

Republique Algerienne Democratique Et Populaire
Ministere De L'enseignement Superieur Et De La Recherche Scientifique
Université Abou Bekr Belkaïd De Tlemcen
Faculté De Lettres, Des Sciences Humaines Et Des Sciences Sociales

Département De Psychologie

Thèse De Doctorat D'Etat

Intitulée

**Construction Et Rôle Des Métaconnaissances,
Incidentes A L'Activité Métalinguistique,
Dans L'Apprentissage/Utilisation D'une Deuxième Langue
étude systématique et clinique de l'autoréférenciation langagière**

Présenté Par:
Mr. Sedjelmaci Mohammed El Amine

Encadré Par:
Mr. Mahi Brahim

Devant Le Jury De Soutenance Composé De :

Pr. Benmoussat Boumediène	Professeur de l'enseignement sup	Linguiste	Univ.De Tlemcen	Président De Jury
Pr. Mahi Brahim	Professeur de l'enseignement sup	Psychologue	Univ. D'Oran	Directeur De Thèse Et Rapporteur
Pr. Denis Legros	Professeur de l'enseignement sup	Psychologue	Univ. De Paris8	Co-directeur De Thèse
Pr. Tiliouine El Habib	Professeur de l'enseignement sup	Psychologue	Univ. D'Oran	Examineur
Dr. Mansouri Moustafa	Maitre de conférence	Psychologue	Univ. D'Oran	Examineur
Dr. Mecherbet Ali	Maitre de conférence	Psychologue	Univ.De Tlemcen	Examineur
Dr. Boughazi Tahar	Maitre de conférence	Psychologue	Univ.De Tlemcen	Examineur

Année Universitaire : 2009-2010

Table des matières

Introduction :	page 2
Première partie : Fondements théoriques	page 8
Chapitre 1 : Considérations terminologiques et Définitionnelles	page 9
1. 1 - Le métalangage et le métalinguistique	page 9
1. 2 - Le métalangage des langues naturelles	page 9
1. 3 - Les métaconnaissances.....	page 10
1. 4 - La métacognition.....	page 11
Chapitre 2 : Les approches disciplinaires de l'activité Métalinguistique	page 13
2. 1 - Le métalinguistique en linguistique.....	page 13
2. 2 - Le métalinguistique en psycholinguistique.....	page 15
2. 3 - Le métalinguistique dans les grammaires scolaires et les méthodes d'enseignement des langues.....	page 19
2. 4 - Le métalinguistique et la méthode bloomfieldienne d'enseignement d'une langue étrangère.....	page 23
2. 5 - Usage linguistique et usage psycholinguistique du terme métalinguistique.....	page 26
2. 6 - L'activité métalinguistique et l'activité épilinguistique.....	page 28
2. 7 - Les dimensions de l'activité métalinguistique.....	page 30
2. 8 - Les connaissances métalinguistiques et le contrôle de l'activité linguistique.....	page 31
Chapitre 3 : Le développement de l'activité métalinguistique	page 34
3. 1 - La question de l'apparition de l'activité métalinguistique et acquisition linguistique.....	page 34
3. 2 - Les modèles de développement métalinguistique.....	page 35
3. 3 - Les composantes du développement de l'activité métalinguistique.....	page 42

3. 4 - Analyse de différentes composantes de l'activité métalinguistique au moyen d'épreuves métalinguistiques-----page 47

Chapitre 4 : L'activité métalinguistique dans les différents modèles explicatifs du processus d'appropriation d'une langue-----page 52

52

4. 1 - L'activité métalinguistique et les modèles associationnistes et behavioristes explicatifs du processus d'appropriation d'une langue étrangère-----page

4. 2 - L'activité métalinguistique et les modèles d'appropriation d'une langue étrangère, inspirés de modèles cognitifs d'apprentissage et construction de connaissances-----page 55

4. 2. 1 - L'activité métalinguistique et les modèles cognitifs systémiques d'apprentissage et construction de connaissances sur la langue-----page 56

4. 2. 2 - L'activité métalinguistique et les modèles d'apprentissage et construction de connaissances sur la langue inspirés des modèles cognitifs de traitement de l'information symbolique----- page 66

4. 2. 3 - L'activité métalinguistique et les modèles d'apprentissage et construction de connaissances sur la langue, inspirés des modèles connexionnistes-----page 75

4. 2. 4 - Discussion concernant les instances métalinguistiques dans les modèles d'apprentissage et construction de connaissances sur la langue, inspirés des modèles cybernétiques, de traitement de l'information symbolique et connexionnistes-----page 76

Chapitre 5 : l'activité métalinguistique et le processus de conceptualisation des savoirs linguistiques chez l'apprenant-----page 97

5. 1 - Construction des conceptions du savoir chez l'apprenant-----page 97
5. 2 - Les perceptions métalinguistiques de l'apprenant-----page 98
5. 3 - La démarche conceptualisatrice de l'apprenant-----page 100

5. 4 - La conceptualisation des objets langagiers par l'analogie-----	page 101
5. 5 - La conceptualisation des objets langagiers par l'abstraction-----	page 102
5. 6 - Le processus de conceptualisation des connaissances linguistiques-----	----- page 103

Chapitre 6 : L'activité métacognitive et les dimensions de base dans le processus acquisitionnel d'une langue-----page 104

6. 1 - Les conditions d'apprentissage d'une langue (Wolfgang Klein, 1989)-----	page 104
6. 2 - La métacognition et l'acquisition des compétences (Doudin P. A., Martin, D. et Albanese. O. , 2001)-----	page 107
6. 3 - La métacognition et l'élaboration de stratégies d'apprentissage-----	page 109

Chapitre 7 : Les apports de l'éducation métacognitive-----page 112

7. 1 - L'éducation métacognitive-----	page 112
7. 2 - Les modes d'intervention en éducation métacognitive-----	page 113
7. 3 - Les variations interindividuelles dans la performance métacognitive-----	page 113
7. 4 - Le dysfonctionnement cognitif est de l'ordre du métacognitif-----	page 114
7. 5 - Les modèles métacognitifs d'intervention pour réduire la cognition-----	page 115
7. 6 - Métacognition et transmission culturelle-----	page 117
7. 7 - La construction sociale des savoirs-----	page 117
7. 8 - Contexte familial et développement métacognitif-----	page 121

Chapitre 8 : Les implications pédagogiques de la psychopédagogie métacognitive -----page 125

8. 1 - Pédagogie métacognitive et pédagogie clinique-----	page 125
8. 2 - Les principes de la pédagogie métacognitive-----	page 125
8. 3 - Les savoirs et les savoir-faire de l'enseignant-----	page 126
8. 4 - Les conflits cognitifs : facteur de développement de la métacognition-----	page 128
8. 5 - Le travail à faire au préalable à l'application d'une pédagogie	

métacognitive-----	page 129
8. 6 - Enseignement des connaissances métacognitives-----	page 131
8. 7 - Les principes de programmation des modèles métacognitifs d'enseignement-----	page 134
8. 8 - Les programmes d'enseignement métacognitifs-----	page 135
8. 9/ Quels outils pour l'application d'une pédagogie métacognitive ?-----	page 139
8. 10/ La pédagogie métacognitive favorise une automatisation rapide des processus cognitifs et la formation des métaprocessus-----	page 139
8. 11/ Les déterminants de la métacognition dans l'apprentissage de la langue-----	page 140

**Deuxième partie : méthodologie, hypothèses,
opérationnalisation des hypothèses et
prédictions -----page 141**

Chapitre 9 : Considérations méthodologiques générales : -----page 142

9. 1 - De l'intérêt de l'étude des activités métalinguistiques d'analyse verbalisées : -----	page 142
9. 2 - La question du choix de recueil des données (textuelles / intuitionnelles) : -----	page 143
9. 3 - La question du choix du traitement métalinguistique inférentiel (de contrôle/d'analyse) : -----	page 145
9. 4 - La question du choix des lieux d'observation dans l'étude du traitement métalinguistique (processus/résultat du processus) : -----	page 146
9. 5 - La question du choix de l'activité métalinguistique d'analyse : diversité de l'objet et l'objet d'analyse ciblé : -----	page 147

**Chapitre 10 : Des méthodes pour étudier l'activité métalinguistique et notre
choix de la méthode :-----page 149**

**Chapitre 11 : Hypothèses, opérationnalisations des hypothèses et
prédictions : -----page 151**

Chapitre 12 : Recueil des données et méthode d'analyse : -----page 154

12. 1 - Présentation du questionnaire métacognitif :	page 155
12. 2 - La consigne :.....	page 155
12. 3 – Méthode d’analyse :	page 156
12. 4 - Les niveaux d’élaboration analytique de la langue :	page 157
12. 4. 1 Analyse de la langue dans sa dimension structurelle :	page 157
12. 4. 2 Analyse de la langue dans sa dimension fonctionnelle :	page 158
12. 4. 3 Analyse de la langue dans sa dimension stratégique :	page 159
12. 5 - Grille d’observation :	page 161
12. 6 - Codage des données :	page 162
12. 7 - Les participants :	page 164

Troisième partie : Expériences et résultats :

Chapitre 13 : Première expérience : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l’analyse d’objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 :.....

13. 1 - Questionnement problématique (première expérience) :	page 169
13. 2 - Hypothèses de travail (première expérience) :.....	page 169
13. 3 - Première expérience A (niveau primaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l’analyse d’objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire :.....	page 171
13. 3. 1. - Résultats de la première expérience A (niveau primaire) :	page 175
13. 4 - Première expérience B (niveau collègue) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l’analyse d’objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collègue :.....	page 183
13. 4. 1. - Résultats de la première expérience B (niveau collègue) :	page 184
13. 5 - Première expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et	

du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :-----page 192

**13. 5. 1. - Résultats de la première expérience C (niveau secondaire) :
-----page 193**

13. 6. - Première expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :-----page 201

**13. 6. 1. -Résultats de la première expérience D (niveau universitaire) :
-----page 203**

Chapitre 14 : Deuxième expérience : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 :-----page 211

14. 1. - Deuxième expérience A (niveau primaire): Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire:-----page 211

**14. 1. 1. - Questionnement problématique (deuxième expérience) :
-----page 211**

14. 1. 2. - Hypothèses de travail (deuxième expérience A) -----page 211

**14. 1. 3. - Résultats de la deuxième expérience A (niveau primaire)
-----page 215**

14. 1. 3. 1. - Analyse quantitative : -----page 215

14. 1. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique) :-----page 217

14. 1 .3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative: -----page 229

14. 2. - Deuxième expérience B (niveau collège): Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège :-----page 231

14. 2. 1. - Questionnement problématique (deuxième expérience) :	
-----	page 231
14. 2. 2. – Hypothèses (4) de travail et prédictions (deuxième expérience)	
-----	page 213
14. 2. 3. - Résultats de la deuxième expérience B (niveau collège) :	
-----	page 232
14. 2. 3. 1. - Analyse quantitative :	-----page 232
14. 2. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique)	-----page 234
14. 2. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative	-----page 245
14. 3. - Deuxième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :	-----page 246
14. 3. 1. - Questionnement problématique (deuxième expérience) :	
-----	page 246
14. 3. 2. – Hypothèses (4) de travail et prédictions (deuxième expérience) --	
-----	page 246
14. 3. 3. - Résultats de la deuxième expérience C (niveau secondaire) :	
-----	page 248
14. 3. 3. 1.- Analyse quantitative :	-----page 248
14. 3. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique)	-----page 251
14. 3. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative	-----page 265
14. 4. - Deuxième expérience D (niveau universitaire): Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :	-----page 267

14. 4. 1. - Questionnement problématique (deuxième expérience) :	-----page 267
14. 4. 2. – Hypothèses (4) de travail et prédictions (deuxième expérience) --	-----page 267
14. 4. 3. - Résultats de la deuxième expérience D (niveau universitaire) : ---	-----page 268
14. 4. 3. 1. - Analyse quantitative : -----	page 268
14. 4. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique): -----	page 271
14. 4. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative : -----	page 287

Chapitre 15 : Troisième expérience : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 :-----page 289

15. 1. - Troisième expérience A (niveau primaire): Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire:-----	page 289
15. 1. 1. - Questionnement problématique (troisième expérience) :	----- page 289
15. 1. 2. - Hypothèses de travail (troisième expérience A)---	page 289
15. 1. 3. - Résultats de la deuxième expérience A (niveau primaire) :	-----page 293
15. 1. 3. 1. - Analyse quantitative : -----	page 294
15. 1. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique) -----	page 296
15. 1. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative: -----	page 309

15. 2. - Troisième expérience B (niveau collègue): Examen de la construction et du

développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège :-----page 310

15. 2. 1. - Questionnement problématique (troisième expérience) :
-----page 311

15. 2. 2. – Hypothèses (4) de travail et prédictions (troisième expérience) -----page 311

15. 2. 3. - Résultats de la deuxième expérience B (niveau collège) :
-----page 312

15. 2. 3. 1. - Analyse quantitative : -----page 312

15. 2. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique: -----page 315

15. 2. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses
quantitative et qualitative: -----page 328

15. 3. - Troisième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :-----page 329

15. 3. 1. - Questionnement problématique (troisième expérience) :
-----page 329

15. 3. 2. – Hypothèses (4) de travail et prédictions (troisième expérience) -----page 329

15. 3. 3. - Résultats de la troisième expérience C (niveau secondaire) :-----page 331

15. 3. 3. 1. - Analyse quantitative : -----page 331

15. 3. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique) -----page 333

15. 3. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses
quantitative et qualitative-----page 349

15. 4. - Troisième expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction

et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :-----page 350

**15. 4. 1. - Questionnement problématique (troisième expérience) : -
-----page 350**

15. 4. 2. – Hypothèses (4) de travail et prédictions (troisième expérience) -----page 350

15. 4. 3. - Résultats de la troisième expérience C (niveau universitaire) : -----page 351

15. 4. 3. 1. - Analyse quantitative : -----page 351

15. 4. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique): -----page 354

15. 4. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative: -----page 371

Chapitre 16 : Quatrième expérience : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 :-----page 373

16. 1. - Quatrième expérience A (niveau primaire): Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire:-----page 373

**16. 1. 1. - Questionnement problématique (quatrième expérience) :
----- page 373**

**16. 1. 2. - Hypothèses de travail (quatrième expérience A) :
-----page 373**

16. 1. 3. - Résultats de la quatrième expérience A (niveau primaire) :-----page 379

16. 1. 3. 1. - Analyse quantitative : -----page 379

16. 1. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique) -----page 381

16. 1 .3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative: -----	page 385
16. 2. - Quatrième expérience B (niveau collègue): Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collègue :-----	page 386
16. 2. 1. - Questionnement problématique (quatrième expérience) : - -----	page 386
16. 2. 2. – Hypothèses (4) de travail et prédictions (quatrième expérience) -----	page 386
16. 2. 3. - Résultats de la quatrième expérience B (niveau collègue) : -----	page 388
16. 2. 3. 1. - Analyse quantitative : -----	page 388
16. 2. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique): -----	page 390
16. 2. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative: -----	page 395
16. 3. - Quatrième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :-----	page 397
16. 3. 1. - Questionnement problématique (quatrième expérience) : -----	page 397
16. 3. 2. – Hypothèses (4) de travail et prédictions (quatrième expérience) -----	page 397
16 . 3. 3. - Résultats de la quatrième expérience C (niveau secondaire) :-----	page 399
16. 3. 3. 1. - Analyse quantitative : -----	page 399
16. 3. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique): -----	page 401

16. 3. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative: -----	page 408
16. 4. - Quatrième expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :-----	page 409
16. 4. 1. - Questionnement problématique (quatrième expérience) : -----	page 410
16. 4. 2. -Hypothèses (6) de travail et prédictions (quatrième expérience) -----	page 410
16. 4. 3. - Résultats de la quatrième expérience C (niveau universitaire) : -----	page 411
16. 4. 3. 1. - Analyse quantitative : -----	page 411
16. 4. 3. 2. - Analyse qualitative (clinique) : -----	page 414
16. 4. 3. 3. - Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative: -----	page 425
Conclusion générale : -----	page 427
Bibliographie : -----	page 436
Annexes (présentation de corpus) :-----	page A
- Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs-----	page B
Niveau primaire : -----	page B
Niveau collège : -----	page C
Niveau secondaire-----	page D
Niveau universitaire: -----	page E
- Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs-----	page F
Niveau primaire : -----	page F
Niveau collège : -----	page G
Niveau secondaire-----	page H
Niveau universitaire: -----	page I
Condensé de thèse (en langue arabe) :-----	page J

Introduction :

Un courant didactique très productif diffuse actuellement de nombreuses recherches insistant sur la place et l'importance déterminante des activités métacognitives¹ et métalinguistiques² dans le processus d'acquisition des langues. Les activités métacognitives et métalinguistiques donnent accès aux représentations des connaissances sur les langues apprises et leur description dans une langue cible. Nous nous intéresserons dans ce travail à explorer le registre des métaconnaissances³ d'analyse d'objets linguistiques de l'apprenant d'une deuxième langue (le français) en milieu institutionnel, constituant le résultat de ses activités métacognitives et métalinguistiques de réflexion sur la langue apprise. Nous nous sommes posés la question de leur origine, leur nature et leur fonction dans le processus d'acquisition. L'élément principal de notre problématique concernant la construction des métaconnaissances sur une langue apprise chez l'apprenant dans le cadre de l'apprentissage linguistique est de savoir si l'apprentissage optimal d'une langue se limiterait-il à l'acquisition des habilités métacognitives et métalinguistiques, et donc à la construction de connaissances procédurales, qu'attestent le « bon usage » de la langue. Ou au contraire, que l'apprentissage de la langue nécessiterait principalement la construction de connaissances déclaratives, lesquelles consistent en la capacité de décrire des objets linguistiques analysés dans la langue cible.

Les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère qui ont étudié le développement des connaissances des apprenants dans le cadre de leur apprentissage de la langue, ont pu noter l'usage limité des connaissances issues de l'enseignement dans leurs interactions verbales effectives (Corder, 1967, Coste 1992). L'apprenant semble apprendre en effet des éléments de la langue en provenance de l'enseignement, mais il ne semble pas utilisé systématiquement ce nouvel acquis dans ses productions spontanées. Cette observation capitale a conduit plusieurs chercheurs à postuler la construction de deux types de connaissance chez l'apprenant dans son parcours d'apprentissage des langues : connaissance des *règles de référence* et connaissance des *règles d'expression* (Widdowson, 1975, 2000), connaissance des *grammaires de référence* et connaissance des *grammaires mentales* (Corder, 1980), connaissances *explicites* et connaissances *implicites* (Krashen 1981, Noyau, 1980 Besse et Porquier, 1991), connaissances *déclaratives* et

¹ C'est la cognition sur la cognition. La métacognition renvoie à la connaissance et à la conscience que le sujet a de son fonctionnement cognitif propre. La métacognition renferme tant des questions sur le savoir que sur le comment s'est construit ce savoir chez l'individu. Ainsi on peut bien remarquer qu'il existe des niveaux multiples et différents du fonctionnement métacognitif de l'individu (Flavell, J. H. ; 1978).

² C'est la cognition sur le langage. Le métalinguistique désigne la situation où le sujet prend les objets langagiers comme objet de réflexion ainsi que leur manipulation. L'activité métalinguistique est la cognition appliquée au langage et, de ce fait, elle fait partie intégrante des activités métacognitives (Gombert J. E. ; 1986).

