Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (1994)

Heft: 59: L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents

Artikel: Représentations métalinguistiques de apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique

Autor: Trévise, Anne

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978305

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 06.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique

Introduction

Enseigner une langue 2 implique que l'on pense que l'intervention sur les processus d'acquisition/apprentissage est utile et qu'on ne se contente pas de laisser l'apprenant apprendre. A partir de là, le didacticien ne devrait-il pas se préoccuper des représentations métalinguistiques déjà présentes chez les apprenants, mais aussi de ses propres représentations sur les deux langues source et cible, s'il veut espérer qu'une métalangue de médiation et/ou une sélection/progression des données linguistiques et des types d'interaction soient efficaces ?

1. Activité métalinguistique des apprenants

1.1. Rôle éventuel de cette composante de l'activité langagière

Quel que soit le milieu dans lequel se déroule l'acquisition d'une langue étrangère, on a pu constater, par divers types de manifestations observables, l'omniprésence de l'activité métalinguistique des apprenants, ainsi d'ailleurs que celle des natifs avec lesquels ils entrent en interaction, qui non seulement ont conscience de l'étrangeté de l'autre mais distillent parfois des pseudo-règles (De Pietro, Matthy et Py, 1988, Trévise, 1992 et 1993a). Cependant, les diverses formes d'activité métalinguistique ne contribuent vraisemblablement pas toutes aux processus d'acquisition, et en tout cas pas de la même façon pour tous les apprenants, ni à n'importe quel stade d'acquisition (Vasseur, 1990, 1991). Inversement, bien sûr, le plus gros travail d'acquisition se fait sans qu'il y ait de manifestations métalinguistiques explicites, qu'il y ait conscience ou non de la part de l'apprenant. Et souvent, il semble qu'il n'y ait pas conscience des règles linguistiques, des hypothèses à tester, ou des contradictions internes à l'"interlangue"[1], même s'il peut y avoir, à des degrés divers, conscience d'obstacles, de problèmes de transmission, d'intelligibilité, ou de réception d'un contenu de pensée, ou de représentation du monde dans la langue autre, étrangère. D'ailleurs, la conscience d'une règle, adéquate ou non, n'entraîne pas toujours la ca-

[1] "Interlangue" est le terme commode que j'utiliserai ici pour faire référence aux divers systèmes linguistiques (de compréhension et de production) maîtrisés par des apprenants d'une langue étrangère, synchroniquement et diachroniquement.

pacité d'explicitation de cette règle, surtout pour des sujets pas ou peu scolarisés.

Par ailleurs, on n'a pas encore cerné la véritable nature d'un contrôle conscient en temps réel à l'oral, ni du contrôle possible à l'écrit, et qui ne l'est pas à l'oral. Il s'agit là d'une activité de type métalinguistique encore différente, différente aussi du type de contrôle par l'intuition que font les natifs à l'oral.

On voit l'étendue et la variété des activités régies par la conscience auxquelles le qualificatif "métalinguistique" peut s'appliquer, sans dévoiler ni leur réelle nature, ni leur rôle dans les activités langagières des apprenants, ni dans leurs cheminements acquisitionnels.

Concepts et représentations sont difficiles à exprimer verbalement: l'articulation entre pensée et langage est un domaine éminemment complexe, on le sait. La capacité de réflexion ne se traduit pas en mots par une capacité de verbalisation qui lui correspondrait exactement, et l'apprenant peut fort bien verbaliser autre chose que ses représentations conscientes. Il ne peut par définition verbaliser ses représentations non conscientes, et de multiples pans de conscience ne sont jamais verbalisés par le langage extériorisé, même s'ils le sont sans doute plus fréquemment par un langage intérieur plus ou moins articulé.

En résumé, nous n'avons pas accès à l'activité opératoire des sujets, ni à leurs représentations sur le langage ou les langues en présence. Le chercheur peut décrire l'évolution des systèmes "interlinguistiques", et décider de ne pas se préoccuper de cette activité de compréhension et de production. Il est toutefois également intéressant d'observer et d'analyser, transversalement ou longitudinalement, ces autres produits observables que sont les verbalisations métalinguistiques, et de tenter de déceler la présence ou l'absence de rapports entre les deux activités. Au terme de "rapports", on peut préférer ceux de "différences et ressemblances", car on ne désire pas nécessairement impliquer ici des relations de dépendance entre verbalisations et production/compréhension.

Le passage de la connaissance métalinguistique déclarative, consciente, verbalisable, à la connaissance procédurale et à l'automatisation des processus de production et de compréhension reste encore très mystérieux. Parfois le chemin est inversé, et l'on apprend ou découvre (ou croit découvrir) des règles régissant ce qui était auparavant automatiquement produit ou compris, mémorisé comme figé, ou résultant d'hypothèses inconscientes.

L'activité métalinguistique n'est pas le but de l'acquisition/apprentissage: la conscience doit disparaître si l'on veut alléger la charge cognitive et atteindre à la rapidité et l'efficacité, mais on peut penser qu'elle devrait pouvoir "revenir" pour constituer des repères stables en cas d'obstacle.

En fait on voit bien qu'il y a, en tout cas pour des sujets qui ont un passé métalinguistique scolaire, en langue 1 ou en langues 1 et 2 (et/ou pour tout sujet qui se centre "spontanément" sur la forme) deux types de connaissances, et aussi deux types d'activités dont on mesure mal les relations éventuelles:

- une connaissance métalinguistique, consciente, éventuellement verbalisable, représentée par les règles que l'on a découvertes (à bon ou à mauvais escient) ou que l'on se rappelle - en les distordant plus ou moins - à la suite d'un enseignement métalinguistique ou d'interactions avec des natifs dans des séquences de type "contrats pédagogiques" (là aussi les règles, ou bribes de règles, peuvent ne pas rendre compte de façon adéquate de la réalité linguistique);
- une connaissance de type épilinguistique, inconsciente dans une très large mesure, qui est le produit d'hypothèses inconscientes, d'inférences inconsciemment faites à partir de la langue 1, à partir d'"input" linguistique et métalinguistique de et sur la langue 2, de formules mémorisées et plus ou moins ré-adaptées, déstructurées/restructurées, et aussi d'"auto-input" d'"interlangue" aussi. L'apprenant parvient à produire ou comprendre, en respectant plus ou moins des règles du produit, sans avoir jamais réellement appris au moyen de règles ou d'explications. Il peut aussi s'agir d'une automatisation qui ne permet plus le retour à la conscience, par oubli des règles à l'origine de cette automatisation.

