). « Le métalinguistique » est présent dans la plupart des discours : dès que l'on s'exprime, on s'exprime aussi sur le langage utilisé, à travers les ajustements et les négociations de sens, c'est-à-dire tous des phénomènes métalinguistiques inhérents à l'activité langagière. Les discours métalinguistiques eux, peuvent avoir plusieurs niveaux de sophistication, des « représentations métalinguistiques formelles des linguistes dont parlait Culioli, jusqu'aux discours plus ou moins spontanés des apprenants de langue maternelle ou étrangère, en passant par les métadiscours des enseignants et des manuels de langue maternelle ou de langue étrangère » (p 46), et Trévisé les désigne comme des métadiscours.

1.1.2. Point de vue psycholinguistique.

Dans ce paragraphe, nous nous rangeons au point de vue de Gombert (1990), que nous solliciterons particulièrement. D'un point de vue psycholinguistique, l'attribution du qualificatif métalinguistique est plus restreinte : pour le mériter, l'activité (qui est alors mentale et non « simplement » langagière) doit comporter une dimension réflexive sur le langage. Dans l'activité (psycho)métalinguistique, le langage n'est pas seulement objet du discours, il est l'objet d'une réflexion ; c'est que qu'explique Gombert : « Une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. C'est cette dernière capacité qui est désignée sous le vocable « métalinguistique » par une toute récente tradition psycholinguistique. » (1990, p 11). N'importe quel locuteur, à n'importe quel moment, peut avoir une activité langagière *à propos du* langage, et peut parler du langage ; en revanche, il faut une activité mentale

supplémentaire pour avoir une activité métalinguistique (métacognitive) *sur* le langage. Dans un sens psycholinguistique, l'activité métalinguistique est une activité cognitive auto-réflexive qui suppose la « capacité de l'individu de s'abstraire de l'utilisation normale du langage pour déplacer son attention, des contenus transmis aux propriétés du langage utilisé pour les transmettre. » (id. p 14). Cette activité, contrairement à l'activité métalinguistique envisagée sous l'angle linguistique, ne se traduit pas forcément par un discours, par des marques verbales, mais par des comportements.

« Autrement dit, le linguiste dépistera « le métalinguistique » en identifiant dans des productions verbales des marques linguistiques traduisant des processus d'autoréférenciation (utilisation du langage pour référer à lui-même), le psychologue quant à lui cherchera dans le comportement (verbal ou non) du sujet des éléments qui lui permettront d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation. » (id. p 15).

L'activité métalinguistique est une activité métacognitive qui présente comme spécificité de prendre comme objet le langage ; l'activité métalinguistique n'est pas une activité de langage sur le langage (ce qui suffit au point de vue linguistique pour la qualifier de telle), mais une *cognition sur le langage*. C'est cet objet particulier qui confère sa spécificité à l'activité métalinguistique, et non sa nature cognitive, qui ne diffère pas des autres activités métacognitives. Gombert (1990) explique cela très clairement :

« L'activité métalinguistique ne renvoie pas au langage sur le langage, mais à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métacognitives. Toutefois, les produits cognitifs sur lesquels porte en partie la réflexion métalinguistique (les objets linguistiques) présentent des particularités qui donnent à ce sous-domaine de la métacognition des caractéristiques tout à fait originales : ce sont des objets symboliques, mais néanmoins facilement accessibles à la perception et sans doute ceux qui quantitativement sont le plus fréquemment manipulés par l'enfant. » (p 20).

L'activité métalinguistique n'est métacognitive (c'est-à-dire reconnue du point de vue psycholinguistique) que si elle est effectuée consciemment, c'est-à-dire que si le sujet prend délibérément, volontairement et intentionnellement comme objet de son activité cognitive la réflexion sur le langage. Nous ne revenons pas plus en détail sur la distinction entre conscience et attention, mais nous soulignons simplement qu'une activité cognitive sur le langage peut être faite avec attention sans pour autant être métalinguistique (au sens psycholinguistique) : tant que l'attention est tournée vers le sens du message et non vers les propriétés formelles de ce message, l'activité n'est métalinguistique qu'au sens linguistique. L'activité métalinguistique s'appuie sur et nécessite la possibilité de faire référence aux énoncés ou aux formes linguistiques en dehors de leur valeur référentielle ou représentative, en les séparant de toute réalité extra-langagière.

1.2. Métalinguistique et épilinguistique.

1.2.1. Distinction entre épi et méta.

Gombert part de la différence entre habiletés (constatées dans des comportements spontanés) et capacités (fondées sur des connaissances systématiquement représentées et délibérément applicables) pour aborder la notion d'épilinguistique. Le métalinguistique et l'épilinguistique se distingueraient donc par une différence quantitative des processus à l'œuvre.

La notion d'épilinguistique a été développée tout d'abord par Culioli, qui la définit comme « activité métalinguistique non consciente (Culioli 1999, p 19). Cette notion mérite d'être un peu développée par rapport à métalinguistique, et des deux points de vue, linguistique et psycholinguistique.

Du point de vue psycholinguistique, la distinction est assez simple. Comme le souligne Gombert (1990) les activités épilinguistiques sont impliquées dans tout comportement langagier, et plus précisément dans « l'autoréférenciation implicitement présente dans toute production langagière » (p 22). Ce qui l'amène à faire une distinction claire et nette entre épilinguistique et métalinguistique, à la suite de Culioli : « nous emploierons donc ce terme « épilinguistique » pour désigner les « activités métalinguistiques inconscientes », posant par définition que le caractère réfléchi ou délibéré est inhérent à l'activité métalinguistique au sens strict. » (p 22). En d'autres termes, la capacité est métalinguistique, l'habileté est épilinguistique. Cette même idée de contrôle et d'intentionnalité présente dans le métalinguistique et absente de l'épilinguistique est aussi mise en avant par Portine, pour qui « l'activité épilinguistique ne correspond pas à une compétence constituée mais à une certaine habileté du locuteur à évaluer et à ajuster ses propos. En revanche, l'activité métalinguistique correspond à une compétence constituée » (1997, p 37). Pour le dire en termes commerciaux, l'habileté épilinguistique est « fournie avec » le langage, alors qu'il faut acquérir la compétence métalinguistique en plus. L'activité épilinguistique peut être plus ou moins attentionnelle, et c'est elle qui intervient lorsqu'on observe chez le sujet des ajustements grammaticaux et lexicaux, des ajustements à la norme, l'évaluation d'un « écart discursif », l'évaluation de la « finalité argumentative » ou encore de la cohérence et de la cohésion discursives (Portine 1997).

D'un point de vue linguistique, cette « activité d'évaluation et d'ajustement non théorisée du locuteur sur son propos, afin de lui assurer la maîtrise intuitive de ce propos » (Portine 1997), se manifeste à travers les « perturbations » de la linéarité du discours (retour en arrière, parenthèses, etc.) : l'activité épilinguistique n'est visible qu'à travers ces ruptures, qui sont les traces de la construction du discours. En même temps, qu'elle ajuste le discours, elle ne perd jamais de vue l'objet de celui-ci, elle est entièrement tournée vers l'efficacité du discours. Elle est décelable à l'oral par des phénomènes intonatifs et de rythme, et à l'écrit par les ratures ou autres marques graphiques (toutes les marques d'un brouillon ne sont cependant pas à attribuer à l'activité épilinguistique, puisqu'il faut aussi prendre en compte tous les phénomènes relatifs à la planification et à la révision, qui ne nous semblent pas entrer dans les activités épilinguistiques).

L'épilinguistique renvoie finalement à un métalinguistique « de surface » dans l'énoncé du locuteur, mais à un métalinguistique « en profondeur » (inconscient et fondu dans l'activité langagière) dans ses activités cognitives. Nous pouvons retenir trois points des caractéristiques que nous avons évoquées (deux points, dont le second est double) :

- Les activités épilinguistiques d'un sujet ne peuvent porter que sur sa propre production (ou plus précisément sur sa propre participation à la construction du discours : lorsqu'un locuteur demande à un autre interlocuteur « qu'est-ce que tu entends par X », on peut considérer qu'il est dans une activité épilinguistique, mais cette activité porte sur sa propre construction du sens, non sur les opérations langagières de son interlocuteur).
- Les activités épilinguistiques sont « doublement intégrées » :
 - o Au discours : elles se manifestent forcément dans le discours, sans en interrompre le cours (au contraire elles le construisent) et sans s'en séparer;
 - o A l'activité langagière : elles constituent une sorte de « contrôle intégré » de celle-ci.

1.2.2. Epilinguistique en LM et en LE.

En langue maternelle, la question de l'épilinguistique est assez simple. Toutes les marques de ruptures de rythme ou intonatives peuvent être considérées comme des marques d'activités épilinguistiques (hormis, peut-être, les pauses longues qui indiqueraient la réflexion - planification). Ces activités sont des « comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui n'en sont pas (et n'en ont jamais été, cf. chapitre VIII) contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait des manifestations explicites, dans le comportement des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle des règles d'organisation ou d'usage de la langue. » (Gombert 1990, p 27). En d'autres termes, ces activités font quasi – immédiatement suite à l'acquisition du langage par l'enfant, et en tout cas apparaissent dès que celui-ci a conscience de la nécessité de s'adapter à / dans la situation de communication (le contexte extra linguistique jouant un rôle important dans les traitements du langage par l'enfant). Les habiletés épilinguistiques constituent la base nécessaire au développement des capacités métalinguistiques.

En langue étrangère, la question se pose forcément différemment. Il faut probablement envisager la question différemment selon le développement métalinguistique qu'ils ont dans leur L1 (les capacités métalinguistiques qu'ils ont pu développer et la conscience qu'ils ont des activités épilinguistiques), et nous ne pouvons pas nous avancer davantage pour le moment ; mais il nous semble qu'on ne peut pas (du moins dans les discours des apprenants peu avancés) interpréter les marques qui sont des indices d'activités épilinguistiques dans les discours de natifs comme révélant la même chose chez les locuteurs non natifs. Ce que nous voulons dire, c'est que cette activité métalinguistique (au sens linguistique du terme) vise à assurer la communication, et tient à une conscience chez l'apprenant

de son insuffisance linguistique : il s'agit pour l'apprenant par exemple d'essayer plusieurs formes, en sollicitant de son interlocuteur qu'il lui indique la forme correcte, mais il n'y a rien d'inconscient là-dedans. Ces activités sont donc des activités métalinguistiques au sens psycholinguistique du terme : elles ne sont pas destinées à contrôler son activité langagière, mais à solliciter de l'aide de l'interlocuteur pour la construire. Les activités proprement épilinguistiques (métalinguistiques inconscientes) en langue étrangère nous semblent plutôt réservées à des apprenants avancés, ou du moins à des formes bien maîtrisées (assez pour que leur utilisation soit automatisée) de l'interlangue.

Pour Bialystok (1990) le contrôle des traitements langagiers renvoie à la capacité à diriger son attention sur les informations pertinentes et appropriées, et à les intégrer en temps réel. En LM, cela se réalise par des activités épilinguistiques qui servent de base au développement de la capacité métalinguistique ; en LE, l'attention se porte soit sur les éléments dont les apprenants savent qu'ils sont primordiaux pour transmettre le sens, soit sur ceux pour lesquels ils pensent avoir besoin d'aide, et ils commencent donc à contrôler leurs traitements langagiers par des activités métalinguistiques, avant de pouvoir exercer un contrôle « intégré » de leur activité langagière.

1.3 Développement métalinguistique et apprentissage de LE.

Gombert (1990) propose un modèle du développement métalinguistique de l'enfant en quatre phases, dont il précise que toutes ne sont pas obligatoires. La première étape est bien sûr l'acquisition ; la seconde, qui explique la distinction entre épilinguistique et métalinguistique, est l'organisation des connaissances implicites accumulées dans la première étape, et correspond à l'acquisition de la maîtrise épilinguistique. Il semble que l'enfant acquière progressivement la possibilité de se référer à un contexte prototypique, et développe un contrôle épilinguistique stable et efficace qui lui permette de gérer les échanges verbaux quotidiens. Il accède ainsi à la troisième phase par des incitations externes qui vont solliciter la prise de conscience nécessaire au passage au métalinguistique. On voit ici la proximité avec Vygotski, puisque le développement (ici métalinguistique) s'appuie sur des éléments maîtrisés de façon non consciente et non volontaire, et nécessite une objectivation et une manipulation volontaire des éléments fournis par cette habileté épilinguistique, et qu'il a lieu du fait d'une sollicitation extérieure (donc sociales). Gombert (1990) insiste sur ces deux points, la nécessité d'une maîtrise préalable (constructivisme), et d'action pédagogique pour le développement métalinguistique :

« L'explication de procédures, démarche souvent utilisée par le pédagogue, ne peut être profitable pour les apprentissages que si l'enfant est capable d'une gestion consciente de ses tentatives de résolution. Elle sera inutile si elle porte sur des connaissances qui n'ayant pas encore atteint un niveau de maîtrise épilinguistique stabilisée, ne peuvent en aucun cas accéder à un statut métacognitif. Dans un tel cas, l'action pédagogique doit viser à la constitution et à la stabilisation des connaissances épilinguistiques correspondantes, ce qui passe

essentiellement par la manipulation d'objets (linguistiques pour ce qui nous intéresse) dont les règles de fonctionnement correspondent aux règles qu'il s'agira ultérieurement de faire maîtriser à un niveau conscient. C'est par ces manipulations que l'enfant sera conduit à la maîtrise fonctionnelle indispensable à l'efficacité des efforts qui ultérieurement viseront à la compréhension. » (p 253).

La troisième étape est l'acquisition de la maîtrise métalinguistique, et a comme pré-requis absolu, on l'a vu, la maîtrise épilinguistique. Pour Gombert, c'est à ce niveau que la distinction que l'on peut faire entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales prend sens, et d'ailleurs « les connaissances déclaratives précèdent le contrôle métalinguistique de l'application de ces connaissances » (Gombert 1990, p 247). La quatrième phase du modèle proposé par Gombert est la phase d'automatisation des métaprocessus ; s'ils sont alors utilisés comme des épiprocessus, la différence est que les métaprocessus restent toujours disponibles à un accès conscient (il n'y a pas à en reprendre conscience) et le retour à un fonctionnement métalinguistique se fait en cas d'obstacle ou pour une autre raison appelant une attention particulière du sujet.

Les troisième et quatrième étapes sont **facultatifs** ; pour le troisième stade, Gombert déclare même que « très vraisemblablement, certains aspects du langage n'accèdent jamais à ce niveau de contrôle » (Gombert 1990, p 247). Pour nous, cela est important et intéressant, car cela veut dire que tous les locuteurs n'atteignent pas le même degré de maîtrise métalinguistique : être locuteur d'une langue ne signifie pas forcément avoir une capacité métalinguistique (au sens psycholinguistique). Les locuteurs natifs peuvent posséder seulement une habileté épilinguistique dans leur langue maternelle.

Nous pensons que lorsqu'un locuteur a développé une activité métalinguistique dans sa L1, il peut la transférer plus ou moins rapidement à la L2 (en fonction du degré d'abstraction atteint en L1). L'activité épilinguistique en revanche, puisqu'elle est « intégrée » au discours, n'est qu'indirectement utilisable pour l'apprentissage de L2 : on peut y faire référence, pour prendre conscience de phénomènes d'ajustements et de variations linguistiques par exemple. La maîtrise métalinguistique renvoie, dans ce que nous avons proposé au chapitre 3, aux apprentissages explicites : il s'agit d'effectuer des activités mentales sur la langue, de raisonner sur celle-ci.

Pour des adultes apprenant une LE qui n'ont que peu ou pas développé leur capacité métalinguistique, il est tout de même possible d'avoir une activité métalinguistique, même si dans un premier temps elle doit être guidée (l'élaboration d'hypothèses, que nous avons évoquée dans le chapitre 3, nous semble nécessiter une maîtrise métalinguistique assez développée) ; cette « entrée dans le métalinguistique » est rendue possible par au moins trois éléments :

- La maîtrise épilinguistique qu'ils ont forcément développée en LM ;
- La confrontation même à une langue étrangère, et les premières associations forme / fonction qu'ils ont pu faire et qui leur font prendre conscience des « signes » linguistiques ;

- Le fait que leurs structures cognitives sont assez développées pour donner lieu à une conceptualisation, à l'abstraction et aux activités mentales de compréhension, raisonnement et résolution de problèmes.

1.4. Les activités métalinguistiques : un ensemble hétérogène./ Activités métalangagières et activité(s) métalinguistique(s).

1.4.1. Point terminologique.

Nous pouvons qualifier les activités métalinguistiques d'hétérogènes parce qu'elles peuvent prendre pour objet des phénomènes différents de la langue. Commençons par préciser que la littérature, lorsqu'elle fait une distinction entre métalinguistique et métalangagier, semble transposer au niveau « méta » la distinction entre linguistique et langagier : on peut alors concevoir les activités métalangagières comme davantage tournées vers la prise en compte des phénomènes énonciatifs et relatifs à la situation de communication. Du point de vue de l'activité (méta)cognitive de l'apprenant, activités métalangagières et activités métalinguistiques ne nous semblent pas présenter de différences profondes. Cependant, un autre point de vue sur cette distinction est de considérer l'« activité métalangagière » comme ayant, par rapport à l'activité métalinguistique, la spécificité d'être une *activité langagière*. C'est ce qu'exprime par exemple Bronckart (1998) : « dans le champ général des pratiques communicatives, on peut identifier des *activités métalangagières*, au titre de *sous-ensembles d'activités langagières qui ont la particularité de s'adresser à l'un ou l'autre aspect (lexical, syntaxique, phonétique, discursif, etc.) d'une langue et de son usage* » (p 166). L'activité métalangagière est une **pratique communicative** à propos de la langue.

A ce compte, l'activité métalinguistique est bien incluse dans l'activité métalangagière, non pas parce que la langue est incluse dans le langage, mais parce que les activités métalangagières visent à produire une communication qui favorise l'activité métalinguistique des interlocuteurs. L'activité métalangagière a donc une dimension **sociale** (interpsychologique), qui influence l'activité métalinguistique définie comme une activité métacognitive individuelle du sujet (intrapyschologique).

Nous pouvons aussi remarquer la polysémie d'« activité », qui renvoie au moins à trois réalités : l'activité cognitive (les actions et les processus qui se passent « dans la tête ») du sujet, l'activité « observable » (les comportements déclenchés par les activités cognitives du sujet et qui sont ce qui permet d'y accéder indirectement) et, sur un plan didactique, l'activité – unité didactique, proposée dans la salle de classe. On pourra utiliser « activité métalangagière » pour désigner l'activité de construction langagière d'une réflexion métalinguistique, tandis que « activité métalinguistique » pourra renvoyer à trois choses :

- Point de vue didactique : l'activité de classe qui porte sur le langage (qui correspond à ce que l'on appelle « faire de la grammaire », qu'on pourra aussi appeler activité grammaticale, et aussi à des unités qui ne sont pas forcément identifiées comme telles) et qui sera envisagée dans la seconde

partie de ce chapitre. Ces activités sont hétérogènes à la fois par les objectifs poursuivis et leur mises en œuvre.

- Point de vue linguistique : l'activité de discours qui prend le langage comme objet (le discours métalinguistique de Trévisé), qui est hétérogène du fait de l'imbrication entre langage-objet et (méta)langage.
- Point de vue psycholinguistique : l'activité métacognitive sur le langage, qui est hétérogène du fait de la diversité des aspects du langage qu'elle peut concerner. Encore une fois, les propos de Gombert (1990) exprime cela très clairement : il définit les activités métalinguistiques comme le

« sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation; 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera alors d'*activités métaphonologiques*), syntaxique (*activités métasyntaxiques*), sémantique (*activités métasémantiques*) ou pragmatique (*activités métapragmatiques*). » (p 27).

1.4.2. Imbrication des « sous-domaines » du métalinguistique en classe de langue.

La capacité métaphonologique, et les opérations métatextuelles ne nous intéressent pas directement dans la perspective de la construction de la grammaire mentale, et nous ne les développerons ici que peu. La capacité métaphonologique permet d'identifier et manipuler les composants phonologiques des unités linguistiques. En LM, Gombert montre l'interaction entre la maîtrise phonologique (et notamment la capacité à segmenter) et l'apprentissage de la lecture, et en LE elle a son importance à la fois dans l'entrée dans l'écrit pour les publics qui n'ont pas été scolarisés, ou même pour l'apprentissage du système alphabétique, et plus globalement elle pèse sur les activités didactiques traitant les problèmes phonétiques et phonologiques. Cependant, on considérera qu'elle n'est pas directement impliquée dans la construction de la grammaire mentale (même si ce raccourci est probablement rapide, puisque par exemple elle joue un rôle dans les rapports graphie / phonie). Les opérations métatextuelles sont « impliquées dans le contrôle délibéré, en compréhension comme en production, de l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges » (Gombert 1990 p 159). Gombert montre que même chez l'« adulte cultivé », ces opérations ne sont pas spontanément activées, et que leur efficacité est un signe d'expertise dans la manipulation des textes. Il souligne en outre que dans le domaine textuel, « la stricte séparation entre ce qui est de nature métalinguistique et ce qui, bien que d'ordre métacognitif, ne l'est pas, est malaisée, et à tout prendre, bien artificielle » (p 194). Ces opérations sont bien sûr importantes pour la gestion de la compréhension et de la production en LE, mais elles n'intéressent pas directement la construction de la grammaire mentale.

La capacité métasyntaxique nous intéresse plus directement : elle « renvoie à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire » (Gombert 1990, p 59), qui peut être exprimée par le sujet sous forme déclarative ou procédurale. D'après les études de Gombert sur le développement métalinguistique, la capacité de juger de la grammaticalité des phrases précéderait celle d'expliquer ces jugements, et l'aspect sémantique et la compréhensibilité des énoncés joueraient un rôle important. Il semble que la séparation entre le contenu des énoncés et leur forme apparaisse chez les enfants à l'âge de six ou sept ans, et qu'avant cela la notion de grammaticalité n'a pas de sens pour l'enfant. La possibilité d'émettre des jugements métasyntaxiques, avérée à sept ans, coïncide avec le début de l'enseignement formel, et la capacité de correction de phrases « grammaticalement déviantes » est étroitement liée à la scolarisation. En outre, les manipulations précoces de la syntaxe sont liées à des considérations sémantiques, et sonores (sur la « normalité » de leur configuration sonore »).

Gombert distingue ainsi quatre étapes, dont la difficulté est croissante :

- Juger de la grammaticalité de phrases incorrectes
- Juger de la grammaticalité de phrases correctes
- Localiser la portion de la phrase incorrecte
- Identifier la règle spécifiquement violée.

Ces quatre expressions différentes de la capacité métasyntaxique nous paraissent intéressantes à conserver comme outil d'analyse pour l'activité didactique et pour les tâches que l'on demande à l'apprenant dans ce cadre. Cependant, nous ne sommes pas sûrs qu'elles puissent être hiérarchisées de la même façon du point de vue de leur difficulté. Cette difficulté dépendra probablement des circonstances dans lesquelles on demandera à l'apprenant d'effectuer ces tâches, ainsi que de ses connaissances métalinguistiques. Par exemple, dans un contexte d'activité grammaticale, identifier la règle spécifiquement violée ne sera pas forcément plus difficile que de juger de la grammaticalité de l'énoncé proposé, et au contraire faire référence à la règle pourra guider le jugement grammatical. De plus, le jugement de grammaticalité en LE ne nous semble pas présenter de différence fondamentale entre phrases correctes et incorrectes du point de vue de l'activité métalinguistique de l'apprenant : ce sont plus des facteurs socio-affectifs et des facteurs relatifs au contrat didactique (du type « s'il me demande, c'est que c'est faux ») qui influenceront sur cette tâche. Si l'apprenant a développé une capacité métalinguistique suffisante pour l'aider à dissocier jugement de vérité et jugement de grammaticalité, la difficulté à décider entre phrases incorrectes et phrases correctes est moins importante que dans le développement de l'enfant. Chez l'apprenant de LE, elle sera aussi fonction de la « fréquentation » de la langue et des apprentissages implicites : les formes pourront faire écho à ces connaissances ou pas, mais il ne peut pas faire autant confiance qu'en LM à ces « impressions ». Ces jugements seront donc plutôt des « sentiments » que des opinions définitives. La capacité métasémantique est aussi intéressante pour l'apprentissage de LE et de sa grammaire. Pour Gombert (1990), elle est difficilement dissociable de la capacité métalexicale :

« la maîtrise métasémantique renvoie à la fois, à la capacité de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel arbitraire, et à celle de manipuler les mots, ou les éléments signifiants de taille supérieure au mot, sans que les signifiés correspondant s'en trouvent automatiquement affectés. Elle est en théorie distincte de la maîtrise métalexicale qui correspond à la possibilité pour le sujet d'une part d'isoler le mot et de l'identifier comme étant un élément du lexique, de l'autre à faire des efforts pour tenter d'accéder intentionnellement au lexique interne. Toutefois, les éléments du lexique constituant les unités minimales de la signification, il est très difficile de dissocier les deux aspects dans l'observation des conduites langagières réelles (sauf peut-être par des études neuropsychologiques de sujets présentant des troubles spécifiques des processus lexicaux ou sémantiques) » (p 87).

La capacité métasémantique nous semble être la première à être développée, du moins en LE ; en effet, si le jeune enfant perçoit l'intention plus que le message, l'apprenant de LE, même s'il se focalise sur l'intention de son interlocuteur, ou sur la transmission du sens qu'il veut communiquer, ne peut qu'avoir conscience de la forme du message, et des éléments de celle-ci qui « portent » le plus de sens. La capacité métalexicale vient immédiatement après, le « mot » étant une unité largement manipulée en classe de langue, et probablement le terme de métalangage le plus utilisé car le plus générique. Pour Gombert (1990), la conscience et la manipulation délibérée du mot suppose trois éléments : la maîtrise du mot comme unité de langage, la maîtrise du mot comme label phonologique arbitraire, et la compréhension du terme métalinguistique *mot*. Ces trois éléments s'ils ne sont pas présents chez tous les locuteurs adultes quand ils arrivent en classe de langue (ce dont nous doutons, au moins pour les deux premiers), sont probablement très rapidement construits dans une situation d'apprentissage formel. En effet, si « dès que les comportements épilinguistiques correspondants sont solidement établis, les capacités métalexicales et métasémantiques sont susceptibles de se mettre en place pour peu qu'elles aient quelque utilité pour l'enfant » (Gombert 1990, p 122), ces capacités doivent se mettre très rapidement en place chez un adulte pour qui les comportements épilinguistiques sont maîtrisés et qui trouve une utilité, ou plutôt a un besoin immédiat de ces capacités.

Si l'on rappelle que nous considérons que les éléments grammaticaux sont porteurs de sens, et que les « mots » peuvent être composés d'éléments grammaticaux, on voit que la capacité métasémantique est directement liée à la construction de la grammaire mentale, puisqu'il s'agit de pouvoir à la fois manipuler et dissocier les éléments linguistiques et leur sens.

La dernière « sous-partie » des activités métalinguistiques concerne la dimension pragmatique du langage. La maîtrise métapragmatique renvoie à la maîtrise consciente des règles sociales du langage, et des emplois du discours. Si l'on s'appuie sur les bases pragmatiques du langage posées par Bruner et Hickman (in Gombert 1990), elle concerne à la fois la gestion des relations déictiques dans le langage (les relations entre les signes linguistiques et le contexte extralinguistique) et la gestion des relations intralinguistiques (les relations entre

les signes et leur contexte linguistique). Gombert s'intéresse plus précisément au premier aspect et souligne que l'adaptation du discours à son destinataire intervient de façon très précoce chez l'enfant ; celui-ci est très tôt capable de prendre en compte des paramètres contextuels dans son interprétation et d'adapter ses productions aux situations, bien que cela ne soit pas le fait d'une maîtrise précoce des aspects pragmatiques du langage, mais le fait d'une incapacité du jeune enfant à dissocier le langage de son contexte d'émission : « c'est un ensemble non analysé qui est traité, en aucun cas il n'y a identification consciente des liens existant entre le langagier et l'extralangagier car à aucun moment il n'y a distinction entre les deux » (Gombert 1990, p 156). Le comportement métapragmatique proprement dit apparaît autour de six ou sept ans, et augmente jusqu'à l'adolescence. Dans la classe de FLE, l'aspect pragmatique est très important ; non seulement parce que de plus en plus, on cherche à mettre l'apprenant dans des situations réelles de communication (à défaut de proprement authentiques⁵⁷), mais aussi parce que l'apprenant se projette, ou projette ses apprentissages, dans une utilisation ultérieure de ce qu'il apprend en classe. De ce fait, on est face à une double difficulté : d'abord, étant donné la difficulté de « toucher du doigt » les aspects pragmatiques hors situation, la question pragmatique est souvent ramenée à la classification des faits de langue en contextes prototypiques (qui correspondent peu ou prou aux registres familier, standard et soutenu). Ensuite, il n'est pas rare que les jugements de grammaticalité et d'acceptabilité se superposent et nécessitent d'être explicités comme tels (ce qui n'est pas toujours le cas).

De ce fait, en classe de langue, soit le niveau métapragmatique n'en est pas vraiment un (on ne dissocie pas les faits de langue de la situation : telle chose se dit dans tel contexte), soit le niveau métapragmatique est, problématiquement et peu explicitement, articulé aux niveaux métasémantiques et métasyntactiques. En d'autres termes, il est extrêmement difficile lors des échanges en situation formelle, d'étudier les activités métalinguistiques selon leurs différents sous-domaines, qui sont au contraire fortement imbriqués. Cependant, il est nécessaire d'avoir en tête ces différents sous-domaines afin d'identifier, à la fois du point de vue de l'enseignant et de celui des apprenants, sur quoi porte cette activité et comment les activités métalinguistiques peuvent éclairer l'utilisation de la LE (à la fois dans l'apprentissage et dans son utilisation à l'extérieur).

1.4.3. Bilan pour la didactique des LE.

Dans la salle de classe, on peut avoir à tout moment, soit intégrées à des activités de production ou de compréhension, soit intégrées à des activités grammaticales, des activités métalangagières.

« Les activités métalangagières, qui sont aussi langagières, se définissent par un décrochement par rapport aux activités langagières et se

⁵⁷ La question de l'authentique renvoie à la « transportabilité » de la communication telle qu'elle est à l'extérieur de la classe dans la classe, ce qui est impossible. Les seules situations authentiques auxquelles l'apprenant peut être confrontés sont à l'extérieur de la salle de classe, par exemple dans des situations de projet qui nécessitent qu'il ait des contacts à l'extérieur.

manifestent par un changement de but. Elles se reconnaissent par la fonction de régulation, d'évaluation, d'organisation, de planification ou de transmission de comportements langagiers, les siens comme ceux des autres. Elles sont conséquemment le fait des élèves ou de l'enseignant, elles précèdent ou suivent des activités langagières » (Erard 1998, p 172).

Ces activités métalangagières sont informées par le discours métalinguistique de l'enseignant et des apprenants, et elles construisent l'activité (métacognitive) métalinguistique des individus. Ce qui intéresse le didacticien, c'est donc la façon dont s'articulent les discours métalinguistiques dans ces activités langagières, et la façon dont ces activités induisent des processus métalinguistiques (de métacognition sur la langue) chez les apprenants. En d'autres termes, ce sont les modes de construction et les effets sur l'apprentissage de « l'activité métalangagière [qui] est une activité collective réalisée avec des instruments sémiotiques de coopération observables (le sujet parle avec autrui et utilise une forme discursive pour le faire, avec l'appui éventuel d'autres supports sémiotiques). » (Dolz 1998, p 14).

1.5. Caractéristiques des activités métalangagières et des activités métalinguistiques.

1.5.1. Caractéristiques des activités métalangagières.

Sans faire de distinction particulière entre activité métalangagière et métalinguistique, Portine (1997) dégage trois activités fondatrices de l'activité métalangagière, qui se retrouvent à la fois dans le travail métalinguistique des linguistes et dans la classe de langue, mais avec des réalisations différentes. Nous les attribuons à l'activité métalangagière car ces trois activités rendent effective la possibilité de *parler* du langage, et de désigner les objets de ce discours, ce qui renvoie bien selon nous à une activité langagière (une activité non langagière pourrait ne pas avoir comme exigence de désigner par des mots). Ces activités sont :

- Mentionner, faire « mention » du langage objet parmi les éléments du langage : c'est-à-dire établir deux niveaux différents dans un même énoncé.
- Classer en catégories ou en domaines les éléments mentionnés, et nommer ces catégories ou ces éléments.
- Nommer des opérations portant sur ces éléments, et « [conceptualiser] ces opérations en tant que telles. » (Portine 1997, p 28).

Dans les activités métalangagières, telles qu'elles prennent place dans la classe de langue, il y a deux solutions pour ces désignations et dénominations : on peut soit utiliser une terminologie existante, soit construire (ou négocier) cette terminologie au cours de l'activité métalangagière même. Ce qui est sûr, c'est que lors de l'activité métalangagière, les interlocuteurs doivent faire référence à la fois aux objets du langage, mais aussi à des catégories qui regroupent et classent ces objets, et à des opérations sur ces objets. Ce qui est compliqué dans la classe de

langue (et ici, que ce soit de LM ou de LE), c'est que le discours utilise des termes qui sont nouveaux pour l'apprenant pour construire les connaissances associées à ces termes.

L'activité métalangagière en classe de langue se caractérise donc par une double difficulté liée aux connaissances nécessaires :

- Il faut que, en même temps qu'il construit son activité métalinguistique, l'apprenant construise dans l'activité langagière les outils psychologiques (les termes) nécessaires à cette activité.
- Il faut que l'apprenant connaisse les éléments linguistiques sur lesquels portent l'activité métalangagière, car « ce n'est que dans l'exemplification que se construit le métalangage, donc dans la connaissance préalable de ce qui est à connaître » (Portine 1997, p 28). Pour l'apprenant de LM, cette connaissance préalable se trouve dans la maîtrise épilinguistique, à laquelle il sait pouvoir se fier. Pour l'apprenant de LE, cette connaissance préalable se trouve dans les représentations mentales linguistiques qu'il a déjà construites, auxquelles il fait plus ou moins confiance.

1.5.2. Caractéristiques des activités métalinguistiques (comme activités métacognitives).

Les activités métalinguistiques des sujets, quelles soient ou non insérées dans des activités métalangagières (c'est-à-dire qu'elles se déroulent de façon « interne » au sujet ou qu'elles prennent place dans l'interaction avec d'autres sujets) présentent deux caractéristiques fondamentales, que l'on a déjà évoquées en donnant le point de vue psycholinguistique sur le métalinguistique :

- Elles prennent le langage (ou la langue) comme objet.
- Elles nécessitent que le sujet puisse étudier les propriétés de cet objet, faire des hypothèses à leur propos, et peuvent ainsi mener à acquérir des connaissances.

En outre, on peut considérer avec Bialystok (reprise par Gombert 1990) que la capacité métalinguistique a deux dimensions relativement indépendantes, qui sont apparues à travers ce que l'on en a dit jusqu'à présent, mais qu'il est bon de synthétiser : la capacité métalinguistique a une dimension d'**analyse** et une dimension de **contrôle** des activités linguistiques.

Les opérations sur le langage sont des opérations **très abstraites** (il s'agit d'une abstraction sur une abstraction, en quelque sorte, les signes linguistiques étant eux-mêmes une représentation du monde). Pour Portine (1997), ces opérations supposent des observations (et / ou des auto-observations) de parenté ou de différence. Ces opérations nécessitent non seulement l'attention, mais aussi la conscience de l'apprenant. De fait, l'activité métalinguistique n'est que peu fréquente de façon spontanée chez les locuteurs natifs qui ne sont ni en situation d'apprentissage, ni linguistes, puisque l'ajustement et la régulation des activités langagières est assurée par l'habileté épilinguistique.

Nous sommes sceptiques quant à l'existence de processus proprement épilinguistiques chez les apprenants de langue étrangère, du moins avant un niveau assez avancé. Dans une situation d'apprentissage de langue étrangère⁵⁸, il nous semble donc que l'activité métalinguistique *de l'apprenant* oscille entre deux objets, à croiser avec les dimensions d'analyse et de contrôle :

- Soit l'apprenant observe des énoncés et son activité métalinguistique est surtout une activité d'analyse :
 - o En situation de compréhension ou d'interaction, analyse d'énoncés qu'il n'a pas produits (ceux de ses interlocuteurs ou des documents qu'il consulte).
 - o En situation d'activité grammaticale, analyse d'énoncés qu'il n'a pas produits ou qu'il a produits mais qui « sont mis à distance ».
- Soit l'apprenant produit des énoncés, et son activité métalinguistique est surtout une activité de contrôle (souvent coûteuse cognitivement).
 - o En situation d'interaction ou de production, ce contrôle est coûteux cognitivement et demande une maîtrise métalinguistique assez développée.
 - o En situation d'activité grammaticale, productions « à visée » métalinguistiques (c'est-à-dire qui cherchent à focaliser l'attention de l'apprenant sur la forme).

Il nous semble que, pour des raisons qui tiennent à la charge cognitive et au nombre de choses que l'apprenant doit gérer en situation d'interaction, l'activité métalinguistique est plus constructive (participe davantage à l'apprentissage ou du moins à la construction de connaissances) en situation « décrochée » ; cependant, l'analyse métalinguistique est aussi bénéfique à l'apprentissage (notamment par l'observation des énoncés « authentiques ») en situation d'interaction, pour autant que l'apprenant parvienne à (ou simplement soit désireux de) la mener conjointement avec la construction du sens.

Le résultat des activités métalinguistiques peut s'exprimer soit d'une façon procédurale, soit d'une façon déclarative. L'activité métalinguistique, comme toute activité métacognitive, consiste en un processus métacognitif (processus portant sur les activités cognitives effectuées), qui donne lieu à un jugement métacognitif sur le produit de ces activités, et qui peut entraîner une décision métacognitive. Le tableau suivant fournit des exemples (il n'est pas exhaustif) de l'activité métalinguistique selon son orientation, et des formes déclaratives ou procédurales des informations produites par la métacognition.

⁵⁸ Les choses sont sûrement différentes dans l'apprentissage de la LM, du fait que l'apprenant peut davantage s'appuyer sur son sentiment linguistique, et peut mobiliser avec plus de fiabilité des énoncés qu'il produit lui-même pour servir d'exemples à son analyse.

	Analyse (productions « extérieures »)	Contrôle (productions « personnelles »)⁵⁹
Processus porte sur...	La façon d'analyser (jugement métacognitif plus que proprement métalinguistique : choix des données, choix des catégories...) ou le produit de l'analyse	Les énoncés produits / le processus de production
Jugement	Sur la pertinence de l'analyse – la valeur de vérité des hypothèses formulées Expression de ce jugement (<i>forme déclarative</i>)	De grammaticalité / d'acceptabilité Expression de ce jugement (<i>forme déclarative</i>)
Décision	Continuer ou arrêter l'analyse (<i>forme procédurale</i>)	Proposer d'autres énoncés / attendre une rétroaction (<i>forme procédurale</i>)

Tableau 8

Il nous semble important de ne pas oublier l'angle de la « métacognition », qui s'ajoute à l'angle linguistique (spécificité de leur objet) : les activités métalinguistiques, en tant qu'activités métacognitives, présentent les mêmes caractéristiques que celles-ci. Si l'on transpose ce que dit Noël (1995) du jugement métacognitif, le jugement métalinguistique que peut porter un apprenant de langue sur ses activités linguistiques / langagières ou sur leur analyse peut être :

- Juste : ses processus (production ou analyse) sont justes et ils lui semblent justes, OU ses processus sont erronés et ils lui semblent erronés.
- Pessimiste : ses processus sont justes et ils lui semblent erronés
- Optimiste : ses processus sont erronés et ils lui semblent justes.

Cette activité métalinguistique peut être influencée par différentes variables, dont l'impact est surtout perçu dans les cas de jugements métacognitifs optimistes (qui en quelque sorte sont « les pires » : l'apprenant croit avoir raison alors qu'il a tort, ce qui est plus compliqué à corriger qu'un apprenant qui « sait qu'il sait », qui « sait qu'il ne sait pas » ou même qui « ne sait pas qu'il sait » !). Les variables que nous retiendrons parmi celles que met en avant Noël (1995) sont :

- La prégnance de certaines pré-représentations (en l'occurrence sur la langue ou sur la tâche métalinguistique), qui peut amener l'apprenant :
 - o A *interpréter* des phénomènes par des raisonnements spontanés, des concepts « intuitifs » ou « alternatifs », d'une façon plus ou moins en accord avec l'interprétation admise en classe (par

⁵⁹ Ce contrôle, du point de vue de l'enseignant, peut être

exemple, application abusive du contrat didactique, ou interprétation d'un phénomène du français du fait d'une représentation selon laquelle « il y a beaucoup d'exceptions »)

- o A choisir un modèle non approprié, ou à utiliser de façon erronée un modèle qui n'est pas applicable à la situation dans son ensemble (par exemple, on peut penser ici à une surgénéralisation d'une règle connue en L2, ou à un transfert d'un fonctionnement de L1 qui a des points communs avec celui de L2 mais ne s'applique pas exactement de la même façon)
- Le recours à des pré-requis mal ou non maîtrisés (par exemple, le traitement des pronoms personnels compléments alors que la construction transitive ou intransitive du verbe n'est pas bien maîtrisée)
- La généralisation abusive (qui pour nous se rapproche du choix d'un modèle non approprié).

Noël note que « la difficulté d'émettre un jugement métacognitif correct est généralement associée au recours à des processus cognitifs erronés ou inadaptés à la situation [et que] ces processus [lui] paraissent susceptibles de constituer des voies d'actions privilégiées sur la métacognition » (p 177). Si nous appliquons aux activités métalinguistiques ce constat et la conclusion qu'en tire Noël, il est important de garder à l'esprit que l'enseignant doit prêter attention non seulement aux produits de l'analyse et du contrôle métalinguistiques, mais aussi aux processus mis en place pour cette activité. Cela demande notamment qu'il s'assure de la maîtrise ou du partage des pré-requis mis en œuvre dans les activités métalinguistiques, et sur lesquels les activités métalangagières s'appuient parfois sans les renégocier. Ces pré-requis, pour les activités métalangagières, sont d'une part les capacités métalinguistiques existantes, qui correspondent au travail cognitif à effectuer par l'apprenant, et d'autre part le métalangage et les pratiques métalinguistiques. Pour Portine (1997), le travail cognitif et les traditions métalinguistiques sont les deux types de données qui interfèrent dans les activités métalangagières, et qui font qu'« un apprenant qui construit un énoncé métalinguistique sur une langue seconde dans sa langue maternelle ne réalise pas le même travail qu'un apprenant qui construit un énoncé sur une langue seconde dans cette langue seconde. Il semble que ce travail ne soit pas non plus immédiatement comparable à celui que réalise un apprenant qui construit un énoncé sur sa langue maternelle dans sa langue maternelle. » (1997, p 27).

Le terme de « tradition métalinguistique » nous semble révélateur du fait que métalangage et pratiques métalinguistiques sont des construits culturels. Mais même dans une « culture métalinguistique » partagée, ces éléments ne laissent pas d'être problématiques. Nous allons maintenant nous intéresser aux opérations et aux outils disponibles pour les activités métalangagières et métalinguistiques.

1.6. Métalangage.

La première chose à aborder est l'outil psychologique qu'est le métalangage, c'est-à-dire le langage quand il sert à parler de lui-même.

1.6.1. Description linguistique du métalangage

Dans son ouvrage sur le métalangage, Rey-Debove (1978) commence par mettre en avant les deux propriétés spécifiques qui différencient le langage des autres systèmes sémiotiques :

- il peut décrire les systèmes sémiotiques non langagiers,
- et il peut parler de tout système sémiotique, donc de lui-même.

Dans le second cas, quand le langage vient de lui-même, il doit porter les marques formelles de cette auto-référence. La notion de métalangage vient du fait que « l'identité partielle entre le domaine étudié et l'instrument d'étude crée toutes sortes de perturbations qui se manifestent dans le discours métalinguistique, et qu'il faut tenter de répertorier et de décrire » (Rey-Debove 1978, p 3). Rey-Debove aborde donc le métalangage dans la perspective de décrire son fonctionnement linguistique. Le métalangage se caractérise par l'utilisation de « mots métalinguistiques », et de mots autonymiques, c'est-à-dire faisant référence à eux-mêmes. Il semble donc que ce qui distingue le mieux le métalangage est son lexique, c'est-à-dire le métalexique. Pour elle, le métalexique est constitué de trois types de mots :

- Les mots mondains sont destinés à parler de ce qui n'est pas le langage
- Les mots métalinguistiques sont spécifiquement destinés à parler du langage
- Les mots dits neutres le sont par rapport aux deux ensembles précédents : ce sont des mots « à haute fréquence », « à contenu pauvre », qui sont polyvalents ou athématiques. Ce sont notamment les mots grammaticaux.

Ce qu'il faut souligner, c'est qu'une large partie du langage se situe à l'intersection entre les catégories *monde* et *langage*, et que les mots métalinguistiques participent du même système syntaxique que les « mots mondains ». En réalité, il est très difficile de catégoriser définitivement les mots du lexique comme appartenant au système mondain ou au système autonymique, tant les frontières sont perméables ; c'est pourquoi Rey-Debove propose la notion de densité métalinguistique, destinée à rendre compte de l'aspect plus ou moins métalinguistique des mots utilisés dans le métalangage : « la densité métalinguistique est un continuum qui hiérarchise les mots métalinguistiques, et si la plupart des mots du lexique ne présentent à aucun titre le notion de langage dans leur signifié, il existe une frange de mots à densité métalinguistique faible qui est susceptible de passer du côté des mots mondains. Vouloir tracer une limite entre le métalinguistique et le mondain, dans les langues naturelles, est une entreprise aussi irréalisable que de recenser les mots de leur lexique » (p 32).

On retiendra donc, du point de vue formel, que le métalangage ne met pas en jeu une syntaxe particulière, mais que ses particularités se situent dans son lexique : tout mot des langues naturelles est susceptible d'être utilisé de façon

autonymique, pour faire référence à lui-même. Et de nombreux mots des langues naturelles font référence à la notion de langage, tout en ayant une densité métalinguistique faible. D'autre part, comme dans tout domaine, la construction métaphorique du sens permet à tout moment d'employer un terme qui n'entre pas *a priori* dans les « mots métalinguistiques » en l'appliquant au langage, et donc de le faire entrer dans un métalangage.

L'intérêt de l'étude du métalangage pour lui-même est donc assez faible : on peut même douter du fait que « le » métalangage existe en dehors des discours métalinguistiques. Le métalangage dépend de son utilisation (il y aurait plutôt *des* métalangages), et il est en quelque sorte toujours en construction, ne serait-ce que par la renégociation des termes existant ou la construction de nouveaux termes. Ce n'est donc pas le métalangage en lui-même, mais les façons dont il est utilisé et les fonctions qu'il remplit qui sont dignes d'intérêt. Portine (1997) décrit les « exigences fonctionnelles » du métalangage : celui-ci doit répondre

- d'une part à « une exigence d'immédiateté et d'intuitivité », qui renvoie au fait que les termes du métalangage doivent pouvoir être utilisés dans le discours facilement, « ne pas supposer de longues explications préalables ni l'accord sur de nombreux termes techniques sous-jacents » (p 31)
- d'autre part à « une exigence de conventionnalité ou de transportabilité », qui renvoie au fait que les termes du métalangage doivent pouvoir être utilisés par une communauté de locuteurs.

Ces deux exigences sont plus ou moins remplies selon les termes métalinguistiques qui peuvent être évalués et utilisés différemment dans différentes communautés. De fait, « l'intérêt du métalangage réside dans les pratiques qui le mettent en jeu. » (Portine 1997, p 32), puisque ses utilisations et ses fonctions sont mouvantes selon les communautés, leurs objectifs et leurs pratiques : des linguistes à la classe de langue, le métalangage n'a pas la même fonction, ne fait pas l'objet des mêmes discours, ne porte pas les mêmes enjeux. Nous allons maintenant nous intéresser aux utilisations du métalangage dans la salle de classe de langue étrangère. Avant cela, il nous faut mettre en avant le fait que le métalangage, et le « discours métalinguistique ambiant » (c'est-à-dire l'ensemble des discours qui sont véhiculés dans une communauté, de façon plus ou moins institutionnalisée, et qui ne sont pas forcément isomorphes mais partagent des caractéristiques communes leur permettant d'être partagés) sont des construits culturels qui conditionnent la perception métalinguistique qu'enseignants et apprenants (dans les cas où ils ont « baigné » dans ce discours) ont des langues.

1.6.2. Des construits culturels.

Nous avons déjà évoqué dans le premier chapitre que les grammaires-savoirs sont des construits culturels, qui dépendent à la fois de l'observation de la langue qu'elles décrivent, et des modèles théoriques qui les sous-tendent. Ce qui est vrai à un niveau scientifique (filtre du modèle théorique sur l'étude systématique de la langue) est encore plus vrai à un niveau pratique et individuel : la perception

métalinguistique des langues d'un sujet est informée par les connaissances et les pratiques métalinguistiques auxquelles il a été soumis. Il s'agit là d'un phénomène culturel dans le sens où il est partagé par une communauté et tend à se transmettre. On ne parle pas là d'une grammaire-savoir, objet cohérent et proposant une description qui se veut unifiée de la langue, mais d'un ensemble de discours et de pratiques qui se perpétuent et se modifient, en prenant en compte de façon plus ou moins rigoureuse les avancées des descriptions savantes, et en permettant l'actualisation d'une base commune par chaque sujet. Chaque apprenant scolarisé et bénéficiant d'un enseignement sur les langues est confronté à une expérience d'apprentissage dans laquelle il se constitue des habitudes de traitement métalinguistique du langage. Tous les enseignants ont été apprenants un jour, et ces premiers modes de confrontation à la langue restent ancrés tant qu'aucune formation ne vient les remettre en cause, les interroger, ou simplement rappeler qu'il s'agit de **points de vue** sur le langage, et non de vérités sur le langage. Besse et Porquier (1984) mettaient en avant le fait qu'il est facile de perdre de vue la nature réelle de ces connaissances et pratiques métalinguistiques : « concepts et opérations métalinguistiques ont été pour ainsi dire « naturalisés » par les pratiques et exercices pédagogiques : ils sont devenus des choses ou des expériences, et on a oublié leur caractère hypothétique et construit » (p 24). L'une des priorités de la formation des enseignants de langue devrait être la prise de conscience de cette relativité des descriptions métalinguistiques, et des connaissances et représentations qui font office de filtre dans leur perception de la langue.

Même si, d'après Besse et Porquier (1984), « implicitement ou explicitement, le modèle qui domine l'enseignement / apprentissage des langues étrangères reste le modèle gréco-latin » (p 29), les variations dans les descriptions grammaticales des langues, et dans l'utilisation des termes métalinguistiques, sont réelles et potentiellement problématiques dans l'enseignement / apprentissage d'une LE. Lamiroy (citée par Besse 2005), en mettant en regard les descriptions du français et du néerlandais, détermine quatre cas de figure, qui croisent à la fois la correspondance des données linguistiques observées, et des termes linguistiques utilisés pour les décrire :

- Correspondance des données et coïncidence des concepts grammaticaux dans les deux langues
- Données divergentes, donc besoin pour l'apprenant de maîtriser certains termes nouveaux.
- Données convergentes mais termes différents utilisés dans les deux langues.
- Termes analogues ne correspondant pas à la même réalité.

Cela appelle plusieurs remarques. D'abord, on voit comment, avec des apprenants qui sont déjà « formellement entrés dans le métalinguistique » (c'est-à-dire qui ont développé, parallèlement à leur capacité métalinguistique, un lexique pour y faire référence), la prudence s'impose dans le maniement du métalangage. Ensuite, on perçoit les efforts que chacun doit faire pour assurer l'intercompréhension : « Il est souvent difficile à un professeur de langue de comprendre et d'admettre un point de vue métalinguistique autre que celui auquel il a coutume de se référer ;

rien ne permet de penser que ce soit plus facile pour un étudiant. » (Besse et Porquier 1984, p 69). C'est d'abord à l'enseignant, en tant qu'expert et en tant que garant du déroulement de la situation d'enseignement / apprentissage, de faire ces efforts et d'être, au minimum, prêt à expliciter les termes qu'il emploie, ou mieux encore à négocier le sens des termes métalinguistiques dans la communauté qu'il forme avec les apprenants, voire les termes eux-mêmes. C'est une des conditions et des missions des activités métalangagières. Enfin, cela pose la question du transfert et de la gestion des connaissances métalinguistiques des apprenants qui en possèdent. Certains auteurs (Confais 1997) ont proposé la notion d'interférence métalinguistique, calquée sur celle d'interférence linguistique ; mais cette notion semble peu satisfaisante, car elle semble fonctionner sur l'idée que les données des langues seraient plus importantes que les concepts qui servent à établir ces données, ce qui n'est pas le cas (Besse 2005). Cependant, il faut tenir compte du « déjà-là » des apprenants, et ce « déjà-là » ne représente pas uniquement des connaissances « pures », mais un ensemble de termes et d'usages par rapport au métalinguistique et au grammatical : Portine (1997) parle de « tradition métalinguistique », et Besse (2005) de « culture grammaticale ». Pour celui-ci, « mieux vaut en didactique des L2, nous semble-t-il, tenir compte d'abord de la culture grammaticale dont peuvent – rappelons que ce n'est pas toujours le cas – disposer les élèves, à propos de leur L1 ou d'une première L2, avant de les initier peu à peu à la culture grammaticale plus ou moins indigène à la L2 qu'ils apprennent » (p 84). Pour cela, il est déjà nécessaire que chacun prenne conscience de l'aspect construit du métalangage et des pratiques qui l'accompagnent, afin non pas de fonctionner dans l'une ou l'autre des « cultures » ou « traditions », mais de négocier une micro-culture de classe, qui générera ses propres emplois, voire, pourquoi pas, ses propres termes : « en classe de langue, le métalangage peut aussi provenir de l'interaction » (Portine 1997, p 34). Ce qui reste donc certain, c'est qu'il s'agit pour l'enseignant de réfléchir aux « difficultés qu'il y a à introduire efficacement dans une classe de langue des concepts et des opérations métalinguistiques qui ne relèvent pas de la tradition culturelle des apprenants et qui reposent sur l'observation de langues qu'ils ignorent » (Besse et Porquier 1984, p 29), et pour cela de bénéficier d'une formation qui tende vers la connaissance non pas forcément de nombreuses descriptions métalinguistiques, ou des descriptions métalinguistiques « nationales » des langues qu'il sera amené à rencontrer dans ses classes (ce qui est en fait impossible), mais de la relativité, des modes de construction, et des éléments de variations qui amènent les distinctions entre ces descriptions.

1.6.3 Le métalangage dans la salle de classe.

Dans la didactique du français langue étrangère, le métalangage est surtout associé à l'enseignement / apprentissage de la grammaire. De ce fait, et du fait de la complexité de « saisir » les activités métalinguistiques (il faudrait pouvoir enregistrer tous les échanges entre apprenants et enseignants, les transcrire, et les analyser), les études sur le métalangage sont de deux types : des études qui cherchent à déterminer quel est le métalangage utilisé, et qui s'appuient sur les présentations utilisant du métalangage dans les manuels et les méthodes de FLE,

et des études plus ponctuelles sur les pratiques grammaticales et les usages et discours en vigueur dans les salles de classe.

1.6.3.1. Métalangage dans les méthodes de FLE.

Du point de vue du métalangage présent dans les manuels et méthodes de FLE, il existe de nombreuses études, qui se concentrent sur le traitement d'un « point de grammaire » en particulier ; nous ne rapporterons ici que l'étude de Cuq (2001), parce qu'elle se place sur un plan plus général et envisage l'ensemble des termes métalinguistiques présentés dans les méthodes, aux niveaux débutants et intermédiaires. Il relève en moyenne 205 termes de métalangage grammatical, dont les deux tiers ne se retrouvent pas d'une méthode à l'autre. Cela illustre à la fois la diversité et la « volatilité » du métalangage dans les salles de classe de FLE. Son étude le pousse à constater l'existence d'un « noyau commun », qu'il qualifie d' « extrêmement conservateur et déséquilibré » (Cuq 2001, p 723). Il tire comme conclusion de son étude « qu'il existe dans la conscience grammaticale des concepteurs de méthodes modernes d'enseignement du français une soixantaine de termes inévitables, comme si on ne pouvait pas apprendre le français dans les connaître, ni l'enseigner sans les utiliser » (id.). Cette soixantaine de mots est probablement représentative de la « conscience grammaticale » des enseignants, du moins francophones, de FLE. Ils semblent effectivement inévitables, non parce qu'on ne peut absolument pas enseigner ou apprendre la langue sans eux, mais parce qu'il est très difficile d'être dans une salle de classe de langue sans parler de la langue, et que le métalangage est l'outil psychologique qui permet à la fois de parler du langage et de le penser, et qu'une fois un « mode de pensée » métalinguistique intégré, il est très difficile de s'en détacher.

Un des problèmes que pose cette revue de termes de métalangage à Cuq, dans une perspective de linguistique appliquée, est que « surtout en morphologie et en syntaxe, la plupart de ces termes (que l'on retrouve aussi en FLM) ont subi aujourd'hui de profondes remises en cause par les linguistes » (Cuq 2001, p723). Pour notre part, nous relativiserons ce problème par deux éléments. Le premier point est que les enseignants ne font pas une utilisation « aveugle » des méthodes, et ce particulièrement dans le domaine grammatical. Chartraud (1998) souligne que la métalangue « officielle » est différente de la métalangue construite en classe, et l'enquête de Fougerouse (2001) auprès d'enseignants de FLE en France métropolitaine montre qu'un tiers d'entre eux ne trouve pas dans les méthodes une présentation qui corresponde à leur conception de la grammaire. L'auteur souligne que les enseignants semblent être à la recherche de démarches grammaticales davantage que de connaissances, ce qui nous mène vers notre deuxième point, la construction du métalangage dans les pratiques. Le métalangage présent dans les méthodes doit donc de toute façon être discuté et son sens négocié avec les apprenants. L' « étiquette » en elle-même importe donc moins que les représentations métalinguistiques qui sont associées à ces termes dans l'esprit des enseignants et leurs possibilités / capacités d'évolution sous la double influence d'une formation linguistique et du questionnement des apprenants.

Du point de vue des pratiques, ces dernières années, les injonctions pédagogiques pour une réforme de l'utilisation du métalangage se multiplient. Cela va plus loin

que la question des termes à employer ou des théories métalinguistiques à privilégier : il s'agit réellement de la question de *l'utilisation même* de termes métalinguistiques (les *mots métalinguistiques* de Rey-Debove). De ce point de vue, la remise en cause du métalangage est liée à une remise en cause plus globale des pratiques. Grossman (1998) dénonce la confusion dans les représentations sociales entre la grammaire scolaire et l'activité d'étiquetage, qui pose une double difficulté :

- L'institution d'une métalangue a tendance à figer la réflexion en une doxa.
- **L'étiquetage apparaît comme un pré-requis, alors qu'il devrait arriver au terme d'une démarche de découverte et de classement.**

Or, l'auteur souligne que « si l'on cherche à redonner à la grammaire son statut d'activité réflexive, il faut se demander quels rapports tisser entre réflexion métalinguistique et métalangue instituée, et au-delà, entre l'enseignement grammatical effectué classiquement dans les classes, et d'autres types d'activités sur la langue » (Grossman 1998, p 92). L'utilisation du métalangage dans la salle de classe soulève en fait deux questions : à quoi sert-il, ou pour quoi s'en sert-on, et comment gérer la tension entre métalangue « de classe » et métalangue instituée ?

1.6.3.2. Comment utiliser le métalangage en classe de LE ?

L'emploi du métalangage est incontournable dans la salle de classe (Cicurel 1985) ; pour Portine (1997), le métalangage dans la classe de langue répond, outre les exigences fonctionnelles évoquées plus haut, à des exigences pragmatiques : « le métalangage permet :

- De se faire une représentation de l'emploi d'un outil grammatical (par exemple, *durée, concession*, etc.) ou de l'étendue d'un concept lexical (par exemple, *chalet, manoir*)
- D'expliquer et d'évaluer des pratiques langagières (Cicurel, 1985)
- D'assurer l'intercompréhension (Gulich, 1986)
- De planifier et réguler le discours (de Gaulmyn, 1986) » (p 31-32).

On voit bien ici le statut d'outil psychologique du métalangage, qui permet de (se) construire des représentations, ainsi que les fonctions communicatives qu'il assure. On peut considérer d'ailleurs que la première de ces exigences concerne les activités métalinguistiques (individuelles) et que les autres exigences sont des exigences liées aux activités métalangagières.

Syntaxiquement, le métalangage ne pose pas de problèmes particuliers, et les phénomènes autonymiques sont assez facilement maîtrisables par les apprenants. Les choix à faire se situent au niveau du métalexique, des mots métalinguistiques particuliers ; Chartraud (1998) par exemple se pose la question d'un *vocabulaire* commun dans la classe pour nommer les faits et les phénomènes langagiers étudiés, et Bourguignon (1993) met en relief l'importance de ces choix lexicaux en soulignant que la métalangue n'est pas neutre, et peut même empêcher la compréhension des notions grammaticales. Trévisse (1993) pose aussi

l'importance de ce choix, et le caractère souvent flou (donc problématique) des termes métalinguistiques :

« Le problème du contrôle de la référence se pose donc avec acuité dans la métalangue d'intervention : il est évident que le même mot, par exemple « terminé », « ponctuel » ou « duratif », est compris et produit avec des sens différents, même dans une communication entre natifs. (...) Les notions, à défaut des concepts, auxquels les termes métalinguistiques sont censés renvoyer, sont très floues, rentrent dans des oppositions qui n'en sont pas réellement, s'associent volontiers avec leurs contraires, sans que, pour les sujets, la cohérence paraisse en souffrir ». (p 86).

Elle montre que dans les pratiques de classe, l'utilisation d'une métalangue instituée peut mener, assez paradoxalement, à un discours vide de sens : si cette utilisation n'est pas accompagnée d'une prise de recul sur les termes employés, ces termes finissent par être employés pour eux-mêmes, et non pour construire du sens à propos de la langue. Trévisé (1997) parle de *métalangue de bois* pour souligner le fait qu'il arrive que les discours métalinguistiques fonctionnent « à vide », sans que les incohérences ou les problèmes ne soient relevés :

« Les mises en discours ne font manifestement, dans l'état actuel des choses du moins, pas vraiment sens. Les métatermes n'ont pas de réel pouvoir référentiel : on a alors l'impression que l'on est devant des mises en œuvre de métatermes et du discours métalinguistique qui ne sont pas bloquées par des contradictions flagrantes, comme le serait toute autre pratique langagière. » (p 50).

Elle prend pour exemple un francophone qui explique un imparfait par des termes de durée dans un cas où il s'agit d'itération, pour illustrer ce discours qui manipule des termes sans recul, comme si son énoncé était vide de sens. Ce phénomène est probablement explicable, en classe, par un effet de contrat didactique « pervers » qui fige les enseignants dans un discours métalinguistique qui leur semble attendu d'eux, et les apprenants dans l'acceptation d'un savoir qu'ils ne comprennent pas ou peu, ou pour la remise en cause duquel ils ne se pensent pas légitimes.

1.6.3.3 Conclusion sur le métalangage en classe de langue.

Les utilisations du métalangage en salle de classe, qui peuvent remplir plusieurs fonctions plus ou moins « spécialisées » (donner le mot pour traduire un autre mot n'est que très peu spécialisé, et entre pourtant bien dans les utilisations du métalangage), s'appuient sur ce qu'ont retenu les enseignants et les apprenants de leur exposition préalable aux « traditions » ou « cultures » métalinguistiques. Les ressources de la métalangue « instituée » peuvent être mobilisées, à condition d'être relativisées voire négociées, et surtout à condition de les inscrire dans de réelles activités métalangagières, qui fassent sens pour les apprenants ou leur permette d'en construire. Utiliser une métalangue instituée sans la remettre en cause, c'est risquer un discours métalinguistique qui sonne creux ; d'un autre côté, chercher à éviter au maximum les termes métalinguistiques spécifiques, c'est risquer de fermer la possibilité d'une réflexion métalinguistique en se privant d'un

outil psychologique important. L'enseignant, dans sa gestion des activités métalangagières, doit chercher un équilibre entre ces deux pôles. Certaines stratégies de contournement peuvent être mises en place, par exemple en utilisant des moyens para-verbaux (schémas, tableaux, grilles⁶⁰, etc) qui réduisent le recours à une terminologie qui peut être ressentie comme trop lourde et pas assez intuitive. Dans les exigences fonctionnelles définies par Portine (1997) pour le métalangage, ce sont celles de motivation et d'intuitivité qui priment sur celle de transportabilité : il est important que les termes puissent être appréhendés sans trop de difficulté, alors que la question du partage à l'extérieur de la classe est moins prégnante (même si elle peut être une préoccupation dans certains contextes institutionnels).

Le plus souvent, c'est l'enseignant qui a la maîtrise de l'introduction de termes métalinguistiques dans la classe. Cependant, rien dans la nature même du métalangage ne s'oppose à ce que l'apprenant propose lui-même des termes de métalangage (Portine 1997). Il s'agit donc pour l'enseignant de lui conférer une légitimité en sollicitant son activité métalinguistique et en étant capable d'adapter son propre discours dans l'interaction des activités métalangagières.

De fait, on ne peut donc pas préjuger de l'efficacité d'une métalangue en tant que telle, ni même de l'efficacité du discours métalinguistique « en général ». C'est ce qu'exprime très bien Trévis (1997), à qui nous laisserons le mot de la fin à ce sujet :

« On ne peut dire en effet que le métadiscours, d'une façon générale, est nocif ou efficace, ou inutile, sans préciser de quel métalexique on parle, et comment il est mis en discours par les manuels et les enseignants. Les termes de « mise en discours » impliquent la prise en compte de l'appréhension et de l'assimilation de ces métadiscours par les interlocuteurs que sont les apprenants, et qui ont tel ou tel passé d'auditeurs assez captifs de discours métalinguistiques plus ou moins figés et plaqués. » (p 47)

1.7. Opérations métalinguistiques.

1.7.1 La place particulière de l'écrit

Le métalangage, en tant qu'outil psychologique, a une place très importante dans les activités métalinguistiques et métalangagières ; il faut aussi souligner le rôle particulier de l'écrit, d'autant plus que celui-ci est souvent associé à une situation d'apprentissage formel. Bialystok (1990) par exemple souligne le rôle joué par le passage à l'écrit dans la compréhension du langage par l'enfant. Les propos de Vygotski (1997) sur l'écrit posent celui-ci comme primordial pour le développement métalinguistique, car il est certes plus abstrait que le langage oral, du fait de l'absence de son et d'interlocuteur, mais il est aussi plus **conscient**, a un

⁶⁰Savelli (1996) propose une grille d'analyse qui représente spatialement les éléments syntaxiques pour l'étude de l'oral dont l'idée peut être transposée dans la classe de langue.

caractère plus volontaire, et implique une prise de conscience de la structure phonique du mot, de la syntaxe et du système sémantique. Du strict point de vue psychologique, l'écrit a donc des spécificités qui le rendent propre voire indispensable aux activités métalinguistiques. De plus, il nous semble que le langage écrit a une matérialité et une permanence qui peuvent faire défaut à l'oral lorsqu'il s'agit d'analyser des énoncés. Cette matérialité et cette **visibilité**, par tous et au même moment, de l'écrit le rendent privilégié pour les activités métalangagières : l'écrit, plus facilement que l'oral, est partageable dans l'ici et maintenant de la salle de classe, et permet par des phénomènes déictiques de faire l'économie de termes autonymiques et de métalangage, ce qui est susceptible d'alléger la charge cognitive des apprenants. Enfin, il permet de rendre visibles les manipulations que l'on opère sur les énoncés et leurs traces (par exemple, dans le cas d'une substitution, l'écrit permet de visualiser à la fois les éléments « remplaçants » et « remplacés »).

1.7.2. Reformulation et manipulation.

Grossman (1998) présente trois « outils pour réfléchir sur la langue » : la métalangue, les manipulations, et la reformulation. Nous avons déjà traité la métalangue, et allons maintenant nous pencher sur la reformulation, avant de nous intéresser aux reformulations.

1.7.2.1. Reformulation, paraphrase⁶¹.

Pour Grossman (1998), « reformuler, c'est en tout état de cause, opérer un décentrage par rapport à un énoncé, jugé, pour des raisons d'ordres divers, insuffisant » (p 96). Il oppose la reformulation au commentaire ou à l'explication, en mettant en avant les procédés de transfert et de restructuration du matériau verbal de la reformulation, tout en notant qu'il s'agit d'une différence fonctionnelle, difficile à établir formellement. Pour notre part, nous pensons que cette distinction est trop difficile à faire, et nous considérerons que toute reformulation est porteuse soit de commentaire soit d'explication.

Griggs (2002) propose quant à lui une classification des reformulations selon trois types :

- Les reformulations grammaticales « résultent des difficultés qu'ont les locuteurs à encoder les items langagiers conformément aux règles morphosyntaxiques de leur interlangue » ;
- Les reformulations lexicales « concernent les problèmes de recouvrement ou de compréhension des items lexicaux » ;
- Le troisième type de reformulations sont les reformulations « portant sur l'adéquation de l'énoncé par rapport au but communicatif, qui se manifestent par des modifications de sens ou de style » (p 54).

⁶¹ Nous laissons de côté la question de la périphrase, qui peut avoir une portée explicative mais se situe surtout au niveau lexical, donc ne nous intéresse pas directement.

Les reformulations grammaticales et lexicales pourraient être regroupées en reformulations de « résolution de problèmes formels », par opposition aux reformulations plus proprement communicatives.

On peut rapprocher les reformulations de la paraphrase. Nous nous basons sur ce que dit Fuchs (1994) de la paraphrase : paraphraser un texte, c'est produire un autre texte qui reformule le texte de départ pour éclaircir certains aspects de ce texte. La notion de texte étant sujette à des variations, mais n'étant pas réductible à la question de sa longueur, mais plutôt liée à la notion d'unité, on peut considérer que dans les activités langagières, les énoncés sont soit traités comme des textes (des unités cohérentes), soit inscrits dans des textes, par les reformulations à visée explicative.

Fuchs fait une distinction entre la paraphrase explicative, reformulation qui se centre sur l'interprétation du premier texte, et la paraphrase imitative, qui se centre sur la production du second texte. Dans le cadre de la salle de classe, à moins d'activités de production (le plus souvent écrites) particulières, on se situe bien dans de la paraphrase explicative, qui, souligne Fuchs (1994), est souvent insérée dans un texte mixte, dans lequel il y a à la fois le texte de départ et la reformulation, intégrée par des marqueurs métalinguistiques. Il s'agit de mettre en relation les deux textes, qui n'ont pas d'identité complète : il y a toujours une modification, même légère, du contenu.

Nous ferions donc une différence entre :

- des reformulations à visée communicative :
 - o des propres énoncés du locuteur : il les juge insuffisants pour des raisons d'adaptation à la situation ou d'intention de sens mal véhiculé ; cela correspondrait donc à un commentaire correctif de ce qui vient d'être dit.
 - o Des énoncés de l'interlocuteur : ces reformulations visent à assurer l'intercompréhension.
- des reformulations à visée explicative : les énoncés ne sont pas insuffisants en eux-mêmes en tant qu'énoncés, mais ils sont objectivés et leur sens fait l'objet d'une explication qui prend la forme d'une *paraphrase* de l'énoncé.

Dans le cadre de la salle de classe, ce sont surtout ces dernières qui nous intéressent, comme **base** de l'activité métalinguistique de l'apprenant. En effet, la paraphrase n'est pas métalinguistique au sens psycholinguistique du terme, mais « seulement » au sens linguistique ; elle peut cependant être le point de départ d'un traitement métalinguistique de l'énoncé-source, une fois que son sens a été explicité, et qu'une ambiguïté éventuelle a été levée ; Grossman souligne le rôle « déclencheur » de la résolution d'ambiguïté (en LM ; en LE, il faut ajouter à la résolution d'ambiguïté l'explicitation du sens) : « en cherchant à désambiguïser, on est amené, plus ou moins nettement, à dévoiler la source de l'ambiguïté, et le plan sur lequel elle se situe. » (Grossman 1998, p 98).

La paraphrase explicative constitue donc une part importante des activités métalangagières qui ont lieu dans la salle de classe ; elle fonctionne le plus souvent en intégrant à la fois le texte « source » et le texte « reformulé » dans les

discours métalinguistiques, et, par l'explicitation du sens des énoncés observés, elle ouvre la voie à une réflexion sur leur forme.

Pour Grossman (1998), la reformulation serait doublement centrale, entre la métalangue et les manipulations :

- Comme facteur d'émergence et d'appropriation d'une métalangue
- Comme moyen de produire des « réarrangements phrastiques » pouvant aider à la découverte de manipulations plus formelles.

On peut voir un exemple de cette découverte de manipulations plus formelles dans ce que dit Courtyllon-Leclercq (1974) de la paraphrase. Elle définit deux types de paraphrase (qu'au vu de la définition de Fuchs, nous appellerions plutôt des reformulations) : l'une au niveau du discours, qui paraphrase un énoncé entier, pour en élucider la signification ; l'autre au niveau de la langue, qui paraphrase un mot ou une partie de l'énoncé, et qui entraîne une série de substitution sur l'axe paradigmatique. La distinction entre les deux types de paraphrases n'est pas toujours aussi nette, mais, pour elle, les premières visent l'élucidation du sens, et les secondes « peuvent être utilisées pour aboutir à une conceptualisation » (p 46). Le second type de « reformulation » nous semble participer à la fois de la reformulation, s'il s'agit d'expliquer le sens, mais aussi de la « manipulation », puisqu'il s'agit d'une substitution.

1.7.2.2. Manipulations.

Les manipulations nous semblent renvoyer plutôt à une tradition grammaticale telle qu'elle est utilisée dans les salles de classe de français langue maternelle. Grossman (1998) rappelle que les manipulations sont habituellement présentées comme des procédures de découverte et de reconnaissance. Les manipulations renvoient à différentes opérations linguistiques :

- La commutation (ou substitution) qui permet de constituer des classes d'équivalence (par exemple, la pronominalisation) ;
- Le déplacement (qui comprend la permutation) qui permet de tester le degré de cohésion des groupes, et le degré d'autonomie de l'élément déplacé ;
- L'insertion d'éléments, qui a le même rôle que le déplacement
- L'effacement, qui constitue un test complémentaire.

Grossman souligne leur intérêt heuristique évident, mais aussi leur statut épistémologique ambigu. Il souligne surtout qu'en LM, les enfants ont notamment du mal à sélectionner celles qui sont réellement efficaces dans le contexte proposé pour en tirer des conclusions utiles pour l'analyse. Pour l'auteur, l'aspect « opération concrète » des manipulations donne l'impression d'offrir un accès plus direct au raisonnement grammatical, mais cette impression est fautive, car le plus souvent, manipuler revient à tester une hypothèse, et non à se donner les moyens d'en former une : « autrement dit, si les manipulations, entendues au sens linguistique du terme, offrent bien une méthode d'analyse, elles ne fournissent pas pour autant et directement un mode d'accès à l'analyse. » (Grossman 1998, p 96).

Dans une classe de FLE, il nous semble que les manipulations sont effectivement utilisées par les enseignants, car cela fait partie de leur culture grammaticale. Cependant, elles offrent davantage un élément de « preuve », d'illustration ou d'explication qu'un outil utilisable directement par les apprenants, d'autant plus que ceux-ci n'ont pas toujours les moyens de juger par eux-mêmes si le résultat de ces manipulations est « correct » ou non.

1.8. Bilan intermédiaire sur les activités métalinguistiques et métalangagières.

Le terme de « métalinguistique » peut avoir une acception « linguistique » et renvoyer à tout ce qui est « langage sur le langage ou sur la langue » ou une acception « psycholinguistique » et renvoyer à la « cognition sur le langage et sur l'utilisation de la langue ». L'expression « activité métalinguistique » peut renvoyer d'une part à l'activité mentale de l'apprenant (elle se situe alors du côté du sens psycholinguistique, de cognition sur le langage), d'autre part à l'activité menée en classe de langue, proposée ou du moins gérée par l'enseignant, et focalisée sur les questions relatives aux formes et aux structures de la langue. Cicurel (1985) démontre que le fait que « l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue » (p 15) aboutit à une prédominance de la dimension métalinguistique dans la salle de langue. C'est l'acception « linguistique » de « métalinguistique » qui permet la vérité de cette affirmation. D'un point de vue psycholinguistique, la part d'activités métalinguistiques, c'est-à-dire de « cognition sur le langage » varie probablement largement selon les salles de classe, les choix des enseignants et les caractéristiques des apprenants. Les activités métalinguistiques proposées en classe de langue peuvent, ou non, donner lieu à une activité métalinguistique (au sens psycholinguistique) de l'apprenant. Les activités métalangagières sont en quelque sorte un partage et une co-construction de cette activité (psycho)métalinguistique par le biais d'une interaction discursive.

Le dernier point à retenir est que le métalangage n'est pas un ensemble uniforme, et qu'on peut même douter qu'il y ait « un » métalangage. Cicurel le définit d'ailleurs non comme un langage, mais comme « l'activité langagière qui prend pour objet la langue » (1985, p 8). L'exigence fondatrice du métalangage étant de « pouvoir parler des objets sur lesquels on travaille » (Portine 1997, p 26), la base commune de tout métalangage est l'emploi de termes autonymes ; en revanche, les termes métalinguistiques proprement dits (qui servent à parler de ce qui est désigné par les procédés autonymiques) présentent une très grande diversité, et un très grand panel de spécialisation. Les discours métalinguistiques sont des construits culturels qui sont soumis à deux types de contraintes : le métalexique qu'ils emploient, et les « pratiques métalinguistiques » dont ils proviennent et qu'à leur tour ils contraignent. Il est donc possible de conclure que les discours métalinguistiques, ou les métalangage utilisés, n'ont pas d'efficacité en eux-mêmes, mais dépendent de leur utilisation et de leur construction dans les activités métalangagières.

2. Activités métalinguistiques⁶² et grammaticales pour l'apprentissage de LE.

Avant de nous intéresser plus particulièrement à trois types d'activités (la situation d'interaction avec un expert ou un locuteur natif, les activités grammaticales « fléchées comme telles » et les démarches de conceptualisation), nous allons d'abord faire quelques considérations générales sur les activités grammaticales et métalinguistiques en situation d'apprentissage formel.

2.1. Considérations générales sur les activités métalinguistiques.

Ces activités métalinguistiques peuvent avoir été préparées et planifiées par l'enseignant, ou bien intervenir de façon spontanée, du fait d'une difficulté linguistique à résoudre. Toutes ces activités sont susceptibles de participer à la construction de la grammaire et du lexique mentaux.

2.1.1. Plurilinguisme et activités métalinguistiques : *language awareness et attitude métalinguistique.*

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 3, le langage et la langue maternelle sont d'abord indifférenciés pour un locuteur qui ne connaît que sa L1 : « la L1 n'est pas seulement, du moins les monolingues, une *langue*, elle est *le langage*. Je veux dire qu'elle n'est pas seulement un système de communication ; elle est aussi, et peut-être avant tout, la forme absolue du monde, le système sémantique de référence pour la compréhension du monde. Comme le note Bailly (1994), il y a une identification irréfléchie de la réalité et du système de la L1 » (Bange 2002, p 33).