³ Le préfixe "méta" indique " un niveau supérieur de référence " (Raynal, F. et Al, 1997). Le préfixe « méta-» dans « métaconnaissance » désigne le fait qu'il s'agit de connaissances qui portent sur d'autres connaissances. « Les métaconnaissances sont utilisées pour assurer la gestion de la base de connaissances : structurer, abstraire, assurer la cohérence, généraliser des connaissances qui appartiennent à cette base » (Doron, R. et Al, 1998), ce type de démarche cognitive permettrait de construire des connaissances d'un plus haut niveau que sont les métaconnaissances.

connaissances *procédurales* (Anderson, 1983), connaissances *métalinguistiques d'analyse* et connaissances *métalinguistiques de contrôle* (Bialystok, 1990 ; Gombert, 1986), connaissances *d'explicitation* et connaissances de *procéduralisation* (Karmiloff-Smith, 1992). Cette classification bipartite des savoirs que pourrait construire un individu au sujet d'une langue apprise se base sur un critère de représentation mentale. Ainsi on parle de *connaissances explicites* lorsque l'individu est en mesure d'exprimer un fait de langue sous la forme d'une règle ou de quelques exemples ou encore de pouvoir décrire des objets linguistiques analysés dans une langue cible. Ce type de connaissances est désigné sous le vocable de connaissances *déclaratives*. Les *connaissances implicites*, désignées également sous le vocable de *connaissances procédurales*, constitueraient l'information intuitive utilisée de façon spontanée par l'apprenant en production comme en compréhension.

Dans son parcours d'apprentissage d'une langue cible, l'apprenant perçoit des informations concernant la langue au moyen des processus perceptifs de saisie et construit des connaissances au moyen des processus cognitifs de traitement sur la langue tout au long de son procès d'acquisition. Nous postulons que parmi ces connaissances, il existerait celles qui concernent la *langue en soi*. Il est question ici de connaissances linguistiques et métalinguistiques qui renvoient à la question pivot: "*De quoi est faite la langue ?*". Il existerait aussi dans le registre des connaissances construites chez l'apprenant à propos de la langue apprise des connaissances qui concernent *le sujet apprenant* que représentent les connaissances cognitives et métacognitives et qui renvoient à la question pivot: "*Comment fonctionner en tant que locuteur, utilisateur, lecteur, scripteur, compreneur, analyseur de la langue... ?* Enfin, il existerait également dans ce registre des connaissances sur la langue chez l'apprenant des connaissances qui concernent *l'activité d'apprentissage en soi*, que représentent les connaissances stratégiques et méta-stratégiques⁴ et qui renvoient à la question pivot: "*Quelles stratégies pour apprendre la langue? Quelles stratégies pour l'utiliser correctement*". Cette conception tripartite des connaissances que l'apprenant construirait à propos de la langue apprise, est basée sur le modèle métacognitif de Flavell (1971) selon lequel la construction des connaissances métacognitives renvoie à l'élaboration d'un ensemble d'informations qui concerne le sujet (l'apprenant), la tâche (la langue) et les stratégies (comment faire pour apprendre la langue). Dans ce travail, nous nous intéresserons aux différents types de *métaconnaissances* liées à l'apprentissage de la langue que l'apprenant développe tout au long de son procès d'acquisition.

Outre la distinction tripartite que nous faisons parmi les métaconnaissances que l'apprenant construirait sur la langue, nous faisons également la distinction entre les métaconnaissances qui constituent le résultat de *l'activité métalinguistique de contrôle* que l'apprenant déploie dans l'instanciation de l'apprentissage/utilisation de la langue, que nous identifions comme des *métaconnaissances de contrôle*, et les métaconnaissances qui constituent le résultat de *l'activité métalinguistique d'analyse* que l'apprenant déploie au moyen de l'activité autoréflexive sur la langue apprise en dehors du temps réel de communication, que nous identifions comme des *métaconnaissances d'analyse d'objets*

⁴ Le concept méta-stratégie renvoie à la Cognition sur les stratégies. Les méta-stratégies d'apprentissage renvoient à des connaissances qui concernent le « *quoi* », le « *comment* » et le « *pourquoi* » dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

linguistiques. Cette distinction bipolaire des connaissances que construirait l'apprenant à propos d'une langue, que nous adoptons, rejoint celle que propose Gombert (1990) en termes d'activités métalinguistiques de contrôle qui concerneraient l'évaluation, la planification, le contrôle et la régulation de l'activité linguistique (Paris & Jacobs, 1984, 1987; Melot, 1991), et les activités métalinguistiques de réflexion qui produisent les métaconnaissances d'objets linguistiques analysés, métaconnaissances qui consistent en des connaissances déclaratives construites sur la langue apprise et pouvant être décrites dans une langue cible. Les métaconnaissances dites de *contrôle* permettraient par exemple les *autocorrections*, les *auto-* et les *hétéro-reformulations* en production. Les métaconnaissances dites d'*analyse* qui constituent le produit de l'activité métalinguistique de réflexion sur la langue, concerneraient par exemple la description des *règles de grammaire*, des termes du vocabulaire métalinguistique ou encore la description de représentations conceptuelles à propos d'objets linguistiques analysés tels que, par exemple, ce que signifie chez l'apprenant « *savoir construire un texte* », « *savoir tenir un discours* », « *lien entre la maîtrise de la grammaire et la maîtrise de la langue* », « *lien entre la maîtrise de la communication et la maîtrise de la langue* » ...ect. Ce schéma des connaissances que construirait l'apprenant sur la langue apprise rend ainsi compte des deux aspects des connaissances qui peuvent se construire au moyen de l'activité métalinguistique déployée par l'apprenant pour apprendre une langue cible. Dans ce travail, nous nous intéresserons aux métaconnaissances d'objets linguistiques analysés construites par l'apprenant constituant le résultat de ses *activités métalinguistiques de réflexion* sur la langue apprise.

S'il s'avère que le système de connaissances chez l'apprenant est double dans sa démarche acquisitionnelle de la langue, quelle place les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques occupent-elles dans le processus acquisitionnel de la langue ? Autrement dit, l'activité autoréflexive sur la langue ou l'activité d'autoréférenciation⁵ langagière est-elle pertinente pour un apprentissage optimal d'une langue cible ? Comment les apprenants déploient-ils leur activité d'analyse de la langue ? Quels types de savoirs et savoirs faire les apprenants construisent-ils au moyen de l'activité autoréflexive sur la langue, et quel rôle les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques jouent-ils dans le procès d'acquisition ?

Nous postulons que la « *bonne utilisation de la langue* » ne relèverait pas seulement du développement des activités métalinguistiques de contrôle mais elle serait surtout le résultat du développement des activités métalinguistiques de réflexion et d'analyse de la langue apprise que l'apprenant déploierait en dehors du moment effectif de l'utilisation de la langue et qui auraient pour résultat la construction de métaconnaissances d'objets linguistiques analysés. Ces métaconnaissances concerneraient différents types de savoirs sur la langue. S'agissant de la langue comme objet d'apprentissage, nous postulons que l'apprenant organiserait ses connaissances concernant la langue en mémoire en *métaconnaissances structurelles* (*De quoi est faite la langue ?*), *fonctionnelles* (*comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment fonctionner avec la langue en tant que locuteur ?*) et

⁵L'autoréférenciation langagière, qui est l'une des propriétés de la langue humaine, renvoie à une utilisation de la langue pour référer à elle-même.

stratégiques (quelles stratégies pour apprendre à utiliser la langue ?). Dans ce travail, nous nous intéresserons à l'exploration de ces différents types de *métaconnaissances d'objets linguistiques analysés* construites chez l'apprenant dans son parcours d'apprentissage d'une langue cible.

Ce travail de recherche rejoint la grande thématique de l'étude des processus d'apprentissage et de l'acquisition des connaissances sur une deuxième langue ciblée. L'objectif est l'étude du processus de construction des métaconnaissances sur la langue apprise en se centrant sur l'appréhension métacognitive et métalinguistique par les apprenants des objets langagiers. Nous nous appuyons pour cela sur des données de type intuitionnelles que représentent les *commentaires métalinguistiques* des apprenants à propos de la langue apprise (*l'objet d'apprentissage*), à propos d'eux –mêmes en tant que sujets apprenants (*sujets métacognitifs*) ou encore à propos du processus d'apprentissage en soi (les *stratégies d'apprentissage de la langue*).

Trois parties constituent ce travail. La première est consacrée aux fondements théoriques qui concernent l'étude des dimensions métacognitive et métalinguistique de l'activité cognitive dans le traitement du langage et leur rôle dans le processus d'apprentissage d'une langue. La seconde partie traite de la méthodologie, du recueil des données et de la méthode d'analyse. Dans la troisième partie nous entreprendront l'analyse des données et la présentation des résultats de nos expériences.

Dans la première partie comportant huit chapitres, nous chercherons à faire un travail de délimitation terminologique et définitionnelle concernant les termes qui sont employés dans cette recherche (chapitre 1). Il s'agit des termes *métalangue, métalangage, métalinguistique, métacognition ou métaconnaissance*. nous tenterons ensuite de cerner la nature, la fonction et le rôle du métalinguistique en linguistique, en psycholinguistique et dans la grammaire scolaire de la langue première (chapitre 2). Le métalinguistique est considéré en linguistique comme une activité qui est inhérente au système linguistique de la langue et la question du métalinguistique est abordée dans le cadre de l'activité d'autoréférenciation langagière à laquelle se livre spontanément l'individu lorsqu'il parle de la langue. Le métalinguistique en psycholinguistique est traité dans le cadre de l'activité langagière du locuteur en considérant l'activité métalinguistique comme une activité de réflexion sur la langue avec une intention et un but (l'intention d'apprentissage la langue en l'occurrence). Dans la grammaire scolaire de la première langue, le métalinguistique est traité en tant qu'outil d'élaboration et de description de la grammaire. Ainsi, on le considère comme étant une activité abordée par les grammairiens lorsqu'ils cherchent à décrire une grammaire pour les enfants apprenant à lire et à écrire. L'activité métalinguistique est une activité qui émerge et se développe. Ainsi nous aborderons la question de son évolution avec l'âge et le développement de l'expertise linguistique en rapport avec son rôle dans l'apprentissage de la langue, en présentant les modèles du développement métalinguistiques et les composantes de ce développement (chapitre 3). Nous aborderons la question de la fonction et du rôle de l'activité métalinguistique dans des recherches proprement dites sur l'acquisition d'une langue étrangère (chapitre 4). Nous étudierons la fonction et le rôle de l'activité métalinguistique dans différents modèles d'appropriation de la langue étrangère : associationniste, behavioriste, systémique et cognitif. Si les modèles associationniste et behavioriste ne fond aucune place au métalinguistique dans le processus d'acquisition, les modèles systémiques postulent que

son rôle est pertinent et il intervient dans les différentes étapes de l'apprentissage de l'élément linguistique, de l'*input* à l'*output* via le *système de traitement* de l'apprenant. Dans les modèles cognitifs qui mettent davantage l'accent sur le traitement cognitif de l'apprenant et dans lesquels le processus d'apprentissage est présenté comme un changement de compétences cognitives du *contrôlé* vers l'*automatique*, la dimension métalinguistique concernerait essentiellement le traitement contrôlé et les contextes de son intervention. L'activité métalinguistique en tant qu'activité de réflexion sur la (ou les) langue (s) apprise (s) se construirait en parallèle avec la construction des conceptions du savoir chez l'apprenant et le développement du processus de conceptualisation des connaissances linguistiques. Nous étudierons la question de la formation et de l'évolution des perceptions métalinguistiques et celle de la démarche conceptualisatrice de l'apprenant dans la conquête des objets langagiers, notamment au moyen des processus analogique et de l'abstraction (chapitre 5). Nous étudierons la dimension métacognitive du processus d'appropriation d'une langue dans le but de traiter la question des conditions optimales de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences linguistiques (chapitre 6). Nous aborderons la question qui concerne les apports de l'éducation métacognitive dans la construction sociale des savoirs ainsi que le rôle de la famille dans le développement des compétences métacognitives notamment en matière d'apprentissage d'une langue étrangère (chapitre 7). Nous aborderons enfin dans cette partie théorique les implications pédagogiques de la psychopédagogie métacognitive dans l'apprentissage et l'enseignement des langues dans le but d'esquisser les principes de l'enseignement optimal quant au rôle joué par l'intervention métacognitive dans l'enseignement des langues (chapitre 8).

La deuxième partie comportant quatre chapitres est consacrée à la méthodologie, l'élaboration des hypothèses, la méthode de recueil des données ainsi qu'à la méthode d'analyse. Nous nous attarderons quelque peu sur des considérations d'ordre méthodologique pour traiter de différentes questions qui esquissent l'intérêt de l'étude des activités métalinguistiques d'analyse verbalisées (chapitre 9). Nous présenterons les différentes méthodes pour étudier l'activité métalinguistique et la méthode de notre choix (chapitre 10). Nous présenterons ensuite nos hypothèses concernant la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques et leur évolution ainsi que nos prédictions (chapitre 11). Nous finirons la deuxième partie par la présentation du recueil des données et la méthode d'analyse des propositions d'analyse par l'apprenant de la langue cible (chapitre 12).

La troisième partie qui comporte quatre chapitres sera consacrée à l'analyse des données, la présentation des expériences et les résultats escomptés sur une population d'étude appartenant à quatre paliers pédagogiques différents (primaire, collège, secondaire et universitaire). Nous présenterons les données et les résultats de l'expérience qui concernent l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques chez les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 en milieu institutionnel (chapitre 13), puis celles de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles (chapitre 14), fonctionnelles (chapitre 15) et stratégiques (chapitre 16).

Pour finir, nous ferons un résumé de nos observations dans la conclusion générale et apporterons une réflexion inspirée de notre travail à propos du processus d'appropriation d'une langue étrangère.

**Deuxième partie :
Fondements théoriques**

Chapitre 1 : **Considérations terminologiques et définitionnelles :**

1.1/ Le métalangage et le métalinguistique :

Le terme *métalinguistique* est un adjectif dérivant du terme *métalangue* ou *métalangage*. Dans *métalangage* on trouve le préfixe « méta », d'origine grecque, qui signifie « *au milieu de, avec, après* ».

Selon le « *Dictionnaire étymologique du français* », le préfixe « méta » exprime la participation comme dans *métamère* (ce qui *participe à la même fonction*). Il peut exprimer aussi la succession comme dans *métaphysique* (ce qui *vient après la physique*). Il peut exprimer encore le changement comme dans *métamorphose* (ce qui *change de forme*). Aucun des sens cités n'a un rapport direct avec le sens du préfixe « méta » dans métalangage.

Dans le « *Trésor de la langue française* », nous trouvons d'autres sens du préfixe « méta ». Il peut exprimer l'idée de proximité, de ressemblance ou de transcendance. Cette dernière peut s'appliquer au terme métalangage, qui signifie *ce qui est au-delà de, ce qui dépasse*, en englobant la réalité désignée. Le préfixe « méta » désigne ainsi « *un niveau supérieur de référence. Un méta-X est un X qui parle d'autres X, et peut être de lui-même* » (Tousignant, R., 1990).

Le *Grand Robert* et le *Trésor de la langue française* apportent des définitions du terme métalangage respectivement dans les domaines logique, sémiotique, informatique et linguistique. Le métalangage désigne dans le domaine logique le *langage supérieur* ou formalisé qui rend compte du *langage-objet* ou naturel. Le *métalangage* en logique est un langage qui aborde le langage naturel en terme de vérité et de non-contradiction dans ses propositions. Le *métalangage* en sémiotique désigne le langage naturel qui décrit ou parle d'un système de signification non langagier comme la musique, les mathématiques ou les signaux routiers. En informatique, le *métalangage* c'est le langage qui décrit les langages de programmation. En linguistique enfin, le *métalangage* renvoie au langage naturel qui décrit ou parle du langage lui-même.

Dans le *grand dictionnaire de la psychologie* (Bloch, H. et Al, 1999), le terme *métalangage* est défini comme « *tout langage permettant de parler d'un autre langage* ». Cet autre langage, appelé langage-objet, représente la langue ou le langage dont on parle.

1.2 / Le métalangage des langues naturelles :

Les langages formels (logique, informatique) fabriquent leur propre métalangage et ne peuvent en conséquence se prendre eux-mêmes comme objet, se décrire. Les langues naturelles, elles, peuvent en revanche posséder des grammaires qui fournissent des catégories descriptives dont les termes appartiennent à ce qui est appelé *métalangue*, ce qui leur donne la possibilité de se décrire du fait qu'elles (les langues naturelles) sont opposables les unes aux autres, en tant que systèmes de signes différents. Pour les langues naturelles, la *métalangue* qui s'emploie souvent comme synonyme de métalangage est donc une langue naturelle qui décrit ou qui parle d'elle-même ou d'une autre langue. La

métalangue ou le *métalangage* peuvent, de ce fait, être une source d'apprentissage de la langue dans la mesure où l'apprentissage d'une langue maternelle (ou seconde) suppose, pour partie au moins, une activité de théorisation de son fonctionnement par inférences⁶ de règles. Cette activité de théorisation passe par l'élaboration d'une métalangue que l'enfant (ou l'apprenant) construit autour de la langue apprise. Cette activité évolue chez l'apprenant, en fonction de ses expériences, des outils métalangagiers qu'il a déjà élaborés par réflexion délibérée ou qui lui ont été enseignés. L'usage de ce vocabulaire spécifique (le vocabulaire métalinguistique) par les sujets parlants, serait l'indice d'un savoir métalangagier ou métalinguistique explicite, qui est différent de la compétence intuitive que ces sujets peuvent avoir, que l'on est obligé de leur prêter pour expliquer qu'ils soient à même de produire des énoncés bien formés dans la langue qu'ils utilisent. Concernant le métalangage, une nette distinction devrait donc être faite entre les capacités métalangagières (ou métalinguistiques) qui relèvent de la réflexion consciente et de l'analyse de la langue apprise, et qui ont pour résultat la construction de métaconnaissances sur la langue apprise, et les capacités dites parfois épilangagières (ou épilinguistiques) qui ne supposent pas la mise en œuvre du vocabulaire de description spécifique de la langue. Les activités épilinguistiques se manifestent, par exemple, par des reformulations, des explicites en cours d'énonciation, destinées à faciliter l'interprétation des propos émis. La distinction doit être faite aussi entre les marques du discours métalinguistiques qui intéressent le linguiste et le contenu du discours métalinguistique proprement dit, qu'atteste l'usage par l'apprenant du vocabulaire de description spécifique de la langue apprise, qui intéresse le psychologue, et qui serait révélateur d'une certaine distanciation par rapport à la pratique langagière spontanée, opérée par l'apprenant.

1.3/ Les métaconnaissances :

Le produit de l'activité métalinguistique est la construction de métaconnaissances sur l'objet de connaissance que représente la langue. Les métaconnaissances sont des connaissances qui portent sur d'autres connaissances. Cette notion est commune à la psychologie et à l'intelligence artificielle. Dans les systèmes à base de connaissances, également appelés *systèmes experts*, la gestion des connaissances exige en général l'utilisation d'autres connaissances de plus haut niveau. Par exemple, dans les systèmes à base de règles, on utilise des métarègles qui permettent au système de déterminer quand il doit utiliser telle règle ordinaire plutôt que telle autre. Chez l'homme, on a tenté d'identifier des connaissances de ce type (les métaconnaissances) que l'on associe généralement au produit de réflexion ou d'analyse de toute activité propre entreprise par le sujet. Les métaconnaissances comme produit d'analyse sont utilisées par exemple pour formaliser les processus métacognitifs de contrôle de l'activité cognitive (Mathieu, J. dans Doran, R. et Parot, F., 1991). Les métaconnaissances dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue correspondent ainsi à des connaissances sur la langue que l'apprenant construit

⁶ G. Denhière et S. Baudet (1992) subdivisent les inférences en quatre catégories en fonction de leur valeur opératoire : de liaison, d'enrichissement ou pragmatiques (produites lors du rappel ou de la reconnaissance), celles basées sur les métaconnaissances (le savoir sur ses propres connaissances), et les logiques ou syllogismes. J. Giasson (1990) les classe aussi en logiques (nécessairement vraies), pragmatiques (probablement vraies) en rajoutant les créatives (non indispensables).

en tant que produit de réflexion ou d'analyse de la langue apprise ou de ses activités propres liées à l'apprentissage de la langue. Le métalangage de l'apprenant peut constituer ses métaconnaissances d'analyse (connaissances de règles grammaticales, définitions de termes linguistiques, commentaires à propos de la langue...ect) ou de contrôle de l'activité linguistique (les autocorrections, les reformulations linguistiques...), déclarées dans la langue cible. Nous nous intéresserons dans ce travail à l'étude des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants dans leur parcours d'apprentissage d'une deuxième langue (le français).