Et il est heureux que cette activité épilinguistique d'acquisition et de pratique existe, même à l'Ecole, même dans les débuts de l'apprentissage, heureux surtout dans la mesure où les règles métalinguistiques enseignées ou découvertes par les sujets ne sont pas toujours adéquates et ne sauraient en tout état de cause couvrir la totalité du système linguistique, ni surtout de son fonctionnement. Cette connaissance peut, en outre, s'appuyer sur une connaissance du monde et des règles sémantiques, pragmatiques et discursives déjà développées. Sur certains points, il peut y avoir conflits entre les deux types de connaissances, conflits qui peuvent s'avérer ou non gênants.

Aucune des deux formes de connaissance n'est première *a priori*, en ce sens que l'apprenant peut "apprendre" une règle explicitement d'abord, l'oublier ou la stocker sans qu'elle soit opératoire, puis l'acquérir ensuite implicitement, ou *vice versa*.

Seule la connaissance procédurale, mue par les hypothèses inconscientes et leurs tests, suivrait un ordre développemental, celui que l'on retrouverait dans les recherches sur l'acquisition en milieu non guidé. L'impact de l'enseignement métalinguistique (y compris l'enseignement "spontané" des natifs bien intentionnés), et de la sélection des "inputs" sur cet ordre "naturel" est très mal cerné. D'autre part, en production et en compréhension, les relations entre la connaissance métalinguistique verbalisable et la connaissance procédurale automatisée sont vraisemblablement assez faibles quand les sujets ne disposent pas de temps pour contrôler leur production ou leur compréhension, et les résultats dans leurs performances peuvent être alors très différents.

En termes d'acquisition, néanmoins, on mesure mal les relations, et le rôle à long terme, d'une "bonne" connaissance métalinguistique, ou d'une aptitude et d'un goût pour la réflexion métalinguistique. Certains apprenants sont "bons en grammaire", ou en tests, ou en situations de fort contrôle, et beaucoup moins bons dans des interactions rapides par exemple. Les facteurs socio-affectifs interviennent aussi, bien entendu. Mais on ne peut à l'heure actuelle réellement mesurer si les différents types d'activité métalinguistique constituent une aide à l'acquisition/apprentissage du fonctionnement d'une langue étrangère dans les interactions ni dans une nouvelle représentation du monde.

On peut effectivement penser que les deux types de connaissance coexistent de façon relativement indépendante chez les sujets "guidés", de façons diverses suivant les sujets et les types d'enseignement reçus. Mais on ne peut pas imaginer qu'elles sont strictement parallèles: hypothèses conscientes et inconscientes se composent certainement, plus ou moins suivant les sujets et les types d'apprentissage, suivant le type de règles aussi, et suivant leur procédure de découverte (par autrui ou par soi-même).

Ces deux types de connaissances et d'activités vont également varier sans doute en proportion chez les apprenants guidés (et d'ailleurs non guidés aussi dans une certaine mesure) suivant qu'ils sont plutôt "form-oriented" ou "meaning-oriented". Il faut distinguer "connaissance" et

"contrôle". La pratique rend possible l'automatisation de la connaissance explicite et du contrôle dans la production. Mais un contrôle moins régi par la conscience peut sans doute aussi intervenir dans l'application de la connaissance procédurale qui n'est pas immédiatement automatisée.

Cependant, l'attention à la norme ne peut se réduire à l'attention à la forme pour définir un "style" d'apprenant. Production/compréhension et acquisition ne doivent pas être confondues, même si c'est en produisant et en comprenant que l'on acquiert: on peut observer et diagnostiquer des productions de styles différents dans un type de tâche ou des variations de styles et de compétence dans différents types de tâche, mais il faut se garder d'en inférer directement des stratégies d'acquisition/apprentissage différentes. Par ailleurs, on ne parle que rarement du rôle de la compréhension dans les processus d'acquisition/apprentissage: y aurait-il des styles cognitifs différents en reconnaissance aussi? Il est bien difficile de répondre, mais on peut néanmoins poser la question.

On ne sait donc pas à l'heure actuelle si la connaissance métalinguistique (verbalisable) peut promouvoir véritablement un savoir-faire accru. On peut considérer en tout cas qu'elle facilite sans doute l'apprentissage, si elle permet à l'apprenant de remarquer dans l'"input" des éléments qu'il n'aurait pas différenciés autrement et si son utilisation permet l'automatisation progressive, ou si elle lui offre des repères ou autres jalons stables en cas d'obstacle avéré.

La métalangue étant dans la langue, il s'agit aussi de se préoccuper de ce type de compréhension, vraisemblablement particulier, qu'est la compréhension des diverses données d'"input" métalinguistique sur lesquelles "travaille" une compréhension issue d'une activité linguistique de reconstruction du sens. La construction de l'objet langue n'est certainement pas traitée comme celle de n'importe quel objet extralinguistique, et le discours métalinguistique, intérieur ou extériorisé, peut lui-même devenir objet de discours et de réflexion métalinguistique, avec ses propres critères de cohérence. La cohérence sémantique ne joue en effet manifestement pas le même rôle que lors du décryptage d'une représentation de l'extralinguistique, où l'objet de discours n'est pas la langue. La compréhension et la production de données métalinguistiques, discours ayant donc pour objet le langage ou les langues, semblent régies par des activités langagières d'un type particulier, qui s'accommoderaient souvent mieux d'incohérences, on le verra, dans la me-

sure où les termes et les catégories employés obéissent plus à de la labilité qu'à de la systématicité.