La première tâche métalinguistique lorsqu'on apprend une nouvelle langue, ou plutôt lorsqu'on apprend une L2 (puisqu'ensuite ce travail est déjà fait pour les L3, L4, etc.) est donc de « relativiser sa L1 ». De ce point de vue, une démarche comparative des langues favorise la distanciation et la relativisation de la LM :

« On considère en effet que l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés entraîne la capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation, ce qui stimule la formation d'hypothèses, et constitue un appui efficace pour l'accès à certains fonctionnements des systèmes-cibles. Les enjeux consistent ainsi à construire des mises en écho, susceptibles de soutenir et de renforcer les apprentissages. » (Castellotti et Moore 2002, p 19).

De ce point de vue, la notion d'éveil aux langues (*language awareness*), étroitement associée à celle de plurilinguisme, s'impose comme une voie privilégiée pour inciter à la relativisation du système de la langue maternelle. Le développement de la compétence plurilingue est ainsi largement prôné,

⁶² « Activités métalinguistiques » est ici à comprendre comme « activités de classe centrées sur les formes et les structures de la langue ».

notamment via les recommandations européennes, par exemple avec l'initiative du portfolio européen des langues, qui favorise la prise en compte de tout apport linguistique. L'exploration de cette voie repose sur la perception par les sujets de la distance ou de la proximité entre les langues, et trouve son prolongement d'une part dans les démarches d'intercompréhension, qui insistent sur « l'optimisation didactique » de la proximité entre les langues (Castellotti et Moore 2002), et d'autre part dans la proposition d'activités visant spécifiquement l'éveil aux langues. De Pietro (2003) donne des exemples de telles propositions, et présente des activités qui visent à « doter les élèves d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et **attitudes** » (p 166 – nous soulignons) vis-à-vis des langues et du langage.

Les chercheurs travaillant sur le plurilinguisme soulignent que les activités développées dans ce cadre n'ont pas pour objectif l'apprentissage **d'une langue**, mais plutôt l'appréhension de la **diversité du langage** (notamment du point de vue cognitif et sociolinguistique), afin de favoriser une « posture grammaticale ». De Pietro (2003) insiste sur le fait que « les activités proposées ne visent pas en premier lieu l'apprentissage des langues, mais [qu']elles accompagnent, renforcent et complètent les apprentissages linguistiques en agissant sur les attitudes et la motivation, en mettant en place des capacités nécessaires à ces apprentissages et en leur donnant une plus grande signification sociale et cognitive. » (De Pietro 2003, p 167). Castellotti et Moore (2002) de leur côté parlent du plurilinguisme comme d'un « tremplin d'apprentissage », et expliquent que « cette approche cherche ainsi à favoriser les efforts de **décentration**, à travers la mise en contact avec les langues diverses et à mieux **préparer** les élèves à l'apprentissage des langues » (p 20-nous soulignons).

Ce type d'activités ne va pas nous intéresser directement, car elles nous semblent s'adresser surtout à un public dont l'apprentissage va se faire sur un temps long, comme peut l'être le temps de l'école, et dans un cadre didactique et institutionnel qui a une politique linguistique établie et qui promeut le plurilinguisme. Les exemples d'activités donnés par les auteurs sont d'ailleurs souvent des exemples pris dans des salles de classe où les apprenants se trouvent en situation multilingue (De Pietro 2003, Castellotti et Moore 2005, par exemple). Ces publics ont du temps à consacrer à des activités plurilingues qui vont leur permettre de se **projeter** dans l'apprentissage des langues particulières, ce qui n'est pas toujours le cas d'autres publics, notamment d'adultes migrants, ayant des besoins communicatifs à court ou moyen terme.

Cependant, il nous semble important de conserver deux aspects développés en profondeur dans les études sur le plurilinguisme. Le premier aspect concerne la notion de répertoire. Cette notion est associée à celle de compétence plurilingue⁶³, et renvoie à l'idée d'un « pot commun » constitué par tout ce qu'apportent l'ensemble des langues rencontrées par l'apprenant : le répertoire est

⁶³ La compétence plurilingue est définie par Castellotti et Moore (2005) comme « la capacité à mettre en œuvre, en contexte, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées, qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur plurilingue » (p 322), et par Coste (2010) comme « à la fois une et plurielle » et se présentant comme « capacité à gérer et à étendre un répertoire de langues et variétés maîtrisées à des degrés divers » (p 150).

l' « ensemble de ressources de tous ordres dont peuvent disposer les enfants, tant sur le plan des savoirs que des savoir-faire : celui-ci comporte donc à la fois des connaissances (sur le monde, sur les langues, leur fonctionnement, leurs usages et leur apprentissage), et des compétences, communicatives et d'apprentissage » (Castellotti et Moore 2004, p 1). En mettant en avant le répertoire, on met en avant le fait qu'il existe un « déjà là langagier pluriel pour tous » (Coste 2010). Il nous semble que la didactique de la grammaire doit pouvoir s'appuyer sur cet existant. La notion de répertoire nous amène à la seconde idée que nous souhaitons retenir : la valorisation des compétences en langue des apprenants, et surtout la valorisation des langues maternelles des apprenants, et le cas échéant des autres langues étrangères ; ces langues, autres que la langue étrangère apprise, constituent une richesse que les apprenants et l'enseignant doivent penser à exploiter.

Beacco (2010) souligne cependant que les apprenants sont initialement peu conscients de la nature plurielle de leur répertoire et que la méthodologie des démarches plurilingues cherche à développer la capacité de celui-ci à réfléchir sur la langue, à se décentrer et à manipuler des formes. Cette capacité est nécessaire aux activités grammaticales et métalinguistiques, mais elle n'est pas spontanément développée ; croire qu'il suffit de mettre les apprenants en situation de multilinguisme pour la susciter semble naïf. En réalité, il semble bien qu'il y ait besoin d'une intervention didactique pour provoquer et guider le développement et l'utilisation de cette capacité. Cela apparaît clairement chez les enfants observés par Castellotti et Moore (2005) :

« Ce n'est pas le *plurilinguisme initial* des enfants qui fait la différence dans la réussite des tâches proposées, pas plus que l'instauration d'un bilinguisme scolaire, mais plutôt les modes de gestion des répertoires (individuels et collectifs) et l'aménagement d'un type de cadre didactique qui valorise l'ouverture à la diversité, le rapprochement, la comparaison, la collaboration et une réflexion métalinguistique, fondée sur la mise en proximité des langues et les transferts de connaissances. » (p 128).

Il semble aussi erroné de croire qu'une connaissance grammaticale de la LM place automatiquement l'apprenant dans une position éveillée par rapport aux langues : De Pietro (2003) constate chez les enfants qu'il observe un « hiatus entre des connaissances grammaticales parfois très pointues, acquises à force d'exercices scolaires d'analyse portant essentiellement sur les constituants et fonctions à l'intérieur de la phrase, et des représentations plus globales à propos des langues et du langage qui seraient en retard et ne correspondraient pas (ou plus ?) à la situation actuelle » (p 165). Bien sûr, les constats de ces auteurs valent pour des enfants, et on peut imaginer que l'utilisation des connaissances et expériences peut être différente chez les adultes. Cependant, nous pensons que même chez des publics plus matures, l'intervention didactique est nécessaire pour favoriser une **attitude métalinguistique volontaire**, et le développement de « stratégies globales et transversales » (Castellotti et Moore, 2005) applicables au répertoire des apprenants.

Nous rejoignons donc le point de vue de Castellotti et Moore (2005) qui ont croisé trois paramètres influençant les compétences linguistiques et métalinguistiques : l'expérience plurilingue, la culture métalinguistique et les cultures éducatives prégnantes dans les contextes de leurs observations. Les auteurs parviennent à la conclusion que « aucun de ces paramètres, pris isolément, ne paraît suffire à instaurer un cadre favorable à l'apprentissage » (p 129) :

« *L'expérience plurilingue*, ici à la fois scolaire et sociale, n'est pas à elle seule garante de l'instauration d'une flexibilité propice à l'entrée dans une nouvelle langue. La *culture métalinguistique*, si elle fournit des atouts pour analyser un nouveau système, montre également ses limites : lorsque cette culture est quasi exclusivement construite à partir de la réflexion sur une langue unique, les outils qu'elle offre ne sont pas toujours adaptés pour favoriser des transferts heuristiques. Quant à la *culture éducative* dominante, qui apporte les fondations indispensables à l'instauration de cette compétence, elle n'offre qu'un cadre aux activités linguistiques et métalinguistiques. (...) **Seul un cadre didactique qui associe ces trois dimensions encourage une posture particulière d'apprentissage (et d'enseignement), des compétences suffisamment diversifiées et des rituels privilégiés d'interaction** » (p 129-130-nous soulignons).

En ce qui concerne les activités grammaticales et métalinguistiques, nous retiendrons de ce détour par le plurilinguisme d'une part la nécessité de valoriser, pour des raisons aussi bien affectives que cognitives, le répertoire des apprenants, et d'autre part l'idée que simplement proposer des activités métalinguistiques à l'apprenant ne suffit pas à provoquer son activité métalinguistique. Et cela, même s'il dispose d'une expérience plurilingue et/ou de connaissances grammaticales sur sa LM. Nous pensons qu'une tâche de la didactique des langues, et plus particulièrement de la didactique de la grammaire, est d'inciter l'apprenant à adopter une **attitude métalinguistique** (à la fois la conscience de la diversité des langues et l'envie de l'explorer) et de lui donner les moyens de la mettre en œuvre.

2.1.2. *Efficacité des activités grammaticales et métalinguistiques dans l'apprentissage.*

Il nous semble que les conclusions sur l'absence d'efficacité ou inefficacité intrinsèque du métalangage peuvent être élargies aux activités métalinguistiques : ces activités ne sont pas utiles en elles-mêmes, mais le sont en fonction de nombreux paramètres, dont les principaux sont probablement l'attitude et le « passé métalinguistique » (Trévisse 1997) des apprenants, la construction du métalangage utilisé, et surtout les activités métalinguistiques (activité cognitive du sujet sur le langage et la langue) qui sont suscitées. La mise en œuvre d'activités (« unités pédagogiques ») de classe peut ou non donner lieu à une activité cognitive métalinguistique chez le sujet. De façon cohérente avec notre conception du processus d'apprentissage (cf. chapitre 2), il est logique que ce soit surtout cette activité du sujet qui détermine l'impact des activités (de classe) métalinguistiques et grammaticales sur le processus d'apprentissage.

Nous aborderons plus spécifiquement le cas des activités grammaticales « indiquées comme telles », qui visent directement l'activité métalinguistique des apprenants, ou du moins qui sont orientées « formes et structures de la langue ». Pour le moment nous soulignerons simplement que des tâches qui visent la compréhension, la production ou l'interaction en langue étrangère, c'est-à-dire orientées « sens et utilisation de la langue » peuvent elles aussi déclencher une activité métalinguistique chez le sujet. Griggs (2002) parle quant à lui de « travail métalinguistique » effectué par les apprenants ; il présente une étude qui indique l'« existence d'une corrélation entre la quantité de travail métalinguistique réalisé par des apprenants d'anglais au cours de ces tâches communicatives et une amélioration à long terme de leur utilisation de la langue dans le même type d'activité » (p 54). Il met en avant le lien entre l'efficacité de cette activité, de ce travail métalinguistique, et les notions d'attention et de contrôle, et conclut que l'efficacité de l'activité métalinguistique « doit être évaluée en termes de capacité à amener les apprenants à se focaliser sur la langue » (p 65). Nous retiendrons deux idées de l'analyse que fait Griggs des résultats obtenus : d'une part, la négociation du sens n'est pas forcément suffisante pour que l'apprenant se focalise sur les formes et fonctions grammaticales, et d'autre part, les situations de production semblent être plus propices à une focalisation sur les formes que les situations de compréhension. Si l'on met cela en rapport avec les opérations que nous avons évoquées à la fin de la première partie de ce chapitre, cela confirme que la reformulation du sens (la paraphrase) n'est qu'une première étape dans l'activité métalinguistique du sujet.

Nous retiendrons que des tâches orientées « formes et structures de la langue » et des tâches orientées « sens et utilisation de la langue » peuvent toutes donner lieu à des activités métalangagières, c'est-à-dire à des temps de classe consacrés à un échange métalinguistique ; ces activités n'ont une influence sur le processus d'apprentissage que si à leur tour elles déclenchent une activité métalinguistique chez l'apprenant. Pour Griggs, cette activité doit être évaluée en termes de focalisation sur les formes. Il nous semble que ce critère est nécessaire, mais pas forcément suffisant pour juger de l'efficacité de cette activité dans la construction de la grammaire mentale et surtout de représentations métalinguistiques : cette focalisation représente l'attention nécessaire à tout apprentissage (cf. chapitre 2), mais elle doit être alliée à des activités mentales (compréhension, raisonnement et résolution de problèmes). Dabène et Degache (1998) émettent aussi l'idée que l'activité du sujet doit être non seulement attentionnelle mais aussi volontaire, que « c'est par la prise en charge métacognitive de son apprentissage que l'apprenant peut chercher à optimiser ses potentialités métalinguistiques » (p 382).

Les activités de classe, y compris lorsqu'elles sont orientées « formes et structures de la langue », ne débouchent pas forcément sur une activité métalinguistique des apprenants, et en tout cas déclenchent des activités cognitives différentes en fonction des apprenants. Leur efficacité (c'est-à-dire l'aide et le soutien qu'elles fournissent dans le processus d'apprentissage) doit donc être relativisée et ne peut pas être décrétée uniformément et intrinsèquement. Il est donc nécessaire pour les analyser et les évaluer de considérer les traces de l'activité métalinguistique des sujets dans les différentes séquences métalinguistiques (des « bouts » d'activité métalangagière, des échanges langagiers qui démontrent une activité

métalinguistique chez les sujets) qui apparaissent dans la réalisation des activités de classe.

2.1.3. Typologie des séquences métalinguistiques.

Nous allons présenter ici la typologie proposée par Dabène et Degache (Dabène et Degache 1998) pour les séquences métalinguistiques. Dans le cadre d'une tâche précise (lecture en langue voisine), Dabène et Degache (1998) cherchent à classer les activités métalinguistiques de leurs sujets et pour cela prennent en compte « toutes les verbalisations qui ont pour objet un fait de langue, même si les termes employés par le sujet à cette occasion n'appartiennent pas à une métalangue déterminée » (p 376). Cette typologie est fondée sur deux axes : la spontanéité de l'apparition de ces verbalisations, et leur degré de conceptualisation.

En ce qui concerne la spontanéité de leur apparition, les séquences peuvent être graduées comme suit :

- Spontanéité maximale : les séquences « spontanées » font suite à un questionnement de l'enseignant (elles ne sont jamais complètement spontanées du fait que la situation les place de fait dans des considérations métalangagières).
- Spontanéité intermédiaire : ces séquences font suite à une sollicitation de l'enseignant, qui peuvent prendre la forme d'interrogations générales (du type « pourquoi ? ») ou d'encouragements à continuer ce que l'apprenant a amorcé.
- Spontanéité minimale : « des verbalisations émises en réponse à une interrogation de nature ouvertement métalinguistique, voire à une reformulation visant à prolonger l'introspection » (p 377).

Le second axe, le degré de conceptualisation, se décline en cinq types de séquences métalinguistiques, classés par Dabène et Degache (1998) en trois catégories (ou degrés), les activités élémentaires, locales et généralisantes :

- Activités élémentaires : ce sont des procédures élémentaires de « mises en équivalence de signifiants dans des tentatives partielles de traduction » (p 377) qui opèrent une comparaison ou une confrontation des signifiants.
- Activités métalinguistiques locales : à ce degré, les sujets se réfèrent à des « savoirs langagiers ponctuels et isolables antérieurement acquis en LM ou dans une autre LE » (id.). Elles sont dites locales, car elles se limitent à l'environnement textuel immédiat dans lequel elles apparaissent. A ce degré, Dabène et Degache distinguent deux types :
 - o Activité métalinguistique locale *empirique* : les auteurs disent qu'elle fonctionne « au coup par coup » et ne fournissent qu'un

exemple⁶⁴ pour expliciter cette expression. Nous la comprenons comme fonctionnant sur un item isolé en ne cherchant qu'à trouver une réponse efficace au problème posé dans la situation.

- o Activité métalinguistique locale *structurante* : elle est plus élaborée que l'activité empirique, et présente une tentative de rationalisation de la solution trouvée ; elle met en place une structuration qui s'appuie sur la segmentation, la catégorisation, etc. Les auteurs notent que ce type d'activité peut « donner lieu à des hypothèses pertinentes sur la grammaire de la langue cible » (p 378), même si ces hypothèses ne sont utilisées que pour la résolution du problème spécifique rencontré.
- Activités métalinguistiques généralisantes : à ce troisième degré, les auteurs ont réuni « les activités qui manifestent une tentative de formalisation, de « mise en règles » de la langue cible » (p 379). Ces activités visent donc non seulement la résolution du problème rencontré, mais plus largement la réalisation de la tâche dans son ensemble, voire l'apprentissage de la langue. Ce degré lui aussi est subdivisé en deux types par Dabène et Degache :
 - o Processus de transfert interlingual, qui s'appuie sur le savoir métalinguistique à propos de la LM ou d'une autre langue apprise auparavant.
 - o Processus intralingual de conceptualisation, qui s'appuie sur l'observation et l'analyse des données disponibles dans la tâche, « au moyen d'outils heuristiques à valeur générale » (p 379).

Bien que cette typologie ait été mise au point par les auteurs pour classer les verbalisations des sujets au cours d'une tâche de compréhension écrite d'un texte en langue voisine, les deux axes retenus nous semblent pouvoir servir à décrire toutes les séquences métalinguistiques qui sont susceptibles d'apparaître dans toutes les activités métalinguistiques en situation d'apprentissage. Dans l'analyse de notre corpus nous qualifierons les séquences métalinguistiques selon deux axes, qui reprennent de façon simplifiée la typologie proposée par Dabène et Degache :

- Initiative : de l'apprenant / de l'enseignant.
- Portée : ponctuelle (énoncé en discussion)/ locale (tâche en cours) / générale (réinvestissement possible).

⁶⁴ Leur exemple : « ça doit être un truc comme "soigner" car ça vient du latin, [kuRaR] ».

2.2. Construction de la grammaire mentale en situation d'interaction.

2.2.1. Importance de l'interaction dans la construction de l'interlangue.

L'interaction avec un expert qui peut être l'enseignant ou un locuteur natif, se voit souvent donner une place importante dans le processus d'apprentissage. Cela est cohérent avec la vision de l'apprentissage d'une langue comme la construction d'une interlangue : l'interaction est un lieu privilégié pour à la fois obtenir de l'input, produire de l'output, tester des hypothèses, et obtenir des rétroactions. Dans la vision de l'apprentissage d'une langue étrangère de Klein (1989), l'apprenant doit effectuer des tâches qui nécessitent l'interaction avec des natifs. Il décrit quatre tâches : analyser (ou segmenter) la langue, synthétiser (combinaison des éléments analysés) en énoncés, contextualiser ces énoncés et comparer ses productions à celles des locuteurs natifs. Sur ces quatre tâches, toutes peuvent être effectuées en situation d'interaction, la troisième est complètement artificielle sans une telle situation, et la quatrième est largement facilitée par le fait d'être en situation d'interaction.

Gaonac'h (1991) établit explicitement un lien entre acquisition et interaction, et détermine cinq apports de l'interaction à l'acquisition :

- « L'interaction permet de contrôler la répétition de formes lexicales ou syntaxiques ;
- elle permet de réutiliser ce qui vient d'être entendu, ou de se fonder sur des indices physiquement présents, ce qui allège beaucoup la charge de la mémoire ;
- elle permet de ménager une activité de langage portant sur un matériau hautement prédictible, répétitif et bien contextualisé (si l'interlocuteur « joue le jeu »), ce qui peut être une situation idéale pour permettre à l'attention active de se porter sur d'autres aspects du langage ;
- elle permet de tester les possibilités d'intégration des routines dans des unités linguistiques plus importantes » (p 196).

On voit donc que la situation d'interaction est propice à l'apprentissage linguistique, car elle permet de s'appuyer sur de nombreux éléments contextuellement présents et donc référentiellement disponibles pour alléger la charge cognitive de l'apprenant. En outre, elle permet de mettre en contact immédiatement les énoncés de l'apprenant et ceux de l'interlocuteur, ce qui est positif pour l'intégration immédiate de certains éléments linguistiques et pour le test des hypothèses de l'apprenant. Il y a dans les situations d'interaction une imbrication possible de la construction de connaissances et de l'utilisation de la langue qui sont toutes deux nécessaires à l'apprentissage de cette langue. En situation d'interaction en LE, les activités métalinguistiques sont simultanées aux activités langagières : tout en communiquant, l'apprenant doit s'assurer qu'il a bien compris l'énoncé de son interlocuteur, s'assurer de se faire comprendre, et si possible s'assurer que ce qu'il dit est acceptable (c'est-à-dire correct, cohérent et pertinent dans la situation).

2.2.2. Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles.

Py (1990, Jeanneret et Py 2002) a développé la notion de « Séquence Potentiellement Acquisitionnelle » (SPA) qui permet de rendre compte de la relation étroite entre acquisition et interaction. Les SPA sont définies comme

« toute séquence conversationnelle exolingue organisée autour d'un problème de formulation rencontré par le locuteur alloglotte, et perçu comme tel soit par lui-même (et donnant lieu à une sollicitation d'aide) soit par son interlocuteur natif, épisode suivi de la présentation d'une donnée (input) traitée comme telle par l'alloglotte. La terminologie utilisée veut suggérer que de telles séquences constituent des contextes conversationnels particulièrement propices à l'acquisition d'un élément de L2, indépendamment du fait que cette acquisition se réalise effectivement ou non. » (Jeanneret et Py 2002, p 37).

Les SPA sont le résultat d'un double mouvement de la formation des énoncés produits par l'apprenant : un mouvement d'autostructuration, de structuration de la part de l'apprenant, et un mouvement d'hétérostructuration, d'intervention du natif dans la production des énoncés ou sur les énoncés déjà produits. Les SPA sont donc dépendantes de l'intercompréhension et des jugements d'acceptabilité du locuteur natif. Ces SPA sont le plus souvent lexicales, car du moins au niveau débutant, les stratégies de communication sont principalement lexicales, et qu'un simple élément lexical peut déclencher chez le locuteur natif de nombreuses tentatives d'interprétation ; « le métalangage vernaculaire parle d'ailleurs beaucoup mieux des mots que des phonèmes ou, surtout, de la syntaxe » (Jeanneret et Py 2002, p 38) et les corrections lexicales sont plus facilement précises que les corrections syntaxiques. Les SPA assurent deux fonctions, dont la première, permettre une poursuite acceptable de l'interaction, est situationnellement prioritaire sur la seconde, permettre éventuellement le développement de l'interlangue. Insérées dans l'interaction, et soumises à l'intervention de locuteurs dont *a priori* l'expertise n'est pas métalinguistique mais uniquement linguistique, on peut penser que les SPA se concentrent sur la résolution d'une forme précise et n'ont pas de visée généralisante ou du moins conceptualisante : « les interventions métalinguistiques insérées dans les SPA prennent rarement la forme d'une conceptualisation grammaticale, ou même lexicale » (Jeanneret et Py, 2002, p 38). Alors que la conceptualisation est une caractéristique des interactions en situation formelle, « en milieu extra-scolaire on a affaire la plupart du temps à une pure réflexion, c'est-à-dire à une simple décontextualisation de la séquence discursive problématiques » (id. p 39). Cette décontextualisation est relativement aisée au niveau lexical ; mais du point de vue syntaxique, « elle suppose en principe que le locuteur se réfère à un modèle hiérarchique dans lequel les syntagmes s'enchâssent dans d'autres syntagmes superordonnés qui leur servent de contexte » (id. p 39), ce qui est difficile à accomplir dans les situations d'interaction dans lesquelles se déroulent les SPA.

Jeanneret et Py (2002) étudient les modes de fonctionnement des SPA syntaxiques, et montrent qu'il n'y a pas de décontextualisation d'une structure à proprement parler, que le schème syntaxique n'apparaît pas par une utilisation

autonymique de l'énoncé produit ; « la décontextualisation est ici remplacée par une réutilisation du schème avec d'autres lexèmes, opération qui présuppose une dissociation entre syntaxe et lexique, donc une certaine autonomisation du schème syntaxique » (Jeanneret et Py 2002, p 40). L'aide du natif consiste à fournir un schème syntaxique que l'apprenant va répéter en modifiant les lexèmes pour les ajuster à ce qu'il veut dire ; on peut rapprocher cette aide de l'apprentissage de *chunks*, de *patterns* ou de lexèmes étudié dans le chapitre 3 (et notamment de Lamb 2001). Dans les SPA syntaxiques, les sollicitations d'aide sont rarement explicites : c'est le locuteur natif qui décèle dans l'énoncé de l'apprenant le besoin d'une hétérostructuration syntaxique. La SPA n'est pas identifiable par le discours tenu sur le schème syntaxique proposé, mais par le réemploi de ce schème avec substitution lexicale dans les lexèmes qui le composent. « Dans ces cas de substitution lexicale, il y a une forme de décontextualisation partielle du schème syntaxique. Elle n'est toutefois pas poussée jusqu'à ses dernières limites, en ce sens que le schème syntaxique n'est évidemment pas explicité, mais qu'il est réutilisé (et donc recontextualisé) dans un tour de parole ultérieur » (Jeanneret et Py 2002, p 43). Dans des énoncés comprenant un contrat didactique (ayant une visée didactique), des schèmes syntaxiques peuvent être répétés dans des séquences latérales, et prendre ainsi, de façon parallèle à la réussite de la communication, une valeur d'exemple du schème syntaxique utilisé. Nous ajouterions à cette valeur d'exemple la fonction de remédiation (si l'énoncé était produit de façon erronée par l'apprenant) ou de renforcement (si l'énoncé était correct). La construction d'une grammaire mentale peut donc passer en situation d'interaction par des phénomènes de **substitution** ou d'**exemplification**. Enfin, les auteurs soulignent les relations étroites entre lexique et syntaxe, et notamment le fait que les apprentissages lexicaux et syntaxiques sont coordonnés (l'isolement d'une unité lexicale met en jeu des opérations syntaxiques, et l'apprentissage syntaxique passe par des substitutions lexicales), ce qui les amène à la conclusion qu' « il serait ainsi vain de séparer radicalement les SPA syntaxiques des SPA lexicales. Elles sont au contraire essentiellement complémentaires, en ce sens que les unes s'appuient sur les autres » (Jeanneret et Py 2002, p 49).

On retrouve l'idée que les SPA participent à la construction de la grammaire mentale chez Vasseur (1990), pour qui les SPA sont le lieu de vérification d'une règle critique ; une règle critique se caractérise par le fait qu'elle correspond à une hypothèse incertaine, qu'elle concerne un phénomène fréquent, et qu'elle concerne un phénomène nécessaire dans une situation communicative donnée. « Il s'agit donc d'une hypothèse dont la vérification impose à un moment donné à l'apprenant une démarche de recherche auprès de son interlocuteur natif » (p 94). Les SPA sont alors considérées comme des procédures de résolution de problèmes, qui peuvent jouer un rôle dans le processus d'apprentissage, à condition qu'il y ait une activité métalinguistique de la part du sujet : il faut que « soient rendues possibles et rentables les démarches cognitives de focalisation d'attention, de questionnement, d'analyse des différences, de rapprochements avec les autres règles en place » (Vasseur 1990, p 95).

Vasseur (1990) souligne le rôle facilitant du natif et le fait que la négociation pour se comprendre est souvent le meilleur moyen pour progresser. Cependant, il faut nuancer les bénéfices attribués à l'interaction exolingue avec un locuteur natif en

ce qui concerne la construction des représentations métalinguistiques, car la focalisation sur le sens n'est pas toujours synonyme de focalisations sur les formes. Si l'interaction exolingue présente effectivement d'indéniables avantages pour l'apprentissage des langues et le développement des compétences d'interaction (charge affective moindre, possibilités d'entraînement à la gestion simultanée des différents processus, entre autres), Griggs (2002) souligne que la communication entre non natifs est plus efficace que la communication avec des natifs en ce qui concerne la focalisation sur les formes, notamment du fait que l'expertise n'est plus aussi « localisée » (entièrement entre les mains du locuteur natif) mais partagée entre les apprenants.

Les interactions exolingues avec des locuteurs natifs nous semblent donc plus propices à la construction de représentations linguistiques (lexicales et syntaxiques) qu'à la construction de représentations métalinguistiques. Cette construction est soumise à deux contraintes : d'une part, elle entretient un rapport d'économie avec le déroulement de la situation de communication, et d'autre part elle est soumise à l'existence d'un contrat didactique. Tant que cette construction apporte plus à la situation de communication qu'elle ne lui coûte (c'est-à-dire tant qu'elle est nécessaire à l'intercompréhension), elle a obligatoirement lieu. Dès lors que cette construction n'est pas directement nécessaire à l'intercompréhension, elle est fonction d'une part de la volonté de l'apprenant, d'autre part des jugements d'acceptabilité du locuteur natif. En d'autres termes, quand l'apprentissage de nouvelles formes ou structures n'est pas directement nécessaire à l'interaction exolingue, il n'est possible que si l'apprenant perçoit cette situation d'interaction comme une occasion d'apprentissage, et si le natif se donne pour rôle de fournir des rétroactions et des informations linguistiques à l'apprenant. C'est par exemple ce qui se passe dans les phénomènes d'exemplification étudiés par Jeanneret et Py (2002) : l'apprentissage est fonction de séquences latérales, parallèles à la communication du sens lui-même.

2.3. Grammaires implicite / explicite, implicitée / explicitée.

2.3.1. Grammaires implicitée et explicitée.

Nous avons vu dans le troisième chapitre la différence que certains auteurs font entre grammaire explicite et grammaire implicite, distinction qui se situe du point de vue des constructions mentales de l'apprenant. Ces adjectifs d'implicite et explicite ont aussi été utilisés, notamment par Galisson et Coste (1976) pour désigner deux modes d'enseignement / apprentissage de la grammaire. La grammaire explicite est alors l'enseignement / apprentissage d'une description grammaticale de la langue cible, qui s'appuie explicitement et expressément sur le modèle métalinguistique sur lequel elle est construite. Deux mouvements sont alors possibles, l'un qui consiste en l'apport d'informations métalinguistiques par le professeur (et dans laquelle l'apprenant part de ce que dit le professeur sur la langue et l'applique aux énoncés qu'il rencontre ou qu'il produit), et l'autre qui consiste en la prise de conscience par les apprenants de cette information. On peut rapprocher ces mouvements de la distinction entre démarche déductive et

inductive comme un mouvement du général (règle) au particulier (exemples, énoncés) pour la première, et du particulier (exemples, énoncés) au général (règles) pour la seconde. La grammaire implicite, elle, vise à ce que les apprenants aient la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (sous-jacent), mais sans recommander l'explicitation d'aucune règle et en éliminant le métalangage (ou plus précisément en éliminant un métalangage « spécialisé »). La grammaire implicite s'appuie sur la manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes. Dans ces expressions de « grammaire implicite » et de « grammaire explicite », il faut plutôt comprendre « grammaire » dans le sens de « faire de la grammaire », le sens métonymique de discipline scolaire, bien que cela soit un peu ambigu. D'autre part, le fait, établi par Cicurel (1985) que toute activité de classe de langue est métalinguistique oblige à considérer qu'au-delà du fait de « faire de la grammaire » en le posant comme tel ou en le masquant, c'est plutôt la référence au modèle grammatical qui est explicite ou implicite. Dans cette perspective, la distinction proposée par Besse et Porquier (1984, p 72⁶⁵) entre grammaire *implicite* et grammaire *explicitée* nous semble plus pertinente et plus propre à rendre compte de la présence directe ou indirecte de la grammaire-savoir dans les activités de classe.

2.3.2. Grammaire explicitée.

La grammaire explicitée correspond à ce que l'on entend traditionnellement par « faire de la grammaire » en classe (sous l'influence des méthodologies de grammaire-traduction) : « il s'agit simplement de l'enseignement / apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant et / ou les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit » (p 93). Dans la grammaire explicitée, il s'agit pour les enseignants de « communiquer verbalement à des étudiants un certain savoir sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore » (p 96). On peut ajouter que le caractère explicité de la grammaire-savoir ne passe pas forcément uniquement par l'expression verbale de celle-ci, mais que les représentations graphiques notamment peuvent participer à cette explicitation. La grammaire explicitée peut l'être dans le discours de l'enseignant ou dans celui des étudiants. Pour Besse et Porquier, l'élaboration et la compréhension d'une description grammaticale supposent « une intuition grammaticale » minimale, « un sentiment linguistique assuré, des contraintes et possibilités de la grammaire intériorisée prise en compte » (p 94), parce qu'il est impossible de raisonner sur le fonctionnement de données qui sont inconnues. De ce fait, « une description grammaticale est toujours élaborée par un sujet qui a la maîtrise, au moins partielle, de la grammaire intériorisée qu'il décrit et qui s'adresse à d'autres sujets chez qui il postule plus ou moins une maîtrise équivalente. » (p 94). Cela signifie que cette grammaire explicitée serait, chronologiquement du moins, secondaire par rapport

⁶⁵ Cette différence est d'abord évoquée p 72 puis la grammaire explicitée est développée dans leur chapitre 5 (p 93 et suivantes), et la grammaire implicite dans leur chapitre 7 (p 148 et suivantes).

à une « certaine » maîtrise de la langue. Nous pouvons rapprocher cette idée de ce que dit Trévis (1997) des discours métalinguistiques vides de sens : il est possible que la grammaire-savoir soit l'objet d'un discours métalinguistique (reçu ou répété par les apprenants), sans que ce discours soit compris. Pour que la grammaire explicitée fasse sens, il faut qu'elle soit mobilisée dans une situation où elle corresponde à une réalité de l'expérience de l'apprenant. L'utilisation d'une grammaire explicitée se situe donc à l'intersection de ce qui est déjà « connu » de l'apprenant, et de ce qu'il lui faut découvrir, ou construire. Ce qui est connu de l'apprenant, ce sont des représentations linguistiques, et ce qu'il lui faut construire, ce sont des représentations métalinguistiques, qui à leur tour clarifieront et organiseront les représentations linguistiques (cf. chapitre3). L'utilisation d'une grammaire explicitée est bien en lien avec l'apprentissage et la zone proximale de développement, puisque l'apprenant peut déjà tenir seul un discours sur ses représentations linguistiques, mais qu'il a besoin de l'expertise de l'enseignant pour construire ou affiner les représentations métalinguistiques sur ces dernières.

2.3.3. *La grammaire implicite et la question de la progression linguistique.*

Ce que Besse et Porquier (1984) appellent grammaire implicite est « le savoir grammatical plus ou moins méthodiquement “enfoui” dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle » (p 148)⁶⁶. Pour ces auteurs, cette grammaire est le plus souvent le résultat d'une activité didactique consciente ; elle est liée au fait que « tout usage, réceptif ou productif, de la langue étrangère par l'apprenant, qu'il soit guidé ou non par un professeur, met en jeu des données grammaticales relatives à celle-ci » (p 148), et est inévitable dès lors que les concepteurs de manuel et les professeurs possèdent un savoir métalinguistique, basé sur les discours grammaticaux et linguistiques. Elle influence notamment l'« organisation méthodique de la matière à enseigner / à apprendre » (id. p 148). Besse et Porquier lient donc la question de la grammaire implicite à celles de la progression d'enseignement, de l'utilisation des dialogues didactiques et des documents authentiques et des activités de compréhension et de production. Ils concluent en fait à l'omniprésence de la grammaire implicite dans la classe de langue :

« Ainsi, dans une classe de langue, se trouvent toujours implicites des éléments d'une description grammaticale (ou d'un mixte de descriptions) de la langue-cible, que cette implication soit le fait de l'auteur du manuel à travers la progression suivie, les dialogues qui l'illustrent, les divers exercices et activités qui la traitent ; qu'elle soit le fait du professeur dans l'exploitation plus ou moins méthodique qu'il fait des documents de départ, ou qu'elle soit inscrite dans les normes, en particulier orthographiques et scripturales, de la langue qu'on enseigne / apprend. » (p 176).

⁶⁶ Elle est donc différente de la grammaire implicite, qui correspond à un travail dont l'exercice structural est la forme la plus prototypique.

On peut ajouter que la grammaire implicite intervient aussi dans l'ensemble du discours métalinguistique de l'enseignant, dès lors qu'il est fait référence à la forme et la structure de la langue. Ce discours métalinguistique peut bien sûr s'appuyer sur une grammaire explicite, mais peut aussi être sous-tendu par une grammaire implicite : l'exemple le plus simple et le plus fréquent est celui des explications lexicales qui sans y faire directement référence peuvent s'appuyer sur des connaissances morphologiques. Il est donc nécessaire de garder à l'esprit que les discours métalinguistiques des enseignants sont toujours sous-tendus par leurs représentations métalinguistiques (ou l'absence de celles-ci), y compris quand ils n'y font pas directement référence.

Nous souhaitons cependant revenir un peu plus longuement sur la question de la progression, qui est corrélée à la grammaire implicite. Celle-ci guide la progression d'enseignement, par le découpage et l'ordre de présentation des structures linguistiques qu'elle induit. Comme Besse et Porquier (1984), nous pensons nécessaire de prendre en compte la différence entre progression d'enseignement et progression d'apprentissage :

« Les étudiants retiennent toujours moins et plus que ce qui leur est enseigné : moins en ce qu'ils ne retiennent que certains des éléments présentés ou travaillés, plus en ce qu'ils les restructurent constamment par des inférences, des combinaisons, des généralisations qui perturbent la progression prévue. Il est donc nécessaire de distinguer **progressions d'enseignement** et **progression d'apprentissage** ou **d'acquisition** » (p 150).

Actuellement, la question de la progression en langues s'est déplacée de questions linguistiques à des questions communicatives, ou plus précisément « actionnelle » ; si l'on se fonde sur les échelles descriptives du CECRL, la description du « niveau de langue » des apprenants est fonction des situations qu'ils peuvent gérer dans la langue étrangère, des interlocuteurs avec lesquels ils peuvent interagir, et des sujets qu'ils peuvent aborder, et non des structures linguistiques qu'ils maîtrisent. Cependant, il revient à l'enseignant, pour chaque niveau et chaque public, de décider ou plutôt d'identifier les structures qui seront les plus utiles à l'apprenant pour accomplir les tâches de compréhension, de production et d'interaction. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de nier l'utilité didactique de la progression d'enseignement grammatical, car nous pensons qu'il y a tout de même une progression. En revanche, cette progression d'enseignement doit d'une part être liée aux situations de communication en jeu, et d'autre part essayer de coller au plus près la progression d'apprentissage : il s'agit pour l'enseignant d'identifier les énoncés et les actes de langage que l'apprenant comprend et / ou réalise et les structures qu'il mobilise pour cela, en vue de lui proposer une progression orientée soit vers la précision de la correction de l'emploi de ces structures, soit vers leur diversification. Comme nous l'avons déjà dit, la construction de la grammaire mentale, et donc la progression d'apprentissage, est une construction « en spirale », et il n'y a pas de raison de lui opposer une progression d'enseignement qui soit linéaire.

Le changement de perspective sur l'apprentissage des langues ne permet pas d'évacuer la question de la progression linguistique (comme cela a parfois été

fait), mais simplement de s'attacher à la mettre en perspective avec les tâches que l'apprenant aura à réaliser. Même si, comme le souligne Michaud (1996) le critère principal pour décider des « points de grammaire » à travailler est leur utilité pratique, et même si l'on pense qu'il est vain voire contre-productif de présenter systématiquement des éléments de la langue et qu'il s'agit plutôt de « les accueillir au passage », cet « accueil » n'est pas désordonné et déconnecté d'une vision d'ensemble de la grammaire et de la façon dont il peut s'articuler aux autres connaissances.

2.3.4. Grammaires implicites et explicites et discours métalinguistique.

On peut en fait considérer que les grammaires implicites et explicites font référence à des grammaires-savoirs qui sont mobilisées de façon visible ou non dans l'action didactique de l'enseignant. Cette action didactique se décline en deux volets principaux : les choix didactiques (notamment sur l'organisation, les activités et les ressources) et le discours didactique (plus particulièrement métalinguistique).

Du point de vue du discours métalinguistique, la grammaire implicite se caractérise par un métalangage peu spécialisé (basé surtout sur la fonction autonymique, qui englobe la mention et la désignation), et la grammaire explicite se caractérise par un métalangage plus spécialisé, qui en plus des termes autonymiques mobilise un métalexique emprunté à différents modèles métalinguistiques. Il est probable que le degré de spécialisation du métalangage employé soit corrélé aux types de séquences métalinguistiques (cf. 3.1, ce chapitre) dans lequel le discours métalinguistique intervient.

2.4. Les activités à visée grammaticale.

2.4.1. Permanence des activités grammaticales.

Par activités à visée grammaticale, nous entendons toutes les activités de classe conçues par l'enseignant pour développer la grammaire mentale de l'apprenant et / ou pour l'aider à construire des représentations métalinguistiques. Ces activités grammaticales peuvent soit s'appuyer sur une (ou des) grammaire(s) explicite(s), comme c'est le cas pour les explications grammaticales ou les exercices de conceptualisation, soit être basées sur une grammaire implicite, comme c'est le cas pour certains exercices (notamment structuraux). Nous allons traiter dans cette partie les activités grammaticales « traditionnelles » (explications et exercices), et consacrerons une partie spécifique aux activités de conceptualisation.

Du point de vue des activités grammaticales, on peut considérer que les pratiques pédagogiques et didactiques connaissent peu de changements. Beacco (2010) souligne cette constance dans les pratiques : il met en avant le fait que le champ de la nature des activités grammaticales n'a pas connu d'innovation notable dans les dernières années :

« les typologies des exercices de grammaire telle qu'elle est décrite dans H. Besse et R. Porquier : *Grammaires et didactique des langues* (1984) ou dans G. Vigner : *L'exercice dans la classe de français* (1984) demeurent pratiquement inchangées. Cette stabilité des formes des exercices de grammaire a déjà été observée sur une plus longue durée que les 25 ou 30 dernières années, en principe placées sous le signe de l'approche communicative. Elle reflète probablement la stabilité des pratiques enseignantes et n'a été remise en cause dernièrement par aucune nouvelle perspective englobante en provenance des sciences du langage. » (p 47).

Il y a donc eu peu de changement dans les activités grammaticales proposées aux apprenants, et celles-ci s'appuient toujours sur le tryptique règle / exemple / exercice. Bange (2002) définit ainsi l'enseignement grammatical comme l'« enseignement de règles de grammaire, avec les exemples et les exercices qui accompagnent cet enseignement » (p 21). A l'intérieur de ce trinôme, chaque élément peut se voir attribuer une part d'attention différente. Malgré les périodes de remise en cause de l'utilité de ces activités grammaticales, elles ont en quelque sorte traversé les époques et Fougerouse (2001), en s'appuyant sur un questionnaire soumis à des enseignants d'écoles de langues françaises, montre que la grammaire a toujours une place importante dans la classe de la langue, en accord apparemment avec les attentes des apprenants. Les activités grammaticales sont en quelque sorte endogènes, puisque d'une part elles sont répétées par des enseignants qui y ont été soumis dans leur apprentissage, et que d'autre part, à la fois elles modèlent les attentes des apprenants et sont justifiées par celles-ci. Il semble au final que, si la façon de les percevoir ou les justifications théoriques qu'elles reçoivent évoluent, la forme même de ces activités ne se modifie que peu.

2.4.2. Explications grammaticales.

2.4.2.1. Explications grammaticales et activités métalinguistiques.

Les explications grammaticales renvoient au discours métalinguistique de l'enseignant, voire de l'apprenant, et elles peuvent être présentes dans tous les types de séquences métalinguistiques. Bien évidemment, la question des explications grammaticales est inextricablement liée à celle du métalangage utilisé pour les fournir. Ces explications peuvent intervenir à deux niveaux :

- au niveau de la construction des représentations linguistiques ; elles visent à formaliser ou aider l'apprenant pour le « découpage » des unités linguistiques, et dans la découverte du sens à associer à celles-ci. Elles mobilisent alors plutôt une grammaire implicite (de L2) de la part de l'enseignant ; du côté de l'apprenant, elles peuvent mobiliser soit une grammaire implicite (et peut-être inconsciente) de LM, soit une grammaire explicitée de L2 ou d'une autre L2.
- Au niveau de la construction des représentations métalinguistiques ; elles visent à permettre à l'apprenant à créer des liens et à catégoriser ses représentations linguistiques. Ce type d'explication est plus propice à la

mobilisation d'une grammaire explicitée, tant de la part de l'enseignant que de l'apprenant.

A ce second niveau, les explications grammaticales n'ont en fait de valeur que si elles interviennent dans le cadre d'activités métalangagières, c'est-à-dire d'interactions discursives propres à aider l'apprenant à avoir une activité métalinguistique au sens psycholinguistique du terme. La grammaire explicitee pose donc des problèmes de communication et de compréhension dans l'interaction entre enseignants et apprenants.

2.4.2.2. Conditions de compréhension des explications grammaticales ?

Pour Besse et Porquier (1984) il y a trois pré-requis à remplir pour cette compréhension, trois répertoires qui doivent être communs dans la salle de classe. Pour ces auteurs, il faut qu'au moins deux de ces pré-requis soient remplis pour que la description grammaticale puisse être communiquée efficacement :

- La langue (et la métalangue dont celle-ci est naturellement porteuse) dans laquelle cette description est formulée doit être au moins comprise, sinon pratiquée activement, par les destinataires.
- Le modèle métalinguistique doit être connu ou admis, consciemment ou non, par ces derniers.
- La grammaire intériorisée sur laquelle elle porte doit être au moins localement maîtrisée par ces destinataires.

Pour ces auteurs, cela implique qu'avec des débutants, la description grammaticale doit se faire dans leur langue, et que soit la description porte « sur une grammaire qu'ils ont déjà intériorisée (celle de la langue de départ) » soit « qu'ils aient quelque familiarité avec le modèle métalinguistique qu'on utilise pour présenter la LE » (Besse et Porquier 1984, p 97). En revanche, « avec des étudiants de niveau intermédiaire et avancé, les tactiques de communication d'une description se rapprochent de celles utilisées en classe de LM, dans la mesure où la description peut alors être formulée dans la langue cible et dans la mesure où les étudiants ont acquis une certaine intuition grammaticale de celle-ci » (id.).

Les conditions posées par Besse et Porquier nous semblent trop restrictives : elles impliquent soit que l'enseignant passe plus de temps à s'assurer que ces pré-requis sont effectivement présents (notamment, comment peut-il évaluer rapidement que le modèle métalinguistique est connu ou admis ?), soit que, dans de nombreuses situations (notamment celles où les apprenants sont débutants), aucune description grammaticale ne soit communicable. En outre, le rapprochement entre la compréhension d'une description grammaticale en LE et en LM nous semble superficiel : le fait que cette description puisse se faire dans la langue apprise en suffit pas à établir une identité des processus de compréhension. Dans les deux situations (LM et LE), les processus sont différents, d'une part parce que les enjeux sont différents (en LM, la description grammaticale est fortement liée au développement de l'écrit alors que l'oral est maîtrisé, et en LE la description grammaticale vise le développement plus ou moins simultané de l'oral et de l'écrit) et d'autre part parce que l'« intuition » grammaticale des apprenants n'a pas du tout la même fiabilité et le même statut dans les deux cas.

2.4.2.3. Limites des descriptions grammaticales pédagogiques.

Besse et Porquier (1984) se penchent aussi sur les limites de la grammaire explicitée en classe de langue. Ces limites sont liées aux caractéristiques des descriptions grammaticales (grammaires-savoir), et sont au nombre de quatre.

D'abord, l'utilisation de descriptions grammaticales amène souvent l'apprenant à réfléchir sur des données qu'il ne connaît pas encore, alors que « la description grammaticale dont a besoin un apprenant de langue étrangère est celle qui correspond aussi exactement possible à l'intuition grammaticale qui est la sienne » (p 99). Cette première limite renvoie à la nécessité dans l'apprentissage de partir de ce que l'apprenant connaît. Ensuite, la grammaire explicitée est dépendante du modèle métalinguistique qui l'informe, ce qui pose un problème de « transportabilité » dans d'autres langues et « cultures métalinguistiques » (ce qui renvoie au fait que les discours métalinguistiques didactiques sont des construits culturels qui informent la réflexion). Une troisième limite concerne la métalangue dans laquelle la description est formulée. On peut la rapprocher du problème de la transposition didactique (Besse et Porquier parlent du problème de la « pédagogisation » des modèles grammaticaux) : comment utiliser un savoir de façon à ce qu'il soit accessible aux apprenants, et sans le dénaturer. Cependant, si l'on prend en compte 1) que les descriptions grammaticales ne sont pas des objets d'apprentissage en elles-mêmes et 2) que le métalangage est un outil psychologique qui permet de réfléchir sur la langue, et qu'il s'agit dans la classe de langue de co-construire cet outil avec les apprenants (ou *a minima* de s'assurer qu'ils peuvent utiliser cet outil), on voit que le problème de la transposition didactique s'efface devant celui de la construction d'un métalangage efficient dans la situation d'enseignement apprentissage. La dernière limite (qui est exposée en premier par Besse et Porquier) est celle qui touche à la validité relative des descriptions grammaticales : les règles de la description ne sont pas des vérités mais des points de vue sur la langue (cf. chapitre 1). De ce fait, les **descriptions** grammaticales sont fiables pour des sujets (natifs) qui savent déceler leurs limites (parce qu'ils parlent leur langue) mais sont plus problématiques pour des sujets non natifs qui n'ont pas d'indications sur l'extension de la règle et ont donc tendance à la surgénéraliser. De ce fait, « en classe de langue étrangère, particulièrement avec des débutants, toute règle explicitée peut être inductrice d'erreurs, d'autant plus difficiles à corriger qu'elles sont liées à la confiance que l'étudiant fait au savoir grammatical qu'on lui inculque » (Besse et Porquier 1984, p 99). Cette difficulté des ressources didactiques grammaticales a été reprise et développée par Barbazan (2007), qui étudie à propos de l'imparfait la « dangerosité » des formulations des grammaires pédagogiques, susceptibles d'induire l'apprenant en erreur du fait de leur imprécision. Comme Besse et Porquier (1984) elle souligne que des formulations (comme dans « l'imparfait peut indiquer un fait habituel dans le passé ») utilisant des termes relativisant la généralisation comme « pouvoir », « habituellement », « généralement », etc., sont des « facilités » des concepteurs de grammaires pédagogiques. Elle souligne aussi que l'apprenant, confronté à des énoncés non-conformes à (ou non explicables par) la règle énoncée, peuvent rapidement soit se décourager, soit perdre confiance dans le discours pédagogique.

Une *description* grammaticale, destinée à des natifs qui ont un jugement grammatical sûr, peut se permettre d'être imprécise, puisqu'elle cherche simplement à décrire ce qui est. Les apprenants de FLE ne peuvent pas forcément dire ce qui est grammatical ou non. Ils sont à la recherche à la fois d'explications qui leur permettent de comprendre (linguistiquement et métalinguistiquement) les énoncés auxquels ils sont confrontés et de guides d'actions qui leur permettent d'agir en compréhension et en production. Une *explication* grammaticale peut se permettre de n'être valable que pour une certaine catégorie d'emploi, à condition que ces emplois soient répertoriés. Une règle (guide d'action) qui ne fonctionne pas dans tous les cas (une règle par opposition à une loi, cf. chapitre 1) est problématique tant que l'apprenant ne sait pas dans quels cas il peut s'en servir ou non.

Dans l'exemple sur l'imparfait : « l'imparfait peut indiquer un fait habituel dans le passé », le problème pour Barabzan (2007) est que « pour autant que l'imparfait puisse se trouver effectivement dans des contextes renvoyant à des faits répétitifs, il ne signifie pas en soi l'habitude » (p 167). Au-delà de ce problème de la détermination de l'imparfait (et de la confusion entre valeur en contexte et un sens qui serait « absolu »), cet exemple illustre bien la tension entre un énoncé **vrai** linguistiquement (et vrai linguistiquement justement parce qu'il abrite sa non exhaustivité derrière des termes flous comme « pouvoir », « habituellement ») mais **inefficace** pour permettre à l'apprenant de savoir quand et comment utiliser l'imparfait ou même quelle valeur lui attribuer lorsqu'il le rencontre. Nous voyons deux autres problèmes posés par cette règle, qui limitent son efficacité comme guide d'action. D'abord, elle illustre assez bien le fait que les grammaires-savoirs sont souvent construites selon des logiques de fonctionnement et non d'utilisation (cf. chapitre 2 et 3) : ici, « l'imparfait fait ceci », alors qu'une logique de l'utilisation transformerait cet énoncé en « pour exprimer un fait habituel dans le passé, on peut utiliser l'imparfait ». Cet énoncé comporte la même affirmation que le premier (association imparfait / fait habituel) mais la perspective induite par son mode de présentation est différente (la généralisation porte sur le fait habituel et non sur l'imparfait). Ensuite, cette règle nous semble « partielle », non pas tant parce qu'elle ne rend pas compte de toutes les valeurs de l'imparfait, que parce qu'elle ne s'appuie que sur le sémantisme de l'imparfait, sans prendre en compte le contexte (le co-texte) des occurrences de l'imparfait. En outre, elle s'appuie sur un sémantisme trop subjectif pour être réellement fiable : qu'est-ce exactement qu'un « fait habituel dans le passé » ? Si on regarde l'exemple donné par Barabzan (2007) pour montrer la confusion possible chez l'apprenant :

- * avant de rencontrer Marie, il venait nous voir une dizaine de fois
- avant de rencontrer Marie, il est venu nous voir une dizaine de fois
- avant de rencontrer Marie, il venait nous voir régulièrement

On voit bien que c'est le co-texte d'occurrence du verbe qui permet de décider de l'acceptabilité de l'utilisation de l'imparfait. Ces indices ne sont que très rarement évoqués dans les grammaires pédagogiques, qui ne favorisent pas cette « prise d'indices » co-textuels. Pourtant, cela offre une autre voie décisionnelle pour l'utilisation d'une structure, complémentaire de son sémantisme.

2.4.2.4. Bilan sur les explications grammaticales.

On peut s'inspirer de ce que Besse et Porquier appellent des pré-requis et sur les limites qu'ils évoquent à la grammaire explicitée pour dégager trois préoccupations qui doivent être primordiales pour l'enseignant de langue lorsqu'il introduit une description grammaticale dans sa classe :

- la langue dans laquelle cette description est donnée, et la diversification des procédés explicatifs : même lorsque la langue de communication en vigueur dans la classe est maîtrisée par tous (que ce soit la LE ou une autre langue), il nous semble important de ne pas se limiter à une description verbale mais de mobiliser des moyens para-verbaux (disposition spatiale, tableaux, etc.) et graphiques.
- La conscience et la prise en compte du fait que les modèles métalinguistiques ne sont pas des données mais des construits culturels, et que les apprenants ont un « passé métalinguistique » qui est très probablement différent de celui de l'enseignant (cf. la première partie de ce chapitre). Besse et Porquier (1984) parlent aussi de « cribles métalinguistiques », « à travers desquels, et au moyen desquels, est perçue consciemment, souvent de manière faussée ou erronée, l'organisation de la langue-cible » et qui sont le plus souvent « des ensembles hétérogènes de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ, particulièrement lors de son apprentissage en milieu scolaire. » (p 109).
- La possibilité pour l'apprenant de rattacher la description grammaticale à des représentations linguistiques qu'il a effectivement construites (par exemple, identification des chunks ou patterns concernés, des « mots grammaticaux » entrant dans la catégorie grammaticale dont il est question, etc.).

Enfin, il faut souligner que le fait de comprendre une description grammaticale n'implique pas forcément que l'apprenant va pouvoir utiliser les informations qui y sont contenues en compréhension et en production.

2.5. Les exercices.

2.5.1. Définition.

Nous nous appuyerons principalement sur les auteurs cités par Beacco (2010) : Vigner (1984, 1990) et Besse et Porquier (1984). Les exercices sont une activité caractéristique de l'apprentissage en cadre formel, notamment scolaire (Besse et Porquier 1984 parlent de rituel communicatif propre à la salle de classe). Nous pouvons reprendre la définition qu'en a établie Vigner en 1984 et qu'il a reprise dans son article de 1990 :

« on appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une **tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice**. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre **un certain nombre d'objectifs de formation**. Les **fonctions de l'exercice sont variées** et peuvent être soit distinguées, soit confondues : approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l'apprenant avec leur manipulation, contrôle de l'acquisition des connaissances. La tâche portera préférentiellement sur une composante ou une difficulté **particulière** de l'apprentissage. On prévoira autant d'exercices qu'il existe de difficultés répertoriées. **Tâche répétitive**, un **nombre minimum d'essais** doit être prévu en vue d'atteindre un niveau de performance suffisant, l'exercice se déroulera selon un **protocole strict : délais de réponses brefs ; variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle**. Il s'effectuera à partir d'un apport de **données sélectionnées intentionnellement** sur la base de **consignes** exhaustives, non ambiguës et cohérentes, cette activité devant déboucher sur une **réponse observable et aisément évaluable**, par l'apprenant comme par le formateur. » (1984, p 17 - 1990 p 135 – nous soulignons).

Cette définition de Vigner est en accord avec celle que donnent Besse et Porquier (1984), qu'ils résumant ainsi : « une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui » (p 121).

Ces définitions permettent de mettre en avant plusieurs caractéristiques des exercices, qui définissent leur unité malgré la diversité des formes et des contenus qu'ils présentent : l'exercice représente une tâche (une chose à faire par l'apprenant) localisée et dont la réalisation est pré-déterminée à plusieurs points de vue :

- L'exercice s'effectue dans un temps déterminé et correspond à un « moment » (avec un début, un déroulement et une fin, constituée par sa correction) de la classe (même s'il peut aussi se dérouler hors espace de la classe) ; ses conditions d'exécution sont relativement stables.
- La structure de l'exercice comprend invariablement une consigne et un nombre limité de données à partir desquelles l'apprenant doit répéter l'action induite par la consigne. L'exercice est par nature répétitif et contraint.
- L'exercice est conçu pour répondre à un objectif précis, les données qu'il contient sont sélectionnées pour « exercer » ou évaluer un contenu déterminé à l'avance. L'exercice porte sur des composantes ou des difficultés bien identifiées (au moins par l'enseignant ou le concepteur) : « il s'agit toujours d'une tâche fractionnée et cette tâche porte sur un seul ou quelques aspects de cette langue » (Besse et Porquier 1984, p 121).

- Le produit attendu de l'activité des apprenants est limité par les consignes et les données fournies : « si la réponse n'est pas en partie pré-réglée par l'injonction de départ, on ne peut pas dire qu'il y a exercices » (id. p 120).

Enfin, les exercices peuvent relever, selon la façon dont ils sont conçus et exploités en classe, de la grammaire explicitée ou de la grammaire implicite.

2.5.2. Description et types d'exercices.

2.5.2.1. Éléments de description des exercices.

Besse et Porquier (1984) soulignent la difficulté d'établir une typologie des exercices du fait de la diversité du phénomène et des différents critères qui rentrent en ligne de compte : « La diversité de leurs appellations courantes et de leurs présentations, la non explicitation de leurs principes et de leurs finalités font que les exercices utilisés en classe de langue ne sont pas faciles à classer en types clairement distincts, et leur typologie peut varier considérablement, selon les critères adoptés pour les distinguer » (p 123). Ils font état des paramètres dégagés par Bastuji, qui sont mobilisables pour décrire les exercices, tout en étant trop nombreux et difficilement croisables pour établir une typologie. En s'inspirant de leur liste, les paramètres à prendre en compte peuvent être les suivants :

- Ressources dont les exercices sont tirés ou personnes qui les ont conçus
- Domaine ou contenu linguistique traité
- Modèle métalinguistique ou description grammaticale dont s'inspire leur conception
- Opérations demandées aux apprenants (« travail demandé aux étudiants » : étiquetage, classement, remise en ordre, transformation, etc.)
- Modalité de réalisation (lieu, modalité collective / individuelle, temps imparti, etc.)
- Modalité de correction
- Mode d'intégration à l'ensemble des activités
- « finalités pédagogiques poursuivies (découverte de la langue, application des règles enseignées, contrôle, développement du raisonnement méthodique, etc.) » (p 123).

On pourrait ajouter à ces paramètres :

- La description des consignes (langue, présence ou absence d'exemple explicatif de ce qui est à réaliser)
- La forme des données (texte écrit / texte oral / images / vidéos / sons)
- La forme des « questions » proposées à l'apprenant (questions à trous, questions à choix multiple, mots croisés, association, remise en ordre, etc.)⁶⁷.

⁶⁷C'est d'ailleurs cette « entrée » dans la conception d'exercice que proposent de fait les exercices, les logiciels qui permettent de mettre en forme informatiquement des exercices.

Quoi qu'il en soit et quel que soit le nombre de paramètres retenus, tous ceux-ci permettent de proposer une description assez exhaustive des exercices particuliers, mais ils ne permettent pas d'en proposer une typologie.

2.5.2.2. Une typologie des exercices ?

Besse et Porquier (1984) proposent une typologie fondée sur le « travail demandé aux apprenants », qui détermine quatre grands types d'exercices :

- Les exercices de répétition sont les exercices dans lesquels les apprenants n'ont pas à modifier les données qui leur sont fournies ; ils sont basés sur le principe de l'imitation, même si les différents « cribles » des apprenants font que ce qui est répété n'est que très rarement identique à ce qui est fourni.
- Les exercices à trous, qu'ils soient écrits ou oraux, demandent aux apprenants d'insérer dans des « blancs » des unités tirées de paradigmes. « Ils portent donc sur les connexions et relations syntagmatiques que les unités linguistiques, quel que soit leur niveau, entretiennent conventionnellement entre elles » (p 125), et incluent en réalité des exercices qui n'ont pas une forme canonique d'exercices à trous, comme les « puzzles » ou les remises en ordre.
- Les exercices structurels sont fondés sur la réitération d'une structure. Cette classe d'exercices englobe « non seulement les exercices structuraux proprement dits, mais aussi nombre d'exercices qui [leur] paraissent mettre en jeu les mêmes principes, tels les micro-conversations, les exercices « en situation » ou « de réemploi », certains exercices communicatifs, certains jeux, et les exercices dits parfois de « réflexion grammaticale » qui visent à faire induire une règle explicite à partir de quelques exemples bien choisis » (p 131).
- Les exercices de reformulation sont des « sortes de traduction intralinguales » (p 126). Les exercices de ce type les plus répandus sont, pour les auteurs, « probablement les exercices de compréhension, orale ou écrite » (p 138). Outre ceux-ci, il semble que les exercices de reformulation adressent principalement l'aspect pragmatique de la langue, puisqu'il s'agit de donner des énoncés équivalents à d'autres.

Cependant, Besse et Porquier (1984) indiquent qu'ils ont conscience que « cette typologie n'est pas pleinement satisfaisante » (p 126), par exemple parce que des exercices structurels de substitution peuvent être considérés comme des exercices à trous, ou que d'autres peuvent relever de plusieurs types.

Pour notre part, nous doutons qu'aucune typologie élaborée d'exercices puisse se révéler à la fois exhaustive et complètement efficace (c'est-à-dire que les exercices n'appartiennent qu'à un et un seul type). En outre, il nous semble qu'une typologie n'a pas forcément de valeur en soi, mais qu'elle doit être évaluée en fonction de ce à quoi elle doit servir (celle de Besse et Porquier est ainsi adaptée à leur objectif, « rendre compte de l'ensemble des exercices actuellement utilisés en didactique des langues » (1984, p 126)). Nous retiendrons cependant

l'idée de Besse et Porquier (1984) d'envisager la diversité des exercices en partant des opérations demandées à l'apprenant. Cependant, il nous semble qu'il faut commencer par se situer à un niveau de distinction moindre que celui auquel ils se sont situés : nous poserions d'abord comme base d'une typologie (à élaborer selon sa fonction) la différence entre exercices à questions fermées et exercices à questions ouvertes (en ayant la possibilité, au besoin, de distinguer dans ceux-ci des réponses courtes et des réponses longues). En effet, ce n'est pas le même travail cognitif de *choisir* une (ou des) réponse(s) dans un choix donné et de *produire* une réponse. Cette distinction ne suffit certainement pas à construire une typologie, mais, du point de vue de l'activité mentale de l'apprenant, elle nous semble importante (elle pourrait d'ailleurs permettre de préciser la typologie de Besse et Porquier en subdivisant leurs trois derniers types d'exercices).

2.5.2.3. Les exercices structuraux

Il est difficile d'aborder la question des exercices sans dire un mot des exercices structuraux, tellement ceux-ci représentent l'archétype des exercices promouvant l'acquisition de structures sans la mobilisation de discours métalinguistique. Ils sont clairement fondés sur une grammaire implicite, et tournés vers l'*acquisition* plus que vers l'*apprentissage* ; ils sont fondés sur l'idée de *patterns* qu'il faut que l'apprenant apprenne à reproduire automatiquement et implicitement. Cependant, comme le soulignent Besse et Porquier (1984) ils n'ont de valeur que si l'apprenant reconnaît ce *pattern* lorsqu'il réalise l'exercice, et donc à condition que l'apprenant reconnaisse et admette, implicitement, le modèle métalinguistique qui a présidé à la conception de l'exercice.

L'apport des exercices structuraux à l'apprentissage est discutable ; au départ, il est conçu, dans le cadre de la méthode audio-orale, comme mettant en œuvre le principe behavioriste de généralisation : « le but des exercices structuraux est d'induire une généralisation portant sur l'enchaînement de mots selon une structure déterminée. Ce qui est en principe acquis, c'est l'analogie de structure, induite par la transposition d'éléments dont la similitude des uns par rapport aux autres tient à leur position dans la structure » (Gaonac'h 1991, p 27). Cependant, dans la mesure où ces exercices peuvent être réalisés par simple substitution lexicale, on peut douter que ces exercices entraînent réellement la maîtrise de la construction de la structure ; ou que s'ils le font, c'est qu'il y a eu activité métalinguistique de leur part (Gaonac'h 1991, Besse et Porquier 1984). Fournir des « bonnes réponses » dans un exercice structural n'est pas obligatoirement un indice d'apprentissage de la structure : « Si les variations de sens ne se font qu'au niveau lexical, il est vraisemblable que la structure n'est de fait pas exercée. Si par contre l'exercice oblige l'élève à prendre en compte le sens global des énoncés, et à le relier à la structure employée, alors les activités mentales mises en œuvre sont réellement structurantes » (Gaonac'h 1991, p 80).

Les exercices structuraux sont donc un parfait exemple d'une part du fait que la réussite d'un exercice n'est pas un gage de la réussite de l'apprentissage, et d'autre part que les exercices ne sont pas forcément réalisés par les apprenants en mobilisant les opérations mentales qui étaient visées par le concepteur.

2.5.2.4. Rôle et fonction de l'exercice dans l'apprentissage.

Besse et Porquier (1984) soulignent ce qui serait une fonction « sociale » de l'exercice, qui baliserait et marquerait l'espace scolaire : ils émettent l'idée que « l'exercice serait moins au service de l'apprentissage qu'à celui de l'institution dans laquelle on le pratique » (p 122). L'utilisation de l'exercice, en tant que « rituel communicatif », fait en effet courir le risque de « l'exercice pour l'exercice », effectué pour lui-même mais sans effet pour l'apprentissage (ce que l'on peut rapprocher des effets « pervers » du *contrat didactique*⁶⁸ de la classe de langue).

D'un point de vue didactique, Besse et Porquier (1984) attribuent deux fonctions à l'exercice : une fonction d'entraînement, et une fonction d'évaluation. Il peut ainsi servir soit à « parfaire un apprentissage », soit à « en permettre le contrôle » (p 121). Normalement, l'exercice ne sert pas à introduire des éléments nouveaux, mais à assurer ou renforcer des éléments qui ont déjà été présentés. Il faut de toute façon souligner que la fonction « réelle » de l'exercice dans l'apprentissage n'est pas uniquement fonction du type d'exercice en jeu, mais plutôt de la façon dont il a été conçu par l'enseignant (les contenus qu'il met en jeu, les consignes et les exemples qu'il donne, les indices qu'il donne à l'apprenant, les réponses attendues, les rétroactions possibles, la façon dont il est intégré au reste des informations grammaticales données en cours, etc.) et surtout de la façon dont il est réalisé par les apprenants. « L'uniformité du mode d'accomplissement de la tâche exercice, si elle détermine chez l'apprenant des comportements de surface assez proches (aux erreurs près), ne fait pas toujours apparaître les différences dans le mode de traitement. (...) En fait, ce qui différencie les exercices, c'est moins leur nature propre que l'usage préférentiel que peut en faire un groupe d'apprenants en fonction de ses habitudes antérieures d'apprentissage. » (Vigner 1990, p 139).

L'exercice : fonction paradoxale.

La dimension répétitive de l'exercice assure à l'exercice un effet minimal de mémorisation des formes et des structures. Cependant, on a vu avec ce qui a été dit de l'exercice structural qu'un exercice est perçu comme bénéfique s'il induit chez l'apprenant une activité métalinguistique, c'est-à-dire si l'apprenant parvient à percevoir d'une façon ou d'une autre (explicitement ou implicitement) les éléments de la description grammaticale sur lesquels l'exercice est fondé. Il nous semble que ce sont ces deux aspects de l'exercice que Vigner (1990) met en avant lorsqu'il affirme d'une part que tout exercice renvoie à des **routines linguistiques à installer**, et d'autre part qu'il fait appel à une **activité d'analyse et de conceptualisation**. L'exercice vise à faire manipuler la langue à l'apprenant afin de lui donner les moyens de repérer des régularités et les conditions de mise en œuvre de ces régularités. Pour Vigner (1990) il s'agit aussi de rendre les routines fonctionnelles, en les intégrant à des niveaux supérieurs de fonctionnement. Il semble que l'exercice ait donc à charge, dans une situation scolaire, en quelque

⁶⁸ Cf. chapitre 2.

sorte de compenser le déficit d'interaction que cette situation induit par rapport à une situation d'apprentissage informel :

« L'exercice, semble-t-il, est une technique élaborée empiriquement par les pédagogues pour situer le sujet apprenant dans un rapport à l'objet-langue et à son usage qui permette à ce dernier, dans un temps relativement court, de mettre en œuvre des processus d'acquisition différenciés, analogues à ceux qu'il pourrait déployer dans des situations d'usage effectif de la langue avec des locuteurs natifs » (Vigner 1990 p 134).

Cependant, l'exercice est dans une position paradoxale par rapport à l'utilisation de la langue, puisqu'il est censé permettre à l'apprenant de « se servir » de la langue, tout en « annihilant » le statut d'énonciateur de celui-ci, en le réduisant à son statut d'apprenant :

« L'exercice prive ainsi l'étudiant d'une bonne partie de son autonomie énonciative et de ses stratégies individuelles de négociation du sens avec ses interlocuteurs : il ne peut, en particulier, « éviter » le point grammatical sur lequel porte l'exercice. C'est pourquoi la bonne exécution d'un exercice ne saurait être confondue avec la réelle acquisition de ce à quoi renvoie l'exercice. » (Besse et Porquier 1984, p 146-147).

Il nous semble que ce paradoxe se révèle dans les exercices par le problème de la contextualisation des données linguistiques qui sont fournies. Ce problème est souligné par Besse et Porquier (1984) à propos des exercices à trous et des exercices structurels ; ces auteurs mettent en avant le fait que souvent, les exercices fonctionnent sur un supposé « sens littéral » de l'énoncé, qui n'existe pas réellement, ou plutôt ils « présupposent, sans les expliciter, certains contextes » (p 128). Par exemple, dans un exercice à trou sur la différence entre articles partitifs et articles définis, l'item « Michel me demande argent » (exemple cité par Besse et Porquier 1984, p 127) appelle une réponse avec le partitif parce que c'est celle qui correspond au contexte particulier « conventionnellement admis, sous un certain angle métalinguistique et dans une culture donnée, comme le contexte approprié pour l'analyse grammaticale de cette phrase » (p 128). Pourtant, il est tout à fait possible d'envisager des contextes dans lesquels l'emploi du défini serait tout à fait acceptable : en réalité, tous les contextes où on aurait auparavant fait référence à cet argent. Les exercices sont donc apparemment décontextualisés, mais sont susceptibles de fonctionner davantage sur de l'acceptabilité que sur de la grammaticalité. En outre, en étudiant des exercices structuraux, Besse et Porquier (1984) montrent que ceux-ci doivent jouer sur les contextes pour conserver la structure initiale (par exemple, dans « elle est à la banque » et « elle est à la télé », le second énoncé demande un contexte particulier pour être acceptable) et que « la contextualisation modifie souvent la structure qu'on cherche à réitérer en l'affectant de modalités, d'aspects, de valeurs qui, pour ne pas être apparentes, ne la déterminent pas moins grammaticalement » (p 133).

Le problème du contexte peut être dédoublé :

- Celui de la contextualisation : l'imagination de contextes dans lesquels les énoncés soient acceptables. En effet, si on ne perd pas de vue que l'objectif pour les apprenants est de « parler comme on parle », l'acceptabilité est plus importante que la « simple » grammaticalité.
- Celui du co-texte : cette question rejoint la remarque que nous avons faite à propos de la « prise d'indices » en 4.2.1. En complément de la prise en compte de l'ensemble du contexte énonciatif, l'observation du contexte linguistique peut fournir des indices utiles pour le choix des structures linguistiques. Pour reprendre l'exemple cité plus haut, s'appuyer sur la présence du complément du nom dans « Michel me demande l'argent *de la pension alimentaire* » peut être facilitant pour le choix du défini.

Exercice et production.

Avec la critique des exercices structuraux, le constat que l'entraînement (*drills*) n'est pas suffisant à un apprentissage qui permette de comprendre l'emploi des structures pour les réinvestir dans des tâches communicatives s'est imposé : « la pratique peut assurer l'automatisme de certaines formes verbales typiques, mais n'est pas suffisante pour en permettre la transposition dans des situations variées, ni pour permettre le transfert de structures correspondantes à des éléments différents » (Gaonac'h 1991, p 81). Mais les exercices qui vont plus loin que la répétition, et imposent à l'apprenant une part de production ou de réflexion, se heurtent au problème de la contextualisation de ces énoncés ; celle-ci est problématique en langue étrangère du fait que l'accès au « contexte conventionnellement admis » est dépendant de la culture métalinguistique du sujet : « Un professeur de français ou un étudiant francophone, accoutumé aux descriptions grammaticales traditionnelles, retrouvera ce contexte considéré comme premier ; un étudiant étranger, beaucoup plus difficilement ; **et c'est pourquoi il aura souvent des difficultés à saisir, même intuitivement, la nécessité des « bons » choix opérés par le maître** » (Besse et Porquier 1984, p128 – nous soulignons).

De ce fait, de nouvelles perspectives sur la façon de faire participer les exercices et les activités grammaticales à la construction de la grammaire mentale pour une amélioration de la compétence langagière étaient nécessaires. Ces perspectives peuvent suivre deux voies :

- celle de la mise en relation des représentations linguistiques des apprenants avec la grammaire-savoir : c'est que cherchent à faire les « exercices » de conceptualisation, (qui ne sont pas réellement des exercices, et que nous abordons dans la partie suivante) ;
- celle de la réflexion sur l'association forme / sens et sur les niveaux de production (cette réflexion entre en compte dans les exercices, et la réflexion forme / sens entre aussi en jeu dans les activités de conceptualisation).

Cette seconde piste de réflexion nous semble remonter au début des années 90, et est liée aux questions des interactions entre les opérations de haut et de bas niveau

dans la production et la compréhension (cf. Vigner 1990). Etant donné le caractère limité et contraint des exercices, il semble oxymorique de parler d' « exercice de production » : la production langagière de l'apprenant, nécessite de celui-ci son « autonomie énonciative », et non le cadre imposé d'un exercice. Pourtant, l'exercice a pour fonction d'exercer et d'évaluer les processus nécessaires à cette production ; plus exactement, nous pensons que les exercices ont un rôle à jouer dans les processus relatifs aux opérations de bas niveau et à la mise en relation des haut et bas niveaux ; en d'autres termes, les exercices ne peuvent pas exercer les processus de haut niveau que sont la planification et la formation de représentations sémantique, mais ils peuvent jouer un rôle en ce qui concerne la réalisation des opérations de bas niveau et les prises de décision préalables à celles-ci (choix des structures).

La conception des exercices est donc en lien non seulement avec le contenu linguistique sur lequel porte l'exercice (pour lequel les décisions de l'enseignant sont informées par la grammaire-savoir) mais aussi avec les procédures de décision et d'utilisation par rapport aux structures linguistiques, ou plus précisément langagières s'il s'agit de travailler sur le rapport forme / sens. De ce fait, on peut envisager de concevoir des exercices qui mobiliseront chez l'apprenant une seule procédure, et d'autres qui en mobiliseront plusieurs. Des exercices à réponses ouvertes nous semblent mobiliser obligatoirement plusieurs procédures ; pour les exercices à réponses fermées, ce sont le nombre et le type de distracteurs qui établiront les procédures à mettre en place par l'apprenant.

On peut considérer que les exercices ont un lien avec la notion de procéduralisation, et qu'ils peuvent accompagner l'utilisation, la mise en œuvre d'une règle (qui nécessite des inférences sur les opérations à mettre en œuvre, cf chapitre 3, 4.3.3). Cette idée nous semble aussi intéressante en ce qui concerne la dimension évaluative des exercices : en « découpant » les processus d'utilisation des structures linguistiques, il peut être possible à la fois de guider l'apprenant dans leur réalisation, et d'identifier les étapes problématiques. Prenons par exemple les pronoms personnels compléments : de nombreuses étapes sont nécessaires pour utiliser un pronom complément de façon adéquate : il faut identifier l'antécédent, mais aussi son genre et son nombre ; il faut identifier la « fonction grammaticale » que le pronom va avoir ; il faut associer à cette fonction un paradigme, et dans ce paradigme choisir la forme qui correspond au genre et au nombre ; il faut placer ce pronom en fonction de la forme verbale. Effectuer un exercice à question ouverte nécessite que l'apprenant puisse mener toutes ces opérations de front ; certes, c'est ce qu'il faudra qu'il parvienne à faire au final. Mais pour l'aider, on peut aussi imaginer de concevoir des exercices (à questions fermées) dont les données et les distracteurs permettent de n'adresser qu'une de ces opérations à la fois. La réussite de ces opérations de façon isolée ne garantira certes pas, en elle-même, la réussite de l'apprenant dans l'utilisation des pronoms en situation ; mais elle lui permettra de prendre conscience de tous les paramètres qu'il a à gérer dans leur utilisation, et en les entraînant de façon isolée, peut-être, de faciliter leur exécution en situation. Selon comment les exercices sont conçus, ils peuvent donc avoir une « portée » dans le processus de production plus ou moins grande.