1.4/ La métacognition :

La notion de métalinguistique (réflexion et produit de la réflexion sur la langue) recoupe celle de métacognition. L'activité métalinguistique qui est la cognition appliquée au langage « *fait partie intégrante des activités métacognitives* » (Gombert 1990). Dans « *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* » de Raynal, F. (1997), la métacognition est définie comme « *l'analyse de son propre fonctionnement intellectuel, l'analyse (ou auto-analyse) des systèmes de traitement de l'information que tout individu met en œuvre pour apprendre, se souvenir, résoudre des problèmes ou conduire une activité* ». La métacognition est un terme qui renvoie à des connaissances que l'individu peut avoir sur ses propres connaissances.

Les travaux de Flavell & Wellman (1977) présentent une référence importante quant à la question de considérer que les capacités métalinguistiques font partie intégrante de la métacognition.

En cherchant à délimiter le champs de la métacognition, Flavell précise que « *la métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur tout autre chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. Par exemple, je déploie une activité métacognitive [méta-mémoire, méta-apprentissage, méta-attention, métalangage ou autre] si je remarque que j'ai plus de difficultés à apprendre A que B ; s'il me vient à l'idée, dans une situation de tâches à choix multiples, qu'il est préférable d'examiner chacune des possibilités avant de décider quelle est la meilleure ; si je pressens qu'il vaut mieux prendre D en note, car je risque de l'oublier (...) entre autres choses. La métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret* » (Flavell, 1976, traduction, Gombert,1990).

Flavell, en tâchant de préciser un peu plus le terme métacognition, utilise une formule lapidaire très illustrative : la métacognition, c'est « la cognition à propos de la cognition » (cognition about cognition).

La métacognition désigne à la fois les processus et stratégies de régulation de la cognition et un domaine de connaissance particulier, à savoir nos connaissances à propos de la cognition. Bien que ces deux aspects semblent logiquement liés, leur approche appartient à deux domaines de recherche relativement distincts. L'étude de la métacognition dans la première acception envisagée se réfère au contrôle de l'activité

cognitive. On considère souvent que les composantes importantes de ce contrôle sont : la planification de l'activité, la supervision (monitoring) ; l'évaluation ; la régulation. Dans ce cas, l'objet d'étude de la métacognition n'est pas la connaissance explicite que les sujets ont d'un tel contrôle, mais le fonctionnement de la régulation cognitive en soi (Bredart, S., 1982). Cet aspect de la métacognition (le contrôle de l'activité cognitive ou la régulation cognitive) ne constitue pas notre propos dans ce travail. Dans l'autre acception du terme on vise à décrire les connaissances verbalisables et l'habileté de réflexion consciente à propos de sujets comme la perception, la mémoire, l'apprentissage, la langue etc. La description verbale de la connaissance est une source de données importante car elle reflète le développement des *théories spontanées de la cognition* des apprenants (Doran, R. et Parot, F., 1991). Dans ce travail, nous nous intéresserons à cet aspect de la métacognition (les connaissances déclaratives à propos d'une deuxième langue apprise : le français, chez les apprenants en milieu institutionnel).

Chapitre 2 : Les approches disciplinaires de l'activité métalinguistique :

2.1/ Le métalinguistique en linguistique :

L'introduction de la notion de métalangage en linguistique française ne date que de 1960⁷. Pour Hjelmslev⁸ fondateur de la théorie glossématique du langage (langue : système et contenu / langue : processus et expression), la principale caractéristique du langage naturel est le fait d'être aussi son propre métalangage, c'est-à-dire qu'il peut être l'expression de lui-même comme contenu. Et c'est cette possibilité pour une langue de parler d'elle-même ou d'autres langues qui fait qu'elle contribue notamment à l'apprentissage des langues dont on n'a pas la compétence (Rey-Debove, 1986).

Pour Jakobson⁹, le métalangage est l'un des « facteurs constitutifs de tout procès linguistique ». La capacité d'opérations métalinguistiques comme la *révision* ou la *redéfinition du vocabulaire employé* (recherche de synonymes, de circonlocutions ou de paraphrases), est incluse selon Jakobson dans la faculté de parler une langue. Lorsqu'un individu manipule la langue, il manipule en fait deux niveaux complémentaires de cette langue : les mots et la définition des mots. C'est ce deuxième niveau qui renvoie à la fonction métalinguistique du code linguistique. Cette activité métalinguistique de *redéfinition* des mots, qui relève de l'autonymie selon Jakobson, joue un rôle vital dans l'acquisition et l'usage du langage. Jakobson parle de la *phrase de type équationnel* qui est l'une des formes linguistiques des opérations métalinguistiques que contient le code linguistique et que l'enfant utilise abondamment pour acquérir la langue maternelle.

Rey-Debove (1986) distingue le métalangage linguistique et les métalangages non linguistiques. Les métalangages non linguistiques selon l'auteur sont les métalangages logiques et sémiotiques. Le métalangage logique ne s'oppose pas au langage-objet mais le contient (par exemple : '*la terre existe*' est vrai si et seulement si *la terre existe* [métalangage logique] qui contient '*la terre existe*' [langage-objet]). Le métalangage sémiotique contient le langage naturel et d'autres systèmes de signes non langagiers dans lesquels les signes ne s'opposent pas les uns aux autres. Ils ne peuvent donc pas se prendre eux-mêmes comme objet. Ainsi, Rey-Debove définit le métalangage linguistique comme une langue dont le lexique se compose d'une part, d'une terminologie spécialisée comme

⁷ Dans son ouvrage intitulé '*Le métalinguistique*' (1986), Rey-Debove dresse un aperçu historique de la notion de métalangage. En fait avant cette date (1960), la notion de métalangage et celle d'autonymie ont préoccupé les grammairiens et les philosophes antiques avant les linguistes. Les logiciens du Cercle de Vienne, entre les années 1931 et 1947, ont cherché à élaborer un métalangage formalisé désignant une langue commune qu'on chercha à distinguer pour décrire les sciences. Le terme *métalangage* semble ainsi avoir été utilisé en 1931, et pour la première fois, par le polonais Tarski, logicien et membre du Cercle. Il est apparu dans son ouvrage intitulé *Métajazyk. Il semble avoir été* emprunté ensuite à l'allemand *Metasprache*, selon le *Trésor de la langue française*. Il est apparu ensuite dans l'ouvrage de Morris en 1938, intitulé '*Foundations of Theory of Signs*'. Il semble avoir été repris ensuite par Carnap en 1943 dans son ouvrage intitulé in *Meaning and Necessity*). Il semble avoir été enfin utilisé par les linguistes proprement dit qu'en 1943 lorsqu'il est apparu dans l'ouvrage de Hjelmslev intitulé in *Prolégomènes*. En français, il n'apparaît, selon Rey-Debove, qu'un peu plus tard, vers 1960.

⁸ Son ouvrage '*Prolégomènes à une théorie du langage*' (1943).

⁹ Son ouvrage '*Essais de linguistique générale*' (1978).

syntaxe, sémantique, phonème, lexème, et d'autre part, de mots « *naturels* », comme *mot, phrase, lettre*, etc. Le métalangage linguistique est donc une langue qui contient le vocabulaire métalinguistique pour se décrire elle-même ou d'autres langues. Cette possibilité est ouverte aux langues naturelles, non aux autres systèmes de signes, parce que les langues naturelles s'opposent les unes aux autres en tant que systèmes de signes différents. Ce qui leur donne la possibilité de se décrire. Et c'est cette possibilité là, que contiennent les systèmes des langues naturelles, qui permet justement l'apprentissage des langues comme le souligne Rey-Debove.

Culioli aborde pour sa part la question du métalinguistique lorsqu'il évoque sa fameuse distinction entre l'*activité épilinguistique* et l'*activité métalinguistique*. Ces deux types d'activité relèvent chez lui respectivement de l'activité langagière ordinaire du locuteur, et de l'activité réflexive du linguiste. Pour Culioli, l'*activité épilinguistique* correspond à une activité métalinguistique souvent non consciente, à laquelle tout locuteur a recours dans son activité langagière. Elle "*est au coeur de l'activité de langage et on peut la constater déjà chez l'enfant*" (Culioli 1990, 1968). Elle est observable d'abord dans les discours ordinaires des locuteurs notamment sous forme de gloses qu'*« un sujet produit lorsque, de façon spontanée ou en réponse à une sollicitation, il commente un texte précédent »* (Culioli et Desclès 1981). Ces gloses épilinguistiques, disent Culioli et Desclès, constituent un « *système de représentations interne à la langue* », et une « *métalangue non totalement contrôlable* ». Par contre, précise Culioli, l'*activité métalinguistique* est délibérée, donc consciente, et s'observe notamment dans l'activité du linguiste. Pour Culioli, le linguiste se donne pour tâche la construction d'un système de représentation métalinguistique, explicite, stable, et cohérent, celle d'un système d'*« invariants, sous-jacents à l'activité de langage, quelles que soient les langues que l'on considère »*. L'activité de langage elle-même est définie par Culioli comme des « *opérations de représentation, de référenciation et de régulation* ». Dans cette tâche de reconstruction d'invariants, muni de métalangues différentes et de « *procédures canoniques d'abstraction et de formalisation* », le linguiste « *travaille sur des formes (des séquences textuelles)* » qui ne sont pas prises telles qu'elles, mais qu'il a « *fait travailler sur elles-mêmes* ». Culioli parle ici du propre de ce qu'est l'activité métalinguistique que déploie le linguiste lorsqu'il cherche à faire travailler la langue sur elle-même. L'activité métalinguistique qui est donc une activité de réflexion sur la langue peut ainsi être aussi déployée par l'apprenant pour prendre connaissance de son objet d'apprentissage que représente la langue apprise.

Pour Benveniste (1992, 1970), la faculté métalinguistique « *est la preuve de la situation transcendante de l'esprit vis-à-vis de la langue dans sa capacité sémantique* ». Cette capacité d'abstraction qui s'inscrit dans l'activité métalinguistique comme le souligne Benveniste conduit Gombert (1996) à dégager une idée d'un niveau plus général selon laquelle l'activité métalinguistique serait pour ainsi dire une activité cognitive sur la langue, laquelle se dévoilerait par exemple dans l'activité de traduction. Elle peut aussi se manifester par une métalangue, lexique spécialisé et destiné à parler de la langue, éventuellement formalisée comme la langue logique.

2.2/ Le métalinguistique en psycholinguistique :

Par rapport au linguiste qui identifie le trait métalinguistique dans des productions verbales par des marques linguistiques d'autoréférenciation, le psycholinguiste abordant la question du métalinguistique, cherchera « *dans le comportement du sujet, 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* » (Gombert 1990).

La réflexion sur le langage comme un critère qui détermine l'activité métalinguistique, au-delà du champs stricte de la langue (entendue comme un système de règles délimitant une certaine norme exclusive de la langue), est apparue déjà dans les travaux de Chaudron (1983) lorsqu'il affirme que ce qui caractérise les activités métalinguistiques c'est le fait qu'elles traitent le langage comme objet (pas seulement la langue). Cette conception se précise encore avec Content (1985) lorsqu'il indique que ce langage, qui est pris comme objet, engage le sujet à l'étudier du point de vue de ses propriétés, à s'en faire des *intuitions*, des *hypothèses*, et au moyen de cette *réflexion engagée*, le sujet acquiert en conséquence des connaissances autour de cet objet qu'est l'activité langagière elle-même. N. Chomsky et Downing (1979) définissent l'activité métalinguistique comme une activité qui renvoie chez le sujet à la connaissance qu'il a des traits et des fonctions du langage. Bredart & Rondal, 1982 la conçoivent comme étant une activité mentale qui rend compte de la connaissance que le sujet présente de la structure du langage, de son fonctionnement et de son usage.

D'autres auteurs, encore plus soucieux de situer le fonctionnement métalinguistique au sein de l'activité du sujet, définissent l'activité métalinguistique en terme de réflexion qui porte sur le langage, sa nature et ses fonctions (Pratt & Grieve, 1984 ; Van Kleeck, 1982). Boulet (1983) insiste sur le fait que cette réflexion peut porter sur les règles d'une langue particulière mais elle peut concerner aussi l'activité de langage dans son ensemble. Kolinsky (1986) précise, de son côté, que le fonctionnement métalinguistique, qui fait partie du champs des activités métacognitives du sujet, présente des spécificités qu'il est nécessaire d'étudier pour elles-mêmes (les spécificités de la langue), et la capacité métalinguistique renvoie à la prise en compte du langage en tant qu'objet de réflexion. Gombert, J. (1996) précise que le métalinguistique désigne *une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation*. Ainsi, en psychologie cognitive, le métalinguistique renvoie d'une manière générale à *des activités de réflexion sur le langage et des activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet* de ses productions et compréhensions langagières. D'autre part, certains psycholinguistes emploient le terme métalinguistique en mettant l'accent sur l'aspect déclaratif de la connaissance métalinguistique des traits et des fonctions d'une langue, ce sur quoi nous nous pencherons dans ce travail, et d'autres sur la conscience que le sujet a de ses connaissances déclaratives sur cette langue. D'autres encore considèrent davantage l'aspect procédural de l'activité métalinguistique en la renvoyant au traitement du langage, en production ou en compréhension, notamment au contrôle délibéré (*monitoring*) que le sujet opère sur les processus d'attention et de sélection en oeuvre dans le traitement du langage. D'autres psycholinguistes mettent l'accent sur les deux aspects, déclaratifs et procéduraux : ils

parlent à la fois de réflexion sur les traits structuraux du langage, de leur manipulation, et de contrôle des mécanismes mentaux impliqués dans le traitement du langage. Ainsi il semble bien que ce qui différencie d'abord le *métalangage* du *langage naturel*, pour le psycholinguiste, c'est l'attention du locuteur. Une telle attention peut se fixer sur l'aspect déclaratif de la connaissance métalinguistique (discours déclaratif des connaissances sur la langue), ou sur son aspect procédural (utilisation des connaissances sur la langue pour la régulation de la production ou de la compréhension du matériau linguistique) ou encore sur les deux à la fois (Tunmer & Bowey, 1984; Tunmer & Herriman, 1984; Gombert, J., 1990). Les travaux de Tunmer & Bowey (1984) ou ceux de Tunmer & Herriman (1984) abordent la question de l'activité métalinguistique du sujet en parlant à la fois de la réflexion que ce dernier peut engager sur le langage, de sa manipulation des traits structuraux du langage et du contrôle que celui-ci peut exercer sur les mécanismes mentaux impliqués dans le traitement du langage. Kolinsky (1986), Martlew (1983), Bialystok et Ryan (1985) trouvent qu'il y a là deux instances de l'activité métalinguistique qu'il faut distinguer. Bialystok précise que les activités métalinguistiques concernent un travail mental d'analyse par le sujet d'une part des connaissances linguistiques et d'autre part du contrôle des processus linguistiques. L'activité de contrôle concerne aussi bien la sélection que la coordination d'informations présentes dans un contexte de contraintes temporelles. Ce sont là les deux dimensions cognitives de la capacité métalinguistique (d'analyse et de contrôle) que l'auteur distingue et dont il postule qu'elles sont relativement indépendantes dans la mesure où l'analyse des connaissances, comme il le précise, ne peut être effective que lorsque la situation de traitement linguistique n'exige pas le recours aux indices contextuels extralinguistiques, indices qui sont habituellement pertinents dans la production ou la compréhension non réfléchie. En revanche, lorsque la situation exige la prise en compte des aspects formels du langage, le contrôle cognitif conscient intervient et se fait aux dépens de la signification. La capacité métalinguistique du sujet lui permet justement d'orienter son attention sur le code quand il juge que cela est pertinent pour la réalisation du discours.

Menyuk (1985) qui a commenté le modèle de Bialystok en étant en accord avec lui pour ce qui est de la double dimension de l'activité métalinguistique (capacité d'analyse des connaissances linguistiques et capacité de contrôler des processus linguistiques en production comme en compréhension), estime que ces deux dimensions ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. La première, qui concerne les connaissances linguistiques, devrait être génétiquement antérieure à la seconde puisque la prise de conscience des traits structuraux du langage serait un pré-requis de leur prise en compte, de manière réfléchie, dans les opérations de contrôle par le sujet de ses propres activités de traitement linguistiques. Menyuk s'appuie sur une formulation lapidaire pour marquer la dépendance génétique d'antériorité de l'une (capacité d'analyse) par rapport à l'autre (capacité de contrôle) en précisant que *nous ne pouvons utiliser des connaissances que nous ne possédons pas (we cannot use knowledge that we do not have)*.

D'autre part, certains auteurs s'attachent à étudier l'activité métalinguistique en temps réel de communication, c'est-à-dire au moment où s'effectue le traitement du langage par le sujet, que ce soit en production ou en compréhension. L'on s'interroge en quelque sorte sur les connaissances procédurales que le sujet met en œuvre lors de ses réalisations

linguistiques. L'activité métalinguistique serait donc en rapport avec le contrôle délibéré que le sujet opère sur les processus d'attention et de sélection qui sont en œuvre lors du traitement du langage (Cazden, 1976 ; Hakes, 1980). Cazden (1976) qui relie cette capacité de contrôle de l'activité linguistique à l'acquisition d'une habilité linguistique, présente la réflexion selon laquelle l'habilité linguistique lorsqu'elle est effective n'exige pas un effort cognitif important lors de la réalisation linguistique. Normalement, ce processus doit efficacement fonctionner et de façon non contrôlée consciemment. Seulement, le sujet peut volontairement orienter son attention sur certains aspects du langage, lorsqu'il cherche à opérer un choix sur les manières de dire ou d'écrire ou lorsqu'il apporte une régulation quelconque à son discours pendant la réalisation linguistique. Cazden (1976) donne un exemple de ce type d'intervention du sujet dans son discours lors de ses tentatives d'accession au lexique. Il dit que lorsqu'un locuteur s'arrête pour chercher un mot, cela suppose nécessairement l'existence d'une maîtrise métalinguistique que l'auteur définit comme étant *la capacité de rendre opaques les formes verbales et de leur prêter attention en elles-mêmes et pour elles-mêmes*. Telle qu'elle est formulée par l'auteur, on peut donc remarquer que la capacité métalinguistique, qui n'exclut ni l'aspect « conscience du langage » ni l'aspect « contrôle du langage », renvoie ainsi à la capacité du sujet à pouvoir faire abstraction de l'utilisation normale du langage pour déplacer délibérément son attention des contenus transmis vers le code ou vers les propriétés du langage, au moment même de la transmission linguistique.