1.2. Le rôle de la langue 1 et des représentations sur la langue 1: les transferts métalinguistiques

On connaît désormais l'importance de la langue 1 dans la structuration perceptive de l'input de langue 2 (Giacobbe, 1990), et dans les mécanismes de production, même si on ne la cerne pas encore toujours exactement. On connaît moins le rôle des représentations métalinguistiques à propos de la langue 1 dans l'acquisition d'une langue 2.

Les apprenants ne sont pas un terrain métalinguistique vierge, car ils ont, de façon très variable évidemment, un double passé métalinguistique, scolaire et personnel, dont il faut bien tenir compte, lorsque l'on tente d'observer leurs verbalisations, mais aussi les rapports (éventuels) entre ces verbalisations et les pratiques dans les diverses tâches, plus ou moins métalinguistiques de nature, imposées par les cours de langue (ou d'ailleurs par les enquêtes du chercheur en acquisition).

La perception du nouveau à connaître se fait à partir de l'acquis, et en même temps dans un projet d'utilisation. Les recherches sur les malentendus (Trévise, 1992a) sont pertinentes en ce domaine. L'interaction entre l'identification et l'utilisation est essentielle pour la compréhension et l'appropriation. Les migrants acquièrent de nouveaux éléments quand ils en éprouvent le besoin, et ils en éprouvent le besoin quand ils en sont arrivés à un stade où ils peuvent en éprouver le besoin, et où il est important pour eux d'avoir cette démarche personnelle, mue par le désir ou par la nécessité. La simple répétition ne peut avoir cette vertu, on le sait. Mais il s'agit là, il est vrai, de véritable activité langagière en situation exigeante d'intelligibilité par autrui, et de compréhension d'autrui. La motivation et le projet personnel en classe sont sans doute d'un ordre différent, et la nécessité de décontextualisation des acquis plus grande. Mais il n'y a jamais table rase. Les connaissances déjà construites, à bon ou mauvais escient, et les représentations sur le à-construire sont déjà là, et ne peuvent être éludées: le migrant a une langue maternelle, a des connaissances en "interlangue" et des représentations, notamment sur la langue à acquérir, et ce sont ces appuis dont il se sert pour déchiffrer, différencier, catégoriser et intégrer ce qu'il acquiert. L'apprenant en classe est dans la même position, et le discours enseignant (qu'il soit ou non ouvertement métalinguistique) n'arrive pas en terrain vierge de toute

antériorité. Cette antériorité va structurer la perception de l'"input" linguistique et celle du discours métalinguistique éventuel. Elle structure aussi les stratégies d'apprentissage qui sont en outre hétérogènes et dépendent des styles cognitifs. Les sujets diffèrent en effet dans leurs façons de mener leurs activités de perception, et d'une façon générale leurs démarches intellectuelles, suivant le domaine d'application, ou quel que soit ce domaine d'application. On sait que ces "styles" dépendent de la culture et de l'histoire des sujets, de leurs expériences passées.

Les apprenants qui ont un minimum de passé scolaire ont déjà eu, ne serait-ce qu'en langue maternelle, un enseignement métalinguistique plus ou moins adéquat avec, notamment en France, de multiples exercices de type structural, qui excluent le plus souvent tout recours à la réflexion pour insister sur une "pratique" de la langue et une maîtrise des règles oprthographiques.

Lorsque les petits Français, par exemple, abordent une langue étrangère en 6ème, ils ne se sont pas, pour la plupart, réellement approprié le vocabulaire métalinguistique nécessaire pour identifier les parties du discours, ni même pour identifier les "temps" verbaux. L'enseignement de la grammaire du français langue maternelle est encore le plus souvent fondé sur l'apprentissage de l'orthographe. Tout enseignant de langue de 6ème s'appuiera néanmoins sur des catégories et des fonctions, ou des notions plus ou moins strictement définies censées être acquises (nom, verbe, genre, interrogation, négation, auxiliaire, sujet, C.O.D., C.O.I., action, durée, passé, présent, etc[2].).

Au cours de l'apprentissage d'une langue seconde en milieu guidé, les représentations métalinguistiques des apprenants se nourrissent de l'"input" de langue 2 (ou plutôt de l'"intake" et des hypothèses qu'ils élaborent sur la langue 2, en partie à partir du cadre préalable de leur langue 1), mais aussi de la perception ("intake") du discours métalinguistique normé de la classe et des manuels de langue 2. Or ces discours explicatifs, hétérogènes d'une année sur l'autre en général, ont parfois été contrastifs, et s'ils ne l'ont pas été explicitement, les apprenants les ont souvent intégrés dans des stratégies d'apprentissage contrastives plus ou moins adéquates, nourries par l'intuition qu'ils ont du français mais

[2] Il est vrai que les notions de sujet, de verbe, de C.O.D., de genre, sont bien utiles pour l'apprentissage des règles orthographiques du français, où rien ne peut se faire sans les notions et les étiquettes nécessaires.

peut-être plus encore par ce qu'on leur a dit du français, et ce qu'ils en ont perçu/retenu/reconstruit.

Les transferts s'effectueraientt alors non seulement entre la langue 1 et la langue 2, mais entre des connaissances métalinguistiques sur la langue 1 (adéquates ou non) et des connaissances métalinguistiques sur la langue 2, que ces transferts soit ou non légitimes par rapport à la norme cible. C'est alors que pourraient se créer des relations métalinguistiques biunivoques entre les deux systèmes linguistiques, dont le deuxième n'est pas (encore) perçu comme systèmatique, mais comme dépendant du premier.