Ces considérations nous incitent à repenser la question de la contextualisation des énoncés : si les exercices visent uniquement la réalisation des opérations de bas niveau, leur décontextualisation ne nous semble pas poser de problème fondamental. Elle est en tout cas à nos yeux moins problématique qu'une « semi-contextualisation » (des énoncés isolés, repositionnables dans plusieurs contextes), qui demande à l'apprenant de reconstruire un contexte auquel il n'a pas directement accès, ou qui lui demande un gros effort pour reconstruire la représentation sémantique attachée à l'énoncé. De ce fait, pour focaliser le travail grammatical sur la relation forme / sens, il nous semble préférable (parce que moins coûteux, cf. la théorie de la charge cognitive au chapitre 2) soit de proposer des exercices fondés sur l'explication des formes présentes dans des énoncés déjà produits (sur un problème de relation forme / sens résolu), soit de partir des représentations sémantiques de l'apprenant pour affiner les énoncés produits pour l'exprimer. De ce point de vue, Boulouffe (1990), en posant qu'un exercice ne peut pas entraîner directement la communication, positionne les exercices qu'elle propose de mener sur la problématique de la relation forme / sens : « la finalité de l'exercice n'est pas la communication, mais l'accord intérieur entre sens intentionnel et forme » (p 22). Les exercices qu'elle présente visent à « animer le débat cognitif du sujet » de façon à faire la liaison entre ce qui est pensé et ce qui est dit, selon deux ancrages :

- l'intention de parole (pour animer le sujet assimilateur devant l'objet)
- la mémoire défaillante d'un énoncé contenant l'expression qu'on espère réinitialiser (pour animer l'objet devant le sujet accomodateur).

Ces activités ne sont peut-être plus vraiment des exercices comme les ont définis Besse et Porquier (1984) ou Vigner (1984, 1990) ; mais ce ne sont pas non plus des activités de production langagière ; ils sont en quelque sorte un « entraînement à la production », ou du moins à la partie de la production qui consiste à choisir les structures linguistiques à utiliser.

2.6. Activités de conceptualisation.

Les activités de conceptualisation ne sont pas réellement des exercices, car elles sont moins contraintes et délimitées que ceux-ci, notamment du point de vue des données utilisables et des productions attendues. Elles adressent à la fois la question de la relation forme des structures linguistiques / sens véhiculé par ces structures, et la question de l'élaboration d'un savoir grammatical de l'apprenant sous une forme explicite.

2.6.1. Exemples d'activités de conceptualisation.

2.6.1.1. La grammaire sémantique de Courtillon (1989).

Courtillon (1989) propose une « grammaire sémantique » qui est basée sur l'association des formes avec du sens ; elle souligne que « le problème en langue étrangère, c'est qu'on survalorise les exercices d'apprentissage des formes au

détriment de ceux des représentations [arrière-plan notionnel non verbalisé qui permet aux locuteurs d'une langue donnée de choisir la forme qui convient pour véhiculer leur pensée sans avoir à faire appel à une règle apprise] » (p114). En d'autres termes, elle cherche à fonder l'enseignement grammatical sur le fait que les éléments grammaticaux véhiculent du sens, et non uniquement sur leur aspect formel. Les grandes étapes de l'apprentissage grammatical en classe communicative qu'elle préconise sont :

- une phase de découverte : « les élèves sont amenés, à partir de textes qu'ils ont sous les yeux, à dégager la règle concernant un point grammatical quelconque » (p 119).
- Une phase d'intercorrection : les apprenants notent les occurrences dans les productions des autres apprenants, et le cas échéant leur correction, et partagent ces observations. « cette activité est fondamentale pour l'acquisition, car elle permet aux élèves de vérifier leurs hypothèses et d'ajuster leurs règles, et ceci en relation avec leurs productions personnelles, elle a un véritable rôle rétroactif » (p 120). Cette phase nécessite une mise en retrait de l'enseignant, qui a une fonction de contrôle et de « déblocage ».
- Une phase de synthèse, qui « peut porter sur un ensemble grammatical restreint qu'il s'agit de renforcer par une perception globale synthétisant les réflexions préalables » (p 120).

On voit donc que la préoccupation affichée est de permettre un choix des structures en fonction de ce que l'on veut dire (comme dans les exercices de Boulouffe 1990), et que les étapes de ces activités visent à amener l'élaboration d'un savoir grammatical chez les apprenants. Ce qu'il nous semble intéressant de retenir est l'aspect collaboratif de la seconde phase, et le fait qu'elle s'appuie sur les propres productions des apprenants.

2.6.1.2. Les « exercices » de conceptualisation (Besse 1974, Besse et Porquier 1984).

Ces exercices ne sont pas des exercices à proprement parler, mais des « moments de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants » (Besse et Porquier 1984, p 113). Pour Besse et Porquier (1984), cette réflexion est à mener d'abord en langue de départ, puis dès que possible en langue cible. Au départ (Besse 1974), ils sont d'ailleurs proposés pour des apprenants relativement avancés.

Cette démarche est fondée sur deux principes :

- la routine doit précéder les règles. « On suppose que les apprenants ont très tôt une certaine intuition de ce qui est grammaticalement possible et de ce qui ne l'est pas à l'intérieur de micro-systèmes de la langue cible » (p 113), et que cette intuition est le résultat de l'activité épilinguistique (définie par eux et d'après Culioli comme une structuration non consciente des données) de l'apprenant dans l'organisation des données langagières de la langue cible. En d'autres termes, « la réflexion métalinguistique

explicitée ne peut s'exercer que sur une grammaire de la langue-cible préalablement intériorisée par d'autres moyens que l'explicitation. » (p 113).

- le second principe est que « la meilleure métalangue est évidemment celle des élèves » (Clavère, cité p 113).

Ces exercices suivent un déroulement général en trois phases :

- il faut d'abord fixer l'objet d'étude ; le « prétexte » est une erreur grammaticale régulièrement commise par certains étudiants mais non pratiquée par d'autres.
- En s'appuyant sur l'intuition des étudiants qui ne font pas l'erreur, on amène les étudiants à élucider les règles, dans leur propre métalangue : « pour ce faire, le professeur demande aux étudiants de produire des phrases incluant la difficulté grammaticale et les aide à regrouper celles qui sont correctes et celles qui ne le sont pas. On constitue ainsi un corpus non présélectionné par le professeur (c'est une différence essentielle avec les démarches de grammaire inductive) et qui correspond à la compétence réellement atteinte par les étudiants dans la langue-cible. » (p 114).
- Une fois ces règles formulées, on leur propose de les tester en produisant de nouvelles phrases ; si le test est positif, l'explicitation est considérée comme une règle provisoire, et si le test est négatif, on modifie la formulation ou l'hypothèse, « ou bien on convient qu'il n'existe pas de solution explicite satisfaisante au problème posé » (p 114).

Cette démarche est fondée sur une double conviction didactique : d'abord, que la prise de conscience de l'apprenant de ses propres intuitions sur le système de la langue étrangère facilite l'acquisition, et ensuite, que le savoir métalinguistique (ce que nous appelons la grammaire-savoir) ne peut pas apporter de solutions toutes faites aux apprenants de LE.

2.6.2. Les activités de conceptualisation pour la construction de la grammaire mentale : construction de représentations métalinguistiques.

Nous avons posé dans le chapitre 3 que la grammaire mentale est composée des représentations linguistiques, qui sont la forme sous laquelle sont stockées les éléments linguistiques mémorisés par l'apprenant, et des règles, qui sont les informations sur les relations que ces éléments entretiennent entre eux et avec le lexique mental. Les représentations métalinguistiques sont les représentations mentales et les connaissances qui correspondent au savoir grammatical d'une personne. *Les activités de conceptualisation telles que nous les envisageons visent la construction de représentations métalinguistiques, la constitution par l'apprenant d'un savoir sur la langue. Notre conception de ces activités présente de nombreuses similitudes avec les exercices de conceptualisation de Besse.*

2.6.2.1. Similitudes avec les exercices de conceptualisation.

La première de ces similitudes est que l'objectif des activités grammaticales est bien l'utilisation de la langue, et non le développement de connaissances sur les grammaires-savoir. Besse (1974) le disait très clairement : « **nous voulons enseigner à parler et à écrire français et non enseigner le contenu des grammaires** » (p 38). Le but n'est donc pas de développer un savoir grammatical pour lui-même, mais pour qu'il soit opératoire : il s'agit d'aider l'élève⁶⁹ à se corriger, en lui montrant « les possibilités combinatoires et les contraintes des formes françaises qu'il connaît déjà » (p 39). Sans forcément faire directement de la *règle* le guide de l'action, Besse (1974) développe l'idée qu'il est important de développer des connaissances *opératoires*, qui s'appuient sur une réflexion pratique, et qui servent à l'apprenant dans son activité langagière : « par une **attitude réflexive** sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu, mais qui a une **valeur opératoire**, en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase » (p 38 – nous soulignons). Nous pensons en outre que ces activités doivent aussi servir à inciter les apprenants qui n'ont pas ou peu de culture métalinguistique à une attitude réflexive, métalinguistique y compris en dehors de ces activités spécifiques.

Une autre similitude est que les activités de conceptualisation s'appuient sur ce que l'apprenant connaît déjà : il s'agit de mobiliser les représentations linguistiques qu'il a déjà construites, pour les mettre en relation, clarifier les règles qui permettent de les utiliser. Besse (1974) partait du constat que « l'élève connaît par la pratique beaucoup de constructions et leur fonctionnement d'une manière implicite » (p 38), et postulait que la tâche de l'enseignant est de « dévoiler » cette grammaire « à l'état latent », « afin que les élèves en deviennent conscients » (p 39). Cette idée est en lien avec l'idée de la langue comme un ensemble de règles, qui sont maîtrisés implicitement et qu'il faut expliciter. Nous avons montré (chapitre 3) que notre conception de la relation entre « grammaire implicite » et « grammaire explicite » se décale de cette vision des choses. De ce fait, comme Besse, nous envisageons les activités de conceptualisation comme des activités métalinguistiques qui s'appuient sur ce qui est déjà là (pour nous, les représentations linguistiques) ; en revanche, nous ne pensons pas que ces activités visent à « amener les élèves à **découvrir quelque chose qu'ils connaissent déjà** » (Besse 1974, p 39 – nous soulignons) , mais bien à construire des informations nouvelles (représentations métalinguistiques et relations entre les représentations linguistiques), qui à leur tour vont éclairer d'une nouvelle façon les éléments linguistiques que les apprenants connaissent déjà. Pour nous, les activités de conceptualisation s'appuient sur :

- Des formes ou des structures mémorisées par les apprenants (représentations linguistiques)
- Des hypothèses, plus ou moins confuses, qu'ils ont pu former à leur sujet,

⁶⁹ Nous utilisons généralement *apprenant*, *élève* est utilisé lorsque c'est le terme employé par les auteurs que nous citons.

- Le rappel d'informations provenant de la grammaire-savoir (des grammaires pédagogiques), qui ont été plus ou moins mises en lien avec son expérience et ses représentations linguistiques. Besse et Porquier (1984) évoquent d'ailleurs cette possibilité, en montrant que les réflexions des apprenants peuvent provenir de la résurgence de règles de grammaire apprises antérieurement, et qu'en semblant formuler des hypothèses, ils peuvent en fait « réactualiser des règles qu'ils ont apprises et oubliées » (p 116).

Elles consistent à construire des représentations métalinguistiques, qui correspondent plus ou moins aux connaissances véhiculées par les grammaires pédagogiques, et qui permettent de classer et d'établir des liens entre les représentations linguistiques (c'est-à-dire à établir des règles).

Une autre idée présente chez Besse (1974), qu'il développe avec davantage de recul en jetant un regard rétrospectif (Besse 2005) sur ces « exercices » de conceptualisation, rejoint celle que nous avons développée dans la première partie de ce chapitre : les apprenants ont (ou n'ont pas) un passé métalinguistique, les discours métalinguistiques sont des construits culturels, et il est nécessaire de prendre en compte l'« état de la métalangue » des apprenants dans les activités grammaticales. Les activités de conceptualisation visent donc à construire non seulement des représentations métalinguistiques, mais aussi les moyens de les nommer et les désigner, à construire des catégories et leur « étiquette ». Besse (1974) soulignait déjà que dans les exercices de conceptualisation, l'apprenant doit « exprimer [le] fonctionnement [des phrases étudiées] à l'aide de son propre vocabulaire et de sa propre syntaxe » (p 39), et que de ce fait ces activités peuvent permettre une homogénéisation des connaissances dans la classe. Besse (2005) résume ainsi rétrospectivement cette préoccupation didactique :

« Notre hypothèse était que les élèves antérieurement grammaticalisés sur leur L1 percevaient la L2 autrement que ceux issus de traditions éducatives sans grammaire ou peu grammaticalisantes, et que ces élèves grammaticalisés, raisonnant les micro-systèmes de la L2 qu'ils étaient en train d'apprendre selon le métalinguistique qui leur avait été antérieurement inculqué, il fallait leur donner l'occasion d'explicitier en classe, à leur façon, les représentations grammaticales qu'ils s'en faisaient, afin qu'ils puissent eux-mêmes les tester, en fonction du peu qu'ils avaient appris de la 2, de leur L1 et des outils métalinguistiques dont ils disposaient pour raisonner grammaticalement sur celle-ci, et non en fonction du savoir de l'enseignant, qui engage des connaissances, linguistiques et métalinguistiques, que les élèves ignorent et qu'ils n'ont peut-être pas à apprendre, n'étant pas tous de futurs linguistiques ou enseignants de cette L2. Bref, ces exercices ne consistaient pas à leur enseigner un nouveau (pour eux) savoir métalinguistique sur la L2 qu'ils apprenaient, fût-il réputé scientifique comme le voulait alors une certaine « linguistique appliquée, mais à tenir compte de celui, fût-il très imparfait et quelque peu oublié, dont ils disposaient déjà à propos de leur L1 ou d'une première L2 ». (p 77)

Les activités de conceptualisation, dans leur déroulement, demandent une négociation et une gestion par l'enseignant des outils métalinguistiques. Au niveau du métalangage à utiliser, il est nécessaire de trouver un équilibre entre la mobilisation de termes métalinguistiques maîtrisés par les apprenants, et l'apport de nouveaux termes jugés pertinents pour la réflexion métalinguistique par l'enseignant. En d'autres termes, l'enseignant doit gérer les activités métalangagières en s'assurant de l'intercompréhension des termes métalinguistiques, en promouvant la proposition de termes par les apprenants et en participant à la validation de ceux-ci, et le cas échéant en proposant des termes qui seront utiles à l'activité métalinguistique de l'apprenant. Les apprenants doivent participer pleinement à la constitution de ce « métalangage de classe » : ils peuvent proposer des termes, « les adopter ou les refuser s'ils n'en voient pas l'utilité » (Besse 1974, p 44) c'est-à-dire participer à leur validation, de façon à ce que se crée un « code terminologique, peut-être imprécis, mais compréhensible pour l'ensemble du groupe et ayant valeur purement opératoire pour produire de nouveaux énoncés » (id.). Il est aussi possible de mettre en œuvre des stratégies discursives (notamment de contournement des termes métalinguistiques et d'allègement de la désignation) pour assurer l'interaction. Le même équilibre est à trouver dans l'utilisation des outils que forment les reformulations et les manipulations : l'enseignant ne doit pas prendre continuellement en charge celles-ci, et surtout il doit tenir compte du fait que certaines de ces opérations peuvent ne pas faire sens pour ses apprenants.

2.6.2.2. Prolongements et considérations supplémentaires

Démarche hypothético-déductive.

Besse et Porquier (1974) soulignent qu'une difficulté pour l'enseignant est de ne pas transformer les activités de conceptualisation en simples exercices de grammaire inductive. C'est en effet ce qui se passe quand l'enseignant cherche à faire reconstituer une information telle qu'elle est présentée dans une grammaire-savoir (ou telle qu'elle existe dans ses représentations métalinguistiques) et qu'il propose à l'apprenant un nombre de données limitées permettant de reconstituer cette information. Les activités de conceptualisation se distinguent des exercices de grammaire inductive par deux caractéristiques. D'abord, ce qui visé : ce n'est pas une connaissance de la grammaire-savoir, mais une connaissance opératoire pour l'activité langagière (même si les premières peuvent constituer les secondes). Ensuite, les données à observer pour la réflexion métalinguistique ne sont pas censées être limitées du point de vue du nombre, ni sélectionnées en fonction de leur cohérence ou incohérence avec une règle que l'on chercherait à induire. La démarche dans les activités de conceptualisation est donc plus abductive qu'inductive : elle ne consiste pas à généraliser des exemples particuliers, mais à élaborer des hypothèses (testées ensuite déductivement) pour proposer des explications possibles à des données que l'on rapproche les unes des autres parce qu'on les a observées simultanément. Les exemples des corpus servent à vérifier les théories proposées.

Point de départ des activités de conceptualisation.

Les activités de conceptualisation ne peuvent pas être planifiées longtemps à l'avance (ce que soulignent aussi Besse et Porquier 1984). Elles sont improvisées ou planifiées d'une séance à l'autre et prennent leur source à deux possibilités :

- Les erreurs des apprenants
- Les questions des apprenants (qui elles-mêmes peuvent faire suite à la correction d'erreurs)

De notre point de vue, le point de départ idéal pour déclencher des activités de conceptualisation est constitué par les questions des apprenants à propos des éléments linguistiques qu'ils rencontrent, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, nous avons déjà évoqué le fait que les « découpages » opérés par les apprenants dans le matériau linguistique n'est pas toujours identique à celui opéré par les grammairiens et les linguistes ; leurs questions permettent de repartir de ce découpage plutôt que de leur imposer celui des grammaires pédagogiques, qui doit cependant servir à l'enseignant comme moyen d'identifier les problèmes. Cela permet aussi de s'assurer que les informations métalinguistiques peuvent être rattachées à l'expérience langagière des apprenants. En outre, partir des questions des apprenants nous semble le meilleur moyen de s'assurer de se situer dans leur Zone Proximale de Développement : il s'agit de travailler sur des éléments qu'ils ont identifiés comme problématiques, donc qu'ils connaissent dans une certaine mesure mais qu'ils ne sont pas encore capables d'utiliser ou d'expliquer seuls. C'est une idée qui est exprimée par Bialystok (1990) lorsqu'elle parle de la question de l'explicitation : « la règle explicite doit être suffisamment proche de la représentation qui se développe chez l'apprenant pour pouvoir y être incorporée de façon significative » (p 53). La différence pour nous est qu'il ne s'agit pas d'une explicitation directe de règles qui seraient « déjà là » implicitement, mais qu'il s'agit de l'explicitation des représentations linguistiques (du sens auquel elles sont associées et des éléments qui composent les structures) pour permettre la construction de représentations métalinguistiques. Nous avons évoqué dans le chapitre 3 que les apprenants peuvent apprendre des *chunks*, des agrégats de mots qu'ils ne peuvent pas expliquer : il faut donc garder à l'esprit que ce n'est pas parce qu'ils utilisent une structure linguistique qu'ils sont prêts à la conceptualiser. Partir de leurs questions permet d'assurer la dévolution du choix des problèmes à résoudre, de leur permettre de solliciter les explications qui feront sens pour eux. L'idée est que le savoir grammatical apporté par l'enseignant et construit par l'apprenant doit pouvoir être mis en relation par l'apprenant avec les représentations linguistiques existantes, mais aussi avec les représentations métalinguistiques déjà construites. Enfin, partir des questions des apprenants peut être un garde-fou qui permette à l'enseignant de savoir « quand s'arrêter » : l'activité de conceptualisation peut s'arrêter quand la question a reçu une réponse, même si l'enseignant sait que d'autres informations seraient nécessaires pour être exhaustif à propos d'une structure linguistique ou d'un élément lexical. Si l'on garde l'idée d'une progression spiralaire, cela permet de fixer le « bout de spirale » que chaque activité de conceptualisation permet à l'apprenant de parcourir. Cela peut bien sûr être frustrant, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant ; mais il nous semble important que l'enseignant résiste à la tentation

de l'exhaustivité, car en grammaire le mieux est l'ennemi du bien : en voulant apporter des précisions non reliées à l'expérience langagière de l'apprenant, le risque de confusion nous semble plus grand que le bénéfice métalinguistique que les apprenants peuvent en retirer. Cette dernière idée amène forcément à s'interroger sur les données linguistiques mobilisables lors des activités de conceptualisation.

Données linguistiques.

Les activités de conceptualisation se fondent sur l'observation de corpus d'énoncés. Ces corpus d'énoncés peuvent être des corpus continus (des textes) ou discontinus (des énoncés isolés) et ils peuvent être constitués de différents contenus : des productions des apprenants, des productions authentiques recueillies préalablement par l'enseignant, des productions authentiques recueillies par l'apprenant, et des exemples formés au moment des activités de conceptualisation pour illustrer un fait spécifique.

Notre position est que plus les énoncés observés sont ancrés dans l'expérience langagière des apprenants, plus leur observation et leur manipulation sera bénéfique pour l'apprentissage. De ce fait, il nous semble nécessaire de privilégier les énoncés produits ou recueillis par les apprenants, d'autant plus que ceux-ci permettent aussi de minimiser le problème de la contextualisation, que nous avons évoqué plus haut.

L'activité de conceptualisation vise à la fois la conceptualisation des rapports forme / sens (comme chez Boulouffe et Courtillon), et la conceptualisation de la construction linguistique des structures. Le premier volet de ces activités passe donc nécessairement par la compréhension des énoncés et le cas échéant par l'explication du choix de structures du locuteur par rapport à son intention de communication ; ces choix pragmatiques seront beaucoup plus facilement identifiables pour des énoncés dont les apprenants connaissent le contexte.

En ce qui concerne la conceptualisation de la construction des structures, il nous semble aussi plus pertinent de favoriser les énoncés authentiques aux exemples construits. D'une part, on l'a vu, parce qu'il est compliqué de demander aux apprenants de se fier à leur jugement de grammaticalité et d'acceptabilité en LE. D'autre part, parce qu'il nous semble préférable de baser les constructions de représentations linguistiques et métalinguistiques sur des données « positives », c'est-à-dire sur ce qui est effectivement possible et non sur ce qui est impossible. Par exemple, Besse (1974) dans un exemple de conceptualisation, évoque la remise en cause de l'équivalence de « ils travaillent » et « ils sont en train de travailler ». Il propose d'opérer des manipulations de changement de temps pour amener les apprenants à une conceptualisation générale selon laquelle « être en train de ne peut pas s'employer avec les temps qui expriment l'accompli » (Besse 1974, p 40). Il nous semble qu'expliquer la spécificité de *être en train de* en passant par l'impossibilité de l'utiliser avec le passé composé (en en donnant un constat ou une explication négative) est plus coûteux pour l'apprenant que de le définir positivement. Les manipulations et la prise en compte d'énoncés impossibles peuvent amener la réflexion métalinguistique à soulever des

problèmes qui n'auraient peut-être pas existé autrement : si les apprenants ne rencontrent jamais *être en train de* associé au passé composé, la majorité d'entre eux ne se demandera probablement jamais pourquoi cette association est impossible. Pousser la réflexion à l'explication des contre-exemples (quand ceux-ci ne proviennent pas d'énoncés fautifs des apprenants) est probablement plus coûteux et sujet à confusion que bénéfique pour l'apprentissage.

Pour conclure sur la question des données linguistiques, il nous semble que les activités de conceptualisation gagnent plus à l'explication d'énoncés authentiques existants (y compris des énoncés « fautifs » des apprenants) qu'à la manipulation de ceux-ci ou à l'invention d'exemples. Le but des activités de conceptualisation est de pousser les apprenants à se poser des questions, de les aider à y répondre, mais pas de leur poser des questions qu'ils ne se posent pas.

2.6.3. Bilan sur les activités de conceptualisation.

2.6.3.1. Les activités de conceptualisation comme analyse et résolution de problèmes linguistiques.

Les activités de conceptualisation ne sont pas exactement l'explicitation de connaissances présentes implicitement par l'apprenant. Elles s'appuient sur les connaissances déjà présentes chez l'apprenant, et mobilisent notamment les représentations linguistiques existantes chez l'apprenant, pour construire des représentations métalinguistiques, c'est-à-dire constituer un savoir grammatical qui en retour clarifiera la grammaire mentale de l'apprenant. Elles amènent notamment les apprenants à confronter les données (lexique, *chunks*, *patterns*, etc.) qu'ils ont acquises par l'apprentissage implicite à leur savoir grammatical (constitué par apprentissage explicite), et à développer de nouvelles représentations métalinguistiques. Tout comme l'apprentissage implicite est fondé sur des données positives (cf. chapitre 2), nous pensons que les activités de conceptualisation ont moins de chance de prêter à confusion si elles sont construites à partir de données positives (sur des exemples plutôt que des contre-exemples). Dans ce cas, elles reviennent en quelque sorte à expliquer des problèmes déjà résolus. Mais elles peuvent aussi s'attacher à permettre à l'apprenant de corriger des énoncés fautifs qu'il a produits, et se rapprochent alors d'une activité mentale de résolution de problème.

Les activités de conceptualisation ont donc plus de rapport avec des activités mentales de raisonnement qu'avec la découverte de principes absolus et généraux particularisés dans des énoncés. Si l'on parle de **généralisation** dans les activités de conceptualisation, ce terme ne peut pas désigner un mouvement qui va d'une occurrence particulière à un principe général de la langue. Il désigne plutôt un mouvement de **décontextualisation et recontextualisation** des structures et des formes.

2.6.3.2. Fonction des activités de conceptualisation dans l'apprentissage des langues.

Les activités de conceptualisation peuvent avoir deux fonctions dans l'apprentissage :

- (1) Une fonction « directe » qui concerne la construction des représentations métalinguistiques : (a) d'une part catégoriser, hiérarchiser, différencier les éléments linguistiques, (b) d'autre part essayer de stabiliser ces représentations.
- (2) Une fonction « indirecte » : clarifier les règles qui président à l'utilisation de la grammaire mentale.

(1) On peut exprimer la première fonction en termes vygotskiens : il nous semble que, sans l'apport des « concepts scientifiques » des grammaires pédagogiques, les apprenants forment des « concepts quotidiens », voire des « pseudo-concepts » : ils regroupent les éléments de leur expérience selon un mode de pensée qu'on peut rapprocher de la « pensée par complexe », c'est-à-dire sur des opérations fondées sur les ressemblances et les différences des éléments linguistiques. Ils vont avoir tendance à rassembler les éléments linguistiques sur la base de leurs caractéristiques visibles dans l'expérience qu'ils en ont, c'est-à-dire à regrouper des éléments qui présentent des ressemblances sémantiques mais ont des structures différentes, ou des éléments qui présentent des similitudes formelles, mais ont des emplois différents. De ce fait, les apprenants posent souvent des questions du type « est-ce que c'est pareil » ou « quelle est la différence entre... ». Les activités de conceptualisation visent donc (a) à valider ou infirmer ces rapprochements, et à expliciter les différences et les points communs entre les structures, à travers la confrontation à des énoncés qui les mobilisent. Elles visent aussi (b) à confronter les représentations mentales (les connaissances non stabilisées) des apprenants :

- à de plus nombreux énoncés (plus grand est le nombre d'énoncés pour lesquelles elles sont pertinentes, moins elles ont de chance d'être remises en cause par la rencontre d'un nouvel énoncé)
- Aux « concepts scientifiques » des grammaires pédagogiques, qui sont un outil supplémentaire pour stabiliser ces représentations et surtout pour construire un système plus global que celui rendu possible par les « pseudo-concepts ».

Ainsi, les activités de conceptualisation peuvent être un « exercice de synthèse qui permet à l'élève de regrouper ses connaissances et de créer à l'intérieur de ses connaissances des sortes de micro-systèmes dont il domine le fonctionnement. » (Besse 1974, p 43). Elles peuvent aussi permettre de mettre ces micro-systèmes en relation pour parvenir à une représentation globale de la grammaire d'une langue.

(2) En clarifiant les représentations métalinguistiques, les activités permettent indirectement de clarifier la grammaire mentale ; notamment, elles permettent, en posant les caractéristiques des catégories d'éléments linguistiques, de mieux définir les règles qui fixent leurs interactions. Nous voudrions souligner ici l'idée que les activités de conceptualisation doivent donner lieu à des connaissances

opératoires : ces connaissances doivent non seulement pouvoir effectivement décrire les éléments linguistiques, mais aussi permettre de prendre des décisions, en fonction de l'intention sémantique (relation forme / sens) et du contexte (caractéristiques formelles) sur les éléments linguistiques à utiliser.

2.6.3.3. Imbrication lexicale / syntaxe et travail sur corpus.

Dans les exemples donnés par Besse (1974), les exercices de conceptualisation visent les connaissances sur des structures comme *être en train de* ou des distinctions grammaticales comme *écouter* v/s *entendre*, et visent pour ces derniers à préciser la différence en montrant « que ces verbes qui ont quelque chose en commun au niveau de leur sens, n'entrent pas dans des constructions identiques », et notamment n'acceptent pas les mêmes complétives. Les activités de conceptualisation envisagent de façon corrélée la syntaxe et le lexique. On pourrait presque parler de « collocation syntaxique » : *être en train de* se construit avec tels temps et pas tels autres, *écouter* admet tel type de complément, etc. On a déjà souligné auparavant l'imbrication de la grammaire mentale et du lexique ; les activités de conceptualisation s'appuient sur celle-ci pour travailler à la fois sémantiquement et linguistiquement. Besse (1974) indique ainsi que « le rôle de ces exercices est de réduire des différences sémantiques qui apparaissent comme des nuances et qu'il est difficile de préciser, à des différences de syntaxe beaucoup plus évidentes et tranchées » et qu'ils « doivent permettre d'affiner le vocabulaire des élèves tout en développant leur syntaxe » (p 42). De plus, la compréhension précise du sémantisme des énoncés et leur paraphrase est une phase sinon nécessaire du moins très fréquente dans les activités de conceptualisation. Les apprenants ne peuvent s'interroger sur les particularités d'une structure linguistique que s'ils ont compris son emploi. Courty-Leclercq (1974) souligne « l'importance de la sémantique et ses rapports avec la syntaxe » et indique que « la prise de conscience se situe au niveau de la paraphrase et du contexte linguistique qui la rend possible. Ces deux éléments (sens+contexte) sont indispensables à toute généralisation. » (p 51).

Nous pouvons parler d'une « entrée lexicale et sémantique » dans les activités de conceptualisation ; nous voulons dire par là qu'elles peuvent être déclenchées par la perception d'un sens voisin ou proche dans des « formes » différentes (mots ou patterns facilement reconnaissables), ou par la perception d'un sens différent dans des « formes » identiques.

L'« entrée lexicale et sémantique » dans les activités de conceptualisation nous semble d'autant plus marquée quand on s'appuie d'abord sur les questions des apprenants. En effet, du moins jusqu'à un certain degré de maîtrise métalinguistique de leur part, leurs questions s'appuient sur les éléments de l'expérience quotidienne, c'est-à-dire, du point de vue linguistique, sur les mots. Les rapprochements et les distinctions qu'ils établissent entre les « éléments » linguistiques sont d'abord fondés sur les mots qu'ils utilisent. Ainsi, leurs questions semblent plus susceptibles de porter sur des « cas particuliers » rencontrés dans des énoncés auxquels ils sont confrontés que sur des classes ou catégories de mots : par exemple, poser la question de la différence (sémantique) entre *dès* et *depuis* et de leurs différents emplois (*dès* + *nom*, *dès que*, etc.). En

outre, la question des homophones et de leurs différents emplois, voire de la « nuance » de sens d'un même mot présent dans différentes structures se pose de façon différente aux apprenants étrangers qu'aux locuteurs natifs. Besse et Porquier (1984) font une remarque très juste sur cette question de ce qui ne serait qu'une « nuance » :

« Ce qui est une nuance pour un francophone est souvent une différence linguistiquement marquée, et donc évidente, pour un non francophone. Nombre d'étudiants se montrent spontanément sensibles au fait que « ce n'est pas pareil », que « ce n'est pas la même chose, simplement parce qu'ils perçoivent la structure qu'on veut leur enseigner à partir des catégorisations de leur langue de départ, et que, dans cette langue, *maison à vendre* ne se traduit pas comme *maison à louer* (par exemple en anglais *house for sale* s'oppose à *house to let*), ou comme *un film à voir* ou *un devoir à refaire* (en anglais, les différentes modalités y sont exprimées par des formes différentes). » (p 133).

La dimension « lexicale » des activités de conceptualisation nous semble devoir être mise en relation avec la question de l'utilisation du corpus. En effet, nous avons déjà dit qu'elles s'appuient sur des corpus, constitués de diverses façons. Besse (1974) notait déjà que « l'exercice, pour être profitable, suppose que les élèves disposent d'un grand nombre de phrases montrant un ensemble assez diversifié de variations des formes afin de pouvoir en tirer des règles » (p 42). La limite du nombre d'énoncés concernés par les activités de conceptualisation correspond à la limite du nombre d'énoncés qu'ils peuvent traiter. Le fait d'entrer « lexicale » dans les activités de conceptualisation permet d'envisager l'exploitation de corpus plus vastes, par le biais des outils de traitement informatique de ces corpus. Nous avons dit que ces activités nous semblent devoir avant tout se baser sur l'expérience langagière de l'apprenant. Nous pensons donc que les corpus informatisés présentent un intérêt limité pour ce qui est de susciter le questionnement, qui par ce biais restera toujours un peu artificiel. Cependant, l'intérêt de vastes corpus est de pouvoir les interroger pour avoir accès à un grand nombre d'énoncés authentiques pour vérifier les hypothèses formées pendant les activités de conceptualisation sur un grand nombre d'énoncés. Pour ce qui est de l'exploitation de tels corpus dans la phase d'élaboration des hypothèses, de réflexion des apprenants, nous pensons qu'il s'agit d'un choix à faire en fonction de la nécessité de contextualisation induite par la question posée initialement. Cette question peut être tournée plutôt vers un aspect formel, plutôt vers un aspect sémantique ; plus elle sera sémantique, plus la contextualisation sera importante, et plus il faudra interroger les corpus en sur des extraits longs. De fait, le nombre d'énoncés sur lesquels porte l'élaboration d'hypothèses est limité par la quantité de langue que peut traiter l'apprenant.

2.6.3.4. Rôle de l'enseignant et place des activités de conceptualisation dans la classe.

Dans les activités de conceptualisation, le rôle de l'enseignant relève à la fois de la préparation et de l'organisation des séances dans lesquelles s'intègrent les activités de conceptualisation et de la gestion du déroulement de celle-ci :

- il est garant du bon fonctionnement des activités métalangagières (des interactions discursives) ;
- il est une force de proposition et de validation des outils psychologiques nécessaires à l'apprentissage (dans les activités de conceptualisation : le métalangage, instruments de mises en relation sens / structure et d'organisation des données : schémas, tableaux, listes, etc.) ;
- il assume une fonction de tutelle (cf. chapitre 2) de l'activité métalinguistique de l'apprenant.

La difficulté pour l'enseignant dans la gestion de ce déroulement est qu'il ne s'agit pas pour lui d'impliciter ses représentations métalinguistiques dans les activités, mais de guider la découverte des apprenants. Il doit en quelque sorte « oublier qu'il sait » et se rendre disponible aux façons de voir et de parler de la langue des apprenants. Il doit donc posséder un savoir grammatical avec assez de maîtrise d'une part pour y faire rapidement référence en tant qu'outil de réflexion, et d'autre part pour pouvoir y intégrer de nouvelles considérations. Comme le dit Besse (1974) : « il y a toujours dans ce type de démarche pédagogique une part de découverte que le professeur fera en même temps que ses élèves » (p 44). Contrairement aux apprenants, cette découverte ne se situe pas au niveau de la maîtrise de la langue, mais au niveau de ce que l'on peut dire de la langue.

L'enseignant doit aussi insérer les activités de conceptualisation au déroulement du cours de langue. Si l'on garde en tête que l'objectif de ce cours est d'amener l'apprenant à « parler comme on parle », et que la grammaire n'est pas un objet d'étude en soi mais un moyen d'atteindre cet objectif, on peut considérer que l'on fait tout le temps de la grammaire, et que les activités métalinguistiques ou grammaticales constituent simplement une focalisation plus grande. Nous considérons que ces « moments de focalisation » doivent être le plus intégrés possible aux activités langagières demandées aux apprenants. Nous concevons donc les activités grammaticales comme « réactives », comme un complément, un travail spécifique qui s'ancre dans l'expérience langagière préalable de l'apprenant. Les activités de conceptualisation ne peuvent pas être prévues longtemps à l'avance par l'enseignant. Elles sont proposées *suite à* des questions voire des erreurs de l'apprenant. Nous ne les envisageons pas en concurrence mais en complément des activités de production, de compréhension et de production : elles servent à focaliser l'attention sur un point particulier mobilisé lors de ces dernières. Nous pensons aussi les activités de conceptualisation et les autres activités grammaticales (exercices de tout type) dans une relation de complémentarité et non de concurrence. Les exercices sont encore plus spécifiques que les activités de conceptualisation, et ils exercent ou évaluent (notamment dans la perspective d'une évaluation formative) un point précis : une

connaissance, une étape de la procédure déterminée grâce aux activités de conceptualisation.

4. Conclusion générale du chapitre 4.

Dans ce chapitre, nous sommes partis de l'idée directrice que la didactique de la grammaire doit viser à aider l'apprenant à « parler comme on parle », et non à apprendre pour elle-même une grammaire-savoir. Nous nous sommes attachés à montrer que le développement la grammaire mentale des apprenants passe par leur mise en activité : les apprenants doivent effectuer des activités métalinguistiques, au sens psycholinguistique du terme, qui les amènent à organiser, catégoriser, mettre en relation, bref conceptualiser les éléments linguistiques qu'ils utilisent en compréhension et en production. Cette activité de l'apprenant de langue n'est pas automatique, et il convient de la favoriser par une invitation à adopter une attitude métalinguistique, et la proposition d'activités de classe spécifiques.

A minima, il s'agit dans la gestion de ces activités de s'assurer de prendre en compte le « passé métalinguistique » de chacun, et de s'assurer que chacun peut fonctionner dans les activités métalangagières et se servir du métalangage et des autres éléments comme de véritables outils psychologiques, et non comme une machine tournant à vide. Les activités de classe donnent lieu à des activités métalangagières, c'est-à-dire à des échanges, une communication à propos des langues et du langage, qui vont permettre à l'apprenant de mettre en place son activité métalinguistique. Les activités grammaticales peuvent mobiliser de nombreux outils, parmi lesquels le métalangage, les manipulations, les exercices, les corpus, etc.

Ces outils n'ont pas d'utilité et d'efficacité en eux-mêmes, mais en acquièrent selon leur mise en œuvre. Les exercices par exemple peuvent prendre différentes fonctions dans l'apprentissage, selon la façon dont ils ont été conçus et le moment auquel ils interviennent. Idéalement, ces activités devraient co-construire le métalangage sur lequel elles s'appuient. En effet, plaquer sur le langage ou sur des énoncés des termes métalinguistiques inconnus des apprenants ne leur permet pas d'analyser ces énoncés ; au contraire, cela est susceptible d'obscurcir le fonctionnement de la langue en superposant aux énoncés des informations encore plus lourdes à gérer. En revanche, c'est en analysant les énoncés et en cherchant le moyen de parler des éléments et des relations que le métalangage fait sens pour l'apprenant et peut être approprié comme outil psychologique pour servir par la suite à analyser de nouveaux énoncés.

Chapitre 5

Facteurs d'influence.

Intégrer les activités grammaticales et métalinguistiques est une charge organisationnelle qui revient à l'enseignant. Leur déroulement est fonction à la fois de la façon dont elles sont conçues par l'enseignant, et dont elles sont reçues par l'apprenant. Dans ce chapitre, nous allons envisager les activités de construction de connaissances sous l'angle des interactions qu'elles nécessitent, et nous interroger sur les influences qui pèsent sur le déroulement de ces activités. Dans un premier temps, nous envisagerons les interactions pédagogiques, avant d'étudier des variables susceptibles de les influencer : les cultures éducatives, les aptitudes et caractéristiques personnelles, et les stratégies.

1. Orientations et Interactions pédagogiques.

1.1. Interaction pédagogique.

Le terme d' « interaction pédagogique » signifie bien que la relation pédagogique est conçue comme une action réciproque du « maître » et des « élèves ». Altet (1994) définit les interactions pédagogiques selon trois caractéristiques :

- Ce sont des interactions organisées et orientées (vers l'apprentissage).
- Ce sont des interactions qui se situent dans un contexte social spécifique (nous l'avons abordé dans le chapitre 2).
- Ce sont des interactions qui se déroulent dans une situation affective non neutre, surtout pour l'apprenant.

Le déroulement de ces interactions est lié aux attentes et aux représentations formées par les participants à leur sujet, et il met en jeu « les notions d'échange, de feed-back, de co-présence, de face-à-face, de stratégies mutuelles, de décisions interactives » (Altet 1994, p 125). Les interactions pédagogiques, comme toute communication, ne sont donc plus pensées comme une transmission simple, mais comme un processus complexe que les participants co-participent à construire. De

ce fait, enseignement et apprentissage sont à penser comme une combinaison interactive, et multi-dimensionnelle. Le « contenu » est construit à travers des actions à la fois individuelles et collectives. Si l'étude des situations de classe passe d'abord par l'étude des comportements observés (et notamment les échanges verbaux et para-verbaux), ces comportements sont des phénomènes qui manifestent des constructions cognitives et sociales complexes. Ainsi pour Altet (1994),

« l'articulation du processus d'enseignement / apprentissage ne se situe pas seulement au niveau comportement, elle se retrouve aussi au niveau du traitement de l'information par les différents acteurs et *est de nature cognitive* : opérations cognitives mobilisées par les élèves en classe ainsi que de *nature socio-cognitive* : relations enseignant – élèves, élèves – élèves » (p 136).

Cette articulation de l'enseignement et de l'apprentissage nécessite « un *processus d'adaptation interpersonnelle, d'ajustement*, mis en œuvre ou non par l'enseignant et l'élève *dans une situation pédagogique donnée* » (id.). La notion d'**ajustement** est donc centrale dans la relation entre enseignement et apprentissage : les « élèves » doivent se comporter en élèves, et s'adapter aux contraintes de la situation et aux attentes de l'enseignant, tout comme l'enseignant pour espérer être entendu doit faire en sorte de prendre en compte les réactions de l'apprenant. Pour Goigoux (1998), l'ajustement didactique représente la « capacité du maître à modifier son comportement en fonction de l'activité de l'élève et à lui apporter une réponse appropriée d'une manière relativement régulière face à des comportements comparables » (p 29).

Les notions d'interaction et d'ajustement sont indissociables, et permettent de mettre en avant une « responsabilité partagée » dans la situation d'enseignement / apprentissage : l'échec ou les difficultés dans l'apprentissage ne sont pas le résultat d'un défaut d'apprentissage, mais plutôt de l'incapacité à la fois de l'enseignant et de l'apprenant de procéder aux ajustements nécessaires, que ce soit dans les modes de communication ou les processus cognitifs : « l'analyse de ces ajustements et adaptation interpersonnelle montre que les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non ajustements entre enseignant et élèves » (Altet 1994, p 136).

Bru *et al.* (2004) proposent, pour étudier les interactions pédagogiques, de définir cinq ensembles, qui sont à la fois autonomes et interdépendants :

- A. Planifications et anticipations
- B. Conditions créées par l'enseignant en situation
- C. Travail et activité des élèves
- D. Apprentissage effectivement réalisé par rapport aux objectifs
- E. Performance par rapport aux objectifs fixés au départ

Il nous semble que ces cinq ensembles permettent effectivement d'envisager la globalité des interactions pédagogiques ; comme le soulignent les auteurs, il ne

s'agit pas d'une liste chronologique ; ils rappellent en effet que « les enchaînements de A à E ne sont pas toujours effectifs et que, lorsqu'ils existent, ils ne sont pas toujours orientés de façon exclusive vers les objectifs assignés au départ » (Bru *et al.* 2004, p 77). Il faut concevoir ces éléments en interaction les uns avec les autres ; il nous semble que le premier (A) a un statut à part, puisqu'il est pré-existant au déroulement de la situation d'enseignement / apprentissage proprement dite, tout en pesant indirectement sur elle. Pour autant, il est rare qu'une situation soit réalisée exactement de la façon dont elle était prévue, ce qui explique que « **[les] pratiques [de l'enseignant] s'organisent et se structurent aussi en situation** » (Bru *et al.* 2004, p 77 – nous soulignons).

1.2. Types d'interaction

L'interaction pédagogique a pour fonction de susciter un apprentissage chez l'apprenant ; cette interaction est déséquilibrée à deux points de vue :

- Du point de vue de l'objet d'apprentissage : l'enseignant maîtrise l'objet d'apprentissage, alors que ce n'est pas le cas des apprenants.
- Du point de vue de la maîtrise de la situation : c'est à l'enseignant que revient la charge de gérer l'interaction (même s'il peut arriver, dans quelques cas extrêmes, qu'il perde le contrôle de cette gestion).

Hors de la classe, les situations de communication sont co-gérées : les interlocuteurs, même s'ils n'ont pas toujours une relation symétrique (il peut exister une hiérarchie), maîtrisent les « codes », les « règles de communication » et les acceptent, ou, si ce n'est pas le cas, sont libres de mettre fin à la situation. Dans la classe, l'enseignant doit veiller au bon déroulement non seulement des interactions qu'il a avec chacun des apprenants, mais aussi, dans une certaine mesure, des apprenants entre eux. De ce fait, il a d'autres préoccupations, lors de l'interaction, que l'apprentissage :

« l'enseignement est généralement motivé par l'intention de faire apprendre. Pour autant, en situation de classe, l'apprentissage n'est pas le but exclusif de l'enseignant. La pratique enseignante s'organise en fonction d'une composition de buts qui, pour certains auteurs (Carver et Scheier, 1982 ; Durand, 1996 ; Casalfiore, 2002) sont ordonnés selon une hiérarchie où viennent : l'ordre et le contrôle de la classe, la participation effective des élèves, l'activité en rapport avec le travail en cours, l'apprentissage et le développement des élèves » (Bru *et al.* 2004, p78).

Depuis les années 80, il est ainsi accepté que l'enseignant assume plusieurs fonctions dans la classe, et notamment les trois fonctions principales d'information, évaluation et organisation (Dabène 1984).

Cette situation particulière induit des schémas de communication (verbale et paraverbale) particuliers. Il faut d'abord souligner qu'en classe, tous les élèves sont des participants ratifiés (légitimes) : « tous les élèves sont a priori des participants ratifiés même si un interlocuteur peut être plus "visé" à un certain moment que les

autres, avec tous les tropes communicatifs envisageables » (Bouchard 2005, § 6⁷⁰). Lorsque l'enseignant s'exprime de façon audible par tous, la communication englobe tous les participants, y compris si son propos est directement adressé à une personne en particulier ; à tel point que Bouchard (2005) propose de parler de *métonymie conversationnelle*, dans la mesure où ce qui est adressé à une partie (un ou plusieurs individus) de la classe s'adresse au tout.

Depuis les années 70 et l'analyse interactionnelle, les interactions de classe ont fait l'objet de nombreuses études. Nous retiendrons le point de vue de Bouchard (2005), qui conçoit les interactions pédagogiques comme des *polylogues*, ce qui lui permet d'intégrer à la fois la diversité des participants et la diversité des fonctions communicatives. Le fait que ces interactions soient des polylogues les rend instables, puisqu'au-delà de deux participants le principe d'alternance des tours de parole ne s'applique plus. De fait, on trouve dans les interactions de classe de nombreux échanges enchâssés, qui sont proprement intégrés à la conversation, dans le sens où ils ne dévient pas le cours de la communication ; au contraire, ces échanges enchâssés servent à organiser ce polylogue.

L'élément central de ce polylogue est l'*échange ternaire* : un échange ternaire est « la plus petite unité dialogale constituée de trois unités monologiques, les interventions, dont seule la seconde laisse la parole aux élèves » (Bouchard 2005, § 10). L'échange ternaire offre la possibilité d'insérer dans l'échange polylogal un « dialogue ostensif », c'est-à-dire un échange avec l'intervention d'un apprenant en particulier. L'enchaînement entre ces échanges ternaires peut se faire par le biais d'un seul *tour de parole*, puisqu'il arrive fréquemment que dans un même tour de parole, l'enseignant réalise à la fois la clôture d'un échange précédent et l'ouverture de l'échange suivant.

Bouchard (2005) parle d'un « triple feuilletage potentiel des tours de parole de l'enseignant » (§ 35) :

- Il parle d'abord de feuilletage interlocutif, pour désigner le fait que « pendant les cours, au sein d'une même prise de parole, d'une part le maître s'adresse souvent à l'ensemble du groupe (...) mais d'autre part il intercale, si besoin est, des interventions destinées à des individus particuliers explicitement interpellés » (§ 39).
- Ensuite, il décrit l'hétérogénéité énonciative du discours de l'enseignant, qui peut adopter jusqu'à cinq postures énonciatives différentes : « Soit il peut assumer ses dires en tant qu'adulte responsable du groupe classe résumant le passé collectif de ce groupe. Soit il peut s'engager plus individuellement en employant des métaphores moins partagées par sa collectivité scientifique adulte ou des jugements de valeur. Soit au contraire il peut prendre de la distance en neutralisant sa propre parole lors d'une dénomination scientifique ou d'une définition. Soit enfin il peut attribuer son dire à une autre source générique, un « ils » représentant les auteurs du savoir à enseigner qu'il ne fait que re-produire devant sa

⁷⁰Article consulté en ligne, pas de pagination, mais indication de paragraphes.

classe » (§52). « Mais, plus rarement, l'enseignant peut aller pédagogiquement jusqu'au témoignage personnel, ce qui ajouterait un cinquième degré à notre éventail de prise en charge » (§58).

- Enfin, le troisième niveau de feuilletage concerne le fait que le discours peut être co-construit par l'enseignant et les élèves. D'une part l'enseignant peut effectuer la reprise immédiate de la parole du locuteur – apprenant, souvent lors de la troisième intervention de l'échange ternaire : il peut soit répéter l'énoncé en le qualifiant évaluativement (ex : répétition + oui, c'est ça – répétition + bien), soit reproduire l'énoncé en y ajoutant un élément, soit reformuler l'énoncé, la frontière étant parfois floue entre la répétition et la reformulation. D'autre part, il peut y avoir des phénomènes de co-locution, l'un des participants (enseignant ou apprenant) achevant l'énoncé commencé par l'autre.

Les propositions de Bouchard (2005) visent à une analyse assez fine de l'interaction entre apprenants et enseignants, puisque l'auteur situe son étude au niveau des tours de parole, en les groupant en échange ternaire. Ces observations sont donc utiles pour une analyse précise de certains tours, et elles nous montrent la complexité des échanges qu'il y a à gérer dans une salle de classe. Il faut aussi considérer que la situation est encore plus imbriquée lorsque dans une salle de classe la langue à apprendre est aussi la langue de communication : l'imbrication entre métalangage et langage se superpose alors à celle entre communication et métacommunication. Cette question n'est pas notre objet immédiat.

Pour le moment, nous cherchons simplement à montrer comment peuvent s'organiser les interactions pédagogiques, et en quoi elles sont révélatrices de ce qui se passe dans l'enseignement / apprentissage. Les travaux de Bouchard (2005) permettent de montrer à quel point le discours est complexe en classe ; nous en retiendrons notamment la nature polylogale des échanges, ainsi que l'idée de feuilletage énonciatif du discours de l'enseignant lorsqu'il concerne le savoir à transmettre. Il est aussi possible de prendre un peu plus de distance pour observer les échanges entre enseignants et apprenants, et notamment essayer d'envisager comment les pratiques et choix pédagogiques de l'enseignant informent et pèsent sur les échanges avec les apprenants.

Altet (1994) par exemple essaie de mettre en relation les stratégies pédagogiques des enseignants avec les types d'interaction mis en place. Pour ce faire, elle propose d'étudier le « dialogue pédagogique finalisé » en le considérant comme un enchaînement d'épisodes, reconnaissables eux aussi par leurs phases d'ouverture et de clôture, marqués par les interlocuteurs. Elle fait état de trois types d'épisodes :

- Des *épisodes inducteurs*, « orientés et menés par l'enseignant, dominants dans le dialogue interrogatif – informatif – évaluatif » (Altet 1994, p132).
- Des *épisodes médiateurs*, « qui comprennent plusieurs échanges suivis venant des initiatives et contributions des élèves ; ces épisodes se présentent davantage selon un mode intégratif, plus réciproque dans un processus de communication de type écoute – échange » (id.).

- Des *épisodes adapteurs*, « qui sont des épisodes régulateurs, contractuels, centrés sur l'apprenant, personnalisés, avec un mode de communication interactif, où le mécanisme d'adaptation enseignant-élève est véritablement réciproque, où chacun réagit à l'autre », et qui représentent un mode interactif minoritaire.

Cette classification vise à mettre en relation les types d'interaction avec la démarche pédagogique retenue par l'enseignant : on peut voir dans leur ordre de présentation une hiérarchisation entre une interaction où la référence est l'enseignant, qui prend des décisions davantage en fonction de ce qu'il a planifié que des interactions avec les apprenants, et une interaction co-construite, qui permet la mise en place d'une véritable *collaboration* entre l'enseignant et le(s) apprenant(s).

Mottier-Lopez (2006) quant à elle ne propose pas de typologie des interactions, mais propose plutôt de les situer sur un schéma de la dynamique de l'interaction collective, et notamment du processus de négociation, c'est-à-dire l'établissement d'une interprétation commune (de la situation, des données, ...), qui met en jeu trois types de variables :

- Les types de questions et de réponses :
 - o Les questions / réponses de reproduction, qui consistent en l'« explicitation d'un contenu qui est préalablement connu par l'enseignant et qu'il souhaite faire reproduire à l'élève » (p 214), le plus souvent en n'acceptant qu'une seule réponse.
 - o Les questions / réponses de développement, qui consistent en l'« explicitation de démarches, de raisonnements, de contenus vus comme non connus à l'avance par l'enseignant (bien que reconnus dès qu'énoncés), ni par la majorité des élèves de la classe » (id.), qui acceptent plusieurs réponses et grâce auxquelles la diversité des apports est reconnue.
- L'évaluation de la proposition de l'élève (liée aux types de questions / réponses) peut être soit portée uniquement par l'enseignant, soit partagée entre l'enseignant et les élèves.
- Le guidage de l'enseignant peut être :
 - o Ciblé : l'enseignant alors « contrôle la gestion des interactions, la structuration des contenus » (id.)
 - o Ouvert : l'enseignant « partage le contrôle avec les élèves de la gestion des interactions et des contenus » (id.)

On peut considérer que les interactions et les modes de communication sont à la fois *construits par*, et *révélateurs des* orientations pédagogiques prises par l'enseignant. La prise de conscience de la relation directe entre le type d'interaction et l'action pédagogique permet non seulement d'étudier les interactions comme symptomatiques de l'orientation pédagogique, mais aussi de donner un moyen d'action pour favoriser l'évolution des pratiques d'enseignement, en donnant aux enseignants des repères et des indices pour identifier et impulser une dynamique d'interaction (communicative), qui

corresponde à l'instauration d'une interaction (dans le sens d'une relation dynamique et réciproque) entre enseignement et apprentissage.

De ce fait, certaines caractéristiques de la communication dans l'enseignement / apprentissage, comme les questions, font l'objet d'une attention particulière. Maulini (2005) par exemple, se focalise sur l'étude du questionnement dans la salle de classe. Il souligne que la question est à la fois une fin et un moyen pour l'enseignement ; dans la salle de classe, le questionnement répond à une logique complètement différente de la logique extra-scolaire. En effet, en dehors de l'école, deux logiques président au questionnement :

- Soit on est dépendant de quelqu'un qui possède une information, et on pose des questions pour se procurer cette information ;
- Soit on est dans une situation de « domination » (hiérarchique ou situationnelle), et cette domination donne le pouvoir de mener le questionnement (qui peut devenir l'interrogatoire).

Dans la salle de classe, la logique n'est pas toujours aussi simple, et la possibilité du questionnement n'est pas toujours dévolue à l'apprenant. Au contraire, Maulini (2005) avance l'idée selon laquelle les questions que pose le maître sont souvent celles qu'il souhaite que les élèves se posent. Or, ces questions « venues d'en haut » contraignent les élèves à résoudre des problèmes qu'ils ne voient pas immédiatement. Le fait de s'interroger sur la « maîtrise » du questionnement invite à se poser la question du statut de la parole de l'élève, et de la dynamique recherchée. En proposant de susciter le questionnement, Maulini (2005) propose donc un changement dans la dynamique d'enseignement / apprentissage, et une façon assez aisée d'observer, dans la communication, si ce changement a lieu ou non : les types de questions et leur degré d'ouverture ou de fermeture constituent un indice de l'orientation pédagogique de l'enseignant.

1.3. Influence de l'action pédagogique ?

Le spectre ou le mythe du « bon » ou du « mauvais » enseignant, capable de faire réussir ou échouer les élèves, incite à s'interroger sur l'influence de l'action pédagogique sur l'apprentissage. Des études visent à définir l'influence des méthodes pédagogiques sur l'apprentissage.

Il faut d'abord noter que, même lorsqu'une méthodologie institutionnelle est mise en avant, chaque enseignant se comporte d'une façon qui lui est propre ; pour Perraudeau (2006), ce « style d'enseignement » est établi en fonction de trois variables :

- Une composante cognitive ;
- Une composante relationnelle, qui concerne notamment les modes de gestion de la relation enseignant – apprenant ;
- Une composante didactique, qui renvoie aux choix méthodologiques du professeur.

Comme nous l'avons évoqué, il est difficile de dissocier dans les dimensions sociales, cognitives et même affectives dans l'apprentissage ; de la même façon, il est compliqué, en situation d'enseignement / apprentissage, d'identifier les effets qui tiennent aux options didactiques prises et ceux qui proviennent de la spécificité de leur mise en œuvre par des individus dans un contexte donné :

« On ne peut pas séparer ce qui ressort de la didactique, de la pédagogie, du relationnel, de la dimension psychique ou des dimensions cognitives, etc. ; toutes les dimensions sont conjuguées à chaque instant. Cette conjugaison de dimensions est à l'œuvre en permanence dans le fonctionnement du professeur en situation et, en toute hypothèse, dans les effets de ce fonctionnement sur les apprentissages des élèves » (Bru *et al.* 2004, p 81).

Pour autant, certains chercheurs s'attachent à dégager les facteurs qui peuvent rendre l'enseignement influant, ou à évaluer les effets des pratiques pédagogiques.

L'*effet-maître*, étudié en sciences de l'éducation (Bressoux 2006, 2008), est un indicateur de l'effet de ces pratiques pédagogiques ; malgré le nom qui lui est donné, l'effet-maître ne repose pas sur la *personne* de l'enseignant, mais sur ses pratiques, et l'interaction avec une classe. Cette effet-maître est calculé à partir de la variation dans les progressions des élèves, et est estimé entre 10 à 15% (de variance). Il faut bien noter que ce chiffre n'indique pas la part de l'influence de l'enseignement sur l'apprentissage, mais qu'il indique la différence de progression susceptible d'être imputée aux pratiques pédagogiques. L'effet-maître est un indicateur qui rassemble en réalité de nombreux facteurs, puisque lorsqu'il s'agit d'évaluer l'effet des pratiques sur l'apprentissage, « les travaux font état de l'effet du climat de la classe, de l'effet des mesures disciplinaires, de l'effet du temps consacré à l'apprentissage, de l'effet des formes d'évaluation et du moment de leur application, de l'effet de l'organisation et de la structure du cours, de la clarté des consignes... » (Bru *et al.* P 76). Il semble donc que tous les paramètres envisageables aient une influence ou plutôt que ce soit la combinaison de nombreux paramètres qui ait une influence.

Guimond (2004) pour sa part cherche des explications à l'influence de l'enseignant dans les travaux de la psychologie sociale. Il utilise notamment le principe de la rhétorique de la consistance pour expliquer l'influence de l'enseignant. En effet, il explique comment Moscovici a montré que dans un groupe, une minorité peut avoir une influence sur la majorité si elle adopte une position (une opinion) de façon ferme et constante : soit synchroniquement, c'est-à-dire si plusieurs personnes émettent la même opinion, soit diachroniquement, c'est-à-dire si la même personne répète plusieurs fois la même opinion. Cela amène Guimond (2004) à relativiser l'importance de la « vérité » du message par rapport à celle du mode de présentation des informations : « on a montré sans grande difficulté que très souvent, ce n'est pas le contenu du message qui importe mais les caractéristiques de la personne qui le présente. C'est la crédibilité du communicateur, son expertise, qui lui confère un pouvoir de persuasion. » (p 30). L'enseignant, alors même qu'il peut être seul face à une majorité, sera d'autant plus écouté :

- qu'il présentera son savoir de façon consistante (en disant toujours la même chose)
- qu'il présentera son savoir ou demandera une tâche de façon persistante (il répétera plusieurs fois l'information).

Cependant, ces conclusions représentent des pistes à explorer plutôt que des conclusions définitives. En tout état de cause, l'auteur rappelle qu' « il n'y a probablement pas de méthodes pédagogiques idéales (Guimond et Dif, 2001). La recherche de cet idéal est donc vaine. ***Il existe plutôt des méthodes pédagogiques plus ou moins efficaces selon le contexte dans lequel on se trouve*** » (Guimond 2004, p 32 – nous soulignons). Le contexte est ainsi à prendre au sens large, et il intègre les caractéristiques des apprenants. En étudiant les effets de différentes manières de délivrer des informations sur des apprenants de niveaux différents, Guimond (2004) en arrive à la conclusion que « les mêmes pratiques pédagogiques ne semblent donc pas entraîner les mêmes effets chez tous les élèves » (p 32). Cette conclusion est partagée par de nombreux autres chercheurs, et peut être résumée dans les termes de Bru *et al.* (2004) :

« L'observation montre qu'on ne saurait trop rapidement considérer que tous les élèves réagissent de la même manière aux propositions de l'enseignant. Tous n'ont pas les mêmes acquis préalables, les mêmes représentations et attentes, le même rapport au savoir en jeu, les mêmes façons de réagir. (...) Ces raisons font que pour comprendre les effets des pratiques pédagogiques, on ne peut se passer de mieux connaître les processus par lesquels les élèves entrent de façon plus ou moins soutenue en activité grâce aux conditions créées par l'enseignant et peut-être, parfois, malgré ces conditions. » (p 78)

Nous allons maintenant nous placer davantage du point de vue de l'apprentissage, et étudier les caractéristiques personnelles de l'apprenant qui peuvent jouer un rôle dans son apprentissage.

1.4. Variables individuelles et enseignement / apprentissage de langue.

Au cours des années 70 et 80, les chercheurs en didactique se sont préoccupés de définir ce que serait l'apprenant idéal, ou du moins ce qu'est un bon apprenant de langue ; Ellis (1986) par exemple liste neuf caractéristiques du « bon apprenant de langue », aussi bien du point de vue de sa motivation, que de son âge, ses aptitudes, sa sociabilité, son caractère, etc. Cette préoccupation pour la question de « ce que doit faire un apprenant pour être un bon apprenant » a laissé la place à la préoccupation de permettre à chacun d'apprendre, en proposant une pédagogie différenciée, qui prenne en compte les caractéristiques de l'apprenant en tant que personne.

Atlan (2000), tout en notant que le terme de « différences individuelles » englobe plusieurs notions différentes selon les chercheurs, pose quatre types de différences individuelles :

- « des différences cognitives (style cognitif – dépendance / indépendance du champ, le fait de prendre des risques, analysant / globalisant ; style d'apprentissage – visuel, auditif, tactile ; intelligence ; aptitude),
- des différences affectives (motivation, personnalité – anxiété, confiance en soi, attitude),
- des différences socio-culturelles (âge, sexe, éducation antérieure),
- des différences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage. »⁷¹

Cet auteur établit une opposition entre les trois premières différences (cognitives, affectives et socio-culturelles), qu'elle pose comme « en grande partie inconscientes et incontrôlables par l'individu », susceptibles d'évolution mais relativement stables à un moment donné, et les stratégies d'apprentissage, qui « sont des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment et utiliser pour faire avancer son apprentissage. ».

Pour notre part, nous pensons que certaines différences individuelles, tout en n'étant pas *a priori* conscientes et maîtrisées par l'apprenant, peuvent être interrogées lors des cours de langue, de façon d'une part à expliciter les attentes de chacun, mais aussi à améliorer l'apprentissage. Nous allons maintenant nous intéresser à ces variables qui certes influencent les situations d'enseignement / apprentissage, mais sur lesquelles, nous semble-t-il, il est aussi possible d'amener l'apprenant à travailler. Nous laisserons donc de côté les variables sur lesquelles aucune intervention n'est possible (comme l'âge et le sexe), pour nous intéresser dans un premier temps aux cultures éducatives (qui se rapprochent de ce qu'Atlan appelle les différences socio-culturelles), dans un second temps aux notions d'intelligence et de style (qui correspondent aux deux premières différences listées par Atlan), et enfin à la notion de stratégie, en essayant de prendre du recul par rapport à une vision naïve de stratégies qui seraient « spontanées » chez l'apprenant.

2. Représentations sociales et cultures éducatives.

2.1. Des représentations sociales aux cultures éducatives, via le contrat didactique.

Nous avons évoqué dans le chapitre 2 un type particulier de représentations, les représentations sociales, qui correspondent aux conceptions, influencées par le(s) groupe(s) au(x)quel(s) on appartient (et par la place qu'on y occupe), qu'un individu se fait des éléments du réel ou des situations qu'il vit. Ces représentations sociales jouent un rôle dans le comportement d'un sujet dans les situations auxquelles il est exposé. Elles ont une dimension partagée (un même groupe a des représentations sociales relativement similaires), mais aussi une dimension individuelle (elles sont construites à travers l'expérience du sujet). Cette tension entre « partagé » et « individuel » se retrouve dans les liens qu'entretient la notion de représentation sociale avec celles d'*attitude* et de *stéréotype*. Les notions de

⁷¹Pas de pagination – article consulté sur le site d'*Alsic*.

représentations (sociales) et d'attitudes sont assez proches pour pouvoir parfois être employées l'une pour l'autre ; Castellotti et Moore (2002) rapportent cependant que l'on peut les distinguer et que « l'attitude est généralement définie comme la disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet » (p 7). Si l'on veut la distinguer de la représentation sociale, on peut donc la définir comme un jugement (favorable ou défavorable, positif ou négatif) *subjectif et individuel*⁷² sur la représentation sociale, qui influence la réaction du sujet. L'attitude est donc le pendant individuel de la représentation sociale. Les stéréotypes quant à eux « identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes » (Castellotti et Moore 2002, p 8); il s'agit en quelque sorte d'un « concentré de partagé », caractérisé par sa rigidité et sa simplification (et donc son incapacité à rendre compte d'une réalité particulière). Le stéréotype est ainsi le pendant « partagé » de la représentation sociale.

On peut envisager l'apport de la notion de représentation sociale à la didactique des langues étrangères à trois niveaux :

- la promotion du plurilinguisme (agir sur les représentations sociales pour valoriser les différentes langues, et le fait même de parler plusieurs langues, pour changer l'attitude des apprenants quant à l'apprentissage de ces langues).
- le contenu du cours de langue : les représentations sociales sont intéressantes à étudier en elles-mêmes, pour un travail interculturel qui s'appuie notamment sur l'identification et la discussion des stéréotypes. Cet aspect, très intéressant au demeurant, ne rentre pas dans les préoccupations directes de ce travail.
- le déroulement du cours de langue ; à ce niveau (qui est celui auquel nous allons nous placer) l'utilisation des représentations sociales n'est d'ailleurs pas l'apanage de la didactique des langues étrangères.

Les situations d'enseignement / apprentissage sont influencées par les représentations sociales à deux niveaux :

- Un niveau global ou institutionnel : les représentations sociales à propos de l' « école » (ou de l'institution qui dispense l'enseignement), de ce que l'on y enseigne, de son fonctionnement en général.
- Un niveau local ou « de classe » : les représentations sociales à l'œuvre dans les relations personnelles au sein de la classe (nous avons évoqué par exemple la question du leadership dans le chapitre 2).

⁷² *Subjectif et individuel* : ce jugement, la valorisation ou la dévalorisation d'un objet de représentation sociale, est aussi influencé par ce qui est partagé dans les représentations sociales. L'attitude (la disposition particulière d'un sujet par rapport à un objet) peut être construite aussi bien *avec* (dans la même direction) que *contre* (dans un mouvement de rejet) la valeur collectivement attribuée à cet objet.

La notion de contrat didactique (développée au chapitre 2) se situe à l'intersection de ces deux niveaux (global et spécifique), et a une double dimension partagée et individuelle. Le contrat didactique d'une part est (plus ou moins) basé sur les informations « partagées » sur l'institution et sur les situations d'enseignement / apprentissage, et d'autre part est aussi négocié, adapté par les participants afin de permettre un fonctionnement commun dans l'espace social (spécifique) de la situation d'enseignement / apprentissage en question.

Ce contrat didactique ne se manifeste que dans ses ruptures (c'est-à-dire que l'on en prend conscience uniquement lorsqu'il entraîne un dysfonctionnement). Dans un contexte scolaire où tous les participants (enseignant et apprenants) ont une culture commune, l'explicitation ou la négociation de ce contrat ne pose que relativement peu de problèmes. En revanche, dans une situation, comme c'est souvent le cas en classe de langue étrangère, où les apprenants et l'enseignant n'ont pas (ou trop peu) de bases communes pour établir ce contrat didactique, son explicitation et sa négociation prennent une importance particulière. La notion de culture éducative permet de poser les bases d'une réflexion sur ce point, et doit être prise en compte dans les facteurs susceptibles d'influencer le processus d'apprentissage des langues en situation formelle. Avant de détailler la notion de culture éducative, il nous faut dire un mot de l'influence des représentations sociales de l'apprenant de langue étrangère, notamment sur sa motivation.

2.2. Représentations sociales et motivation(s).

Dans les cas où les apprenants ont le choix de la langue étrangère qu'ils souhaitent apprendre, les représentations sociales jouent un rôle dans ce choix ; même dans les cas où les apprenants n'ont pas le choix, elles vont de toute façon influencer sur la motivation de l'apprenant. Il arrive fréquemment que les représentations sociales sur la langue (qui tendent souvent au stéréotype) soient transposées directement sur l'apprentissage de cette langue. Castellotti et Moore (2002) relaient l'idée d'une « corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays » (p 11).

Ces représentations sociales sont construites à travers l'expérience personnelle des apprenants (situation familiale et géographique, voyages notamment) et ce qui en est véhiculé à travers les médias et les discours de leur environnement social ; ceux-ci sont eux-mêmes influencés par les politiques linguistiques en vigueur. Elles peuvent être, comme pour tout objet d'enseignement, de deux ordres : social et cognitif.

- Les représentations d'ordre social font référence à l'utilité de l'objet enseigné : pour les langues étrangères, cela correspond d'un point de vue global au statut relatif de la langue étrangère (langue modème ou très répandue, statut de langue officielle ou non, etc.), et d'un point de vue plus restreint à l'utilisation effective que les apprenants pourraient faire de cette langue (possibilités d'échanges avec des locuteurs natifs, fréquentation des

médias ou de produits culturels, projet professionnel, contexte familial ou histoire personnelle, etc.).

- Les représentations d'ordre cognitif font référence à la gestion cognitive des caractéristiques de l'objet à enseigner. Pour les langues étrangères, ces représentations peuvent être plus ou moins précises : perception du degré de complexité de la langue, type d'écriture, langue agglutinante ou non, marquage du genre, etc. Généralement, elles sont exprimées par comparaison avec la LM ou d'autres langues, et constituent des « représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir » (Castellotti et Moore 2002, p 13).

On peut ajouter à ces représentations sur les langues particulières des représentations « métalinguistiques » sur ce qu'est une langue de façon générale ; cependant, nous ne l'exposons pas ici mais y reviendrons en parlant de la culture linguistique et des représentations métalinguistiques.

Chaque apprenant adoptera vis-à-vis de ces représentations une attitude plus ou moins positive ; par exemple, la complexité d'une langue peut être abordée positivement (vue comme plus intéressante du fait de cette complexité, ou vue comme un défi à relever) ou négativement (appréhension face à la difficulté, découragement, etc.) ; la diffusion plus ou moins grande d'une langue peut générer une attitude positive ou négative selon le degré de conformisme de l'apprenant, etc. Plus ces attitudes seront positives, et plus la motivation initiale de l'apprenant pour l'apprentissage de la langue étrangère sera forte.

Quoi qu'il en soit, il convient de ne pas oublier l'importance de la dimension affective dans l'apprentissage d'une langue, tant du point de vue de l'« univers » culturel dont elle constitue la porte d'entrée, que des enjeux de « face » que son utilisation et son apprentissage mettent en jeu. De ce fait, la motivation initiale résiste plus ou moins bien à la « réalité » proposée par le cours de langue : la motivation n'est pas une donnée fixe, mais au contraire elle peut être suscitée, maintenue, renforcée ou éteinte par le déroulement du cours de langue, et par la rencontre entre ce qui se passe et les attentes qu'en avaient les apprenants. Defays (2005) parle d'ailleurs de motivations au pluriel, et en propose quatre :

- Les motivations relatives à l'objet de l'apprentissage
- Les motivations relatives au processus d'apprentissage
- Les motivations relatives aux circonstances de l'apprentissage (liées notamment au facteur humain)
- Les motivations relatives aux finalités de l'apprentissage.

Dans le même ordre d'idée, Ellis (1986) distingue les motivations globale, situationnelle, et liée à la tâche. La motivation globale peut renvoyer au désir d'apprendre la langue, la motivation situationnelle concerne le cours de langue dans son ensemble, et la motivation liée à la tâche est l'attitude positive que suscite une tâche particulière au sein de l'apprentissage. Ces trois « niveaux » de motivation peuvent être indépendants. Ainsi, même si cela constitue indéniablement un atout, la motivation initiale des apprenants et même leur intérêt

global pour l'apprentissage de la langue ne conditionnent pas le bon déroulement du cours de langue : dans une large partie, la motivation des apprenants est dépendante du déroulement du cours de langue. Celui-ci peut non seulement renforcer ou diminuer l'intérêt de l'apprenant pour l'objet langue, mais aussi générer des attitudes (positives ou négatives) vis-à-vis du processus et de la situation d'apprentissage qui doivent être motivants en eux-mêmes. Certains auteurs, comme Burstall, cité par Ellis (1986), affirment même que la motivation engendrée par le processus d'apprentissage en lui-même est la plus importante. La capacité de l'enseignant à négocier un contrat didactique qui soit gérable pour lui et qui réponde aux attentes des apprenants est donc primordiale. Ces attentes sont définies en grande partie par la culture éducative.

2.3. Cultures éducative, linguistique, didactique.

2.3.1. Culture éducative.

Le terme de *culture éducative* est apparu relativement récemment ; cette notion constitue un outil de réflexion primordial, à notre sens, dans la gestion des situations de classe. Elle peut être définie comme l'ensemble des attitudes, perceptions, représentations construites par une personne sur les éléments constitutifs d'une situation d'enseignement / apprentissage. Bien évidemment, la culture éducative est dépendante de la culture globale des apprenants et des enseignants, et en constitue en quelque sorte la partie spécifique à la salle de classe. Elle est un moyen de se repérer et d'agir dans une telle situation :

« la reconnaissance du script ou du scénario permet au sujet social de s'orienter et de donner des réponses appropriées à la situation de départ. La classe de langue a, comme on le sait, ses rituels et ses routines. Elle génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent » (Chiss et Cicurel 2005, p 5).

La culture éducative détermine donc les représentations sociales des sujets sur les éléments constitutifs de la situation d'enseignement / apprentissage. Parmi ces éléments, certains croisent les objets de recherche de Filloux (1974), qui s'intéressait aux images de l'enseignant et de l'enseigné. En effet, dans son ouvrage sur le contrat pédagogique et sur le discours inconscient de l'école, elle étudie, à la fois du point de vue des enseignants et des enseignés, les attitudes générales à l'égard de la profession d'enseignant, les représentations de son rôle et de son statut, l'image idéale et le niveau d'aspiration de l'enseignant, l'image de l'autorité, l'image de l'enseigné, de son statut et de son rôle, l'image du groupe. C'est aussi ce à quoi Cicurel (2003) s'intéresse lorsqu'elle cherche à dégager les différentes « figures du maître ». En d'autres termes, la culture éducative guide les réponses aux questions « qu'est-ce qu'un (bon) enseignant / qu'est-ce qu'enseigner ? », « qu'est-ce qu'un (bon) apprenant / qu'est-ce qu'apprendre ? », « quelles doivent être les relations entre enseignant et apprenants ? ». Rôle et statut des participants à la situation d'enseignement / apprentissage, nature et fonction de l'autorité, degré d'affectivité possible, sont déterminés en partie par la

culture éducative. Ces éléments sont relatifs aux personnes et aux relations qu'elles entretiennent :

« non seulement les élèves ont des représentations des comportements et des scénarios qui sont susceptibles de se déployer dans la classe mais les professeurs eux aussi exercent leur métier selon des modèles de référence plus ou moins explicités (du « maître » à l' « animateur »). La relation éducative ainsi que la représentation que les locuteurs se font de cette scène de parole en classe est à mettre en rapport avec une histoire culturelle » (Chiss et Cicurel 2005, p 8).

Les normes relationnelles et communicationnelles sont donc fixées en fonction de la culture éducative : qui a droit à la parole, quelles sont les attitudes et les postures à adopter, quel rapport on entretient à la hiérarchie et l'autorité, etc.

La culture éducative influence aussi d'autres éléments, comme les types d'activités possibles, qui peuvent varier ou simplement être hiérarchisés différemment selon les cultures : exercices, projets, simulations, activités de découverte, etc. Cette question des activités est liée à celle des formes de transmission privilégiées. Cicurel (2003) parle des « modèles de transmission de savoir ou ce que l'on peut appeler la culture d'apprentissage (rôle de l'écriture, de la mémoire, imitation des modèles ou déconstruction de la tradition) ». Les « formes d'appropriation » sont inévitablement liées aux formes de transmission : demande-t-on à l'apprenant de mémoriser du contenu, de répéter des modèles, de créer des productions inédites ? Ou, pour reprendre les exemples de Cicurel, « le rôle du par cœur, de la mémoire, l'exemplarité du passé, l'imitation des exemples, la découverte des règles ». La culture éducative guide aussi le rapport à l'évaluation : sa fonction (sanction ou aide, notamment), la façon dont elle est réalisée, et dont les résultats sont communiqués. Castellotti et Moore (2004) permettent d'ajouter à cette liste « l'ouverture à la diversité et à l'altérité », et « les liens explicites entre l'école et le milieu environnant » (notamment la prise en compte des compétences acquises).

Les cultures éducatives entretiennent un rapport étroit à la fois avec les discours environnants **sur** l'école, les discours tenus **à** l'école, et avec les habitudes contractées lors de la fréquentation d'un tel environnement. « La / les culture(s) éducative(s) se construisent à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (Cadet 2006, p 46). Elle peut concerner toutes les disciplines, et concerne à la fois les enseignants et les apprenants. Dans la classe de langue, cette culture éducative se trouve combinée à la culture linguistique des apprenants et enseignants, et à la culture didactique de l'enseignant.