Flavell (1993) fait référence à l'activité métalinguistique, sans jamais utiliser ce terme, lorsqu'il parle des manifestations de la capacité métacognitive chez l'enfant qui apprend sa langue maternelle. L'observation de l'apprentissage de quelques phénomènes dans la langue maternelle par l'enfant montre clairement, selon Flavell, qu'une idée de la langue se construit chez l'enfant, celle de systématité, et qui accompagne son apprentissage. L'enfant se comporte constamment, dit Flavell, comme s'il formait et testait des hypothèses sur les propriétés régulières et systématiques de la langue, et ce, pour tout domaine linguistique, syntaxe, phonologie, sémantique et pragmatique ou communication. Il acquiert par l'apprentissage par cœur quand il le faut, mais par règles quand il le peut. En fait, dit Flavell, même quand il doit acquérir par l'apprentissage par cœur s'agissant de cas irréguliers ou des formes non gouvernées par des règles, il tente d'appliquer des règles. Ce phénomène de surgénéralisation fait partie du processus d'appropriation de la grammaire et le dépasse, comme le montrent les inventions de l'enfant comme *tomorrow day* et *yesternight*, par analogie avec *tomorrow night* et *yesterday* (Flavell, 1993).

Karmiloff-Smith évoque l'activité métalinguistique dans le cadre de l'élaboration de son modèle de développement cognitif général chez l'enfant, modèle de *redescription de représentation (RR)*. L'acquisition de la langue, comme dans d'autres domaines, se décrit, dans ce modèle, en terme de changement qualitatif des représentations de la langue, du niveau épilinguistique au niveau métalinguistique, dans lequel les activités métalinguistiques jouent un rôle déterminant. L'auteur n'emploie pas le terme métalinguistique mais y fait référence par le format explicite des connaissances ou des représentations procédurales et déclaratives. Le modèle de *redescription de représentations* est un processus de formatage des informations (représentations) en

d'autres formats de plus en plus explicites, manipulables, flexibles et accessibles. C'est un processus général dans le sens où il a lieu dans tous les domaines (langage, nombre, physique, etc.), mais il est aussi spécifique dans le sens où, à l'intérieur d'un domaine donné, il s'applique à des objets individuels. Ce processus est cyclique ou récurrent, car le fait que l'information déjà présente dans le fonctionnement spécifique devienne progressivement disponible par des processus d'explicitation, est réitéré pour chacun des objets particuliers à l'intérieur d'un domaine. Le formatage ne concerne pas ainsi tout le système cognitif en bloc, c'est à la fois un micro et macro-processus. Cette spécificité amène l'auteur à préférer le terme *phase* à celui de *stade* dans la caractérisation de son modèle. Le modèle de Karmiloff-Smith s'appuie sur le postulat de deux processus dans l'apprentissage : la *procéduralisation* et l'*explicitation*. Selon elle, dans tout apprentissage et développement, il existe d'une part, le processus graduel de *procéduralisation* qui rend le comportement plus automatique et moins accessible, et d'autre part, le processus d'*explicitation* qui rend accessible la structure du comportement. Ces deux processus sont tous deux pertinents dans le changement cognitif. Mais Karmiloff-Smith considère l'essence du développement comme un processus d'explicitation. Pour elle, les enfants ne se satisfont pas seulement d'apprendre à parler ou de résoudre des problèmes : ils se donnent la peine d'aller au-delà des relations *input/output* et réfléchissent sur le mot, comme l'illustre l'exemple suivant :

Enfant de 4 ans : What's that ? l'en désignant une machine à écrire : Qu'est ce que c'est?n. Adulte : A typewriter [une machine à écrire]. Enfant : No, you're typewriter, that's typewrite[non ta machine à écrire, c'est une machine à écrire](Yara, 4 ans, dans Karmiloff-Smith, 1992).

Ce phénomène d'aller spontanément au-delà du comportement maîtrisé est expliqué ici par le processus réitéré de redescription de représentations.

Gombert adopte les termes culioliens : *épilinguistique* pour les comportements qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais dont le caractère non conscient semble être établi, et *métalinguistique* pour les comportements ayant le caractère réfléchi et délibéré. Les activités métalinguistiques au sens culiolien désignent deux choses pour Gombert : d'une part, des « *activités de réflexion sur le langage et son utilisation* », anciennement appelées *activités métalinguistiques déclaratives* (Gombert 1987), et d'autre part, les « *capacités du sujet à contrôler et à planifier ses processus de traitement linguistique en compréhension et en production* » (Gombert 1990), anciennement nommées *activités métalinguistiques procédurales*. Elles sont toutes « *limitées aux activités cognitives appliquées consciemment à la manipulation du langage* » (Gombert, 1996). La différence de nature entre ces deux types d'activités métalinguistiques résulte du contexte de leur intervention par rapport au moment de l'énonciation : les unes ayant lieu en dehors du contexte réel d'activité linguistique, et les autres, ayant lieu en temps réel de production et de compréhension. Cette distinction nous semble cruciale dans notre étude de la construction et du développement des connaissances métalinguistiques des apprenants en milieu scolaire, connaissances qui relèvent des « *activités de réflexion sur le langage et son utilisation* » en dehors du temps réel de communication orale. L'étude de l'activité métalinguistique chez Gombert (1990) est intégrée à son modèle de développement de

connaissances linguistiques chez l'enfant. Comme Karmiloff-Smith, il considère le travail métalinguistique de l'enfant comme moteur dans l'évolution de ses connaissances linguistiques.

2.3/ Le métalinguistique dans les grammaires scolaires et les méthodes d'enseignement de langues :

Pour les didacticiens l'objectif principal dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère serait d'essayer de trouver les moyens pour établir l'intériorisation, aussi rapide que possible, de la grammaire qui institue la langue apprise. Si tout le monde est d'accord, lorsqu'il est question de l'objectif majeur à atteindre pour une maîtrise optimale de la langue apprise, des différences apparaissent lorsqu'il est question d'observer les moyens pour y aboutir. Certains didacticiens sont convaincus qu'il est possible que l'intériorisation d'une grammaire dans une classe se fasse selon des processus analogues à ceux qui permettent l'intériorisation de la grammaire d'une langue maternelle en milieu naturel ou d'une langue étrangère acquise par contact prolongé avec des personnes qui la parlent. Il suffit selon les tenants de ce courant que l'on parvienne à rétablir les conditions d'appropriation en s'inspirant de la situation naturelle d'acquisition de la langue.

D'autres didacticiens sont persuadés plutôt du contraire et considèrent, au moins en ce qui concerne les adolescents et les adultes, que l'intériorisation d'une grammaire étrangère dans une classe ne se fait pas selon les mêmes processus que ceux de l'intériorisation naturelle des grammaires maternelles. *«Pour le français on trouve, dès la fin du 19^{ième} siècle, [les] deux types de pédagogues – grammairiens. Les uns estiment que les conversations, les échanges autour de centres d'intérêt, les confrontations avec la vie française sont les meilleurs moyens de s'approprier à une langue. Les autres pensent qu'il n'y a pas de savoir sans principes et sans organisation et que tout système, même provisoire, est préférable à l'absence de système, que les analogies, les rapprochements les hiérarchisations sont le meilleur cadre de l'apprentissage, puisqu'ils proposent à la mémoire des modèles simples, au lieu de les noyer dans une masse constamment changeante»¹⁰.*

On peut remarquer que nous avons devant nous deux projets didactiques différents pour s'approprier une langue étrangère. Un projet qui vise à reproduire en classe les conditions d'appropriation aussi proche que possible que celles des langues naturelles en misant sur l'imitation, la répétition, l'association, la communication, l'interaction. Ce courant semble proner une acquisition d'une langue cible par un renforcement implicite de l'activité épilinguistique et du contrôle fonctionnel de l'activité linguistique en mettant l'apprenant au contact de la langue. Le second projet ne croit pas tellement à l'efficacité d'une telle méthode et considère qu'il y a mieux à faire lorsqu'on opte pour la formule selon laquelle l'appropriation institutionnelle est de toute façon toujours artificielle, et il est nécessaire qu'elle le soit puisque la classe est avant tout un lieu d'acquisition de savoir et donc un lieu de réflexion, de raisonnement et de formation intellectuelle. Ce deuxième courant didactique considère que l'acquisition d'une langue cible passe nécessairement par l'activité métalinguistique qui permet de construire des connaissances sur la langue apprise

¹⁰ J. C. Chevalier, (1968), citation dans H. Besse & R. Porquier, (1984), p 74).

et exercer le contrôle intentionnel de l'activité linguistique lorsque la situation l'exige. Les méthodes qui relèvent du premier courant sont les méthodes naturelle, directe, audio-orale, audio-visuelle, communicative et interactive, et ceux du second, pratiquement toutes les méthodes typiquement grammaticales, c'est-à-dire celles qui sont considérées comme des options qui relèvent de la méthode traditionnelle développée en Europe à partir du XVII^e siècle, ou ce que les Anglo-saxons appellent la méthode «Grammaire - traduction».

Peut-on envisager une intériorisation directe de la grammaire étrangère, sans le recours à la réflexion systématique sur la langue apprise, et donc sans activité métalinguistique ?

Peut-on admettre qu'il est possible d'enseigner/apprendre une langue étrangère comme on acquiert naturellement sa langue maternelle, c'est-à-dire en mettant l'apprenant en contact direct avec l'aspect épilinguistique de fonctionnement de la langue en situation de production ou de compréhension ? Le projet de reproduire en classe les conditions même d'une acquisition naturelle des langues a été depuis toujours la pierre d'achoppement dans toute l'histoire de la didactique des langues que ce soit pour les tenants de la méthode naturelles que pour ceux qui prônent pour les méthodes, plus récentes, dites méthodes communicatives. Mais force est de constater que toutes ces méthodes s'appuient plus ou moins sur un enseignement méthodique quelconque d'une description grammaticale de la langue cible. Si les tenants de ces méthodes tentent de ne pas le faire explicitement, ils semblent le faire implicitement puisqu'ils intègrent toujours dans leurs discours des propos qui décrivent la grammaire de la langue. Ces méthodes semblent donc pratiquer d'une certaine manière l'activité métalinguistique dans l'enseignement de la langue, même si cela semble se faire de manière implicite.

On voit bien par exemple que la méthode naturelle ne voyait le processus d'acquisition et la pratique quotidienne de la langue que comme un point d'appui, en mettant l'élève en face à face avec la langue qu'il apprend. D'ailleurs cette méthode a été conçue et initialement utilisée pour les langues vulgaires, c'est-à-dire des langues qui ne jouissent pas encore de description grammaticale, et qui étaient utilisées par certains précepteurs et gouvernantes (F. Brunot).

La méthode directe, dont la nomination ne date que du 19^{ième} siècle, fut pratiquée bien plus tôt que la méthode naturelle. Elle n'est que la forme scolaire de cette dernière (J. Corbett, 1974, p71). Elle a fait apparaître avec elle des techniques d'enseignement inductif d'une description de la langue cible, techniques qui mettent en jeu le processus d'apprentissage. G. Duwes (1954), qui fut l'un des tenants de la méthode directe, avouait étrangement « *qu'il n'a pu trouver de règles infaillibles parce qu'il n'est pas possible d'en trouver de telles et affirma [en conséquence] qu'on ne peut apprendre que par l'usage* »¹¹. Mais, l'auteur prônait par la suite pour l'utilisation de tables de substitutions plus ou moins dialoguées qui ressemblent fort bien aux tables de structures et aux « micro conversations » de l'époque structuraliste. N'y a-t-il pas, dans ce que propose l'auteur, une forme de grammaire décrite ? Ces propos ne sont-ils pas le signe d'une réflexion métalinguistique établie ? Bien qu'il critiquât l'enseignement désincarné des règles et paradigmes grammaticaux parce que le professeur ne doit pas enseigner ce qu'il sait mais ce que l'élève

¹¹ Duwes (1954).

peut apprendre, J. A. Comenius (1592-1670) qui recommandait l'usage de l'imitation et de la répétition, de multiples lectures et conversations pour que l'élève intériorise progressivement les régularités au travers de pratiques diversifiées, il ne s'en montrait pas moins très méthodique dans l'organisation graduée de la matière à enseigner. Cet auteur fut l'un des premiers à établir des principes rationnels de progression, principes fondés essentiellement sur l'idée que les séries systématiques et régulières sont plus faciles à retenir que les séries irrégulières. Ce travail illustre bien la mise en jeu d'une description grammaticale et également des techniques « pour promouvoir un enseignement inductif de la grammaire » (W. F. Mackey, 1972). Là aussi il y a lieu de remarquer que l'auteur est bien passé par une réflexion métalinguistique et qu'il pourrait bien la transmettre en tant que tel à des élèves en classe. B. Lamy (1945-1715) qui avait dit qu'une langue étrangère doit s'apprendre comme on apprend sa langue maternelle et qui a écrit que « *les grammaires sont difficiles parce qu'on ne sait pas ce que c'est* » (cité par J. C. Chevalier, 1958) n'en souligne pas moins que « *les descriptions grammaticales sont très utiles lorsqu'elles sont bien faites, puisque l'on y trouve ces règles que l'on serait obligé de chercher par le travail ennuyeux de l'analogie* »¹².

J. Hamilton ou J.J. Jacotot (1830), qui sont à l'origine de la dénomination de la méthode directe, ont prôné pour le globalisme pour l'enseignement des langues étrangères. Ils récusent un apprentissage de la langue par les seules règles grammaticales. F. Gouin (1880) a systématisé une telle approche dans son ouvrage intitulé : « l'art d'enseigner et d'étudier les langues ». S'étant inspiré des principes de la psychologie, ce pédagogue affirma que le sujet s'approprie la langue étrangère d'abord par l'oreille et par le corps (comme chez l'enfant). Et il faut pour cela proposer des activités concrètes et diversifiées tournants autour des intérêts des apprenants. Il précise que la phrase est l'unité de base, non le mot et sa place dans la phrase. Une phrase s'associe à une autre phrase et forment une chaîne. Cette chaîne correspond à des actions courantes qui peuvent être mimées par les apprenants. Et la grammaire s'intériorise, selon l'auteur, à travers ces enchaînements de phrases qui décrivent ces actions mimées. Mais F. Gouin ne manque pas de conseiller, par ailleurs, d'y employer d'abord les verbes les plus réguliers. Ce qui implique que l'on ne peut pas s'empêcher quand même de faire référence à la description grammaticale et au discours métalinguistique.

La méthode audio-visuelle est apparue dans le cadre de la méthode directe. Elle en est une forme plus raffinée, mais elle s'est éloignée de l'esprit qui l'a inspiré (J. Corbett, 1974, p 16)¹³. La méthode audio-visuelle présente la langue étrangère dans des situations de dialogue simulées visuellement. Le but est de permettre aux apprenants de comprendre les répliques échangées entre les interlocuteurs dans leur contexte interactionnel. C'est l'aspect global du discours qui est ici privilégié comme objectif stratégique pour l'appréhension de la langue étrangère. La démarche suivie semble donc être plus proche de la Gestalt-théorie, plus proche également des hypothèses constructivistes de Piaget que des thèses du behaviorisme stricte de Skinner ou du structuralisme formel de L. Bloomfield. En effet la méthode audio-visuelle prévoit une restructuration continuelle des répliques qui

¹² ibid

¹³ J. Corbett, 1974.

devraient normalement se répéter dans des situations différentes et dans des contextes larges et nouveaux. Ces situations de réemplois simulées par des techniques de scénario permettent aux apprenants de s'appropriier implicitement les régularités de la langue. C'est cet aspect là qui donne à la méthode audio-visuelle le caractère structurant. La grande différence entre la tendance structuraliste formelle et la méthode audio-visuelle se situe à ce niveau là. C'est-à-dire, en somme, que L'appropriation de la grammaire se fait donc inductivement, non en se référant à des paradigmes de phrases analogues structurellement, mais à partir d'une pratique intensive de répliques situationnellement repérées. « *Le travail grammatical n'est qu'une composante parmi d'autres d'une démarche d'apprentissage globaliste* ». [La démarche audio-visuelle s'avère plutôt inductive puisqu'elle semble s'appuyer] « *sur une réflexion implicite, orientée vers l'action et fondée sur l'observation du fonctionnement du discours en situation, et un réemploi raisonné dans d'autres contextes situationnels* » (P. Rivenc, 1982) D'ailleurs les utilisateurs de cours audio-visuels, et ils sont nombreux, ne trouvent pas contradictoire avec la méthode de faire appel à un enseignement explicite de la grammaire complétant l'enseignement grammatical inductif et cela pour systématiser progressivement les régularités acquises. Les exercices dits de conceptualisation de R. Steele (1975)¹⁴ en constituent une illustration de cette démarche. Ainsi, le processus d'apprentissage ne semble pas jouer seulement un rôle d'appoint par rapport à celui de l'acquisition, puisqu'il est bien présent dans la méthode audio-visuelle. Cela est illustré par l'idée de prévoir dans la progression pédagogique d'introduire des apports nouveaux et de les réemployer.

La méthode traditionnelle fut largement critiquée du fait qu'elle cherche à développer la compétence linguistique (faculté de produire des phrases nouvelles, grammaticalement acceptables) au détriment de la compétence communicative (faculté de faire un usage interactionnellement approprié de ces phrases acceptables). Et c'est sur cette assise méthodologique que fut élaborée l'hypothèse qui a longtemps dominé la didactique des langues, à savoir que la classe doit être un lieu de communication ou d'interactions aussi authentique ou naturel que possible. C'est-à-dire que la classe doit être un lieu d'apprentissage de la communication, une communication qui doit correspondre aux préoccupations réelles des apprenants. Les préoccupations doivent concerner aussi bien ce que les élèves auront à faire en dehors de la classe avec la langue étrangère (la perspective dite fonctionnelle à partir d'une analyse des besoins langagiers), que ce qui a trait au déroulement même de la classe (perspective dite interactionnelle). Le contenu de l'enseignement doit aussi être conforme autant que possible aux usages attestés par les natifs (recours aux documents authentiques et à des activités pédagogiques centrées sur les contenus plus que les formes). Il s'agit toujours de faire en sorte que l'enseignement/apprentissage d'une langue reproduise son acquisition naturelle. Certains communicativistes vont même jusqu'à adopter une position assez naïve en préconisant que le plus important en matière d'apprentissage de la langue c'est de communiquer, et il en restera toujours grammaticalement quelque chose de toute manière, disent-ils. Il n'en est rien selon D. A. Wilkins qui a contribué au développement de l'approche notionnel-fonctionnel. Cette auteur communicativiste reconnaît « *qu'en pratique, sauf peut-être dans*

¹⁴ R. Steele, 1975

les cas où les apprenants possèdent une compétence linguistique solide avant de commencer un cours fonctionnel, il est peu probable qu'on obtienne les résultats souhaités, parce que l'idée qu'un individu puisse développer quelque chose d'autre qu'une capacité communicative rudimentaire sans une maîtrise approfondie du système grammatical même est absurde » (D.A. Wilkins, 1981).

G. Gavelle, qui a opté pour les hypothèses interactionnelles comme formule pédagogique adéquate permettant l'acquisition d'une langue comme au naturel, revient sur ses conclusions propres et précise que « *l'acquisition purement linguistique (morpho-syntaxe) est première et prépondérante(...). L'objectif d'un enseignement de la compétence communicative est un leurre(...). Il faut commencer par l'enseignement de la compétence linguistique et la pratique de la pseudo-communication la meilleure possible* » (G. Gayelle, 1981, p356/357)¹⁵. C'est-à-dire, en somme, une communication qui simule le naturel mais étant plus systématisée du point de vue grammatical, ce qui implique ultimement le recours à une description méthodique de la langue. D'ailleurs certains manuels récents qui sont réputés d'être «notionnels-fonctionnels» ou «interactionnels», et dans lesquels on affirmait jadis que la fréquentation assidue des documents authentiques ou la multiplication d'interactions simulées ou vécues dans la classe suffisent à l'acquisition de la grammaire, on en trouve souvent maintenant l'idée de faire appel à des pratiques grammaticales très traditionnelles, tels que des exercices structuraux ou des explications systématiques dans différents domaines de la grammaire de la langue.