On peut effectivement se demander si, par exemple, une explication sur une forme verbale anglaise ne vient pas plutôt se greffer sur ce que le francophone a appris sur le français que "directement" sur son système linguistique français. Le métalinguistique viendrait se composer au métalinguistique déjà là en langue 1 et en langue 2, et il ne se composerait qu'éventuellement aussi au linguistique déjà là en langue 2. Cela dépend certainement du domaine considéré: une explication du prétérit en *be + ing* peut évoquer chez le francophone ce qu'il sait (ou croit savoir, ou qu'on lui a enseigné) "sur" l'imparfait français. Au contraire, la surutilisation du *present perfect* en lieu et place du prétérit simple semble ressortir plutôt d'une interférence "directe" avec la langue maternelle, étant donné que peu de choses sont en général dites à l'école primaire ou au collège sur le passé composé français et ses deux valeurs principales. On en parle en effet, le plus souvent, en termes d'oppositions de type "stylistique" avec le passé simple, et on ne mentionne guère sa valeur aspectuelle d'accompli de présent.

1.3. Fossilisation des représentations métalinguistiques

Les règles et diverses représentations conscientes semblent avoir une longévité qui résiste à l'évolution le long du parcours acquisitionnel et qui résiste aussi très vigoureusement à la compréhension, et même à la production, de données régies par des règles différentes, voire contraires. Il en est de même en langue maternelle d'ailleurs, où par exemple pour le français, les représentations conscientes et verbalisables fausses sur l'imparfait, par opposition au passé simple, parachutées par l'enseignement, sont établies pour ainsi dire une fois pour toutes, et survivent même à une réflexion ponctuelle exigée sur des faits de langue qui ren-

trent en contradiction criante avec ces représentations (Demaizière et Trévise, 1991).

Dans l'apprentissage de l'anglais, on peut voir que les représentations sur le prétérit simple, par exemple, se fossilisent le plus souvent, et même chez les concepteurs de manuels et de grammaire (Trévise, 1992a et 1993b, pour une analyse critique de manuels et de grammaires de l'anglais), et résistent à la fréquence de faits de langue qui les démentent.

Ces phénomènes de rigidification des représentations conscientes, verbalisables, peuvent advenir pour de "mauvaises" règles, nées d'une mémorisation de "mauvaises" règles enseignées, elles-mêmes issues d'une analyse contrastive trop sommaire et de relations biunivoques parcellaires et donc erronées. Ils peuvent s'accompagner néanmoins de réelles réflexions sur des faits de langue. Certaines des représentations métalinguistiques, souvent nées de transferts "illicites" de fausses représentations sur la langue 1 et de fausses relations biunivoques entre les deux systèmes linguistiques, ne jouent (heureusement) qu'un rôle restreint en acquisition/apprentissage, du moins en compréhension où l'activité épilinguistique ou plutôt épilangagière, peut se nourrir du contexte et de la cohérence sémantique, et rester indifférente à la dissociation ou à l'incohérence ainsi établies entresavoir et savoir-faire.

2. Représentations métalinguistiques des apprenants, des linguistes et des interventionnistes: l'exemple du prétérit

Il est intéressant d'analyser de tels phénomènes dans le détail à l'aide d'enquêtes auprès d'apprenants francophones avancés qui ont eu, depuis une dizaine d'années, un enseignement explicite sur le prétérit à la fois dans son opposition au *present perfect* (inquiétude contrastive des enseignants) et dans son opposition au prétérit en *be + ing*. Je ne rentrerai pas ici dans le détail des résultats (Trévise, 1992a), et me contenterai de résumer quelques tendances.

2.1. Etat des lieux

Que constate-t-on dans cet "état des temps", ou plutôt des représentations des deux systèmes aspecto-temporels du français et de l'anglais ? D'où proviennent de telles représentations, telles qu'on peut les deviner d'après différents types de verbalisations (justifications de traductions, énoncé de valeurs de formes comme l'imparfait, le passé simple, le pré-

térit simple ou en *be + ing*, réflexions sur des faits de langue présentés en contexte)?

En ce qui concerne les représentations sur le français (Demaizière et Trévise, 1991), on voit que le concept d'unicité d'un événement ne fait pas partie des catégories métalinguistiques et l'opposition entre les valeurs de l'imparfait et du passé simple se réduit majoritairement à une opposition durée/brièveté, en dépit de faits de langue proposés à la réflexion qui exprimaient une opposition faits multiples/fait unique. De telles verbalisations font apparaître de manière frappante, en dehors d'arguments stylistiques variés, les confusions qui peuvent être générées par l'emploi de termes comme "durée", "duratif" en lieu et place du terme "déroulement" dans une explication de type "déroulement en cours à un moment pris comme repère". Le terme de "durée" est interprété comme période de référence du procès, et devient parfois même associé non plus à une action unique mais à une action itérée pendant une certaine période du passé: on assiste alors fréquemment à une confusion des catégories "durée" et "répétition". Par ailleurs le terme de "terminé" est un des termes dont on mesure mal ce qu'ils veulent dire pour les apprenants: il semble référer au passé par rapport au moment de l'énonciation ou bien également signifier "qui n'est pas en déroulement" au moment repère considéré. Dans l'esprit des apprenants le passé simple s'accompagne d'un concept flou de "date précisée", et surtout de celui, mal compris de "ponctuel", manifestement et très majoritairement équivalent pour eux de "bref" et non de "considéré comme un point quelle qu'en soit la durée".