2.3.2. Culture linguistique.

La culture linguistique englobe les représentations sociales en vigueur sur le langage et sur les langues, mais aussi sur la façon de parler de ces langues, ou de

les décrire. On peut considérer qu'elle englobe la « culture métalinguistique » (telle qu'on l'a abordée dans le chapitre 4). La construction de la culture linguistique prend en compte l'histoire des langues, de leur institutionnalisation ; elle est aussi liée à ce qu'Auroux a appelé la *grammatisation* des langues, c'est-à-dire le processus de description des langues et de leur « outillage » par des grammaires et des dictionnaires. Chiss et Cicurel (2005) évoquent aussi dans les éléments qui y entrent la relation entre oralité et scripturalité. En d'autres termes, son étude nécessite d'« analyser les représentations des langues en présence en tant qu'elles sont historiquement construites, enracinées parfois dans de véritables « idéologies linguistiques » (« la vie du langage », « le génie de la langue française », « la crise du français »...) mais exprimées par l'individualité des sujets parlants, apprenants et enseignants » (Chiss et Cicurel 2005, p 4).

Il est tout à fait logique de penser que l'existence d'une culture linguistique influence la façon dont les langues sont enseignées et apprises ; c'est ce qu'expriment Chiss et Cicurel (2005) :

« Si les cultures du langage incluent les conceptions et pratiques du langage et des langues, c'est-à-dire aussi bien les " sciences " que les " savoirs " au sens de M. Foucault, les mythes et représentations, mais aussi les usages du langage dans le social (codification " ordinaire " des manières de dire et d'écrire, clichés, stéréotypes, rituels et langues de bois...), nul doute que la problématique de la transmission inhérente à la didactique ne rencontre constamment ces enjeux. » (p 3).

La *grammatisation* des langues a une influence à la fois sur la relation à la norme linguistique et sur l'aspect métalinguistique de la culture linguistique. Beacco (2010) souligne d'une part que toutes les langues n'ont pas été *grammatisées* au même degré, et d'autre part qu'à *grammatisation* égale, l'influence de celle-ci sur l'enseignement de ces langues en tant que disciplines scolaires ne s'est pas faite sentir au même point. « Le fait qu'une langue soit grammatisée n'a pas eu pour conséquence universelle que l'enseignement de celle-ci soit grammatical, c'est-à-dire qu'il comporte des activités et exercices à dimension métalinguistique » (Beacco 2010, p 81). Il souligne par exemple les différences dans l'enseignement du français et de l'anglais comme langues maternelles. Tout comme la grammatisation des langues se retrouve à la fois dans les grammaires pour natifs et les grammaires pédagogiques, on peut avancer l'idée d'une certaine « filiation de la didactique de langue première / de scolarisation comme matière à la didactique de celle-ci comme langue étrangère » (Beacco 2010, p 82). Selon les situations d'enseignement / apprentissage et les langues maternelles des enseignants et des apprenants, il pourra donc y avoir convergence ou divergence entre les cultures linguistiques attachées à chaque langue, et notamment entre les degrés de grammatisation.

Une forme de culture linguistique est présente à la fois chez les apprenants et les enseignants. Cependant, sa part de « métalinguistique » peut différer selon les langues en question, et surtout elle peut être plus ou moins explicitée. Pour les enseignants de langue, il nous semble largement souhaitable qu'une réflexion sur cette (ces) culture(s) linguistique(s) soit intégrée à leur formation.

2.3.3. Culture didactique.

La culture didactique correspond à des aménagements, des précisions de la culture éducative, du point de vue de l'enseignant. Deux types d'ajouts sont nécessaires pour passer de la culture éducative à la culture didactique :

- Une culture « pédagogique », c'est-à-dire un degré de précision plus grand en ce qui concerne les modes de transmission, les rôles de l'enseignant, la vision de l'apprentissage et la conception du développement de l'enfant (ou de la personne) et de la relation formatrice.
- Une culture sur la discipline ; dans la didactique des langues, l'intégration de la culture linguistique à la culture éducative. Cette intégration permettra de pouvoir faire des choix davantage éclairés quant aux activités (domaines et types) à mettre en place.

La culture didactique est nécessaire à l'enseignant afin de préparer et de gérer les situations d'enseignement / apprentissage ; elle entre en jeu dans la constitution de ce que Cadet (2006) appelle un *répertoire didactique* :

« Un répertoire didactique renvoie à un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite. C'est dans cet ensemble de références / modèles que l'enseignant va puiser pour construire son identité professionnelle et pour mettre en place ses pratiques de transmission » (p 45).

2.4. Conclusion : interactions des représentations sociales et activités (grammaticales) d'enseignement / apprentissage.

Les représentations sociales ne sont pas immuables : il est possible de les faire évoluer. Cependant, la « marge de manœuvre » acceptable par chacun (enseignants et apprenants) n'existe qu'à condition que le sujet soit conscient de l'existence des cultures éducatives, linguistiques et didactiques, et de leur influence dans les comportements des enseignants et des apprenants. Dans une situation d'enseignement / apprentissage, c'est à l'enseignant, en tant que « gestionnaire » de la situation, d'être le plus ouvert à ces considérations, de savoir reconnaître cette influence quand elle se fait sentir, et de savoir s'y adapter, tout en ne renonçant pas à ses convictions didactiques. Cet équilibre peut être difficile à trouver, mais il est important de proposer à des apprenants des activités qu'ils pourront s'approprier. Ce « compromis didactique » est nécessaire à la réussite de l'apprentissage, et l'enseignement est une question de choix. Nous pensons d'ailleurs qu'il est possible de justifier ceux-ci auprès des apprenants, y compris (*a fortiori*, même) pour ceux qui ont une culture éducative moins « développée » (c'est-à-dire qui ont construit celle-ci principalement à travers les discours *sur* l'école, et minoritairement voire pas du tout à travers une expérience

de situation d'enseignement / apprentissage). En d'autres termes, plus les enseignants savent ce que les apprenants attendent / à quoi ils s'attendent :

- du point de vue des besoins et des objectifs,
- du point de vue du déroulement du cours de langue,

plus ils peuvent s'adapter à ces attentes. En retour, plus les apprenants savent ce qui est attendu d'eux, plus ils ont de chance de réussir (et de pouvoir expliciter leur accord ou désaccord). On aurait donc un cercle vertueux des représentations sur l'apprentissage, dont la condition est l'explicitation de ces représentations, et la capacité à les négocier, soit dans le discours, soit dans le déroulement même de la situation d'enseignement / apprentissage. Ce sont les enseignants qui ont à charge d'initier ce mouvement de négociation, et qui le « lancent » en adaptant leurs choix selon les contextes ; la possibilité d'évolution des représentations des apprenants dépend de la mise en évidence de la motivation didactique des activités et de ce qu'elles peuvent apporter à l'apprenant.

Beacco (2010) met bien en évidence les contraintes (positives) qui pèsent sur les choix de l'enseignant :

« On voit ainsi que les choix de stratégies méthodologiques, quels qu'ils soient (c'est-à-dire qu'ils aillent ou non dans le sens des attentes dominantes) sont à effectuer en tenant compte des attitudes et des représentations des apprenants relativement aux activités d'enseignement, activités ressenties comme plus ou moins utiles à l'apprentissage, parce que plus ou moins dangereuses pour la face. » (p 87).

Il résume aussi le fait que ces choix doivent s'ouvrir sur des négociations qui sont indispensables à la réussite de l'apprentissage :

« ce n'est plus de décisions dont il s'agit, mais bien de négociations et de convictions à faire naître par et dans les pratiques, si l'on souhaite obtenir que les apprenants adhèrent aux processus éducatifs qui leur sont proposés, dans la mesure où cet investissement est la condition première de la réussite des apprentissages » (p 84).

Ces recommandations nous semblent d'autant plus vraies pour les activités grammaticales et métalinguistiques de la salle de classe, étant donné le poids de la culture linguistique, et surtout métalinguistique (cf. chapitre 4) sur celles-ci. C'est non seulement la forme de ces activités, mais même leur existence (ou du moins leur façon de s' « assumer » comme telles) qui est à moduler selon les contextes d'enseignement / apprentissage, puisque les activités grammaticales « sont tenues, suivant les traditions éducatives, comme indispensables, normales, acceptables ou inutiles, indépendamment de leur efficacité réelle » (Beacco 2010, p 79).

3. Aptitudes et styles.

La recherche en didactique des langues s'est recentrée dans les trente dernières années sur l'apprenant et sur l'apprentissage. Ce dernier est maintenant conçu comme un processus *individuel* qui s'inscrit dans un contexte social et qui se nourrit d'interactions. Les années 70 ont vu l'apparition du terme *apprenant* (Pochard 1994) et l'intérêt pour le problème du « à qui enseigne-t-on ? ». Cet intérêt s'est prolongé et a trouvé une expression dans deux façons de répondre à cette question : la première correspond à la piste de réflexion ouverte par Gardner, celle des *Intelligences Multiples*. La seconde, sur laquelle nous nous attarderons davantage, est l'étude des *styles*.

3.1. La théorie des intelligences multiples.

La théorie des intelligences multiples a été développée par Gardner à partir du début des années 80. Elle vise à remettre en cause la conception traditionnelle de l'intelligence, et surtout la façon dont elle est utilisée dans l'éducation (Gardner critique particulièrement les tests d'intelligence). Notamment, elle prône le fait de prendre en compte un large éventail d'intelligences humaines afin de recentrer la conception de l'éducation sur l'individu : il s'agit de permettre le développement de chacun dans son (ses) domaine(s) de prédilection. Gardner propose ainsi une « conception plurielle de l'intelligence qui prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre activité cognitive et nos styles cognitifs contrastés » (Gardner 2004, p 28).

La redéfinition de l'intelligence opérée par Gardner s'inscrit en faux contre une conception uniquement logico-mathématique de celle-ci, et invite à la considérer plus largement comme « **la faculté de résoudre des problèmes ou de produire des biens qui ont de la valeur dans une ou plusieurs cultures ou collectivités** » (id., p 29). Cette redéfinition dessine aussi une évolution de la notion d'intelligence vers une vision contextualisée et distribuée de celle-ci, vue comme une construction souple et culturellement déterminée: « les compétences individuelles ne représentent qu'un aspect de l'intelligence ; celle-ci requiert aussi des structures sociales et des institutions qui permettent le développement de ces compétences » (id., p 150). Hourst (2006) rappelle qu'elle est constituée de trois composantes : un ensemble de compétences qui permettent à l'individu de résoudre des problèmes de la vie courante, la capacité à produire (des objets ou des actions) quelque chose qui ait de la valeur dans une culture donnée, et la capacité à se poser des problèmes et à y trouver des solutions (cette troisième composante nous semble être une reformulation de la seconde). L'intelligence serait donc une faculté d'adaptation à l'environnement plus qu'une compétence ou une capacité « idéalisée », abstraite.

Hourst (2006), dans sa présentation de la théorie de Gardner, reprend les huit critères qui permettent d'affirmer que l'on parle d'une intelligence, c'est-à-dire de déclarer ou d'inventer (au sens de découvrir) une nouvelle intelligence ; ces critères sont à la fois neuro-psychologiques, cognitifs, et sociaux. Ils ont aussi été

présentés par Gardner (1997), qui précise qu'il ne s'agit pas tant de critères que de « signes », qui permettent de décider de l'inclusion ou l'exclusion d'une nouvelle intelligence selon un mode de sélection dont « la procédure ressemble fort à une analyse factorielle « subjective » » (p 70) :

- L'intelligence doit correspondre à une région relativement bien localisée du cerveau (plus précisément, la faculté peut être détruite ou épargnée isolément en cas de lésion cérébrale et peut donc être jugée comme relativement autonome) ;
- Il doit exister des « idiots savants », des prodiges, des individus exceptionnels du point de vue de cette intelligence.
- Le troisième critère est formulé par Hourst (2006) comme un mode de développement différent pour chaque intelligence ; il traduit par là ce que Gardner (1997) présente comme « une histoire développementale identifiable » (p 71) ; les différentes intelligences peuvent donc atteindre des niveaux distincts à un même moment.
- Hourst (2006) indique aussi que chaque intelligence a participé (et continue de participer) à l'histoire de l'évolution ; Gardner (1997) explique qu'« une intelligence spécifique est plausible si on peut localiser ses antécédents évolutionnistes » (p 71).
- On peut aussi se fonder sur la relative autonomie de fonctionnement de chaque intelligence, mise en évidence par la psychologie expérimentale.
- Un autre indice d'une intelligence particulière est l'existence d'opérations distinctes pour traiter l'information : à une intelligence spécifique correspond une ou plusieurs opérations clés, associées à un certain type d'information.
- Enfin, le dernier signe est l'existence d'un système symbolique propre à chaque intelligence : une intelligence est caractérisée par sa « tendance à se concrétiser symboliquement » (Gardner 2004, p 38).

Ces signes permettent de dresser une liste qui sera forcément provisoire et évolutive ; en se fondant sur ces critères, Gardner a d'abord défini sept intelligences : langagière (ou linguistique), logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle. Il a ensuite (2004) élargi cette liste par l'ajout de l'intelligence naturaliste, qui correspond à la capacité ou les compétences à opérer des distinctions (classifications) et à les justifier. Même s'il fait de leur autonomie ou de leur indépendance des caractéristiques révélatrices de leur existence, et qu'elles constituent des « potentiels bruts, dont la forme pure n'est discernable que chez ceux que l'on appellera, au sens technique du terme, des « phénomènes » (Gardner 2004, p 31), Gardner ne conçoit pas les intelligences comme exclusives les unes des autres, au contraire : « tout comportement adulte élaboré implique une combinaison de plusieurs d'entre elles » (id., p 39). En outre, la théorie des Intelligences Multiples ne pose pas que certains individus n'auraient que certaines intelligences : elles

sont toutes présentes chez tout être humain, et toutes développables jusqu'à un bon niveau de compétence.

La théorie des Intelligences Multiples a été souvent reprise dans les sciences de l'éducation pour aborder les problèmes d'apprentissage, et les différences individuelles dans le processus d'apprentissage. Hourst (2006) propose des activités et des stratégies qui mobilisent les différentes intelligences, l'idée étant de recommander aux enseignants de recourir à un large éventail de stratégies et d'activités pour que chaque apprenant ait une chance de trouver celle qui lui convienne. Cette idée rapproche l'utilisation des Intelligences Multiples de la notion de styles ; Hourst (2006) éprouve d'ailleurs le besoin de clarifier la distinction entre les deux notions. Pour lui, les styles d'apprentissage s'appliquent plus ou moins à n'importe quel contenu d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas des Intelligences Multiples ; la théorie des Intelligences Multiples est un modèle cognitif pour essayer de décrire la façon dont les individus utilisent leurs intelligences pour résoudre des problèmes et fabriquer des produits. Elles s'adressent à des contenus spécifiques et il n'y a pas de relation entre Intelligences Multiples et sens (modalité sensorielle). Enfin, la théorie des Intelligences Multiples s'adresse plutôt au « quoi », alors que celle des styles s'adresse plutôt au « comment » : ils proposent une « étude qualitative des différences individuelles » (Hourst 2006, p 138).

Il nous semble cependant erroné de penser que la théorie des Intelligences Multiples fournit un cadre satisfaisant pour expliquer et favoriser la différenciation dans les processus d'apprentissage. Il nous semble que cette utilisation de la théorie des Intelligences Multiples irait au-delà de celle pour laquelle elles ont été créées. A la base, il s'agit d'un acte quasiment politique, dans le sens où il vise à repenser l'éducation : il s'agit de remettre en cause la confusion entre qualité intrinsèque des sujets et résultats à des tests d'intelligence psychométriques, et de relativiser la réussite dans certaines disciplines scolaires pour en revaloriser d'autres. Le but de Gardner en effet est surtout de repenser le rôle de l'école, qui « devrait être de développer ces intelligences et d'aider chacun à parvenir à un métier ou à une activité appropriés à son propre éventail des facultés » (p 31). La théorie des Intelligences Multiples doit donc inviter à considérer tous les domaines comme « dignes » d'éducation et de développement, et non à rechercher quelles intelligences sont déjà développées pour s'appuyer sur celles-ci.

Cette théorie est donc intéressante :

- du point de vue d'une réflexion globale sur l'école et l'éducation, et comme principe explicatif de la réussite ou de l'échec dans certaines matières,
- et pour proposer des « portes d'entrée » dans des savoirs académiques qui s'adressent à différents apprenants ;

Si l'on se replace dans le cadre qui nous intéresse, à savoir l'apprentissage d'une langue étrangère, on peut envisager de proposer aux apprenants des activités qui mettent en jeu leurs différentes intelligences pour favoriser ou déclencher leur

utilisation de la langue, et même de prendre en compte leurs types d'intelligences prédominantes pour comprendre leurs attentes vis-à-vis du cours de langue (on peut penser qu'un apprenant avec une « intelligence linguistique » développée aura peut-être des attentes plus précises). Mais il nous semble que la théorie des Intelligences Multiples ne sera pas pertinente pour envisager les différences dans le processus de construction des représentations linguistiques et métalinguistiques (c'est-à-dire le « comment » et non le « quoi », pour reprendre Hourst). Pour essayer de faire cela, il faut nous semble-t-il faire appel à la notion de *style*.

La théorie des Intelligences Multiples et la notion de style permettent toutes deux de prendre en compte les spécificités personnelles, et de s'intéresser aux modes préférentiels d'apprentissage, mais à différents niveaux ; la notion de *style* nous semble plus appropriée pour se pencher sur le processus d'apprentissage en lui-même.

3.2. *Styles*

3.2.1. *Style(s) cognitif(s), style(s) d'apprentissage(s), style(s) d'apprenant(s).*

La notion de style, et celle associée de profil, se situent dans le prolongement de l'intérêt des recherches en didactique des langues pour l'apprenant comme être social, engagé dans des interactions qu'il va gérer en fonction de paramètres personnels. S'intéresser à la notion de style revient à affirmer l'importance des différences individuelles non seulement dans la relation éducative (Leblanc et Chevrier 2000), mais aussi dans l'apprentissage, notamment dans une conception qui fait de celui-ci un processus dans lequel l'apprenant (la personne qui apprend) doit être actif (cf. chapitre 2). La notion de style rejoint, tout en s'en distinguant, les notions de personnalité et d'intelligence ; il est fréquent de situer cette question à l'interface entre cognition et personnalité (Rieben 2000, Sternberg 1997 par exemple).

Avant tout, la question du singulier et du pluriel demande un éclaircissement : au singulier, le style (par exemple d'apprentissage) renvoie à la notion, alors qu'au pluriel il renvoie aux différents types de styles. En effet, la notion de style ayant pour vocation de rendre compte des différences individuelles, un style doit avoir plusieurs réalisations. En outre, le style peut être défini selon plusieurs dimensions. Quand c'est le cas, on peut soit parler « d'un style » qui regroupe plusieurs dimensions, soit parler de « profil », ce qui permet de définir un sujet en le positionnant selon plusieurs styles.

Comme le retracent Chevrier *et al.* (2000b), historiquement, la notion de style cognitif est apparue la première, dans les années 40 et 50. Le style d'apprentissage a été développé comme une application pratique, en situation et dans une visée pédagogique, du style cognitif, ce dernier étant davantage lié à un contexte de laboratoire (Chevrier *et al.* 2000b). La notion de style d'apprentissage a d'abord été exprimée (dans les années 70) à travers des instruments de mesure et de caractérisation des apprenants, et elle présente la même variété que celle de style cognitif. En effet, la notion de style est foisonnante. En cherchant à décrire le réel,

les chercheurs peuvent proposer des distinctions et des classifications qui sont nombreuses et parfois peu homogènes. Les typologies des styles peuvent s'adresser à différentes dimensions, en classifiant les caractéristiques personnelles de diverses façons. Il n'y a ainsi pas d'argument décisif pour accepter ou refuser que le « style cognitif » constitue une sous-catégorie du « style d'apprentissage ». De fait, on peut considérer que l'emploi de « style cognitif » et « style d'apprentissage » correspond surtout à des différences de contexte et d'objectifs (domaine de la psychologie pour le premier, et domaine de la didactique pour le second) ; s'intéresser au style d'apprentissage implique de s'intéresser au style cognitif alors que la réciproque n'est pas vraie. Le style d'apprentissage peut aussi prendre comme point de départ un autre point de vue que la cognition ; par exemple, des tentatives ont été faites pour partir des préférences des apprenants en termes d'enseignement (Renzulli et Smith, cités par Chevrier *et al.* 2000b). Sternberg (1997) quant à lui évite la dichotomie style d'apprentissage et style cognitif et parle de style de pensée (*thinking style*).

Quant à nous, nous parlerons de façon générale de la notion de style : nous tendons à considérer qu'il existe une notion « générale » de style, c'est-à-dire que les styles cognitifs, de pensée ou d'apprentissage sont des spécifications d'une même notion.

Il nous semble que la notion de style fait l'objet de davantage de travaux dans le domaine anglo-saxon qu'en France. « Style d'apprentissage » correspond à « learning style », largement plus répandu et utilisé que « learner style ». En français, ces deux termes semblent être assez interchangeable, même si l'on pourrait objecter que « style d'apprentissage » est davantage focalisé sur le comportement en situation d'enseignement / apprentissage (ce qui est le point de départ du développement de la notion), alors que « style d'apprenant » s'intéresse davantage aux caractéristiques de l'apprenant comme personne, valables y compris dans des situations autres que celles d'apprentissage. Ces deux termes ont l'avantage de mettre en évidence le fait que cette notion peut traiter d'éléments qui ne se limitent pas à la cognition, mais peuvent aussi servir à explorer les dimensions sociales et affectives de l'apprentissage. « Style d'apprentissage », probablement du fait de sa correspondance avec l'anglais « learning style », est le plus fréquent dans la littérature. On peut en adopter la définition qu'en donnent Riding and Rayner (1998) :

« It should be remembered that, when used more exactly or precisely, the term 'learning style' should be understood to refer to an individual set of differences that include not only a stated personal preference for instruction or an association with a particular form of learning activity but also individual differences found in intellectual or personal psychology » (p 51).

Il faut souligner que la notion de style est une notion très répandue et très étudiée, mais aussi très hétérogène, y compris quand elle se limite à un domaine, comme par exemple dans le cas des styles d'apprentissage : Chevrier *et al.* (2000a) soulignent que « dans l'état actuel de la réflexion, le concept de style d'apprentissage apparaît extrêmement polysémique, donnant lieu à des conceptions et à des applications parfois opposées » (p 5).

3.2.2.1. Les styles, constructions hypothétiques.

Les styles peuvent être décrits à des niveaux plus ou moins précis, ou pour envisager différentes dimensions de l'activité d'un sujet. Au sein même de ces dimensions, des « découpages » différents sont opérés.

Parmi les exemples dont nous disposons, les styles de pensée de Sternberg (1997) se situent au niveau le plus général : cet auteur propose une théorie du « mental self government », c'est-à-dire une élaboration de profils basée sur la métaphore du gouvernement. Le profil se base sur cinq composantes, les fonctions (législative, exécutive et judiciaire), les formes (monarchique, hiérarchique, oligarchique, anarchique), les niveaux (global ou local), les portées (*scopes* : interne ou externe), et les penchants (*leanings* : libéral ou conservateur). Cette théorie, qui cherche simplement à dégager les grandes tendances des modes de pensée des sujets, peut avoir une utilité parce qu'elle permet de positionner la prise de conscience des styles dans un point de vue plus large sur l'individu (sa réflexion n'est pas restreinte aux situations d'apprentissage), ce qui enlève le « poids métacognitif » d'une tâche de définition de son style qui demanderait à l'apprenant de se représenter lui-même en tant qu'apprenant.

Les styles cognitifs se concentrent plus spécifiquement sur l'activité cognitive d'un sujet, la perception et le traitement des informations. En passant en revue de nombreuses études sur les styles cognitifs, Riding et Rayner (1998), identifient trois dimensions (*wholist – analytic dimension*, *verbal-imagery dimension*, et une troisième dimension qui essaie d'intégrer ces deux dimensions) dans lesquelles ils distribuent 12 styles différents.

Les recherches sur les styles d'apprentissage, se situent dans une perspective plus pratique, mais adoptent eux aussi plusieurs points de vue sur le sujet, comme souligné par Chevrier *et al.* (2000a) : « Certains mettent l'accent sur les caractéristiques du comportement lui-même, d'autres sur le processus ou sur la structure inférée à partir du comportement. Pour certains, le style d'apprentissage émerge d'un ensemble de caractéristiques définissant le profil d'apprentissage unique d'un élève ; pour d'autres, il renvoie à une typologie caractérisant des types de personnes » (p 8). Chevrier *et al.* (2000b) propose la typologie suivante des styles d'apprentissage :

- En fonction de l'environnement pédagogique : par exemple Grasha et Riechman (1975), participant vs fuyant, collaborateur vs compétitif, indépendant vs dépendant.
- En fonction des modalités d'encodage et de représentation : visuel, auditif, kinesthésique, etc.
- En fonction des modalités de traitement de l'information : référence au besoin de structuration, analytique, global, sériel, etc. (on se rapproche alors du style cognitif)

- En fonction d'un modèle de l'apprentissage : le premier a été Kolb : divergent / assimilateur / convergent / accommodateur (p 33).
- En fonction d'une théorie de la personnalité : notamment le modèle proposé par Myers (1962), basé sur les types psychologiques de Jung : extraversion / introversion, sensation / intuition, raison / émotion, jugement / perception.
- Des modèles « mixtes », visant à tenir compte de plusieurs dimensions.

Riding et Rayner (1998) proposent une typologie encore différente ; nous n'avons pas besoin de l'exposer ici pour montrer la diversité des approches et des résultats. Cette disparité fait d'ailleurs dire à Olry-Louis et Huteau (2000) qu'« il faut considérer, nous semble-t-il, que le terme *style d'apprentissage* désigne un domaine plutôt qu'un concept précis » (p 150). Si c'est le cas pour le style d'apprentissage, cela est encore plus vrai pour la notion de « style ». Face à cette disparité, « le besoin se fait sentir maintenant d'effectuer des regroupements, de catégoriser les différents paramètres mis au jour pour tenter de faire apparaître des « *profils d'apprenants* » (Pochard 1994, p 10) chez certains chercheurs.

On voit, à travers ces différentes organisations, que les styles ou les profils sont davantage des construits hypothétiques qu'une réalité objective. Tous les chercheurs ne mettront pas l'accent sur les mêmes dimensions, et ne décriront pas les caractéristiques des apprenants de la même manière ; en retour, selon la typologie adoptée, on ne posera pas le même regard sur l'apprenant.

Les recherches sont nombreuses sur les styles et les profils, et notre but ici n'est pas de décider de notre préférence pour un modèle, mais bien d'envisager la notion de style dans son ensemble afin de dégager son intérêt pour la didactique des langues, et l'utilisation qui peut en être faite.

A travers les différentes définitions de « style d'apprentissage » (reprises notamment dans Chevrier *et al.* 2000a), de styles cognitifs et de styles de pensée disponibles, on peut dégager quelques éléments récurrents ; avant de considérer l'apport de la notion de style à l'enseignement / apprentissage, nous nous arrêterons sur deux caractéristiques des styles :

- Ils constituent un mode d'explication des comportements, voire des performances (comme pour les activités cognitives, on n'a pas un accès direct au style, mais on peut le reconstituer à partir des discours et des comportements), mais ce mode d'explication est distinct de celui fourni par la prise en compte des aptitudes ou habiletés ou de la personnalité.
- Il s'agit notamment d'une façon de rendre compte d'une certaine stabilité individuelle préexistante aux des conditions de réalisation de ces comportements, et plus ou moins indépendante de celles-ci ; par exemple, « le style d'apprentissage renvoie alors à l'existence d'une structure psychologique chez l'individu, structure correspondant à une prédisposition qui se manifesterait dans le comportement de l'apprenant »

(Chevrier *et al.* 2000a, p 7). En même temps, les styles ne sont pas considérés comme figés et ont des possibilités d'évolution.

3.2.2. *Les styles comme explication des comportements et des performances.*

Nous avons déjà évoqué le fait que la notion de style se trouve à l'interface entre cognition et personnalité, ainsi que sa proximité avec la notion d'intelligence, et notamment avec la théorie des Intelligences Multiples de Gardner. La notion de style vise à expliquer des comportements de l'apprenant, voire sa réussite dans certaines tâches. C'est par exemple la fonction que lui attribue Sternberg (1997), ce qui le conduit à distinguer le style de l'habileté. Pour Sternberg (1997), l'habileté n'explique que partiellement les différences de performance, tout comme d'ailleurs la personnalité. Les styles offrent donc un intermédiaire conceptuel entre ces deux modes explicatifs : « Theorists interested in styles have sought an answer at the interface between abilities, on the one hand, and personality, on the other » (p 134). En outre, l'auteur dénonce la confusion entre habileté et style, et affirme que les échecs ou les réussites qui sont souvent attribués à des habiletés sont en fait généralement dus à des styles qui correspondraient ou non aux tâches à effectuer. Pour Sternberg (1997), cette confusion est aussi problématique qu'elle est importante, et il situe résolument le style du côté de la **préférence** :

« A style is a way of thinking. It is not an ability, but rather, a preferred way of using the abilities one has. The distinction between style and ability is a crucial one. An ability refers to how well someone can do something. A style refers to how someone likes to do something” (Sterneberg 1997, p 8).

Pour cet auteur, un style est une façon privilégiée de faire les choses, d'utiliser les habiletés dont on dispose. Cette référence à une **préférence** de la part de l'apprenant est assez largement répandue dans les différentes définitions du style, qui est largement perçu comme un mode préférentiel de pensée ou d'action chez un sujet donné. Dans les définitions que reprennent Chevrier *et al.* (2000a), la préférence est un concept fréquemment utilisé pour caractériser le style. La différence avec l'habileté est donc relativement claire, et correspond à celle qui existe entre ce que l'on sait ou peut faire et comment on aime le faire. On peut aussi formuler cette différence en disant que la notion de style s'intéresse davantage aux caractéristiques de l'activité de l'apprenant qu'à son efficacité, ce qui permet aussi de distinguer le style de l'aptitude (tournée elle aussi vers l'efficacité). Pour Huteau (1987), les styles cognitifs « sont à la fois des aptitudes, bien que le fonctionnement cognitif ne soit pas envisagé prioritairement sous l'angle de son efficience, et des traits de personnalité » (p 8).

Si la distinction entre style et aptitude peut être faite sur la même base que la différence entre style et habileté, la distinction avec les traits de personnalité est un peu moins aisée, nous semble-t-il ; elle est d'ailleurs moins discutée dans la littérature que nous avons consultée, et souvent le style est conçu comme faisant partie de la personnalité, ou du moins comme un révélateur de celle-ci. De fait, on

serait bien embêté pour classer certaines variables personnelles dans les traits de personnalité ou dans les styles. Par exemple, parmi les *variables personnelles* évoquées par Noël (1995), on trouve l'anxiété face à une tâche scolaire, qui peut être considérée comme un trait de personnalité ; encore qu'on puisse imaginer de formuler cela en termes de style affectif. On peut émettre l'hypothèse que la distinction entre « trait de personnalité » et « style » relève d'une différence non dans l'objet observé, mais dans le point de vue adopté sur cet objet. Ainsi, une autre variable évoquée par Noël (1995), qui ne parle d'ailleurs pas de *style*, est le « site de contrôle ou l'origine du pouvoir d'action », qui correspond au « fait que la personne perçoit ou pas une relation causale entre son propre comportement et la récompense. » (p 41). Noël note que « cette perception d'une relation causale varie en intensité d'un individu à l'autre » (id.), ce qui est pertinent à la fois pour le trait de personnalité et le style Cette attribution peut être interne ((le résultat d'une action est ressenti comme dépendant de la personne impliquée) ou externe (le résultat d'une action est ressenti comme indépendant de la personne, mais dépendant des circonstances). Nous aurions tendance à voir dans cette formulation en termes « neutres », comme « attribution : externe ou interne » l'expression d'un style (d'apprentissage, d'apprenant ; cognitif ou affectif ?). Mais on pourrait considérer que cela correspond à des traits de personnalité (assumer ses responsabilités par exemple, ou se sentir responsable de ce qui arrive). Une autre variable, qui correspond à la tendance à se conformer aux valeurs, croyances, opinions d'un groupe pour ne pas en perdre l'estime, est désignée comme la « désirabilité sociale » par Noël ; cela pourrait aussi correspondre à un trait de personnalité comme le besoin de reconnaissance ou d'affection.

Pour conclure sur cette distinction entre style et personnalité, il nous semble qu'au moins certains éléments (et notamment ceux qui relèvent d'une dimension affective, voire sociale) peuvent être considérés à la fois comme des traits de personnalité et comme des styles. Pour autant, envisager les choses du point de vue du style permet :

- de « dédramatiser », d'amoindrir la charge affective liée à la gestion de ces éléments, et de proposer des formulations neutres qui éviteront la charge positive ou négative associée à certains traits de personnalités. Cela ne veut d'ailleurs pas dire que la gestion de ces styles sera dénuée de charge affective pour les apprenants ; mais la formulation en « style » permet d'objectiver le regard porté sur ces éléments.
- de poursuivre des objectifs différents : il nous semble que les traits de personnalité définissent davantage les personnes que ne le font les styles. Ceux-ci servent plutôt à les décrire, voire à les situer par rapport à d'autres possibilités. D'ailleurs, si les styles sont souvent exprimés en termes binaires, il convient de se rappeler qu'il s'agit de considérer ces termes comme des pôles d'un continuum plutôt que comme des classes fermées.

Le style, par rapport à l'aptitude et à la personnalité, permet donc d'exprimer des préférences et des tendances individuelles, tout en ménageant la face des apprenants, et en sortant d'une évaluation (en termes d'efficacité) de ces tendances pour proposer une *description explicative* du comportement des sujets.

3.2.3. Stabilité et variabilité des styles.

Avant d'évoquer la stabilité et la variabilité des styles, il nous faut dire un mot de leur mode de constitution. Lorsque les chercheurs l'évoquent, le développement des styles ressemble généralement au développement de la personnalité, voire au développement de la personne (cf. Leblanc *et al.* 2000b, mais dans ce cas, on ne sait pas trop s'il s'agit d'un style ou de la représentation que le sujet a de son style, de soi en tant qu'apprenant).

Pour Sternberg, les styles sont socialisés, c'est-à-dire que la socialisation joue un rôle important dans leur développement ; pour Leblanc *et al.* (2000b), qui travaillent plus spécifiquement sur le style d'apprentissage, celui-ci « est façonné tout à la fois par le monde ambiant et le vécu de l'apprenant » (p 85), et « est empreint d'influences de développement variées : la personnalité, les modalités d'accès à la formation, les capacités, les préférences, les réflexions métacognitives » (p 79). Pour ces auteurs, les styles sont le résultat de la conjonction d'éléments à la fois innés et acquis ; de ce second point de vue, Fortin *et al.* (2000) notent l'importance des messages injonctifs dans la construction de la personnalité et des styles d'apprentissage notamment.

Au final, peu de détails sont disponibles sur la construction des styles d'apprentissage, dont il faut penser qu'elle rejoint le mode de construction de la personnalité et des représentations sociales, ou du moins des représentations que la personne a d'elle-même, et dans le domaine qui nous préoccupe, d'elle-même en tant qu'apprenant. Cela nous amène à souligner le lien, probable mais peu exploré, des styles (en l'occurrence d'apprentissage) avec la culture éducative, et les comportements ou attentes valorisées dans cette culture.

La question de la constitution des styles est de toute façon moins importante que le fait que les styles ne sont pas définitifs, mais peuvent évoluer : les styles présentent à la fois une certaine stabilité, et une certaine variabilité, à la fois dans le temps et selon les situations. Bien évidemment, ils présentent une certaine variation interindividuelle : chaque personne présente « un style » différent. Pour Sternberg (1997), la variation interindividuelle se joue aussi au niveau de la relation entre le sujet et son style : d'une part, les personnes varient dans la « force de leurs préférences », c'est-à-dire que certaines personnes ont des styles plus marqués que d'autres sujets ; d'autre part, les gens diffèrent dans la flexibilité dont ils font preuve par rapport à ces styles. Il serait plus aisé pour certains de modifier ou de faire évoluer leur style que pour d'autres. En ce qui concerne la variabilité intra-individuelle, Sternberg, tout comme de nombreux autres chercheurs, souligne que les styles sont variables en fonction des tâches et des situations, et que les styles peuvent varier au long de la vie.

A vrai dire, en ce qui concerne la question de la « modifiabilité du style d'apprentissage », Chevrier *et al.* (2000a) rapportent deux conceptions :

- une conception « cristallisée », dans laquelle le style n'est pas réellement modifiable. Dans cette conception, si changent il y a, il s'agit d'une

modification et non de l'ajout de possibilités. C'est alors à l'enseignant de s'adapter à l'apprenant, et « une intervention efficace consiste à fournir aux apprenants divers contextes correspondant aux différents styles d'apprentissage présents dans le groupe » (p 17).

- une conception dynamique, dans laquelle le style d'apprentissage « renvoie à une caractéristique changeante de l'individu » (p 17), et sur laquelle l'enseignant peut travailler, afin d'amener l'apprenant à diversifier ses possibilités d'action. L'apprenant a tout intérêt à développer cette flexibilité pour s'adapter au mieux aux circonstances.

Pour notre part, nous nous situons clairement dans une conception dynamique de la notion de style : il est possible d' « enrichir » le style d'un apprenant, d'élargir ses possibilités de choix. Cela est particulièrement intéressant lorsqu'on se place du point de vue de l'apprentissage. Chevriel *et al.* (2000c) évoquent trois processus de construction du style d'apprentissage :

- l'adaptation ou l'action de retrouver son style,
- le perfectionnement de son style,
- l'adoption d'un nouveau style.

La notion de style est dans cette conception reliée à celle de métacognition, puisqu'il s'agit d'opérer un travail sur sa façon d'apprendre, sur les modes à privilégier. Fortin *et al.* (2000) soulignent que cette démarche de changement du style d'apprentissage comporte de forts enjeux affectifs.

Dans le cas où l'on admet que les styles sont variables en fonction des situations, on peut cependant imaginer une certaine stabilité contextuelle. Ainsi Chevrier *et al.* (2000a) postulent que les styles (pour eux, d'apprentissage) seraient relatifs à des classes de situations d'apprentissage plutôt qu'à un ensemble général de situations d'apprentissage » (p 16). On envisage ainsi une dépendance du style « activé » en fonction du sens donné à la situation par le sujet.

Le problème qui se pose alors est la confusion entre la notion de style est celle de représentation (de soi-même) : c'est la situation à laquelle arrivent Chevrier *et al.* (2000c) lorsqu'ils poussent la logique de dynamisme du style jusqu'à poser le style d'apprentissage comme dépendant de son contexte et notamment de la tâche :

« Les préférences et les règles qui génèrent le mode de fonctionnement privilégié et typique de l'apprenant relèvent plus de l'activation d'un système de représentations que de l'utilisation habituelle de conduites et de stratégies. Le style d'apprentissage se révèle davantage dans la signification donnée à la situation que dans les conduites proprement dites » (p 66).

Ils élaborent ainsi un concept de « style d'apprentissage » qui se confond avec la représentation de la tâche que forme l'apprenant. Cette conception va au-delà de ce que nous entendons par « style » ; nous resterons pour notre part à un niveau plus général. Nous sommes d'accord avec Chevrier *et al.* (2000c) pour considérer

« qu'apprendre est un acte extrêmement complexe dans lequel interviennent plusieurs facteurs qui relèvent à la fois des caractéristiques de la tâche d'apprentissage et de la personne qui la réalise » ; mais pour nous, les styles restent au niveau des caractéristiques de la personne qui la réalise, ils s'y expriment (plus ou moins) mais ne sont pas modifiés en soi par la réalisation de la tâche, ce qui est le cas chez Chevrier *et al.* (2000c) :

C'est en ce sens que nous affirmons que le style d'apprentissage ne peut se construire que dans la conduite même de l'apprenant aux prises avec cette tâche d'apprentissage. C'est là seulement que se manifeste la conjoncture des éléments interagissant pour produire une manière d'agir propre à la personne. Comme le style de l'artiste qui ne peut se révéler que dans la production concrète d'une œuvre. » (p 63).

Effectivement, le style interagit avec la représentation de la tâche pour déterminer les comportements de l'apprenant ; mais il n'est pas constitué par cette interaction. Pour filer la métaphore proposée par Chevrier *et al.*, le style d'un artiste n'est pas créé dans (ou pour) une œuvre, il est reconstituable si l'on considère plusieurs de ses œuvres, et chaque œuvre est le produit de ce style confronté à différents sujets et matériaux.

Peut-être est-ce simplement un problème de terminologie, mais ce que Chevrier *et al.* (2000c) conçoivent comme le style d'apprentissage correspond pour nous à l'activité d'apprentissage et non au style, même si la manifestation du style est la même dans leur conception et la nôtre :

« Le style d'apprentissage est ainsi conçu comme un processus mettant en jeu plusieurs éléments qui composent la situation d'apprentissage, éléments relevant autant de la personne que de la tâche. Le style d'apprentissage est le mode de fonctionnement privilégié par l'apprenant dans une situation d'apprentissage. C'est un mode généré par l'activation d'un système de représentations de la tâche et de lui-même, qui se manifeste par **l'expression de préférences pour certaines manières de faire et par le choix de conduites et de stratégies d'apprentissage particulières**, auxquelles l'apprenant s'identifie. » (p 62)

Pour conclure sur la stabilité et la variabilité du style, nous pouvons dire que le style d'apprentissage est une caractéristique individuelle des sujets, qui peut évoluer (s'enrichir de nouvelles possibilités à privilégier) dans le temps, et qui se manifeste différemment selon les situations. Il ne constitue pas une variable fixe et déterministe pour l'apprenant, mais au contraire un panel de modes de comportements à activer prioritairement.

Il entretient des relations avec la représentation de soi que le sujet se fait de lui-même, mais ne se confond pas avec celle-ci. De ce point de vue, il est d'ailleurs révélateur que les déclarations des apprenants sur leurs styles ne soient pas toujours forcément cohérents avec leurs comportements. Le style ou le profil d'un sujet ne correspond de toute façon pas à une « réalité », il correspond à des

informations sur ses «tendances» que l'on reconstitue à travers son comportement.

Ce travail peut être effectué par le sujet lui-même, et cela représente alors un travail réflexif sur la façon de se comporter ; il nous semble qu'on peut qualifier ce travail de métacognitif, même s'il ne s'agit pas toujours de cognition sur la cognition, ni d'observer et de contrôler son activité cognitive au moment où elle a lieu. Il s'agit plutôt pour le sujet de réfléchir sur les modes de conduite qu'il privilégie habituellement, ce qui correspond à une prise de conscience qui est effectivement métacognitive.

3.3. Styles et enseignement / apprentissage.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'apport que peut représenter la notion de style à la didactique et à la gestion des situations d'enseignement / apprentissage. Les théories des styles peuvent remplir plusieurs fonctions : descriptives (décrire les individus), explicatives (expliquer leurs comportements) ou interventionnistes (améliorer l'action didactique). Nous allons d'abord envisager l'apport de la notion de style à l'évaluation ; cette application relève plutôt de la fonction explicative des styles. Le second paragraphe s'intéresse davantage aux interventions que l'on peut mettre en place en fonction des styles.

3.3.1. Style et évaluation des individus.

Il faut d'abord souligner que les styles, comme les Intelligences Multiples, peuvent être utilisés pour remettre en cause l'évaluation des individus. Sternberg (1997) notamment élabore une théorie des styles de pensée qui lui permet de les distinguer de l'habileté, et partant de là de dénoncer la confusion que l'on fait entre le niveau d'habileté et l'adéquation d'un style à une situation. Mais il va un peu plus loin, en posant trois principes relatifs à la valeur accordée aux styles :

- D'abord, les styles ne sont pas toujours valorisés de la même façon : un même style peut être valorisé à un moment et un endroit donnés, et dévalorisé dans une autre situation :
 - « styles valued in one place may not be valued in another » (p 94)
 - « styles valued at one time may not be valued at another » (p 90)
- Ensuite, il pose comme principe qu'un style n'est pas bon ou mauvais en soi, mais que sa valeur dépend de son adaptation à la situation : « styles are not, on average, good or bad – it's a question of fit » (p 97).

Cette idée qu'un style n'a de valeur que relative est partagée par d'autres chercheurs, comme par exemple Chevrier *et al.* (2000a) : « l'adaptation est contextuelle. Certains styles sont plus adaptés dans certaines circonstances que d'autres et inversement » (p 13). Ce point de vue est bien sûr à croiser avec la variabilité des styles, qui se manifestent plus ou moins selon la situation.

Un autre apport de la notion de style à celle d'évaluation est le fait qu'elle fournit un outil d'analyse qui peut permettre de relativiser des évaluations subjectives, ou du moins de spécifier un système d'attentes. Sternberg (1997) attire l'attention de

son lecteur sur la confusion entre « valoriser quelque chose » parce que c'est bien, et le faire parce que cela correspond à son propre style. Il note que souvent, on évalue positivement ce qui nous ressemble, sans même parfois en avoir conscience. L'une de ses études cherche à mettre en relation les styles des enseignants et des apprenants, et ses résultats montrent que les apprenants réussissent mieux quand leur profil correspond à celui de leur enseignant. De façon plus large, il indique aussi que, dans le système anglo-saxon, différents types d'écoles semblent récompenser différents styles (écoles privées et publiques n'attendent pas la même chose de leurs élèves).

3.3.2. Déterminer le profil des apprenants pour adapter la situation d'enseignement / apprentissage ?

Les styles servent donc à nuancer ou relativiser l'évaluation des individus, et ils ne doivent pas être évalués (se voir attribuer une valeur) absolument. Cependant, les styles peuvent non seulement être identifiés, mais aussi être mesurés, ou peut-être serait-il préférable de dire gradués. Il ne s'agit pas tant de déclarer que quelqu'un est de « tel style », que de dégager ses tendances. L'instrument privilégié de cette mesure est le questionnaire : en demandant à l'apprenant de répondre à un ensemble de questions, on doit pouvoir déterminer son « profil », un ensemble de tendances caractéristiques.

L'idée que l'on peut identifier un style, ou dessiner un profil d'apprenant (voire d'un groupe d'apprenants), associée à l'idée que certains styles sont plus adaptés que d'autres à certaines situations, a conduit à explorer comment adapter les propositions d'enseignement au style des apprenants, ou du moins quelles activités sont plus bénéfiques à quel type d'apprenant. Sternberg (1997) propose ainsi une mise en correspondance des méthodes d'enseignement et d'évaluation⁷³ avec les styles qu'il a définis dans sa théorie du « mental self – government ». Cela semble fonctionner, à notre avis surtout parce que les styles qu'il propose sont des styles qui se positionnent à un niveau assez général. Cependant, cette piste semble dans l'ensemble relativement stérile, ou du moins pose des problèmes qui n'ont pas été résolus. Olry-Louis et Huteau (2000) résument ainsi la situation :

« On s'attend évidemment à des acquisitions optimales dans le cas d'une congruence entre les styles d'apprentissage inventoriés par questionnaire et les traitements pédagogiques mis en œuvre. Or ce n'est pas toujours le cas. Si certaines études tendent à montrer qu'il est toujours préférable de placer les élèves dans les conditions pédagogiques les plus conformes à leur style préférentiel (voir par exemple Sternberg 1997), d'autres travaux mettent en évidence des résultats nettement plus mitigés, voire inverses (Hayes et Allison, 1993 ; Messick, 1994). Ainsi, nous avons pu observer à plusieurs reprises pour notre part que des lycéens exprimant une préférence pour un apprentissage de type

⁷³ Il propose deux tableaux récapitulatifs, p 116 et p 120 (Sternberg 1997).

coopératif étaient particulièrement pénalisés lorsqu'ils étaient effectivement placés en situation de travail en petits groupes (Olry-Louis, 1996, 1997). Ce type de résultat pose avec acuité le problème de la mesure des styles : doit-elle être réalisée en référence aux préférences librement exprimées par les sujets ou bien par une mesure objective de leur performance dans plusieurs conditions d'apprentissage ? » (p 154).

Le problème soulevé par les auteurs est celui de la mesure des styles et de l'efficacité des questionnaires pour établir des profils d'apprentissage. La pertinence de ces instruments est remise en cause au nom d'un hiatus entre ce qui serait exprimé par les apprenants et ce qui serait observable dans leurs comportements. En réalité, il semble que le principe du questionnaire tende davantage à éclaircir la représentation que l'apprenant a de lui-même comme apprenant que « son style général » (qui n'est qu'une construction hypothétique). On retombe ainsi sur la confusion entre ce qui serait « un » style ou un profil ou une représentation de soi-même comme apprenant :

« Lorsque l'apprenant répond à un questionnaire sur les styles d'apprentissage, le style d'apprentissage de la personne se manifeste dans des modes de fonctionnement privilégiés qui émergent des représentations que l'apprenant a de lui-même dans les situations d'apprentissage que les questions lui font évoquer. » (Chevrier *et al.* 2000c).

Les questionnaires sont donc susceptibles de ne livrer qu'une réponse partielle à la question du style : soit parce qu'ils ne servent à dessiner qu'un « auto-portrait » de l'apprenant, soit parce qu'ils ne considèrent le style que dans un type de situations.

Au-delà des limites des questionnaires, il convient de se poser la question de l'utilisation didactique des constats de départ suivants :

1. les apprenants ont des styles différents,
2. certains styles sont mieux adaptés que d'autres à certaines situations
3. les styles sont plus ou moins actualisés selon les situations, et surtout ils sont susceptibles d'évolution.

L'intervention envisagée ci-dessus, le fait de vouloir adapter les propositions didactiques aux styles des apprenants, est louable en soi, et constitue une tentative pour mettre en place une différenciation pédagogique qui donne des chances égales à tous les apprenants. Cependant, on peut considérer qu'elle s'attache aussi à renforcer les forces et les faiblesses de chacun, et on peut lui reprocher de ne pas assez tenir compte du troisième constat, qui est celui sur lequel, nous semble-t-il, il convient de fonder l'intervention didactique.

Nous attachons donc aux deux premiers constats une fonction descriptive et explicative : il s'agit de déceler ce qui dans les caractéristiques des individus favorise ou non la réalisation de certaines tâches par ces individus. Mais c'est le troisième constat qui supporte la fonction « interventionniste » : il s'agit de permettre aux apprenants de fonctionner (avec leur style ou en l'adaptant) aussi

dans les tâches qu'ils ont initialement du mal à réaliser. L'intervention didactique se déplace donc de la volonté d'aménager les méthodes d'enseignement en fonction des styles, à la volonté d'outiller les apprenants pour gérer les différentes méthodes d'enseignement, même si à la base elles ne correspondent pas à leur style. Cela renvoie à deux points de vue sur la différenciation pédagogique : dans le premier cas, il s'agit de penser que tout le monde doit faire des choses différentes, dans le second cas de penser que tout le monde peut faire les mêmes choses, mais de façons différentes. Il ne s'agit pas de nier les différences individuelles, ni de pousser les apprenants à modifier leurs préférences, mais de les prendre en compte dans la gestion de l'apprentissage.

3.3.3. Aider l'apprenant à moduler son style.

Il est possible de prolonger le constat selon lequel les styles évoluent dans le temps par l'hypothèse qu'il est possible d'accompagner pédagogiquement le travail réflexif sur ces styles, l'hypothèse d'une certaine « enseignabilité » des styles. Bien entendu, l'idée n'est pas simplement de fournir l'information aux élèves selon laquelle différents styles existent, mais de les accompagner dans la prise de conscience de leur propre style, des forces et des faiblesses qu'ils induisent, et de la façon d'en tirer parti ou de les aménager.

De ce point de vue, les questionnaires, qui montraient leurs limites dans la conception d'activités construites en fonction des styles, sont tout à fait pertinents pour susciter la prise de conscience qu'il existe différents styles, et la réflexion métacognitive de l'apprenant sur son propre comportement. Cependant, cette première prise de conscience est nécessaire mais pas suffisante ; comme le soulignent Théberge *et al.* (2000) : « l'identification du style ne peut constituer d'aucune manière la seule base pour définir l'enseignement. (...) La prise de conscience seule ne suffit pas à inciter un changement, que ce soit en contexte de formation à l'enseignement ou dans tous les autres contextes éducationnels » (p 110). Il faut que cette prise de conscience s'accompagne d'une réflexion sur les avantages et les inconvénients de ce(s) styles, pour pouvoir envisager de se lancer dans une démarche de changement qui peut avoir un coût cognitif et affectif élevé. Il faut aussi que ces styles soient vécus non comme des contraintes, mais comme des éléments de choix, et une opportunité d'élargir ses possibilités, et de mieux interagir avec les autres apprenants. En effet, prendre conscience de son style c'est non seulement se rendre compte de son propre fonctionnement, mais se situer par rapport au fonctionnement des autres, sans être dans une évaluation stérile : « la dimension différentielle vise plutôt la connaissance de soi et la comparaison avec les autres que la position d'un individu par rapport à un groupe de référence » (Büchel 2000, p 160).

La notion de style peut donc être investie dans l'enseignement / apprentissage à condition qu'elle soit utilisée comme un outil « d'ouverture », de développement de connaissances métacognitives inter et intra individuelles qui permette à l'apprenant d'accepter différents fonctionnements, et au besoin de modifier le sien. Comme le soulignent Chevrier *et al.* (2000c),

« il est important que l'apprenant non seulement développe une attitude d'acceptation et de compréhension à l'égard d'autres styles d'apprentissage, mais aussi qu'il entretienne la possibilité de s'approprier des conduites qui relèvent d'autres styles d'apprentissage » (p 64).

3.4. Conclusion sur la notion de style.

3.4.1. Styles et différenciation pédagogique.

La prise en compte de la relativité des styles est importante dans la classe à plusieurs niveaux :

- du point de vue de l'enseignant, pour le pousser à se rappeler les différences individuelles et lui fournir un moyen d'explication et de gestion des comportements :
 - des apprenants
 - mais aussi de lui-même : «une connaissance accrue des styles d'apprentissage devrait, à notre avis, servir à s'interroger, à formuler des croyances qui se rattachent à des préférences et des manières de faire, à expliciter cette pratique implicite qui a cours dans l'apprentissage et l'enseignement et à inciter un dialogue sur ce que nous sommes en tant qu'enseignants ou formateurs » (Chevrier *et al.* . 2000 d, p 183).
- Du point de vue de l'apprenant,
 - pour relativiser voire améliorer sa propre façon de faire
 - pour faciliter les interactions avec les autres apprenants, en acceptant différentes façons de faire.

La notion de style est un outil efficace pour contribuer à l'individualisation de l'enseignement et des formations, ou plutôt à leur différenciation. Elle permet de poser les différentes façons de faire comme simplement « différentes », d'une manière neutre, sans jugement positif ou négatif. Elle est donc un bon moyen de discuter des différences individuelles sans menacer la face des interlocuteurs.

L'application la plus fréquente des styles est l'administration de questionnaires aux apprenants ; le nombre de ceux-ci est révélateur du nombre d'études cherchant à dégager des styles (cognitifs, d'apprentissage, ou d'autres). Il convient de garder à l'esprit que ces styles et les modèles dans lesquels ils sont organisés restent des constructions théoriques ; pour le moment, les recherches n'ont pas permis, à notre connaissance, de poser la supériorité de l'un sur les autres. En attendant, on peut considérer que, indépendamment du modèle ou des styles retenus, c'est la notion même de style qui est utile à la didactique. Chevrier *et al.* (2000b) résumant ce point de vue :

« De fait, le nombre de modèles et d'instruments n'a pas cessé de croître et, dans une publication de 1990, Curry mentionne l'existence d'au moins une centaine d'instruments utilisés par des chercheurs et des éducateurs pour mesurer les diverses dimensions du style d'apprentissage. Bien que souvent critiquée, justement à cause de la diversité de ses définitions, la notion de style d'apprentissage demeure tout de même bien

ancrée dans la base de connaissances des enseignants et des éducateurs comme **concept pratique pour expliquer les différences individuelles et en tenir compte.** » (Chevrier *et al.* 2000b, p 39).

Cette notion entretient des liens, voire est parfois confondue, avec les notions de représentations (représentation de soi et représentation de la tâche) et de culture éducative. Au final, si l'on a essayé de montrer les différences théoriques entre ces notions, il est difficile de les séparer dans la pratique : toutes trois concourent à permettre aux sujets d'opérer des décentrement dans une perspective de différenciation.

3.4.2. Relation style et stratégie

La définition du style comme « mode d'action privilégié » explique le lien qui existe entre la notion de style et celle de stratégie. Certains auteurs corréleront directement style et stratégie d'apprentissage, en faisant du style la prédisposition à adopter une stratégie particulière (par exemple Schmeck, cité par Chevrier *et al.* 2000a). Pour Pochard (1994) la notion de profil « renvoie à celle de “ stratégie ”, c'est-à-dire à la mise en œuvre de conduites spécifiques, à la façon dont l'apprenant s'acquitte de tâches interactionnelles, communicationnelles et / ou acquisitionnelles » (Pochard 1994, p 11).

Cependant, de nombreux auteurs insistent aussi sur la distinction qu'il convient d'établir entre style et stratégie. Rieben (2000) par exemple se positionne pour une différenciation des deux notions :

« Selon nous, il serait préférable de ne pas considérer les notions de style et de stratégie, quoique proches l'une de l'autre, comme étant synonymes. Le terme de stratégie nous semble d'un usage plus large et sert le plus souvent à décrire des conduites hiérarchisées quant à leur efficacité pour résoudre un problème (on parle de bonnes ou de mauvaises stratégies) ; il va ainsi à l'encontre de la neutralité recherchée dans la notion de style. De plus, il est en général admis qu'une stratégie reflète davantage un choix plus ou moins contrôlé parmi un ensemble de possibilités plutôt qu'une préférence spontanée qui devrait correspondre au style » (p 141).

La stratégie constitue une action provenant d'un choix réfléchi, par contraste avec le style qui marque une préférence spontanée pour un mode d'action. Le style serait donc une caractéristique permanente de l'individu ; elle serait différemment actualisée selon les situations, et participerait à la mise en place de stratégies propres à la situation.

Un « pont conceptuel » entre les notions de styles et de stratégies peut être envisagé à travers la théorie de la vicariance de Reuchlin, qui constitue une explication des différences individuelles dans la réalisation des tâches. Cette théorie est envisagée par Rieben (2000) et par Olry-Louis et Huteau (2000) comme cadre théorique, susceptible d'articuler cohérence et flexibilité, pour

l'étude des styles. Ces auteurs rapportent que Reuchlin propose un modèle général pour prendre en compte à la fois le rôle des caractéristiques personnelles et le rôle des contextes dans la mise en œuvre des stratégies que mobilisent les sujets pour s'adapter aux diverses situations auxquelles ils sont confrontés. Les sujets auraient ainsi un répertoire de processus interchangeable, ou plutôt susceptibles de se substituer les uns aux autres, parce qu'ils ne sont pas également évocables. La variabilité de cette évocabilité provient des caractéristiques individuelles, et la hiérarchie d'évocabilité des processus varie en fonction des situations. Pour les auteurs, ce modèle est cohérent avec la notion de style, puisque :

- d'une part, « les individus ne sont pas caractérisés par « leur » style d'apprentissage mais par un répertoire de styles inégalement évocables » (Olry-Louis et Huteau 2000, p 153)
- d'autre part, « les situations, par leurs propriétés propres, contribuent à l'activation de certains styles » (id.).

Ce cadre paraît aussi pertinent pour évoquer l'interaction du style, de la stratégie et de la situation : la théorie de Reuchlin suppose que « chaque individu disposerait de plusieurs processus vicariants pour s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve. Mais certains de ces processus seraient, chez un individu donné, plus facilement évocables que d'autres... » (Reuchlin cité par Rieben 2000, p 143). On peut rapprocher ces processus disponibles des stratégies, et expliquer leur évocabilité par les styles des apprenants.

Cependant, la notion de stratégie est, comme celle de style, assez problématique pour mériter que l'on s'y arrête plus longuement. C'est ce que nous allons faire maintenant.

4. Stratégie

4.1. Un concept flou ?

Un peu comme la notion de style (à laquelle elle est souvent associée), la notion de stratégie a bénéficié d'un grand intérêt matérialisé par d'assez nombreuses publications, ce qui a donné lieu à une profusion de descriptions et de taxonomies. Degache (2000), en faisant le point sur cette notion, souligne qu'il s'agit d'une notion qui « est utilisée dans des domaines de recherche et des champs disciplinaires très variés : psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, pédagogie, didactique... » (p 148) et qui est présente diversement dans les espaces didactiques. Comme la notion de style, elle a été surtout développée dans l'espace anglophone ; les différents travaux sur les stratégies y forment un

« continuum épistémologique allant sur ce sujet, avec beaucoup de cohérence, des théories de la psychologie cognitive (Anderson 1983) à d'authentiques propositions d'activités pédagogiques (Ellis et Sinclair 1989) et de (auto-)formation des enseignants (Wenden 1991) – voire à un guide pratique de l'apprentissage réussi (Rubin et Thompson 1994) – en passant

par des études didactiques approfondies établissant des taxonomies de stratégies et les discutant en fonction de tâches d'apprentissage diversifiées (cf. les travaux de l'équipe de O'Malley et Chamot (1990) qui s'étalent sur toute la décennie ou ceux de Oxford, 1990) » (p 149).

Dans l'espace francophone, elle a été reprise (souvent via les chercheurs canadiens), sans être souvent placée au premier plan des préoccupations, et de ce fait « on ne dispose pas aujourd'hui autour d'elle d'un continuum comparable à ce que l'on trouve dans l'espace anglophone » (Degache 2000, p 152). Cette notion est donc à la fois utilisée de façon récurrente depuis la fin des années 90 et « présentée comme “sujette à caution” (Véronique 1997) » (id.). Elle est maintenant en particulier investie dans les recherches sur l'apprentissage dans des environnements informatisés (par exemple Atlan 2000, Lewis et Stickler 2007).

Pour Degache, épistémologiquement, la stratégie est un concept flou qui pose de nombreux problèmes définitionnels. Duquette et Renié (1998) soulignent aussi la difficulté de parvenir à une définition commune, ou d'établir une classification consensuelle : « la littérature dans le domaine de l'acquisition d'une L2 ne permet pas de dégager un consensus ni sur la définition de stratégie d'apprentissage – certains parlent de techniques ou encore de tactiques – ni sur une classification »⁷⁴.

Cette impression de flou ou de confusion est renforcée par le fait qu'il est possible d'adjoindre à « stratégie » toute sorte de qualificatifs. La liste ne semble pas avoir de limites, comme le montre celle relevée par Degache (2000) : stratégies — d'apprentissage, d'acquisition, d'utilisation, de compréhension, compensatoires, mémorielles, attentionnelles, d'évitement, cognitives, métacognitives, socio-affectives, de généralisation, d'analogie, d'éludage, de substitution, de formulation, de sollicitation discursives, de transfert voire d'allocation des ressources cognitives, etc. La construction des groupes nominaux à base de « stratégie » paraît pouvoir se faire avec n'importe quel élément renvoyant de près ou de loin à l'activité du sujet, « au point *qu'il semble bien que l'on puisse parler de stratégie quasiment pour tout ce qui concerne de près ou de loin l'appropriation d'une LE* sans que l'on sache toujours si l'on peut considérer que certaines stratégies sont les sous-ensembles des autres et lesquelles » (Degache 2000, p 152 – nous soulignons).

4.2. Caractérisation de la notion de stratégie.

Comme souligné ci-dessus, il n'y a pas de consensus unanime sur la définition de la notion de stratégie, ni même sur l'ensemble de ces traits caractéristiques. En revanche, il y a un consensus, qui est la raison pour laquelle cette notion est utilisée, sur le fait que les stratégies peuvent être *utiles à l'apprentissage*. Nous allons maintenant discuter quelques points qui semblent appartenir à la nébuleuse

⁷⁴Article consulté sur HAL, pas de pagination.

qui entoure la notion de stratégie, afin de poser la façon dont nous définissons cette notion.

4.2.1. Des idées reçues sur les stratégies ?

4.2.1.1. Les stratégies correspondent plutôt au domaine cognitif.

Un critère possible pour définir cette notion, qui s'appuierait sur la distinction entre style et stratégie, serait de postuler que les stratégies concernent le domaine cognitif uniquement (le domaine socio-affectif relevant des styles). Mais comme le souligne Degache (2000), dans les faits cette définition par le domaine traité ne tient pas, puisque les taxonomies les plus diffusées et utilisées des stratégies incluent des stratégies appelées socio-affectives. Ce qui tend à confirmer que l'on peut parler de stratégie pour « à peu près tout ».

En revanche, ce qu'il faut souligner, à l'instar de Atlan (2000) lorsqu'elle reprend les critères de Wenden pour cerner la notion de stratégie, c'est bien que les stratégies sont des **actions ou techniques** spécifiques et non pas des traits de personnalité ou des styles cognitifs : une stratégie est directement **observable**, ou du moins on peut observer l'action qui correspond à la stratégie choisie : « nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie » (Atlan 2000⁷⁵).

4.2.1.2. Utiliser une stratégie est coûteux.

Certains auteurs (Duquette et Renié 1998) considèrent que l'utilisation d'une stratégie entraîne un coût cognitif assez élevé. A notre avis, ce n'est pas tant l'utilisation d'une stratégie qui est coûteuse que sa mise en place. Si les stratégies sont utilisées dans l'apprentissage, c'est justement parce qu'à terme elles doivent représenter un gain en temps et en ressources cognitives. Ce qui est coûteux, c'est donc de construire des nouvelles stratégies, non de les utiliser. Nous admettons en effet qu'il est possible d'apprendre des stratégies.

4.2.1.3. Les stratégies sont conscientes.

Une autre caractéristique régulièrement mise en avant pour reconnaître une stratégie est le critère de la conscience des opérations mises en œuvre stratégiquement ; ce critère n'est pas non plus unanimement reconnu, et surtout il nous semble sujet à caution du fait du flou qui entoure la notion de conscience (que nous avons déjà largement souligné dans le chapitre 2).

Insister davantage sur l'idée d'intention que sur celle de conscience, comme le fait Atlan (2000) à la suite de Mac Intyre, nous semble plus pertinent : **les stratégies sont utilisées avec une intention, pour réaliser un objectif** (même si le sujet n'a pas identifié qu'il utilise une stratégie). Elles sont donc particulièrement utiles pour surmonter un obstacle ; pour Atlan (2000), les stratégies « sont orientées vers

⁷⁵ Article consulté sur le site d'Alsic, pas de pagination.

un problème ». Cette idée de l'association de la stratégie avec une intention ou une finalité est directement liée à l'idée de choix.

4.2.1.4. La stratégie représente un choix.

Degache (2000) souligne que de nombreuses acceptions de stratégie donnent de l'importance à l'idée de choix : « pour que l'on puisse parler de stratégie il faut qu'il y ait eu choix entre plusieurs ensembles de procédures » (p 155). Le fait que les taxonomies cherchent à lister et proposer des classifications des stratégies est cohérent avec cette idée qu'il existerait un répertoire fermé de stratégies parmi lesquelles choisir la plus adaptée à un but, à l'intention d'utilisation. Le **choix** ne se situe pas au niveau de la réalisation de la stratégie, mais **au niveau de la décision de son utilisation**. Ce choix peut être influencé par trois facteurs (Atlan 2000, qui reprend Brown *et al.*) : la tâche à accomplir, les caractéristiques de l'apprenant (pour nous les styles et les représentations sociales) et la nature du matériel pédagogique.

4.2.2. Stratégie, identification, métacognition.

Si l'on croise intention et choix, nous pouvons pour le moment concevoir la stratégie comme **un choix justifiable par son efficacité supposée par rapport au but poursuivi**. Cela correspond à la définition de « stratégie » admise par le CECRL, pour qui « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (2005, p 15) et à celle que donne Perraudon (2006) :

« une *coordination de procédés*, choisis dans un *panel de possibles*, en raison d'une *efficacité supposée* et en fonction d'une *finalité donnée* » (p 7).

Cela correspond à une définition suffisamment simple et générale pour être efficace à décrire la plupart des stratégies. Cependant, il nous semble nécessaire de souligner qu'une stratégie est forcément **constituée** comme telle, c'est-à-dire que quelque chose n'est érigé en stratégie que **du point de vue du sujet qui l'utilise**.

Cela veut dire que **pour qu'une stratégie soit une stratégie, il faut qu'elle soit regardée comme telle, soit par le sujet qui l'utilise, soit par un observateur extérieur**.

Cela nous amène à reposer la question de la « conscience » des stratégies, que nous avons résolue ci-dessus en la précisant comme la question de l'intention. Il faut aussi l'envisager, pour être complet, sous l'angle de l'*attention* portée aux « opérations », « procédés » ou « procédures » mis en œuvre par les stratégies, et de l'*identification* de celles-ci. Une stratégie est une opération ou une séquence d'opération (une procédure) qui **est identifiée, c'est-à-dire isolée par un observateur, et associée à une finalité**. Une stratégie est une stratégie si quelqu'un la déclare telle (ce qui est cohérent avec le constat que « tout » peut être

stratégie) ; mais le sujet qui la met en œuvre, même s'il porte attention à ce qu'il est en train de faire, n'identifie pas forcément qu'il utilise une stratégie (ou plus précisément ce qui pourrait devenir pour lui une stratégie). Oxford et Leaver (*in* Oxford 1996) parlent ainsi d'un stade de "non conscience" des stratégies : les apprenants utilisent, sans le savoir, des stratégies qui sont contenues dans le matériel didactique (par exemple, regarder l'image à tel moment, formuler des hypothèses sur le titre, etc.). Dans ce cas, la stratégie est une stratégie du point de vue de l'enseignant (il y a une action ou une suite d'action à effectuer dans un certain but, dans une tâche de compréhension), mais la stratégie n'est pas présentée comme telle, et les apprenants ne sont pas forcés de l'identifier (et donc de se l'approprier pour pouvoir la réutiliser).

Il faut croiser cette question de l'identification des stratégies avec celle de la spontanéité de leur apparition chez les sujets. Degache (2006) parle de « stratégies spontanées, induites et sollicitées » (p 41) : un sujet peut mettre en place des stratégies spontanément ; il peut utiliser une stratégie qui est contenue dans les consignes ou le matériel auxquels il est confronté (ce qui correspond à l'exemple ci-dessus de Oxford et Leaver 1996) ; enfin, il peut utiliser une stratégie qui lui a été montrée ou expliquée. Dans ces trois cas, la stratégie peut être, ou non, identifiée par le sujet. On peut postuler que cette identification nécessite de la part du sujet une **activité métacognitive** (sur ce qu'il fait, pourquoi il le fait, et l'efficacité de ce qu'il fait), et que du point de vue du sujet, toute stratégie serait métacognitive : non parce qu'elle concerne la gestion de la métacognition (comme c'est le cas des stratégies métacognitives d'Oxford), mais parce qu'elle implique une activité métacognitive. On peut aussi penser qu'une stratégie sollicitée (fournie par une personne extérieure) est moins coûteuse (métacognitivement) qu'une stratégie induite ou spontanée.

4.2.3. La construction de stratégies comme « procéduralisation métacognitive ».

On peut ainsi envisager une stratégie comme une opération, ou suite d'opérations, comme une « séquence » dans l'activité de l'apprenant ; cette séquence doit :

- être **identifiable** et formulable soit par le sujet, soit par un observateur ;
- pouvoir être associée à une **intention** particulière ;
- pouvoir faire l'objet d'un **choix** par le sujet qui l'a identifié.

De ce fait, tout processus, toute activité, capacité, procédure, etc. peut être élaboré(e) en une stratégie, à partir du moment où il y a une recherche d'efficacité qui se traduit par la séquentialisation de l'activité, et l'association à une intention et à un choix.

Par exemple, des processus qui sont « naturels » en LM peuvent (doivent ?) être développés stratégiquement en LE ; Gaonac'h (1990) montre que les processus de haut niveau des lecteurs ne sont pas transférés automatiquement de la LM à la LE. Ainsi, un processus comme la formation d'hypothèse sur le sens à partir des indices paratextuels (titre et images notamment), qui est un processus « spontané » chez les lecteurs en LM peut être réintroduit en LE sous la forme de

stratégies de compréhension (nous envisageons un peu plus loin les aspects pédagogiques et didactiques du travail sur les stratégies) ; il s'agit alors d'amener le lecteur à se rappeler qu'il faut qu'il cherche à élaborer des hypothèses sur le sens du texte pour guider sa lecture par la vérification de ces hypothèses (c'est l'*intention*) et de l'amener à identifier ce qu'il peut utiliser pour réaliser la formulation de ces hypothèses. Ce qui était un processus devient une stratégie, du fait du travail métacognitif qui est opéré.

Ce qui caractérise une stratégie, c'est donc l'identification :

- des opérations effectuées (dans notre exemple, l'identification d'éléments sémantiques dans le paratexte et la construction à partir de ces indices des possibilités à quoi l'on peut s'attendre)
- du but dans lequel on exécute des opérations (l'intention ; dans notre exemple, formuler des hypothèses à vérifier dans la lecture pour faciliter la compréhension du texte)
- des conditions dans lesquelles on peut mettre en place la stratégie et des éléments en jeu dans les opérations – le « matériel » sur lequel fonder la stratégie (dans notre exemple, la condition est d'être dans une tâche de compréhension, et le matériel est le paratexte).

La construction d'une stratégie entretient donc bien un rapport avec la procéduralisation, que nous avons définie dans le chapitre 2 comme la prise de conscience ou la construction d'une procédure, d'une façon de réaliser une action. Nous venons aussi de voir que la stratégie, pour être identifiée et utilisée comme telle, nécessite un travail métacognitif de la part du sujet ; on peut ainsi concevoir la construction d'une stratégie comme une sorte de « procéduralisation métacognitive », qui implique la prise en compte de l'efficacité de l'activité, et de son but.

Stratégie et procédure sont des notions à la fois voisines et distinctes, la stratégie étant parfois décrite comme une procédure délibérée ; Degache (2000) note aussi que « l'on retrouve à l'identique dans les taxonomies de stratégies » (p 151) des procédures étudiées dans les travaux sur l'interlangue. La procédure a un aspect plus strictement technique que la stratégie, influençable par les styles. Un autre paramètre de distinction est le fait que la stratégie est plus dynamique que la procédure : la stratégie peut varier en fonction des choix, et au cours de la tâche, alors qu'une procédure suit ses étapes sans en dévier. Enfin, une évaluation en fonction de l'efficacité fait sens pour une stratégie (qui peut marcher plus ou moins bien), mais pas pour une procédure (qui marche ou ne marche pas).

4.2.4. Stratégie, automatisation.

La notion de stratégie est *a priori* contraire à l'idée d'automatisation : d'une part, l'utilisation de stratégies est impliquée dans la réalisation de tâches relativement complexes, plus ou moins problématiques pour l'apprenant, et en tout cas non automatisées : « dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni

automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend » (CECRL 2005, p 19). D'autre part, les idées d'intentionnalité, de choix et d'attention liées à la notion de stratégie paraissent peu correspondre à la possibilité d'automatisation de stratégies.

Pourtant, Atlan (2000), en se fondant sur les critères de Wenden, postule que les stratégies « peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques ». En réalité, cette affirmation est pertinente si on la précise par des commentaires permettant de lever deux ambiguïtés, dues :

- à la confusion entre conscience et attention,
- à la confusion entre décision et exécution.

Si l'on se réfère à ce que l'on a posé à propos de l'automatisation dans le chapitre 2, une stratégie est automatique si elle est à fois mise en œuvre rapidement et qu'elle est peu coûteuse en ressource cognitive (si elle nécessite peu d'attention). De ce point de vue, il n'y a pas de raison pour qu'une stratégie ne puisse pas être automatisée ; en revanche, il est vrai qu'il est peu pertinent d'envisager des stratégies pour des tâches entièrement automatisées (à moins d'envisager des stratégies de planification de ces tâches ?).

Ensuite, nous avons rappelé (chapitre 2, en nous appuyant sur George 1988) que l'automatisation peut concerner soit le déclenchement soit le déroulement d'une activité. Or la stratégie se prête bien à cette distinction puisqu'elle comporte l'idée d'un choix d'exécution d'opérations. Une stratégie est effectuée dans une intention particulière ; par rapport à cette intention, si le sujet a besoin de réfléchir à la meilleure solution pour réaliser l'objectif, la stratégie n'est pas automatisée. Mais si, pour réaliser une intention, l'apprenant exécute systématiquement, rapidement et sans charge cognitive lourde une séquence donnée d'actions, on peut considérer que la stratégie est automatisée. L'utilisation d'une stratégie peut donc être soit attentionnelle, soit automatique ; lorsqu'elle est automatique, cela signifie qu'à la fois la décision d'exécuter telles actions et leur exécution sont automatiques.

4.2.5. Récapitulatif sur la notion de stratégie et conditions d'utilisation.

Nous avons donné comme caractéristiques des stratégies :

- d'associer des activités, opérations ou procédures à une *intention* ;
- de n'exister qu'à partir du moment où elles sont *identifiées* comme telles ;
- de pouvoir être utilisées par un sujet sans que ce sujet sache qu'il utilise une stratégie ;
- que, quand elles sont utilisées en connaissance de cause :
 - o leur construction nécessite un travail de « procéduralisation métacognitive » ;
 - o elles sont susceptibles d'être automatisées.

Du fait de ces caractéristiques, et de tous les éléments qui doivent être réunis pour utiliser une stratégie « de façon éclairée » (intention, actions à exécuter,

« matériel » nécessaire), certains chercheurs ont posé les conditions qui doivent être réunies pour qu'une stratégie puisse être mise en œuvre. Perraudau (2006) en définit trois :

- le sujet doit être lucide sur la tâche à réaliser ;
- l'objectif assigné à la tâche doit être lisible ;
- le sujet doit être en capacité de mobiliser « un certain nombre de procédures différentes » et d'effectuer un choix parmi elles.

Atlan (2000) reprend Brown *et al.* et pose quant à elle quatre conditions pour qu'un apprenant utilise une stratégie d'apprentissage, dont la quatrième nous semble la plus intéressante :

- l'apprenant doit être conscient de la ou les stratégies appropriées : qu'il ait construit seul sa stratégie ou qu'elle lui ait été enseignée, son utilisation doit être intentionnelle ;
- l'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie ;
- il ne doit pas avoir de raison de ne pas l'utiliser ;
- l'utilisation de la stratégie « doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage ».

En d'autres termes, l'utilisation d'une stratégie est relative au bénéfice que le sujet (ou en l'occurrence l'apprenant) peut en retirer.

4.3. Taxonomies des stratégies.

Comme souligné par Degache (2000), on peut qualifier de façon très diverse les stratégies, et les classer de différentes manières. Nous allons nous concentrer sur les taxonomies qui ont été étudiées dans le cadre de l'apprentissage des langues.