On peut ainsi voir que ces approches fondées en principe sur le processus d'acquisition spéculent en fait simultanément sur le processus d'apprentissage. Mais à l'inverse, on peut aussi remarquer que les approches grammaticales ouvertement explicites, fondées en principe sur l'apprentissage et sur l'exposé progressif d'une description grammaticale de la langue -cible, ont toujours conseillé de compléter les enseignements systématiques de la grammaire par des « classes de conversation » ou des séjours à l'étranger.

On voit bien à travers cette analyse comparée des méthodes d'enseignement de la langue la pertinence de l'attitude réflexive à l'égard de la langue apprise, au regard de ce qu'il ressort des principes et des contenus de ses méthodes, à savoir apprendre à pratiquer la langue apprise mais aussi parler de cette langue en classe et donc engager une réflexion métalinguistique.

2.4/ Le métalinguistique et la méthode bloomfieldienne d'enseignement d'une langue étrangère :

L'enseignement de la langue maternelle, inspiré de la méthode traditionnelle (grammaire-traduction) et longtemps pratiqué, en France notamment, demande une forte activité métalinguistique aux élèves, notamment pour l'apprentissage de l'orthographe. L'enseignement des langues étrangères qui suivait de très près les évolutions des sciences du langage depuis la fin du XIXe siècle a connu un parcours différent. Après la méthodologie traditionnelle s'intéressant d'abord au public scolaire et se préoccupant de l'écrit, suivie de la méthodologie directe qui s'adressait encore au public scolaire, mais qui

¹⁵ G.Gayelle, 1981.

visait l'accès à la langue orale, arrivèrent les méthodes audio-orales et audio-visuelles, méthodes plus ou moins 'mécanicistes' selon Galisson (1980). Elles sont issues à la fois d'une théorie de l'apprentissage en terme de *conditionnement* (notion behavioriste) et de la théorie linguistique du *structuralisme distributionnel*, de l'école américaine de Bloomfield. Ces méthodes ont évolué depuis les années 1970 dans un cadre institutionnel et grâce à l'émergence de nouveaux publics. On a observé une interaction entre les méthodes élaborées pour des publics différents, adolescents et adultes, et on a assisté à la naissance de méthodes d'approche fonctionnelle ou communicationnelle mettant l'apprenant au centre et visant l'acquisition d'un savoir communicatif. Ces nouvelles méthodes, de même que les méthodes audio-visuelles, réservent une place moindre à l'activité métalinguistique en classe ou spontanée, par opposition à l'acquisition du français langue maternelle.

La méthode de Bloomfield (1887-1949) que nous proposons d'examiner ici relève de la linguistique structurale et de la psychologie du conditionnement. Le gouvernement américain lui avait confié, pendant la seconde guerre mondiale, l'enseignement de langues étrangères aux membres de l'armée, et il avait dû concevoir une méthode rapidement opérationnelle résolument tournée vers l'oral.

Bloomfield s'est beaucoup inspiré, pour ce faire, de sa propre démarche ou de la méthode de travail de linguistes américains de terrain comme Sapir, qui étudiaient les langues amérindiennes : pour lui, on apprend à comprendre et à parler une langue étrangère en écoutant et en imitant les natifs. La méthode qu'il conçoit en 1945 se trouve déjà dans son ouvrage de 1914, *An Introduction to the Study of Language*, où il critique la méthode d'enseignement de l'époque, qui n'avait pour but que la transmission de connaissances (notamment de structures grammaticales et de vocabulaire), ignorant les processus réels de compréhension et de production orale, qu'il nomme *habitudes associatives*. Les apprenants de Bloomfield étaient invités à écouter un natif, à l'imiter, et à converser avec lui le plus vite possible. Le natif devait parler d'une façon naturelle et à une vitesse normale. Comme l'informateur amérindien de Sapir, il ne devait que corriger les erreurs de ses élèves en les reprenant, pour que les élèves puissent les imiter. Les formes et expressions linguistiques à apprendre devaient être celles réellement utilisées par les natifs, et qui s'emploient dans la vie courante. La répétition des formes et des expressions apprises était le procédé majeur et l'introduction de la forme écrite des expressions se faisait seulement après leur assimilation complète.

La conception d'une telle méthode se base sur la représentation de l'activité linguistique non comme « *un processus de référencement logique à une série de règles conscientes* », mais comme une *activité d'association*. Ainsi, l'acquisition de structures et de vocabulaire de la langue étrangère, ou la traduction de textes en anglais, méthodes courantes aux Etats-Unis à l'époque, étaient seulement capable de donner des connaissances nécessaires à la lecture (*reading knowledge*) au lieu de celles nécessaires à la parole.

Dans cette méthode résolument moderne, le métalangage explicite était à éviter. Le choix du quasi-natif, à défaut d'un vrai, appelé informateur, pouvait avoir une conséquence négative à ce propos, car un étranger qui parle la langue cible à enseigner peut

parler *de* la langue, au lieu de *la* parler. Les règles qu'il formulerait, dit Bloomfield, peuvent, de plus, être erronées.

Les raisons de la condamnation de tout discours métalinguistique dans la classe sont de deux ordres. D'abord la méfiance qu'avait Bloomfield envers le discours de la linguistique de l'époque, linguistique historique et comparée : le langage de ces linguistes est qualifié de « *jargon pseudo-philosophique* », difficilement compréhensible, alors que la linguistique moderne essayait de décrire la structure d'une langue en « *termes réels et intelligibles* ».

La seconde raison est l'inutilité de l'enseignement de la grammaire. La grammaire, pour lui, n'est pas nécessaire en soi pour parler et comprendre une langue. Car un locuteur ou un lecteur normal n'est pas conscient des « *abstractions grammaticales* ». Ainsi, il propose d'introduire la grammaire uniquement quand elle aide réellement l'acquisition. Si l'on décide de l'introduire, sa formulation doit être simple et non équivoque. En aucun cas, les règles abstraites ne doivent être présentées avant l'acquisition d'« *habitudes associatives* ». La grammaire doit être utilisée en fait comme un résumé de ce qui vient d'être acquis et comme mnémotechnique.

Son argument contre l'usage du métalangage revient à dire que l'imitation du natif ne constitue pas seulement le but à atteindre mais aussi le processus à suivre. Mais il relève lui-même que, contrairement à l'enfant qui apprend sa langue maternelle dont l'acquisition se fait comme sur une page blanche, l'apprenant d'une langue étrangère est confronté à tout ce qu'il a acquis dans sa langue première.

On peut remarquer que c'est justement pour cette raison que ne pas être conscient des règles grammaticales durant l'apprentissage de la langue, comme un natif, n'est pas possible pour l'apprenant d'une langue étrangère. Car même si Bloomfield interdisait l'emploi d'un quelconque métalangage ou d'un discours métalinguistique, il provoquait tout de même une activité métalinguistique comme dans la séquence de correction de la prononciation (Bloomfield 1993).

L'activité métalinguistique est aussi présente dans cette méthode dans la phase d'acquisition de la morphologie et de la syntaxe, car l'apprenant aura induit tout seul la règle à partir de la présentation de la forme choisie et de différents cas d'usage.

L'évitement de tout recours à la langue maternelle ne peut pas non plus empêcher la traduction interne qu'effectue l'apprenant, qui est un autre type d'activité métalinguistique. Car, comme le dit François (1974), dans une classe de langue étrangère où on évite l'interférence avec la langue maternelle, le sujet tente en réalité d'organiser la situation présentée dans sa propre langue.

En récapitulation, nous pouvons remarquer que les travaux en linguistique traitent le métalinguistique comme fonction d'autoréférenciation, fonction inhérente à la langue en tant que *système* sémiotique (système de signes) et comme *système* linguistique (un des systèmes sémiotiques), et également en tant que fonction inhérente à l'*activité* linguistique chez le locuteur. Ces travaux nous montrent que, le principe qui sous-tend les diverses formes de l'activité métalinguistique, comme des séquences de synonymes, de paraphrases, de gloses et de reformulations (Jakobson), de *réflexivité méta-énonciative* (Authier-Revuz), et des séquences de jugement de grammaticalité, est le principe de l'autonymie. Ce principe

métalinguistique est, nous semble-t-il, une activité de base dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les auteurs étudiés désignent les formes évolutives de l'activité métalinguistique comme responsables du changement qualitatif de la restructuration des acquis. Le rôle important joué par ces activités métalinguistiques dans l'apprentissage d'une langue première nous conduit à l'hypothèse de leur intervention encore plus importante dans l'acquisition d'une langue étrangère

Le point de vue psycholinguistique propose la même double focalisation sur le *système* et l'*activité* (méta-) linguistique, mais dans une perspective développementale : l'enfant acquiert sa langue maternelle, construit ses connaissances linguistiques à la fois quantitativement et qualitativement, à travers ses activités linguistiques et métalinguistiques. Le point de vue psycholinguistique attire notre attention sur le fait que dans son apprentissage de la langue l'enfant ne cherche pas seulement à apprendre à parler ou à résoudre des problèmes ponctuels qui ont trait à l'utilisation du langage (en production ou en compréhension) il se donne la peine d'aller au-delà des relations input/output, en cherchant à affiner l'apprentissage de la langue en adoptant une attitude réflexive à son égard. Dans ce travail, nous cherchons à élucider les niveaux d'élaboration analytique de la langue apprise relatifs à une gradation de la réflexion sur la langue chez les apprenants scolarisés.

Enfin, l'exemple de l'évolution de la grammaire scolaire française nous semble comparable au parcours réflexif de l'apprenant sur la langue cible. L'acquisition de l'orthographe ne pouvant pas se faire par des méthodes purement mécaniques, les grammairiens ont dû élaborer de façon laborieuse des explications des règles d'accord et de fonctions. Leur théorie syntaxique graduelle consistait à justifier l'orthographe de façon *ad hoc*. Mais son caractère exclusivement utilitaire mis de côté, cette recherche collective d'un appareillage explicatif nous semble révélateur du processus réflexif par lequel passe également un apprenant d'une langue étrangère, qui se construit une représentation métalinguistique de la langue cible, parallèlement à un système linguistique observable dans sa production orale.

2.5/ Usage linguistique et usage psycholinguistique du terme métalinguistique :

L'acception du terme métalinguistique chez les linguistes d'une part et les psycholinguistes d'autre part ne semble pas identique au regard de l'usage du terme chez les uns et chez les autres. Les linguistes considèrent comme relevant du métalinguistique tout ce qui a trait à la métalangue c'est-à-dire le discours métalinguistique qui peut apparaître en surface à l'écrit comme à l'oral. Tout ce qui peut être identifié comme productions verbales en surface traduisant des processus d'autoréférenciation (utilisation du langage pour référer à lui-même), est qualifié de discours métalinguistique par le linguiste. Le linguiste ne semble ainsi s'en tenir qu'à ce qui peut être appréhendable en terme d'énoncés métalinguistiques apparaissant en surface et identifié comme tel.

L'acception psycholinguistique du *métalinguistique* est plus étendue que cela dans la mesure où le psychologue s'interroge, lui, sur les comportements (verbaux ou non verbaux) de l'individu en cherchant dans ses comportements ce qui lui permet d'inférer les processus cognitifs sous-jacents à la production et à la compréhension du matériau

linguistique, les processus cognitifs de gestion consciente des objets langagiers en tant que tels et de leur utilisation.

Le psycholinguiste cherche à définir l'activité métalinguistique pour la maître en rapport avec des comportements psychologiques (y compris le comportement verbal) dont il cherche à étudier la fonction et le rôle dans le cadre du développement cognitif de l'individu. C'est ce qui distingue essentiellement son optique de recherche par rapport à celle du linguiste. Ainsi, la cognition sur le langage est bien ce que le psycholinguiste voit comme pertinent dans l'étude de l'activité métalinguistique. Alors on voit se poser dans la littérature psycholinguistique des questions sur son statut, son rôle ou son caractère en rapport avec la définition qui est donnée à ce terme.

D'autre part, cette question d'usage terminologique du terme *métalinguistique* chez les linguistes comme chez les psycholinguistes n'est pas superflue, car ce qui peut être qualifié de métalinguistique chez les uns ne l'est pas forcément chez les autres. Dans l'optique linguistique, l'activité métalinguistique est appréhendée seulement pour signifier qu'elle constitue l'une des propriétés de la langue humaine : l'autoréférenciation langagière, c'est-à-dire lorsque la langue est utilisée pour référer à elle-même. Alors que, prise dans l'optique psycholinguistique, l'on se donne les moyens de l'aborder comme étant un outil, une capacité dont on étudie les moyens pour acquérir la langue et dans le but aussi de l'étudier comme moyen utilisé par l'apprenant pour appréhender les objets langagiers et optimiser leur utilisation en production comme en compréhension. Lorsqu'un locuteur cherche à adapter son discours à des paramètres relevant de la situation d'énonciation ou d'une manière générale au contexte situationnel d'échange, et que cela apparaît comme action volontaire de sa part, c'est une activité d'ordre métalinguistique pour le psychologue. Elle ne sera de cet ordre pour le linguiste que si elle est traduite dans la langue, sous forme d'énoncés, par des marques d'autoréférenciation en surface.

En revanche, les enfants peuvent présenter des commentaires sur leur propre langage en jouant entre eux. On peut relever dans leur discours des marques d'autoréférenciation en surface, c'est-à-dire des termes lexicaux utilisés pour décrire leur propre manière d'utiliser la langue. Ce sont sans ambiguïté des productions métalinguistiques pour le linguiste. Elles ne le sont pas de façon systématique pour le psychologue et sont qualifiées par ce dernier seulement comme un jeu d'enfant qui a pris pour objet le langage. Sauf si l'on parvient à établir que de telles productions constituent l'effet d'un travail cognitif conscient et réfléchi ayant présidé à ces productions métalinguistiques.

Nous savons à priori que l'objet privilégié d'étude des linguistes est la langue, voir le langage pour les plus fonctionnalistes d'entre eux. Ce sont, pour ainsi dire, les énoncés métalinguistiques qui font l'objet d'étude du linguiste, objet que délimite la discipline elle-même. Même si les linguistes admettent que des facteurs extralinguistiques, relevant du contexte, sont forcément présents dans les situations de productions des énoncés, ces derniers ne sont considérés que secondairement par les linguistes et ne sont, en tout cas, en aucun cas abordés pour eux-mêmes indépendamment des énoncés qui les traduisent en surface dans la langue d'étude.

La situation n'est pas celle là pour le psychologue. Pour lui, certains de ces facteurs

vont constituer justement le focus de son attention. Les productions linguistiques comme tous les autres comportements produits par l'individu gagnent en légitimité et sont qualifiés comme pertinents pour le psychologue si leur lien avec les facteurs psychologiques (par exemple avec le comportement d'apprentissage) est établi ou que ce lien soit jugé comme pertinent pour déterminer un phénomène comportemental étudié chez l'être humain. L'activité métalinguistique intéresse le psychologue par le fait même qu'elle constitue une production linguistique qui serait le résultat de facteurs cognitifs, en l'occurrence l'activité métacognitive, facteurs qui président à l'acquisition d'une capacité, d'une maîtrise métalinguistique, optimisant la manipulation par l'individu des phénomènes langagiers.

Ainsi, le psychologue parle de capacités, de maîtrise, de comportements ou d'attitudes métalinguistiques. Les propos tenus des psychologues sur la langue n'ont donc aucune raison de faire l'objet des mêmes classifications que celles opérées par les linguistes concernant l'étude de la langue. La réflexion que le psychologue porte sur la langue l'amène à poser par exemple le problème de son apprentissage chez le sujet apprenant, en tachant d'analyser les comportements qui président à cet apprentissage. L'activité métalinguistique suppose l'acquisition d'une maîtrise des connaissances linguistiques et une capacité de contrôle des processus linguistiques que le locuteur met en œuvre pour optimiser son apprentissage de la langue et ses réalisations linguistiques.

Si l'on pose comme hypothèse que pour un apprentissage optimal d'une seconde langue il est indispensable que l'apprenant parvienne à s'élever au dessus de la langue, c'est-à-dire à pouvoir la situer en tant qu'objet, à en devenir conscient et y réfléchir, alors n'est-il pas pertinent pour mieux cerner le phénomène d'étudier l'activité métalinguistique en la rattachant à un processus mental plus large : le processus méta-représentationnel, processus lié à ce qui est communément appelé la métacognition ? C'est un modèle de questions que se pose le psychologue à propos de la langue, qui est certainement différent de celui du linguiste

2.6/ L'activité métalinguistique et l'activité épilinguistique :

Dans la littérature, on remarque l'existence d'un relatif consensus qui considère que l'activité métalinguistique est une activité consciente, c'est-à-dire effectuée consciemment par le sujet. A ce titre, son émergence chez l'enfant suppose le développement préalable d'une capacité de réflexion et d'auto-contrôle délibéré. Cela n'implique pas bien entendu qu'avant l'apparition de l'activité de réflexion et d'auto-contrôle délibéré, toute possibilité de contrôle est quasiment inexistante chez l'enfant. Karmiloff-Smith (1983) écrit que "*les métaprocessus sont un composant essentiel de l'acquisition, qui fonctionne continuellement à tous les niveaux du développement, et n'intervient pas seulement comme un épiphénomène tardif*". Pour Karmiloff-Smith, le terme métaprocessus est utilisé pour désigner aussi bien les métaprocessus inconscients (c'est-à-dire, ce qui peut être appelé aussi les épiprocessus) que les métaprocessus conscients, plus tardifs, accessibles à la conscience et pouvant faire objet de compte rendu verbal.

Hakes (1980) et Kolinsky (1986) distinguent chez l'enfant les comportements métalinguistiques précoces et épisodiques (avant quatre ans et demi, cinq ans) et les comportements métalinguistiques qui apparaissent ultérieurement et qui sont sollicités de

l'extérieur.

On peut ainsi voir que l'activité métalinguistique semble être une activité qui opère à différents niveaux de conscience, au niveau épilinguistique comme dans les phénomènes d'auto-corrections spontanées du jeune enfant ou au niveau métalinguistique comme dans les phénomènes qui relèvent franchement d'une activité de réflexion explicite sur le langage (Levelt, 1978). Les activités métalinguistiques apparaissent donc assez précocement et connaissent une certaine évolution durant le développement du langage chez l'enfant. C'est une évolution qui va de l'automatisme primaire de production des sons jusqu'à l'acquisition effective d'une capacité réflexive sur les sons phonologiques de la langue apprise. On trouve dans la littérature un ensemble d'auteurs comme Bredart & Rondal, (1982), Chaudron (1983), Kolinsky (1986) et Gombert (1990) qui considèrent qu'il faut distinguer les habilités constatées dans les comportements spontanés et les capacités qui sont fondées sur des connaissances systématiquement représentées et qui permettent délibérément une application. Les auteurs parlent alors d'une réelle différence qualitative dans l'activité cognitive elle-même. Gombert (1990), en se référant à Ammon (1981), cherche à marquer cette différence en utilisant systématiquement l'expression *habileté métalinguistique* pour désigner les connaissances linguistiques qui s'appliquent plus ou moins automatiquement, et l'expression *capacité métalinguistique* qu'il réserve à la situation où le caractère délibéré et réfléchi est établi marquant ainsi une intervention consciente et réfléchie du sujet dans son discours, en ce qui concerne les règles et les formes verbales. Cette différenciation terminologique trouve en fait sa source première dans les écrits de Culioli (1968). A propos de l'acte linguistique spontané, ce dernier précise que «*le langage est une activité qui suppose elle-même une perpétuelle activité épilinguistique [se définissant comme une activité métalinguistique non consciente], ainsi qu'une relation entre un modèle [qui représente la compétence et qui suppose la recherche d'une maîtrise acquise d'un système de règles] et sa réalisation [la performance] dont nous avons la trace phonique ou graphique, des textes* ». Pour Culioli, on peut remarquer que tout comportement langagier suppose une intervention automatique d'une activité épilinguistique qui représente justement ce caractère d'autoréférenciation du langage, autoréférenciation qui se trouve automatiquement présente dans toute production linguistique. Mais pour les psycholinguistes, le terme a connu un glissement sémantique pour s'apparenter à des comportements métalinguistiques dont le caractère non-conscient est établi.