Ces confusions ne gênent pas les apprenants dans leur pratique du français langue maternelle bien évidemment, sauf à l'Ecole parfois, mais dans le domaine de l'apprentissage guidé de l'anglais, il est fort possible qu'elles aient une influence, en tout cas en production sinon en reconnaissance, les oppositions systématiques ne se construisant pas au sein du système cible mais entre les deux systèmes, ou du moins les représentations métalinguistiques qu'ils en ont. Une partie de l'activité de construction du système de l'"interlangue" à l'Ecole semble en effet passer de "méta-" à "méta-", sans le nécessaire crochet par le rapport entre les formes et les valeurs et les liens et filtrages des valeurs les unes par rapport aux autres. Les stratégies d'interférence vont parfois se nourrir à la fois du français comme système linguistique, mais aussi des représentations (fausses ou conformes à la réalité linguistique) que les apprenants ont sur le français. La construction du système aspecto-temporel de

l'anglais va se faire en relation avec la perception du monde imposée par le système aspecto-temporel du français, en particulier par le bornage de droite imposé par le passé simple, et en partie aussi en relation avec les représentations amalgamées sur le français et l'anglais, amalgamées par des relations fondées sur des catégorisations fausses, ou en partie fausses, comme celle du contraste "durée/brièveté" en particulier. Les apprenants auront alors d'autant plus de mal à saisir que le système anglais ne découpe pas la réalité extralinguistique des événements révolus de la même manière que le français: l'anglais ne "découpe" pas comme le français en passé simple *vs* imparfait, et le prétérit simple, forme ambigüe quant à la borne d'accomplissement, ne marque pas du tout la même vision de bornage suivant le sémantisme des verbes et des constructions. L'anglais marque, dans la référence au révolu (mais pas uniquement puisqu'on retrouve cette distinction au présent également) une distinction entre une simple mention des événements, une vision globale, distanciée d'un côté et, de l'autre, un rapprochement, une remise en situation de déroulement à un moment repère (Trévise, à paraître). L'éventail des métaphores explicatives est certainement là important pour lutter contre la représentation du monde élaborée à travers le système linguistique préalable. Mais l'élaboration d'une métalangue explicative nécessite une analyse linguistique fine, et on voit bien là les va-et-vient nécessaires entre théorie linguistique et pratique de l'enseignement. L'observation des représentations des apprenants vient questionner et défier le linguiste et le pousse à affiner ses outils de description. Elle pousse aussi le didacticien à adapter sa métalangue de transposition, de médiation.

En effet, dans les diverses formes de verbalisations sur l'anglais, et en particulier sur des faits de langue comme:

> *The man had been speaking for half an hour already. The rest of the committee* ***sat*** *in silence, apparently attentive. John was taking notes.*

les apprenants n'arrivent pas à formuler qu'un prétérit simple, qu'ils voient comme "ponctuel", donc renvoyant à du "bref", peut, avec certains constructions verbales d'"activité" (Vendler, 1967), non bornées à droite, renvoyer dans l'extralinguistique à un événement en déroulement au moment repère considéré, et donc différer très sensiblement du passé simple. Ces faits de langue contredisent les relations biunivoques qu'ils ont établies entre le passé simple et le prétérit simple d'une part, et entre

l'imparfait et le prétérit en *be + ing* d'autre part. Par ailleurs leurs traductions sont correctes: la plupart traduisent bien *sat* par un imparfait, mais on voit le parallélisme de leurs représentations métalinguistiques non opératoires et de leur travail épilinguistique de compréhension qui peut s'appuyer sur leur connaissance du monde. Mais de toute évidence, leur panoplie explicative n'offre pas aux apprenants les outils adéquats: connaissance de la catégorie de l'aspect et de la possibilité d'un jeu aspectuel en anglais là où il n'existe pas en français, notion d'action présentée comme en déroulement à un moment repère, possibilité d'utiliser le prétérit simple pour une action non terminée au moment d'une autre action et donc d'exprimer la simultanéité par deux prétérits simples, importance de la connaissance du monde et de l'aspect lexical pour interpréter les constructions verbales et construire le positionnement chronologique extralinguistique des actions évoquées. Par contre, de façon prévisible, en production, on assiste à une surutilisation du prétérit en *be + ing* chaque fois qu'il s'agit de transposer un imparfait renvoyant à une action en déroulement.

J'ai choisi un point particulier de l'anglais, la possibilité qu'a le prétérit simple de renvoyer à un événement en cours dans l'extralinguistique au moment repère, car j'étais à peu près sûre (au vu non seulement des manuels, mais de la plupart des grammaires anglaises destinées aux apprenants avancés) que les étudiants francophones n'avaient pas reçu d'enseignement métalinguistique à ce propos. Je voulais donc observer tout à la fois leurs représentations métalinguistiques déjà en place à propos du prétérit simple et du prétérit en *be + ing*, et aussi leurs capacités de réflexion réelle devant des exemples qui contredisaient leurs représentations. Force est de constater la "fossilisation" des représentations en place, et la difficulté de les éradiquer dans la plupart des cas, et ce quel que soit le niveau des étudiants. Force est aussi de constater que la fausseté de leurs représentations n'empêche heureusement pas l'activité de compréhension de l'anglais grâce au contexte et à la cohérence sémantique, car alors les apprenants pratiquent une réelle activité sémantique, discursive, langagière en un mot.

Ces verbalisations émanent-elles de la régurgitation d'un enseignement à la terminologie métalinguistique labile, floue et parfois fausse, ou bien d'un transfert de l'enseignement métalinguistique sur la langue maternelle ? Ou des deux, le paramètre de l'enseignement étant d'autant plus prégnant qu'il recouvre en partie le transfert interlinguistique ici ?

Parfois néanmoins, il peut s'agir d'une réflexion à propos de ce qui est en fait un transfert de la langue maternelle, un francophone ayant beaucoup de difficultés à se représenter une vision du monde révolu qui n'obéisse pas au découpage imparfait/passé simple (ou passé composé à valeur temporelle).

2.2. Perspectives pour une didactique

Ce genre de question ne peut manquer de concerner quiconque veut intervenir sur le processus d'apprentissage et réguler les représentations des apprenants pour tenter de construire des repères utilisables par eux à long terme, dès que les automatismes seront pris en défaut, et que l'accès à la conscience se fera. Pour réguler ces représentations conscientes, il faut les cerner, ce que j'ai tenté de faire. Mais il faut aussi, tenter d'en découvrir les origines, ou du moins certaines des origines, ce qui ne pourra manquer d'aider dans la tâche thérapeutique de remédiation, de réajustement de repères, si l'on partage la croyance que des repères métalinguistiques sont utiles.