Dans ce cadre, certains auteurs insistent sur le fait que « les distinctions entre stratégie d'apprentissage, de communication et de production sont particulièrement importantes dans l'acquisition d'une langue seconde (O'Malley et Chamot, 1990, p 43 - notre traduction). En effet, la distinction entre stratégie d'apprentissage et stratégie de communication est assez régulièrement mise en avant : les stratégies d'apprentissage sont regroupées sous cette appellation parce qu'elles concernent les stratégies qui doivent servir à l'apprenant à apprendre (les stratégies de mémorisation par exemple font partie des stratégies d'apprentissage) ; les stratégies de communication quant à elles sont celles qui permettent à l'apprenant d'assurer l'intercompréhension et le maintien de l'échange, et tout ce qui concerne la gestion de la situation de communication. Les stratégies de production, parfois précisées par rapport aux deux autres groupes, visent à gérer l'utilisation de la langue en production, la mobilisation du système linguistique. Pour autant, il est possible de remettre en cause cette supposée dichotomie entre stratégie d'apprentissage et de communication, comme le fait Gaonac'h (1991) :

« La distinction souvent admise entre stratégie d'apprentissage (dont la visée serait de saisir et de traiter des informations sur le fonctionnement de la langue : cf Chapitre 5) et stratégie de communication (dont la visée serait d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défaillants) n'est pas forcément toujours aussi claire qu'il y paraît. Résoudre un « problème de communication » peut consister à utiliser des stratégies de reformulation (dire autrement ce qu'on ne peut formuler faute de moyens lexicaux ou syntaxiques adéquats), d'éludage (modifier la forme ou le contenu pour éviter une zone problématique), de sollicitation (faire appel à autrui, au dictionnaire). Mais ces stratégies, qui ont sans aucun doute un objectif de communication, jouent aussi un rôle au plan des acquisitions :

- parce qu'elles visent à maintenir un niveau suffisant d'interaction, ce qui constitue en tout état de cause une occasion d'apprendre ;
- parce qu'elles sont l'occasion de tester des équivalences, des proximités, des analogies au sein de la langue-cible (caractéristiques peut-être spécifiques de la langue-cible). » (p 180).

Cette remise en cause nous semble à la fois pertinente et logique si on la replace au regard de la particularité de l'apprentissage d'une LE : dans ce cadre, on apprend la langue pour pouvoir l'utiliser, mais en même temps on utilise la langue pour l'apprendre. Il est donc naturel, étant donné qu'utilisation et apprentissage de la langue se confondent, que les stratégies d'apprentissage et de communication ne puissent pas non plus être aussi clairement distinctes. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, il est plus juste de considérer les stratégies de communication comme un sous-ensemble des stratégies d'apprentissage ; la distinction est donc intéressante, mais pas toujours opératoire ; elle n'est pertinente que si l'on pose comme critère l'intention générale de l'utilisateur lorsqu'il utilise la stratégie en question : les stratégies d'apprentissage sont « des tentatives de développer la compétence linguistique et sociolinguistique dans la langue cible », alors que les stratégies de communication constituent « une adaptation face à l'échec à remplir un objectif de production langagière » (O'Malley et Chamot 1990, p 43 – notre traduction)⁷⁶.

Les taxonomies qui semblent les plus répandues pour les stratégies d'apprentissage sont celles proposées au même moment d'une part par O'Malley et Chamot (1990) et d'autre part par Oxford (1990). Dans l'espace francophone, elles font notamment partie des taxonomies présentées par Germain (1998), avec celle de Rubin. Nous en faisons ici une très brève description pour rendre compte des classes choisies, mais qui ne retrace pas les exemples précis et les détails donnés par les auteurs.

⁷⁶ La seconde traduction est assez maladroite, les citations originales sont : « learning strategies are attempts to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language » et « communication strategies are an adaptation to the failure to realize a language production goal ».

O'Malley et Chamot (1990) travaillent sur les stratégies d'apprentissage dans le cadre de la didactique d'une langue seconde, mais la classification qu'ils proposent est facilement transposable à d'autres disciplines. Pour eux, les stratégies d'apprentissage peuvent être regroupées en trois classes :

- Les stratégies métacognitives : pour gérer les activités où il s'agit de planifier, contrôler ou évaluer le succès d'une activité d'apprentissage.
- Les stratégies cognitives, qui concernent les actions directes d'utilisation de l'information pour l'apprentissage : répétition, imitation, organisation, élaboration, etc.
- Les stratégies socio-affectives (interaction avec d'autres personnes et contrôle de l'affect). (Etude fondée sur le modèle d'Anderson).

La taxonomie proposée par Oxford (1990) n'est pas très différente de celle de O'Malley et Chamot, et on peut y retracer les trois dimensions métacognitive, cognitive et socio-affective de l'apprentissage. Elle semble toutefois prendre davantage en compte les aspects linguistiques et communicationnels de l'apprentissage des langues ; cela explique peut-être, avec la diffusion d'un outil utilisable directement, le questionnaire SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), qu'elle soit, nous semble-t-il, un peu plus utilisée que celle de O'Malley et Chamot. Cette classification est organisée sur deux niveaux : le premier niveau opère la distinction entre stratégies directes et indirectes, qui sont ensuite chacune subdivisées en trois catégories⁷⁷.

- Les stratégies directes sont celles qui sont tournées vers l'objet de l'apprentissage (la langue), ce sont les stratégies pour manipuler les éléments linguistiques :
 - o *Memory strategies* (stratégies de rappel), supposées aider l'apprenant à stocker et retrouver les informations.
 - o *Cognitive strategies* (stratégies cognitives), qui permettent à l'apprenant de comprendre et produire la langue
 - o *Compensation strategies* (stratégies de compensation), qui lui permettent de contourner les difficultés et d'utiliser la langue malgré les « trous dans son savoir » (*gaps in knowledge*)
- Les stratégies indirectes sont celles qui sont tournées vers l'apprentissage ; elles concernent l'utilisation de la langue et d'autres stratégies susceptibles de favoriser l'apprentissage :
 - o *Metacognitive strategies* (stratégies métacognitives), aident l'apprenant à contrôler son activité cognitive (la planifier, l'évaluer, etc.)
 - o *Affective strategies* (stratégies affectives) permettent à l'apprenant de réguler ses émotions, ses motivations, ses attitudes, etc.
 - o *Social strategies* (stratégies sociales) regroupent les stratégies visant à apprendre la langue à travers l'interaction (elles regroupent

⁷⁷ Nous donnons les termes en anglais ; la traduction française entre parenthèses suit ce qui nous a semblé être l'usage et correspond à la terminologie utilisée par exemple par Atlan (2000) et Lewis et Stickler (2007). La plupart ne sont pas problématiques, mais la première traduction serait sujette à discussion (confusion entre mémoire et rappel uniquement)

à la fois des stratégies communicatives et surtout métacommunicatives).

4.4. Stratégie et enseignement.

Dans une situation d'apprentissage, les apprenants peuvent mettre en place des stratégies d'apprentissage, et les enseignants des stratégies d'enseignement. Notre objectif ici n'est pas d'inventorier ou de chercher à classer ces stratégies : ce ne sont pas tant les stratégies d'enseignement qui nous intéressent dans ce paragraphe, que le fait que les stratégies d'apprentissage peuvent être développées par le biais de l'enseignement.

4.4.1. Place du travail sur les stratégies dans l'enseignement.

La notion de stratégie est en effet souvent mise en avant comme une façon de remédier à certaines difficultés d'apprentissage, comme une aide pour les élèves en difficulté (Perraudou 2006), ou du moins comme un outil pour gérer les situations et les tâches problématiques pour l'apprenant. Le parti pris est de postuler que l'enseignement peut contribuer au développement par l'apprenant de stratégies appropriées, afin de faciliter l'apprentissage ; la notion de stratégie, comme la notion de style, s'intègre dans un mouvement pédagogique qui cherche à différencier les apprentissages, en essayant de prendre en compte l'ensemble de la situation (le contexte, les tâches, et les variables individuelles). Duquette et Renié (1998) résument bien ce positionnement de la stratégie comme outil d'apprentissage :

« En somme, ce sont les diverses façons de résoudre les problèmes d'apprentissage en fonction de la tâche, de la situation et des variables individuelles qui intéressent principalement les chercheurs dans l'optique de former les apprenants moins efficaces à utiliser des stratégies spécifiques qui faciliteront leur apprentissage »⁷⁸.

Cependant, dans les conditions « habituelles » d'enseignement / apprentissage (c'est-à-dire des classes qui rassemblent un nombre moyen à élevé d'apprenants), il faut chercher à différencier sans être en mesure d'individualiser. Comme le souligne Degache (2000), la mise en place d'une différenciation des apprentissages est difficilement réellement individualisable dans une salle de classe, où elle vient « alourdir » la tâche de l'enseignant, qui a déjà à charge la gestion de nombreux éléments : « la réflexion sur les stratégies en classe de langue ne peut se limiter en fait qu'à la prise de conscience d'un cadre général de façon à pratiquer un entraînement stratégique de nature plutôt collective. C'est évidemment dans le cadre de l'apprentissage en autonomie complète ou partielle, que cette démarche pourra être conduite » (p 156). Cela peut expliquer que la notion de stratégie soit particulièrement investie dans les recherches sur les

⁷⁸ Consultation sur HAL, pas de pagination.

situations d'enseignement / apprentissage intégrant les TIC, puisque les outils techniques permettent à la fois un « enregistrement des traces » qui permet de suivre les activités de l'apprenant, et une modification du rapport à l'espace et surtout au temps de la classe. Ces deux éléments facilitent un travail sur les stratégies qui demande une certaine prise de recul pour l'observation de l'activité de l'apprenant et son analyse.

4.4.2. Le travail sur les stratégies : un mode particulier de « apprendre à apprendre ».

4.4.2.1. Construire les stratégies : de l'objet d'apprentissage à l'apprentissage comme objet.

En situation d'enseignement / apprentissage, le travail sur les stratégies a finalement un double objectif :

- Un objectif principal focalisé sur l'objet d'apprentissage : le but est d'abord de permettre à l'apprenant de résoudre des problèmes de résolution de tâches,
- Un second objectif, qui est d'apprendre à apprendre : en opérant un travail sur la transférabilité des stratégies, mais aussi sur ce qui serait une « compétence stratégique », c'est-à-dire la compétence à élaborer des stratégies dans des situations problématiques.

Ce second objectif découle du caractère forcément métacognitif des stratégies ; ce que nous trouvons intéressant dans la notion de stratégie, c'est qu'elle propose une double entrée dans la métacognition, que l'on peut aborder d'un point de vue « théorique » (exposer ce que sont des stratégies, à quoi elles servent, etc) ou d'un point de vue « pratique » (identifier des stratégies dans des comportements « réels » d'utilisation de la langue). Ces deux entrées ne sont bien sûr pas exclusives l'une de l'autre, et elles peuvent être combinées en fonction du public.

Quoi qu'il en soit, décider de travailler sur les stratégies implique de développer l'autonomie de l'apprenant, puisqu'il s'agit de lui donner les moyens de résoudre seul ses problèmes. Généralement, les chercheurs qui travaillent sur les stratégies d'apprentissage mettent l'accent sur le fait qu'elles permettent de gérer l'apprentissage : « the goal of strategy instruction is to help students become more self-directed, autonomous, and effective learners through the improved use of language learning strategies » (Oxford et Leaver 1996, p 227). En effet, cet aspect du travail sur les stratégies est intéressant et important ; cependant, il ne doit pas occulter le travail sur les stratégies directement liées à l'objet d'apprentissage. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il nous semble que les stratégies doivent d'abord servir à l'apprenant à être plus autonome langagièrement. Il nous semble que c'est en développant ces stratégies (linguistiques, métalinguistiques et communicatives) que l'on favorisera incidemment le développement de stratégies d'apprentissage. Cela ne veut d'ailleurs pas dire que les stratégies d'apprentissage apparaissent automatiquement dès l'instant qu'il y a un travail sur les stratégies

linguistiques et métalinguistiques, mais que celles-ci (notamment les secondes) sont un bon point de départ pour un travail métacognitif d'abord sur la langue et son utilisation, puis sur l'apprentissage de cette langue.

4.4.2.2. Construire des stratégies : de la prise de conscience au contrôle

Pour Oxford et Leaver (1996), l'enseignement des stratégies (*learning instruction*) vise à faire passer l'apprenant d'un stade où il n'a **aucune conscience** de ces stratégies à un stade où il a le **contrôle** de ces stratégies, à travers trois phases : l'apprenant doit d'abord effectuer une **prise de conscience** des stratégies, puis leur prêter **attention** (dans le sens d'une *focal attention*, non d'une attention périphérique), et ensuite les utiliser et les développer **intentionnellement**, avant de les contrôler. L'idée qu'il y a une progression dans l'utilisation des stratégies nous semble tout à fait pertinente. Les apprenants peuvent avancer à des rythmes différents dans l'acquisition du contrôle des stratégies, et cette progression est susceptible d'être influencée par les mêmes facteurs que ceux qui influencent l'apprentissage en général : « Students operate with different time frames. They reach different strategic consciousness stages at different times, depending on difficulty of the material, learning style, interest level, prior experience, and many other factors (Oxford, 1989b) » (cite par Oxford et Leaver 1996, p 231).

Pour Oxford et Leaver (1996), il y a cinq moyens d'enseigner l'utilisation de stratégies :

- a. Identifier et améliorer les stratégies déjà utilisées par l'apprenant
- b. Identifier les stratégies utiles pour une tâche à réaliser, que l'apprenant n'utilise pas encore, et les lui enseigner
- c. Aider les apprenants à transférer les stratégies à d'autres tâches voire d'autres domaines.
- d. Aider les apprenants à mesurer l'adéquation de leur stratégie à la tâche
- e. Favoriser la flexibilité des apprenants du point de vue de leur style : « assisting subjects in gaining learning style flexibility by teaching them strategies that are instinctively used by students with other learning styles ».

Il y a plusieurs commentaires à faire à ce sujet. D'abord, Oxford et Leaver parlent de *learning instruction*, enseignement de stratégies. Cela nous semble surtout approprié, à proprement parler, pour le point (b) : enseigner des stratégies à l'apprenant, c'est les avoir identifiées à sa place, et vouloir les lui transmettre. Enseigner des stratégies ne garantit pas que les apprenants ne les utilisent pas simplement comme des « recettes » à appliquer, et qu'ils fassent le travail métacognitif nécessaire à l'élaboration d'une stratégie « complète » (c'est-à-dire associée à un choix et aux conditions de ces choix). Si la stratégie est ainsi « proposée » aux apprenants, il faut s'assurer qu'ils se l'approprient réellement. Il serait donc plus pertinent, pour être précis, de parler d'un enseignement « tourné vers les stratégies », plus que d'un « enseignement des stratégies ».

Les points (a), (c) et (d) sont plus clairement tournés vers la sollicitation d'un travail métacognitif de la part de l'apprenant. Le point (a) peut être mis en relation avec la question de l'identification et de la prise de conscience des stratégies, le

point (c) avec celle de la transférabilité des stratégies, et le point (d) à celle de l'évaluation et du choix des stratégies.

(a) identification et prise de conscience.

Comme nous l'avons dit, les stratégies ne sont des stratégies qu'en tant qu'elles sont désignées comme telles. Elles peuvent l'être par un observateur « extérieur » (identification « simple ») ou par l'apprenant lui-même (prise de conscience). On peut considérer que les moyens pour identifier les stratégies ou pour déclencher la prise de conscience chez les apprenants sont les mêmes, et qu'ils peuvent être utilisés aussi bien par les chercheurs que par les enseignants. On peut même considérer que ces méthodes servent à la fois de moyen de recueil et d'évaluation des stratégies. Cohen et Scott (1996) en inventorient six : les entretiens (oraux) et les questionnaires (écrits) (menés par les enseignants / chercheurs), l'observation, le compte-rendu (oral – *verbal report*), les journaux de bord (*diaries and dialogue journals*) (dans le compte-rendu et les journaux, la parole est davantage à l'initiative du sujet), l'enregistrement des traces informatiques (*computer tracking*). Les auteurs envisagent les avantages et les inconvénients de chaque technique, et aucune ne semble se démarquer et devoir être préférée aux autres. Toutes sont utilisables par les enseignants, à qui il revient de choisir parmi ces outils, en ayant d'ailleurs la possibilité de les combiner.

(c) transférabilité des stratégies

Une stratégie est d'abord liée à la résolution d'un problème ; elle permet de résoudre des cas particuliers. Pour autant, une même stratégie peut être utilisée dans différentes circonstances, que les tâches soient identiques ou pas. Une stratégie est donc d'autant plus intéressante qu'elle est réutilisable, transférable ou adaptable à d'autres situations. « Enseigner des stratégies » ce n'est donc pas tant proposer à — conscientiser chez — l'apprenant des stratégies que lui donner les moyens de mobiliser ces stratégies à bon escient, c'est-à-dire, dans une situation donnée, de faire des choix parmi les stratégies qu'il maîtrise. Büchel (2000) souligne que c'est souvent à ce niveau que les difficultés d'apprentissage se situent : « le problème principal des élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'est pas le manque de connaissances de stratégies, mais l'incapacité d'un choix souple des stratégies et de leur modification, si le problème change tout court » (p 160). Il est nécessaire non seulement que les apprenants puissent associer une *intention* à des *opérations* (« pour arriver à X, il faut que je fasse telles opérations »), mais aussi qu'ils parviennent à gérer les *conditions* dans lesquelles cette intention et ces opérations sont pertinentes, ce qui semble être le plus difficile.

(d) évaluation des stratégies

Ce problème est lié au problème de l'évaluation des stratégies dans les tâches données : il faut, en fonction de la tâche, décider quelle stratégie sera la plus efficace. Ce choix est une mise en relation de la situation avec ce qui dans les stratégies peut être généralisé et transposé. C'est à l'enseignant que revient la tâche d'aider l'apprenant à opérer le passage entre l'utilisation dans un cas particulier et le réinvestissement possible d'une stratégie :

« L'un des aspects de la stratégie que développe l'élève, confronté à un savoir complexe, dépend de sa *capacité à solliciter et à choisir une procédure adéquate*, autrement dit à mobiliser les schèmes correspondant à la situation. (...). L'une des tâches de l'enseignant pratiquant une pédagogie de l'apprentissage consiste à faciliter la mise en mots, par l'élève, de ses « connaissances en acte », pour l'aider à en prendre conscience et faciliter leur transformation en *schèmes opératoires*. » (Perraudau 2006, p 45 – nous soulignons).

L'apprentissage de stratégies sollicite donc les mêmes activités mentales (cf. chapitre 2) que tout autre apprentissage : il s'agit de ramener les situations et les stratégies à des schémas connus pour pouvoir les comprendre et les utiliser efficacement. Accompagner l'apprenant dans le développement de ses stratégies, c'est aussi lui demander de *réfléchir aux composantes de la tâche*.

(e) tirer parti des stratégies des autres apprenants.

A propos de la cinquième méthode (e) proposée par Oxford et Leaver (1996), deux commentaires sont à faire : d'abord, il faut mettre en relation le fait de mettre en évidence les stratégies utilisées par des apprenants avec d'autres styles avec le point (b) qui propose d'enseigner aux apprenants des stratégies qu'ils n'utilisent pas encore : les deux méthodes visent la même chose : enrichir le « répertoire » de stratégies disponibles. Le fait d'inciter les apprenants à la comparaison de leurs différentes stratégies est doublement pertinent puisque cela permet d'une part de prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent et d'autre part de susciter une collaboration pour l'évaluation de ces stratégies voire l'élaboration de versions « améliorées » de celles-ci.

Le second commentaire porte sur la relation entre style et stratégie : du point de vue de Oxford et Leaver, il semble que c'est en modifiant leur style que les apprenants vont s'approprier de nouvelles stratégies. Il nous semble plutôt que ce sont les styles qui sont influençables par les stratégies. Les styles sont un facteur explicatif des stratégies choisies ; en travaillant sur l'explication de leurs choix, les apprenants peuvent prendre conscience de leur style. Et en modifiant leurs stratégies, ils peuvent s'apercevoir qu'ils peuvent fonctionner dans un autre style. Il nous semble que, si ce sont effectivement les styles qui influencent les stratégies, c'est le travail sur les stratégies qui induit la modification de ces styles, plutôt que l'inverse.

5. Conclusion.

Nous avons étudié dans ce chapitre les interactions pédagogiques et certaines des variables pesant sur ces interactions. La première de ces variables correspond aux *attitudes* adoptées par les apprenants en fonction de leur *culture éducative*. Les deux autres variables que nous retiendrons sont les styles et les stratégies, notions dont nous nous sommes attaché à étudier les caractéristiques et l'intérêt pour le processus d'enseignement / apprentissage. Il nous semble que ces trois variables

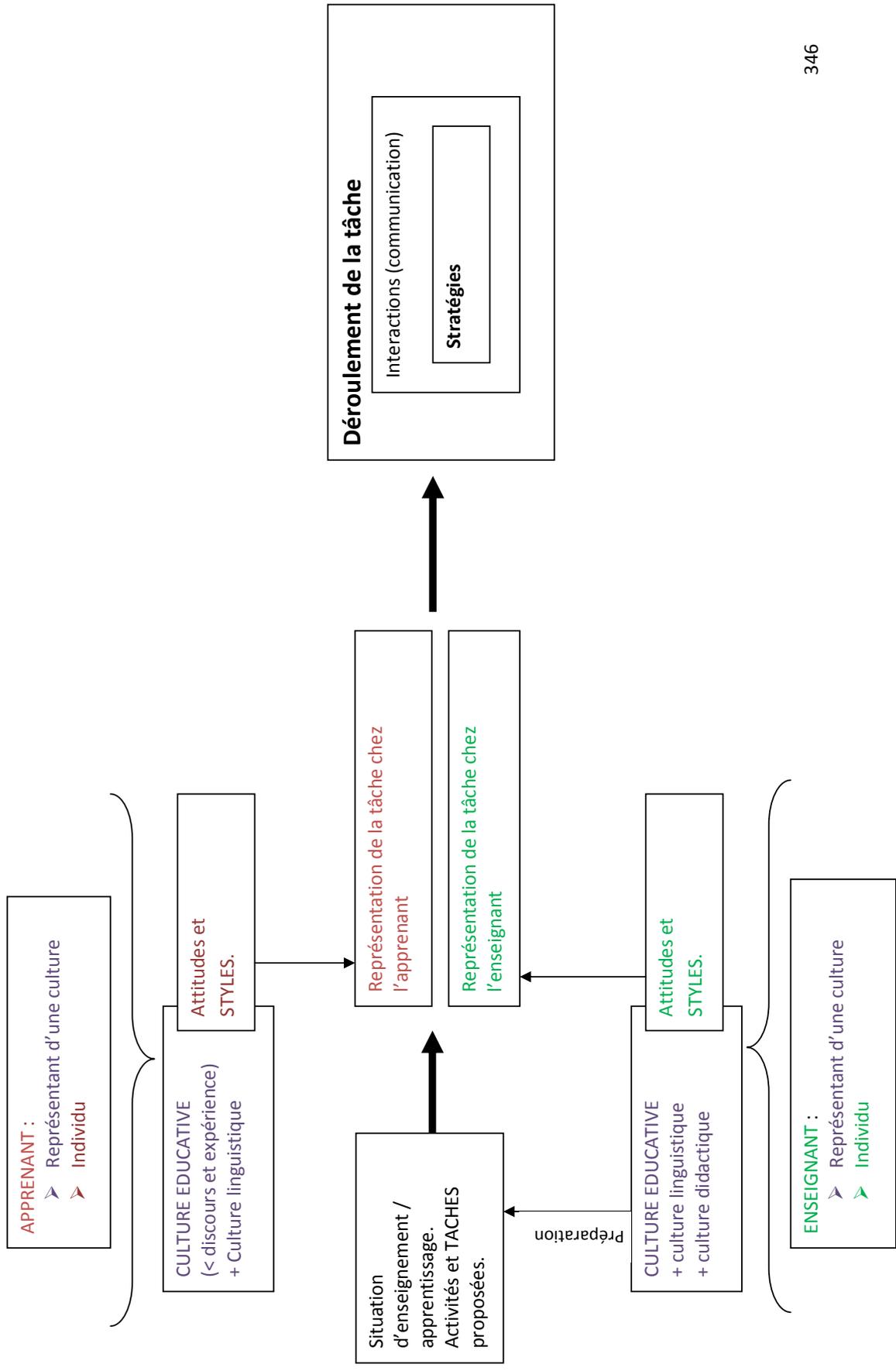
entretiennent des liens et des relations réciproques, et doivent être étudiées de façon croisée avec les caractéristiques de la situation et des tâches.

On peut trouver chez Denis (1989) un exemple d'interaction entre style, stratégie et consigne : cet auteur montre que les sujets qui ont un style que l'on pourrait qualifier de visuel, c'est-à-dire « une tendance plus marquée à former des images visuelles du contenu des textes présentés » (lors de la passation d'un questionnaire) ont un temps de lecture des textes narratifs plus longs que les autres. Ce temps correspondrait au temps de formation de ces images, et correspond à une meilleure réussite aux questions de rappel de l'information. Cependant, « les individus non spontanément orientés vers la production d'images visuelles savent mettre efficacement en œuvre leur imagerie lorsqu'ils y sont invités (ce qui est attesté par l'allongement de leurs durées de lecture) et en tirent un bénéfice, qui les amène à un niveau de reconnaissance pratiquement identique à celui des sujets les plus imageants » (Denis 1989, p 201). En d'autres termes, des consignes peuvent solliciter de la part des sujets des stratégies qui ne correspondent pas *a priori* à leur style, mais qui sont néanmoins efficaces pour eux. Il semble aussi que ce phénomène soit favorisé quand le matériel se révèle propice à l'imagerie, par exemple dans des textes descriptifs : « l'effet de la consigne d'imagerie sur le codage mnémotique est donc essentiellement mis en évidence pour les parties de texte qui se sont le mieux prêtées à une activité de conceptualisation » (p 205), cet effet semble d'ailleurs moindre pour les sujets moins imageants que pour les sujets plus imageants. On retrouve ainsi l'idée que certaines tâches (ou composantes de la tâche, ici le type de texte) correspondent mieux à certains styles, et que la mise en œuvre de la stratégie (et son efficacité) dépend aussi des caractéristiques de la tâche (à prendre au sens large : ressources, et activité demandée pour réaliser la tâche).

De façon générale, les recherches de Denis (1989) nous invitent à prendre en considération le rôle important que peuvent tenir les images dans les activités mentales et les stratégies ; pour expliquer cela, il évoque la capacité de l'image :

- A se substituer à des données verbales complexes
- A alléger la charge économique du fait de son « caractère synthétique et fortement intégré »
- A permettre d'opérer des transformations avec souplesse et rapidité.

Le schéma ci-dessous représente comment une situation d'enseignement / apprentissage est plus ou moins directement influencée par les variables individuelles des apprenants et de l'enseignant.



Il nous semble que l'influence des attitudes et des styles se manifeste dans les stratégies, mais qu'elle opère par le biais de la représentation des tâches que se forment l'apprenant et l'enseignant : c'est en fonction de celle-ci que les participants à la situation d'enseignement / apprentissage vont gérer la réalisation de la tâche et le processus d'apprentissage. Dans une situation naturelle, les attitudes et les styles influencent le choix des stratégies ; dans une situation d'enseignement / apprentissage, ce sont les stratégies qui sont les plus directement observables dans les comportements. L'intervention didactique doit donc, nous semble-t-il, se focaliser sur le travail métacognitif sur les stratégies, quitte à essayer ensuite de « remonter » vers les styles et les attitudes.

Encourager l'apprenant à travailler sur ses stratégies nous semble permettre d'établir un lien cohérent entre le travail sur l'objet d'apprentissage, et la gestion de l'apprentissage. Ce travail est un travail réellement métacognitif, dans la mesure où il amène l'apprenant à faire les choses de façon volontaire et consciente, à savoir ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

Du point de vue des activités métalinguistiques et grammaticales, ces variables sont très importantes :

- Les représentations des apprenants sur ce qu'est apprendre / parler une langue vont conditionner leur « attitude métalinguistique » (leur attitude vis-à-vis de la correction visée dans la langue, et des savoirs à développer)
- Les représentations des apprenants sur la façon d'apprendre et les activités de classe vont conditionner leur participation à la situation d'enseignement / apprentissage
- La motivation des apprenants va dépendre en partie de l'interaction entre leurs attentes et ce qui se passe dans la classe.
- Le rapport entre stratégies linguistiques, métalinguistiques et métacognitives tient un rôle important dans les activités qui se focalisent sur la langue (activités grammaticales et métalinguistiques).

L'enseignant a la lourde tâche de gérer le déroulement et les interactions lors de ces activités. Les orientations pédagogiques qu'il choisit déterminent la « marge de manœuvre » laissée à l'apprenant pour s'approprier les activités proposées ; ces possibilités d'appropriation apparaissent notamment dans les modes de communication et les types d'interaction qui se mettent en place au cours des activités.

Chapitre 6

Analyse de contenu.

Introduction

Ce chapitre présente une analyse de contenu qui s'appuie sur trois types d'éléments : la vidéo ou l'enregistrement audio de cours de Français Langue Etrangère et Seconde (FLES), un questionnaire soumis à des étudiants français en situation d'apprentissage d'une langue nouvelle, et des entretiens avec des apprenants de FLES. Cette analyse de contenu n'a évidemment pas la précision d'une expérimentation, et elle a, en l'état de notre travail, surtout la fonction de confronter notre conception du processus d'apprentissage de langue étrangère (et plus précisément du processus de construction de la grammaire mentale et des représentations métalinguistiques) à une réalité des cours de FLES et au discours des apprenants sur leur apprentissage. Dans une perspective de centration sur l'apprentissage, il nous a en effet semblé nécessaire de donner la parole aux apprenants.

Nous avons montré dans le chapitre 3 que la grammaire mentale se construit par une confrontation entre la grammaire-savoir apportée par l'apprentissage formel et les représentations linguistiques constituées lors de l'apprentissage informel. Les représentations métalinguistiques sont le lieu et le produit de cette confrontation ; elles sont le résultat soit d'une réflexion métalinguistique qui est le fait de l'apprenant (notamment, catégorisation des éléments linguistiques, et formation d'hypothèses sur leur fonctionnement et leurs relations), soit de la compréhension et l'appropriation de la grammaire-savoir.

Dans le chapitre 4, nous nous sommes intéressé à la réflexion métalinguistique, et aux outils psychologiques qu'elle mobilise (métalangage et transformations / manipulations notamment), ainsi qu'aux formes d'activités grammaticales possibles dans la salle de classe. Nous avons ainsi émis l'idée que la réflexion métalinguistique d'un apprenant peut être influencée par les activités

métalangagières qui prennent place dans la salle de classe, et par ses connaissances métalinguistiques préalables. Nous avons aussi évoqué le fait qu'il s'agit, pour l'apprenant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, de se « décentrer » de sa langue maternelle, c'est-à-dire de dissocier langue et langage. Cette distinction, une fois opérée, n'est pas à répéter pour l'apprentissage d'autres langues étrangères, ce qui explique, avec le bénéfice de l'« expérience générale » d'apprentissage, qu'il y ait en quelque sorte un saut qualitatif entre l'apprentissage de L2 et l'apprentissage de L3.

Dans le chapitre 5, nous nous sommes intéressé à des variables moins directement liées aux aspects linguistiques de l'apprentissage. Nous avons mis en avant les effets des cultures éducatives sur l'apprentissage, via les attitudes développées par l'apprenant, et nous avons posé les stratégies comme point pivot ou point de rencontre de l'enseignement et de l'apprentissage.

Au terme des cinq chapitres précédents, nous pouvons donc faire état des paramètres susceptibles d'influencer la construction de la grammaire mentale, et particulièrement la construction des représentations métalinguistiques :

- la langue maternelle des apprenants, et les autres langues apprises par les apprenants, ainsi que le sentiment de proximité établi par les apprenants entre cette (ces) langue(s) et la langue à apprendre ;
- la culture éducative des apprenants ;
- la culture métalinguistique des apprenants (s'ils en ont une), et les connaissances métalinguistiques préexistantes ;
- la motivation et les objectifs que l'apprenant s'est fixés (explicitement ou implicitement) ;
- les activités proposées par l'enseignant ;
- des variables personnelles telles que le « style » de l'apprenant.

Le nombre de ces paramètres, et leur nature, les rend très difficiles à maîtriser ; nous essaierons de les prendre en compte pour l'analyse de contenu, mais nous n'organiserons pas cette analyse en fonction de ces paramètres, qui interviendront plutôt comme facteurs explicatifs possibles.

Pour cette analyse de contenu, nous avons enregistré des cours de FLES : quand cela était possible, nous avons enregistré ces cours en vidéo (de façon à avoir accès aux éléments paraverbaux du discours de l'enseignant, et à ce qui se construit au tableau). Les vidéos sont disponibles sur le DVD joint au volume d'annexes. Certains cours n'ont pu être enregistrés qu'en audio, et leurs transcriptions sont disponibles en annexe. Des photos du tableau ont été prises afin de compléter le son, elles sont présentes sur le DVD joint au volume d'annexes. L'analyse de ces cours de FLES nous permet de nous interroger sur l'utilisation des outils psychologiques (métalangage, transformations et modes visuels de présentation des informations métalinguistiques) dans les activités grammaticales et métalinguistiques en classe de FLES : il nous a semblé intéressant d'essayer de déterminer dans les cours de FLES que nous avons pu observer les outils (au-delà du métalangage) proposés aux étudiants, et l'espace qui leur est laissé pour les utiliser et se les approprier.

Les deux éléments analysés ensuite visent à donner la parole aux apprenants : de façon « quantitative » d'abord, en donnant la parole à un nombre relativement élevé d'apprenants d'un public homogène (questionnaire), et de façon « qualitative » ensuite, par des entretiens semi-dirigés. Nous n'avons malheureusement pas pu trouver de terrain expérimental qui nous permette de travailler sur le même public dans les deux cas.

La population qui a répondu à notre questionnaire (disponible en annexe) était constituée de 81 étudiants de L3 ou de DU de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de l'Université Bordeaux 3. Ces étudiants suivent un cursus qui les forme à la didactique du FLE ; lors du premier semestre, ils suivent un cours de « Confrontation à l'apprentissage d'une langue nouvelle », pour lequel ils sont amenés à suivre un minimum de 16h de cours d'une langue étrangère (à la fois nouvelle pour eux et éloignée du français). Le questionnaire leur a été soumis à l'issue de ces cours de langue : élaboré avec le logiciel d'enquête Sphinx, ce questionnaire a été proposé en ligne. Les étudiants pouvaient y accéder avec leur numéro d'étudiants et y répondre en ligne ; les réponses ont été extraites et analysées avec le même logiciel. Ce questionnaire se composait de plusieurs groupes de questions : le premier groupe portait sur le « résultat » de leur apprentissage (ce qu'ils ont appris, la perception de leurs capacités à produire un jugement grammatical) ; le second groupe portait sur leur activité métalinguistique pendant les activités à visée grammaticale ; enfin un troisième groupe portait sur leur activité métalinguistique pendant les activités d'apprentissage communicatives. L'analyse des réponses à ce questionnaire nous permettra de nous interroger sur l'existence d'une réflexion métalinguistique chez les étudiants, et sur l'homogénéité de celle-ci.

Enfin, nous nous sommes entretenu avec des étudiants de FLES, dans des entretiens semi-dirigés enregistrés en audio. Les transcriptions de ces entretiens sont disponibles en annexe. Durant ces entretiens, nous nous sommes intéressé aux stratégies des apprenants, à la compréhension des connaissances grammaticales mises en œuvre dans les cours, et à la mise en relation de celles-ci avec les connaissances grammaticales existantes et l'utilisation du français.

1. Exploitation des cours de FLE.

1.1. Présentation du corpus des cours de FLE / FLS.

Ce corpus est constitué de deux types de documents :

- des enregistrements vidéo, qui sont disponibles sous leur format vidéo, afin de donner accès à la dimension non verbale des échanges, et notamment à l'utilisation du tableau ;
- des enregistrements audio, dont la transcription peut être trouvée en annexe.

Ces cours de FLE / FLS se sont tous déroulés dans la structure du Département d'Etude de Français Langue Etrangère (DEFLE) de l'Université Bordeaux 3. Nous avons enregistré au total 15 cours, ou plutôt 15 séquences de cours

consacrées à des activités grammaticales et métalinguistiques. Ces 15 séquences de cours concernent quatre publics différents :

- Le groupe « Chester » : ce groupe était constitué de seulement quatre personnes, des étudiantes anglaises suivant des cours de français à l'Université de Chester au Royaume-Uni. Trois d'entre elles étaient spécialisées en langue, et une en biologie. Elles sont en situation d'apprentissage de Français Langue Etrangère, et suivent des cours de langue au DEFLE dans le cadre d'un stage linguistique de trois semaines. Elles ont en commun une culture éducative et une culture linguistique et métalinguistique anglo-saxonne. Elles ont un niveau hétérogène en français : l'une d'elles a été évaluée à un niveau A2/B1⁷⁹ pour les quatre compétences, une autre a été évaluée à un niveau B1 acquis (en cours d'acquisition de B2) en production écrite, et B2/C1 sur les autres compétences, et les deux autres B1/B2 pour les quatre compétences.
- Le groupe « IL2⁸⁰ » : ce groupe est constitué d'étudiants de différentes nationalités. Ils n'ont pas tous la même expérience d'apprentissage de langues étrangères. C'est un groupe hétérogène du point de vue de la culture éducative et de la culture linguistique et métalinguistique. Bien que résidant en France pour leur apprentissage du français, ces étudiants sont plutôt en situation de FLE que de FLS, car beaucoup n'utilisent pas le français dans leurs interactions sociales en dehors du DEFLE. De façon globale, ce public a été évalué A1/A2 au début de semestre. A la fin du semestre, certains étudiants avaient progressé au-delà du niveau A2.
- Le groupe « IL6 » : ce groupe présente la même hétérogénéité que le groupe IL2, du point de vue des nationalités, des expériences d'apprentissage de langues, et des cultures éducative, linguistique et métalinguistique. Certains apprenants sont en situation de FLS, mais comme en IL2 certains sont en situation de FLE. De façon globale, ce public a été évalué B1/B2 au début du semestre.
- Groupe « Cours du soir » : le public de ce groupe présente une grande hétérogénéité, du point de vue des nationalités et des cultures éducatives et linguistiques, du point de vue des expériences d'apprentissage de langues antérieures, mais aussi du point de vue de leur situation d'apprentissage du français. Bien qu'ils soient tous dans une situation de FLS, leurs besoins communicatifs sont très variés (notamment dans la proportion d'oral et d'écrit nécessaire), ils évoluent en journée dans des contextes différents, tant du point de vue personnel (personnes francophones dans leur entourage proche) que professionnels : certains étudient, d'autres travaillent, certains ont une partie de leur vie privée en français, etc. Il y a aussi une assez grande disparité dans la durée de résidence en France (notamment préalablement aux cours). Il n'est pas possible ici de donner une évaluation de chaque étudiant du groupe, mais leurs compétences

⁷⁹ A2 acquis, en cours d'acquisition de B1.

⁸⁰ Le sigle IL correspond à Initiation Langue.

écrites et orales varient autour de B1, parfois avec une disparité assez grande entre écrit et oral pour un même individu.

Hormis pour le groupe Chester, le nombre d'étudiants présents à chaque cours avoisinait une quinzaine d'étudiants. Ces publics étaient pris en charge par plusieurs enseignants différents. Les enregistrements dont nous disposons concernent les cours de trois enseignantes différentes.

Nous nous proposons d'analyser ces cours pour essayer de dégager les outils (supports de cours, métalangage et manipulations notamment) utilisés pendant les activités grammaticales et métalinguistiques, et la gestion du questionnement métalinguistique. Nous allons organiser cette étude en fonction de la démarche mise en œuvre. Nous distinguerons trois démarches différentes :

- Démarche déductive : dans cette démarche, l'enseignant présente d'abord les connaissances grammaticales, avant de demander aux étudiants de les appliquer dans l'exploration de textes ou des exercices. Dans cette démarche, le « point grammatical » traité est choisi par l'enseignant selon les besoins qu'il a repérés et selon le programme qu'il a établi.
- Démarche inductive : dans cette démarche, l'enseignant présente d'abord des exemples, sélectionnés pour illustrer des connaissances grammaticales que l'apprenant doit reconstruire ou retrouver. Le choix du « point grammatical » est fait selon les besoins repérés par l'enseignant et selon le programme qu'il a établi.
- Démarche réflexive : nous avons défini trois critères pour parler de démarche réflexive :
 - o Le « point grammatical » à travailler est choisi soit en fonction des problèmes rencontrés par les apprenants en production (ou en compréhension), soit en fonction des questions métalinguistiques posées par les apprenants (il faut donc que la séquence cherche à répondre à un problème rencontré par les apprenants, et idéalement qu'ils aient identifié ce problème ou du moins l'existence d'un problème).
 - o Les activités proposées s'appuient sur un corpus d'exemples. Ce corpus peut être constitué à partir des productions des apprenants, ou à partir de textes sur lesquels ils ont travaillé, ou encore à partir d'autres sources inconnues d'eux.
 - o Les activités proposées inscrivent les apprenants dans une démarche de conceptualisation (et notamment d'explication des relations et de catégorisation), qui débouche idéalement sur une formulation de la part de l'apprenant.

Nous allons maintenant présenter les séquences correspondant à chaque type de démarche. Pour chacune, nous nous interrogerons sur les outils proposés et utilisés, sur l'utilisation du métalangage et des manipulations, et sur la gestion du questionnement métalinguistique. De ce dernier point de vue, nous indiquerons simplement qui déclenche le questionnement, et dans quelle mesure les apprenants y interviennent (et pourquoi faire). Il faut souligner que ce qui nous

intéresse dans l'analyse de ces activités grammaticales n'est pas tant comment les points de grammaire sont traités, mais comment les démarches choisies sont mises en œuvre.

1.2. Analyse des cours de FLE / FLS : démarche déductive.

1.2.1. Groupe IL6

Les activités grammaticales dans ce cours traitaient le plus-que-parfait.

1.2.1.1. Outils : supports de cours.

Pour cette séquence, les apprenants disposaient d'une fiche d'activités, qui comportait des informations sur la formation et la valeur du plus-que-parfait, présentées sous une forme textuelle. La fiche d'activités proposait aussi des textes, dans lesquels les apprenants devaient souligner le plus-que-parfait, et des exercices (à trous et d'appariement). La fiche d'activité était projetée au tableau, qui était un Tableau Blanc Interactif (désormais TBI), et complétée au fur-et-à-mesure de la progression du cours.

1.2.1.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Toutes les informations métalinguistiques et grammaticales sont données par l'enseignante, qui appuie ses propos de gestes : ces éléments paraverbaux visent notamment à souligner l'idée d'antériorité, représentée ainsi visuellement pour accompagner le discours de l'enseignante. Il n'y a pas d'utilisation de manipulations.

Le discours de l'enseignante se place surtout dans une logique de fonctionnement plus que dans une logique d'utilisation (cf. George 1988 et chapitre 2), elle explique et décrit la formation du plus-que-parfait et sa valeur, et reste sur ce point de vue d'observateur, sans passer au point de vue de l'utilisateur du plus-que-parfait. Cependant, les exercices d'application demandent à l'apprenant de se placer dans une logique d'utilisation (« comment faire pour conjuguer ce temps ? »). Lorsque les apprenants effectuent ces exercices, **on peut voir dans le guidage proposé par l'enseignante une stratégie implicite pour la conjugaison du plus-que-parfait**, directement liée à sa formation : elle guide l'apprenant en lui demandant de choisir l'auxiliaire (être ou avoir), puis de le conjuguer à l'imparfait. Comme nous l'avons indiqué de façon générale dans le chapitre 6, cette stratégie est probablement utilisée en tant que telle par l'enseignante, mais pas forcément reconnue par l'apprenant auquel elle s'adresse.

1.2.2. Groupe IL2

Les activités grammaticales dans ce cours portaient sur la formation des adverbes ; cependant, elles « débordent » ensuite sur des questions sur la place des adverbes, auxquelles l'enseignant répond de façon « improvisée ».

1.2.2.1. Outils : supports de cours.

Pour ces activités, l'enseignante n'a pas proposé de support de cours spécifique, mais a utilisé le tableau de la classe (tableau blanc « normal »). Ce tableau a été utilisé pour noter les exemples pendant le déroulement du cours, et pour souligner et mettre en évidence le suffixe –MENT, et les cas particuliers.

1.2.2.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Le terme métalinguistique *adverbe* a été donné par les apprenants suite à une question de l'enseignante, non sans confusion avec un autre mot à la sonorité proche :

E : Merveilleusement, vous savez comment ça s'appelle, ça ?

A : un proverbe

E : adverbe ! Proverbe, c'est ... proverbe c'est « un tiens vaut mieux que deux tu l'auras », oui c'est...

La formation des adverbes est présentée selon une **logique d'utilisation** : le discours est construit non pour décrire l'adverbe, mais pour décrire la formation de l'adverbe, ce qu'il faut faire pour former un adverbe :

E : alors c'est très simple, la plupart des adverbes – alors évidemment il y en a toujours pour lesquels ça ne marche pas, mais la plupart des adverbes : on prend l'adjectif, - vous savez tous ce que c'est un adjectif – par exemple, on va prendre l'adjectif *heureux*. Je prends l'adjectif, je le mets au féminin ; ça me donne ? Au féminin ?

A : heureuse

E : et ben pour faire l'adverbe,

A : heureusement

E : je rajoute – MENT.

A : M-E-N-T

E : M-E-N-T ; heu-reu-se-ment.

Les manipulations utilisées consistent à transformer les adjectifs en adverbe : elles sont opérées d'abord par l'enseignante, puis par les apprenants, de façon spontanée, à partir des exemples donnés par l'enseignante. On peut d'ailleurs constater deux démarches : pour former l'adverbe *seulement*, une apprenante prononce l'adjectif au féminin puis l'adverbe, alors qu'un autre apprenant prononce directement l'adverbe formé.

Les questions sont très majoritairement posées par l'enseignante. Les questions posées par les apprenants sont des questions pour s'assurer qu'ils ont bien entendu ; les autres questions posés par les étudiants sont d'une part une question lexicale (« un peu et un petit peu, c'est pareil ? »), et d'autre part, en fin de séquence, des questions pour demander des précisions sur la place de l'adverbe, à partir d'énoncés qu'ils sont susceptibles de produire : « *j'ai mal compris* et *j'ai compris mal*, c'est ? » ou « par exemple, *il ne m'a rien dire* ? ».

1.2.3. Groupe Cours du soir

Les activités grammaticales de ce cours portaient sur la formation des hypothèses et des conditions avec les propositions subordonnées introduites par *si*.

1.2.3.1. Outils : supports de cours.

Les étudiants de ce cours se sont vus distribuer au début du cours une feuille présentant les différentes possibilités de formation de phrases combinant des subordonnées introduites par *si* avec des propositions principales (le tableau donnait des exemples pour chaque combinaison possible). L'enseignante pouvait aussi s'appuyer sur le tableau de la classe.

1.2.3.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique

Peu de termes métalinguistiques spécifiques ont été employés, hormis les noms des temps des verbes et le terme *verbe*, puis les termes *radical* et *terminaisons*. Il n'y a pas eu non plus de manipulations à proprement parler, mais les apprenants étaient invités à produire des exemples à la suite de la présentation du tableau par l'enseignante.

Les questions posées par les apprenants ont été **des questions posées à propos d'éléments que l'enseignante avait considéré comme des pré-requis**, c'est-à-dire notamment la formation du conditionnel. A cette occasion, ce sont certains apprenants qui ont introduit le terme de radical, sur lequel certains autres apprenants ont demandé des explications. Ce terme a été expliqué par un apprenant comme « c'est la première partie. C'est la partie fixe ». Il est intéressant de constater **l'association opérée par cet apprenant entre radical et « première partie du mot »** : on peut expliquer cela soit par le fait que la représentation du « radical » semble là surtout fondée sur la suffixation, plus que sur la préfixation, soit que cette représentation est activée avec la référence à la « première partie » parce qu'il est en contexte de conjugaison, qui ne présente pas de préfixation.

Pour l'explication de la formation du conditionnel, l'enseignante se place plutôt dans une **logique d'utilisation, ce qui l'amène à proposer (implicitement) une stratégie** pour la conjugaison du conditionnel :

E : donc on garde le radical du futur, et on ajoute, pour une fois c'est facile, les terminaisons, qui sont...

A : AIS, AIS, AIT, IONS, IEZ, AIENT

E : donc c'est facile, radical du futur plus terminaisons de l'imparfait. Donc dans votre tête, vous conjuguez au futur. Pour le premier groupe, vous gardez l'infinitif plus R, pour les verbes en IR, aussi. On fera un cours sur le futur, peut-être.

On peut remarquer que dans le discours de l'enseignante, deux stratégies se superposent : celle qui consiste à s'appuyer sur la conjugaison du futur, et celle qui consiste à chercher le même radical que celui du futur. La première stratégie notamment est fondée sur les représentations métalinguistiques de l'enseignante, pour qui le conditionnel est formé comme le futur (c'est-à-dire pour qui le futur vient en premier – ce qui est le cas dans de nombreuses grammaires – savoirs).

1.2.4. Conclusion sur les cours en démarche déductive.

Dans ces activités grammaticales, **peu d'outils** ont été mis en œuvre. **Les connaissances prennent le plus souvent une forme textuelle**, parfois présentée et organisée en tableau. **Le questionnement métalinguistique est surtout laissé à la charge de l'enseignante, les apprenants se manifestant pour demander des confirmations ou des informations complémentaires sur les éléments mobilisés indirectement** (par exemple sur le conditionnel pour le groupe des cours du soir). Il est intéressant de constater que les débutants posent des questions sur un terme « annexe » (*mal* ou *rien* ne sont pas l'objet principal du cours sur la formation des adverbes) qu'ils peuvent relier à leur expérience de la langue (à des énoncés qu'ils peuvent produire).

1.3. Analyse des cours de FLE / FLS : démarche inductive.

1.3.1. Groupe IL6

Les activités grammaticales de ce cours portaient sur les temps du passé, et plus précisément l'imparfait et le passé composé.

1.3.1.1. Outils : supports de cours.

Les apprenants disposaient d'une feuille d'activité, affichée via le TBI et remplie au fur et à mesure du cours. Cette feuille proposait un texte (la transcription audio d'une vidéo) et un tableau de présentation des informations, dans lequel les apprenants devaient associer le temps correspondant aux descriptions de la valeur. Au-dessus de ce tableau, des exemples présélectionnés, tirés du texte. Les apprenants devaient aussi souligner les temps dans le texte. La feuille d'activité proposait ensuite des exercices à trous.

1.3.1.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Du point de vue des termes métalinguistiques, les noms des temps ont été donnés par les apprenants, après une question de l'enseignante. De façon générale, c'est l'enseignante qui a mené le questionnement métalinguistique, avec des questions plus ou moins ouvertes ; quand les questions étaient ouvertes cependant, les réponses attendues correspondaient aux informations présentes sur la feuille d'activité. Le discours présente les informations grammaticales plutôt selon une logique de fonctionnement.

Peu de manipulations ont été utilisées ; l'une des transformations envisagées n'est pas une manipulation métalinguistique mais un changement envisagé du point de vue sémantique par l'enseignante : « Si c'était une fois il utiliserait pas l'imparfait ». L'autre transformation consiste en un **ajout qui vise à expliciter** la valeur relative des temps :

E : là peut-être on pourrait ajouter quelque chose – un petit mot qui pourrait nous aider à comprendre la structure de la phrase

A : à ce moment-là

E : à ce moment-là ? A ce moment-là j'avais à peu près soixante ans... peut-être une conjonction.

A : quand

E : *quand*, oui. On peut rajouter *quand* ici.

1.3.2. Groupe IL 6 (2)

Les activités grammaticales dans ce cours portaient sur la voix passive.

1.3.2.1. Outils : supports de cours.

Les apprenants disposaient d'une feuille d'activité, affichée et remplie au fur et à mesure au TBI. Cette feuille d'activité contenait :

- des textes et des questions sur l'observation des verbes conjugués dans les textes ;
- d'autres textes, dans lesquels il était demandé de souligner les verbes conjugués au passif
- des exemples avec les verbes en gras, dont il fallait identifier le temps,
- des exercices (à trous)
- et enfin deux textes avec des phrases en gras à partir desquels réfléchir à la valeur du passif.

En plus de cette feuille, une diapositive projetée sur le TBI présente la formation du passif.

1.3.2.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Le questionnement métalinguistique est mené par l'enseignante, et, plus précisément, par les activités de la feuille d'activité. Il y a très peu de manipulations utilisées et elles sont toujours opérées par l'enseignante, à l'exception d'une seule. Il s'agit en fait du même texte, l'un avec une phrase à la voix passive, l'autre avec les mêmes éléments à la voix active. Les termes métalinguistiques utilisés sont notamment les noms des temps et le terme *participe passé*, qui pose problème pour certains apprenants.

Les questions des apprenants visent d'une part à vérifier la tâche qu'on leur demande, et la correction de celle-ci (un apprenant a analysé les participes passés employés comme adjectifs, les englobant dans l'analyse des « verbes conjugués » demandée dans la consigne), et d'autre part à vérifier et approfondir une information donnée par l'enseignante.

Dans l'extrait ci-dessous, l'étudiante A1 émet une **incompréhension du fait d'un contre exemple** à l'énoncé qui pose que le passif se forme toujours avec le verbe être. Cette demande permet la **clarification** de la formation de la voix passive, de façon immédiate par un de ses camarades, et de façon différée par l'enseignante.

E : on forme le passif, toujours avec le verbe être, hein.

A1 (inaudible, mais montre quelque chose sur sa feuille)

E : oui, mais alors on va revenir là-dessus, hein.

[en aparté avec A1 - A2 : c'est parce que le verbe être au passé composé]

E : donc je vais prendre le verbe être, Yi vous avez écrit ça très bien sur votre feuille. Si je veux mettre un verbe au passif présent, je vais mettre le verbe être au présent et le participe passé.

(... - enseignante donne exemple sur le présent, puis propose un autre exemple au futur)

E : et si je veux un passif passé composé ?
 A2 : euh, le verbe être au passé composé, et le participe passé – le réseau TBC n'a été pas perturbé
 E : n'a pas été
 A2 : n'a pas été perturbé
 (... -E demande exemple tiré du texte : des bijoux ont été volés à Maastricht)
 E : alors ce que vous demandiez, T, *ont été* c'est le verbe avoir ou c'est le verbe être ?
 A2 : c'est le verbe être au passé composé
 E : vous voyez, c'est étrange, c'est parce que le verbe être utilise l'auxiliaire avoir au passé composé. Pour conjuguer le verbe être au passé composé, vous dites *j'ai été*, (etc.)

Suite à ce passage, l'enseignante reprend la règle de formation de façon générale, mais un apprenant repose une question sur la conjugaison du verbe être au passé composé. Comme dans le groupe du cours du soir en démarche déductive, **les questions des apprenants proviennent donc de pré-requis nécessaires pour traiter le point de grammaire concerné, et que les apprenants ne sont pas sûrs de maîtriser.**

Un autre type de questions apparaît lors de la correction de l'activité de reconnaissance des temps des formes verbales, et de la confusion que certains apprenants font entre des temps simples au passif et des temps composés à l'actif. Ces **questions sont donc plus directement liées à la mise en œuvre des nouvelles connaissances**, et incitent l'enseignante à se placer dans une **logique d'utilisation et non de fonctionnement** pour énoncer les connaissances grammaticales.

E : Alors, *sont parvenus*, c'est pas un passif. Où est-ce qu'il est le verbe...ici, *sont parvenus*, c'est ce verbe-là [souligne]. C'est pas un passif, ce verbe-là. C'est le verbe parvenir...
 Ax : passé composé
 E : c'est le passé composé. Alors il faut faire attention de ne pas confondre le passif et le passé composé. Le passif présent et le passé composé. Donc parvenir, c'est un verbe qui veut dire réussir à faire quelque chose, parvenir à faire quelque chose. Et c'est un verbe qui se conjugue avec l'auxiliaire *être*. Je suis parvenu, tu es parvenu, etc. vous voyez. Donc c'est un passé composé, mais actif.
 (... - les apprenants posent une question lexicale sur à l'issue de - ...)
 A3 : madame, *était attendu*, c'est pas plus-que-parfait ?
 E : alors, c'est un passif, et à quel temps ? C'est l'imparfait ou le plus-que-parfait ?
 A3 : je pense que c'est pas un passif
 A4 : c'est plus-que-parfait.
 E : ah, vous pensez que c'est un plus-que-parfait actif ? Alors, comment vous pouvez savoir ? Le verbe *attendre*, c'est un verbe qu'on conjugue avec l'auxiliaire *être* ou avec l'auxiliaire *avoir* ?
 Ax : *avoir*.

E : [hochement de tête] donc c'est ça qui va... donc ça peut pas être un plus-que-parfait, vous voyez S ? Parce que je dirais *le groupe avait attendu*. On dirait ici *des militants, d'autres militants AVAIENT ATTENDU*, ça serait le plus-que-parfait⁸¹. Donc ici c'est bien un passif, et à l'imparfait puisque le verbe être est à l'imparfait. D'accord ?

Ici, l'enseignante **propose implicitement une stratégie** pour la reconnaissance des temps et de la voix, ou plus précisément pour décider si une forme est à un temps simple au passif ou à un temps composé à l'actif. Comme pour les autres stratégies proposées implicitement, il n'est pas sûr que les apprenants la reconnaissent comme telles. Ce qui est intéressant, c'est que **la stratégie proposée s'appuie uniquement sur les informations grammaticales délivrées précédemment** (sur la formation du passif). Cette stratégie vise surtout la réalisation de l'exercice d'application et la compréhension des règles de formation de la voix passive. Elle s'appuie d'ailleurs sur un **pré-requis** : les étudiants sont censés savoir dire avec quel auxiliaire se conjuguent les verbes aux temps composés. Cette stratégie s'appuie donc, et ne vise, que des informations sur la conjugaison. On pourrait aussi imaginer que cette difficulté à distinguer temps composé à la voix active et temps simple à la voix passive « ouvre la voie » à une réflexion sur la valeur du passif et la relation avec son sujet, de façon à proposer d'autres stratégies, peut-être transférables à d'autres types de tâches. Dans le même ordre d'idée, la rétroaction « oui, on reconnaît bien avec les trois formes » fournie par l'enseignante après l'identification d'une forme au passé composé passif **entérine une stratégie** (dont on ne sait pas si elle est perçue comme telle par l'apprenant ou pas) qui s'appuie sur le fait que si une forme verbale est composée de trois « mots », il s'agit forcément de passif.

Une autre question d'apprenant laisse entrevoir une **réflexion métalinguistique** chez celui-ci, sans que l'enseignante en tire vraiment profit pour essayer de clarifier les représentations métalinguistiques des apprenants :

A3 : je comprends pas la phrase – **pourquoi ils disent attendre. Le mot attendre, c'est actif. C'est – pourquoi utilise comme passif. Était attendu PAR** (inaudible).

E : oui. Qu'est-ce que ça veut dire ? donc, il y a des militants qui sont entrés dans la base. Pas tous. Quelques militants sont entrés dans la base. Euh. Donc il y a eu... ils ont été arrêtés par la police, les gendarmes dans la base [...]. Quand ils sont sortis de la base, qui ils ont trouvé à l'extérieur de la base ?

A3 : les gens qui ne peut pas entrer dans la base

E : voilà, donc les autres militants. Parce que tous ne pouvaient pas entrer. Donc ces autres militants, qu'est-ce qu'ils faisaient ?

A3 : ils attendaient

E : ils attendaient ceux qui étaient dans la base. Et donc ici, on a une forme passive : *le groupe*, c'est-à-dire les militants qui avaient pu entrer, *le groupe était attendu PAR*. Et ça c'est très très intéressant.

⁸¹ Manipulation : transformation de l'énoncé en en changeant le temps.

A3 : (inaudible). C'est pas la police, *était attendu par les polices*
 E : peut-être aussi par la police ? Mais la police les avait déjà interrogés, la police les avait déjà euh à l'intérieur de la base [...]
 E : est-ce que vous comprenez ce que ça veut dire, ça ? je vais réécrire cette phrase, qui est très intéressante. On va les réécrire ici, je vais la reprendre. [écrit la phrase au tableau, et la question : « qui attendait »]. Ma question est la suivante : qui attendait le groupe à l'extérieur de la base ?
 A2 : *une quarantaine de militants*. Est-ce qu'on peut dire *une quarantaine de militants attendait le groupe* ?

L'apprenant A2 est **l'étudiant qui répond à toutes les questions et a visiblement tout compris, et opère cette manipulation de passage de la voix passive à la voix active**. La séquence se termine par la mise en perspective des deux phrases, et la mise en évidence du fait qu'elles véhiculent les mêmes informations. Le questionnement de départ de A3 n'est pas très clair : on ne sait pas s'il s'agit d'un problème de compréhension du sens de la phrase, ou d'un problème plus « profond » de conceptualisation du fait que tous les verbes (ou presque), y compris ceux qui ont un « sens actif » peuvent être conjugués à la voix passive en français. Le choix de l'enseignante est de le traiter par l'entrée problème de compréhension, ce qui n'interroge pas les représentations métalinguistiques de l'apprenant, mais lui permet en revanche de mettre en évidence, indirectement, le rôle de la proposition *par* comme complément d'agent (terme qu'elle introduit par la suite). **L'information sur le fait que tout verbe peut être conjugué à la voix passive reste donc implicite, les apprenants (qui le peuvent) doivent l'inférer.**

1.3.3. Groupe IL2

Les activités grammaticales dans ce cours portaient sur les temps du passé, et notamment le passé composé.

1.3.3.1. Outils : supports de cours.

Ce cours prenait appui sur un document oral, et les apprenants disposaient d'une fiche activité, sur laquelle ils avaient des activités qui à la fois guidaient la compréhension orale et amorçaient un travail sur les temps : d'abord sur les temps du présent, puis sur les temps du passé. Pour ce qui concernait spécifiquement le travail sur le temps, il y avait (après d'autres activités de compréhension) :

- la transcription du texte avec les verbes en gras ;
- un schéma (une flèche horizontale) représentant la ligne du temps ;
- un tableau avec deux colonnes « passé » et « aujourd'hui » dans lequel replacer les verbes en gras ;
- des exercices à trou (trouver l'infinitif des verbes) ;
- l'énoncé d'une règle sur le passé, à compléter par les apprenants.

L'enseignante a aussi utilisé le tableau de la classe, pour faire écrire les réponses attendues pour les activités aux apprenants (donc reproduire la fiche activité au tableau afin que tout le monde voie la réponse), pour écrire des exemples, et surtout pour **présenter de façon organisée les participes passés en fonction des infinitifs des verbes**. Cette **répartition visuelle** des participes passés selon

l'infinitif a été co-construite avec les apprenants, l'enseignante écrivant au tableau les exemples que les apprenants donnaient, et **négoçant avec eux leur emplacement**.

1.3.3.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

En ce qui concerne les termes métalinguistiques, ils sont fournis par l'enseignante, soit dans son discours, soit sur la fiche activité distribuée aux étudiants. Il faut noter que **certains ont du mal à s'approprier des termes visiblement nouveaux** :

A1 : **participe passé et passé composé, ce n'est pas le même ?**

E : non, ce n'est pas la même, **mais presque**. Le passé composé, c'est tout ça [**entoure au tableau** le pronom sujet, l'auxiliaire et le participe passé], le participe passé, c'est ça [**souligne** le participe passé]. Pour faire le passé composé, on a besoin de : être ou de avoir, au présent, d'accord, plus le participe passé du verbe. Et ça [montre l'auxiliaire de son exemple] plus ça [montre le participe passé de son exemple], ça fait le passé composé. D'accord ?

Manifestement, l'étudiante confond les deux termes, ce que l'on peut comprendre d'autant plus aisément que ce sont deux termes phonétiquement assez proches, et qui apparaissent dans un même contexte avec des liens étroits. On peut d'ailleurs voir dans le début de la réponse de l'enseignante que ses représentations métalinguistiques du participe passé et du passé composé sont aussi étroitement liées. Pour expliquer la différence entre ces deux termes de métalangage, l'enseignante a recours à une désignation **visuelle** des éléments d'un **exemple** conjugué au passé composé, ce qui permet de faire référence de façon allégée aux éléments linguistiques. De la même façon, lors de la correction de l'activité d'application (« raconter votre journée d'hier »), elle fournit certaines rétroactions uniquement en indiquant un endroit du tableau, où se trouve l'information nécessaire pour que l'apprenant se corrige. On voit donc que le tableau, comme référence visuelle, peut devenir un outil à part entière dans les activités métalangagières.

Hormis les passages de participe passé à infinitif, ou d'infinitif à participe passé, il n'y a que très peu de manipulations métalinguistiques. Le questionnement est guidé par l'enseignante via le déroulement posé dans la fiche d'activité. Il est ensuite prolongé par l'enseignante lorsqu'à la suite de la dernière activité, elle demande aux apprenants de **constituer un tableau mettant en relation les infinitifs et les participes passés**. Elle tourne la question posée plutôt vers une logique d'utilisation : « vous essayez de me trouver une règle pour savoir quand j'ai quel infinitif, comment je sais quel participe passé je dois mettre ». Les apprenants ont du mal à s'approprier cette réflexion, et pour inciter à ce questionnement, l'enseignante incite à la comparaison entre les participes passés :

E [Après avoir donné un exemple] : maintenant, il y en a certains ici qui se ressemblent, que vous pouvez mettre ensemble.

Elle incite en fait à **utiliser la comparaison pour parvenir à les catégoriser** :

E : il y a combien de sortes ? On peut avoir quoi à la fin ? Si je prends par exemple *manger*. Le participe passé, c'est *man* ? Ça sera...

A : E.

Ax : E accent

E : d'accord. Donc il y a des participes passés – est-ce que c'est le seul ? Si vous regardez dans l'exemple, il y a plusieurs participes passés qui sont comme ça. Oui ?

Ax : oui.

E : regardez leur infinitif, il est comment ?

Ax (inaudible)

E : il est toujours en ER. D'accord ? Donc dans votre tableau, vous pouvez mettre : les ER, ça fait é. Oui... Si on nous dit, par exemple, si on reprend naître. Ça fait é, aussi. Est-ce que je peux dire que tous les verbes en AITRE, ça fait é ? Est-ce que ça fait é ?

Ax : oui / non

E : non ! Regardez. Voilà, c'est ça ma question. Essayez de trouver des choses comme ça qu'on peut faire. Essayez de trouver des règles comme ça [montre la partie du tableau avec les participes passés rassemblés près de ER] et des choses où ça ne fonctionne pas.

Cette catégorisation des participes passés en fonction des infinitifs (ou des infinitifs en fonction des participes passés) est ensuite élaborée au tableau (de la classe). Ils co-construisent donc, via le questionnement initié par l'enseignante, un **nouvel outil psychologique, qui leur sert à parler des participes passés, des infinitifs et de leur relation, à les désigner, les catégoriser, voire à les mémoriser.**

1.3.4. Groupe Cours du soir.

Les activités grammaticales pendant ce cours portaient sur le plus-que-parfait.

1.3.4.1. Outils : supports de cours.

L'enseignante a utilisé le tableau de la classe, pour écrire des exemples et souligner certains éléments ; les apprenants disposaient là encore de supports papiers. Ce support leur présentait un texte avec des formes verbales en gras. L'enseignante leur a aussi proposé d'utiliser un tableau avec deux colonnes « avant » et « après ». On peut aussi noter que l'enseignante leur conseille de faire un tableau dans lequel inscrire les temps du passé (passé composé, imparfait et plus-que-parfait) et les différents éléments de l'histoire, mais ne leur fournit pas de base pour ce tableau, et ne l'élabore pas avec eux.

1.3.4.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Là encore, les termes métalinguistiques sont introduits surtout par l'enseignante, ou après des questions de l'enseignante :

E : ah, qu'est-ce que c'est ça, *vendu, créé*
 A1 : c'est le participe passé
 E : le participe passé, c'est la même chose que dans le passé composé, c'est les mêmes, hein.

On retrouve d'ailleurs dans cet extrait une proximité, établie ou renforcée par l'enseignante, entre le participe passé et le passé composé, et utilisée par celle-ci d'autant plus volontairement que le passé composé est souvent le premier temps composé appris par les apprenants. La notion de temps composé, et celle de correspondance entre des temps simples et des temps composés qui se conjuguent en mettant l'auxiliaire à ces temps simples, est d'ailleurs sous-jacente à tous les cours sur les temps du passé (ou sur l'hypothèse, avec la référence au conditionnel passé), **sans que cette organisation globale des temps du français soit jamais posée explicitement par les enseignants.**

C'est l'enseignante qui garde toujours l'initiative du questionnement métalinguistique. Les questions posées par les apprenants sont surtout des questions de vérification de ce qu'ils ont compris. Dans le questionnement mené par l'enseignante pour amener les apprenants à retrouver la formation du plus-que-parfait, ces derniers utilisent sans problème les noms des temps des verbes, mais certains apprenants **évitent d'utiliser les autres termes métalinguistiques**, qui sont alors fournis par l'enseignante lorsqu'elle **reformule** les propos de l'apprenant :

E : comment vous faites la différence entre *on a découvert* et *il avait créé* ? Pourquoi c'est pas le même temps ?

A2 : parce qu'il y a avoir et c'est un temps présent et un temps imparfait.

E : voilà, c'est le plus-que-parfait. Quand l'auxiliaire être ou avoir est au présent, on est dans du passé composé. OK, *j'ai mangé*. Quand l'auxiliaire est à l'imparfait, tu es dans un autre temps qui s'appelle le plus-que-parfait. Par exemple, *hier j'ai mangé du poulet, avant-hier j'avais mangé...* ça va pour tout le monde le plus-que-parfait ?

A3 : le premier, c'est imparfait, et le verbe, c'est...

E : ah, qu'est-ce que c'est ça *vendu, créé* ?

On peut d'ailleurs noter **l'emploi flottant du terme *verbe*, utilisé faute de mieux pour désigner le participe passé, la seconde forme du temps composé, et qu'on pourrait interpréter comme révélatrice du fait que cet apprenant se représente bien cette seconde forme comme portant le sémantisme du verbe.**

1.3.5. Conclusion sur les cours avec une démarche inductive

La mise en œuvre de la démarche inductive, du moins dans les cours que nous avons observés, semble mobiliser davantage d'outils, des supports plus variés que la démarche déductive. Les termes métalinguistiques sont le plus souvent ceux qui sont fournis ou attendus par l'enseignante ; les étudiants pour qui ils sont nouveaux semblent inventer d'autres moyens pour faire référence aux éléments linguistiques. Cette démarche permet aussi bien des discours qui s'orientent vers une logique de fonctionnement que vers une logique d'utilisation : vers la description des savoirs ou vers l'utilisation de ces savoirs.

1.4. Analyse des cours de FLE / FLS : démarche réflexive.

1.4.1. Groupe IL2.

Les activités grammaticales de cours faisaient suite (dans un autre cours) aux activités sur le passé composé, et plus précisément traitaient la question de l'auxiliaire. Ce problème a découlé « naturellement » d'une première séquence sur le passé composé où les étudiants avaient posé des questions sur le choix de l'auxiliaire.

1.4.1.1. Outils : supports de cours

Deux outils ont été mobilisés principalement : le tableau de la classe, et un **corpus d'exemples donnés par les apprenants**. L'enseignante a utilisé le tableau pour noter, et répartir en deux colonnes les formes du passé composé au fur-et-à-mesure. La consigne de l'enseignante était de « donner des exemples de verbes au passé composé » ; les apprenants ont spontanément donné plusieurs exemples de verbes isolés (non contextualisés), qui ont été notés tels quels, jusqu'à ce que l'un d'entre eux propose *j'ai descendu* (un verbe qui accepte les deux auxiliaires), qui fait **débat** entre les apprenants – alors que *je suis descendu* avait été accepté sans problème.

A1 : *j'ai descendu*

E : *j'ai descendu ?*

A2 : non.

E : dans quel cadre ? Faites-moi une phrase.

A2 : non c'est

A2 : *j'ai descendu les papiers*

E : *j'ai descendu les papiers ? J'ai descendu la poubelle* [note *j'ai descendu la poubelle* au tableau].

Il semble donc que A2 affirme son opposition non pas à l'auxiliaire, mais au fait de donner la forme verbale sans complément, car elle est très prompte à fournir un exemple avec un complément. Juste après, une autre apprenante propose *j'ai sorti*, et l'enseignante demande la même précision que pour *j'ai descendu*. Il est intéressant de remarquer que les formes proposées sont **spontanément conjuguées à la première personne** : même si, à la fin de la liste, on ne peut pas exclure l'effet « modèle » (les apprenants donnent des formes sous le même modèle que les premières formes données), nous interprétons cela surtout comme un signe du fait que les apprenants recherchent d'abord des formes qu'ils connaissent bien et qu'ils ont déjà utilisées. **Le corpus est construit à partir de ce qu'ils savent (ou du moins que certains savent) déjà faire dans la langue.** D'ailleurs, lorsque l'enseignante veut solliciter d'autres exemples, elle leur demande de mobiliser des énoncés auxquels ils se sont très probablement déjà entraînés lors de cours sur le passé composé : « le matin, qu'est-ce qu'on fait ? ».

Comme chez A2 ci-dessus, certains apprenants démontrent qu'ils ont déjà construit une catégorisation entre formes avec l'auxiliaire *être* et formes avec l'auxiliaire *avoir*, et qu'ils ont noté la possibilité, et dans certains cas la nécessité (quand les verbes acceptent les deux auxiliaires) d'un complément après les formes conjuguées avec *avoir* :

A3 : *je me suis lave – lavé*
 E : *lavé, oui.*
 A4 : inaudible
 A5 : *j'ai lavé les enfants*
 E : qu'est-ce qu'elle vient de dire, S ? *J'ai lavé LES ENFANTS* [écrit la proposition au tableau]

Quand l'enseignante estime que le corpus contient suffisamment d'exemples et de types d'exemples, elle procède à l'identification du problème (soulevé par les étudiants lors du cours précédent sur le passé composé), en formulant un **constat selon une logique de fonctionnement, puis en posant une question selon une logique d'utilisation** : « On a des verbes, on met l'auxiliaire *avoir*. Oui ? Avec d'autres, on met l'auxiliaire *être*. Le problème, c'est quand est-ce qu'on met être et quand est-ce qu'on met avoir ? »

1.4.1.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Là encore, c'est l'enseignante qui guide le questionnement métalinguistique ; la première question est une question ouverte sur l'observation du corpus : « est-ce qu'il y a des choses qui vous paraissent bizarres ? ». Ensuite, le questionnement guidé par l'enseignante est fondé sur une **comparaison des formes observables** (qu'est-ce que les verbes de la même colonne ont en commun ?). Cette comparaison est un préalable à la catégorisation des verbes qui fonctionnent d'une façon identique, à travers deux étapes : il s'agit d'abord de faire la liste des verbes (« des mots ») pour lesquels on peut dire la même chose, puis de trouver une façon de les désigner (par exemple dans la vidéo, les « verbes de mouvement »).

L'utilisation du métalangage dans cette séquence est plus conforme aux exigences de co-construction des termes métalinguistiques dont nous avons parlé dans le chapitre 4, car elle vient à la fin de la construction d'une idée, qui va être portée, finalement, par un terme métalinguistique.

A4 : parce que si je dis *je suis sorti*, c'est de la personne. Mais si je dis *j'ai sorti mon sac*, c'est parce que *j'ai sorti* – une chose. Un truc.
 E : ah oui, mais alors si je dis *j'ai sorti mon fils*.
 A6 : chien ?
 A4 : *j'ai sorti mon chien*, c'est pas personne, c'est différent
 A7 : c'est une action qui...
 E : si je sors, c'est une action. *Qu'est-ce que tu fais ? Je sors.*
 A7 : oui, mais c'est une action de mouvement, et là c'est autre chose
 E : ah. Mais déjà, vous pouvez trouver quelque chose. Je vais faire la même phrase. *Hier, je suis sorti. Hier, j'ai sorti mon chien* [écrit les phrases au tableau]
 A5 : *je suis sorti* signifie que je fais l'action avec moi. Je... et *j'ai sorti*, c'est je fais l'action avec autre objet.
 E : je mets autre ? Oui, effectivement, c'est quoi ça ? [tape sur le tableau] dans la phrase, c'est quoi ça ? *Mon chien, mon sac*
 A4 : autre objet.
 E : oui, mais grammaticalement, c'est quoi ?
 A4 : complément ?

E : complément. Il y en a, c'est je sors.

A4 : c'est le sujet et le verbe, c'est tout.

E : on ne dit pas *je sors*, ce n'est pas la même chose que de dire *je sors mon chien*. Si on transforme au présent. *Je sors, je suis sorti – je sors mon chien*, comme il y a un complément, ça devient *j'ai sorti mon chien*. Ça va ? Ok. Est-ce que ça le fait sur tous les verbes ?

Dans cette séquence, on voit que le terme de complément, s'il n'intervient qu'à la demande de l'enseignante, intervient après une observation du corpus qui permet aux apprenants de formaliser à leur façon l'idée de complément, ou plutôt la distinction entre des formes avec complément et des formes avec un sens réfléchi. On peut remarquer que l'apprenante qui note que « c'est le sujet et le verbe c'est tout » construit des **indices très concrets** pour s'approprier la distinction. De ce fait, **le terme métalinguistique sert à nommer une idée développée précédemment**, exprimée jusque là avec des moyens linguistiques insuffisants, et non pour étiqueter un mot spécifique.

Lorsque les termes métalinguistiques sont introduits par les apprenants eux-mêmes pour désigner un ensemble de verbe, l'enseignante demande à préciser le sens de ces termes métalinguistiques par la **référence à des indices formels** :

E : Tous ces verbes, ils ont quoi en commun ? [désigne l'endroit du tableau où sont rassemblées les formes conjuguées pronominales]

Ax : réfléchis / pronominaux.

E : oui, ils sont réfléchis ou pronominaux. Qu'est-ce que ça veut dire ? Comment ça se voit ? Où est-ce qu'on le voit ?

A4 : *je me suis*, parce que je – moi – réveiller. Oui ? C'est *me*,

E : l'infinitif...

A4 : *te*,

E : oui, me, te, se, l'infinitif c'est SE réveiller. D'accord ? Si je dis... tous ces verbes sont pronominaux.

Aux étapes intermédiaires et à la fin de la séquence, l'enseignante demande aux apprenants de formuler leurs propres règles pour répondre au problème posé en début de séance. Certains apprenants utilisent certains termes métalinguistiques qu'ils se sont appropriés. L'un des apprenants par exemple **résume globalement** les informations du cours :

« pour parler avec passé composé, vous devez faire la conjugation, vous devez utiliser l'auxiliaire être avec les verbes qui sont pour l'action de une personne. Et si vous utilisez des compléments, vous devez utiliser le verbe avoir. »

Une autre apprenante « pastiche » (mais de façon sérieuse) une grammaire en cherchant à dresser **la liste exhaustive** des cas de figure :

« pour le passé composé, il y a deux types de verbes qui demandent – avec quoi il faut utiliser être. Premier type c'est verbe mouvement, et tous les verbes pronominaux. Et comme toutes les règles françaises, sauf tic-tic-tic... (E : sauf quoi ?) Sauf les verbes de mouvement si vous utilisez un complément

direct avec ces verbes, utilisez avoir. (...) Attention, avec les verbes pronominaux, participe passé change avec le féminin, singulier, pluriel. »

Enfin en ce qui concerne les termes métalinguistiques, l'enseignante les fournit pour information, mais **accepte les formulations qui ne les utilisent pas** ; par exemple pour l'accord et les terminaisons :

A8 : la fin du participe passé dépend du sujet [donne un exemple]

E : « la fin du participe passé », on appelle ça la terminaison, mais on laisse comme ça.