Les psycholinguistes présentent en outre une autre nuance quant à l'usage du terme épilinguistique par rapport au concept Chomskien de compétence linguistique. Pour les psycholinguistes, la contrainte du caractère réfléchi et délibéré de l'activité métalinguistique par opposition au caractère nécessairement non-conscient de l'activité épilinguistique dans toute élaboration linguistique, permet de différencier clairement le concept de compétence métalinguistique que les psycholinguistes cherchent à introduire, du concept Chomskien de compétence linguistique. Pour Chomsky (1965), la compétence linguistique renvoie à la connaissance tacite (inconsciente) que le locuteur possède de l'ensemble des règles déterminant la grammaticalité des phrases. Une telle compétence ne suppose pas que le locuteur est en mesure d'explicitier systématiquement les règles qu'il suit lorsqu'il parle ou lorsqu'il occupe la position de l'auditeur. L'acception linguistique du concept de

compétence linguistique dans l'optique de la grammaire générative s'apparente à l'idée que le locuteur développe une intuition linguistique quant au bon usage de la langue en position de locuteur comme en position d'auditeur. Ce qui signifie que l'intuition linguistique est épilinguistique. Elle n'est pas de l'ordre du métalinguistique à moins qu'on ait la preuve que le sujet ait pu appréhender cette dernière au moyen d'une activité métalinguistique consciente auparavant. Il semble bien que pour le psycholinguiste ce qui est fondamentalement posé par rapport à l'activité métalinguistique c'est le caractère conscient de l'activité mentale qu'elle sous-tend et pour l'épilinguistique ce qui relève de l'inconscient ou de l'automatique.

2.7/ Les dimensions de l'activité métalinguistique: le métalinguistique, le métacommunicatif et le métapragmatique:

Le problème de l'apprentissage d'une langue par rapport au rôle que jouerait l'activité métalinguistique dans cet apprentissage, est-ce seulement une question de l'utilisation de l'activité métalinguistique pour la maîtrise des aspects formels de la langue-cible, ou alors que l'utilisation de cette dernière devrait s'étendre aux autres aspects de la langue tels le communicationnel ou le pragmatique?

Bialystok et Ryan (1985) voient par exemple que dans des contextes naturels de communication, les conversations n'exigent pas un niveau élevé de connaissances explicites sur le langage ainsi que peu de contrôle délibéré de la part du locuteur. Les raisons sont que l'attention des interlocuteurs est plus centrée sur les significations. Mais, s'agissant en revanche des tâches manifestement plus encrêées sur la langue, à savoir la lecture ou l'écriture, alors un niveau plus élevé de l'activité métalinguistique serait exigée. Les auteurs distinguent ainsi les tâches métalinguistiques et les tâches métacommunicatives. Dans ces dernières, le sujet centre son attention sur l'intention de communiquer, sur les facteurs qui permettent l'acquisition de la maîtrise de l'échange et le favorise. La maîtrise métacommunicative serait ainsi cognitivement moins coûteuse, selon ces auteurs, donc plus précoce que la maîtrise métalinguistique. Cette dernière serait plus complexe parce qu'elle demande une capacité à porter son attention sur les aspects formels de la langue.

Flavell (1981) précise que la métacommunication renvoie à la connaissance qu'aurait le sujet sur les facteurs qui sont liés à tout comportement produit dans une activité de communication, que ce comportement soit verbal ou non verbal. Les comportements en question peuvent concerner les interlocuteurs (locuteur/allocutaire), la tâche accomplie pendant l'interaction ou la stratégie utilisée par les interlocuteurs pour interagir entre eux.

Van Kleeck (1984) considère pour sa part que la métacommunication renvoie uniquement aux aspects non verbaux de la situation de communication verbale. Elle porte à la fois sur le *flux de la conversation* et sur le *contexte extralinguistique* qui a trait à tout comportement produit en situation de communication (les échanges de regard, les mimiques, les postures, les contacts, l'intonation, l'habillement...etc.).

Bates (1976) précise de son côté que l'activité métacognitive appliquée au langage concerne aussi les aspects pragmatiques de la langue, à savoir les règles sociales du langage. Il distingue ce qu'il appelle la maîtrise métapragmatique qui correspond selon lui à

la maîtrise consciente de la part du sujet des lois de fonctionnement social du langage (les manières de parler, les manières de conduire les conversations, les mots et les tournures qu'il convient d'employer dans telle ou telle situation). La métapragmatique est définie par Bates (1976) comme une activité métalinguistique qui porte sur les aspects pragmatiques du langage, sur l'ensemble de ses règles indicelles qui relient une forme linguistique à un contexte donné.

Hickman (1983) donne une définition similaire. Il considère la métapragmatique comme une activité métalinguistique particulière, notamment la capacité de représenter d'organiser de réguler les emplois même du discours.

Il y a donc lieu de voir que l'activité métalinguistique pourrait être dirigée vers l'aspect formel mais elle s'étalerait aussi aux autres aspects de la langue (le communicatif et le pragmatique). L'activité métalinguistique regrouperait donc l'ensemble des activités qui ont trait à une réflexion sur la langue apprise ou au contrôle de l'activité linguistique tant au niveau formel que communicationnel ou pragmatique. La question de son rôle dans l'appropriation d'une langue cible devrait ainsi concerner ces différents aspects de la langue.

2.8/ Les connaissances métalinguistiques et le contrôle de l'activité linguistique :

Dans la littérature, on distingue différents types de comportements métalinguistiques. Etudiant l'apprentissage d'une seconde langue, Bialystok (1978, 1982, 1986 ; Bialystok & Ryan, 1985) distingue les connaissances métalinguistiques d'une part et d'autre part le contrôle que le sujet effectue sur l'activité linguistique grâce à ces connaissances en s'y référant lors des opérations de production ou de compréhension du matériau linguistique. En ce qui concerne les connaissances métalinguistiques, Bialystok évoque une différence nette entre les connaissances dites implicites, non accessibles à la conscience, et les connaissances dites explicites qui peuvent accéder à la conscience et donc pouvant être verbalisées. Dans ces travaux qui datent d'après 1982, l'auteur adopte une nouvelle configuration dans la distinction qu'il établit au sein des connaissances métalinguistiques. Il introduit les dimensions non analysées versus analysées de ces connaissances linguistiques. Pour l'auteur, la capacité métalinguistique comprend l'analyse des connaissances linguistiques qui donnent des catégories structurées de représentations conceptuelles de connaissances sur la langue, qu'il faut distinguer du contrôle des procédures attentionnelles de sélection et de traitement des informations linguistiques spécifiques. L'auteur apporte précisément une précision terminologique concernant l'usage qu'il fait des termes « analyse » dans l'expression « analyse des connaissances », et « contrôle » dans l'expression « contrôle des procédures attentionnelles ». Il précise que le premier désigne le processus de structuration graduelle des connaissances linguistiques et leur organisation. Il ajoute que c'est ce processus qui est porteur dans la transformation des représentations initialement implicites ou intuitives (non encore consciemment analysées) en représentation explicites (connaissances analysées). Les connaissances linguistiques analysées sont donc accessibles à la conscience et peuvent être déclarées verbalement. Ce qui a amené Bialystok à parler de *connaissances déclaratives* pour désigner les connaissances analysées qui constituent donc les connaissances métalinguistiques et de

connaissances procédurales les connaissances non analysées qui sont celles qui interviennent dans la résolution des problèmes de production ou de compréhension du matériau linguistique. Comme le précise Bialystok (1986), « *l'analyse des connaissances serait requise quand la situation de traitement linguistique est épurée des indices extralinguistiques qui permettent habituellement une production ou une compréhension non réfléchies* » (cité par Gombert, 1990).

D'autre part le contrôle du traitement linguistique renvoie à la capacité de traiter intentionnellement les différents aspects du langage pour résoudre manifestement un problème linguistique donné en production comme en compréhension, particulièrement pour la résolution de problèmes linguistiques jugés complexes par le locuteur. Bialystok précise que « *le contrôle serait nécessaire lorsque la situation demande la prise en compte des aspects formels du langage aux dépens de la signification* » (cité par Gombert, 1990). Qu'est ce qui est plus précoce chez l'enfant apprenant une langue? Est-ce la construction des connaissances métalinguistiques par l'analyse ou alors l'apprentissage du contrôle de l'activité linguistique? Comme le précise Gombert (1990), il est vraisemblable qu'il existe un décalage dans le développement métalinguistique entre des comportements plus précoces et d'autres qui n'apparaissent que plus tard avec l'entrée à l'école. Les travaux de Content (1985) ont pu montrer que, dès l'âge de deux ans, apparaissent chez l'enfant des comportements qui indiquent un début de réflexion sur le langage, par exemple lorsque le langage fait objet de jeu chez l'enfant. Ou lorsque le langage commence à être vu comme un outil de communication véhiculant des informations aux yeux de l'enfant. Apparaissent alors plus tard chez l'enfant, selon Content (1985), certains jugements de grammaticalité, la détection des ambiguïtés sémantiques et la compréhension des métaphores. Gombert (1990) avance déjà que ce qui caractérise par définition toute activité métalinguistique qu'elle reflète une connaissance ou un contrôle c'est son caractère conscient. C'est la condition principale pour qu'elle soit qualifiée de métalinguistique. Et puis ce qui est pertinent dans ce questionnement à propos de l'évolution de l'activité métalinguistique avec l'âge, ce n'est pas tant le décalage horizontal qui serait lié aux difficultés des tâches auxquelles le locuteur peut être confronté nécessitant des traitements linguistiques plus élaborés, mais bien le décalage vertical qui concerne l'existence de connaissances intuitives et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques avant que n'apparaissent la réflexion et le contrôle intentionnels du langage. Ainsi les comportements qui sont qualifiés de métalinguistiques pour Content (1984) ne le sont pas forcément pour Gombert (1990) qui sont pour lui de l'ordre de l'épilinguistique car ils supposent des connaissances d'un niveau différent et souvent non spécifiquement linguistique (Kolinsky, 1986). Ils se caractérisent par un manque d'intentionnalité (hakes, 1980) et sont souvent imbriqués dans les contextes situationnels riches (Boulet & al, 1983 ; Hickmann, 1985, Lefebvre-Pinard, 1985 ; Vogotsky, 1934, cité par Gombert, 1990). L'imbrication de ces comportements dans le contexte situationnel *rend non plausible une gestion consciente de la part du jeune enfant (...), les réussites précoces [des enfants qui corrigent certains énoncés grammaticaux en les répétant une deuxième fois] sont essentiellement sous la dépendance d'une régulation exercée par la situation elle-même* » (Gombert, 1990), et non d'un contrôle réfléchi de la part de l'enfant.

Ce point de vue est aussi développé par le soviétique Vygotsky et repris aussi par Hakes (1980) qui rapporte que les comportements d'apprentissage chez l'enfant apprenant le langage, sont dirigés par l'adulte et s'ils continuent d'exister chez l'enfant plus âgé et chez l'adulte, apparaît une capacité à y réfléchir et contrôler le traitement. Vygotsky (1934) précise que l'apprentissage du langage commence par se faire automatiquement et de façon inconsciente. Le contrôle conscient et actif du langage vient dans un temps second car *l'enfant n'acquiert pas de nouvelles formes grammaticales ou syntaxiques à l'école mais, grâce à l'instruction de la grammaire et de l'écriture, il devient conscient de ce qu'il fait et apprend à utiliser intentionnellement ses habilités. De même que l'enfant, par l'apprentissage de l'écriture, se rend compte pour la première fois que le mot Moscow se compose de sons m-o-s-c-o-w et apprend à les prononcer séparément, il apprend également à construire des phrases, à faire consciemment ce qu'il faisait inconsciemment en parlant* » (Vygotsky, 1934/1962, p.101, cité et traduit par Gombert, 1990). Le point de vue de Vygotsky a été le point de départ de l'élaboration d'une conception du processus quant à l'acquisition de la maîtrise métalinguistique. Vygotsky souligne le décalage existant entre l'application automatique des règles en production chez l'enfant et la prise de conscience de ces règles qui est acquise plus tard. Gombert, à son tour, prend une telle assertion et transpose ce décalage pour ce qui est des comportements épilinguistiques et leur caractère à la fois automatique et inconscient, par rapport aux comportements métalinguistiques qui sont eux conscients et s'exerçant de façon délibéré. Dès les premières années d'apprentissage spontané du langage l'enfant parvient spontanément à corriger des énoncés au niveau grammatical en les répétant, sans trop faire attention à ce qu'il fait. Il le fait automatiquement grâce à la pratique qu'il possède de la langue. C'est l'apprentissage explicite de la langue à l'école qui va lui permettre de devenir conscient des règles dont il tenait compte sans le savoir dans ses corrections automatiques précoces.

Ainsi dans la littérature on distingue clairement les processus cognitifs automatiques que représentent les comportements épilinguistiques, et les processus contrôlés dans le traitement du langage qui s'automatisent par la pratique de la langue et qui constituent les comportements métalinguistiques automatisés mais qui peuvent devenir intentionnels lorsqu'on dirige délibérément notre attention sur la code. Ce sont les métaprocessus qui sont acquis grâce à une pratique importante de la langue (Fayol, 1988, Gombert, 1990).

Chapitre 3 : **Le développement de l'activité métalinguistique :**

3.1/ La question de l'apparition de l'activité métalinguistique et acquisition linguistique :

La question de l'apparition de l'activité métalinguistique concernant le traitement langagier est très discutée en littérature en vue de déterminer son apparition au cours du développement.

Dans un article de synthèse apparu en 1984, Tunmer & Herriman, exposent différents points de vue quant au lien existant entre le développement métalinguistique et l'acquisition du langage.

Le point de vue de la contemporanéité (Clark & Anderson, 1979 ; Tunmer & Grieve, 1984) prône pour l'idée que dès les débuts de l'acquisition du langage, pour un développement linguistique optimal, l'enfant doit se rendre compte de ses erreurs en production, il devient donc conscient de ses propres erreurs de langage. C'est ainsi que sous l'effet du feed-back négatif, l'enfant améliore son traitement du langage et devient plus performant grâce à un contrôle conscient induit par l'activité langagière elle-même. Marchall et Morton (1978) postulent l'existence d'un module de contrôle de ce type et considèrent qu'il effectue rapidement un contrôle sur les mécanismes de production et de compréhension du langage. Il consiste en un véritable détecteur d'erreurs basé sur l'effet des feed-back négatifs, opérant ainsi comme un opérateur de maîtrise des activités langagières. L'enfant manifeste très vite, et dès les premières années de l'apprentissage du langage des activités correctives quasi-automatiquement, lors de l'utilisation du langage, telles que la correction des erreurs formelles ou les inadéquations pragmatiques (Tunmer & Herriman, 1984), lorsqu'il se rend compte que sa production par exemple ne correspond pas à ce qu'il essayait de dire ou lorsqu'il la production n'est pas compatible avec le contexte de son énonciation, des corrections qui attestent la capacité du locuteur novice à réguler la production sous l'effet du feed-back négatif. La conception de la contemporanéité du développement métalinguistique et l'acquisition du langage repose donc sur un système fondé sur l'effet de feed-back négatif qui serait responsable du développement linguistique et qui ferait que le contrôle conscient serait indissociable de ce développement. Selon cette conception, la compétence métalinguistique serait très précoce et serait ainsi contemporaine et implicitement prévue dans le développement linguistique (Clark, 1978 ; Horgan, 1981 ; Slobin, 1978).

La deuxième conception du rapport existant entre le développement métalinguistique et l'acquisition du langage voit que la réflexion sur le langage relève d'une étape du développement du langage en général et pointe chronologiquement une telle apparition au cours du développement (Herriman, 1986)¹⁶. La première étape qui date de 8 mois à 3 ans est celle des productions de un à deux mots. Vient ensuite l'étape de possibilité pour l'enfant de construire des phrases simples selon l'ordre syntaxique fondamental « Sujet/Verbe/Complément », qui va jusqu'à 5/6 ans. Puis arrive enfin l'étape au moment de laquelle apparaît la capacité de réfléchir sur le langage et de construire en

¹⁶ Herriman, 1986

conséquence des phrases syntaxiquement plus complexes. Cette conception met en correspondance le développement du langage et l'accession à des stades supérieurs dans le développement de l'intelligence. Le passage de l'enfant du stade sensorimoteur au stade des opérations concrètes coïncide avec l'émergence de la compétence métalinguistique et qui se traduit chez l'enfant par sa capacité à contrôler sa propre pensée. En effet, plusieurs recherches confirment l'existence de corrélations entre des performances à des tâches métalinguistiques et des performances à des tâches piagetiennes qui attestent l'accession aux opérations concrètes (Hakes,1980 ; Tunmer & Fletcher,1981). Flavell (1981)¹⁷, qui poursuit ce raisonnement, va jusqu'à suggérer que la pensée opératoire concrète et la maîtrise métalinguistique constituent les indices d'un changement crucial dans les capacités cognitives chez l'enfant: le développement de la métacognition. D'autres recherches ont montré que la correspondance entre le développement de l'intelligence et celui du langage est visible à des stades de développement ultérieurs. Les travaux de Smith (1976) ont montré que l'apparition de comportements métalinguistiques plus élaborés telle que la compréhension des métaphores est reliée à l'accession au stade des opérations formelles.

La troisième conception, enfin, du développement métalinguistique relie celui-ci aux effets directs des apprentissages, de la lecture essentiellement, effectués à l'école. L'apprentissage de la lecture aurait un effet déclencheur sur les fonctionnements métalinguistiques de l'esprit humain.

3.2/ Les modèles de développement métalinguistique :

Le modèle de Marchall et Morton (1978) :

C'est un modèle du développement métalinguistique qui pose comme moteur principal du développement le feed-back négatif qui se traduit dans la réalité chez l'enfant par la prise en compte de l'erreur et de tenter à la dépasser pour atteindre un niveau supérieur de fonctionnement cognitif. Selon ce modèle, le feed-back négatif incite à rechercher des formes nouvelles de fonctionnement, plus élaborées et ne rencontrant pas ou peu d'échec par rapport au fonctionnement initial. L'erreur commise conduit à une prise de conscience de la nécessité d'améliorer le système de fonctionnement du fait qu'il devient moins répondant à des situations réelles d'application. Le système linguistique se présente à l'enfant dans sa nouvelle réalité apparemment plus complexe. De ce fait, on assiste chez l'enfant au passage d'un niveau de fonctionnement cognitif à un autre qui lui est immédiatement supérieur.