Pour tenter d'en découvrir une des origines, il est utile de connaître les connaissances métalinguistiques, et donc déclaratives, données à voir/percevoir/interpréter dans les manuels scolaires, ou le discours enseignant, au fil des années d'apprentissage, et ce dans les deux langues, source et cible. Et on voit, à la lecture critique d'un bon nombre de manuels de français langue maternelle ou d'anglais, que la métalangue scolaire, avec ses images et métaphores explicatives est riche d'enseignement sur l'origine des verbalisations des apprenants: c'est cette métalangue et sa labilité, ses flous conceptuels que les apprenants intérrogés régurgitent. Tout interventionniste ne peut manquer de s'intéresser à un survol de la naissance, la survie et le degré de cohérence d'étiquettes et d'argumentations métalinguistiques, à la fois dans les sources que sont les manuels, et dans les esprits des apprenants qui (parfois) s'en servent aussi dans leur activité de production et donc d'acquisition.

L'interventionniste devra choisir sa métalangue d'intervention avec soin, après avoir procédé, avec la circonspection qui s'impose, à ces deux types d'observations (directement ou indirectement, suivant ses contraintes de temps et de formation), et en particulier, après avoir tenté de mettre à jour les représentations des apprenants. Il veut, en effet, diri-

ger les activités cognitives des apprenants, modifier, augmenter et contrôler à terme leurs représentations[3].

Une des définitions de l'enseignement est bien l'intervention systématisée, par l'apport, la transmission de connaissances (c'est-à-dire d'"input" linguistique et métalinguistique) sur ces processus d'acquisition et sur les représentations conscientes et inconscientes des sujets, dans un souci (plus ou moins) normatif de rapprochement vers la langue cible. L'enseignant intervient donc sur l'activité métalinguistique du sujet, que celle-ci porte sur les conditions d'énonciation d'un énoncé, sur son contenu sémantique ou sur ses propriétés formelles, car un enseignant ne peut se contenter de penser activer le travail épilinguistique du sujet: il se doit d'élaborer (me semble-t-il, mais on reste là au niveau des croyances, et donc d'une argumentation nécessaire), pour le long terme et l'évolution à venir de l'apprenant, le stock de repères conscients sur lesquels l'apprenant va, dans son autoformation future, s'appuyer lorsque les automatismes et/ou les éléments et processus automatisés lui feront défaut. Et même si l'on est de l'avis qu'aucun discours métalinguistique explicite ne doit intervenir, ceci n'empêchera pas l'activité métalinguistique des apprenants d'opérer (et d'intervenir éventuellement). D'ailleurs, la sélection et le choix de progression des "inputs" est une intervention, rappelons-le, de type métalinguistique également.

Cette position ne semblera sans doute pas justifiée aux partisans de l'approche dite "communicative", ou, en général, aux didacticiens (plus rarement aux pédagogues) qui pensent que l'enseignement métalinguistique de syntaxe ou de morphologie est inutile, voire néfaste, et que les interventions devraient se limiter à des correspondances "simples" entre actes de langage et types d'énoncés et à des étayages discursifs et pragmatiques, dont ils méconnaissent souvent le statut métalinguistique. De telles approches qui assimilent le but de l'enseignement et les moyens d'y parvenir sont de fait rares dans les collèges et les lycées, en France du moins, où une certaine tradition grammaticale est solidement implantée.

En résumé, à partir du moment où l'on se fixe comme objectif d'intervenir par le biais d'un enseignement grammatical, même succint, c'est

[3] Son rôle (sa responsabilité) sera aussi d'intervenir sur les variables motivationnelles, ce qui ressort d'un plus grand empirisme encore.

qu'on croit (sans pouvoir parfois l'argumenter) qu'un discours explicatif rationnel va promouvoir l'apprentissage (ou au minimum le baliser, l'accélérer et l'empêcher de se fossiliser). On est alors d'avis que les représentations métalinguistiques non seulement adviennent de toute façon, mais qu'elles jouent un rôle dans le processus d'acquisition/apprentissage. Si cela est tenu pour vrai, alors il vaut mieux les cerner, et si possible les forger et les contrôler par l'enseignement que les laisser proliférer seules. La logique de cette position implique de cerner l'impact des termes métalinguistiques et autres métaphores du discours enseignant, et, pour ce faire, il est impératif de connaître (dans la mesure du possible) le terrain sur lequel cet impact va se faire, c'est-à-dire les représentations métalinguistiques des apprenants, et pas seulement leurs productions linguistiques, ou leur compréhension apparente.

Cependant, pour toutes les raisons énoncées précédemment, il est malaisé de cerner ces représentations métalinguistiques, et de mesurer les ondes de propagation et autres proliférations sémantiques des termes métalinguistiques employés, de façon plus ou moins métaphorique. Cerner ces représentations ne suffira pas bien sûr pour le didacticien: il s'agira de les réguler si l'on est partisan de l'intervention dans le domaine grammatical notamment. On ne peut faire que les apprenants ne se construisent pas des représentations métalinguistiques.

L'interventionniste va donc fournir de l'"input" linguistique, mais aussi donc, suivant ses croyances, de l'"input" métalinguistique, des explications métalinguistiques rationnelles qui, avant de franchir des méandres mystérieux jusqu'à l'automatisation, vont au minimum transiter par la conscience et les représentations métalinguistiques des apprenants. Il est préférable que l'interventionniste sache sur quel terrain ses explications vont se greffer, qu'il travaille à la nature de son enseignement par une réelle expertise dans son domaine scientifique (connaissance des deux systèmes linguistiques source et cible), mais aussi en adaptant ses explications à l'état des représentations métalinguistiques des apprenants, dans la mesure où il peut les cerner. Il sera peut-être ainsi capable de jauger les distances qui peuvent séparer représentations et pratiques.

Les règles du produit, du système linguistique, quand on croit à leur utilité, sont alors conçues comme un raccourci pour atteindre une meilleure compétence en langue 2, mais il est vrai que les apprenants doivent avoir de multiples occasions d'utiliser la langue de façon créative et

nouvelle, et pas seulement dans des exercices d'automatisation, afin d'accéder au but final qui est l'automatisation (à bon escient) de tout ce qui n'est pas automatique (à bon escient).