Enfin, du point de vue du questionnement, il faut noter que ce travail sur les auxiliaires déclenche des questions annexes (mais liées) : chez les apprenants la récupération d'exemples de présent passifs, et des questions sur la différence entre de telles formes ; l'enseignante improvise alors une explication rapide sur la forme passive mais recentre rapidement sur la liste des verbes qui se conjuguent avec être qu'elle était en train de constituer avec les apprenants. De la même façon, il y a des séquences annexes sur les verbes pronominaux. En fin de séance, ce sont des questions « pour aller plus loin » qui apparaissent, avec la demande d'un apprenant sur la place de l'adverbe et des adverbes de négation, pour laquelle l'enseignante improvise aussi une réponse. Ces séquences annexes ou d'approfondissement nous semblent souligner la **difficulté, dans un cours de langue, de se tenir au « découpage » proposé dans les grammaire-savoir**. Dès lors que les apprenants sont confrontés à la langue et se posent des questions à son propos, leurs problèmes et leurs remarques sont susceptibles de sortir des cadres posés par les grammaires savoirs et les grammaires pédagogiques.

1.4.2. Groupe Cours du soir

Dans ce cours, les activités grammaticales portaient sur la distinction entre *y* et *en* et leur utilisation respective. Elles ont été prévues en réponse à une demande (de façon « déconnectée » des activités de classe) de certains étudiants du groupe.

1.4.2.1. Outils : supports de cours.

Comme dans la séquence précédente, l'enseignante a utilisé le tableau pour **écrire et classer le corpus d'exemples donnés par les apprenants**. Les exemples (des propositions contenant *Y* ou *EN*, ou parfois les deux comme *il n'y en a plus*) ont été répartis en deux colonnes, l'une avec *Y*, l'autre avec *EN*. Au cours de la séquence, ce corpus est **enrichi par de nouveaux exemples**, fournis notamment par l'enseignante, pour tester et préciser les hypothèses des apprenants. Les apprenants peuvent aussi proposer de nouveaux exemples au cours de l'activité, mais c'est l'enseignante qui opère la sélection en dernier recours. Par exemple, lorsque l'enseignante cherche d'autres exemples de verbes transitifs indirects (elle n'utilise cependant pas ce terme métalinguistique) :

Ax : penser à toi

E : oui, merci. On va dire *tu penses à tes examens ? Oui j'y pense.*

L'exemple fournit par l'apprenant n'est pas repris tel quel car il n'entre pas dans les cas que l'enseignante est en train de traiter. Il aurait pu être conservé pour traiter ensuite le fait que les personnes (ou les êtres animés) sont remplacées par les formes disjointes de pronom personnel, mais les autres exemples, et le point à traiter dans l'immédiat en quelque sorte « filtrent » cet exemple.

1.4.2.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique

Pour cette séquence, l'enseignante a choisi une entrée par les termes métalinguistiques, puisqu'elle en mobilise plusieurs, que l'on peut d'ailleurs considérer assez spécifiques à la culture métalinguistique française, comme COD ou COI, ou encore CC Lieu (pour Complément Circonstanciel de Lieu). Elle commence par leur demander d'identifier Y et EN en terme métalinguistiques ; les apprenants semblent globalement maîtriser le terme et le concept de pronom :

E : Alors, déjà, on pourrait les classer. Est-ce que vous savez ce que c'est, Y et EN ? Comme mots, c'est quoi ? Noms, adjectifs... verbes ?

A1 : non, ça remplace un nom.

E : oui, ça remplace un nom. Donc...

A2 : pronom.

Le questionnement métalinguistique s'appuie d'abord sur des manipulations de **substitution**, puisqu'il s'agit pour les apprenants de remplacer les pronoms *y* et *en* par des groupes de mots susceptibles d'être représentés par ces pronoms. L'identification de la fonction de ces groupes de mots est faite par l'enseignante, et entraîne des questions de vérification de la compréhension du terme métalinguistique :

A3 : si c'est avec *de* ou avec *à*, c'est un COI ?

Une fois les premières substitutions opérées, l'enseignante, comme dans la séquence précédente, incite les apprenants à explorer le corpus en **comparant** les énoncés qui le constituent. Il est intéressant de constater que, alors que la comparaison pourrait être opérante en restant au niveau de l'observation des éléments linguistiques (groupe de mots introduits par *de*), **l'enseignante cherche à catégoriser les énoncés en se fondant sur du métalinguistique** (distinction entre COI et COD avec un article partitif) :

[début de la comparaison des substitutions possibles : j'en parle

→ je parle de quelque chose]

E : je veux du pain

A3 : oui, même chose

A1 : c'est COD

E : attention, c'est pas *de* là, c'est pas une préposition, c'est quoi là ?

Ax : c'est un article partitif.

E : c'est un article partitif. Exactement.

Les représentations métalinguistiques de l'enseignante l'amènent donc à opérer une distinction entre deux types de compléments qui pourtant peuvent être considérés par certains apprenants comme formellement équivalents :

dans les deux cas, il y a *de* au début du complément, et cette simple observation est un indice assez efficace pour prendre la décision de substituer *En* à ce complément. Les représentations métalinguistiques de l'enseignante, en un sens, compliquent la tâche des apprenants, en introduisant des distinctions qui ne sont pas forcément nécessaires pour utiliser *en*.

Le travail sur le corpus et l'intégration progressive de nouveaux exemples permettent à l'enseignante et aux apprenants de construire progressivement les observations nécessaires à la compréhension de l'utilisation de *y* et *en*. On peut notamment voir le **passage entre deux étapes** (fin d'une première étape où les apprenants définissent que ces pronoms remplacent des compléments avec *à* ou *de*, et que *y* remplace des compléments circonstanciels de lieu, et précision du fait que ça ne fonctionne pas pour les personnes) :

A4 : avec *à* ou *chez* c'est toujours *y* ? Avec *de* c'est toujours *en* ?

E : alors ? Qu'est-ce qu'il vient de dire Z ? Il vient de remarquer quelque chose de très important.

A4 : oui mais c'est vrai ou pas ? (...) je peux parler à quelqu'un aussi. Je peux parler de quelqu'un à quelqu'un.

E : alors, ça c'est vrai. On va faire un test : *je parle à Michel de la fac*. Ou *je parle de la fac à Michel*. Si on veut enlever ça [entoure de la fac] ?

Ax : *j'en parle*

E : [écrit] *j'en parle à Michel*. Ça va ? Si je veux enlever ça [entoure à Michel] ? Cherchez pas là, parce que c'est pas. J'ai pris une personne. Il faudrait que ça soit pas une personne.

A4 : ah ça marche pas avec personne ?

E : oui, *je parle à mon chien*, il faudrait que je mette.

A4 : ou avec *mon frère*, on peut dire ça ?

E : non, ça serait quand même une personne. Donc du coup.

Oui, voilà. C'est A qui a parlé ? C'est toi qui as dit lui ? Oui, A.

Comme c'est une personne, c'est *je LUI en parle*.

On voit dans cet extrait le **mouvement de précision et de vérification des hypothèses à l'aide d'exemples et de manipulations sur ces exemples**. On peut aussi remarquer le **besoin d'informations stables et de reformulation** des informations grammaticales, et le fait que l'étudiant n'a pas intégré les distinctions proposées par l'enseignante entre COI et COD avec article partitif ou indéfini.

1.4.3. Groupe Chester (1).

Ces activités grammaticales se sont déroulées sur deux séances, et visaient à travailler sur le choix de la préposition (*à* ou *de*) après un adjectif d'appréciation. Ce travail a été décidé par l'enseignante suite à des difficultés lors d'une activité de production écrite.

1.4.3.1. Outils : supports de cours.

Le travail s'est étalé sur deux séances. Lors de ces deux séances, l'enseignante a utilisé le tableau de la classe pour écrire des exemples et reproduire certaines parties des fiches d'activités distribuées aux étudiantes.

Les activités s'appuyaient sur un **corpus** d'énoncés authentiques⁸², décontextualisés mais ne présentant pas de difficulté lexicale majeure, et contenant tous l'adjectif *facile*. Ce corpus a d'abord été présenté d'une **façon linéaire** : les énoncés étaient présentés sous forme d'une liste non organisée. Les apprenants devaient agir sur ce corpus en **soulignant** dans les énoncés la préposition *à* ou *de*, et ce qui dans le phrase était qualifié de *facile*.

Lors de la seconde séance de travail, l'enseignante avait reproduit quelques énoncés extraits du corpus, en les présentant cette fois de **façon organisée dans un tableau** : une colonne pour les énoncés avec la préposition *à*, et une colonne pour les énoncés avec la préposition *de*. Les éléments soulignés par les apprenants lors de la première séance étaient aussi mis **visuellement** en évidence. Enfin, un ajout au corpus, ou un second corpus composé d'énoncés avec divers adjectifs d'appréciation, a été introduit.

1.4.3.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Le questionnement métalinguistique est guidé par l'exploration des corpus, et comme précédemment cette exploration est fondée sur l'observation et la comparaison des énoncés. Ici, **la présentation et la mise en évidence visuelle cherchent à « court-circuiter » l'usage du métalangage, en faisant apparaître visuellement les éléments à remarquer, et surtout leur place dans l'énoncé.** Le rôle de l'écrit dans la réflexion métalinguistique est ainsi en quelque sorte prolongé par ce traitement visuel.

La résolution du problème est posée selon une logique d'utilisation, et les manipulations sont utilisées à la fois pour poser le fonctionnement et pour vérifier qu'il est bien saisi par les apprenantes, qui sont invitées à transformer les énoncés en en changeant la préposition. Peu de termes métalinguistiques sont mobilisés, et les compléments sont désignés comme « ce qui complète le verbe ». Cependant, une négociation du métalangage porte sur l'emploi du terme *sujet*. L'extrait suivant illustre tous ces points :

[extrait du corpus : une omelette ? c'est pas difficile à faire]

E : oui, c'est ça, ce n'est pas difficile de faire une simple omelette, exactement. Alors, est-ce que vous voyez un peu mieux comment ça fonctionne, du coup. Comment est-ce qu'on choisit *à* ou *de*.

A1 : si le sujet est avant, on utilise *à* ; s'il est après, on utilise *de*.

E : oui. Alors, c'est pas vraiment le sujet, parce que le sujet normalement, en terme grammatical, le sujet c'est ce qui fait l'action. Mais si tu... alors, c'est parce qu'il y a deux façons

⁸² Tirés de corpus disponibles en ligne.

d'utiliser sujet. Soit c'est ce qui fait l'action, soit c'est ce dont on parle.

A1 : oui c'est ça.

E : le sujet, le thème. Donc là, tu utilises sujet dans le sens de ce dont on parle ?

A1 : oui c'est ça.

E : c'est ça, d'accord ; Par exemple dans *résoudre un problème*, le sujet, ce dont on parle, c'est « résoudre un problème », et on dit que c'est facile ou pas facile, et en fait c'est pas tout *résoudre un problème* qui va être avant *facile*, ça va être *un problème : un problème est facile à faire*. Exactement, mais si tout est après, on va utiliser *de*.

Ax : OK.

E : est-ce que vous voulez toutes les faire, pour vous entraîner ? allez-y.

1.4.4. Groupe Chester (2).

Les activités grammaticales de cette séquence portaient sur les auxiliaires et les accords du participe passé au passé composé. Elles ont été proposées suite à des difficultés en production écrite.

1.4.4.1. Outils : supports de cours.

En plus du tableau de la classe, les activités étaient basées sur une fiche d'activité qui présentait sous la forme d'un **tableau un corpus de phrases tirées de leurs productions** (et le cas échéant, corrigées). Chaque phrase occupait une ligne du tableau, et des **colonnes à remplir** proposaient de cocher l'auxiliaire utilisé, et d'indiquer s'il y avait oui ou non accord.

1.4.4.2. Métalangage, manipulations, questionnement métalinguistique.

Le questionnement linguistique a d'abord été mené par l'enseignante, via l'utilisation du tableau de la fiche d'activité. Le remplissage de ce tableau, et la confrontation de ces données avec les connaissances grammaticales des apprenants, les a conduits à **formuler des questionnements**, d'une part sur le choix de l'auxiliaire (et notamment sur le fait que certains verbes admettent les deux auxiliaires), et d'autre part sur la possibilité d'un accord du participe passé y compris lorsque l'auxiliaire est *avoir*. Des manipulations, proposées et opérées par l'enseignante, ont été utilisées pour essayer de résoudre ce second point.

La présentation en tableau, et la réorganisation dans celui-ci des éléments grammaticaux des phrases du corpus, nous semble être propice à la mise en relation des informations métalinguistiques. Le fait d'avoir une colonne « auxiliaire » et une colonne « accord » côte à côte par exemple, permet de mettre plus facilement en relation ces informations (conflit entre leur connaissance antérieure « pas d'accord avec avoir » et la présence dans le tableau de « avoir » et « accord » côte à côte).

1.4.5. Groupe Chester (3).

Ces activités grammaticales, visant à travailler sur les relations entre les temps du passé (notamment imparfait et passé composé), se sont espacées sur plusieurs séances.

1.4.5.1. Outils : supports de cours.

Ce travail, du fait de la nature du point à traiter, s'est appuyé sur des textes entiers (corpus continu), et non sur des corpus discontinus. Le corpus était donc les textes produits par les apprenantes, et sur lesquelles elles avaient eu des difficultés. L'observation de ce corpus a amené les apprenantes à construire, avec l'aide de l'enseignante, des **schémas** pour représenter les éléments factuels (situations et événements) évoqués par les différents temps.

Ces schémas⁸³ (représentant les éléments factuels sur une ligne de temps, dont le repère est « le moment où on parle ») sont **devenus un outil** lors de la seconde séance sur la différence entre imparfait et passé composé : les apprenantes pouvaient les utiliser pour vérifier que les énoncés du texte pouvaient correspondre (ou non) à ces schémas, et voir s'il y a avait dans les nouveaux textes (introduits pour cette seconde séance) des cas de figure qui n'avaient pas été envisagés.

Enfin, un troisième outil proposé par l'enseignante était un tableau comportant quatre colonnes, à remplir avec des éléments métalinguistiques et avec les éléments du texte : les formes conjuguées, l'infinitif des verbes, le temps auquel la forme est conjuguée, et enfin les expressions de temps associées à ces formes. Ce tableau visait à mettre en relation les temps utilisés et les expressions de temps (indices textuels).

1.4.5.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Le questionnement métalinguistique, là encore, était **induit par les outils proposés, et fondé sur l'observation des corpus**. Peu de termes métalinguistiques spécifiques ont été utilisés. Le terme de *valeur* a eu besoin d'être précisé en contexte :

E : est-ce que vraiment au niveau de la valeur du temps, c'est la même chose ? Vous comprenez ma question ? Ou pas ?
J : qu'est-ce que tu veux dire par valeur du temps ?
E : c'est-à-dire, le sens véhiculé par le fait que ce soit l'imparfait qu'on utilise.

Les questions posées par l'enseignante étaient souvent des questions ouvertes, demandant aux apprenantes de formuler des hypothèses, qui étaient ensuite testées avec d'autres exemples du corpus. La comparaison des énoncés était là encore fondamentale dans la réflexion métalinguistique.

⁸³ Des photographies des schémas reproduits au tableau sont visibles dans le DVD de données joint au volume d'annexes.

1.4.6. Groupe Chester (4).

Ces activités grammaticales visaient à clarifier les choses sur les déterminants possessifs, et notamment à résoudre les problèmes des apprenantes pour choisir entre *leur* et *leurs*.

1.4.6.1. Outils : supports de cours.

Comme pour les autres activités, l'enseignante pouvait s'appuyer sur le tableau de la classe. Les étudiantes se sont vues distribuer un corpus (discontinu, présenté linéairement), enrichi par l'écriture au tableau d'énoncés produits par elles lors d'une activité de production orale.

En outre, l'enseignante a demandé aux apprenantes de constituer un tableau, sans leur donner de base pour former celui-ci, pour les inciter à réfléchir aux catégories à proposer. Il n'y avait pas de support de cours proprement dit, mais une incitation à utiliser la forme « tableau » comme outil psychologique.

1.4.6.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

La première étape a été d'identifier avec les apprenantes le « point grammatical » étudié, et de faire la liste des éléments linguistiques traités, c'est-à-dire de **reconstituer le paradigme des déterminants possessifs**, en reconstituant la **liste des mots qui peuvent être « utilisés de la même façon »** :

E : Donc *mes*, quoi d'autre ? Là dans ces mots-là, quels sont les mots qu'on va regarder de plus près ? À votre avis...

Al. : les questions.

E : non... là, c'est des questions parce que j'ai repris les questions qu'on a posées quand on a fait la conversation, mais c'est pas sur les questions qu'on travaille aujourd'hui, c'est sur autre chose, qu'est en rapport avec le genre des noms. Qui est en rapport avec le genre des noms (...) vous m'avez dit *mes*.

[propositions : *ton, tes*]

E : *Tes*... et sur la feuille, alors, du coup, quels sont les mots qui peuvent être utilisés de la même façon ?

[les apprenants proposent les autres déterminants possessifs]

A ? : *leur*

E : *leur*... comment je l'écrit, *leur* ?

A ? : avec un *s*

E : ouais

A ? : ou les deux

E : oui, *leur* avec un *s*, *leur* sans *s*... il nous en manque ou pas ?

On voit donc que, même sans prononcer le terme métalinguistique, les apprenantes sont capables de reconstituer le paradigme, et d'associer les déterminants possessifs les uns aux autres. La **demande** du terme pour désigner ces mots n'intervient que par la suite, quand il est demandé aux apprenantes de rédiger une phrase explicative :

A ? : on les appelle comment en français, le *pronom* ? non...

E : le terme *grammatical*, c'est les *adjectifs possessifs*. Non, pardon, les *déterminants possessifs*. En fait, avant on les appelait

adjectifs, mais c'est pas correct comme terme linguistiquement, donc maintenant on dit *déterminants possessifs*.

A ? : ça veut dire quoi, *possessif* ?

Al. : que ça appartient de

E : appartient à, oui.

Comme dans les autres exemples de démarche réflexive, le corpus est utilisé pour construire et vérifier les hypothèses élaborées par les apprenants, ici notamment pour les amener à se rendre compte qu'il est nécessaire d'utiliser les formes masculines devant des mots débutant par des voyelles.

La tâche leur est proposée selon une logique d'utilisation : « quels sont les critères qui permettent de savoir si là il fallait mettre *ton, son, sa, ses, etc.* ». Les apprenants formulent des hypothèses explicatives, en les formulant avec des termes parfois insuffisants, mais en montrant que les indices sur lesquels il faut s'appuyer sont à peu près acquis. La discussion est clarifiée par la désignation (spatiale : « là » dans la transcription) des éléments écrits au tableau :

E : qu'est-ce qu'on va regarder pour savoir pourquoi est-ce qu'on a utilisé *ton* ?

Al : il faut savoir si le nom est féminin ou masculin

E : donc quel nom ?

Al : ce nom. Il faut savoir à qui on pose des questions.

E : et si c'est pas des questions ? Si on regarde sur la feuille que vous avez, ce sont pas des questions. Donc il faut qu'on regarde quoi ? (...) c'est bizarre hein ?

Al : si le mot est pluriel, au pluriel.

E : oui. Quel mot ?

Al : le nom.

E : donc là.

Al. : oui.

E : alors par exemple, dans la deuxième phrase, *il a tout le confort dans sa maison*, pourquoi on a *sa* et pas *ta, ma, leur, mes, tes*, etc.

El : parce que c'est *SA MAISON*

J : euh, parce que maison est singulier et féminin et donc c'est *sa*, et pas *ta* ou *ma*. Parce que c'est le sujet ? Je sais pas.

Al : parce que c'est *il*.

J : *il*, oui.

E : parce que c'est *il*, d'accord. Donc, parce que c'est féminin et singulier et parce qu'on a *il*.

Les apprenantes arrivent donc à identifier les deux indices et à les croiser pour choisir le déterminant possessif correct, même si elles ont du mal à l'exprimer. L'enseignante leur demande ensuite de constituer un tableau qui présente et organise les déterminants possessifs, et les tableaux proposés par les apprenantes reprennent les catégories féminin / masculin et les personnes.

Le fait de se placer dans une logique d'utilisation place les apprenants sur la voie de la **construction de stratégies**. L'enseignante propose d'ailleurs de formaliser cette stratégie **par rapport au problème identifié au départ**, lors de la décision des activités grammaticales : « comment est-ce qu'on sait si il faut mettre un *s* à

leur, ou pas ? ». Pour répondre à cette question, le groupe s'appuie sur les exemples du corpus, et sur des manipulations (transformations) proposées par l'enseignante :

E : si on transforme, si on met ici, au lieu de *toutes les fermes*, la *ferme*, ça donne quoi ? *Une ferme avait...*

E1 : sa.

E : *sa cave*. Et ici, si je transforme, une ferme avait ...

A ? : ses.

E : *ses caves*. C'est un bon truc ? C'est à peu près clair, ou pas du tout ? Vous pouvez écrire une phrase, sur comment choisir entre *leur* et *leurs* ?

La séquence se conclut sur une stratégie formulée par l'enseignante à partir de l'explicitation de la relation entre les deux indices (relation d'appartenance, de possession, exprimée par une apprenante comme « la maison appartient de il ») e : « Et donc pour choisir entre *leur* et *leurs*, il faut se demander s'il y a une chose possédée par chaque personne, ou plusieurs choses possédées par chaque personne ». Les informations « personnes qui possèdent » et « chose possédée » sont ajoutées au tableau pour appuyer la formulation grammaticale choisie d'abord par les apprenantes (personnes / nombre et genre)⁸⁴.

1.4.7. Groupe Chester (5)

Les activités grammaticales présentées ici visent la clarification des représentations métalinguistiques sur les *pronoms personnels*, ce qui était une demande générale des étudiantes de ce groupe.

1.4.7.1. Outils : supports de cours.

Les apprenantes ont été invitées, avant la séance, à répondre à quelques questions sur une fiche ; cela visait à mobiliser leurs représentations métalinguistiques sur les pronoms personnels. Cette activité **partait donc du savoir grammatical, pour clarifier tous les éléments qui entrent sous l'appellation *pronom***. Dans cette fiche, les apprenantes étaient notamment invitées à lister et catégoriser les éléments qu'elles pensaient être des pronoms. A partir de ce point de départ, un autre outil, constitué en collaboration avec les étudiantes et écrit au tableau de la classe, était la **liste** des pronoms personnels, dont il a fallu éliminer les déterminants possessifs (pourtant revus quelques temps auparavant). Il a aussi été possible d'écarter les éléments du paradigme des pronoms sujets, bien identifiés par les apprenantes.

L'enseignante a ensuite tracé un trait au tableau constituant deux colonnes, ce qui était un nouvel outil pour la réflexion sur les pronoms personnels. Cette réflexion était enrichie par des exercices à trous (à remplir avec des pronoms personnels), introduits progressivement dans le cours, et destinés à la fois à vérifier leur catégorisation, et à fournir des exemples d'utilisation des pronoms aux apprenantes.

⁸⁴ Photographie du tableau final visible dans le DVD d'annexes joint au volume d'annexes.

1.4.7.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.

Encore une fois, le questionnement métalinguistique a été géré par l'enseignante. La réflexion s'est là aussi beaucoup appuyée sur la comparaison du fonctionnement des différents pronoms. L'étude de ceux-ci semble bien se prêter à l'utilisation des manipulations de substitution, qui ont été opérées à l'initiative de l'enseignante, et souvent par elle. Les termes métalinguistiques ne sont intervenus qu'à la fin de la séquence, dans la reformulation finale par l'enseignante.

Trois choses sont intéressantes à constater dans cette séquence :

- Le fait que l'observation d'un corpus permet aux apprenants de prêter attention à des **indices formels** qui ne sont pas toujours mis en avant. Par exemple, pour faire la distinction entre les formes conjointes et les formes disjointes, les apprenants notent que les formes conjointes sont toujours juste devant le verbe. L'enseignante est ainsi amenée à reformuler que « avant *me, te, le, la, lui, nous, vous, leur, les*, il ne peut pas y avoir *de, à, pour*, etc. ils sont toujours tout seuls juste avant le verbe ».
- L'association de *lui* ou *leur* à la substitution d'un complément introduit par *à* l'incite à rapprocher de ces pronoms un groupe comme *à elles*. Cela nécessite que l'enseignante précise qu'on ne peut pas avoir *à lui* ou *à leur*. Mais l'observation ou la distinction n'est pas menée à son terme, puisqu'il est en réalité possible d'avoir *à lui*. La catégorisation semble donc rester un peu floue pour certains cas.
- Les pronoms *en* et *y* semblent perçus par les apprenants comme des éléments à part, plus difficiles à catégoriser :

E : à votre avis, *en* et *y*, je les mets dans la première colonne ou dans la seconde colonne ?

J : dans leur propre colonne.

E : dans sa propre colonne ? Non ! On est obligées d'en choisir une. Holly ?

A : je sais pas.

E : mais si tu sais ! T'as une idée... on s'en fiche que ça soit juste ou faux...

(inaudible)

E : pourquoi ? El., tu le mettrais où, toi ?

El. : dans la deuxième colonne, parce que c'est juste avant le verbe.

E : ouais, exactement... et aussi parce que vous pouvez pas avoir... euh, parce que c'est avant le verbe, et que c'est effectivement le complément du verbe.

1.4.8. Conclusion sur les cours avec démarche réflexive.

Les cours plaçant les apprenants dans une démarche réflexive n'opèrent pas pour autant une dévolution du questionnement métalinguistique, qui est toujours

surtout pris en charge par l'enseignante. Pour autant, il nécessite de celui-ci une posture ouverte, pour pouvoir gérer les propositions des apprenants et s'y adapter.

Du point de vue des termes métalinguistiques, on a vu que cette démarche laisse le choix à l'enseignante entre une négociation et une introduction progressive des termes métalinguistiques, ou la proposition initiale de ces termes. Cette démarche offre cependant des possibilités intéressantes pour une certaine *motivation* des termes spécifiques.

Le point le plus caractéristique de la démarche réflexive nous semble être les outils qu'elle permet de mobiliser. Cela ne veut pas dire qu'il est impossible de diversifier les outils dans des démarches déductives ou inductives, mais que la démarche réflexive nous semble plus propice à cette diversification, ou plus précisément en dépend. La démarche réflexive cherche à placer les apprenants dans une dynamique de conceptualisation, qui, nous semble-t-il, passe par une phase de catégorisation des éléments linguistiques. Celle-ci est liée à un questionnement sur les relations entretenues par ces éléments. Leur comparaison est une porte d'entrée qui nous semble accessible par les apprenants.

Enfin, il nous faut souligner que les corpus peuvent être exploités de façon continue, et que la modification de leur présentation nous semble être un outil efficace pour la mise en relief des caractéristiques des éléments grammaticaux, et de leurs relations. Ces corpus sont donc modifiables et susceptibles de devenir en eux-mêmes des nouveaux outils de réflexion, notamment si l'on fournit à l'apprenant des outils d'observation de ces corpus, des outils qui vont le guider dans l'exploitation de ces données textuelles.

1.5 Conclusion sur l'exploitation des cours de FLE /FLS.

L'exploration de notre corpus nous a permis de mettre en évidence que la mise en œuvre d'une démarche réflexive est corrélée à l'utilisation de supports plus divers, et d'outils psychologiques supplémentaires, comme des tableaux et des schémas. La présence obligatoire d'un corpus et la volonté d'inscrire les apprenants dans une forme de recherche explique cette variété des outils, qui sont d'une grande aide lorsqu'il s'agit d'explorer les corpus. Les deux autres démarches ne sont cependant pas fermées à l'utilisation d'autres outils psychologiques que le langage.

En ce qui concerne l'utilisation de termes métalinguistiques, on a pu constater que ceux-ci ne sont que relativement peu négociés. Il semble que quelques termes « basiques » soient incontournables (comme *verbes*, *noms*, par exemple), et maîtrisés par les apprenants. En revanche, il est possible pour les apprenants et les enseignants d'élaborer des stratégies de communication pour limiter ces termes, et d'ailleurs le recours à d'autres outils que du texte pourrait permettre d'explorer d'autres pistes, y compris pour les démarches déductives (qui commencent pourtant par la description et l'énoncé d'informations grammaticales).

Les enregistrements de cours de FLE nous confirment que ce n'est pas le même travail qui est demandé aux apprenants lorsqu'ils sont familiers des termes

métalinguistiques utilisés en classe, et lorsqu'il faut qu'ils construisent les concepts qui leur sont associés. On a aussi pu voir qu'une confusion entre des termes métalinguistiques est possible dès lors que ceux-ci sont phonétiquement proches (*proverbe* et *adverbe*, par exemple), et d'autant plus quand ils appartiennent à un même « champ grammatical » (*participe passé* et *passé composé* par exemple).

Les transcriptions et les vidéos nous montrent l'importance du spatial et de la désignation « physique » des éléments grammaticaux (par exemple pour le travail sur le passé composé avec le groupe IL2, ou à plusieurs reprises avec le groupe Chester). Ce recours à une désignation « directe » des exemples ou des catégories repérables visuellement nous semble tout à fait propice à alléger la charge cognitive des apprenants.

De ce point de vue, et de celui des manipulations, les potentialités du TBI, peu exploitées dans les exemples dont on dispose, nous semblent offrir des pistes très riches à explorer. En effet, le TBI peut permettre de *manipuler*, au sens propre du terme, le matériau langagier, de déplacer très facilement les différents éléments dans des colonnes ou des parties du tableau, mais aussi d'enregistrer les traces de ces manipulations, et de les reconvoquer dans la salle de classe. Cela peut apporter une nouvelle façon de gérer le corpus, et son évolution.

Enfin, il nous semble que ces enregistrements permettent de s'interroger sur la présentation des connaissances grammaticales selon une logique de fonctionnement ou d'utilisation, et sur les passages que ces « entrées » dans les données grammaticales ouvrent vers l'élaboration de stratégies.

2. Exploitation du questionnaire.

2.1 Présentation de la situation.

Parmi les facteurs d'influence que nous avons évoqués dans l'introduction de ce chapitre, ces étudiants ne se distinguent les uns des autres que par leurs variables individuelles (styles et stratégies) : ce sont tous des étudiants francophones, qui partagent à la fois une même langue maternelle, et des cultures éducative et métalinguistique communes. En ce qui concerne les autres langues étrangères apprises, ils ont tous suivi au minimum l'enseignement de deux langues dans l'enseignement secondaire ; nombre d'entre eux étudient une langue au niveau universitaire, et certains sont inscrits en Sciences du Langage. Dans tous les cas, ils se destinent à enseigner le FLE, ce qui permet de penser qu'ils ont une « conscience métalinguistique » relativement développée (par rapport à une population générale). Enfin, ils suivent tous leur cours de langue nouvelle dans le cadre de la même formation ; ils ont eu le choix entre plusieurs langues étrangères et ont généralement pu suivre le cours qu'ils avaient choisi. Ils sont tous débutants complets dans leur apprentissage.

Du point de vue de l'enseignement, les cours de langue avaient tous une orientation communicative, et se déroulaient tous en groupe classe (pas de cours

particulier). D'après les rapports d'expérience des étudiants, les activités proposées étaient des activités « classiques » de production et d'expression (écrite et orale) ; les activités grammaticales pouvaient suivre une approche soit déductive, soit inductive, mais aucun étudiant n'a été confronté à des activités de conceptualisation.

Le questionnaire auquel les étudiants devaient répondre leur posait des questions sur leur réflexion métalinguistique et sur leur recours à la langue maternelle ou à d'autres langues étrangères durant les cours de langue. Il faut noter qu'au moment où ils ont répondu au questionnaire, ils n'avaient pas de connaissances spécifiques sur le métalangage et les activités métalinguistiques. Le terme « réflexion métalinguistique » renvoyait donc simplement pour eux à une « réflexion sur la langue » dans un sens général ; ils avaient cependant entendu parler de démarche grammaticale inductive ou déductive.

2.2 Réponses au questionnaire.

2.2.1. Observations générales.

2.2.1.1. Résultats de leur apprentissage

La première remarque que l'on peut faire est que tous les étudiants n'ont pas conscience qu'on utilise toujours la grammaire, y compris lorsqu'on est en situation de communication. Plus précisément, ils n'ont pas tous conscience d'apprendre la grammaire de la langue lorsque ce n'est pas l'objet explicite (ou facilement reconnaissable) de l'activité

a) Apprentissage explicite et apprentissage implicite.

Tous les étudiants ne sont pas conscients d'apprendre lorsqu'ils sont en situation de communication, ou du moins en dehors des temps consacrés à une formalisation des apprentissages : seuls 35% des étudiants reconnaissent avoir appris quelque chose dans les moments « non grammaticaux » du cours.

éléments linguistiques		
Hormis le lexique, y a-t-il des éléments linguistiques que vous avez appris sans qu'ils fassent l'objet d'un moment de cours spécifique centré sur le pôle grammatical?		
	Nb	% cit.
non	51	64,6%
oui	28	35,4%
Total	79	100,0%

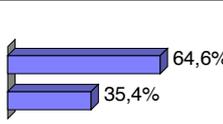


Tableau 9

Au-delà d'une interprétation problématique de « éléments linguistiques », la réponse « non » peut avoir deux interprétations : 1) ils n'ont pas conscience de leurs apprentissages implicites ; 2) leur représentation de ce qu'est apprendre une langue les empêche de reconnaître l'apprentissage informel de ces éléments linguistiques comme un « vrai apprentissage ». La réponse « oui » nous semble

pouvoir recouvrir trois cas de figure : 1) une interprétation large de « éléments linguistiques » qui renvoie à une conscience des différentes composantes de la langue, 2) et/ou une conscience des apprentissages implicites, 3) et / ou une tendance à mener un apprentissage formel (élaboration d’hypothèses) même en situation de communication.

Parmi ceux qui ont répondu oui, certains ont répondu à la question qui leur demandait de donner des exemples en précisant ces apprentissages en termes linguistiques et grammaticaux.

b) Familiarité et jugement de grammaticalité

La question dont les résultats sont donnés dans le tableau suivant visait à faire le point sur leur « sentiment » par rapport à la langue : leur familiarité avec celle-ci, et leur sentiment de pouvoir porter un jugement de grammaticalité. En regardant les résultats, il faut se rappeler que les étudiants n’ont suivi que 16h de cours de langue, ce qui est très peu.

"intuition" linguistique		
Après ces 16 heures de cours, avez-vous l'impression (plusieurs réponses possibles):		
	Nb	% obs.
que vous pouvez reconnaître la langue nouvelle quand vous l'entendez	69	85,2%
que vous pouvez distinguer la langue nouvelle d'une autre langue proche	19	23,5%
qu'entre deux phrases simples proposées, vous pouvez avoir une préférence pour l'une, sans répondre au hasard mais sans forcément pouvoir justifier	33	40,7%
que vous savez dire, pour des phrases simples, que telle phrase "se dit" ou "ne se dit pas", dans forcément savoir expliquer pourquoi.	15	18,5%
Total	81	

Tableau 10

Il est intéressant de noter l’écart entre les deux premières propositions ; le faible nombre de sélections de la seconde proposition est explicable par le fait que les langues étaient des langues largement éloignées du français, et que les langues « de même famille » étaient elles aussi, le plus souvent, tout à fait inconnues. Les deux derniers résultats nous semblent les plus intéressants à exploiter : on peut constater que le nombre d’étudiants à penser pouvoir porter un jugement de grammaticalité est relativement élevé compte tenu du petit nombre d’heures de cours de langue dont ils ont bénéficié. Cette « intuition » linguistique (que nous rapprochons de l’apprentissage implicite) semble donc se développer assez rapidement. Elle s’exprime d’abord plus facilement dans le choix entre deux propositions que « absolument », ce qui paraît somme toute assez logique.

c) Ce qu'ils ont retenu

Reste		
Du point de vue des connaissances linguistiques, vous diriez que ce "qu'il vous reste", ce que vous avez retenu, c'est (plusieurs réponses possibles)		
	Nb	% obs.
des mots isolés	42	51,9%
des mots associés à la façon dont on les construit (ex : verbe + proposition ou type de complément, article + nom, même si vous n'avez pas le métalangage pour l'exprimer)	32	39,5%
des règles grammaticales	18	22,2%
des exemples illustrant des règles grammaticales	23	28,4%
des constructions mentales, qui ne sont ni exactement l'énoncé de la règle, ni seulement un exemple	30	37,0%
autre (ou exemple)	7	8,6%
Total	81	

Tableau 11

Là encore, les résultats doivent être relativisés du fait que les étudiants sont des débutants. Le lexique constitue la part majoritaire de ce qu'il leur semble avoir retenu. Les résultats semblent confirmer qu'une part que l'apprentissage se fait par *chunks* et par *patterns* (cf. chapitre 3): si les mots isolés sont les éléments les plus cités, ce sont des structures mêlant lexique et syntaxe qui viennent en second. En outre, alors que cela ne figurait pas dans les propositions, les exemples donnés pour « autre » font référence à des expressions idiomatiques et des phrases entières retenues telles quelles. Enfin, il est intéressant de constater qu'ils mémorisent moins les règles grammaticales que les exemples illustrant ces règles, et surtout qu'ils se reconnaissent à hauteur de presque 40% dans la proposition « des constructions mentales, qui ne sont ni exactement l'énoncé de la règle, ni seulement un exemple » : il y a une appropriation de la grammaire-savoir qui est différente de la mémorisation des règles ou des exemples en tant que tels.

2.2.2.2. Réflexion métalinguistique pendant les activités grammaticales

Le questionnaire comportait quatre questions concernant la « réflexion métalinguistique » mise en œuvre pendant les activités grammaticales. Les questions « réflexion métalinguistique 1 » et « réflexion métalinguistique 2 » étaient relatives à la réflexion métalinguistique opérée à l'initiative de l'enseignant (approches inductive et déductive), et les questions « réflexion métalinguistique 3 » et « réflexion métalinguistique 4 » à celle opérée à la propre initiative des étudiants. Il faut noter que le terme « réflexion métalinguistique » est à prendre dans un sens large, qui ne permet pas de savoir exactement ce qu'ils font. Cela peut aller d'une simple mise en relation consciente forme / sens, à des opérations métalinguistiques plus poussées et abstraites ; pour chaque question, il leur était demandé de préciser sur quoi s'appuyait cette réflexion (propositions retranscrites horizontalement dans le tableau).

RM						
	La référence à votre langue maternelle (en français, on dit...)	des règles grammaticales apprises à propos de votre langue maternelle	la référence à d'autres langues étrangères (en telle langue, on dit...)	des règles grammaticales apprises à propos d'autres langues étrangères.	pas de réflexion métalinguistique.	Total
réflexion métalinguistique 1	40	23	25	14	22	124
réflexion métalinguistique 2	42	26	19	16	21	124
réflexion métalinguistique 3	52	39	40	31	3	165
réflexion métalinguistique 4	46	31	39	28	8	152
Total	180	119	123	89	54	565

Tableau 12

Les chiffres dans les cadres violet et rouge (colonne total) sont intéressants à noter : les étudiants disent davantage mener une réflexion métalinguistique à leur propre initiative qu'à celle de l'enseignant : (124 + 124 = 248 réponses à l'initiative de l'enseignant, contre 165 + 152 = 317 réponses à l'initiative des étudiants eux-mêmes). On peut aussi noter que très peu d'étudiants (en vert et en rouge) disent ne pas mener du tout de réflexion métalinguistique (ce qui est peut-être dû au sens qu'ils donnent à « réflexion métalinguistique » plus qu'à la réalité de leur fonctionnement). Il semble qu'ils opèrent cette réflexion y compris quand celle-ci n'est pas sollicitée par l'enseignant (en vert : 22 + 21 contre 3 + 8), puisque les propositions « pas de réflexion métalinguistique » ont été choisies seulement 11 fois « à l'initiative de l'apprenant » contre 43 fois « à l'initiative de l'enseignant ».

Les réponses dans l'encadré bleu nous permettent de nous rendre compte, sans réellement de surprise, que la référence à la langue maternelle est largement plus utilisée que les autres possibilités. Mais on peut aussi se rendre compte que les étudiants ont davantage tendance à se reporter à une autre langue étrangère qu'à leur connaissance grammaticale de leur langue maternelle. On peut interpréter cela comme le fait que la « réflexion métalinguistique » s'appuie d'abord sur des énoncés concrets, et sur la comparaison des formes utilisées dans les langues pour des fonctions communicatives ou pour véhiculer du sens.

Les réponses encadrées en rose foncé et rose pâle laissent penser que les enseignants incitent les étudiants à s'appuyer davantage sur leur langue maternelle que sur d'autres langues étrangères : il y a deux fois plus de réponses pour l'utilisation de la LM ou de règles à propos de la LM (131 au total, cadre rose foncé) que pour l'utilisation d'autres langues ou de règles d'autres langues (74 au total, cadre rose clair). Le rapport entre l'utilisation de la LM et d'autres LE s'équilibre notablement lorsqu'on regarde les réponses pour la réflexion faite à l'initiative des étudiants (cadres violets) : 168 réponses pour la LM (ou les règles de la LM) contre 138 pour la LE. Il semble donc que les étudiants, de leur propre

initiative, aient une certaine tendance à avoir recours à des références et des connaissances variées, y compris quand cela n'est pas induit par les pratiques de l'enseignant.

2.2.2.3. Activités « non grammaticales ».

a) Recours à la LM pour utiliser la LE :

Le groupe de questions « recours à la LM » portait sur l'utilisation de la langue maternelle lors des activités axées sur la communication. Il faut garder en mémoire d'une part que les étudiants étaient tous débutants (le recours à la LM est donc probable), et d'autre part qu'ils n'avaient pas la possibilité de s'exprimer dans la LE en dehors de la classe, et que ces « situations de communication » sont des situations contrôlées, ayant lieu dans la classe, et donc peu déconnectées des préoccupations de correction. C'est pourquoi nous les appelons plutôt « activités non grammaticales » qu'« activités de communication ».

Les deux premières questions concernaient leurs activités de compréhension, et les deux dernières leurs activités de production : « recours à la LM » concernait la réception écrite, « recours à la LM2 » la réception orale, « recours à la LM3 » la production écrite, « recours à la LM4 » la production orale.

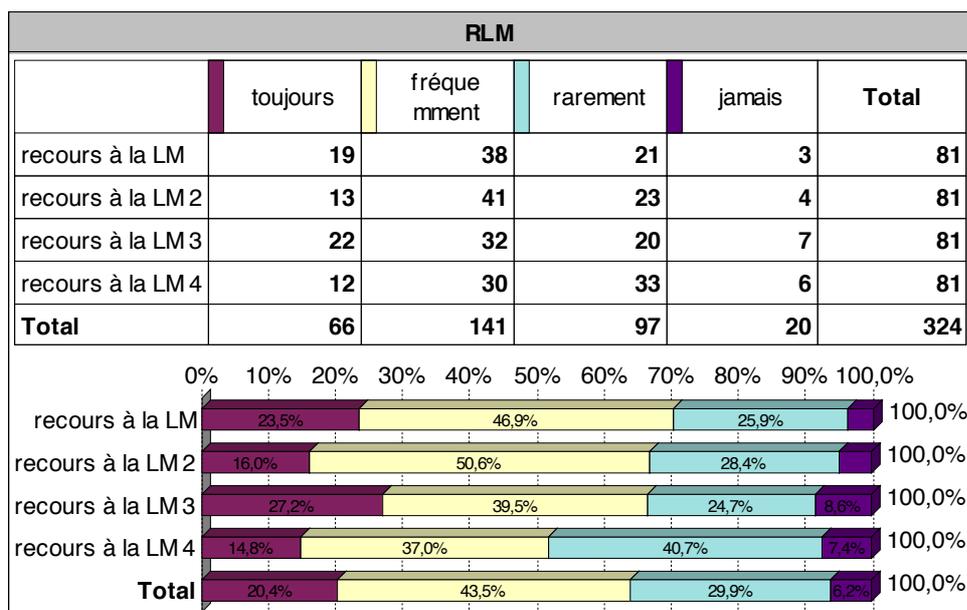


Tableau 13

On peut se rendre compte que le recours à la LM est fréquent, ce qui n'est pas surprenant. On peut aussi voir qu'il l'est un peu moins en production orale (recours à la LM4), ce qui peut être expliqué de deux façons : d'une part, en situation de production orale, les apprenants ont moins de temps pour gérer leur traitement de la langue, et donc pour recourir à la langue maternelle ; d'autre part, on peut penser que les activités de production orale viennent souvent en fin de

séquence, ou du moins après un travail de compréhension des structures qui a permis aux étudiants de mémoriser leur forme et leur sens.

b) réflexion métalinguistique pendant les activités « non grammaticales » :

Les réponses à cette question sont influencées par ce que nous avons rappelé ci-dessus, à savoir que l'utilisation de la langue était une utilisation en classe de langue, donc contrainte par un contrat didactique posant que la langue est utilisée pour l'apprendre et non réellement pour communiquer. Cependant, si l'on prend en compte à la fois ce paramètre, et le fait que notre population est une population sensibilisée à la diversité des langues et familière de leur apprentissage, on peut relativiser la proportion de gens mettant en place une réflexion métalinguistique lors d'activités « non grammaticales » : 30% des étudiants disent n'avoir jamais, ou rarement mené de réflexion métalinguistique en dehors des activités grammaticales.

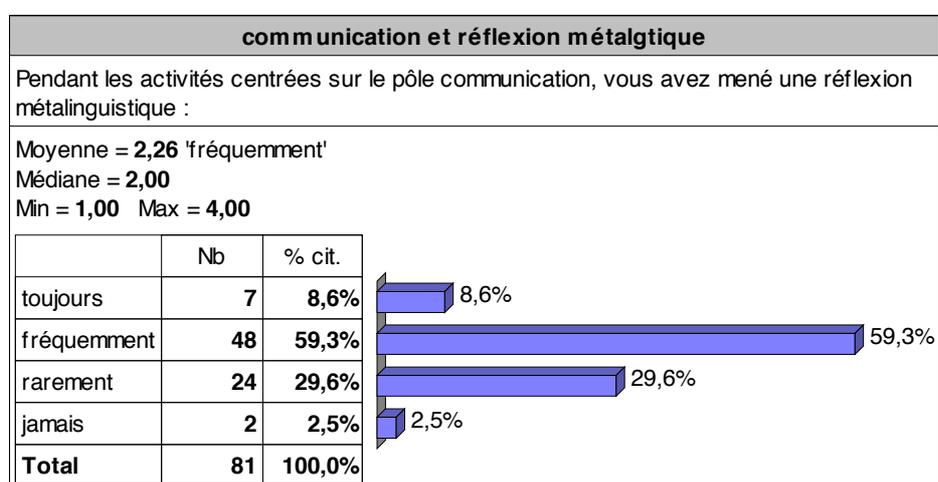


Tableau 14

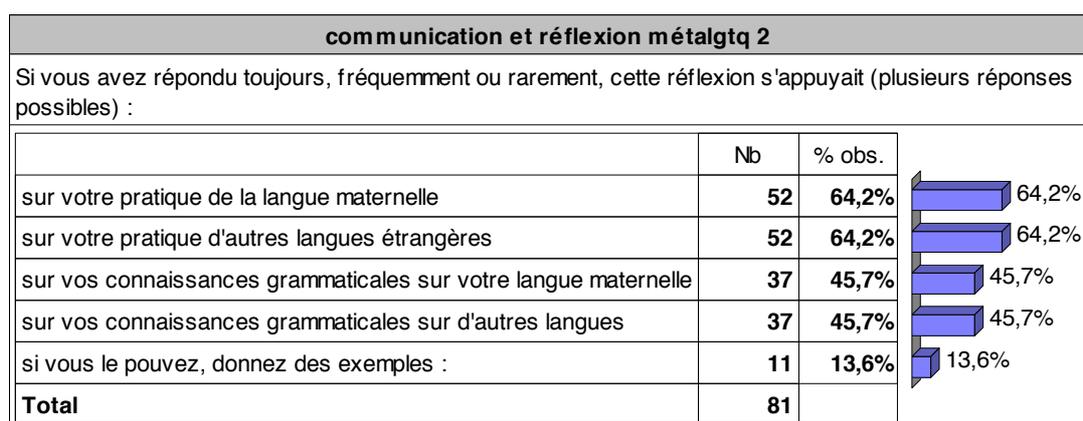


Tableau 15

On constate que là encore, la réflexion métalinguistique porte majoritairement sur une association forme / fonction – sens, plus que sur la mise en relation de l'utilisation de la langue avec des savoirs grammaticaux.

2.2.2. Profils.

Après ces considérations générales, nous avons cherché à examiner plus précisément les réponses à ce questionnaire. Nous avons établi quatre catégories d'apprenants en fonction de leurs réponses à deux questions : la réponse à la question sur la conscience des apprentissages hors « activités grammaticales » (oui ou non) a été croisée avec les réponses à la question sur la réflexion métalinguistique en situation de « communication » (toujours, fréquemment, rarement, jamais).

Cela nous donne quatre profils :

- les étudiants « très métalinguistiques » (dorénavant appelés « très méta » dans les tableaux) : ils ont répondu « oui » à la première question ci-dessus, et ont mené une réflexion métalinguistique (toujours ou fréquemment) lors des activités non grammaticales : 20 étudiants.
- les étudiants « non métalinguistiques » (dorénavant appelés « pas méta » dans les tableaux) : ils ont répondu « oui » à la première question ci-dessus, et disent ne pas avoir mené (rarement ou jamais) une réflexion métalinguistique lors des activités non grammaticales. On peut donc considérer que ce sont des étudiants qui « font confiance » à l'apprentissage implicite, sans chercher à formaliser outre mesure leur apprentissage : 8 étudiants.
- les étudiants « (scolaires) moyennement métalinguistiques » (dorénavant appelés « Scol. Moyen méta » dans les tableaux) : ils ont répondu « non » à la première question ci-dessus mais disent mener (toujours ou fréquemment) une réflexion métalinguistique dans les activités non grammaticales. Ils ont donc une représentation plutôt scolaire de l'apprentissage de la langue, mais ils cherchent à mettre en place une réflexion métalinguistique de façon autonome, ou du moins sont à la recherche de la correction de leurs énoncés : 34 étudiants.
- Les étudiants « (scolaires) peu métalinguistiques (dorénavant appelés « Scol. Peu méta » dans les tableaux) : ils ont répondu « non » à la première question ci-dessus et disent ne pas avoir mené de réflexion métalinguistique lors des activités non grammaticales. Ils sont plutôt dans l'application des consignes de l'enseignant et probablement peu autonomes dans leur réflexion métalinguistique : 17 étudiants.

2.2.3. Résultats en fonction des profils.

2.2.3.1. Résultats de leur apprentissage :

a) Familiarité et jugement de grammaticalité

Nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous les résultats à la question sur leur « intuition » linguistique en fonction des profils ; étant donné que les groupes n'ont pas le même nombre de sujets, nous avons exprimé les résultats en pourcentage :

Après ces 16h de cours, avez-vous l'impression (plusieurs réponses possibles) :					
	Ech. Total	Très méta	Pas méta	Scol. Moyen méta	Scol. Peu méta
Que vous pouvez reconnaître la langue nouvelle quand vous l'entendez	85,2%	80%	87,5%	85,3%	88,2%
Que vous pouvez distinguer la langue nouvelle d'une autre langue proche	23,5%	40%	37,5%	17,6%	11,8%
Qu'entre deux phrases simples proposées, vous pouvez avoir une préférence pour l'une, sans répondre au hasard mais sans forcément pouvoir justifier	40,7%	45%	37,5%	41,2%	29,4%
Que vous savez dire, pour des phrases simples, que telle phrase « se dit » ou « ne se dit pas », sans forcément pouvoir expliquer pourquoi	18,5%	35%	12,5%	8,8%	23,5%

Tableau 16

Les étudiants qui « font confiance à leur apprentissage implicite » (très méta et pas méta, qui ont répondu « oui » à la question sur l'apprentissage en dehors des activités grammaticales) sont aussi ceux qui pensent le plus pouvoir distinguer la langue nouvelle d'une autre langue proche, alors que les étudiants « scolaires » (qui perçoivent surtout les apprentissages faits pendant les activités grammaticales) se font moins confiance sur ce point. D'autre part, il est assez marquant que les étudiants « très métalinguistiques » sont aussi ceux qui se pensent les plus aptes à pouvoir porter des jugements de grammaticalités sur des énoncés en langue étrangère, y compris dans des situations sans autre référence. Il semble logique qu'une certaine « autonomie métalinguistique » aille de pair avec une plus grande confiance en leur jugement métalinguistique, et c'est ce qui s'exprime nettement dans la dernière ligne du tableau.

c) Ce qu'ils ont retenu

Du point de vue des connaissances linguistiques, vous diriez que ce "qu'il vous reste", ce que vous avez retenu, c'est (plusieurs réponses possibles) :					
	Ech. Total	Très méta	Pas méta	Scol. Moyen méta	Scol. Peu méta
Des mots isolés	51,9%	55%	62,5%	44,1%	64,7%
Des mots associés à la façon dont on les construit	39,5%	45%	37,5%	44,1%	17,6%
Des règles grammaticales	22,2%	15%	12,5%	35,3%	11,8%
Des exemples illustrant des règles grammaticales	28,4%	45%	12,5%	26,5%	17,6%
Des constructions mentales, qui ne sont ni exactement l'énoncé de la règle, ni seulement un exemple	37%	30%	50%	38,2%	35,3%
Autre	8,6%	0%	0%	5,9%	29,4%

Tableau 17

Si l'on s'intéresse à ce que chaque profil d'étudiants dit avoir mémorisé, on peut faire quelques observations intéressantes. D'abord, les étudiants « scolaires et peu métalinguistiques » retiennent surtout des mots isolés, de façon plus marquante que les autres profils. Globalement, ces étudiants sont ceux qui ont le plus de mal à analyser la langue et à faire des liens entre les éléments : ce sont eux qui apprennent le plus de phrases toutes faites (c'est ce à quoi renvoie « autre » le plus souvent), et ils ont une tendance très faible à associer la construction au lexique qu'ils acquièrent (17,6% seulement de « mots associés à la façon dont on les construit », chiffre très inférieur à la fois à la moyenne et au score des autres profils).

Ensuite, on peut constater que les règles grammaticales semblent être les mieux retenues comme telles par les étudiants qui ont une conception « scolaire » de l'enseignement des langues, avec une attitude métalinguistique développée bien que peu autonome.

En ce qui concerne les étudiants « très méta », il est intéressant de noter qu'ils ont une répartition des éléments mémorisés assez équilibrée entre des mots isolés, des mots associés à la façon dont on les construit, et des exemples de règles grammaticales. Ils retiennent aussi des règles telles quelles (davantage que les profils peu ou pas méta), bien qu'en proportion bien moindre que les autres éléments.

Enfin, les étudiants « pas méta » sont ceux qui s'approprient la langue sous la forme la moins « formalisée » : hormis les mots isolés (qui est l'élément le plus important pour tout le monde, ce qui tient en partie à leur niveau débutant), ils disent retenir surtout des « constructions mentales » Ils ne retiennent que peu de

règles ou d'exemples en tant que tels, mais semblent les « stocker » sous d'autres formes, qui tirent parti de ces deux types d'informations.

2.2.3.2. Réflexion métalinguistique pendant les activités grammaticales :

Hormis le fait que tous les étudiants « très méta » déclarent tous mener une réflexion métalinguistique, ce qui n'est pas une surprise, l'étude des questions sur la réflexion métalinguistique pendant les activités grammaticales ne nous a pas permis de dégager de variation significative entre l'échantillon total et les profils.

2.2.3.3. Activités « non grammaticales ».

a) Recours à la LM pour utiliser la LE.

Echantillon total

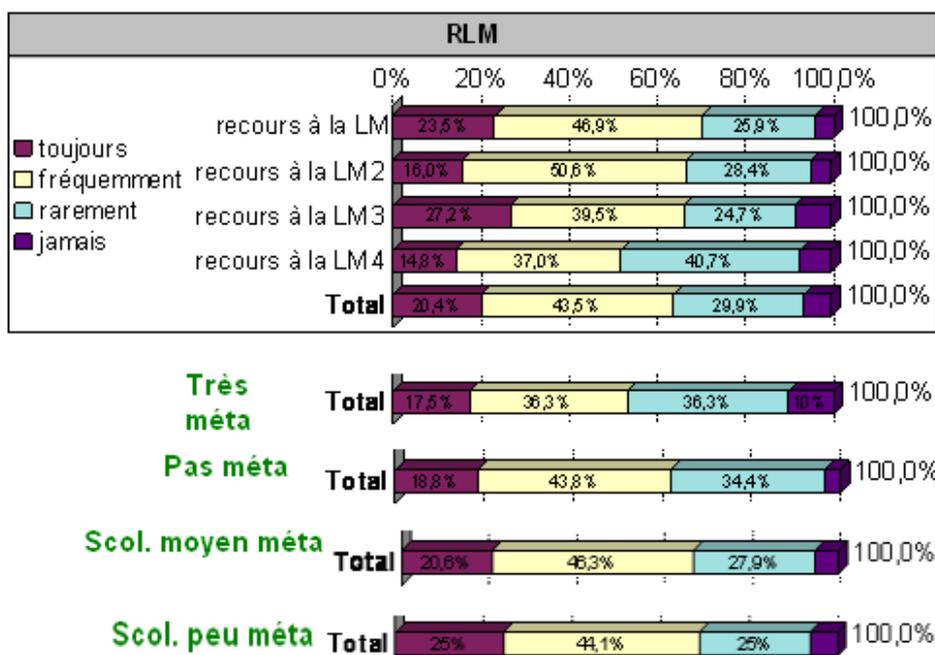


Tableau 18

On peut constater que de façon générale, les « très méta » sont les étudiants qui ont le plus de facilité à se détacher de la langue maternelle lorsqu'ils sont amenés à utiliser la langue étrangère, alors que cela semble plus difficile pour les étudiants plus « scolaires ». Les étudiants les moins autonomes du point de vue de la réflexion métalinguistique (les scolaires peu métalinguistiques) sont aussi ceux pour qui il est le plus difficile d'éviter la traduction dans la LM.

b) Réflexion métalinguistique pendant les activités « non grammaticales » :

Rappelons que la question « pendant les activités centrées sur la communication, vous avez mené une réflexion métalinguistique ? » a servi à créer les profils :

- Les gens qui ont répondu « toujours » ou « fréquemment » sont répartis dans les profils « très méta » et « scolaires moyennement métalinguistique » ;
- Les gens qui ont répondu « rarement » ou « jamais » sont répartis dans les profils « pas méta » et « scolaires peu méta ».

Nous allons nous intéresser surtout aux réponses des étudiants qui ont répondu « toujours » ou « fréquemment ».

Les étudiants « très méta » sont ceux qui mobilisent de nombreuses références et connaissances, de façon variée et relativement équilibrée (entre 55% et 65% pour trois des possibilités sur les quatre, seule la proposition « pratique d'autres LE » ayant un score significativement plus élevé). Ce qu'il est intéressant de noter, c'est qu'ils sont 17 sur 20 étudiants à mobiliser la pratique d'autres langues étrangères. L'explication de ce chiffre va dans les deux sens : on peut penser qu'ils ont appris de nombreuses langues, ce qui leur a permis de développer leur « conscience métalinguistique », et cette « conscience métalinguistique » et leurs connaissances dans les différentes langues alimentent leur apprentissage de la langue nouvelle.

communication et réflexion métalgtq 2		
Si vous avez répondu toujours, fréquemment ou rarement, cette réflexion s'appuyait (plusieurs réponses possibles) :		
	Nb	% obs.
sur votre pratique de la langue maternelle	13	65,0%
sur votre pratique d'autres langues étrangères	17	85,0%
sur vos connaissances grammaticales sur votre langue maternelle	11	55,0%
sur vos connaissances grammaticales sur d'autres langues	11	55,0%
si vous le pouvez, donnez des exemples :	5	25,0%
Total	20	

Tableau 19

Une autre observation que l'on peut faire à propos des réponses à cette question est que les étudiants « scolaires moyennement métalinguistiques » mènent leur réflexion métalinguistique surtout en s'appuyant sur leur pratique et non sur des connaissances abstraites. On peut penser qu'ils cherchent surtout à mettre en rapport la forme et le sens.

communication et réflexion métalgtq 2		
Si vous avez répondu toujours, fréquemment ou rarement, cette réflexion s'appuyait (plusieurs réponses possibles) :		
	Nb	% obs.
sur votre pratique de la langue maternelle	24	70,6%
sur votre pratique d'autres langues étrangères	24	70,6%
sur vos connaissances grammaticales sur votre langue maternelle	14	41,2%
sur vos connaissances grammaticales sur d'autres langues	16	47,1%
si vous le pouvez, donnez des exemples :	5	14,7%
Total	34	

Tableau 20

1.3. Conclusion sur les questionnaires.

L'analyse des réponses à ce questionnaire nous a permis de faire plusieurs observations ; nous retiendrons les points suivants :

- Tous les étudiants n'ont pas la même conscience de l'apprentissage de la grammaire or activités grammaticales (dont une part est de l'apprentissage implicite), ou bien ne lui accordent pas le même crédit. Seule une minorité de nos étudiants a été capable de reconnaître qu'ils avaient appris des éléments linguistiques même quand l'étude des formes et structures linguistiques n'était pas l'objectif affiché de l'activité proposée en classe.
- Les éléments linguistiques et grammaticaux sont stockés sous des formes variées, et les déclarations des étudiants indiquent non seulement qu'il y a, dans leur activité d'apprentissage, une part de reconstruction des informations linguistiques et métalinguistiques qui leur sont données dans les cours de langue, mais aussi qu'ils semblent avoir conscience de cet accès diversifié aux connaissances.
- Alors même qu'ils sont dans des conditions d'apprentissage similaires, qu'ils ont un même niveau de départ, et qu'ils proviennent des mêmes cultures éducative et métalinguistique, les étudiants n'adoptent pas la même « attitude » métalinguistique.
- Pour autant, il se passe toujours une activité métalinguistique. Celle-ci est plus ou moins poussée, et plus ou moins formalisée, mais elle semble toujours présente, y compris quand elle n'est pas sollicitée.
- On peut penser qu'il y a une « forme de base » de la réflexion métalinguistique qui consiste en la mise en relation des formes linguistiques et de leur sens et d'une comparaison interlinguistique de ces relations.
- Il semble que les étudiants qui ont une attitude métalinguistique forte se détachent plus facilement de leur langue maternelle que les autres. Il

semble aussi que les étudiants qui ont une attitude métalinguistique faible ont du mal à opérer des liens entre les éléments linguistiques.

3. Exploitation des entretiens.

3.1. Présentation du corpus.

Ce corpus est constitué par des entretiens semi-dirigés que nous avons enregistrés avec des étudiants des groupes IL2, IL6 et Cours du soir. Les transcriptions sont disponibles en annexe. Au total, 11 sujets ont été interviewés ; les entretiens se déroulaient entre la fin du cours filmé et le cours suivant, parfois tout de suite après le cours (cas rare), plus souvent le lendemain ou quelques jours après. Généralement, les entretiens étaient menés avec les fiches d'activités des cours, afin de faciliter la remémoration des apprenants. Nous allons maintenant présenter les sujets dans chaque groupe. Les étudiants n'ont pas subi un questionnaire sur leur passé d'apprenants de langue, et nous présentons les informations qu'ils nous ont spontanément données dans la conversation.

3.1.1. Groupe IL2

Al. est un homme qui vient du Tchad, et dont la langue maternelle est une langue orale uniquement. Il maîtrise quelques rudiments d'anglais, mais dit ne pas avoir appris d'autre langue que sa LM. Il déclare n'utiliser que très peu le français en dehors du DEFLE, et ne pas l'avoir appris avant de venir en France. Nous nous sommes entretenus deux fois avec Ali, uniquement en français, en utilisant quelques mots d'anglais. Son niveau de français et l'absence d'autre langue de communication ont cependant limité la communication.

Ma. est une jeune fille qui vient de Kyoto, et a pour langue maternelle le japonais. Avant d'arriver en France, elle a étudié le français à l'Alliance Française de Kyoto, où elle était étudiante. Elle est dans une situation de FLS, car elle habite avec des français, et parle de ses amis français. Nous nous sommes entretenus une fois avec Ma., en français uniquement.

Sv. est une jeune femme russe, dont la langue maternelle est le russe, et qui est enseignante d'anglais en Russie. Elle a aussi appris l'espagnol. Elle est en France depuis deux mois, mais déclare éviter d'utiliser le français, et privilégier l'anglais pour ses échanges en France. Nous la catégoriserons donc dans une situation FLE, car elle a très peu d'échanges sociaux en français hors de la structure. Au cours des entretiens, elle expose une conception très précise de la façon dont elle apprend les langues étrangères. Sv. s'est prêtée à trois entretiens, au cours desquels nous avons utilisé le français et l'anglais.

Je. est une jeune femme originaire du Panama, qui a l'espagnol pour langue maternelle. Elle est aussi enseignante d'anglais, et a fait ses études aux Etats-Unis, où elle a appris le français pendant environ un an, mais avec un « petit nombre d'heures » au total. Elle est plutôt en situation de FLE (peu d'usage social du français en dehors du DEFLE), mais a un projet et des objectifs élevés en français, puisqu'elle souhaite y suivre un cursus universitaire. Comme Sv., elle est capable

de tenir un discours sur la façon dont généralement elle apprend les langues. Nous nous sommes entretenus trois fois avec Je., et nous avons utilisé à la fois le français, l'anglais et l'espagnol.

3.1.2. Groupe IL6.

L. est un jeune homme chinois, qui a le chinois pour langue maternelle, et qui n'a « pas trop » étudié le français dans son pays d'origine. C'est son second semestre au DEFLE, mais il est en situation de FLE, et n'utilise que très peu le français en dehors de la structure. Il est étudiant en art, et a pour projet d'intégrer une école des Beaux-Arts en France. Nous avons vu L. deux fois, et n'avions que le français comme langue de communication commune. Comme avec Al. (mais dans une moindre mesure), son niveau de français et l'absence d'autre langue de communication ont cependant limité la communication

H. est une jeune femme américaine, qui a l'anglais comme langue maternelle. Du point de vue de la culture éducative, elle a un diplôme américain de vétérinaire, et elle aime écrire et est très attentive au « style ». Elle est en situation de FLS : certes elle vit avec un français avec qui elle communique surtout en anglais, mais elle utilise le français avec son entourage amical et familial. C'est son second semestre au DEFLE, et elle a commencé à apprendre le français en arrivant en France. Elle a comme projet de trouver un emploi comme assistante vétérinaire. H. s'est prêtée à trois entretiens, pendant lesquels les langues de communication étaient le français et l'anglais.

K. est une jeune femme brésilienne, qui est lusophone. Elle faisait des études de communication au Brésil, et souhaite intégrer une formation universitaire en France. Elle pense passer le TCF, et explique qu'il est important de bien s'exprimer dans son milieu professionnel. Elle déclare avoir suivi trois mois de cours de français au Brésil, et elle entame son second semestre au DEFLE. Elle est plutôt en situation de FLS, même elle si pense avoir plus d'occasions de parler français avec des étrangers qu'avec des francophones. Nous avons interviewé K. deux fois, et seul le français a été utilisé.

Em. est un jeune homme turc, qui a le kurde comme langue maternelle et familiale, mais a fait ses études en turc. Il n'a pas suivi de cours de français en Turquie, et est arrivé en France en 2008. Il est en situation de FLS, et il travaille en France, même s'il a un entourage familial turc sur son lieu de résidence. Il a d'abord appris le français en situation informelle, avant de s'inscrire au DEFLE à partir du second semestre 2009 (c'est son troisième semestre au DEFLE). Il a comme projet (peu précis) de suivre des études de littérature en France. Deux entretiens, entièrement en français, ont eu lieu avec Em.

3.1.3. Groupe Cours du soir.

Mi. est une jeune doctorante serbe en sciences. Sa langue maternelle est le serbe, et elle a aussi appris l'anglais, qui est sa langue de communication professionnelle. Avant de venir en France, elle a suivi un mois de cours intensif en Serbie. Elle est dans une situation entre FLE et FLS, puisque l'anglais lui suffit pour communiquer avec son entourage, mais qu'elle déclare commencer à utiliser

le français dans son cadre de vie (professionnel et amical), ce qui n'était pas le cas durant le premier semestre (c'est son second semestre en France et au DEFLE). Elle est donc dans une situation dans laquelle elle peut solliciter de nombreuses interactions en français, tout en pouvant se contenter de l'anglais pour communiquer. Nous nous sommes entretenus deux fois avec Milena, en n'utilisant que le français.

F. est une jeune femme marocaine, qui est en France depuis 5 ans, et travaille dans un service administratif. Elle est clairement dans une situation de FLS. D'après ses déclarations, il semble qu'elle n'a pas appris le français au Maroc pour des raisons personnelles. Elle était enseignante dans ce pays. Elle a suivi des cours de français dans une autre structure de l'agglomération bordelaise avant de s'inscrire aux cours du soir du DEFLE. Nous nous sommes entretenus deux fois avec F., entièrement en français.

Ab. est un jeune homme tchadien, qui a pour langue maternelle une langue orale du Tchad, mais qui maîtrise aussi l'arabe, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il déclare s'être lancé dans une double entreprise de transcription écrite de sa langue maternelle, et d'une thèse. Il réside en France depuis 2002, et travaille en France depuis cette époque (il a d'ailleurs passé un CAP) ; il est dans une situation de FLS. En France, il a suivi des cours de français dans des structures associatives, avant de s'inscrire au DEFLE en 2009. Il recherche une meilleure correction du français, une plus grande maîtrise de l'écrit.

Le nombre limité d'entretiens et des cours filmés ne nous semble pas permettre de tirer des conclusions sur la relation entre les démarches adoptées dans les cours et les discours tenus par les étudiants dans les entretiens. En outre, comme nous l'avons montré au chapitre 3, et comme Véronique (2009) le souligne, la démarche d'enseignement n'est qu'un variable parmi d'autres susceptible d'influencer l'apprentissage. Nous n'avons donc pas cherché à dégager de ce corpus les possibles effets des différentes démarches sur les apprentissages. En explorant ce corpus, nous avons cherché des traces des constructions de représentations métalinguistiques ; nous nous sommes aussi interrogé sur l'utilisation que font les apprenants des outils et des informations grammaticales qui leur sont proposées, et sur la relation qu'ils établissent (ou pas) entre leurs apprentissages grammaticaux et leur utilisation de la langue (voire leur apprentissage de la langue en général).

3.2. Exploration du corpus : comment les apprenants tirent-ils parti des discours et explications métalinguistiques de la classe de langue ?

3.2.1. Compréhension des discours métalinguistiques tenus en classe de langue.

On ne peut pas se fonder sur le discours des apprenants pour en déduire ce qu'ils ont effectivement compris au moment du cours. En revanche, malgré le décalage temporel, on peut utiliser ce qu'ils en disent pour examiner quelles informations ils ont retenu, ou s'ils ont opéré des inférences à partir des informations effectivement contenues dans le discours de l'enseignante. Certains apprenants

n'ont ainsi pas compris, ou en tout cas pas retenu de façon claire, certaines informations données en cours, alors que d'autres ont opéré des inférences et construit des informations qui vont au-delà de ce qui était explicitement véhiculé par l'enseignante.

Par exemple, K. n'a pas très bien compris le cours sur le passif ; pour K., du groupe IL6, la présence de l'auxiliaire *avoir* dans la conjugaison du passif n'est **pas clairement comprise**. Pourtant, cette question a été traitée suite à la question d'une apprenante, et l'enseignante avait précisé qu'on forme toujours le passif avec l'auxiliaire *être*, et que la présence de *avoir* est due au fait que le verbe être se conjugue au passé composé avec *avoir*. Son hésitation dans l'extrait suivant montre que ce phénomène n'est pas encore très clair, et sa réaction (« Ah ! D'accord ») à l'explication de l'observatrice montre que la première explication dans le cours (pourtant très claire) n'avait pas été bien intégrée. Sa reformulation (dernière réplique) de l'explication ne donne d'ailleurs aucune certitude sur son appropriation de ce point particulier.

K.: (...) **toujours avec être, mais je pense que c'est pas juste avec être. Je peux utiliser euh passif avec avoir, non ? C'est juste être. Ont été. C'est être.**

Obs.: c'est quel verbe, "ont été mis"?

K.: ont été mis ? Mis euh mettre, mettre

Obs.: oui, c'est ça, mettre. C'est le verbe mettre, donc au passif, d'accord? Et c'est quel temps ?

K.: passé comp, passé.

Obs.: oui, passé composé, (K : ont été) exactement. Et donc "ont été" c'est être, au passé composé.

K.: oui. (Obs.: plus mis) **oui mais c'est ça, je pense que c'est ça la confusion que j'ai fait, parce que. Je n'ai pas perçu que le passif est pour moi, le passé composé c'est une chose, le passif c'est autre chose.**

Obs.: tout à fait

K.: c'est **ça qui, je ne comprends pas pourquoi ils sont dans la même phrase**, ou... (Obs. : oui !) en fait ça...

Obs.: parce qu'en fait, le passif, en grammaire, on appelle ça une voix, et après on peut avoir tous les temps, au passif. Par exemple pour mettre, on peut avoir le présent passif, "il est mis", on peut avoir le passé composé passif, "il a été mis", on peut avoir le futur passif, ça ferait quoi ? "Il sera mis" (K : il sera) on peut avoir l'imparfait passif, (**K : il était mis**). Voilà. Exactement. Et donc on peut avoir tous les temps, comme ça.

K.: hum. **Mais c'est toujours avec être.** (Obs. : oui, c'est toujours avec être). **Oui ça me rappelle que la Mme H (je sais pas si c'est la Mme H ou Mme O) elle a expliqué. Oui. Mais... je pas pensé que c'est toujours avec être. Je pensais que le passif, c'est possible d'utiliser avec les autres euh.**

Obs.: non... et donc en fait, là par exemple, "ont été placés", "ont" c'est bien avoir, mais c'est parce que c'est le passé composé de être, qui se conjugue avec "avoir été", en fait.

K.: ah, **d'accord!**

Obs.: c'est à dire, au présent "je suis", au passé composé, "j'ai été".

K.: ah d'accord. **Quand je mettre ont, ça c'est passif en fait.**
(Obs. : de ?) **Si je mettre les deux ensemble (Obs. : ont été placés, oui). D'accord. Oui.**

(K. 15 avril)

On se rend compte en fait que cette difficulté de K. vient du fait qu'elle n'a pas bien appréhendé la place relative du passif par rapport à l'ensemble des temps. Il est vrai que dans le cours, le terme de *voix* n'a pas été utilisé, et que l'opposition entre *actif* et *passif* a été utilisée mais pas clairement explicitée. Il a été expliqué la formation du passif à tout les temps, mais sans donner aux apprenants une **vision globale du rapport voix / temps conjugués à tous les temps dans chaque voix.**

Pour H. en revanche, qui fait d'ailleurs le rapprochement entre le passif dans sa LM (anglais) et en français, **cette inférence n'a pas posé de problème.** La question de l'utilisation du passif n'a pas non plus été problématique, et elle est même capable de donner des informations supplémentaires par rapport à ce qui a été donné en cours : ces informations sont relatives aux raisons pour lesquelles on est susceptibles d'utiliser le passif. Dans le cours, c'était surtout une question d'ignorance de la personne qui commet l'action, et de mise en relief. H. reprend cette raison, et y ajoute des raisons stylistiques, sur la base de la comparaison avec l'anglais :

H. : oui; un raison - c'est un raison ? (Obs. : une) merci (Obs. : une chance sur deux...) une raison (rire) la première raison, je pense, est **quand on veut parler sur une topic (Obs. : un thème, ou un sujet) oui un thème, un sujet, où on ne sait pas le sujet, le acteur de, les personnes qui a fait ça** (Obs. : qui a fait l'action) exactement oui. Donc, c'est nécessaire, **comme anglais**, c'est nécessaire d'utiliser le passif. Pas toujours peut être pour le complet texte, oui quand on discute l'action premier, oui. Une autre raison ? **Quand on est évésif (Obs. : évasif, oui) évasif, mais ça c'est les choses que les professeurs d'anglais n'aiment pas.** Si on sait le sujet, on annonce le sujet, oui là voilà, cette personne a fait quelque chose. toujours. Euh... pour moi, comme un écrivain, quand je... **si je veux établir un mood, une sensation, peut être un peu de mystère, comme ça, oui on peut utiliser le passif.**

Obs.: c'est pour ne pas dire

H. : oui exactement, c'est pour le mystère, pour les histoires de détective, inspecteur (rire).

Obs.: est-ce qu'il y a aussi pour euh une question d'insistance ?
De; par exemple, si tu dis j'ai posé une candidature, et j'ai été accepté, c'est pas pareil que de dire l'école m'a accepté ? C'est pareil ou c'est pas pareil ?

H. : oui, **c'est le même sens, parce que dans le deuxième exemple, c'est l'école qui est le sujet. L'école a accepté moi, à moi. Dans le premier exemple, l'action est le même, c'est pareil, mais c'est juste sans le sujet d'école. Oui, c'est le même.**

Obs.: donc on insiste sur.

H. 15 avril

Les difficultés de compréhension peuvent être dues, on l'a vu avec K., à des inférences qui ne sont pas faites, ou du moins à un manque d'explicitation de certaines informations. Ces difficultés peuvent aussi être dues à un **problème référentiel, de conceptualisation de la réalité**. Ce type de problème est un peu difficile à désigner simplement, mais l'exemple suivant l'éclairera :

Non j'ai eu du mal un peu (Obs. : oui ? à comprendre les nuances ?) oui, les nuances, exactement, à trouver... en fait moi le gros problème que ça m'a posé, les hum... j'ai pas compris tout à fait en fait quand on l'utilise. Y pas de ... quand on utilise SI pour le passé, pour le présent. J'ai pas compris, **parce que dans ma tête ya pas un SI pour passé**. Ya en fait ça sous (?) des conditions que - je sais pas comment - elle nous a expliqué comme quoi une sorte de quelque chose qui est terminé quoi, on peut plus le (Obs. : on peut plus rien y changer) rien y changer. (Obs. : et pour vous, ça a pas besoin de SI, c'est ça que vous dites ? Y a pas de condition si c'est passé. c'est ça que vous dites ?) Pour moi, SI ça signifie toujours ça. (//Obs. : pour vous si c'est toujours dans le futur en fait//) **pour le présent ou pour le passé, pour moi c'est on peut rien changer**.

(...)

Et ça existe, SI en, dans les langues que vous parlez déjà ? En - comment on dit, tchadien ? En tchadien ou en arabe, ça existe ?

Ab.: oui - ça existe oui

Obs.: et ça marche avec différents temps, comme ça ? Ou que avec justement le...