Le modèle de redescription des représentations de Karmiloff-smith (1979/1987) :

Le modèle de Marchall et Morton a été vivement critiqué par Karmiloff-smith du fait qu'il semble être en désaccord avec les faits. S'il peut être recevable de concevoir une amélioration du fonctionnement cognitif par la prise de conscience de l'erreur pour ce qui est des réaménagements locaux et ponctuels dans des activités en cours de réalisation par le sujet, cela ne semble absolument pas applicable au niveau du développement macrogénétique global. En effet, même au sein d'un même niveau de développement et pour une activité particulière, ce n'est pas uniquement l'erreur qui constitue la base des

¹⁷ Flavell, 1981.

changements comportementaux mais à la fois l'erreur et le succès. Karmiloff-smith fait le constat que l'enfant devient habile dans la maîtrise des outils cognitifs du niveau précédant (succès), et ne rencontre pas d'échecs dans ses entreprises cognitives, alors il passe d'un niveau de fonctionnement cognitif à un niveau plus élaboré. Il semble bien que le succès constitue le principal pré requis pour les changements macrogénétiques, qui se traduit par une confirmation des réussites par feed-back positifs. Il y a là une explication des processus de consolidation d'un fonctionnement initial qui donne des résultats positifs et une explication des processus de passage à un fonctionnement plus élaboré du fait de son inadaptation fonctionnel à d'autres exigences du système, exigences ayant fait l'objet d'une prise de conscience par le sujet.

Karmiloff-smith propose un modèle de développement métalinguistique dans lequel il décrit les types de représentations qui caractérisent chaque niveau de fonctionnement cognitif (son modèle de redescription des représentations). Il évoque quatre types de représentations correspondants à des fonctionnements cognitifs successifs. Ces représentations sont identifiées par l'auteur comme relevant de :

- connaissances implicites.
- connaissances explicites primaires
- connaissances explicites secondaires
- connaissances explicites tertiaires.

Les connaissances implicites sous-tendent les premières compétences linguistiques du jeune enfant. Elles sont les correspondants cognitifs des actions linguistiques précoces. Ces connaissances, inférables de l'ensemble des procédures dans lesquelles elles interviennent, sont juxtaposées en dépit de leurs composants communs éventuels, composants qui ne peuvent en aucun cas être activés isolément.

Les connaissances explicites primaires constituent le fruit d'une réorganisation interne des connaissances implicites, elles ne sont plus simplement juxtaposées mais articulées entre elles en fonction de leurs composants communs. Ces connaissances, non accessible à l'analyse consciente, se présentent dans le même code représentationnel (kinestésique, spatial, temporel, linguistique...) que les connaissances implicites dont elles sont issues.

Les connaissances explicites secondaires, tout en se présentant encore dans le même code représentationnel que les connaissances primaires dont elles prennent la suite, elles sont accessibles à la conscience du sujet.

Les connaissances explicites tertiaires résultent, elles, du recodage de connaissances secondaires dans un code plus abstrait. Quelles que soient leurs modalités initiales d'encodage, ces connaissances sont généralement disponibles pour un encodage linguistique et donc verbalisables. » (Karmiloff-Smith, cité par Gombert, 1990).

Le modèle de Karmiloff-Smith décrit la dynamique du développement métalinguistique en trois phases.

Dans la première phase, les premières productions linguistiques de l'enfant sont dépendantes de facteurs externes. A ces formes linguistiques produites correspondent des représentations différentes. Elles sont isolément stockées en mémoire, liées aux éléments de leur contexte d'utilisation et indépendantes les unes des autres. Les représentations qui

leur correspondent reflètent les connaissances implicites qui permettent la production de ces premières formes linguistiques de l'enfant. Le contexte extralinguistique d'utilisation d'une forme linguistique est donc indissociable de cette dernière, en référence au modèle fourni par l'adulte. S'il existe plusieurs fonctions pour la même forme linguistique, celle-ci serait stockée plusieurs fois par paires « condition-action » indépendantes les unes des autres. L'enfant serait ainsi en mesure de produire des formes linguistiques machinalement et suffisamment proches de celles de l'adulte. Elles ne provoquent plus de feed-back négatif et la stabilité du système fait que des feed-back positifs se succèdent. Mais l'enfant va se rendre compte, et c'est le signal de l'amorçage du changement représentationnel correspondant à la phase qui suit, que le fonctionnement du système qu'il maîtrise désormais à l'issue de la phase 1 présente des défaillances telles que d'éventuelles incompatibilités, des redondances de paires « condition-action » pour une même forme linguistique ou encore des représentations stockées en mémoire qui sont en compétition inutile et conduisant à un fonctionnement cognitif économiquement plus coûteux.

Dans la deuxième phase, on assiste à une tentative de mise sous contrôle des connaissances implicites. Ce qui se traduit par une recherche de moyens pour transformer les connaissances implicites en connaissances explicites primaires. On peut alors considérer de ce fait que cette nouvelle organisation de connaissances est menée sous l'influence de facteurs endogènes qui vont permettre de substituer des formes plurifonctionnelles à l'organisation en paires unifonctionnelles « forme-fonction » des formes linguistiques accumulées lors de la phase précédente. Maintenant que l'enfant connaît des succès « métaproceduraux inconscients », et du fait que l'activation automatique qui se fait lorsque le contexte qui lui est strictement associé se présente, est moins coûteuse cognitivement, de même que la référence aux connaissances explicites demeurant toujours heuristiquement plus coûteuse et s'accompagnant d'une perte d'information, les erreurs seraient plus fréquentes ainsi qu'on y trouve beaucoup d'approximations dans les réalisations linguistiques de l'enfant.

Dans la troisième phase, l'accès à la conscience devient possible avec l'apparition des connaissances explicites secondaires et tertiaires. L'enfant reconsidère ces réalisations linguistiques sous l'influence de facteurs exogènes avec une possibilité de contrôle délibéré en cas de présence de contraintes fonctionnelles. De même qu'on assiste à des automatisations de choix linguistiques pouvant à tout moment être soumis au contrôle conscient. Ce que Karmiloff-Smith a appelé « métaprocessus conscients » qui sont donc accessibles à la conscience bien qu'ils soient largement automatisés par rapport aux « métaprocessus inconscients » qui se sont automatisés mais qui ne sont en aucun cas accessibles à la conscience en raison de leur caractère synchrétique et indifférencié, et donc de leur dépendance du contexte d'occurrence.

Karmiloff-Smith (1985, 1986) donne un exemple de ce développement que connaît l'activité métalinguistique à travers les différentes phases successives. Il propose le cas de l'acquisition des articles indéfinis en français.

Lors de la première phase l'enfant stocke en mémoire des paires forme-fonction d'articles indéfinis, soit des articles indéfinis qui ont une fonction de référence non spécifique (par exemple « de »), soit des articles indéfinis qui ont une fonction de

numération (par exemple « un »). Mais l'enfant peut faire des erreurs puisqu'il peut utiliser un article indéfini pour une référence non spécifique mais il peut ajouter un partitif pour marquer la numération (par exemple « un de mouchoir »). Mais à la phase 2, l'enfant peut faire des erreurs lorsqu'il met en relation une même forme (ici les articles indéfinis pris comme exemple) avec ses différentes fonctions en évitant la redondance des paires forme-fonction.

Ce type d'erreurs disparaît à la troisième phase avec le fait que l'enfant traiterait des articles indéfinis en tant que système articulable en son sein, qui va lui permettre de considérer la même forme linguistique en relation avec ses différentes fonctions.

Comme le précise Karmiloff-Smith elle-même, ces étapes du développement métalinguistique conduisant à l'accès conscient ne constituent pas des stades généraux du développement cognitif mais ce sont des phases cycliques récursives de processus qui se répètent pour chacun des aspects du système linguistique.

Le modèle du développement métalinguistique de Emile Gombert :

Le modèle de Gombert concernant l'explication du développement métalinguistique chez l'enfant s'appuie sur celui de Karmiloff-Smith mais il met l'accent sur deux éléments particuliers qui ont attiré l'attention de l'auteur en explorant le modèle précédent. Il s'agit d'une part de l'articulation des facteurs endogènes et exogènes dans l'amorçage du changement dans le développement métalinguistique lors du passage d'une étape à une étape suivante, non bien éclaircie dans le modèle précédent et d'autre part le fait de devoir poser le problème du caractère optionnel ou obligatoire de l'accès à la conscience et d'indiquer que le développement métalinguistique nécessite une prise de conscience obligatoire, prise comme un facteur indispensable pour l'acquisition d'une maîtrise métalinguistique optimale.

Gombert décrit le développement métalinguistique chez l'enfant en quatre étapes pour chacun des différents aspects du langage. Il précise que chaque aspect du système linguistique est initialement concerné par ce développement, de façon indépendante et non obligatoirement contemporain quant au niveau du développement métalinguistique atteint pour les différents aspects du système linguistiques. Le modèle prévoit les étapes suivantes :

- L'acquisition des premières habilités linguistiques
- l'acquisition de la maîtrise épilinguistique
- l'acquisition de la maîtrise métalinguistique
- l'automatisation de métaprocessus.

L'acquisition des habilités linguistiques :

On ne peut pas parler d'ouverture du champ métalinguistique chez l'enfant tant que ce dernier n'aurait pas encore atteint un niveau minimum d'utilisation de la langue qui correspond à des productions linguistiques infantiles primaires plus ou moins « formatées » à partir du modèle présenté par l'adulte (Bruner,1983). Gombert appelle ces premières tentatives de productions linguistiques chez l'enfant les premières habilités linguistiques qui vont se constituer par feed-back positifs permettant le renforcement des productions

adéquates, et feed-back négatifs pour l'élimination des productions inadéquates.

Alors se constituent en mémoire une pléthore « de paires unifonctionnelles [de ces premières formes linguistiques réussies chez l'enfant] qui fond correspondre à une forme linguistique particulière chacun des contextes pragmatiques dans lesquels elle a été constamment positivement renforcée » (Gombert, 1990). Le synchronisme des productions linguistiques de l'enfant attestant la réussite dans l'élaboration du langage, à ce stade de son développement est de taille, car toute tentative de traitement du langage demeure implicite et ne saurait se faire en dehors des règles procédurales implicites de la production ou de la compréhension du message linguistique.

Les premières habilités linguistiques chez l'enfant ne concernent pas seulement l'aspect production dans le traitement linguistique mais aussi, comme on peut le prévoir, la compréhension. Si l'enfant présente des réponses adéquates aux messages linguistiques qui lui sont adressés par l'adulte, ses feed-back positifs renforcerait ses capacités de compréhension. On assiste à un cumul continu de connaissances implicites que l'enfant utiliserait implicitement non pour interpréter le message au sens ou nous l'entendons chez l'adulte mais en produisant des réponses comportementales qui sont conformes au contexte d'échange avec l'adulte et qui témoignent de ses réussites procédurales quant à l'utilisation possible de différentes formes linguistiques à un âge encore plus ou moins précoce.

Mais l'enfant va remettre en cause la stabilité du système en raison d'abord de l'augmentations de la taille des phrases imités et de leur complexité, mais aussi en raison des productions de l'enfant lui-même qui deviennent de plus en plus longues en raison au regard de la taille des segments de la chaîne parlée. Ce qui constitue l'amorce d'une réorganisation nouvelle des connaissances implicites utilisées jusqu' alors par l'enfant dans ses productions ou compréhensions des messages linguistiques. Les difficultés de communication qu'engendre le fonctionnement initial basé sur le nombre important de « paires bi-univoques » de « forme-fonction » des formes linguistiques stockées en mémoire vont déclencher les feed-back négatifs qui sont nécessaires selon Gombert (1990) pour la mise en cause implicite de la « praticabilité » du fonctionnement initial.

L'acquisition de la maîtrise épilinguistique :

La réorganisation des connaissances implicites, accumulées lors de la première phase, va se faire de telle sorte qu'à la pléthore des formes linguistiques stockées en mémoire, en nombre de plus en plus grand de « paires forme-fonction, viennent se substituer des formes plurifonctionnelles qui diffèrent des premières par le fait que l'enfant ne va pas seulement procéder à un contrôle de l'organisation interne des connaissances implicites, mais à articuler ces connaissances avec d'autres connaissances nouvelles qui sont en cours d'acquisition par référence aux modèles fournis par l'adulte.

Cette articulation nouvelle des connaissances implicites dans les manipulations linguistiques de l'enfant conduit à une maîtrise fonctionnelle du système dont le traitement linguistique et la construction de règles d'utilisation de la forme linguistique seraient encore dépendants du contexte d'utilisation du langage. Ce qui expliquerait le caractère non réfléchi et non résolument linguistique des connaissances implicites qui attestent la maîtrise fonctionnelle du système. A cette phase du développement du langage, le contexte

extralinguistique dans le traitement linguistique reste prépondérant et la maîtrise épilinguistique en dépend fortement également.

Gombert explique que les détections épilinguistiques des formes agrammaticales chez l'enfant peuvent se faire en se rendant compte de la dissonance des énoncés produits, détectées par ce dernier dans le contexte d'énonciation, non à travers une stricte analyse linguistique.

La principale caractéristique de cette phase est le fait que l'enfant va élaborer une référence pragmatique stable pour les différentes formes linguistiques qu'il utilise. Cette stabilité de la maîtrise épilinguistique qui n'est attestée que dans les actions du sujet et donc à travers ses comportements verbaux plus ou moins conformes à celui de l'adulte, constitue un pré requis nécessaire à la compétence métalinguistique qui se manifeste à travers la prise de conscience du système de règles.

L'acquisition de la maîtrise métalinguistique :

Le passage à ce niveau de fonctionnement n'est pas le résultat d'une remise en cause de la stabilité du système de fonctionnement linguistique déjà en place, élément pertinent qui constitue l'amorce de la nécessité du changement dans la phase précédente. Comme le précise Gombert (1990) et comme le suggèrent un certain nombre de recherches sur l'acquisition d'une langue chez les adultes analphabètes, ce sont les tâches linguistiques dans lesquelles les apprenants adultes se trouvent engagés qui exigent de ces derniers une gestion consciente et donc de type métalinguistique. L'acquisition de plusieurs formes linguistiques par ces adultes analphabètes ainsi que la possibilité d'un traitement conscient de leur part de ces formes acquises serait du à un contrôle intentionnel qui est induit par les exigences de la tâche et donc en provenance de l'extérieur et non par une remise en cause de la stabilité du système de fonctionnement comme cela est le cas lors du passage à la phase 2 du développement métalinguistique.

Sur ce point précisément, le modèle de Gombert apporte une précision importante par rapport à celui de Karmiloff-smith présenté auparavant, concernant les mécanismes déclenchants du passage du fonctionnement épilinguistique au fonctionnement métalinguistique. Le modèle de Karmiloff-smith ne dit rien sur le caractère obligatoire (déterminé par des facteurs maturationnels, facteurs endogènes qui poussent au changement) ou facultatif (déterminé par des facteurs exogènes poussant au changement) des éléments qui articulent le changement dans le fonctionnement linguistique du sujet. Il s'avère que ce ne sont pas les feed-back déclenchés par une remise en cause de la stabilité préalable qui atteste le passage du fonctionnement épilinguistique au fonctionnement métalinguistique (feed-back engendrées de façon endogènes), mais ce sont les exigences externes de la situation d'utilisation, c'est-à-dire en somme les conditions de l'accomplissement correct des formes linguistiques induites de l'extérieur et telles que l'exigent les tâches linguistiques demandées au sujet qui déterminent le passage du fonctionnement épilinguistique au fonctionnement métalinguistique.

De fait, tout semble être comme dépendant nécessairement de facteurs déclenchants externes pour réaliser un amorçage du fonctionnement linguistique « épi-» vers un fonctionnement linguistique « méta-».

L'acquisition de la capacité d'analyse consciente du langage chez l'enfant semble ainsi dépendre de la maîtrise épilinguistique comme un pré-requis nécessaire certes, mais il semble bien que cela dépend aussi de facteurs externes telles que l'atteste, par exemple, les appels scolaires d'apprentissages de la lecture et de l'écriture qui constituent un facteur déclenchant de l'apparition de la maîtrise métalinguistique. Mais il est vrai aussi que l'acquisition et la maîtrise de la lecture et de l'écriture nécessite à priori une réelle capacité de réflexion sur le langage. Cette capacité de réfléchir sur la langue est suscitée en retour pour un apprentissage optimal de la lecture et de l'écriture, nécessitant une connaissance consciente et une capacité de contrôle délibéré de plusieurs aspects du langage. Ce rôle facilitateur semble-t-il de cette connaissance consciente est attestée par les résultats de certaines recherches sur les traces positives que laissent les entraînements métalinguistiques formels précoces à l'oral sur des utilisations linguistiques plus soutenues et semblant être en conséquence cognitivement moins coûteuses. Il semblerait que ce genre d'entraînement au fonctionnement métalinguistique allègerait la charge de travail cognitif que nécessiteraient les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Etant capable d'analyser consciemment son langage, l'enfant consacrerait son activité à apprendre aux règles d'utilisation de la langue à l'écrit. La maîtrise fonctionnelle du langage (maîtrise épilinguistique) apparaît être un préalable absolu à une maîtrise consciente de celui-ci (maîtrise métalinguistique). Elle faciliterait encore plus l'acquisition de la capacité à réfléchir sur le langage si elle se trouve renforcée par des entraînements métalinguistiques formels à l'oral.

La réflexion et le contrôle délibéré qu'opère l'enfant sur des acquis fonctionnels qu'atteste l'utilisation correcte de formes linguistiques de plus en plus complexes permettent le développement de connaissances déclaratives (connaissances qui concernent les règles qui déterminent l'organisation formelle de la langue) et des connaissances procédurales (des connaissances qui montrent que l'enfant sait les appliquer et en effectuer le contrôle délibéré. On se trouve à la porte de la dernière phase du développement métalinguistique.

L'automatisation des métaprocessus :

C'est la phase terminale du développement métalinguistique selon le modèle de Gombert (1990).

Si nous arrivons à un moment donné de notre apprentissage de la langue à produire des énoncés grammaticalement corrects et à pouvoir traiter correctement la trame langagière de façon inconsciente c'est que cela est lié en grande partie à l'automatisation des processus métalinguistiques. A la différence des épiprocessus qui sont eux aussi inconscients, l'automatisation des métaprocessus (qui deviennent donc inconscients) n'exclut pas le fait qu'ils peuvent accéder au niveau conscient si un obstacle gêne le fonctionnement linguistique automatique.

A ce stade du développement métalinguistique qui concerne l'automatisation des métaprocessus, le sujet aurait fait ses preuves d'utilisation répétées de stratégies métacognitives. Et ce sont les répétitions réussies ainsi que les entraînements divers au fonctionnement contrôlé de la langue qui ont permis d'atteindre le niveau d'automatisation

des métaprocessus comme état final du développement métacognitif (Borkowski, 1987). L'on arrive même chez l'expert à limiter le rôle du système exécutif à la reconnaissance de ces processus automatisés pour les activer en réponse aux exigences du traitement de la production linguistique (Sternberg, 1986).