Cependant, le débat risque de rester vain - et il l'est dans certaines recherches - si l'on ne se pose pas quelques questions sur le type d'enseignement considéré et la valeur tant des règles enseignées que de leur formulation. L'enseignement est souvent fondé sur de bien mauvaises règles et de bien dangereuses formulations, nées d'analyses linguistiques très approximatives, fossilisées, rigidifiées, et son inutilité éventuelle pourrait fort bien venir de là plus que de l'inutilité fondamentale de toute forme d'enseignement.

L'enseignement ne doit pas gêner l'acquisition, et pour cela, il faut qu'il soit adéquat. La question de savoir s'il faut enseigner la grammaire devrait laisser la place à des recherches sur le type de métalangue à utiliser pour aider les apprenants dans leurs cheminements cognitifs, et sur la présentation de la cohérence du système de la langue 2. Il est vrai que faire pratiquer pendant longtemps de façon intensive *I'm reading* sans l'opposer ni à *I read* ni à *I've read* ne va certainement pas aider l'apprenant à se constituer des micro-systèmes, et la bonne formation apparente de ses énoncés en *be + ing* n'indiquera en aucune manière que la forme a pris sa place au sein d'un système ou d'un embryon de système opératoire. L'élève doit apprendre à apprendre l'anglais, apprendre à différencier les oppositions présentes dans le système.

Il s'agit d'essayer d'être simple et de coller en même temps à la réalité de la langue, et non pas exclusivement à l'exploitation d'exemples hors contexte, *ad hoc*, qui relèvent du non-sens en terme d'activité langagière. Cela n'implique pas que de nombreux phénomènes linguistiques soient sans cesse rejetés dans la marginalité et donc le non enseignable, car alors on peut se demander ce que devient l'idée de système linguistique. "Etre simple" implique d'abord d'avoir élaboré une représentation de la compréhension par les apprenants de ce que l'on dit, avoir conscience des représentations et des jeux d'oppositions, erronés ou non, souvent parcellaires en tout cas, à l'oeuvre chez les apprenants. Et il est bien difficile d'y avoir accès. "Etre simple" suppose aussi d'une part une représentation plus ou moins justifiée de la simplicité d'une règle par rapport à une autre et, d'autre part, une formulation de médiation réellement in-

telligible étant donné le déjà-là des sujets[4]. Les critères de plus ou moins grande complexité d'une règle sont bien délicats à définir: doit-on se tourner vers les ordres d'acquisition de la langue maternelle chez les enfants, comme on l'a cru un moment ? Doit-on se conformer à ce qui semble être l'ordre d'acquisition des règles tel que nous avons pu le décrire dans le Projet F.E.S. par exemple ?[5] Le risque est là de retomber dans la perversion d'une transposition de ce qui se passe en milieu "naturel", sans enseignement métalinguistique, à ce qui se produit quand il y a une intervention métalinguistique, ne serait-ce qu'en termes de progression dans l'"input" proposé.

On ne sait (encore) en fait que peu de choses sur le rôle exact de l'enseignement dans le processus d'acquisition/apprentissage. D'une part, on a trop, dans la recherche récente, tenté de dégager des invariants chez les sujets, et minoré le rôle de la variable qu'est l'intervention du discours enseignant. On parle souvent du rôle de l'enseignement, et en particulier de l'enseignement métalinguistique, que ce soit en bien ou en mal, sans définir en quoi consiste cet enseignement exactement, ni sur les échos de quels enseignements préalables il vient se superposer et/ou s'intégrer. D'autre part, beaucoup des positions des chercheurs sont fondées sur des hypothèses qu'il est bien difficile de falsifier, ce qui semble assez normal puisque le processus même de l'apprentissage est irréductible aux descriptions comportementales qui en sont faites, même longitudinalement. Produits et productions ne sont pas du même ordre. Les uns sont observables, même si la méthodologie d'observation doit être circonspecte, les autres, les opérations mentales sur les contenus (comme, par exemple, la décentration, la déduction, la perception de la réversibilité, l'identification de similarités, de différences, l'induction, les anticipations, les appuis sur ce qui est perçu et construit comme repère, les conceptualisations et constructions d'abstractions conceptuelles et de systèmes de concepts, la mémorisation des acquis antérieurs, le fonctionnement de l'imagination) et les enchaînements de ces opérations

---

[4] C'est ce que, à propos du prétérit anglais, F. Demaizière et moi-même avons tenté de mettre en pratique dans l'élaboration de didacticiels de grammaire anglaise "Revenir à l'anglais", didacticiels élaborés au sein de l'équipe ORDI, Université Paris 7 (Trévise, 1993b).

[5] Les tentatives sérieuses de comparaison entre ces deux types d'acquisition en milieu "naturel" en sont à leurs balbutiements. Il est fréquent, en dehors du domaine de l'acquisition précoce d'une langue 2 en milieu "naturel", que les auteurs se heurtent à l'impossibilité de comparer des acquisitions qui se mesurent dans des histoires et des situations de production/compréhension très différentes.

mentales, ne le sont pas. Ce saut qualitatif est bien à l'origine des doutes comme des croyances sur les manières de "médiatiser", de "transmettre" de façon à ce que ces opérations, ces résolutions de problèmes puissent avoir lieu, et que l'appropriation et la transposition à d'autres contextes puissent aussi par là-même advenir, avec la possibilité de féconder d'autres acquisitions ultérieures. La démarche didactique implique de tenter de connaître, de diagnostiquer tant les savoir-faire linguistiques que les savoirs métalinguistiques, les connaissances et les représentations "déjà là" des apprenants, car elles me semblent déterminantes dans l'apprentissage. Elle implique de voir aussi les recouvrements et les différences entre ces deux domaines difficilement isolables parfois, et qui s'appuient tant l'un sur l'autre dans l'apprentissage pour intégrer l'inconnu au connu.