Ab.: oui, **on a les trois cas aussi oui, même en arabe il y a un quatrième cas. Euh. En arabe, il y a des mots qui remplacent les SI**.

Obs.: d'accord, ya plusieurs mots différents pour chaque cas, c'est ça ?

Ab.: voilà, c'est ça

Obs.: et c'est pour ça du coup que vous avez du mal à...

Ab.: **j'ai pas pensé comme ça, mais j'ai oui, là si vous me dites ça... oui**.

Ab. 23 mars.

Les difficultés d'Ab. à comprendre la formation des hypothèses, et surtout la concordance des temps dans les subordinées introduites par *si*, tiennent donc à des difficultés à conceptualiser la valeur des temps de façon différente, d'autant plus que la langue à laquelle il se réfère ne fonctionne pas de la même façon.

Il peut aussi arriver que les informations soient mal comprises, parce que les apprenants comprennent mal un terme, ou font des **inférences qui ne sont pas justes**. Em. par exemple, qui a suivi un cours dans lequel le plus-que-parfait était présenté comme un temps exprimant l'*antériorité*, n'a pas tout à fait compris le sens de ce terme, ou du moins l'a interprété d'une façon qui n'est pas juste :

Obs : et alors vous avez compris quoi du plus-que-parfait, vous savez quoi maintenant sur le plus-que-parfait ?

Em. : Ah... plus-que-parfait, c'est bonne question. C'est difficile pour l'expliquer, c'est comme... c'est plus-que-parfait

il est avant – avant le – pardon, je dis un mot de Turquie, (?)

ça veut dire... non...

Obs : je parle pas turc... j'aimerais bien, mais non.

Em. : C'est... **plus-que-parfait c'est très avant** ; c'est ça ?

Obs : oui...

Em. : Très avant

Obs : c'est alors... c'est y a vraiment longtemps ?

Em. : **Oui, vraiment longtemps**, oui c'est... je comprends ça, oui oui. **Par exemple, je parlais une semaine, une semaine je**

fais je parle avec imparfait. Mais un an avant, deux ans, par exemple six mois avant, je parle plus-que-parfait.

Obs : avec le plus-que-parfait ?

Em. : Oui, je comprends comme ça, je sais pas...

Em. 6 avril.

On voit dans cet extrait que, bien que les exemples donnés en cours proposent des plus-que-parfait qui évoquent des événements qui se déroulent sur la même journée que d'autres événements évoqués à l'imparfait ou au passé composé, Em. s'est appuyé surtout sur la notion d'antériorité, nommée comme telle et expliquée par l'enseignante comme « ce qui se passe encore avant ». Les conclusions qu'en tire Em. ne sont pas illogiques compte tenu du discours tenu par l'enseignante, mais ne correspondent pas à la réalité des emplois du plus-que-parfait. De la même façon Mi., qui a suivi un autre cours que Em., opère une inférence erronée elle aussi : elle exprime bien que le plus-que-parfait « s'utilise pour quelque chose qui était avant de autre situation dans le passé », mais un peu plus loin extrapole un peu cela en expliquant que « bon, ça c'est au début, ça c'est nettement avant » (Mi. 15 mars).

D'autre part, on a pu remarquer dans notre corpus, que même lorsque les informations sont comprises, et les inférences faites, leur **reformulation avec une autre « entrée »** n'est pas toujours immédiate, mais peut amener à éclairer une zone d'ombre qui n'apparaissait pas autrement. Ainsi, lorsqu'on demande à F. les types de noms que y et *en* peuvent remplacer, elle a besoin d'un temps de réflexion, et de repasser par des substitutions, pour répondre :

Obs : y ça peut remplacer des lieux ?

F. : euh... je suis à côté de... j'y suis. Oui, ça peut remplacer, oui. Je vais à la plage, euh, j'y vais. Oui ça peut remplacer des lieux.

Obs : ça peut remplacer des choses ?

F. : des choses ? Oui ça peut remplacer des choses. J'y pense non.

Obs : oui, si.

F. : j'y pense à faire quelque chose, oui je peux. Oui.

Obs : oui, je pense à ta lettre, j'y pense.

F. : oui, j'étais pas sûre. Oui.

Obs : et ça peut remplacer des personnes ?

F. : des personnes ? le y ? Ça peut remplacer des personnes ?

Obs : non, non.

F. : non ça peut pas ; J'y. Non je pense pas. Non, non, non il peut pas.

S : et le *en*, ça peut remplacer des personnes ?

F : oui, oui bien sûr, j'en parle, oui oui.

Obs : oui

F : j'en ai parlé, oui. Oui **donc il peut remplacer des personnes.**

F. 13 avril.

Dans cet extrait, l'observatrice propose une entrée (par les types de noms que peut remplacer un pronom) dans les informations métalinguistiques qui n'est pas la même que celle des cours, et qui demande **d'exprimer d'une autre façon** des informations données en cours (« ça marche pas avec des personnes », notamment). L'entretien se déroule trop longtemps après le cours pour que l'on puisse se prononcer sur le fait que l'apprenante a opéré ou non ces inférences sur le moment. En tout cas, elle n'a pas mémorisé les informations sous cette forme. Et d'ailleurs elle n'a pas explicité, ou du moins retenu le fait que le pronom *en* ne « marche pas avec des personnes ».

Enfin, en explorant le corpus, nous avons pu confirmer que **l'ordre de présentation, le rythme et la quantité d'informations** données peuvent influencer négativement la compréhension des informations grammaticales.

Ab.: Euh pour la grammaire, moi je préfère, alors là on va parler sur les SI. Alors on a trois ou quatre conditions de SI, **la première c'est ça, la deuxième c'est ça, la troisième c'est ça, et ça dans ce cas-là, (?) présent et ça signifie ça, et l'exemple de ça.** (Obs. : oui) et le deuxième cas, c'est voilà quoi. Deuxième cas, dans telle condition, et ça fonctionne à telle manière, et voilà l'exemple. Et le troisième, et le quatrième.

Obs.: ok. Parce que là vous aviez trop tout en même temps, en fait. Alors c'est peut être la forme, le tableau qui vous va pas ? Ça aurait été plus facile avec 1, 2, 3, 4, et pas un tableau comme ça?

Ab.: peut être, je sais pas.

Obs.: peut être c'est la présentation qui va pas alors.

Ab.: peut être. J'ai pas bien pensé, mais... ouais ça m'a semblé c'est un peu...

Obs.: là c'est un peu confus.

Ab.: en **fait c'est un seul coup quoi c'est un peu en bloc.** (...) je l'ai senti oui c'est un peu voilà quoi, **tout est mélangé, avant que je capte ça on a déjà passé ici.**

Obs.: oui, je vois.

Ab.: en **quelque sorte. Et voilà quoi, alors là pour avoir vraiment le (?) on était déjà sur le troisième.**

Obs.: oui, vous avez pas eu le temps de bien voir chaque.

Ab.: voilà quoi non les gens sont... ya qui comprennent mieux que moi, alors là c'est...

Ab. 23 mars.

Le tableau présente l'avantage d'organiser les informations, mais cet avantage peut se transformer en difficulté pour les apprenants qui ont du mal à gérer cette forme de présentation (par exemple ceux qui entrent dans l'écrit et ont du mal à s'y repérer). D'autre part, s'il est présenté « complété » de prime abord, il peut contenir une masse d'informations qui seront alors difficiles à différencier.

3.2.2. Rôles et bénéfices relatifs des règles et des exemples.

3.2.2.1. Perception du rôle des règles et des exemples.

Certains étudiants qui ont, par rapport à d'autres, une expérience limitée dans l'apprentissage des langues, mettent en exergue la nécessité d'avoir de nombreux exemples. Al., qui est débutant à la fois en français et dans l'apprentissage des langues en général, exprime la nécessité pour lui d'avoir de nombreux exemples pour se faire une idée de ce qu'est le passé composé :

Obs : Qu'est-ce que vous avez appris de nouveau sur le passé composé ?

Al : y a besoin de beaucoup exemples, beaucoup phrases

Obs : exemples ?

Al. : Exemples, oui. Jusqu'à hier, était pas, n'a pas complet.

Al. 12 mars.

K. exprime aussi le besoin d'avoir davantage d'exemples concrets pour pouvoir cerner la notion de passif, et pouvoir demander des précisions à son propos :

Obs. est-ce qu'il te reste des questions, sur le passif?

K.: en fait, j'ai besoin voir plus de choses, du passif. Pour formuler des questions.

Obs.: oui, tu as besoin de plus d'exemples. (K : oui, j'ai besoin de plus d'exemples, c'est ça).

K.: parce que je ne sais pas encore... l'unique chose que je faire, l'unique manière que j'ai trouvé de chercher passif, c'est comme je vous disais avant (Obs.: oui c'est de trouver...) oui comme ça, **mais en fait j'ai besoin des exemples réels (Obs. : réels) oui pour... imaginer une situation,...**

Obs.: oui, des exemples d'utilisation du passif, parce que comme ça...

K.: oui, parce que juste comme ça, pour moi... je sais pas. C'est la même chose, le sens de la phrase, c'est je sais pas...

Obs.: c'était un peu tôt, pour avoir cette leçon? C'était un peu tôt dans le temps? Un peu trop tôt?

K.: un peu tôt... non, je pense que c'est pas tôt, mais... **je pense que s'il était plus d'exemples, c'est un peu plus facile, je pense. C'est juste pour les extraits**, après, si j'appris bien, j'apprends bien la manière d'utiliser, je pense que je vais enregistrer ça même maintenant. Je ne sais pas. Je n'ai pas enregistré...

K. 15 avril

Mi. explique quand à elle qu'elle utilise les exemples pour comprendre, mais aussi comme **références pour construire de nouveaux énoncés** :

Mi : parce que si j'ai compris très bien, bon, mais **si je comprends pas très très bien, euh je regarde pour exemple, et après je peux faire les phrases.**

(...)

Obs : et du coup pour choisir le temps, vous regardiez ici, enfin les choses générales là, ou vous regardiez les exemples ?

Mi : **moi, les exemples.**

Obs : toi les exemples c'est plus facile ?

Mi : oui, parce que quand j'ai vu ça, je sais quoi c'est ça, et comment je peux utiliser, mais comme ça et comme ça, non.

Obs : oui, c'est plus abstrait

Mi : oui, pour moi, comme ça c'est bien.

Mi. 23 mars.

F. enfin, explique l'utilité des exemples pour la compréhension, tout en posant la nécessité d'une règle comme référence : « il faut avoir la règle ». Elle déclare d'ailleurs préférer avoir d'abord la règle, puis les exemples pour la comprendre. Mais la règle conserve pour elle le statut de référence. Il est intéressant de noter qu'elle considère aussi comme des exemples les manipulations permettant d'établir la correspondance entre des groupes de mots et les pronoms qui les remplacent :

Obs : et pour comprendre, ça vous aide de faire ces **transformations**, ou ça vous embrouille ?

F. : non non au contraire, **il faut avoir des exemples pour mieux comprendre.**

(...)

F : parce que si on pratique pas il faut quand même revenir voir un peu les exemples et les règles pour que ça reste.

Obs : et ça vous aide à comprendre de faire la règle vous-même ou est-ce que vous préférez avoir la règle et après trouver ?

F. : ça dépend, bon quand même, il faut avoir la règle et après comprendre comme ça on sait comment il faut l'appliquer, mais c'est une méthode. Moi j'aime bien avoir la règle.

Obs. En premier ?

F. : oui moi j'aime bien.

Obs : ça vous rassure ?

F. : je sais pas mais c'est comme si, **j'ai quelque chose que je dois y revenir si je me trompe ou quelque chose.** Mettons, mettons le...

(...)

F : oui mais je sais pas, moi j'aime bien avoir la règle.

Obs. : et après voir les exemples ?

F. : après voir les exemples et après, alors parce que je vais lire la règle comme ça, c'est que **je vais pas tout à fait comprendre la règle mais une fois après les exemples je vais bien la comprendre.**

F. 13 avril

L'idée que les exemples sont utiles pour comprendre et savoir comment utiliser les éléments revient donc régulièrement chez les apprenants, qui sont assez unanimes sur ce point. La règle garde sa valeur de référence, mais les exemples peuvent aussi assumer cette fonction (ce qui est exprimé par exemple pour Mi.). On peut aussi reconstituer à travers leurs discours deux conditions pour que ces exemples soient profitables.

3.2.2.2. Conditions d'utilisation des exemples.

D'abord, il faut que ces exemples soient **accessibles, compréhensibles par l'apprenant**. Nous avons déjà mis en avant dans le chapitre 3 l'importance de la compréhensibilité de l'input, et l'importance de la compréhension du *sens* des exemples apparaît indirectement dans les discours des apprenants. Ainsi, dans un entretien avec K., on peut se rendre compte que la difficulté à accéder au sens global de l'extrait qui sert de support au travail grammatical sur le passif bloque la réflexion métalinguistique, et notamment la **gestion du lexique** semble prendre le pas sur la gestion de la grammaire :

Obs.: tu comprends pas très bien ? C'est difficile comme texte ?

K.: oui **parce qu'il y a beaucoup de mots que je connais pas**, euh... vole, je sais pas si c'est le verbe voler, c'est voler ou c'est...

(Obs. explique plusieurs éléments lexicaux)

K.: c'est pour ça que c'est un peu difficile, quand tu ne sais pas... c'est difficile de faire la construction de... mais bon, qu'est-ce que j'ai compris ici, c'est que ... deux personnes a volé - a volé les armes d'une agence postale, dans la ville de Sienne et Marne, euh (Obs. : c'est un département) un département, d'accord, **et ils sont interpellés pour la police, ils ont été interpellés pour la police, je ne sais pas bien expliqué le verbe.**

Obs.: d'accord. Mais c'est pas mal déjà ! Ça veut dire quoi, ils ont été interpellés ?

K.: interpellés, c'est quand ils ils sont euh pris, non ? Sont pris (Obs. : oui, arrêtés, sinon) arrêtés de faire l'action.

Obs.: ok. Là-dedans, il y a des formes verbales qui te paraissent bizarres ?

K.: euh... annoncé, bon c'est passé...avait découvert, la patrouille avait découvert, c'est passé (?) non c'est subjonctif (Obs. : non non, c'est du plus que parfait) plus que parfait, oui. Euh... non, **les temps, non, c'est juste ceux-ci ont été, c'est un truc nous apprenons ça maintenant, ceux-ci.**

Obs.: vous apprenez quoi, ceux-ci ou ont été placés ?

K.: non **ceux-ci**. Euh pas maintenant, mais je fais un peu de confusion avec ceux-ci, (?) ce qui, ce que,

Obs.: d'accord. Avec les différents "ce" ?

K.: oui, pour faire la distinction entre les... mais je ne sais pas, je...

Obs.: ok. Et alors avec l'explication de mandat de dépôt, ceux-ci ont été placés sous mandat de dépôt, cette phrase-là, ça va ?

K.: non. **Non c'est difficile à comprendre**, parce que euh.

Obs.: si on dit "les voleurs". "Les voleurs ont été placés sous mandat de dépôt". Là tu comprends ?

K.: oui. Ont été placés. Placés je ne me rappelle pas qu'est-ce que c'est. (Obs. : mis). Mis. "Sous mandat" c'est... (Obs. : bé tu l'as là). Mais c'est comme demander, pas demander, c'est comme.

Obs.: bah si je dis "les voleurs ont été mis en prison", ça tu comprends ?

K.: oui, les voleurs, oui. Parce que je faire la...quand parle "ceux-ci", je ne sais pas de qui il parle.

Obs.: d'accord. C'est les voleurs. Les braqueurs.

K.: oui, c'est ça les choses que je n'ai pas mémorisées encore. Parfois...

Obs.: d'accord. Mais la phrase "les voleurs ont été mis en prison", pas de problème ?

K.: oui. Et ont été, comment vous avez dit ?

Obs.: les voleurs ont été - ou ont été - mis en prison. Ça c'est bon ?

K.: oui, ça c'est bon.

Obs.: et là, ya du passif ?

K.: euh...les voleurs ont été. Oui, il y a.

Obs.: oui. Parce qu'il y a "ont été", donc tu reconnais que c'est le passif ? (K : oui)

K. 15 avril.

On peut faire plusieurs commentaires à propos de cet exemple. D'abord, on voit que lorsque le lexique n'est pas maîtrisé, il est plus compliqué de situer la réflexion de l'apprenant : lorsque K. dit « je ne sais pas bien expliqué le verbe », il semble qu'elle parle de l'aspect lexical et non de l'aspect grammatical. D'autre part, dans une phrase qui devrait permettre d'attirer son attention sur le passif, c'est le problème de la compréhension de *ceux-ci* qui s'impose à l'apprenante. Enfin, on voit dans les dernières lignes que la reconnaissance du passif est facilitée quand les éléments lexicaux difficiles sont reformulés, et que l'apprenant n'hésite que peu. Cette rapidité de reconnaissance peut cependant aussi être expliquée par la forme « prototypique » du passé composé passif (qui est reconnaissable facilement du fait de ses trois formes, et dont beaucoup d'exemples, par rapport aux autres temps, ont été vus en cours). On peut enfin remarquer que les formes au passif n'interpellent pas spécialement l'apprenante, et qu'elle les répète et les utilise assez facilement. Ce ne sont donc pas ici les formes conjuguées qui rendent la compréhension difficile ; le passif existe dans la langue maternelle de K., ce qui explique probablement en partie la compréhension du sens de ces formes verbales. Ces formes n'auraient donc peut-être pas été remarquées et n'auraient peut-être pas suscité un questionnement métalinguistique en dehors du cours de langue. On peut peut-être voir ici un cas de « transfert passif » (cf. chapitre 3) de la LM.

Ensuite, une apprenante souligne la nécessité que les exemples se **complexifient progressivement**, pour permettre de construire de nouvelles connaissances :

[À propos de y et en]

Obs : et le fait que ça soit des exemples des étudiants finalement c'était mieux ou moins bien, que ce soit des exemples d'un livre ou des exemples que vous connaissiez pas ?

F : non mais elle nous a donné des exemples, oui parce que **parfois pour expliquer certains cas il fallait vraiment qu'elle nous donne des exemples de livres**, pour comprendre, oui.

(...)

F : euh, alors en fait c'était des exemples que nous on a donné, « j'y suis », « j'y vais », les exemples qui arrivent comme ça, et après lorsqu'elle a commencé à expliquer, **il fallait qu'ils donnent des exemples plus compliqués pour qu'on puisse comprendre.**

Obs : ils étaient plus compliqués parce que quoi ?

F : parce **qu'il fallait pas rester sur j'y pense.**

Obs : avec d'autres verbes ?

F : oui. Voilà, **que la phrase soit un peu plus compliquée.**

F. 13 avril.

Le fait que les apprenants proposent des exemples permet de s'ancrer dans ce qu'ils connaissent ou dans les questions qu'il se pose, mais le corpus de départ a souvent besoin d'être enrichi, quantitativement et qualitativement : comme le souligne F., il faut mobiliser des exemples différents pour pouvoir bien comprendre, mais aussi pour envisager différents cas de figure. Cela permet d'accompagner les apprenants au-delà de ce qu'ils savent déjà produire (« il fallait pas rester sur *j'y pense* »), ou du moins de le contextualiser différemment, pour pouvoir le généraliser.

3.2.3. Application des informations données dans le cours : construction de stratégies ?

Durant les entretiens, nous avons interrogé les apprenants sur les activités menées en cours de langue ; notamment, quand il y avait eu des « exercices » d'application⁸⁵, nous leur avons demandé de nous indiquer comment ils s'y étaient pris. Certains d'entre eux ne savent pas du tout expliquer comment ils s'y sont pris :

Obs : comment tu as fait pour retrouver le plus-que-parfait ?

L. : heu, juste lire.

Obs : tu as juste lu ?

L. : oui.

Obs : juste en lisant, tu as trouvé ?

L. : oui.

L. 7 avril.

L. donne par ailleurs l'impression d'avoir compris la formation du temps ; on peut penser soit qu'il est limité par ses moyens linguistiques en français pour s'expliquer, soit qu'il n'est pas conscient de ses stratégies.

D'autres au contraire sont en mesure **d'expliquer clairement comment ils s'y prennent.** Par exemple Mi. sait très bien décrire comment elle s'y prend pour repérer le passé composé et le plus-que-parfait dans un texte :

⁸⁵ « exercice » au sens strict défini au chapitre 4, ou plus largement des activités de production leur demandant d'utiliser ce qui avait été vu.

Mi : j'utilise par exemple *a découvert*, donc *a* c'est passé composé, et *lait* en serbe se dit, ça c'est *lait*, ça c'est imparfait, avec ça c'est imparfait. Ou s'il y a quelque chose comme ça, donc ça c'est plus-que-parfait parce que ça c'est participe passé, et ça c'est imparfait de avoir. Donc comme ça.

Obs : ok. Donc vous repérez les – s'il y a un ou deux mots, et ensuite les terminaisons.

Mi : oui, comme ça.

Mi. 15 mars.

Il est intéressant de constater que Mi a mémorisé la terminaison de l'imparfait en la reliant à la prononciation de la terminaison écrite dans sa LM. Quoi qu'il en soit, sa stratégie de reconnaissance se fonde sur une correspondance clairement établie entre le passé composé et le plus-que-parfait, et l'utilisation de la connaissance du temps de l'auxiliaire, qui permet de déterminer le temps du temps composé. On trouve la même chose chez H., qui a même précisé sa **stratégie** avec la prise en compte du radical de l'auxiliaire, pour ne pas confondre plus-que-parfait et conditionnel passé, qui partagent l'indice de la terminaison *ait* :

Obs : comment tu fais pour trouver les plus-que-parfaits ?

H. : ah, j'utilise les verbes auxiliaires dans l'imparfait. Et puis quand je trouve ce verbe, puis je cherche pour les passé euh les participes passés. Et c'est une bonne chose parce que aurait compris, c'est très très près plus-que-parfait, mais ce n'est pas plus-que-parfait, parce que aurait n'est pas imparfait. Donc ça c'est comment je trouve plus-que-parfait.

H. 7 avril

On voit que **la mise en place de stratégies implique forcément une compréhension du fonctionnement des structures grammaticale qui font l'objet de la stratégie « d'application »** (l'utilisation de la règle dans une tâche qui n'est pas forcément une tâche de communication). A l'inverse, l'absence de stratégie peut être un signe d'incompréhension de la « leçon ».

L'incompréhension des « points grammaticaux » travaillés dans le cours se manifeste chez Em. dans sa difficulté à retrouver les temps dans les exemples dont il dispose, ou à conjuguer les temps. On peut d'abord constater qu'il ne parvient pas, même en disposant de la règle de formation du passif, à mettre celle-ci en relation avec l'exemple proposé, et en quelque sorte à **passer d'une logique de fonctionnement (de la description de la formation) à une logique d'utilisation (qui correspond à « pour connaître le temps de la forme verbale au passif, il faut reconnaître le temps de l'auxiliaire »)**. Ces difficultés sont d'ailleurs amplifiées par sa difficulté à comprendre la demande formulée avec des termes métalinguistiques, et par le fait que la forme est au présent passif, qui peut facilement être confondue avec le passé composé actif.

Em.: verbe être plus participe passé, plus participe passé du verbe, par exemple des visites sont propose. (Obs : oui - sont proposées, oui) sont proposées.

Obs.: exactement. Et ça c'est quoi comme temps ?

Em.: ça ? Euh... participe passé.

Obs.: sont proposées, en fait, ensemble, enfin le verbe proposer ER, sont proposées, c'est quel temps ?
 Em.: sont... sont c'est... ils sont... troisième pluriel.
 Obs.: alors c'est la troisième personne du pluriel, oui. Carrément.
 Em.: oui c'est passé composé. Non. Passé composé... hum.
 Obs.: ça c'est une forme passive ou une forme active ?
 Em.: passif. (Obs. : oui). Mais présent ?
 Obs.: oui.
 Em : c'est présent
 Obs : comment on sait que c'est du présent passif ?
 Em.: euh... je triche.
 Obs : oui c'est marqué au bout, hein ?

Em. 14 avril.

De la même façon, même s'il sait qu'il y a toujours l'auxiliaire *être* dans la conjugaison du passif, il a du mal à mettre en œuvre cette connaissance pour conjuguer les formes :

Obs.: ils vous demandent de compléter au passif, et là c'est du présent passif. (...) comment on conjugue, le présent passif, vous savez ?
 Em.: verbe **être, non voir, je fais avec verbe être, (?) prévu. Je pense prévu.**
 Obs.: y a qu'un mot?
 Em.: ES, c'est comme ça ?
 Obs.: vous cherchez quoi, là, le participe passé? Vous m'avez dit tout à l'heure, y a toujours le verbe être dans le passif. (Em : oui) et là il est où le verbe être ?
 Em.: avec l'**accent, ou? Oui c'est pluriel** -
 Obs.: c'est compliqué, hein, ce passif. Alors, vous m'avez dit, il faut toujours le verbe être. Et **le verbe être, on va le conjuguer à quoi, là ?**
 Em.: (...) j'ai pas...
 Obs.: on revient peut être, par exemple, ici, on a du futur passif, et on a dit, c'est le verbe être au futur, (E : sera) plus le participe passé (E : oui), d'accord? Et au présent passif, on a le verbe être au présent, plus le participe passé.
 Em.: ah, **avec le "sont" ?**
 Obs.: oui. **Alors, le participe passé de voir, ...** par exemple, si je dis, demain, MO va me demander si j'ai fait l'entretien, et je vais lui dire, oui j'ai ...hum, Em.
 Em.: j'ai- je le voir ? Euh non ?
 Obs.: au passé composé, j'ai...
 Em.: je l'ai vu. Je l'ai vu.
 Obs.: vu. Donc le participe passé de voir, c'est vu. Donc.
 Em.: euh. u, o u, (obs : u, prévu) c'est comme ça? e u
 Obs : Non, pourquoi E U ? ah vous confondez, c'est pour avoir eu
 Em : prévu
 Obs: **voilà. Et comme c'est SONT prévus ?**
 Em. : Il faut la forme de passif

Obs : oui mais ça c'est bon, vous l'avez le passif. Sont prévus.

Exactement ; mais comme c'est pluriel ?

Em. Le S.

Obs : oui, exactement. Sont prévus. D'importants travaux sont prévus.

Em. 14 avril

Cet extrait nous montre non seulement la difficulté d'Em. à appliquer la règle, mais nous montre aussi que l'observatrice « compense » cette difficulté en lui proposant **sa propre stratégie** de conjugaison, qui suit la séquence suivante : détermination du nombre de « mots » nécessaires, choix de l'auxiliaire et du temps de l'auxiliaire, mobilisation du participe passé, accord du participe passé le cas échéant. Comme on l'a vu dans l'analyse des vidéos, il s'agit d'une stratégie implicite, qui n'est pas forcément reconnue comme tel par l'apprenant. Au sein de cette séquence, une stratégie de mobilisation du participe passé est aussi proposée implicitement. De ce fait, **l'aide apportée par l'observateur (ou l'enseignant) transforme l'apprenant en simple exécutant d'un algorithme qu'il n'a pas construit.**

Les difficultés de Em. proviennent aussi du fait qu'il n'a **pas construit une représentation globale des temps et des voix en français**, et qu'il a surtout associé passif et passé composé. On voit dans l'extrait suivant qu'il a repéré quelques indices, mais il n'organise pas suffisamment sa réflexion pour la mener à bien, d'autant plus que cette réflexion dépend de l'attente générée par la compréhension des possibilités (ici l'association passif / passé composé) :

Obs.: ok. il était plus facile à repérer, a été libéré ? Que était attendu ? C'était plus facile de trouver a été libéré que était attendu, comme passif ?

Em.: euh pour moi c'est... oui.

Obs. : pourquoi ? Je sais, quand j'ai vu le verbe être, un peu j'ai dit ça oui, le passif. Mais ça je trompe ici ait, je trompe

Obs. : vous vous trompez, c'est-à-dire ?

Em. : je dis non, ça c'est, oui je sais verbe être mais j'ai pas pensé le temps.

Obs. : vous avez pas pensé que ça pouvait être de l'imparfait passif

Em. : oui. je dis, je pensais que juste dans le passé composé.

Obs. : d'accord, vous pensiez que le passif c'était uniquement avec le passé composé. Ok.

Obs : après quand je regardais ici, ah non. (rire).

Em. 14 avril

On voit donc que l'absence de stratégie (nous parlons ici non du fait que l'apprenant déclare mettre en place une stratégie, mais du fait qu'il est possible à l'observateur d'identifier une stratégie dans les propos de l'apprenant) peut être révélatrice d'une lacune dans les représentations métalinguistiques des apprenants. Parfois, les stratégies mises en œuvre semblent moins fondées sur la compréhension de la règle que sur la **recherche d'éléments saillants**, perçus comme typiques, qui sont considérés par les apprenants comme des **indices**

fiables. Chez K., cette stratégie n'est pas perçue comme telle, mais on peut pourtant la reconstruire dans le discours qu'elle tient sur sa façon de procéder :

Obs : comment tu fais pour trouver les verbes conjugués ?

K. : je sais pas ! (rire). Je juste cherche, les verbes qui sont avec *être*, par exemple ici, heu, *ont été* parce qu'ils sont ensemble, le verbe *avoir* avec *être* au passé, c'est juste comme ça, s'ils sont ensemble. Mais... je ne me rappelle pas si c'est ça, mais quand il y a... un verbe après, je ne sais pas bien expliquer ça.

K. 15 avril.

Il semble donc que K. n'ait pas une stratégie globale pour les passifs, mais sache cependant repérer **certaines formes caractéristiques**, en s'appuyant sur le fait qu'il y a trois formes, dont *avoir* et *être* qui se suivent, et un participe passé (qu'elle appelle *verbe* faute de mieux, peut-être parce qu'elle a bien compris que c'est le participe passé qui dans la forme verbal porte la valeur lexicale du verbe). On peut dire au vu de l'ensemble de son entretien qu'elle est à une première étape de l'appropriation du passif ; une **hypothèse qu'il faudrait explorer est que cette appropriation débute par une gestion des éléments typiques de la structure.**

Enfin, nous avons dans notre corpus un cas où les informations délivrées pendant le cours ont été comprises, où l'apprenante fait état d'une stratégie qui met en œuvre ces connaissances, et où pourtant **la stratégie s'avère inefficace.** C'est le cas pour H., qui a suivi un cours sur les temps du passé dans lequel les apprenants ont travaillé sur la valeur relative de ces temps :

Obs : est-ce qu'il te reste des questions sur tout ça ? Ou est-ce que tu penses que tu sais tout ce que tu as besoin de savoir, et qu'il faut juste que tu pratiques ? Ou est-ce que tu penses qu'il y a des choses à savoir en plus ?

H.: pff. je ne pense, je ne crois pas. Non, je ne pense pas parce que **cette règle c'est très clair, facile pour comprendre**, et maintenant pour moi c'est une situation de juste **rappeler quand on utilise là et qu'elle la situation ici, entre l'un et l'autre.** Non non pas de questions.

obs: et dans l'exercice, ou même quand tu parles, quand tu dois choisir, tu te poses surtout la question sur le sens général ? Ou aussi sur les mots qu'il y a autour et tout ça ?

H.: euh, **j'utilise le sens général... oui. Très fort, le sens, le contexte de le mot, ensemble. Oui. Ça c'est mes méthodes. Mon méthode.**

obs: ok. tu peux juste faire celui-là ?⁸⁶

H.: je pense **ça c'est imparfait, je pense. Parce que ça c'est une chose qui se passe sur une période de temps, donc utilise l'imparfait. Pendant deux ans.** Et exemple aussi : *la*

⁸⁶ L'exercice est un texte à trou ; la phrase en question est : « d'abord, il (travailler) ... à Paris pendant deux ans, mais comme la concurrence y (être) ... trop forte, il (s'installer) ... à Nice ». Les première et troisième réponses attendues sont le passé composé, et la deuxième l'imparfait.

concurrence y être très fort. Ça c'est toujours concurrence, donc ça c'est imparfait. il n'est pas juste pour une fois, il est toujours fort, donc imparfait.

H. 18 mars.

On voit dans cet extrait que les connaissances données lors du cours de langue sont comprises⁸⁷, que H. repère bien des indices, et que ces indices sont utilisés pour dégager un « sens général » qui permette d'appliquer la règle connue de H. Mais l'évaluation du résultat de la stratégie adoptée (choix erroné du temps) permet de se rendre compte que les indices sont utilisés en fonction de connaissances incomplètes, et que la « borne » établie par *pendant deux ans* (indice qu'elle relève, et interprète de façon cohérente avec les connaissances qu'elle a : cette expression de temps peut être rapprochée de « faits habituels dans le passé ») devrait lui permettre de choisir le passé composé. Au-delà des problèmes des descriptions des grammaires pédagogiques (soulignés pour l'imparfait par Barbazan 2007), ce qui nous intéresse ici est que **le travail sur les stratégies peut permettre de préciser les connaissances**. Il faut donc envisager la relation entre stratégies et connaissances dans les deux sens : les connaissances permettent d'élaborer des stratégies, mais le travail sur les stratégies (chercher à établir des stratégies d'application ou de choix de structures) permet de chercher à préciser les représentations métalinguistiques.

3.3. Exploration du corpus : la construction de représentations métalinguistiques.

3.3.1. Discours des apprenants sur l'utilisation de la LM et d'autres LE.

Le premier constat que l'on peut faire est que, un peu comme pour les étudiants qui ont répondu au questionnaire, la première chose qui semble venir à l'esprit des apprenants lorsqu'on leur demande s'ils utilisent leur LM lors des activités grammaticales, est le recours à des énoncés dans celle-ci pour comparer des énoncés en LE et en LM, voire le passage par la traduction. Le point intéressant à ce sujet est que certains apprenants, qu'on peut d'ailleurs qualifier d'« intermédiaires » du point de vue du niveau de langue, évoquent un **stade pivot** entre un recours sinon permanent du moins très fréquent à la LM pour comprendre et s'exprimer, et un état d'« autonomie » du fonctionnement en LE. H. par exemple :

Obs : ok. Est-ce que quand tu fais ça tu passes par l'anglais, dans ta tête ? Enfin, par l'américain ?

H. : non. Pas maintenant, pas encore

⁸⁷ Sur la fiche d'activités, deux tableaux « valeur » sont proposés : l'imparfait « permet de raconter des faits habituels dans le passé dans une situation qui n'existe plus » et « permet d'exprimer les circonstances des événements racontés », et le passé composé « permet de raconter un changement dans le passé » et « permet d'exprimer un ou des événements du passé ».

Obs : *plus maintenant*. Avant oui, et maintenant non : *plus maintenant*.

H. : voilà. *Plus maintenant*, ah d'accord. (...).

H. : parce que je pense que **je suis sur la ligne entre traduire les langues dans anglais, et juste lire français et comprendre, je suis juste entre les deux** ; euh, je suis fortunate, parce qu'il y a beaucoup de mots qui paraît entre les deux langues. Comme *événement, habituel, changement*.

H. 18 mars.

On voit donc qu'elle considère cet état de fait comme une **étape** dans sa progression en langues. Cette étape peut faire l'objet d'un **travail** par les apprenants ; c'est en tout cas ce que dit K. : « avant je faisais ça, de traduire, tous les moments, mais maintenant, je m'essaye faire (obs : tu essaies de pas le faire) pas le faire, oui » (K. 18 mars). De façon générale, il semble que les apprenants recourent à la traduction en LM quand ils sont confrontés à des énoncés difficiles à comprendre, ou des énoncés complexes à produire : cette remarque revient chez de nombreux apprenants, que ce soit pour la compréhension : « cette phrase c'est facile, pas besoin de traduire en chinois » (L.18 mars), ou pour la planification :

Obs : par exemple, si tu veux me raconter quelque chose, tu fais la phrase en chinois dans ta tête ?

L : ça dépend.

Obs : ça dépend ? C'est-à-dire ?

L. : ça dépend la phrase, facile ou pas.

L. 7 avril.

Notre corpus nous offre aussi la confirmation que les étudiants, lorsqu'ils ont une LE dans laquelle ils ont été scolarisés, la favorisent par rapport à la LM. Par exemple Em., qui a fait des études en turc, recourt plus facilement à celle-ci pour comparer le fonctionnement du français. Par exemple :

Obs : c'est compliqué ?

Em : euh, oui. Parce que en turc, dans le turc y pas de conjugaison.

Em. 14 avril.

Il distingue sa LM, sa « langue familiale » et le turc, qu'il déclare favoriser dans toute situation de réflexion, pas uniquement métalinguistique :

Obs : et alors vous réfléchissez plus facilement en turc ou en kurde ?

Em : oh, je réfléchis plus facilement à turc (Obs : en turc ?) oui parce que je fais des études en turc...

Em. 6 avril

De la même façon Ab. recourt plus facilement à l'arabe (qu'il maîtrise à l'oral et à l'écrit et dans laquelle il a fait des études) qu'à sa LM (qui est une langue orale).

Cependant, il est capable de reconnaître que sa LM est parfois plus proche du français que l'arabe ne l'est.

Y compris lorsqu'il n'y a pas un aussi gros écart dans la fonction et la valorisation de la LE et de la LM, les apprenants que nous avons interrogés semblent utiliser dans leur réflexion métalinguistique la LE avant la LM : même si la LM est plus proche du français que leur autre LE, ils semblent commencer par mobiliser celle-ci, et avoir besoin d'une incitation de l'observatrice, ou d'une réflexion métalinguistique autonome, pour utiliser la LM. Ainsi quand J., qui a pour LM l'espagnol, et qui a fait des études en anglais, évoque la formation des adverbes, elle répond à la question de l'observatrice (qui lui demande si la formation des adverbes en français est identique à ce qu'elle connaît dans les autres langues) que c'est « plus pareil à l'anglais qu'à l'espagnol », et parle de la formation « adjectif + *ly* ». Quand l'observatrice lui fait remarquer que l'espagnol fonctionne de la même façon, et avec un suffixe (*-mente*) qui ressemble à celui du français, elle s'exclame comme si elle venait de s'en rendre compte (J. 11 mai). De la même façon, lorsqu'elle parle des superlatifs et des comparatifs, elle déclare que « c'est comme en espagnol et en anglais », mais privilégie des exemples en anglais (sa LE) pour illustrer son propos. Cependant, elle a pris conscience de la proximité de l'espagnol et du français, et cherche à adapter la langue qu'elle mobilise pour sa réflexion métalinguistique : « quand je suis arrivée, ou quand je suis arrivée ici, je j'ai utilisé beaucoup de anglais, mais maintenant j'utilise espagnol, je pense que espagnol est plus facile à me aide » (J. 11 mars).

Une autre apprenante, Mi., déclare éviter la comparaison avec d'autres langues, parce que cela crée de la confusion, que ce soit avec une LE ou sa LM :

Obs : est-ce que quand vous travaillez sur les temps en français, est-ce que vous utilisez le serbe ?

Mi : euh, pour rappel ? Non. Normalement non, parce que c'est un peu compliqué, je suis perdue.

Obs : oui. Donc vous faites pas de comparaisons entre...

Mi : non parce que je suis perdue avec français et anglais, c'est aussi mon – pas ma langue maternelle, donc je pas faire la comparaison dans cette langue.

Obs : d'accord. Vous faites pas de comparaisons avec le serbe, et pas avec l'anglais non plus.

Mi : d'accord. Quand je pense, c'est même plus proche avec serbe que en anglais, mais encore j'ai pas utilise beaucoup.

Mi. 15 mars.

Il semble donc que cette apprenante ait besoin d'aide pour parvenir à mettre en relation ses compétences dans les autres langues et son apprentissage du français. De façon plus générale, il semble qu'il y ait besoin d'un accompagnement pour s'assurer que l'apprenant mobilise toutes les ressources dont il dispose. Certaines apprenantes ont notamment besoin d'une revalorisation de leur compétence langagière dans la LM, afin de contrebalancer une **représentation selon laquelle il faut connaître les règles de sa LM pour pouvoir utiliser celle-ci dans son apprentissage du français**. Cette idée revient souvent dans le discours de K., qui

déclare ne pas pouvoir utiliser le portugais pour réfléchir sur la langue, parce qu'elle n'a pas bien appris le portugais, et ne connaît pas ou ne se souvient pas des règles :

[à la suite de l'explication de la conjugaison des temps au passif, et de la présence de *ont été* dans la forme conjuguée]

K. : j'ai appris le portugais, et je sais pas comment ça marche dans ma tête, mais je... je lis beaucoup, je faire beaucoup de choses, j'utilise beaucoup la communication, **mais parfois, je n'apprends pas les règles, je sais pas pourquoi je n'apprends bien la règle, y il y a des choses que je ne sais pas faire ici, parce que je ne sais pas la règle en portugais. Ou je ne me rappelle pas bien la règle.** Y c'est pour ça, passif je ne me rappelle pas. je... ici j'ai discuté ça avec un ami, **j'ai besoin de trouver ça en portugais, pour entendre très bien le français.**

Obs: oui, tu as besoin de la règle en portugais ?

K.: oui, pour comprendre en français. Parce que parfois ça va, mais parfois ça va pas.

Obs: t'as l'impression qu'on l'utilise beaucoup, le passif en portugais, ou pas ?

K.: oui oui. Oui, je pense que le passif c'est présent, c'est utilise toujours, mais...

Obs: c'est toujours être aussi, en portugais ?

K.: être. oui oui oui.

Obs: et il y a tous les temps, comme ça ?

K.: oui, il y a. il y a, comme ici. **C'est la même chose, en fait. ça et maintenant quand nous parler, c'est la même chose.**

K. 15 avril.

La sollicitation de la comparaison avec la LM permet à K. de se rendre compte que le français et le portugais, sur le point du passif, fonctionnent de la même façon. Mais cette prise de conscience intervient via la description du fonctionnement en français, et la vérification que les mêmes règles s'appliquent en portugais. On a vu plus haut que la compréhension du sémantisme des formes conjuguées au passif (tant qu'il n'y a pas d'obstacle lexical à la compréhension) ne pose pas de problème à K. On peut attribuer ce fait à la proximité entre le portugais et le français : on peut donc penser que les structures de LM influencent la gestion de la LE (ici elles ont un effet facilitant, mais elles peuvent avoir un aspect moins positif quand les structures ne se « recouvrent pas), sans toutefois que cette influence soit perçue. Les connaissances grammaticales sur la LM sont importantes pour l'utilisation volontaire des points communs ou des différences entre celle-ci et la LE. Par exemple, H. tient un discours tout à fait cohérent sur son utilisation de l'anglais dans son apprentissage du français, et sait comment tirer parti de la proximité perçue entre ces deux langues. Elle n'a aucun souci pour rapprocher l'emploi de la forme continue en *ing* en anglais de l'utilisation de l'imparfait ; en revanche, elle ne parvient pas à trouver d'équivalent du plus-que-parfait en anglais (qui a pourtant ce temps, le *pluperfect*), probablement parce qu'elle n'en a pas une connaissance métalinguistique :

H. : mais aussi, il n'y a pas une chose comme ça dans l'anglais.

Obs : y a pas de plus que parfait ?

H : ah, **pas exactement comme ça**, où il y a beaucoup de conjugations différents, et on doit réfléchir dans *avoir* ou *être*, lalala, nous utilise plus des mots pour temps, le contexte, le contexte. Hum et événement nous – nous savons que les autres personnes comprend avec le contexte. (...)

Obs : d'accord, et alors un équivalent du plus-que-parfait, ça serait quoi, en anglais ?

H: let me think, hum let's see... *I went*. **Oh je ne rappelle pas, ça c'est le milieu de la personne qui étudie la langue**, mais...

H. 15 avril.

On voit dans cet extrait que H. a compris le sens du plus-que-parfait en français, et qu'elle est capable de s'interroger sur la façon d'exprimer ce sens en anglais, mais qu'elle l'associe à des stratégies discursives plutôt qu'à un temps, qui serait hors de son champ de connaissances sur la langue.

Notre corpus d'entretiens rejoint les constats fait à partir du questionnaire et nous permet de poser l'hypothèse qu'il existe deux niveaux d'utilisation **volontaire** de la LM ou d'autres LE :

- 1) La comparaison d'énoncés dans leur ensemble (« comment on dit » dans telle langue, « comment on dit » dans telle autre), qui cherche à associer les formes à des représentations sémantiques (la représentation sémantique étant élaborée ou planifiée via la traduction dans la LM dans le cas d'énoncés complexes à gérer par les apprenants), et à élucider le sens des structures. Cette comparaison peut être abandonnée quand la structure est rapidement associée à son sens. Il nous semble que les propos de Mi. résument ce fonctionnement :

Mi : je **comprends** euh c'est existe (?) que je comprends un peu et je fais la comparaison en Serbie, et **je comprends quand je fais la comparaison à Serbie, je comprends, mais si je pas faire, c'est dur.**

Obs : et pour les trois autres [cas de figure des hypothèses et conditions], tu as besoin de passer par le serbe ?

Mi : non, pas beaucoup, pour... non plus ou moins **parce que je jamais utilise ça, donc au début par exemple à la fois je fais exactement ça c'est quoi en serbe, ça c'est quoi, ça c'est quoi**, mais je peux utiliser normalement, comme pas avec comparaison, et ça j'utilise pas encore, mais je pense qu'au début j'ai besoin de comparer.

Obs : d'accord. Mais avec le temps, en fait plus tu pratiques, et moins tu compares avec le serbe.

Mi : oui, avec le temps, je – seulement apprendre cette (?) – parce que je pense que ça c'est pas comparaison. **Je pense pas que je peux comparer. Je pense que les règles c'est pas pareil**, par exemple ici futur, ici présent, ici futur, ici passé composé, en Serbie, en serbe je sais pas si c'est comme ça. Et ici imparfait et conditionnel présent, ça je sais pas si en Serbie pareil ou non. Mais **l'idée**, ça c'est réalisé, ça c'est plus ou

moins ici parce que ça c'est futur, ça c'est au présent mais ça va mieux si je pense pour ça ; par exemple ça c'est réalisé ça c'est comme ci comme ça, ça c'est pas réalisé, et. Je comparer ça en Serbie.

Mi. 23 mars.

Il faut donc distinguer la **comparaison – traduction**, et la **comparaison des structures**, qui est le second niveau.

- 2) la comparaison des structures des énoncés : celle-ci a d'autant plus de chances d'apparaître spontanément chez les apprenants qu'ils perçoivent les deux langues comme proches, et qu'ils possèdent des connaissances formelles au sujet de ces structures. Il est pourtant possible de susciter cette comparaison chez les apprenants, en cherchant à approfondir les constats faits au niveau ci-dessus.

Par exemple, K. exprime une difficulté à choisir entre l'imparfait et le passé composé du à l'utilisation en portugais du gérondif : « et au Brésil, il y a un gérondisme, tu comprends qu'est-ce que c'est ? Et c'est pour ça je fais confusion, parce que quand je veux faire la conjugaison de quelque chose, j'utilise le gérondisme. Ici il n'y a pas, et ça me fait une petit (?) » (K. 18 mars). Il serait intéressant d'exploiter ce constat de « non correspondance des façons de dire » pour travailler de façon plus précise sur les structures utilisées dans les différents cas, leur valeur, leur interchangeabilité, et s'orienter vers la conceptualisation des temps.

3.3.2. Métalangage.

Notre corpus nous a permis d'examiner la façon dont les apprenants utilisent le métalangage, ou l'évitent, lorsqu'ils parlent de leurs apprentissages et de la langue.

Nous pouvons d'abord confirmer une observation que nous avons faite dans l'exploitation des vidéos : les termes proches (phonétiquement) compliquent l'identification de ceux-ci. Dans les corpus par exemple, L. parle de *passé passif* ou de *participe passif* pour exprimer le *participe passé*. Cependant, ce qu'il nous a semblé important de souligner est la difficulté, quand les apprenants ne maîtrisent pas complètement les termes métalinguistiques, **d'identifier précisément ce à quoi on fait référence** et ce qu'on leur demande. Dans ce cas, on voit que les termes métalinguistiques ne remplissent pas leur rôle d'outil psychologique, et au contraire entravent les activités métalangagières, c'est-à-dire la communication sur le langage :

Obs : et ça, c'est quoi comme temps ?

Em : ça ? euh... **participe passé**.

Obs : *sont proposées*, en fait, ensemble, enfin le verbe *proposer ER*, *sont proposées*, c'est quel **temps** ?

Em : sont... sont c'est... ils sont... troisième pluriel.

Obs : alors c'est la troisième **personne** du pluriel, oui, carrément.

Em : oui c'est passé composé, non, passé composé.

EM. 14 avril

On voit ici que Em. n'a pas associé aux termes métalinguistiques les types de réponse possible, et qu'il tâtonne, tout en donnant des réponses dont il sait qu'elles sont généralement attendues lorsqu'on parle des verbes, mais qui ne correspondent pas à la demande formulée en termes métalinguistiques formulée par l'observateur.

La maîtrise des termes métalinguistiques est nécessaire pour que les activités métalangagières puissent se mettre en place, et les activités métalangagières peuvent permettre de construire en même temps un concept et un terme métalinguistique (on en a vu un exemple avec le terme *complément* dans l'analyse de la démarche réflexive avec les IL2). Certains termes « de base » semblent quasi unanimement maîtrisés, ou à défaut partagés⁸⁸, comme *verbe*, *mot*, le nom de certains temps... Les apprenants qui maîtrisent le métalangage mettent en avant des termes métalinguistiques comme « importants », et envisagent mal comment on pourrait s'en passer. Ainsi J. à propos du terme *complément* : « I mean I understand what a complement means, but **I feel like if somebody doesn't know what a complement means, then it's gonna be hard** ». Il semble donc que lorsqu'il est maîtrisé, cet outil psychologique soit perçu comme important.

Lorsque ce métalangage est déjà construit, il facilite la tâche des apprenants. Cependant, on peut se rendre compte que **les apprenants ne se servent pas forcément des termes métalinguistiques pour stocker et retrouver les informations**. Ceux-ci sont des outils dans la communication mais pas forcément dans la réflexion et dans la mémorisation. La façon dont Mi. s'exprime nous semble de ce point de vue assez révélatrice. En effet, la façon dont elle désigne les éléments grammaticaux ne correspond pas à des termes métalinguistiques, mais à la façon dont elle se les représente : elle parle par exemple de « verbes avec *se* » pour les verbes pronominaux, de « réduction début du mot » pour le radical, et elle a une façon de faire référence au participe passé qui laisse voir que, même sans être sûre de maîtriser les termes métalinguistiques, elle a bien mis en relation le concept mobilisé à la fois dans son apprentissage du français et dans son apprentissage de l'anglais :

« mais pour passé composé, comme c'est faire, de euh verbe actionnaire, avoir et être, et un peu, **je sais pas comment c'est dit, euh comme troisième colonne de l'anglais** (rire) participe passé ?

Mi. 15 mars

⁸⁸ Ils permettent à l'apprenant et à l'enseignant de communiquer, mais peut-être à la manière de pseudo-concepts.

Enfin, nous pouvons souligner à propos des termes métalinguistiques qu'ils désignent à la fois un concept et un ensemble d'éléments linguistique qu'ils catégorisent : une confusion dans les termes métalinguistiques va souvent de pair avec une difficulté de catégorisation des éléments linguistiques. C'est par exemple le cas dans notre corpus à propos des pronoms, pour lesquels la profusion de termes (pronoms relatifs, personnels, démonstratifs, etc.) entraîne souvent chez les apprenants une confusion qui se retrouve dans le mélange des paradigmes, comme c'est le cas par exemple chez F. (15 avril).

3.3.3. Traces des constructions de représentations métalinguistiques.

Comme nous l'avons dit dans le chapitre 2, les représentations mentales ne sont pas directement accessibles à l'observateur, et les processus qui mènent à la construction de celles-ci le sont encore moins. Nous ne pouvons y avoir qu'un accès indirect. Nous avons cependant cherché dans notre corpus des indices sur la construction des représentations métalinguistiques chez les apprenants. Nous avons relevé quelques éléments, et pouvons faire quatre remarques.

La première est qu'il semble bien y avoir une automatisation (soit qu'une procédure soit automatisée, soit que la réponse soit retrouvée rapidement en mémoire⁸⁹, nous ne pouvons nous prononcer sur ce point) due à la fréquence d'utilisation des structures : ainsi H., interrogée sur la façon dont elle conjugue :

Obs : est-ce que tu utilises l'infinitif pour réfléchir à comment conjuguer ?

H. : ah ! euh oui, oui. Je crois, oui. Ça c'est la fondation pour moi, donc l'infinitif je réfléchis sur l'infinitif, et puis je prends la *je* ou *nous*, ou qui.

Obs : d'accord, je vois. Et là, quand tu parles avec moi, tu as les infinitifs dans ta tête ?

H. : euh... **pour les mots que je n'utilise pas, oui. Mais pour les mots que je parle toujours, ce n'est pas nécessaire maintenant.** Pas maintenant.

H. 18 mars.

L'importance de la *pratique* revient de façon récurrente chez tous les apprenants ; même les apprenants comme J. et Sv., qui fonctionnent d'une façon très structurée et insistent sur l'importance des règles, mettent en avant la nécessité de pratiquer, pour parvenir à utiliser les éléments de façon fluide.

Notre seconde remarque insiste sur le fait, que nous avons déjà développé à plusieurs reprises, que les découpages opérés par les apprenants peuvent ne pas rejoindre les découpages des grammaires pédagogiques ; nous avons vu ce phénomène dans l'analyse des vidéos, avec le traitement des pronoms *y* et *en*. Nous avons aussi pu faire cette remarque en comparant les discours de J. et de Sv., qui ont suivi le même cours sur le choix de l'auxiliaire *être*, et rassemblent dans la même idée les verbes pronominaux et les verbes de mouvement (sans

⁸⁹ Cf. chapitre 2 pour la notion d'automatisation.

complément), qui sont présentés de façon séparée dans les grammaires pédagogiques (quand le second l'est). Il est aussi intéressant de remarquer que cette information est liée pour chacune à des **indices « prioritaires »** (qui ressortent dans leur discours et dont on peut penser qu'elles les privilégient pour mettre en œuvre leurs connaissances). J. s'appuie surtout sur la présence ou l'absence d'un complément :

J : j'ai dit que quand une personne utilisait le *être*, euh, est-ce que **la personne parle de (? ce ?)**.

Obs : de **soi** ?

J : de soi. Euh et aussi le **mouvement**, *je suis arrivé, je suis resté*.

Obs : y a pas de mouvement dans *rester* ?

J : rester oui mais une motion de stat, je ne sais (...) oui ; et si vous dit euh *j'ai sorti*, vous disez

Obs : dites

J : **dites je sortis quelque chose, un complément mais à dire je suis sorti, punto final.**

Obs : point final. Ça veut dire qu'il y a des verbes qui peuvent avoir soit *être*, soit *avoir*.

J : c'est l'objet qui euh *j'ai sorti* – autre objet.

J. 19 mars.

Alors que Sv. se fonde plutôt sur l'idée général de réflexivité :

Sv : *être* avec moi. *Je suis sortie de la maison*. Et avec la voiture, *j'ai sali la voiture*. (...)

Sv : presque la même chose avec le verbe pronominaux. Comme j'ai dit.

Obs : c'est la même idée, tu veux dire ? C'est l'idée qu'on fait quelque chose...

Sv : oui... **mouvement ou verbe que je fais avec moi, c'est comme direction du verbe.**

Sv. 19 mars.

Notre troisième remarque vise à faire l'hypothèse d'un certain **effet de prototypie**, porté par des exemples de certaines structures. Nous avons déjà évoqué le cas du passé composé passif, qui est plus facilement repérable (et repéré) que les autres formes passives. Nous pouvons aussi évoquer le cas des participes passés du verbe du premier groupe : la terminaison *é* est très vite associée au participe passé, et H. évoque clairement son efficacité comme indice : « et peut-être en particulièrement avec le *e* accent, ça c'est un clue, ah voilà que ça c'est, que ce mot est un participe passif, participe passé » (H. 15 avril). Cet effet prototypique tient à notre avis à **plusieurs facteurs** : l'assignabilité de l'indice, la fréquence de celui-ci dans la langue (ou plutôt dans l'input de l'apprenant), et l'ordre d'apprentissage.

Notre dernière remarque est une aussi une hypothèse : les apprenants de langue auraient **tendance à catégoriser les éléments selon une « formation par**

complexe⁹⁰ » : sans apprentissage explicite des concepts portés par les termes métalinguistiques (ou parallèlement à eux) ils nous semblent avoir tendance à rassembler des collections d'éléments sur la base de points communs observables, et notamment sur la base des ressemblances formelles et, dans une moindre mesure, des contextes où ils rencontrent ces éléments. Cela nous semble être le cas pour les pronoms, sorte de supercatégorie dans lesquels les apprenants peuvent faire entrer nombre d'éléments. F. ou Ab. listent ainsi les pronoms personnels en suivant leurs ressemblances formelles ; cette ressemblance formelle peut amener les apprenants à inclure des formes qui ne sont pas des pronoms personnels : « *la, les, leur, lui*, euh non, oui, *lui*, euh ben *leur* de s, et après ça c'est les pronoms personnels » (F. 15 avril) : *leurs* est un déterminant possessif, inclus sur la base de sa ressemblance formelle. Ab. *lui*, évoque les pronoms personnels sur la base de leur coprésence dans une phrase, et de leur substituabilité : « mais je sais pas si par exemple le *le* et *lui*, et *le lui donné* en fait par exemple, ou... *elle m'a donné*, oui, *le, lui*, mmm » (Ab. 15 avril). Il inclut aussi dans sa liste *moi*, probablement sur la base de l'idée de « personne », qui permet d'ailleurs aux apprenants de rapprocher les pronoms personnels des déterminants possessifs. Dans un autre cadre, H. rapproche l'imparfait et le conditionnel sur la base du partage de la terminaison *ait*. Ma. quant à elle, semble avoir *stocké* ensemble *je veux* et *je peux*.

Sans concept métalinguistique qui leur impose une grille d'organisation des éléments linguistiques, les apprenants opèrent une catégorisation ou du moins des rapprochements entre les formes, sur des bases objectives mais liées à leur expérience. L'intérêt des activités grammaticales de conceptualisation serait alors de faire « remonter » ces rapprochements et de les tester afin d'aboutir à des représentations métalinguistiques plus claires, et susceptibles de leur permettre d'élaborer des stratégies efficaces.

3.3. Exploration du corpus : quelle fonction des activités grammaticales dans le discours des apprenants ?

3.3.1. Remarques générales sur leur perception de la gestion de leur apprentissage et de leur progression.

La plupart des apprenants sont capables d'identifier ce qu'ils ont appris durant les cours de langue concernés par les entretiens, plus ou moins clairement il est vrai. Nous avons déjà souligné que tous insistent sur l'importance de la pratique ; celles qui n'ont pas d'« impératifs » d'apprentissage tout en bénéficiant d'interactions avec des natifs (H. et Mi.) expriment clairement leur **confiance dans le temps et l'exposition à la langue** pour opérer les « réglages » de leurs apprentissages ; d'autres (Je., Sv) donnent une **forte priorité à l'apprentissage explicite**. Plusieurs apprenants expriment aussi la nécessité d'échanger avec des français pour se forcer à faire attention (Ab.) et pour bénéficier de corrections et de rétroactions (Al., Em.) et certains font même explicitement état de stratégies

⁹⁰ La pensée par complexe est un stage du développement chez Vygotski (chapitre 2).

sociales⁹¹ (Ma., H.). Certains apprenants ont aussi une opinion plus ou moins stricte sur la façon dont ils apprennent (F., Sv., J.) et sur le type d'enseignement qui leur correspond le mieux ; cette représentation est cependant susceptible d'évolution (Sv.).

Nous pouvons aussi faire deux remarques complémentaires : d'abord, le français est perçu par certains comme une « langue à exception », ce qui les pousse à une sorte de fatalisme sur l'impossibilité de règles expliquant tous les cas de figure. Ensuite, ils ont été interrogés sur leurs façons de fonctionner dans leurs activités d'apprentissage, et seule une apprenante (K.) a fait spontanément et explicitement référence à son style d'apprentissage : on peut la considérer comme auditive, puisque elle déclare avoir plus de facilités à l'oral, et avoir besoin de beaucoup entendre la langue.

Dans l'exploration de notre corpus, nous avons surtout cherché à voir un peu plus précisément la relation qu'établissent les apprenants entre ce qu'ils apprennent durant les activités grammaticales, et leur utilisation (compréhension et production) de la langue. Nous exposons ensuite les conclusions que certains tirent à propos de la fonction de ces activités grammaticales dans leur apprentissage, en les complétant de nos propres conclusions.

3.3.2. Relations entre les apprentissages grammaticaux et l'utilisation de la langue.

L'observatrice demandait généralement si l'apprenant avait déjà porté attention à cette question avant le cours de langue, et s'il y avait prêté davantage attention depuis les cours de langue. Dans notre corpus, nous avons pu observer quelques cas où aucune relation n'était établie entre les points de grammaire travaillés en classe, et la langue à laquelle les apprenants étaient confrontés (que ce soit en compréhension ou en production) : par exemple, L. dit ne jamais utiliser le plus-que-parfait, et ne pas savoir s'il l'entend. De la même façon, K. n'a pas l'impression d'avoir utilisé le passif en dehors de la classe, et n'a pas non plus fait attention entre le cours et l'entretien si elle l'a entendu ou pas. Nous avançons l'hypothèse que cette absence complète d'attention à la suite du cours est indicatrice du fait que les activités grammaticales proposées ne se situaient pas du tout dans la ZDP (cf. chapitre 2) des apprenants.

Entre l'absence de relation, et les relations que nous allons évoquer ci-dessous, on trouve dans notre corpus un exemple explicite de stratégie d'évitement : « je l'évite (...) parce que j'ai peur de faire d'erreurs, j'ai peur de le mettre à sa place, pour ça j'ai essayé trouver toujours un autre mot que ça » (Ab. 15 avril).

3.3.2.1. Relation rétrospective : entre l'expérience d'utilisateur préalable et les cours de langue.

Dans certains cas, la langue à laquelle l'apprenant a été confronté avant le cours de langue est remobilisée pendant celui-ci. Dans notre corpus, nous avons trouvé

⁹¹ Au sens des *stratégies sociales* évoquées par Oxford 1990 : mobilisation et recherche d'échanges avec l'entourage.

un cas d' « apprentissage explicite informel »⁹² : J. avait **élaboré une hypothèse sur l'utilisation de l'auxiliaire être, qu'elle a pu vérifier en cours de langue**. Mais même quand aucune hypothèse n'a été formalisée, le cours de langue peut faire écho à des choses que l'apprenant **utilisait de façon non volontaire, ou non attentionnelle**. Ces éléments peuvent être le fruit d'apprentissages implicites (cf. chapitre 3), ou d'apprentissages explicites menés dans d'autres cours de langue, qui ont été soit partiels, soit incomplètement assimilés. F. par exemple se rend compte après le cours sur le plus-que-parfait qu'elle employait déjà des formes conjuguées au plus-que-parfait sans y faire attention, tout en ayant du mal à dire si elle l'a utilisé depuis le cours, et en ayant besoin d'un effort pour formuler qu'elle l'entend autour d'elle :

F : on utilise souvent le passé composé et l'imparfait aussi, on l'utilise, mais pas le plus-que-parfait. **Ou bien je faisais pas attention**. Parce que quand vraiment, **ou bien je l'utilise mais je me rends pas compte**, parce que rien qu'un exercice qu'elle nous avait donné, j'avais dit que j'avais obtenu une licence et tout ça, je l'ai utilisé, mais sans... et alors sans le connaître, c'est l'**instinct** qui m'a guidé à l'utiliser. (...) dans l'exercice, j'ai écrit que *avant d'arriver en France, j'avais obtenu une licence*. Mais je l'ai fait, et **c'est mon instinct qui m'a guidé**, sans que... quant à aujourd'hui quand même, elle nous a parlé carrément de ce temps. C'est-à-dire **maintenant, je sais qu'il y a un temps qui plus-que-parfait**.

Obs : d'accord. Donc vous l'utilisiez sans savoir que vous l'utilisiez. (...) et alors, depuis jeudi, est-ce que vous l'avez utilisé ?

F : **non, non, je l'ai pas utilisé, parce que j'avais pas d'exercice**.

Obs : en tout cas, vous avez pas fait attention. Parce que vous aviez pas d'exercices ?

F : oui. Et euh oui. Non, je crois pas que je l'ai utilisé.

Obs : est-ce que vous avez entendu des gens l'employer ? Est-ce que vous avez fait attention ?

F : ben, bien sûr, parce que je suis dans un, un domaine d'étudiants, certainement, mais, **j'ai pas fait attention, je peux pas dire. Oui, mais c'est vrai on entend parler parce qu'on entend même parler, j'avais reçu ce courrier avant, si, oui. (...) oui parce que parfois on, oui**. Même. On dirait *est-ce que le courrier tu l'as reçu avant, non non j'avais reçu avant et après*, si on utilise quand même. **Mais j'ai pas fait attention entre jeudi si j'ai utilisé ça**.

Obs : donc ça a pas vraiment, le cours a pas changé votre utilisation.

F : si oui. C'est que, avant peut-être que je le prononçais, mais sans, alors c'est comme ça, **guidée par ma nature peut-être**, mais là je sais que je l'utilise parce que je SAIS comment ça se conjugue et je SAIS comment ça s'ap, et je sais comment ça s'appelle maintenant, que c'est le plus-que-parfait, et **quand je**

⁹² Cf. chapitre 3.

veux vraiment parler d'une action qui est dans le passé, je dois utiliser ça. Non, quand même si. Parce que lorsqu'on a envie d'apprendre, chaque chose qui passe, c'est vraiment ça reste et...oui.

F. 16 mars.

On voit dans cet extrait que l'utilisation du plus-que-parfait s'appuyait auparavant plus sur un **apprentissage implicite** que sur une utilisation consciente et volontaire, que le cours de langue permet. Cependant, F. semble ne pas adopter une attitude métalinguistique (du moins pas à propos des éléments travaillés spécifiquement) lorsqu'elle est en situation de communication à l'extérieur de la classe, puisqu'elle n'a « pas fait attention » suite au cours de langue. Quoi qu'il en soit, on voit que l'expérience langagière de l'apprenant peut être mobilisée rétrospectivement dans les entretiens ; nous avons un exemple ici pour la démarche inductive, mais nous avons aussi pu observer cela pour la démarche réflexive (la question de l'auxiliaire *être* pour J., ou les pronoms *y* et *en* pour Ab. et F.), et pour la démarche déductive (J. et Sv. pour les adverbes). Si cela est possible dans les entretiens, il n'y a pas de raison que cela soit impossible dans les cours, quelle que soit la démarche choisie. La seule condition est que le « point de grammaire étudié » se situe dans la ZDP de l'apprenant.

3.3.2.2. Relation prospective : entre les cours de langue et l'expérience langagière ultérieure.

Les éléments traités grammaticalement dans les cours de langue peuvent aussi avoir une influence sur l'expérience langagière ultérieure des apprenants. Nous avons deux types d'exemples de ce phénomène dans notre corpus.

D'une part, l'entretien avec Ma. Nous donne un exemple de **remise en cause des apprentissages grammaticaux**, un exemple de la façon dont la confrontation à des énoncés authentiques peut pousser l'apprenant à remettre en cause, pour le préciser, un savoir grammatical :

Ma : mais **j'ai étudié à l'AF le passé composé, c'était un peu automatique mais j'ai entendu mes amis français c'était pas automatique**, il faut savoir c'était comment euh si je peux, si je veux pour être parfaite de la langue, il faut savoir logique. (...) parce que j'ai étudié à l'AF de ça, c'était *j'ai fini*, mais des fois on utilisait *je suis fini*, cette différence.

Obs : alors le problème c'est *être* et *avoir*

Ma : oui. **J'ai entendu à l'AF pour être juste - pour avoir ? pour être juste 15 mots. 15 verbes. Mais maintenant, je connaissais plus de 15 mots.**

Obs : oui, vous vous êtes rendue compte qu'il y a plus que 15 mots avec le verbe *être*.

Ma : oui oui, pour ça j'ai besoin de savoir de logique. Quelque chose pour logique.

Obs : pourquoi c'est *être*.

Ma : oui, normalement j'ai compris, mais en français vous utilisez beaucoup.

Ma. 11 mars.

Ma. a donc compris en cours de français des informations qui se révèlent insuffisantes à expliquer la langue à laquelle elle a été confrontée par la suite, et a besoin de davantage d'explications pour comprendre ces phénomènes.

D'autre part, nous avons constaté que les activités grammaticales peuvent jouer un rôle dans le *noticing* des apprenants (Véronique 2009). Mi. par exemple met en avant l'idée qu'il faut connaître quelque chose, ou du moins savoir que ça existe pour y prêter attention :

Obs : et quand vous écoutez les gens, vous faites attention, plus qu'avant, au temps des verbes ?

Mi. : oui, plus ou moins. Je suis pas sûre si je fais plus attention, ou maintenant je connais et maintenant je fais la différence. Parce que avant, je fais pas du tout. Et par exemple pour connecteurs logiques, j'ai jamais écouté quelque chose attent quelque chose comme ça, jamais, et maintenant, « ah c'est comme ça, il y a beaucoup ! » donc je pense que **maintenant quand je déjà savoir un peu, je peux rencontrer quand quelqu'un parle.**

Mi. 15 mars.

Il serait donc nécessaire d'avoir connaissance d'un élément pour y prêter attention. Mi. évoque par ailleurs les difficultés de compréhension comme voie pour s'interroger sur une structure.

3.3.3.3. Deux conditions à une relation circulaire : ZDP et attitude métalinguistique.

Nous pensons que les représentations métalinguistiques et la grammaire-savoir se construisent dans une progression en spirale. Dans cette conception, la situation idéale est la situation où les activités grammaticales ont une relation circulaire avec l'expérience langagière de l'apprenant : les activités grammaticales doivent pouvoir mobiliser l'expérience langagière antérieure et y faire écho, tout comme les expériences langagières ultérieures doivent pouvoir s'appuyer sur les informations construites au cours des activités grammaticales, avant d'être, à leur tour, remobilisées dans de nouvelles activités.

Pour que cela soit le cas, il faut que deux conditions soient remplies : que les activités grammaticales proposées se situent dans la ZDP de l'apprenant, et que les apprenants adoptent, y compris hors de la salle de classe, une « attitude métalinguistique ». Cette « attitude métalinguistique » n'est pas spontanée, comme on l'a évoqué dans le chapitre 4, et elle dépend de nombreux facteurs, comme le style de l'apprenant et ses apprentissages et expériences linguistiques antérieures. Notre corpus ne nous permet pas de nous intéresser à ces variables, mais de constater que cette attitude métalinguistique, pour un même apprenant, n'est pas homogène : elle peut varier en fonction des situations (H.) et notamment en fonction de l'écrit (Ab. et Mi.), et se traduit par une plus grande attention à la correction de la langue.

L'influence de la situation de production se fait sentir non seulement à l'écrit :

Obs : et est-ce que vous pensez que maintenant, vous allez utiliser davantage [le plus-que-parfait] ?

Mi : euh, pour écrire oui, pour parler non.

Obs : non ? D'accord. Pour écrire oui parce que vous avez le temps

Mi : oui, oui exactement, j'ai le temps pour faire l'expression dans ma tête, oui.

Mi 15 mars

Mais aussi selon les conditions de la situation de communication orale :

H. : ça dépend sur les circonstances. Si je suis très tranquille, relaxée puis je réfléchis premier puis utilise l'une ou l'autre. Mais si je pense que c'est nécessaire, c'est plus important que je convey...

Obs : que tu transmettes du sens...

H : merci, que je transmette mon idée, puis je juste parle.

H. 18 mars.

Cette relation entre les informations grammaticales de la salle de classe et l'utilisation effective de la langue peut d'ailleurs faire l'objet d'un travail de l'apprenant : K. déclare ainsi que « généralement, oui, je pense tout ce que j'apprends là, et je essaye d'utiliser » (K.15 avril).

3.3.4. Fonctions des activités grammaticales dans le processus d'apprentissage.

La première fonction que l'on peut donner aux activités grammaticales découle directement des relations évoquées ci-dessous : il s'agit d'une fonction de **conscientisation des apprentissages implicites, et par là-même de leur valorisation**. Cependant, certains apprenants sont eux-mêmes capables d'exprimer l'apport que constituent les cours qu'ils ont suivi (parce qu'ils l'ont perçu, mais aussi parce qu'ils ont les moyens linguistiques de l'exprimer, ce qui n'était peut-être pas le cas de tous).

La première fonction est une fonction de **clarification des connaissances** sur des éléments linguistiques déjà rencontrés, déjà utilisés, mais à propos desquels il reste des zones d'ombre. Dans ce cadre, des activités collaboratives permettent de mettre en place des activités métalangagières qui bénéficient des différentes questions des apprenants. Par exemple F. à propos des pronoms *y* et *en* :

Obs : et vous, vous aviez des questions ? (...)

F : euh, bé en fait j'en avais besoin, parce que en fait c'est pas moi qui ai demandé ça mais ça m'arrangeait que quelqu'un le demande, j'y ai pas pensé mais ça m'arrangeait que quelqu'un le demande parce que c'était intéressant, surtout que les questions des collègues étaient différentes, chacun pose les questions, voilà, c'était intéressant.

F. 13 avril

J. exprime elle aussi que les activités ont permis une **clarification** des éléments linguistiques sur lesquels elle s'interrogeait, ou du moins qu'elle avait remarqué :

Obs : hier c'était plus clair ou moins clair ?

J : euh, plus clair (...) parce que je pense que la pratique et écouter euh par exemple la *être*. J'ai tout le temps euh connais que dans le mouvement mais j'ai euh j'ai aussi comprendre que *être* est comment, si *j'ai sorti* ou *je suis sorti*, je comprends la, pourquoi utiliser *avoir* mais je ne sais pas comme explique, mais **je comprends maintenant C. a expliqué.**

J. 19 mars.

Dans ce cas, l'apport du cours n'est pas de lui permettre d'apprendre « quoi » (elle savait que tels verbes se conjuguent avec l'auxiliaire *être*), mais de comprendre « pourquoi ». On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que cette clarification rend la recontextualisation des savoirs plus facile : en possédant non plus simplement une liste d'éléments pour lesquels une règle s'applique, mais la logique explicative, elle peut espérer appliquer cette règle à des éléments nouveaux.

Les activités grammaticales peuvent aussi avoir une fonction de **confirmation**, par exemple par rapport à des hypothèses que les apprenants avaient faites :

Sv: it was almost the same thing that it was in the lesson. **So what I was guessing.** What I didn't know for example, was how much words in the list, I didn't know this, ok, I've seen some of the words, like *aller*, and *sortir*, que j'utilise très très souvent.

(...) **even if I know something, for example before the teacher explains, anyway it's good, because it's like controlling, which I have guessing already since I... it's like you know a line which is closing this theme for me.**

Sv 19 mars.

Dans ces propos, le fait que les activités grammaticales ne sont pas obligées d'apporter de nouvelles informations, mais peuvent simplement **confirmer et stabiliser** des représentations en connaissances apparaît clairement. Cette fonction est importante pour les apprenants qui ont besoin de **stabilité** pour continuer à avancer dans leur apprentissage, notamment dans un « environnement » contrariant comme les langues vivantes.

A vrai dire, le fait qu'il n'est pas nécessaire que les activités grammaticales apportent beaucoup d'informations nouvelles apparaît plusieurs fois à travers le discours des apprenants ; ils expriment en revanche la nécessité de faire régulièrement des *rappels* ou des *révisions*. Par exemple, H. à propos de la leçon sur le passé composé et l'imparfait : « Je pense que le cours de mardi a juste réinforce, ça c'est un nom ? (...) renforcer, oui, mon compréhension entre quand on utilise une ou l'autre. (...) et aussi c'est toujours pour avoir en anglais c'est *reminder* (...) un rappel, merci. Un rappel de la règle, pour l'utilisation, c'est bien » (H. 18 mars). On peut évidemment se demander dans quelle mesure cela correspond à une « réalité » ou à une représentation sociale sur l'apprentissage.

Enfin, nous retranscrivons le long extrait suivant parce qu'il met en évidence deux choses qui sont liées : d'abord le fait que **les activités grammaticales permettent**

de mettre en évidence des choses que l'apprenant aurait devinées (ou que *certaines apprenants* auraient pu deviner seuls), et ensuite le fait que cette mise en évidence (tout comme la clarification d'ailleurs) permet d'établir des **stratégies plus efficaces** :

Obs : mardi, tu as appris des choses nouvelles sur le passif ?

H.: did I ? euh oui, une chose : ça c'est le passif est toujours forme avec le verbe être, toujours, toujours, toujours

Obs : ça tu étais pas sûre, avant ?

H. : euh... je...

Obs : tu ne t'étais pas posé la question ?

H. probablement je... je ne sais pas le conditionnel, mais donc : c'est possible que non dans le futur. **Si je pense comment de traduire ces phrases, depuis l'anglais au français ou à le français, je utilise le verbe être, mais pour quelqu'un de me dire "oui c'est toujours être", bon d'accord, ça c'est plus facile pour moi, parce que maintenant je ne dois pas arrêter et pense "c'est avoir, c'est être", non, c'est toujours être. Bien, d'accord. Donc ça c'est une chose.**

Obs: ça va plus vite

H oui voilà

Obs : t'as pas besoin de traduire de l'anglais.

H.: exactement... otherwise. Juste une autre chose que j'ai apprené (Obs: que j'ai appris) appris! (rire) j'ai appris! C'était que c'est possible d'avoir plusieurs formes d'être dans le passé. le imparfait, le présent, le plus que parfait comme ça. Euh **je ne pense pas que ça c'est quelque chose que j'ai compris.**

Obs: qu'il y a tous les temps au passif, en fait ?

H.: ah, let's see. Let me think about that. Euh oui oui. Et puis donc en anglais, nous avons... i was accepted, I was, we have conditionnal past, we have been accepted, hum mais oh oui encore, nous n'avons pas le plus que parfait par exemple dans anglais, donc. Oui, mais, parce qu'il y a plus que parfait en français, il y a un plus que parfait passif. **Ah, d'accord. Mais je ne sais pas là avant mardi.**

Obs: d'accord. T'avais pas réfléchi s'il y avait tous les temps ou pas, en fait.

H.: peut être.

Obs : tu t'étais pas posé la question

H : oui voilà exactement. Je je ne pense pas. Oh, **I guess there would be, ok.**

H. 15 avril

La mise en évidence d'informations relatives à la voix passive (obligation de l'auxiliaire *être*, et possibilité de conjuguer à tous les temps) permet à H. de passer d'une stratégie où elle utilisait un transfert actif et passait par la traduction de l'anglais à une stratégie d'application directe des connaissances, et donc de gagner en efficacité pour sa production. Le cours a consisté à mettre en avant, pour elle, des informations qu'elle aurait réussi à reconstituer du fait d'un fonctionnement similaire dans sa LM. Les problèmes de compréhension de K. et de Em. suite à la même séquence nous poussent à souligner que chaque apprenant ne tire pas parti du même cours.

Enfin, une fonction parfois occultée des activités grammaticales nous est rappelée par Al., qui évoque l'intérêt de connaître les infinitifs des verbes pour pouvoir utiliser le *Bescherelle*. Bien sûr, les activités grammaticales peuvent s'appuyer sur des **ressources** comme des grammaires pédagogiques et d'autres instruments ; mais elles sont aussi le lieu où les apprenants peuvent apprendre à **les utiliser d'une façon à la fois autonome et critique**.

3.4. Conclusion sur l'exploration des entretiens.

A l'issue de l'analyse de ce corpus d'entretiens, nous pouvons tirer quelques conclusions :

- 3) les activités métalangagières, comme toute activité de communication, nécessitent que les apprenants fassent de nombreuses inférences. Il ne faut pas sous-estimer l'importance de celles-ci pour la compréhension des informations métalinguistiques données en classe de langue.
- 4) Les termes métalinguistiques sont un outil important pour la réflexion métalinguistique, et surtout pour le bon déroulement des activités métalangagières. Les apprenants peuvent très bien avoir des représentations métalinguistiques qui ne sont pas rattachées à un terme métalinguistique, mais qui n'en guident pas moins leur réflexion.
- 5) Les stratégies nous semblent devoir être à la fois un but et un moyen : un but pour parvenir à « parler comme on parle », et un moyen de construction et de précision des représentations métalinguistiques et de la grammaire-savoir.
- 6) les apprenants tirent parti des activités grammaticales si celles-ci se placent dans leur ZDP, et si elles apportent des informations qui sont rattachables par l'apprenant aux éléments linguistiques qu'il manipule déjà : les activités grammaticales ne doivent pas viser la création de connaissances linguistiques, mais la transformation de ces connaissances linguistiques en représentations métalinguistiques.

Il était important dans un travail placé dans la perspective de la centration sur l'apprentissage, de s'intéresser au discours des apprenants sur leur apprentissage. L'entretien permet de tirer des apprenants des informations qui ne sont pas disponibles dans les vidéos, du fait de contraintes de temps et de communication différentes. Cependant, les procédés utilisés par l'observatrice pour diriger les entretiens sont des procédés que les enseignants sont susceptibles de mobiliser dans un cours de langue : incitation à comparer avec des langues connues (approche plurilingue), incitation à s'interroger sur les façons de faire (travail sur les stratégies), reformulation par les apprenants des informations par des « entrées » différentes.

4. Conclusion : implications pédagogiques.

Comme nous l'avons vu, l'apprentissage des langues dépend de plusieurs facteurs, et la démarche choisie par l'enseignant n'est que l'un d'eux. Quelle que soit la démarche choisie, il nous semble qu'une didactique de la grammaire qui vise à accompagner l'apprenant dans son apprentissage du langage nécessite de garder en tête plusieurs choses :

- Il est important d'intégrer les activités grammaticales dans les autres d'activités d'apprentissage. Nous voulons dire par là qu'il nous semble primordial de **créer du lien** entre l'expérience langagière en LE de l'apprenant (en classe et hors classe, le cas échéant) et les activités grammaticales, ou plus précisément d'inciter l'apprenant à créer ce lien. Ce point est directement lié au développement de l'« attitude métalinguistique » (chapitre 4) des apprenants, qui feront ce lien plus ou moins spontanément, en fonction de leurs caractéristiques personnelles, de leur représentation de ce qu'est apprendre une langue et de leurs besoins ou objectifs d'apprentissage. **Le développement de cette attitude métalinguistique fait partie de l'apprentissage.**
- Il est important de **varier les supports** pour « répartir » la charge cognitive du métalangage dans la classe. Il est nécessaire de prendre en compte l'utilisation du spatial et du graphique (du visuel dans son ensemble) à la fois dans la désignation des éléments et dans la représentation des concepts métalinguistiques pour s'y appuyer.
- Il est important de prendre en compte le **plurilinguisme** du groupe-classe (et de chaque apprenant le cas échéant) dans une **dynamique** qui permette aux apprenants de **passer d'une comparaison des énoncés à une comparaison des structures**. La comparaison des structures, à la fois interlinguistiques (entre des langues différentes) et intralinguistiques (les structures d'une même langue) est fondamentale dans leur catégorisation et leur mise en relation, c'est-à-dire dans leur conceptualisation.
- Il est important de veiller à ce que les apprenants puissent opérer le **passage entre la description linguistique** (des grammaires pédagogiques, du discours de l'enseignant ou du discours né des activités métalangagières) **et la mise en œuvre des informations véhiculées par cette description**. Nous pensons que privilégier la logique d'utilisation à une logique de fonctionnement de la forme déclarative des connaissances est une bonne piste pour inciter à ce passage. Les **stratégies** jouent aussi leur rôle dans ce domaine, à la fois comme but et moyen de l'apprentissage. L'échec de la mise en œuvre de représentations ou de connaissances peut tenir à trois facteurs : 1) ces représentations sont erronées, 2) leur mise en œuvre s'appuie sur des indices non pertinents ou insuffisants, ou 3) l'apprenant utilise mal ces représentations et ces indices. Le travail sur les stratégies permet de mettre en relation ces trois éléments, et d'identifier lequel (ou lesquels) pose(nt) problème.

Les démarches déductives et inductives sont bien connues. La démarche réflexive a été moins explorée (les exercices de conceptualisation de Besse ont ouvert qui a été peu développée). Rappelons que telle que nous la concevons, elle pose trois contraintes :

- Les activités grammaticales cherchent à résoudre un problème rencontré par les apprenants
- Les activités s'appuient sur un corpus (constitué par l'enseignant ou en collaboration avec les apprenants). Il est préférable que ce corpus soit constitué d'énoncés déjà connus et compris, ou nouveaux et facilement compréhensibles par les apprenants, afin de ne pas avoir à gérer les problèmes liés à la compréhension. Le corpus est « évolutif » : il peut devenir instrument, et il peut s'enrichir avec des exemples qui se complexifient progressivement.
- Les activités inscrivent les apprenants dans une démarche de conceptualisation, et ceux-ci sont invités à formuler leurs conclusions.

Cette démarche réflexive nous semble présenter plusieurs avantages :

- L'observation des corpus permet d'interroger de façon constructive les descriptions des grammaires pédagogiques, et de faire du lien entre les « concepts ambigus » (pour reprendre une expression de J., 11 mai) de celles-ci et les éléments (indices) effectivement observables dans le corpus. Soulignons qu'il ne s'agit ni de « réinventer une grammaire à chaque fois », ni de reconstruire ce qui correspondrait aux représentations métalinguistiques de l'enseignant, mais de chercher à développer la grammaire mentale des apprenants en précisant leurs représentations métalinguistiques. Les grammaires pédagogiques restent un outil dans le guidage de l'enseignant.
- Même si ce n'est pas son apanage, elle incite à associer à ces corpus des outils d'observation variés et structurés autrement que textuellement.
- L'observation des corpus permet d'insister sur la comparaison intralinguistique.
- Elle est propre à inciter les apprenants à être actifs, et à leur donner des pistes pour développer leur « attitude métalinguistique ».
- Enfin, étant donné qu'elle part d'un problème rencontré (et, dans l'idéal, identifié comme problématique) par les apprenants, elle permet de s'assurer que l'on se situe bien dans la ZDP des apprenants, d'autant plus si on choisit de constituer le corpus collaborativement avec eux
- Elle correspond bien à une progression en spirale, puisqu'il ne s'agit pas de traiter tel « point » (qui ne correspond peut-être d'ailleurs pas à un

découpage des grammaires pédagogiques) de façon exhaustive, mais simplement de résoudre un problème qui s'est posé aux apprenants.

CONCLUSION

Notre travail se fonde sur le postulat que la polysémie du terme *grammaire* recouvre en fait trois choses différentes : la grammaire de la langue, ensemble des principes qui la régissent ; la grammaire-savoir, qui est la description, *selon un certain point de vue*, de ce que les linguistes et grammairiens savent de la grammaire de la langue ; la grammaire mentale, qui est l'outil mental grâce auquel les locuteurs sont capables de produire la langue et d'exprimer des jugements (de grammaticalité et d'acceptabilité) sur la langue.

Ce travail se place dans une perspective de centration sur l'apprentissage qui considère celui-ci comme un processus qui s'opère dans une double interaction : d'une part de l'apprenant avec l'environnement dans lequel il doit aménager ses comportements, et d'autre part de l'apprenant avec les autres sujets de la situation d'enseignement / apprentissage (pairs et experts). L'apprentissage est aussi conçu comme fondé sur la construction de représentations, la mobilisation de nombreuses activités mentales, et la complémentarité d'apprentissages implicites (familiarisation avec l'environnement) et d'apprentissages explicites (compréhension de règles régissant l'environnement).

Si l'on applique ces conceptions de la grammaire et de l'apprentissage à l'apprentissage d'une langue étrangère, on peut considérer qu'un apprenant qui apprend une langue construit une grammaire et un lexique mentaux. La grammaire mentale contient d'une part des éléments linguistiques, sous la forme de mots isolés, de *chunks* (séquences pré-fabriquées) ou de *patterns* (structures constituées dans lesquels un ou plusieurs éléments sont variables), et d'autre part des informations sur les relations que ces éléments entretiennent. Les représentations métalinguistiques sont des représentations formées à propos de ces éléments linguistiques. Elles constituent une catégorisation et une mise en relation de ces éléments, et elles permettent de clarifier et d'organiser la grammaire mentale, mais aussi de fournir une « grille » aux apprenants pour analyser les énoncés auxquels ils sont confrontés et ainsi enrichir leur grammaire et leur lexique mentaux.

Dans le contexte d'un apprentissage formel, les activités métalangagières (échanges, communication à propos de la langue) de la salle de classe doivent permettre à l'apprenant de mener une activité métalinguistique au sens psycholinguistique du terme, c'est-à-dire de cognition sur le langage. Elles peuvent être mises spécifiquement en œuvre lorsque l'enseignant propose des activités grammaticales, et elles s'appuient en particulier sur les outils psychologiques que sont l'écrit, le métalangage et les manipulations. Ces outils ne font pas sens intrinsèquement pour l'apprenant, il faut soit qu'il ait une « culture métalinguistique » qui lui permette de les utiliser, soit qu'il ait la possibilité de les co-construire dans l'activité métalangagière, pour pouvoir se les approprier.

Les interactions communicatives au sein de la salle de classe sont des interactions polylogales, dans lesquelles de nombreux niveaux se recouvrent. Les types d'interactions et de questionnements en classe sont induits par la posture adoptée

par l'enseignant, et en sont révélateurs. Ces interactions sont régies par la culture éducative des apprenants et par la culture éducative et didactique des enseignants. Ces deux cultures, ainsi que la culture linguistique, conditionnent aussi la façon dont les activités (notamment grammaticales) sont perçues et mises en œuvre dans la salle de classe, et donc leur efficacité. La mise en œuvre des activités grammaticales est aussi conditionnée par la personnalité des apprenants, ainsi que par les stratégies qu'ils mettent en œuvre, ou que l'enseignant leur enseigne.

L'analyse de trois types de contenus (réponses à un questionnaire, observation de cours de FLES et entretiens avec des apprenants de FLES) nous incite à suivre la piste de la centration sur l'apprentissage, et plus précisément à continuer l'étude du processus de construction de représentations métalinguistiques. En effet, l'observation de notre corpus, insuffisante en soi, nous permet cependant de constater qu'il y a un réel travail didactique à effectuer pour accompagner les apprenants dans la mise en relation de leur expérience langagière et de leur réflexion métalinguistique, et pour les inciter à adopter une attitude métalinguistique qui tire parti de toutes leurs ressources disponibles. L'exemple de la démarche réflexive nous invite à placer la didactique de la grammaire dans une démarche de résolution des problèmes linguistiques des apprenants, pour les aider à se créer des règles de conduite dans la langue (intention sémantique, structure appropriée et mise en œuvre de la structure).

Les remarques et les hypothèses que nous avons formulées nous permettent d'envisager plusieurs pistes de recherche, parmi lesquelles nous pouvons mettre en avant :

- Les mécanismes de compréhension et d'élaboration des discours métalinguistiques (par les apprenants) dans les activités métalangagières : inférences et activités mentales d'une part, diversification des outils mobilisables d'autre part.
- L'utilisation des stratégies comme moyen et comme but des apprentissages linguistiques, via le travail sur le rapport entre sémantisme des structures et indices textuels, entre autres.
- L'importance des mécanismes de comparaison, interlinguistique et intralinguistique, et les moyens d'instaurer une dynamique dans le passage de comparaisons d'énoncés dans leur ensemble à des comparaisons de structures.

Dans ces perspectives, l'explicitation a un rôle central à jouer, non plus comme explicitation d'un « déjà là » à un état latent, implicite, mais à un double niveau :

- l'explicitation du sens des énoncés, préalable nécessaire à un travail sur la structure des énoncés ;
- l'explicitation de la façon dont les apprenants font les choses (de leurs choix linguistiques, des indices sur lesquels ils s'appuient, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

A

- Achard-Bayle G., 2009, « La linguistique cognitive et ses applications (?) », In *Les cahiers de l'Acedle*, vol.6, n°2, pp 39-68.
- Aguerre S., 2010, « Grammaire de l'apprenant et explication. Quand apprendre, c'est se construire des représentations, à partir de corpus et d'instruments », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 65-76
- Allal L., 1991, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- Altet M., 1994, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », In *Revue Française de Pédagogie*, n°107, pp 123-139.
- Andler D., 1990, « Connexionnisme et cognition : à la recherche des bonnes questions », In *Revue de Synthèse*, vol.111, n°1-2, pp 95-127.
- Arditty J., Vasseur M-T., 2002, « Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 251-264.
- Arrivé M., Gadet F., Galmiche M., 1993, *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.
- Atlan J., 2000, « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », In *Alsic*, vol.3, n°1, pp 109-123.
- Auroux S., 1973, *L'encyclopédie « grammaire » et « langue » au XVIII*, Paris, Mame.
- Avanzini G., Martin J., Paravy G., 1990, *Pédagogie de la médiation – Autour du PEI*, Lyon, Chronique sociale.

B

- Bange, P. 2002. « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », In Cicurel, F. & D. Véronique (coord.) *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp 21-36.
- Barbazan M., « De la grammaire explicite à l'intériorisation : une question d'adéquation linguistique, didactique et cognitive », In *Revue parole*, 2007 – 43/44, p151-184.
- Baudrit A., 2007, *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck.

- Beacco J-C., 1989, « Un rendez-vous manqué ? Théories du discours et grammaire en didactique du français langue étrangère », In Moirand S., Porquier R., Vivès R. (coord.), ... *Et la grammaire*, Paris, Hachette, pp 138-146.
- Beacco J-C., 1997, « Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques », In *Linx* n°36, pp 131-137.
- Beacco J-C., 2001, « Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement /apprentissage de langues », In Bouquet S. (coord.), *Théories linguistiques et enseignement de français aux non francophones*, Paris, Clé International, pp 59-80.
- Beacco J-C., 2010, « La «question de la grammaire » dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Nouveaux contextes, nouvelles perspectives », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 41-54.
- Beacco J-L., Chiss J-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bernié J-P., Jaubert M., Rebière M., 2008, « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative », In Brossard M., Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactisation*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, pp 123-141.
- Berthoud A-C., 2002, « Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 265-272.
- Berthoud A-C., Gajo L., Serra C., 2005, « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques », In Beacco J-L., Chiss J-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp 89-106.
- Besse H., 1974, « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », In *Voix et image du CREDIF* 2, pp 38-44.
- Besse H., 1980, « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », In *Langue française*, vol. 47 n°1, pp 115-128.
- Besse H., 1989, « L'hypothèse, la règle et la loi », In Moirand S., Porquier R., Vivès R. (coord.), ... *Et la grammaire*, Paris, Hachette, pp 103-112.
- Besse H., 2001, « La didactique des langues : une autonomie en devenir », In Bouquet S. (coord.), *Théories linguistiques et enseignement de français aux non francophones*, Paris, Clé International, pp 29-58.

- Besse H., 2005, « La distinction sens propre vs sens figuré » dans les cultures grammaticales, In Beacco JL., Chiss JL., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp 33-46.
- Besse H., 2009, « Contextualiser l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère », Pré acte colloque de Kyoto, *La conceptualisation de l'enseignement des langues étrangères : le cadre, le plurilinguisme, le pluriculturalisme, l'apprentissage autonome à l'aide des PIC et des portfolios*. Disponible en ligne :
- Besse H., Porquier R., 1984, *Grammaire et didactisation des langues*, Paris, Hatier.
- Besse H., Porquier R., 1984, *Grammaire et didactisation des langues*, Paris, Hatier.
- Bialystok E., 1990, « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Le français dans le monde, recherches et applications, Paris, Hachette, pp 50-58.
- Bigot V., 2002, « Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp 67-86.
- Billières M., Spanghero-Gaillard N., 2005, « La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le "comment" », In *Revue Parole*, n°34-35-36, pp 101-137.
- Birks R., 2001, « Quelle grammaire pour quel apprenant ? Priorité à la grammaire de l'oral », In *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2 : 122, pp 229-239.
- Blanc N. (dir), 2006, *Le concept de représentation en psychologie*, Paris, IN PRESS.
- Blanche-Benveniste C., 2000, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Orphys.
- Blanche-Benveniste C., Temple L., 1989, « Décrire le français parlé », In Moirand S., Porquier R., Vivès R. (coord.), ... *Et la grammaire*, Paris, Hachette, pp 26-33.
- Bouchard R., 2005, « Les interactions pédagogiques comme polylogues », In *Lidil*, 31, pp 139-155.
- Boulouffe J., 1990, « Présence du sujet dans l'exercice de langue », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Le français dans le monde, recherches et applications, Paris, Hachette, pp 171-181.
- Boutonné L., 2004, « Attentes grammaticales des apprenants et des enseignants : une adéquation impossible ? », Actes du Colloque *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*, Paris, décembre 2002, In *Marges Linguistiques*, Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur (France). (<http://www.revue-linguistique.com>)

texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0199_colloque_paris/33_boutonne_1.pdf).

- Bouveresse R., 1978, *Karl Popper ou le rationalisme critique*, Paris, Librairie philosophique.
- Bressoux P., 2006, « L'effet-maître », In Figari G. & Mottier-Lopez L. (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, pp 59-66.
- Bressoux P., 2008, « Comment favoriser les progrès des élèves ? », In *Sciences humaines*, n°192, pp 38-40.
- Bronckart JP. & al., 1977, *La genèse de la parole*, Paris, P.U.F.
- Bronckart JP., 1996, *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart JP., 1999, « La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget », In Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- Brossard M., 2004, *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
- Brossard M., Fijalkow J. (dir.), 2008, *Vygotski et les recherches en éducation et en didactisation*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brousseau G., 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Brousseau G., 1980, *Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire I*, *Revue de laryngologie*, n°101, pp 107-131.
- Bru M., Altet M., Blanchard-Laville C., 2004, « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », In *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp 75-87.
- Bruner D. S., 2004, 1983, *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*, Paris, PUF.
- Büchel F.P., 2000, « Style d'apprentissage et théorie métacognitive : une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 158-170.
- Bull S., Ma Y., 2001, « Raising learner awareness of Language learning strategies in Situations of Limited resources », In *Interactive Learning Environments*, 9 (2), pp 171-200.

C

- Cadet L., 2006, « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. », In *Les cahiers de l'Acedle*, n°2, pp 36-51.

- Cadet L., Causa M., 2005, « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », In Beacco JL., Chiss JL., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp 137-158.
- Canelas-Trevisi S., 1998, « Manipuler des phrases et en parler : action et (méta)langage en classe de français », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, pp 69-90.
- Canelas-Trevisi S., 2010, « Les objets grammaticaux et les pratiques en classe de FLE », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 193-202.
- Caron J., 2001, *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF, première édition Quadrige, (PUF 1989).
- Castellotti V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé international.
- Castellotti V., 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives », In *Les cahiers de l'Acedle*, n°2, pp 319-331.
- Castellotti V., Moore D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements. Etude de référence pour le Guide pour le développement de politiques linguistiques – éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.
- Castellotti V., Moore D., 2004, « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues », In *Marges Linguistique*, Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur (France).
- Castellotti V., Moore D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », In Beacco JL., Chiss JL., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp 107-132.
- Challe O., 2001, « La demande grammaticale des non spécialistes en langue française », In *Ela Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001, vol. 1, n°122, pp 179-196.
- Chanquoy L., Tricot A., Sweller J., 2007, *La charge cognitive : Théorie et applications*, Paris, Armand Colin.
- Chartrand S., 1998, « Quels outils pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue en classe ? », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et*

enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997), Bern, Peter Lang, pp 117-121.

- Chaves Da Cunha JC., 2001, « Métalangage et didactique intégrée des langues dans le système scolaire brésilien », In *Ela Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001, vol. 1, n°121, pp 37-49.
- Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., Théberge M., 2000c « La construction du style d'apprentissage », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 47-72.
- Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., Théberge M., 2000c, « Le LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 118-135.
- Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., Théberge M., 2000d, « Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 171-187.
- Chevrier J., Fortin G., Théberge M., Leblanc R., 2000b, « Le style d'apprentissage : une perspective historique », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 20-46.
- Chevrier, J. Fortin G., Leblanc R., Théberge M., 2000a, « Problématique de la nature du style d'apprentissage », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 3-19.
- Chini D., 2009, « Linguistique et didactique : où en est-on ? quelle place pour une approche conceptualisante de la langue dans la perspective actionnelle ? », In *Cahiers de l'Acedle*, vol.6, n°2, 2009.
- Chini D., Goutéraux P. (Eds), 2008, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, travaux du GEPED en hommage à Bailly D., Paris, Ophrys.
- Chiss JL., 1998, « Métalangages, modèles et didactique », Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, In *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, pp 263-266.
- Chiss, J.-L. (éd) 2001. « Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil », In *Études de Linguistique Appliquée*, n°121. Paris, Didier Érudition.
- Chiss JL., Cicurel F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques – présentation générale », In Beacco JL., Chiss JL., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp 1-9.
- Chomsky N., 1977, *Réflexion sur le langage*, Paris, Librairie Maspero F., Flammarion1981.
- Chomsky, N., 1966, « La notion de "règle de grammaire" », In *Langages*, 1^{ère} année, n°4. La grammaire générative, pp 81-104.

- Cicurel F., 2002, « Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 179-194.
- Cicurel F., Véronique D. (coord.), 2002, *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presse Sorbonne Nouvelle.
- Cohen A., Scott K., 1996, « A synthesis of approaches to assessing language learning strategies », In Oxford R., *Language learning strategies around the world : cross-cultural perspectives*, National Foreign Language Resource Center, University of Hawaiï.
- Colombat B., Savelli M. (eds), 2001, *Métalangage et terminologie linguistique. Actes du colloque international de Grenoble* (Université Stendhal, Grenoble III, 14-16 mai 1998), Leuven, Peeters.
- Confais JP., 1997, « Métalangage grammatical et apprentissage des langues », *Les langues modernes*, 1, pp 19-28.
- Corder S.P., 1980, « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », In *Langages*, 14^{ème} année n°57, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, pp 17-28.
- Cordier F., 1994, *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*, Paris, Armand Colin.
- Cordier F., 1994, *Représentation cognitive et langage*, Paris, Armand Colin.
- Costa-Galligani S., 2001, « Compétences, productions et représentations métalinguistiques chez des migrants espagnols de longue date », In *Langue française*, Vol 131 n°1, *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, pp 52-65.
- Coste D., 2002, « Des usages pragmatiques à l'action, et de l'acquisition à l'appropriation », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 273-280.
- Coste D., 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », In *Acedle*, vol.7, n°1, pp 141-165.
- Courtillon J., 2001, « La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative – analyse de grammaires et de manuels », In *Ela Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001, vol. 1, n°122, pp 152-164.
- Courtillon-Leclercq, 1974, « Paraphrase et conceptualisation », In *Voix et image du CREDIF* 2, pp 45-52.
- Culioli A., Liddle M., Stonham J., 1995, *Cognition and representation in linguistic theory*, Amsterdam, Philadelphia, Benjamins.

Cuq JP., 2001, « Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire de quelques méthodes de FLE », In Colombat B., Savelli M. (Eds), *Métalangage et terminologie linguistique, actes du colloque international de Grenoble (Université Grenoble III, 14-16 mai 1998)*, Orbis / Supplementa 17, Louvain, Peeters, pp 705-724.

Cuq JP., Gruca I., 2005, « Cognitivismes et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique », In *Revue Parole*, n°34-35-36, pp 137-163.

D

Dabène L., 1984, "Communication et métacommunication en classe de langue", In Bouchard R. (dir.), *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, Ellug, pp 129-138.

Dabène L., 1984, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de LE », In *Etudes de linguistique appliquée*, n°55, pp 39-46.

Dabène L., Degache C., 1998, « Les représentations métalinguistiques incidentes : construction du sens dans la lecture en langue voisine », In Souchon M. (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xème Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, pp 273-283. (www.galanet.eu/publication/fichiers/dl-dc1998.pdf).

Dahlet P., 2001, « Langues distinctes et langage mutuel », In *Ela Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001, vol. 1, n°121, pp 21-37.

Dal, G., Namer, F., 2005, « L'exception infirme-t-elle la notion de règle ? Ou le lexique construit et la théorie de l'optimalité », In *Faits de Langues* 25, pp 123-130. (<http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/Actes-Exception-2003/Auteurs/dal-namer/texte.pdf>).

Damar M-E., 2010, « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. Une interface entre linguistique et didactique. L'exemple du subjonctif en FLE », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 113-136.

De Pietro JF., 2003, « La diversité au fondement des activités réflexives », In *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n°28, pp 161-185.

De Robillard, D., 2001, « Peut-on construire des "faits linguistiques" comme chaotiques ? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat », In *Marges Linguistiques*, n°1.

Defay J. M., avec la collaboration de Deltour S., 2003, *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Mardaga P. éditeur.

- Defays JM., 2005, « De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues », In *Revue Parole*, n°34-35-36, pp 165-202.
- Defays J-M., 2010, « Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères. Redéfinitions, restructurations, réorientations », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 19-32.
- Degache C., 2000, « La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique », In Billiez J., Foerster C., et Simon D-L. (Eds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6^{ème} colloque ACEDLE*, Grenoble, 5-6 novembre 1999, pp 147-159.
- Degache C., 2001, « Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique du sondage des potentialités aux options didactiques », In Colombat B., et Savelli M. (Eds.), *Métalangage et terminologie linguistique, Actes du colloque international de Grenoble*, Université Stendhal – Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain / Paris, Peeters, pp 765-781. (www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2000.pdf).
- Degache C., 2006, *Didactique du plurilinguisme – Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues* (Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, disponible en ligne).
- Delbart AR., 2006, « Pour un dépassement de la nébuleuse FLM, FLS, FLE : l'apport de la "grammaire instructionnelle", In Castellotti V., Chalabi H. (dir.), 2006, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, pp 227-234.
- Delbart A-R., 2010, « Quelles démarches et finalités pédagogiques d'un processus de « grammaire instructionnelle » pour la classe de français langue étrangère ? », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 137-146.
- Denis M., 1989, *Image et cognition*, Paris, PUF.
- Dessus Ph., Gentaz E. (dir.), 2006, *Apprentissage et enseignement – sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod.
- Dirven R., 2001, « English phrasal verbs : theory and didactic application », In Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (Eds.), *Applied cognitive linguistics II : Language pedagogy*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, pp 3-28.
- Dolz J., 1998, « Activités métalangagières et enseignement du français », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, pp 7-19.

- Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang.
- Dolz J., Schneuwly B., Thévenaz-Christen T., 2008, « L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique », In Brossard M., Fijalkow J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactisation*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, pp 142-159.
- Doré F., Mercier P., 1992, *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Lille, Presse Universitaire de Lille.
- Ducrot O., 1979, « Les lois de discours », In *Langue française*, vol.42, n°1, pp 21-33.
- Dumont A., 1998, *Mémoire et langage : surdité, dysphasie, dyslexie*, Paris, Masson.
- Dumont A., 1998, *Mémoire et langage*, Paris, Masson.
- Duquette L., Renié D., 1998, « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », In Chanier T., Pothier M. (dir.), *Etudes de linguistique appliquée ( la)*, n°110, pp 237-246.
- Duren C. (coord.), 2001, *Pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, Linx*, avril – juin 2001 n°122.

E – F

- Ellis R., 1986, *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford university press.
- Ehrlich S., 1985, « Les représentations », *Psychologie Française*, n°30, pp 231-238.
- Erard S., 1998, « Des activités métalangagières pour intervenir sur l'oral », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, pp 171-192.
- Esperet E., 1990, « Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive, Le français dans le monde, recherches et applications*, Paris, Hachette, pp 8-15.
- Fauconnier G., 1997, « Manifestation linguistique de l'intégration conceptuelle », In Fuchs C. & Robert S. (Eds.), *Diversité des langues et représentation cognitives*, Paris, Orphys, pp 182-193.
- Fayol M., 2005, « Apprendre l'orthographe. Le cas du français », In *Revue Parole*, n°34-35-36, pp 203-219.
- Fayol M., Got C., 1991, « Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte », In *L'année psychologique*, Vol 91 n°2, pp 187-205.

- Flessas J., 1997, « L'impact du style cognitif sur les apprentissages », In *Education et francophonie*, vol. 25, n°2.
- Florin, A. & Morais, J. (eds), 2002, *La maîtrise du langage*. Textes issus du XXVIII^{ème}, Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française, Rennes, Presse Universitaire de Rennes.
- Foester C., Bourguignon C. (coord.), 1993, *Lidil – La grammaire à quoi ça sert ?* Revue de linguistique et didactisation des langues, université de Stendhal de Grenoble, n°9 décembre 1993.
- Fonvieille R., 1989, *L'aventure du mouvement Freinet*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Fortin G., Chevrier J., Leblanc R., Théberge M., 2000, « Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 86-100.
- Fougerouse MC., 2001, « L'enseignement de la grammaire en classe de FLE », In *Ela Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001, vol. 1, n°122, pp 165-178.
- Frauenfelder U., 2002, « La reconnaissance des mots parlés », In Florin, A. & Morais, J. (Eds), 2002, *La maîtrise du langage*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, pp 21-34.
- Frauenfelder U., Noyau C., Perdue C., Porquier R., 1991, « Connaissance en langue étrangère. » In *Langages*, 14^e année n° 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. pp. 43-59.
- Fuchs C (dir.), 2004, *La linguistique cognitive*, Gap, Orphys.
- Fuchs C., 1994, *Paraphrase et énonciation*, Paris, Orphys.
- Fuchs C., 2005, « Linguistique historique », In *Encyclopedia universalis*.
- Fuchs C., Robert S. (eds.), 1997, *Diversité des langues et représentation cognitives*, Paris, Orphys.
- G**
- Gadet F., 1989, *Le français quotidien*, Paris, Armand Colin.
- Gadet F., 1991, « Le parlé coulé dans l'écrit : le traitement du détachement par les grammaires du XX^e siècle », In *Langue Française*, Vol. 89 n°1. L'Oral dans l'écrit, pp 110-124.
- Gadet F., 2007, *La variation sociale en français*, Paris, Orphys.
- Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), 2010, *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE Peter Lang.

- Gaonac'h D. (coord.), 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – L'approche cognitive, Le français dans le monde, recherches et applications*, Paris, Hachette.
- Gaonac'h D., 1990, « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une LE », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive, Le français dans le monde, recherches et applications*, Paris, Hachette, pp 41-49.
- Gaonac'h D., 1991, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- Gaonac'h D., 2005, « La question de l'automatisation en langue étrangère », In *Revue Parole*, n°34-35-36, pp 221-243.
- Gardner H., 1997, *Les formes de l'intelligence*, Paris, Odile Jacob.
- Gardner H., 2004, *Les intelligences multiples*, Paris, Retz.
- Geeraerts D. (éd.), 2006, *Cognitive linguistics : basics readings*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- Georges C., 1988, « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales », In Perruchet P. (dir), In *Les automatismes cognitifs*, Liège, Bruxelles, Pierre Mardaga, pp 105-137.
- Germain C., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé international.
- Giacobbe J., « Le recours à la langue première – une approche cognitive », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive, Le français dans le monde, recherches et applications*, Paris, Hachette, pp 115-123.
- Gibson J.J., 1979, *The ecological approach to visual perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- Glatigny, M., 1982, « La notion de règle dans la « Grammaire » de Meigret », In *Histoire, Epistémologie, Langage*, Vol.4 n°2, pp 93-106.
- Goes J., 2010, « Quelle grammaire en classe de FLE ? », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 173-182.
- Goigoux R., 1998, « Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang pp 23-46.
- Gombert JE., 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

- Gombert J-E., 1996, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », In Trévisse A. (coord), *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues, Aile*, n°8, pp 41-56.
- Gombert JE., 2002, « Apprentissage de la lecture : processus et stratégie », In Florin, A. & Morais, J. (Eds), 2002, *La maîtrise du langage*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, pp 79-94.
- Gombert JE., 2005, « Et si l'automatisation n'existait pas ? L'implicite et l'explicite dans l'apprentissage de l'écrit et ses troubles », In *Revue Parole*, n°34-35-36, pp 245-263.
- Griggs P., 2002, « A propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production en L2 », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 53-66.
- Grossman F., 1998, « Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, pp 91-116.
- Guimond S., 2004, « Evaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale », In *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, pp 25-36.
- Guthrie E.R., 1935, *The psychology of learning*, New York, Harper.

H - I - J - K

- Haillet PP., 2007, *Pour une linguistique des représentations discursives*, Bruxelles, De Boeck.
- Hamon L., 2007, « Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales », In *Alsic*, vol.10 n°1.
- Héberlé-Dulouard B., Porquier R., 2004, « Le comment du pourquoi – l'improvisation métalinguistique dans la classe de langue étrangère », In *Marges Linguistiques*, Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur (France). (http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0199_colloque_paris/16_porquier_al.pdf)
- Hourst B., 2006, *A l'école des intelligences multiples*, Paris, Hachette.
- Howard M., 2010, « Sur le rôle de l'enseignement grammatical après un long séjour en milieu naturel. Une étude préliminaire d'apprenants avancés du français L2 », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 235-248.

http://www.momiji.h.kyoto-u.ac.jp/IRC2009/ja/userdata/textes_preactes_01.pdf

- Hufeisen B., Neuner G., 2004, *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Huot D., Schimdt R., 1996, « Conscience et activité métalinguistique, quelques points de rencontre », In Trévisse A. (coord.), *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, Aile, n°8, pp 89-128.
- Huteau M., 1987, *Style cognitif et personnalité, la dépendance – Indépendance à l'égard du champ*, Presses Universitaires du Septentrion.
- Jaffré J.P., 1998, In Dolz J., Meyer J.C. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang « Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit », pp 47-62.
- Jampolsky, M., 1949, « Les théories de l'apprentissage », In *L'année psychologique*, Vol 51 n°1 pp 201-236.
- Jaubert M., 2008, *Langage et construction de connaissance à l'école – un exemple en science*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Jeanneret T., Py B., 2002, « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 37-52.
- Kail M., 1990, « Le traitement des données de langage : la prise d'indices et leur utilisation », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Le français dans le monde, recherches et applications, Paris, Hachette, pp 70-80.
- Kail M., 1997, « Variations linguistiques et contraintes cognitives dans le traitement et développement du langage », In Fuchs C. & Robert S. (Eds.), *Diversité des langues et représentation cognitives*, Paris, Orphys.
- Kayser D., 1990, « La représentation des connaissances » in *Modèles Logiques et Systèmes d'Intelligence Artificielle*, L. Iturrioz et A. Dussauchoy (coord.), Hermès, pp 59-74.
- Kim J-O., 2002, « Démarches métalinguistiques d'apprenants coréens à propos du passé composé et de l'imparfait du français », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 87-106.
- Klingler D., 2005, « Conceptualisation grammaticale et stabilisation d'un métalangage en classe de langue étrangère : l'exemple de *desu* en japonais », In Beacco J.L., Chiss J.L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures*

éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris, Presses Universitaires de France, pp 69-88.

Kövecses Z., 2001, « A cognitive linguistic view of learning idioms in a FLT context », In Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (Eds.), *Applied cognitive linguistics II : Language pedagogy*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, pp 87-116.

Krashen SD., Terrell TD., 1983, *The natural approach, Language acquisition in the classroom*, San Francisco, The alemany press.

Kuhn T-S., 1983 (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

L

Lakoff G., 1997, « Les universaux de la pensée métaphorique : variations de l'expression linguistique », In Fuchs C. & Robert S. (Eds.), *Diversité des langues et représentation cognitives*, Paris, Orphys, pp 165-181

Lamb S., 2001, « Learning syntax – a neurocognitive approach », In Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (Eds.), *Applied cognitive linguistics I : Théorie and language acquisition*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, pp 167-192.

Lambert M., 1994, « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère », In *Aile*, 1993 : 4, pp 81-108.

Langacker R.W., 2001, « Cognitive Linguistics, language pedagogy and the English present tense », In Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (Eds.), *Applied cognitive linguistics I : Théorie and language acquisition*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, pp 3-40.

Lassègue J., 1997, « Que peut-on inférer du substrat cognitif à partir du rapport entre invariants du langage et diversité des langues ? », In Fuchs C. & Robert S. (Eds.), *Diversité des langues et représentation cognitives*, Paris, Orphys, pp 194-209.

Le Ny JF., 1985, « Comment se représenter les représentations », In Ehrlich S., « Les représentations », *Psychologie Française*, n°30, pp 231-238.

Le Ny JF., 2004, « Eléments de psycholinguistique cognitive : des représentations à la compréhension », In Fuchs C (dir.), *La linguistique cognitive*, Gap, Orphys, pp 155-170.

Leblanc R., Chevrier J., 2000a, « Le style d'apprentissage », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 1 – 3.

Leblanc R., Chevrier J., Fortin G., Théberge M., 2000b, « Le style d'apprentissage : perspective de développement », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 73-85.

- Lenoir, Y., 1996, « Médiation cognitive et médiation didactique », In Raisky C. et Caillot M. (dir), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, pp 223-251, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lewis T., Stickler U., 2007, « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet », In *Lidil*, n°36.
- Ligozat G., 1994, *Représentation des connaissances et linguistique*, Paris, Armand Colin.
- Lira M., 2001, « Les représentations construites en LM et les transferts en LE », In *Ela Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001, vol. 1, n°121, pp 63-71.
- Luc F., Marescaux PJ., Karnas G., 1989, « Modes d'apprentissage implicite et explicite dans une tâche de contrôle dynamique : rôle de la consigne et du contexte », *L'année Psychologique*, n°89, pp 489-512.
- M – N**
- Marais J. & Florin A., 2002, « La maîtrise du langage : au-delà des compétences programmées et des apprentissages conscients », In Florin, A. & Morais, J. (Eds), 2002, *La maîtrise du langage*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, pp 11-19.
- Malrieu P., 1977, « Langage et représentation », In Bronckart JP., *La genèse de la parole*, Paris, PUF, pp 99-123.
- Maulini O., 2005, *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
- Mehler J., Carey P., Dubois-Charlier F., 1969, « Rôle de la structure profonde et de la structure de surface dans la perception des phrases », In *Langages*, 4^{ème} année, n°16. Psycholinguistique et grammaire générative, pp 106-110.
- Meunier F., Hoen M., Segui J., *L'effet de la fréquence des mots en modalité auditive : approche expérimentale*, *Revue parole* 2007 – 43/44, p 241-264.
- Michaud D., 1996, *La communication formative - vers une nouvelle didactique des langues secondes*, Montréal, Presse de l'Université de Montréal.
- Modada L., Gajo L., 2002, « Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 131-146.
- Moeschler J., 1996, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin.
- Moirand S., Porquier R., Vivès R. (coord.), 1989, *..Et la grammaire, Le Français dans le monde*, N° spécial *Recherche et applications*, fév-mars.
- Mondada L., Pekarek Doehler S., 2000, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », In

Acquisition et interaction en Langue Etrangère [en ligne], Vol ou n°12 pp 147-174, mis en ligne le 15 décembre 2005, [http : //aile.revues.org/947](http://aile.revues.org/947).

Mondada L., Pekarek-Doehler S., 2001, « Interactions acquisitionnelles en contexte », In Bouquet S. (coord.), *Théories linguistiques et enseignement de français aux non francophones*, Paris, Clé International, pp 107-142.

Moore D., Simon DL., 2002, « Déréalisation et identité d'apprenants », In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°16.

Moro C., Schreuwly B., Brossard M. (dir.), 1997, *Outils et signes, perspectives de la théorie de Vygotski*, Bern, Berlin, Frankfurt, New York, Paris, Wien, Peter Lang.

Mottier Lopez L., 2006, « Microculture de classe et interactions collectives dans la résolution de problèmes mathématiques », In Dessus Ph., Gentaz E. (dir.), *Apprentissage et enseignement – sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod, pp 201-218.

Nicolas S., 1996, « L'apprentissage implicite : le cas des grammaires artificielles », In *L'année psychologique*, vol. 96, n°3, pp 459-493.

Noël B., 1994, *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck.

Noël B., Romainville M., Wolfs JL., 1995, « La métacognition : facettes et pertinences du concept en éducation », In *Revue Française de Pédagogie*, n°112, pp 47-56.

Nonnon E., 1998, « Situations intégrées d'interaction en classe : lieu et objet d'apprentissage, moteur de réflexion sur le langage », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, pp 193-214.

Noyau C., 1998, « Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social », In *Dialogue et Cultures*, revue de la FIPF, pp 208-218.

Nussbaum L., Tuson A., Unamuno V., 2002, « Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 147-162.

O – P

O'Malley M., Chamot A., 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Olry-Louis I., Huteau M., 2000, « Quelques questions soulevées par les styles d'apprentissage », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 148 – 157.

- Oxford R., 1996, *Language learning strategies around the world : cross-cultural perspectives*, National Foreign Language Resource Center, University of Hawaiï.
- Pacton S., Fayol M., Perruchet P., 2002, « Acquérir l'orthographe du français : apprentissages implicite et explicite », In Florin, A. & Morais, J. (Eds), 2002, *La maîtrise du langage*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, pp 95-114.
- Pacton S., Perruchet P., 2006, « L'apprentissage implicite : du laboratoire à l'école », In Dessus Ph., Gentaz E. (dir.), *Apprentissage et enseignement – sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod, pp 59-73.
- Patry R., 1995, « Compte-rendu de l'ouvrage CHARAUDEAU, Patrick (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education, In *Meta : journal des traducteurs*, vol. 40 n°1, pp 153-159.
- Pavlov I., 1977 (1927), *Les réflexes conditionnés*, Paris, PUF.
- Pekarek Doehler S., « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 117-130.
- Perdue C., 1980, « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », In *Langages*, 14^{ème} année n°57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp 87-94.
- Perdue C., Gaonac'h D., 2000, « Acquisition des langues secondes », In Kail M., Fayol M. (coord.), *L'acquisition du langage-le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris, PUF, pp 215-246.
- Perdue C., Porquier R., 1980, « Présentation », In *Langages*, 14^e année n°57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp 5-7.
- Perrauddau M., 2006, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Armand Colin.
- Perruchet, P., 1998, « L'apprentissage implicite : un débat théorique », In *Psychologie française*, Vol 43 n°1, Mémoire et apprentissage implicite.
- Perruchet, P., Pacton S., 2004, « Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? », In *L'Année psychologique*, 14, pp 121-146.
- Perruchet, P., Pacton S., 2005, « Implicite learning and statistical learning : one phenomenon, two approaches », In *TRENDS in Cognitive Sciences*, Vol. 10 n°5.
- Piaget J., 1975, *L'équilibration des structures cognitive problème central du développement*, Paris, Presses universitaires de France.
- Piattelli – Palmarini M. (dir.), 1979, *Théorie du langage, théorie de l'apprentissage, le débat entre Piaget J., Chomsky N.*, Paris, Seuil.

- Pienemann M., 1998, « Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition : Processability Theory and generative achievement », In *Bilingualism : Language and cognition*, vol. 1 n°1, pp 1-20.
- Pierce CS., 1931-1958, *Collected papers*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Porquier R., 1989, « Quand apprendre, c'est construire du sens », In Moirand S., Porquier R., Vivès R. (coord.), ... *Et la grammaire*, Paris, Hachette, pp 123-137.
- Portine H., 1998, « Conceptualisation, automatiser et didactique de la grammaire », In Legrand G., *Pour l'enseignement de la grammaire*, Lille, Centre régional de documentation pédagogique du Nord-Pas-de-Calais, pp 117-130.
- Portine H., 1999, « Didactique de la grammaire : vers une nouvelle enuklios paidéia ? », In *Spirale*, 1999 : 23, pp 196-209.
- Portine H., 2001, « Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive », In Bouquet S. (coord.), *Théories linguistiques et enseignement de français aux non francophones*, Paris, Clé International, pp 91-106.
- Pottier B., 1989, « Sémantique et grammaire », In Moirand S., Porquier R., Vivès R. (coord.), ... *Et la grammaire*, Paris, Hachette, pp 34-39.
- Psychologie française, Mémoire et apprentissage implicite*, Vol 43 n°1, mars 1998.
- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (Eds.), 2001, *Applied cognitive linguistics I : Théorie and language acquisition*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (Eds.), 2001, *Applied cognitive linguistics II : Language pedagogy*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- Py B., 1993, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Aile*, 1993 : 2, pp 10-23.
- Py B., 1990, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Le français dans le monde, recherches et applications, Paris, Hachette, pp 81-88.
- Q – R – S**
- Rey A., 1995, « Du discours au discours par l'usage : pour une problématique de l'exemple », In *Langue française*, Vol. 106 n°1, L'exemple dans le dictionnaire de langue – Histoire, typologie, problématique, pp 95 – 120.
- Rey-Debove J., *Le métalangage*, Paris, Le Robert.
- Richard JF., 1990, *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin.

- Rieben L., 1998, « Pour une *zone proximale de développement* de la didactique », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, pp 63-69.
- Rieben L., 2000, « A quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation ? », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 136-147.
- Rosch E., 1999, « Principles of Categorization », In Margolis E.& Laurence S., *Concepts : core readings*, Cambridge (Mass), MIT Press.
- Rosen E., Reinhardt C., 2002, « Conditions contractuelles de l'appropriation en classe de L1 et L2 », In Véronique D., Cicurel F. (coord.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp 163-178.
- Rossi S., Van Der Henst., 2007, *Psychologies du Raisonnement*, Bruxelles, De Boeck.
- Saint-Yves, A., 1982, *Psychologie de l'apprentissage – enseignement : une approche individuelle ou de groupe*, Sillery, Presse de l'Université du Québec.
- Santacroce M., 2000, *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère. Proposition pour une grammaire transitionnelle*, Saint Chammas, MLMS.
- Savelli M., 1996, « Un outil pour l'analyse : la mise en grille syntaxique. », In *LIDIL*, 14, Grenoble, PUG, 115-145.
- Scallon G., 2000, *L'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- Schneuwly B., 1998, « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français », In Dolz J., Meyer JC. (Eds.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*, Bern, Peter Lang, pp 267-272.
- Searle J., 2007, *Force, meaning, and mind*, Cambridge, Cambridge University press.
- Skinner B.F., 2005 (1953), *Science et comportement humain*, Paris, In Press.
- T – U – V – W – X – Y – Z**
- Taylor J-R., 2007 (2003), *Linguistic categorization*, Oxford, Oxford University Press.
- Théberge M., Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., 2000, « Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement », In *Education et francophonie*, vol. 28, n°1, pp 101-117.
- Thorndike E., 1913, *Educational Psychology : The Psychology of Learning*. New York, Teachers College Press.
- Tisset C. (coord.), 1997, *Actes du colloque international du groupe de recherche Jan Comenius en linguistique et didactique des langues, Linx vol 1 n°36*.

- Tolman E.C., 1932, *Purposive behavior in animals and men*, New York, Century.
- Trévisse A., 1996, « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », In Trévisse A. (coord.), *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, *Aile*, n° 8, pp 5-40.
- Trévisse A., 1997, « Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques », In *Linx* n°36, pp 167-171.
- Tricot A., 1998, « Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de J.Sweller », *Revue de Psychologie de l'Education*, n°3, pp 37-64.
- Tricot A., 2005, *Le statut de l'écrit et de l'oral dans notre système scolaire*, Conférence donnée pour l'ANAE à Toulouse, 9 mars 2005 (<http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotAnae.pdf>)
- Van Lier L., 1995, *Introducing Language awareness*, London, Penguin Books Ltd.
- Varela F., Thompson E., Rosch E., 1999, *The embodied mind : cognitive science and human experience*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- Varshney R., 2006, « Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants ? Le cas de l'évaluation en langue étrangère », In *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2.
- Vasquez A., Oury F., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero.
- Vasseur MT., 1990, « Interaction et acquisition d'une LE en milieu social », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Le français dans le monde, recherches et applications, Paris, Hachette, pp 89-100.
- Vasseur M-T., Ardity J., 1996, « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », In Trévisse A. (coord.), *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, *Aile*, 1996 : 8, pp 57-88.
- Véronique D. (dir), 2009, *L'acquisition de la grammaire du français*, langue étrangère, Paris, Didier, coll. "Langues et didactique".
- Victorri B., 2004, « Les grammaires cognitives », In Fuchs C (dir.), *La linguistique cognitive*, Gap, Orphys, pp 73-98.
- Victorri, B., 1999, « Le sens grammatical », In *Langages*, 136, pp 85-105.
- Vigner G., 1984, *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette.
- Vigner G., 1990, « Activité d'exercice et acquisitions langagières », In Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Le français dans le monde, recherches et applications, Paris, Hachette, pp 134-146.

- Vigner G., 2010, «Quelle grammaire ? Pour quels publics ? », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 33-40.
- Vivès R., 1989, «D'hier à aujourd'hui : la grammaire dans tous ses états », In Moirand S., Porquier R., Vivès R. (coord.), ... *Et la grammaire*, Paris, Hachette, pp 92-102.
- Vogel K., 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Vygotski L., 1997 (1934), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.
- White L., 2003, *Second language acquisition and universal grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Winograd T., 1983, *Language as a cognitive process, Volume I : Syntax*, (650 pp.) Reading MA : Addison-Wesley.

SOMMAIRE ANALYTIQUE

INTRODUCTION	3
GRAMMAIRES ET DIDACTIQUE DES LANGUES.	6
1. DEFINITIONS.	6
1.1. POLYSEMIE DE GRAMMAIRE.	6
1.2 LA GRAMMAIRE GENERATIVE, LA GRAMMAIRE UNIVERSELLE.	11
1.2.1. Compétence et performance.	11
1.2.2. Grammaire universelle.	11
1.2.3. Rapprochement de la linguistique et de la psychologie.	12
1.3 POINTS DE CONVERGENCE DE LA NOTION DE GRAMMAIRE.	13
1.3.1 Domaine de la grammaire.	13
1.3.1.1. L'aspect verbal du langage.	13
1.3.1.2. Linguistique et grammaire	14
1.3.2.3. Sous-domaines et Liens.	15
1.3.1.4. Unité de travail de la grammaire	17
1.3.2 La notion de règle.	18
1.3.2.1. Définition et caractéristiques générales.	18
1.3.2.2. Règle et exemple, règle et exception.	21
1.3.2.3. Conclusion sur la notion de règle.	23
1.3.3 Jugement de grammaticalité, d'interprétabilité et d'acceptabilité.	23
1.3.3.1. Grammaticalité	24
1.3.3.2. Interprétabilité	24
1.3.3.3. Acceptabilité (construction d'un point de vue).	25
1.4 CONCLUSION INTERMEDIAIRE : NOS DEFINITIONS.	26
2. ROLE DES GRAMMAIRES DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES.	30
2.1 LA GRAMMAIRE SAVOIR, OU LA DESCRIPTION GRAMMATICALE DE LA LANGUE.	30
2.1.1. Grammaire descriptive versus grammaire normative. Visée explicative.	30
2.1.2. Objet d'étude des grammaires.	31
2.1.2.1. Ecrit / oral	32
2.1.2.2. Décontextualisation, abstraction, simplification	34
2.2 GRAMMAIRE PEDAGOGIQUE.	36
2.2.1. La grammaire pédagogique comme discours sur la grammaire.	36
2.2.2. Elaboration de grammaire pédagogique.	38
2.3 GRAMMAIRE MENTALE	41
2.4 PLACE DES GRAMMAIRES DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES.	43
3. CONCLUSION	46

APPRENTISSAGE. 50

1. DEFINITION DE L'APPRENTISSAGE SELON LES DIFFERENTES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE.	50
1.1. LE BEHAVIORISME	51
1.1.1. Le behaviorisme « orthodoxe »	51
1.1.2. Du behaviorisme au gestaltisme.	52
1.2. LE GESTALTISME.	54
1.3. LE CONSTRUCTIVISME	55
1.4. LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME.	56
1.5. RESUME	57
2. NOTION DE REPRESENTATION.	59
2.1 DEFINITIONS DE LA REPRESENTATION.	60
2.2 CARACTERISTIQUES DES REPRESENTATIONS – PRODUITS.	61
2.2.1 Conservation et transformation.	61
2.2.2 Variabilité des représentations.	62
2.2.3 Utilisation et fonction des représentations.	64
2.2.4 Impossibilité d'observer directement les représentations cognitives.	65
2.3 LES REPRESENTATIONS COGNITIVES.	66
2.3.1 Forme des représentations.	67
2.3.2 Représentations et connaissances.	68
2.3.3 Les différents types de représentations cognitives.	70
2.2.3.1 Les représentations sociales.	70
2.2.3.2 Représentations mentales et connaissances.	70
2.2.3.3 Les représentations cognitives fonctionnelles.	72
2.4 BILAN SUR LA NOTION DE REPRESENTATION.	73
3. VERBALISATION, PROCEDURALISATION, AUTOMATISATION.	76
3.1 IMPLICITE ET PROCEDURAL V/S EXPLICITE ET DECLARATIF ?	76
3.1.1 Apprentissage implicite, apprentissage explicite.	76
3.1.2 Connaissances procédurales, connaissances déclaratives.	80
3.1.3 Correspondance implicite / explicite // procédural / déclaratif ?	83
3.2 INTERACTIONS ENTRE PROCEDURAL ET DECLARATIF DANS LE DEVELOPPEMENT ET DANS L'APPRENTISSAGE.	85
3.2.1 L'apprentissage, passage ou interaction entre connaissances déclaratives et procédurales ?	85
3.2.2. Du procédural au déclaratif.	87
3.2.2.1. A partir d'un comportement, formaliser (verbaliser) une connaissance sur les propriétés de l'environnement.	87
3.2.2.2. A partir d'un comportement, formaliser une régularité ou une règle régissant l'environnement.	87
3.2.2.3. A partir d'un comportement, expliquer (verbalement) la marche à suivre pour réaliser ce comportement.	88
3.2.3 Du déclaratif au procédural.	89

3.2.3.1 Prendre en compte des informations sur des états, des propriétés de l'environnement dans des comportements et des conduites.	90
3.2.3.2 A partir de la description d'une procédure, réaliser le comportement correspondant.	91
3.3 AUTOMATISATION ET CONTROLE.	92
3.3.1 Procéduralisation.	92
3.3.3 Interaction action contrôlée / action automatique.	95
3.3 CONCLUSION INTERMEDIAIRE.	96
4. STOCKAGE ET FORMATION DES CONNAISSANCES ET DES CONCEPTS.	98
4.1 MEMOIRE ET REPRESENTATIONS COGNITIVES.	98
4.2 LES CONNAISSANCES DANS LA MEMOIRE SEMANTIQUE.	100
4.2.1 Organisation des objets et de leurs relations sur la base d'analogies avec l'environnement (« conception psycho-écologique »).	100
4.2.1.1 La théorie des prototypes.	100
4.2.1.2 Scripts, scénarios et schémas.	103
4.2.2 Organisation des objets et de leurs relations sur la base de classes logiques (conception « psycho-logique »).	104
4.2.2.1. Les stades du développement : généralisation et abstraction.	105
4.2.2.2 concepts quotidiens et concepts scientifiques.	108
4.2.3 Organisation des connaissances ou modes d'accès privilégiés ?	110
5. OPERATIONS LOGIQUES ET ACTIVITES MENTALES NECESSAIRES A L'APPRENTISSAGE.	111
5.1 ACTIVITES MENTALES ET FONCTIONS COGNITIVES MOBILISEES POUR L'APPRENTISSAGE.	111
5.2 LA COMPREHENSION	114
5.3 LE RAISONNEMENT.	115
5.3.1 Inférences.	116
5.3.2 Raisonnement déductif et raisonnement inductif : effets de contexte.	118
5.4 CONTROLE, REGULATION, PRISE DE CONSCIENCE, METACOGNITION.	120
5.4.1 Contrôle et régulation.	120
5.4.2 Prise de conscience et métacognition.	122
6 ASPECTS SOCIAUX DE L'APPRENTISSAGE ET ROLE DE L'ENSEIGNANT.	124
6.1 INTERACTIONS SOCIALES A L'ŒUVRE DANS L'APPRENTISSAGE.	124
6.1.1 Interactions de tutelle.	124
6.1.2 La collaboration entre pairs.	127
6.1.2.1. Distinction collaboration / coopération.	127
6.1.2.2. Conditions et caractéristiques de la collaboration entre pairs.	127
6.1.2.3. Des situations, des interactions, des collaborations.	128
6.1.3. Rapide aperçu du rapport entre le groupe et les individus dans la psychologie sociale.	129
6.2 LE CONTEXTE DE LA CLASSE.	131
6.2.1 La salle de classe.	131
6.2.2 Rôle de l'enseignant dans la situation d'enseignement / apprentissage.	134
6.2.2.1 Préparer les situations et leurs conditions.	135
6.2.2.2 Gérer et analyser le déroulement des activités proposées.	137

APPRENTISSAGE D'UNE LE ET CONSTRUCTION D'UNE GRAMMAIRE MENTALE. 140

1. APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE 1 (L1), APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE 2 (L2).	140
1.1. VALIDITE DE LA GRAMMAIRE UNIVERSELLE ?	140
1.1.1. Grammaire universelle et apprentissage des langues.	140
1.1.2 Remise en cause psycholinguistique de la théorie de GU.	141
1.1.3 La psycholinguistique aujourd'hui.	141
1.2. APPRENDRE UNE L1.	142
1.3. APPRENDRE UNE L1, APPRENDRE UNE L2 : CONSTRUIRE LA FACULTE DE LANGAGE.	145
1.4. COMPARAISON ENTRE L'APPRENTISSAGE DE L1 ET L'APPRENTISSAGE DE L2.	149
1.4.1 Point terminologique : acquisition, apprentissage, appropriation.	149
1.4.1.1. Acquisition et apprentissage selon Krashen.	149
1.4.1.2. Relations hiérarchiques entre acquisition et apprentissage.	151
1.4.1.3. Complexité des situations.	152
1.4.1.4. Choix terminologique.	153
1.4.2 Comparaison de l'apprentissage d'une L1 et apprentissage d'une L2.	154
1.4.2.1. Aspect social : des situations d'apprentissage différentes.	154
1.4.2.2. Aspect cognitif.	157
1.5. BILAN	161
2. THEORIES DE L'INTERLANGUE.	161
2.1. LA NOTION D'INTERLANGUE.	162
2.1.1 Evolution de la notion d'interlangue.	162
2.1.2. Point de départ du développement de l'interlangue (ou de l'apprentissage de la dimension linguistique de la langue).	164
2.1.3. Un point d'arrivée ?	165
2.2. INPUT, INTAKE ET OUTPUT.	166
2.2.1. Input et intake.	166
2.2.2. Output et rétroactions.	169
2.3. DEVELOPPEMENT DE L'INTERLANGUE	170
2.3.1 Dynamique de développement : une logique d'apprentissage.	170
2.3.2. Variabilité de l'interlangue.	171
2.3.3. Analyse des erreurs	174
2.3.4. Opérations de traitement de l'input.	175
2.4. LE ROLE DE LA L1 ET DES AUTRES LANGUES.	177
2.4.1. Interférence et transfert	177
2.4.2. Rôles relatifs de la L1 et d'autres L2.	179
3. LES CONNAISSANCES ET REPRESENTATIONS COGNITIVES DE LA GRAMMAIRE MENTALE.	181
3.1 PREALABLE : RAPPEL DES CONCLUSIONS DU CHAPITRE 2.	182
3.2. GRAMMAIRES ET REGLES IMPLICITES ET EXPLICITES.	183
3.1.1. Dichotomie apprentissage / acquisition, implicite / explicite.	183
3.1.2. Remise en cause de la distinction connaissance implicite / connaissance explicite.	185
3.3 APPRENTISSAGE IMPLICITE EN LANGUE ETRANGERE.	189

3.3.1. Apprentissage de régularités.	189
3.3.1.1. Apprentissage implicite de l'écrit en LM.	189
3.3.1.2. Apprentissage implicite en LE.	191
3.3.2. Apprentissage par mémorisation : items lexicaux ou grammaticaux ?.	192
3.3.2.1. Grammaire mentale et lexique mental.	192
3.3.2.2. Les « morceaux » lexicaux (chunks)	193
3.3.2.3. Patterns	195
3.3.2.4. Importance et typologie des séquences préfabriquées.	196
3.3.3. Apprendre la grammaire comme on apprend le lexique ? la syntaxe comme apprentissage de lexèmes.	197
3.4. BILAN SUR LA CONSTRUCTION DE LA GRAMMAIRE MENTALE.	198
3.4.1. Prise en compte des apprentissages implicites dans la grammaire mentale.	199
3.4.1.1. La grammaire mentale : des règles + des régularités + des chunks / patterns.	199
3.4.1.2. Deux idées à retenir de l'intégration des apprentissages implicites.	200
3.4.2. Apprentissages explicite et implicite en situations formelle et informelle.	202
3.4.2.1. Apprentissages en situation formelle.	202
3.4.2.2. Apprentissages en situation informelle.	203
3.4.3. L'automatisation dans l'apprentissage d'un LE.	206
3.4.4. Retour sur la notion de règles.	207
4. LA CONSTRUCTION DE LA GRAMMAIRE MENTALE : REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES ET REPRESENTATIONS METALINGUISTIQUES.	208
4.1. LA REGLE DANS LA GRAMMAIRE MENTALE ET DANS LA GRAMMAIRE – SAVOIR.	209
4.2. CONSTRUCTION DE REPRESENTATIONS METALINGUISTIQUES DANS L'APPRENTISSAGE IMPLICITE.	209
4.3. DE L'APPRENTISSAGE EXPLICITE A LA GRAMMAIRE MENTALE, VIA LES REPRESENTATIONS METALINGUISTIQUES.	211
4.3.1 Construction des représentations métalinguistiques par l'apprentissage explicite.	211
4.3.2. Liens entre représentations linguistiques et représentations métalinguistiques.	213
4.3.3. Représentations métalinguistiques : représentations mentales et connaissances.	213
4.4. BILAN	215
4.5. REMARQUE CONCLUSIVE : LA GRAMMAIRE MENTALE POUR PARLER COMME ON PARLE.	218
<u>DISCOURS LINGUISTIQUES ET METALINGUISTIQUES, ACTIVITES GRAMMATICALES ET METALINGUISTIQUES.</u>	<u>220</u>
INTRODUCTION	220
1. UTILITE DES DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES POUR LA DIDACTIQUE DES LE.	220
2. UTILISATION DE LA LINGUISTIQUE DANS LA CONSTITUTION DES GRAMMAIRES PEDAGOGIQUES.	222
2.1. PRISE EN COMPTE DES AVANCEES DE LA RECHERCHE EN LINGUISTIQUE.	222
2.2. LA « VALEUR D'APPLICABILITE » DES THEORIES LINGUISTIQUES.	223
1. ACTIVITES METALINGUISTIQUES ET METALANGAGIERES.	223
1.1. LE METALINGUISTIQUE : POINTS DE VUE LINGUISTIQUE ET PSYCHOLINGUISTIQUE.	223

1.1.1. Point de vue linguistique.	223
1.1.2. Point de vue psycholinguistique.	224
1.2. METALINGUISTIQUE ET EPILINGUISTIQUE.	226
1.2.1. Distinction entre épi et méta.	226
1.2.2. Epilinguistique en LM et en LE.	227
1.3 DEVELOPPEMENT METALINGUISTIQUE ET APPRENTISSAGE DE LE.	228
1.4. LES ACTIVITES METALINGUISTIQUES : UN ENSEMBLE HETEROGENE./ ACTIVITES METALANGAGIERES ET ACTIVITE(S) METALINGUISTIQUE(S).	230
1.4.1. Point terminologique.	230
1.4.2. Imbrication des « sous-domaines » du métalinguistique en classe de langue.	231
1.4.3. Bilan pour la didactique des LE.	234
1.5. CARACTERISTIQUES DES ACTIVITES METALANGAGIERES ET DES ACTIVITES METALINGUISTIQUES.	235
1.5.1. Caractéristiques des activités métalangagières.	235
1.5.2. Caractéristiques des activités métalinguistiques (comme activités métacognitives).	236
1.6. METALANGAGE.	240
1.6.1. Description linguistique du métalangage	240
1.6.2. Des construits culturels.	241
1.6.3 Le métalangage dans la salle de classe.	243
1.6.3.1. Métalangage dans les méthodes de FLE.	244
1.6.3.2. Comment utiliser le métalangage en classe de LE ?	245
1.6.3.3 Conclusion sur le métalangage en classe de langue.	246
1.7. OPERATIONS METALINGUISTIQUES.	247
1.7.1 La place particulière de l'écrit	247
1.7.2. Reformulation et manipulation.	248
1.7.2.1. Reformulation, paraphrase.	248
1.7.2.2. Manipulations.	250
1.8. BILAN INTERMEDIAIRE SUR LES ACTIVITES METALINGUISTIQUES ET METALANGAGIERES.	251
2. ACTIVITES METALINGUISTIQUES ET GRAMMATICALES POUR L'APPRENTISSAGE DE LE.	252
2.1. CONSIDERATIONS GENERALES SUR LES ACTIVITES METALINGUISTIQUES.	252
2.1.1. Plurilinguisme et activités métalinguistiques : language awareness et attitude métalinguistique.	252
2.1.2. Efficacité des activités grammaticales et métalinguistiques dans l'apprentissage.	255
2.1.3. Typologie des séquences métalinguistiques.	257
2.2. CONSTRUCTION DE LA GRAMMAIRE MENTALE EN SITUATION D'INTERACTION.	259
2.2.1. Importance de l'interaction dans la construction de l'interlangue.	259
2.2.2. Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles.	260
2.3. GRAMMAIRES IMPLICITE / EXPLICITE, IMPLICITEE / EXPLICITEE.	262
2.3.1. Grammaires implicite et explicitée.	262
2.3.2. Grammaire explicitée.	263
2.3.3. La grammaire implicite et la question de la progression linguistique.	264
2.3.4. Grammaires implicites et explicitées et discours métalinguistique.	266

2.4. LES ACTIVITES A VISEE GRAMMATICALE.	266
2.4.1. Permanence des activités grammaticales.	266
2.4.2. Explications grammaticales.	267
2.4.2.1. Explications grammaticales et activités métalinguistiques.	267
2.4.2.2. Conditions de compréhension des explications grammaticales ?	268
2.4.2.3. Limites des descriptions grammaticales pédagogiques.	269
2.4.2.4. Bilan sur les explications grammaticales.	271
2.5. LES EXERCICES.	271
2.5.1. Définition.	271
2.5.2. Description et types d'exercices.	273
2.5.2.1. Eléments de description des exercices.	273
2.5.2.2. Une typologie des exercices ?	274
2.5.2.3. Les exercices structuraux	275
2.5.2.4. Rôle et fonction de l'exercice dans l'apprentissage.	276
2.6. ACTIVITES DE CONCEPTUALISATION.	280
2.6.1. Exemples d'activités de conceptualisation.	280
2.6.1.1. La grammaire sémantique de Courtillon (1989).	280
2.6.1.2. Les « exercices » de conceptualisation (Besse 1974, Besse et Porquier 1984).	281
2.6.2. Les activités de conceptualisation pour la construction de la grammaire mentale : construction de représentations métalinguistiques.	282
2.6.2.1. Similitudes avec les exercices de conceptualisation.	283
2.6.2.2. Prolongements et considérations supplémentaires	285
2.6.3. Bilan sur les activités de conceptualisation.	288
2.6.3.1. Les activités de conceptualisation comme analyse et résolution de problèmes linguistiques.	288
2.6.3.2. Fonction des activités de conceptualisation dans l'apprentissage des langues.	289
2.6.3.3. Imbrication lexicale / syntaxe et travail sur corpus.	290
2.6.3.4. Rôle de l'enseignant et place des activités de conceptualisation dans la classe.	292
4. CONCLUSION GENERALE DU CHAPITRE 4.	293
<u>FACTEURS D'INFLUENCE.</u>	<u>294</u>
1. ORIENTATIONS ET INTERACTIONS PEDAGOGIQUES.	294
1.1. INTERACTION PEDAGOGIQUE.	294
1.2. TYPES D'INTERACTION	296
1.3. INFLUENCE DE L'ACTION PEDAGOGIQUE ?	300
2. REPRESENTATIONS SOCIALES ET CULTURES EDUCATIVES.	303
2.1. DES REPRESENTATIONS SOCIALES AUX CULTURES EDUCATIVES, VIA LE CONTRAT DIDACTIQUE.	303
2.2. REPRESENTATIONS SOCIALES ET MOTIVATION(S).	305
2.3. CULTURES EDUCATIVE, LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE.	307
2.3.1. Culture éducative.	307
2.3.2. Culture linguistique.	308

2.3.3. Culture didactique.	310
2.4. CONCLUSION : INTERACTIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET ACTIVITES (GRAMMATICALES) D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE.	310
3. APTITUDES ET STYLES.	312
3.1. LA THEORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES.	312
3.2. STYLES	315
3.2.1. Style(s) cognitif(s), style(s) d'apprentissage(s), style(s) d'apprenant(s).	315
3.2.2.1. Les styles, constructions hypothétiques.	317
3.2.2. Les styles comme explication des comportements et des performances.	319
3.2.3. Stabilité et variabilité des styles.	321
3.3. STYLES ET ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE.	324
3.3.1. Style et évaluation des individus.	324
3.3.2. Déterminer le profil des apprenants pour adapter la situation d'enseignement / apprentissage ?	325
3.3.3. Aider l'apprenant à moduler son style.	327
3.4. CONCLUSION SUR LA NOTION DE STYLE.	328
3.4.1. Styles et différenciation pédagogique.	328
3.4.2. Relation style et stratégie	329
4. STRATEGIE	330
4.1. UN CONCEPT FLOU ?	330
4.2. CARACTERISATION DE LA NOTION DE STRATEGIE.	331
4.2.1. Des idées reçues sur les stratégies ?	332
4.2.1.1. Les stratégies correspondent plutôt au domaine cognitif.	332
4.2.1.2. Utiliser une stratégie est coûteux.	332
4.2.1.3. Les stratégies sont conscientes.	332
4.2.1.4. La stratégie représente un choix.	333
4.2.2. Stratégie, identification, métacognition.	333
4.2.3. La construction de stratégies comme « procéduralisation métacognitive ».	334
4.2.4. Stratégie, automatisation.	335
4.2.5. Récapitulatif sur la notion de stratégie et conditions d'utilisation.	336
4.3. TAXONOMIES DES STRATEGIES.	337
4.4. STRATEGIE ET ENSEIGNEMENT.	340
4.4.1. Place du travail sur les stratégies dans l'enseignement.	340
4.4.2. Le travail sur les stratégies : un mode particulier de « apprendre à apprendre ».	341
4.4.2.1. Construire les stratégies : de l'objet d'apprentissage à l'apprentissage comme objet.	341
4.4.2.2. Construire des stratégies : de la prise de conscience au contrôle	342
5. CONCLUSION.	344
 ANALYSE DE CONTENU.	 348
 INTRODUCTION	 348

1. EXPLOITATION DES COURS DE FLE.	350
1.1. PRESENTATION DU CORPUS DES COURS DE FLE / FLS.	350
1.2. ANALYSE DES COURS DE FLE / FLS : DEMARCHE DEDUCTIVE.	353
1.2.1. Groupe IL6	353
1.2.1.1. Outils : supports de cours.	353
1.2.1.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	353
1.2.2. Groupe IL2	353
1.2.2.1. Outils : supports de cours.	354
1.2.2.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	354
1.2.3. Groupe Cours du soir	355
1.2.3.1. Outils : supports de cours.	355
1.2.3.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique	355
1.2.4. Conclusion sur les cours en démarche déductive.	356
1.3. ANALYSE DES COURS DE FLE / FLS : DEMARCHE INDUCTIVE.	356
1.3.1. Groupe IL6	356
1.3.1.1. Outils : supports de cours.	356
1.3.1.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	356
1.3.2. Groupe IL 6 (2)	357
1.3.2.1. Outils : supports de cours.	357
1.3.2.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	357
1.3.3. Groupe IL2	360
1.3.3.1. Outils : supports de cours.	360
1.3.3.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	361
1.3.4. Groupe Cours du soir.	362
1.3.4.1. Outils : supports de cours.	362
1.3.4.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	362
1.3.5. Conclusion sur les cours avec une démarche inductive	363
1.4. ANALYSE DES COURS DE FLE / FLS : DEMARCHE REFLEXIVE.	364
1.4.1. Groupe IL2.	364
1.4.1.1. Outils : supports de cours	364
1.4.1.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	365
1.4.2. Groupe Cours du soir	367
1.4.2.1. Outils : supports de cours.	367
1.4.2.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique	368
1.4.3. Groupe Chester (1).	369
1.4.3.1. Outils : supports de cours.	370
1.4.3.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	370
1.4.4. Groupe Chester (2).	371
1.4.4.1. Outils : supports de cours.	371
1.4.4.2. Métalangage, manipulations, questionnement métalinguistique.	371
1.4.5. Groupe Chester (3).	372
1.4.5.1. Outils : supports de cours.	372
1.4.5.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	372

1.4.6. Groupe Chester (4).	373
1.4.6.1. Outils : supports de cours.	373
1.4.6.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	373
1.4.7. Groupe Chester (5)	375
1.4.7.1. Outils : supports de cours.	375
1.4.7.2. Métalangage, manipulations et questionnement métalinguistique.	376
1.4.8. Conclusion sur les cours avec démarche réflexive.	376
1.5 CONCLUSION SUR L'EXPLOITATION DES COURS DE FLE /FLS.	377
2. EXPLOITATION DU QUESTIONNAIRE.	378
2.1 PRESENTATION DE LA SITUATION.	378
2.2 REPONSES AU QUESTIONNAIRE.	379
2.2.1. Observations générales.	379
2.2.1.1. Résultats de leur apprentissage	379
2.2.2.2. Réflexion métalinguistique pendant les activités grammaticales	381
2.2.2.3. Activités « non grammaticales ».	383
2.2.2. Profils.	385
2.2.3. Résultats en fonction des profils.	386
2.2.3.1. Résultats de leur apprentissage :	386
2.2.3.2. Réflexion métalinguistique pendant les activités grammaticales :	388
2.2.3.3. Activités « non grammaticales ».	388
1.3. CONCLUSION SUR LES QUESTIONNAIRES.	390
3. EXPLOITATION DES ENTRETIENS.	391
3.1. PRESENTATION DU CORPUS.	391
3.1.1. Groupe IL2	391
3.1.2. Groupe IL6.	392
3.1.3. Groupe Cours du soir.	392
3.2. EXPLORATION DU CORPUS : COMMENT LES APPRENANTS TIRENT-ILS PARTI DES DISCOURS ET EXPLICATIONS METALINGUISTIQUES DE LA CLASSE DE LANGUE ?	393
3.2.1. Compréhension des discours métalinguistiques tenus en classe de langue.	393
3.2.2. Rôles et bénéfices relatifs des règles et des exemples.	399
3.2.2.1. Perception du rôle des règles et des exemples.	399
3.2.2.2. Conditions d'utilisation des exemples.	401
3.2.3. Application des informations données dans le cours : construction de stratégies ?	403
3.3. EXPLORATION DU CORPUS : LA CONSTRUCTION DE REPRESENTATIONS METALINGUISTIQUES.	408
3.3.1. Discours des apprenants sur l'utilisation de la LM et d'autres LE.	408
3.3.2. Métalangage.	413
3.3.3. Traces des constructions de représentations métalinguistiques.	415
3.3. EXPLORATION DU CORPUS : QUELLE FONCTION DES ACTIVITES GRAMMATICALES DANS LE DISCOURS DES APPRENANTS ?	417
3.3.1. Remarques générales sur leur perception de la gestion de leur apprentissage et de leur progression.	417
3.3.2. Relations entre les apprentissages grammaticaux et l'utilisation de la langue.	418

3.3.2.1. Relation rétrospective : entre l'expérience d'utilisateur préalable et les cours de langue.	418
3.3.2.2. Relation prospective : entre les cours de langue et l'expérience langagière ultérieure.	420
3.3.3.3. Deux conditions à une relation circulaire : ZDP et attitude métalinguistique.	421
3.3.4. Fonctions des activités grammaticales dans le processus d'apprentissage.	422
3.4. CONCLUSION SUR L'EXPLORATION DES ENTRETIENS.	425
4. CONCLUSION : IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES.	426
<u>CONCLUSION</u>	<u>429</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>431</u>
<u>SOMMAIRE ANALYTIQUE</u>	<u>453</u>

Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques.

Résumé

Cette thèse porte sur la didactique de la grammaire, celle-ci étant considérée dans ce travail comme un outil pour parler, enseigner et apprendre une langue, et non comme un objectif en soi. L'auteur s'intéresse plus précisément à la façon dont les apprenants développent leur grammaire mentale, c'est-à-dire l'outil qui leur permet de comprendre et produire des énoncés. La thèse de l'auteur est que les apprenants forment des représentations métalinguistiques, c'est-à-dire organisent, rassemblent et classent les éléments linguistiques, d'une façon plus ou moins intentionnelle et organisée en fonction de leurs représentations de ce qu'est apprendre une langue et de leur « passé » métalinguistique. Ce travail s'interroge sur les outils psychologiques et les ressources (manipulations, métalangage et autres systèmes de signes) qui sont mobilisables par l'apprenant pour ses opérations métalinguistiques, et qui peuvent être proposés par l'enseignant dans le cadre de différentes démarches. Plus précisément, est envisagée une démarche réflexive, qui se définit par son point de départ (un problème qui se pose à l'apprenant), ses ressources (présence obligatoire d'un corpus), et son déroulement (participation de l'apprenant en vue d'activités de conceptualisation de sa part).

Focus on learning process in language learning: grammars and metalinguistic representations.

Summary

This Phd theme is grammar didactics; in this work, grammar is thought of rather as a mental tool, allowing subjects to speak, teach and learn a language, than as a knowledge that the learner should learn. The author focuses on the development, by the language learner, of the mental grammar which enables him to understand and produce utterances. The thesis is that language learners develop metalinguistic representations; that is to say, they organize and categorize linguistic elements. This development is more or less conscious and controlled depending on their previous language learning, their metalinguistic experience, and on their expectations about language learning. This study questions what mental tools and resources (language transformations, metalanguage, other signs, etc.) the language learner can use in order to execute metalinguistic operations, and how the language teacher can scaffold this process. More specifically, the author suggests a reflexive approach, characterized by the starting point (a problem the language learner encounters), the resources (use of a corpus), and the proceeding (the language learner must be involved in conceptualization activities).