Conclusion: connaissances mais aussi croyance pour tenter de relever le défi

Il n'en reste pas moins, et il est indispensable de le souligner, que même la cohérence du discours enseignant et la relative individualisation des explications, leur adéquation à l'état du "déjà-là" chez les apprenants ne garantissent pas l'édification de repères cohérents dans les constructions métalinguistiques des apprenants, ni *a fortiori* leur efficacité dans les édifications dynamiques et progressives des appropriations des systèmes linguistiques de compréhension/production, leur contrôle, puis leur automatisation.

Néanmoins, le travail de l'enseignant devrait (idéalement sans doute) d'abord être de tenter de cerner sur quelles connaissances linguistiques et métalinguistiques préalables les nouveaux apports, linguistiques et métalinguistiques, viennent se greffer pour restructurer un système interlinguistique. Parfois l'"intake" métalinguistique ne se greffera pas du tout, restera totalement étranger, comme une sorte de connaissance métalinguistique parallèle non intégrée aux connaissances linguistiques et métalinguistiques déjà présentes, ne les remaniera pas, et se fossilisera alors sans doute rapidement, ou sera oublié. D'autre part, il peut être utile de jauger la façon dont les apprenants étendent ou restreignent le domaine d'application des règles enseignées, les inférences qu'ils en tirent immanquablement de par leur activité cognitive. Les apprenants créent leurs propres règles, qui n'ont pas forcément grand-chose à voir ni avec ce que l'enseignement propage, ni avec leurs propres pratiques

parfois: elles peuvent en effet, suivant les cas, apparaître lors de justifications *a posteriori*. Mais elles peuvent aussi parfois refléter des stratégies de production, ou des règles du produit.

Quant à la prise en compte des phénomènes de compréhension, elle est encore plus délicate on l'a vu (étant donné que l'on sort là aussi du domaine du directement observable). On ne maîtrise pas la perception qu'ont les apprenants des différents types d'utilisation du prétérit par exemple quand ils entendent et comprennent (en tout ou partie) de l'anglais langue 2, ni la façon dont cette perception vient alimenter leurs hypothèses inconscientes ou conscientes sur le fonctionnement du prétérit. Cette perception est vraisemblablement structurée par la représentation de la temporalité et de l'aspectualité qu'ils ont de par le français langue maternelle. Elle est aussi modelée par ce qu'on leur a dit des différents "temps" du français, et par ce qu'on leur a dit sur le prétérit. Mais les mémorisations souvent inadéquates peuvent aussi parfois être ébranlées par une prise en compte du fonctionnement des langues 1 et 2.

Les représentations agissent également en compréhension, bien sûr, même si là, la cohérence sémantique constitue parfois un garde-fou qui empêche certaines proliférations indésirables. Il y a encore moins de symétrie entre production d'un discours en "interlangue" et reconnaissance d'un discours en langue 2 qu'entre le travail de compréhension et le travail de production en langue maternelle.

Si, au delà des règles du produit que l'on peut extraire de l'observation des "interlangues", on tente d'avoir accès aux règles de production de l'interlangue, aux processus mentaux, inobservables par définition, on se heurte à la difficulté que représente l'étude d'un objet non discret. La connaissance des représentations, même de celles qui semblent issues d'une véritable réflexion, ne rend pas compte des fonctionnements cognitifs des sujets, ni du champ d'application des règles verbalisées, si tant est qu'elles soient opératoires en termes de savoir-faire. La représentation des connaissances, sa nature propositionnelle ou analogique, sont pratiquement impossibles à cerner empiriquement, et on ne discerne pas les processus qui ont fait naître ces représentations, sauf dans des cas précis comme, à l'Ecole, où le consensus de "mauvaises" représentations permet parfois de leur attribuer une origine probable. Quoi qu'il en soit, cerner ces états de représentations, ou leurs origines, n'informe certes

pas sur le rôle qu'elles jouent, ou ne jouent pas, dans les activités de production et de compréhension, et plus généralement dans l'acquisition. Mais, alliées à une expertise linguistique et plus largement langagière réelle, elles peuvent être un point d'ancrage de l'intervention métalinguistique, et/ou de la sélection d'"inputs" linguistiques.

Université de Paris X-Nanterre Anne TRÉVISE

Références

DEMAIZIÈRE, F. et TRÉVISE, A. (1991): "Linguistique, apprentissage, E.A.O.: de la pertinence de la didactique. Le cas du prétérit", *Actes du 2ème Colloque International ACEDLE*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, pp. 5-26.

De PIETRO, J. F., MATTHEY, M. et PY, B. (1988): "Acquisition et contrat didactique: séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in D. Weil et H. Fugier (Eds), *Actes du 3ème Colloque Régional de Linguistique*, Strabourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

GIACOBBE, J. (1990): "Le recours à la langue première: une approche cognitive", in D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, pp. 115-123.

TRÉVISE, A. (1992a): *Eléments de description de l'acquisition d'une langue étrangère*, thèse de doctorat d'Etat, Université Paris 7.

TRÉVISE, A. (1992b): "La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère", in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* (AILE), *Association Encrages*, Saint-Denis, Université Paris VIII, pp. 87-106.

TRÉVISE, A (1993a): "Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention", *Etudes de linguistique Appliquées n° 98*, Paris, Didier Erudition, pp. 38-50.

TRÉVISE, A. (1993b): "Apprentissage d'une langue 2: activités et stativités métalinguistiques", in *LIDIL n° 9*, Grenoble, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 69-95.

TRÉVISE, A. (à paraître): "Invariance et spécificités dans l'acquisition d'une langue dite "étrangère": rôle de l'activité métalinguistique", in *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, Paris, CNRS-Université R. Descartes.

VASSEUR, M. T. (1990): "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social", in D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, pp. 89-100.

VASSEUR, M. T. (1991): "Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère)", in C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (Eds), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 49-59.

VENDLER, Z. (1967): *Linguistics and Philosophy*, New York, Cornell University Press.