3.3/ Les composantes du développement de l'activité métalinguistique :

Le développement métasyntaxique :

Souvent, comme le souligne Markman (1981), les enfants utilisent correctement la syntaxe de leur langue lors de leurs productions spontanées, mais leur échec est flagrant dans des tâches qui demandent l'analyse explicite et la maîtrise consciente de la structure du langage. La conscience tacite de la grammaire d'une langue n'implique pas la maîtrise métasyntaxique. C'est ce qui nous amène à distinguer la compétence linguistique évoquée dans le champ de la grammaire générative chomskyenne et la compétence métasyntaxique qui renvoie « à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage de la grammaire » (Gombert, 1990). Il est aisé de déceler l'existence d'un certain niveau de connaissance de la syntaxe dans les discours métalinguistiques portant sur la grammaticalité des phrases. Nous présentons l'exemple de Dubois (1968) illustrant une telle capacité dans son aspect déclaratif, repris par Gombert (1990). La phrase « *le garçon dort la soupe* est agrammaticale, le verbe « dormir » étant intransitif et, en conséquence, ne pouvant se construire avec un objet direct (sauf dans des emplois très particuliers : « dormez votre sommeil »). En revanche, la phrase « *le garçon lit la soupe* » ne viole aucune règle de grammaire, elle est normale. Toutefois, Chomsky (1965) considère que dans un tel cas il y a une violation des règles de sélection lexicale qui altère la grammaticalité de la phrase. La phrase « *le garçon mange la soupe avec un marteau* » est, elle, tout à fait grammaticale au même titre que la phrase « *le garçon aime la soupe* ». Une connaissance métasyntaxique de haut niveau doit conduire à rejeter la première phrase pour des raisons grammaticales (et non pas d'incompatibilité entre la soupe et le sommeil), à rejeter la deuxième pour cause de mauvaise sélection lexicale (et non pas pour des raisons de plausibilité) et à reconnaître la grammaticalité de la troisième (même si des références pragmatiques nous conduisent à la juger inacceptable) et de la quatrième (même si elle contredit notre expérience quotidienne ». La capacité de contrôle métasyntaxique, telle illustrée au moyen des exemples de phrases et commentaire de Dubois, repose donc sur des connaissances métasyntaxiques suffisamment établies, qui sont en jeu dans les décisions délibérées de la part du sujet lorsqu'il décide d'appliquer telle ou telle règle de la grammaire dans la production des messages verbaux. L'aspect procédural de la capacité métasyntaxique est repérable dans les tentatives d'autocorrections de productions propres de l'enfant ou d'hétérocorrections des productions d'autrui. Les premiers jugements de grammaticalité traduisant une identification consciente de la non application d'une règle syntaxique apparaissent chez l'enfant vers 6/7 ans (Berthout-Papandrapoulou et Sinclair, 1983). Le caractère non grammatical d'une production verbale est ressenti chez l'enfant avant même qu'il parvienne à appliquer consciemment les règles syntaxiques (Bialystok, 1986). Le contrôle métasyntaxique qui devient donc possible chez l'enfant et de façon graduelle à

partir de 6/7 ans est le résultat d'une prise de conscience dont les comportements épiprocéduaux sont l'objet. Ce sont aussi ces derniers, avant les unités linguistiques, qui constituent le support d'une activité métasyntactique traduisant une reconnaissance réussie des phrases syntaxiquement correctes et donc acceptables par l'enfant. Ce qu'il faut retenir de cette brève revue de la littérature sur la capacité métasyntactique, est que l'activité métalinguistique qui en découle cherchant le traitement du langage au niveau syntaxique, ne semble pas prendre comme objet au départ la phrase comme unité d'analyse plus large que le mot, mais elle repose sur l'existence de comportements épilinguistiques, des comportements qui correspondent aux premières habiletés correctives apparaissant chez l'enfant à un moment du développement du langage. Ce sont les activités épilinguistiques de l'enfant, non la phrase, qui constituent l'objet de la prise de conscience qui donne accès à la maîtrise métasyntactique dans le traitement des messages verbaux.

Le développement métalexical et métasémantique :

L'activité métalexical renvoie à la possibilité d'isoler le mot et de l'identifier comme étant un élément du lexique. Elle correspond aussi à la possibilité du sujet à accéder au lexique interne de façon intentionnelle. L'activité métasémantique est, elle, quelque peu différente dans la mesure où elle renvoie à la capacité de reconnaître le système de la langue en tant qu'il constitue un code conventionnel et arbitraire. L'activité métasémantique se trouve liée aussi à une capacité de manipuler les éléments signifiants de la taille du mot ou d'une taille supérieure sans que les signifiés correspondants s'en trouvent automatiquement affectés. Ontogénétiquement, dès 6/7 ans, apparaît chez l'enfant la capacité de segmenter des phrases en mots (Gombert, 1990). Apparaissent également à ce moment là les signes d'une différenciation des signifiants et des signifiés. L'enfant de cet âge réussit à donner les premières explications métalinguistiques des synonymies et des métaphores simples. Il est clair que tant que le mot n'acquiert pas pour l'enfant une existence propre (vers l'âge de 5 ans), on ne peut pas parler de compétence métalexical. Jusqu'à l'âge de 5 ans, la seule différenciation effective chez l'enfant s'effectue entre les signes et leurs référents, c'est-à-dire entre la chose et le mot qui lui correspond. Or la compétence métasémantique suppose une manipulation des signifiants différenciés des signifiés (non les mots par rapport à leurs référents). On peut voir l'émergence d'une telle capacité à partir de 6/7 ans. Mais il faut attendre 10/11 ans pour rencontrer un découpage lexical élaboré et des compréhensions conceptuelles des métaphores ou encore des définitions correctes des termes métalinguistiques comme l'article, le mot et la phrase. Là aussi, pour ce qui est du contrôle métasémantique conscient, à l'instar des autres composantes de l'activité métalinguistique, il est admis qu'il n'apparaît dans le traitement du langage chez le sujet que si les comportements épilinguistiques qui lui correspondent sont solidement établis, comportements qui attestent la manipulation inconsciente des signifiants différenciés des signifiés. Autre chose aussi qui n'est pas de moindre importance et rentrant dans les activités épilinguistiques du sujet parlant, c'est que les capacités métalexicales et métasémantiques n'apparaissent en surface que si la situation les préconise, c'est-à-dire qu'elles commencent à apparaître d'une utilité pour l'enfant. Ce n'est justement pas par une simple coïncidence que la sixième année est considérée comme l'année de la réflexion sur le langage chez l'enfant. La scolarisation à 6 ans et le contact

avec la langue écrite sont autant d'éléments d'utilité qui déclenchent et donnent essence à l'activité métalexicale et métasémantique de l'enfant vis-à-vis de la langue qu'il cherche à acquérir.

Le développement métapragmatique :

L'activité métalinguistique ne se limite au mot ou à la phrase comme objet de réflexion mais elle peut s'élargir pour atteindre le discours. Le discours, représentant une unité linguistique plus large que le mot ou la phrase, pris comme objet de réflexion, nous renvoie à la notion de parole. Considérant le « dire » aussi comme un acte de parole parce qu'il suscite forcément la dimension communicative des signes linguistiques, le champ de l'activité métalinguistique s'élargirait nécessairement aux comportements réflexifs sur l'utilisation du langage, sur les manières de mettre les signes linguistiques en discours transmettant un message. C'est une activité métalinguistique particulière que Hickmann (1983) définit comme une capacité de représenter, d'organiser et de réguler les emplois même du discours. C'est une capacité qui implique la réflexion ou le contrôle délibéré des aspects pragmatiques du langage, à savoir les éléments qui ont trait à l'utilisation du langage en rapport avec son contexte d'utilisation. Les habiletés pragmatiques relatives au langage assurent une utilisation efficace du langage en conformité avec son contexte extralinguistique. La capacité métapragmatique permet la compréhension et le contrôle de cette utilisation. L'activité métapragmatique est une activité mentale de réflexion ou de contrôle, reflétant un acte de référence ou de représentation, sur « les règles d'indexation reliant une forme linguistique à un contexte donné » (Bates, 1976, cité et traduit par Gombert, 1990). C'est une utilisation du langage pour une réflexion ou un contrôle dont l'objet est « l'utilisation des signes eux-mêmes » (Bruner & Hickmann, 1983). En fait, le champ pragmatique du langage recouvre aussi bien les aspects communicatifs du langage, distingués dans la littérature de celui qui renvoie à la fonction de représentation qu'exerce aussi le langage, que les présupposés théoriquement distingués qui président à l'utilisation du concept « pragmatique ». Le terme « pragmatique » est donc forcément polysémique (Gombert, 1990). Il oblige en quelque sorte à faire une acception large du terme « métapragmatique », acception qui renvoie à la définition que donne Pratt & Nesdaile à ce terme et traduite de l'anglais par Gombert (1990, p.124). La métapragmatique est « la maîtrise ou la connaissance des relations qui existent dans le système linguistique [c'est à dire les relations des phrases entre elles] et de celles qui existent entre le système linguistique et son contexte » (Pratt & Nesdaile, 1984, p. 105). La conscience et le contrôle des paramètres linguistiques déterminent l'efficacité du langage, c'est de cela qu'il s'agit lorsqu'il est question de la capacité métapragmatique. Cette dernière se traduit aussi par « la gestion réfléchie des paramètres extralinguistiques de la situation d'énonciation » (Gombert, 1990, p. 124), elle constitue la compréhension et le contrôle de l'utilisation du langage en contexte. Dans leur définition de la pragmatique dans le langage, Bruner & Hickmann (1983), font une distinction nette entre les relations déictiques et les relations intralinguistiques. Les relations déictiques réfèrent aux relations des signes linguistiques avec leur contexte extralinguistique. Les relations intralinguistiques sont celles des signes linguistiques avec leur contexte linguistique. Sur cette distinction qui concerne la base

pragmatique du langage, opérée par Bruner & Hickman qui situent l'activité métapragmatique tant au niveau de la réflexion et le contrôle des relations déictiques que celui des relations intralinguistiques, Gombert (1990) en fait une distinction, même jusqu'au niveau métalinguistique. Pour lui, la compréhension et le contrôle délibéré des paramètres extralinguistiques dans le traitement du langage renvoient à l'activité métapragmatique. La compréhension et le contrôle délibéré des relations intralinguistiques renvoient, selon Gombert, à un autre niveau de l'activité métalinguistique : le niveau métatextuel, qui se reflète par exemple dans la capacité à assurer la compatibilité des phrases entre elles, dans la réussite des anaphores ou dans le discours rapporté. Nous développerons quelque peu les propos concernant cette activité un peu plus tard. Lafontaine (1983) précise que « savoir communiquer c'est non seulement connaître l'ensemble des règles linguistiques qui permettent de produire un message acceptable pour les locuteurs d'une langue donnée, mais aussi connaître les règles sociales et culturelles qui conduisent à produire un message adéquat dans une situation donnée, en tenant compte des divers paramètres de la situation ». Si le sujet maîtrise en plus l'adéquation référentielle des messages produits et les différents aspects des rapports entre le langage et ses contextes d'énonciation en compréhension, on parlera alors d'une maîtrise métapragmatique. Les possibilités de contrôle de l'activité langagière en compréhension comme en production à son niveau pragmatique et les connaissances de la pragmatique du langage que le sujet élabore autour de ses comportements langagiers apparaissent très précocement voir dès l'apparition du langage. Avant même que l'enfant prenne le langage comme objet de réflexion propre, il commence d'emblée à adapter ses propos langagiers aux situations dans lesquelles le langage est utilisé. L'enfant tient même compte du contexte en premier lieu et non directement de la matière linguistique dans l'interprétation qu'il fait des messages émanant d'autrui. On assiste chez l'enfant à une ébauche de la maîtrise des aspects pragmatiques du langage. Du fait même que l'enfant soit incapable de dissocier le langage de son contexte dans un premier temps d'apprentissage de la langue, on assiste là d'emblée à une manifestation de comportements épipragmatiques qui témoignent déjà des habiletés épipragmatiques de l'enfant avant l'âge de la réflexion propre sur la matière linguistique (6/7 ans). Le langage et son contexte sont traités comme tel comme un ensemble indissocié non analysé. Cette ensemble est traité par l'enfant en tant que tel sans qu'il y ait une quelconque possibilité de sa part à identifier consciemment les rapports que le langagier peut avoir avec l'extralangagier puisqu'il lui est encore difficile de distinguer entre les deux.

Donaldson avait dit en 1978 qu' « *avant que l'enfant n'ait développé une maîtrise complète du langage, le langage est pour lui emboîté dans le flots des événements qui l'accompagnent* » (cité et traduit par J. E. Gombert, 1990). A 6/7 ans, on voit se manifester chez l'enfant des comportements attestant la réflexion et le contrôle du langage dans ses rapports avec son contexte d'émission. On remarquera alors la capacité de l'enfant à maîtriser les ambiguïtés référentielles et à pouvoir tenir compte des caractéristiques des destinataires dans ses actes locutoires. Le contrôle métapragmatique continue d'accroître jusqu'à l'adolescence et une telle capacité d'analyse du langage en tenant compte des organisations d'indices contextuels et de pouvoir utiliser, en conséquence, un langage de

plus en plus sophistiqué serait aussi liée à l'évolution de la mémoire de travail dans le traitement du matériau linguistique.

L'activité métatextuelle :

Comme nous le fait remarquer J. E. Gombert (1990), cette composante de l'activité métalinguistique n'a jamais été dissociée de l'activité de contrôle de la pragmatique du langage dans les développements théoriques. Elle a été toujours confondue à l'activité métapragmatique. Selon l'auteur, cette distinction est nécessaire dans la mesure où la maîtrise du texte relève d'une capacité différente qui se traduit par une manipulation de paramètres spécifiques et différents d'une part des caractéristiques de l'oral et d'autre part des caractéristiques de l'écrit. Le traitement du langage à l'oral est différent de celui qui est traité à l'écrit, et les deux types de traitement diffèrent sur certains points selon J. E. Gombert, de celui qui est élaboré dans la manipulation du texte. Pour faire une démonstration de la différence de traitement, J. E. Gombert (1990) fait appel aux travaux de Baker (1985) sur les activités de contrôles des différentes caractéristiques des messages verbaux qui sont de trois types :

-Le contrôle des caractéristiques lexicales qui renvoie à la capacité de reconnaître le mot du non-mot, ou à pouvoir reconnaître ou non la signification d'un mot.

-Le contrôle syntaxique qui atteste la maîtrise des contrastes grammaticaux de la langue.

-Le contrôle sémantique dans lequel le sujet contrôle d'une part la signification des phrases individuelles et d'autre part celle du texte pris dans son ensemble, c'est-à-dire dans ce dernier cas le contrôle que fait le sujet concerne les marques de surface du texte et l'organisation rhétorique. En fait, selon J. E. Gombert, ces deux types de contrôle qui sont nécessairement complémentaires peuvent être tout autant d'ordre sémantique que textuel. ils sont d'ordre sémantique si on privilégie dans le contrôle du langage les représentations qu'induisent les marques de surface chez le sujet ; le contrôle serait donc celui de la cohérence laquelle, en référence à la terminologie de Karmiloff-Smith (1985) et Fayol (1985/1986), est définie comme étant l'articulation des idées au niveau de la représentation que suscite l'élaboration d'un texte en compréhension, ou la représentation prélinguistique d'idées dont la concordance est possible en production. Pour J. E. Gombert (1990), ce double contrôle possible serait par contre d'ordre textuel proprement dit si le sujet privilégie le contrôle des marques de surface et l'organisation rhétorique, c'est-à-dire, toujours en référence à la terminologie de Karmiloff-Smith (1985) et Fayol (1985/1986), il s'agit du contrôle par le sujet de la cohésion du texte qui « *fait référence aux marques linguistiques traduisant, dans la surface textuelle, les interrelations entre énoncés concaténés* » (Fayol, 1985). J. E. Gombert (1990) insiste à devoir faire cette distinction dans l'activité métalinguistique du sujet car pour lui il est question désormais d'un contrôle de la cohérence, et donc d'une activité métasémantique, lorsque les variables manipulées sont de nature sémantique, et d'un contrôle de cohésion, et donc d'une activité métatextuelle, si les variables manipulées sont de nature morphosyntaxiques. Ce sont des activités métalinguistiques spécifiques liées au traitement des textes, des activités métatextuelles, dit J. E. Gombert (1990).

Les données de la littérature montrent que le fonctionnement épilinguistique dans le traitement du langage au niveau textuel peut s'identifier dans des comportements qui se manifestent au cours de l'activité du sujet, telle que la modification dans l'activité du sujet, dans la diminution du temps de lecture par exemple, lorsque le sujet détecte explicitement des contradictions. De tels comportements seraient sans nul doute induits de comportements de type « *épitextuels* ». Les données de la littérature indiquent que les comportements métatextuels se manifestent chez l'enfant dès l'âge de 5 ans. Ils sont détectables dans les distinctions que peut faire l'enfant à partir de cet âge entre un texte et un non texte, dans les premières identifications de contradictions entre les connaissances préalables et ce qui apparaît à la surface du texte (d'autres recherches confirment l'acquisition d'une telle capacité à l'âge de 10 ans). A 8/9 ans, l'enfant admet le fait qu'on puisse résumer un texte. Il parvient à détecter l'incompatibilité thématique d'une phrase dans un paragraphe à 9/10 ans, y détecter des anaphores ambiguës et établir une hiérarchie sommaire entre les informations d'un texte. A 12/13 ans il sera capable de donner une explication de ce qu'est un paragraphe. Ce n'est que plus tard encore qu'il sera capable d'élaborer une hiérarchie complexe entre les informations d'un texte. Il est constaté aussi, et de nombreux cas d'adulte le confirment, que les activités métatextuelles ne sont pas mises en œuvre spontanément chez l'adulte. Il semble bien que le facteur mnémonique joue un rôle non négligeable ainsi que l'apparition de leur utilité aux yeux du sujet, par exemple lorsqu'une consigne explicite est donnée au sujet.

3.4/ Analyse de différentes composantes de l'activité métalinguistique au moyen d'épreuves métalinguistiques :

Chez l'enfant :

F. Armand a mis au point un certain nombre d'épreuves métalinguistiques pour évaluer les capacités métalinguistiques dans l'apprentissage de la lecture chez des enfants francophones (le français est leur langue maternelle) et des enfants allophones (leur langue maternelle est autre que le français qui constitue la langue apprise à l'école). Pour la mise au point de ces épreuves métalinguistiques, l'auteur s'est inspiré des travaux de Bialystok (1992) et Gombert (1990) concernant le développement des activités métalinguistiques et la gestion et le contrôle des prestations cognitives. Les épreuves concernent l'évaluation des capacités métasémantiques, métaphonologiques et métasyntactiques chez des enfants de 6 ans qui abordent donc l'apprentissage de la lecture.

1/L'épreuve métasémantique consiste à observer si l'élève est capable de différencier le signifiant du signifié. On présente à l'enfant deux images et on lui demande d'identifier le mot le plus long d'une paire de mots. 18 paires de mots et d'images sont présentées aux enfants :

- 6 paires congruentes (la taille du mot dans un couple va de pair avec la taille du référent, par exemple, dans le couple « chat/éléphant » il y a congruence dans la mesure où la taille du mot « chat » est plus petite que celle du mot « éléphant », il en est de même pour leurs référents respectifs : le chat est plus petit qu'un éléphant),

- 6 paires non congruentes (la taille du mot dans le couple ne va pas de pair avec

celle de son référent, Par exemple, dans le couple « train/coccinelle » il y a non congruence étant donné qu'il n'y a pas correspondance entre la taille des mots et leurs référents respectifs : le mot « train » est plus petit que le mot « coccinelle », mais en ce qui concerne leurs référents respectifs, c'est le contraire qui prévaut : la taille d'une « coccinelle » est plus petite que celle d'un « train »),

- 6 paires neutres (le choix de couples de mots est établi au hasard pour les besoins de la recherche).

L'enfant peut être amené à faire des erreurs lorsqu'il y a non congruence. L'image du référent peut biaiser le choix du mot le plus long en cas de paires non congruentes. Si l'enfant fait la différence entre le signifié et le signifiant, même en cas de non congruence, il peut éviter de tomber dans l'erreur en contournant l'obstacle de l'incongruence de l'image du référent.

2/Pour évaluer les capacités métaphonologiques, il est demandé à l'enfant de dénommer, de comparer ou de supprimer des phonèmes placés en finale ou au début des mots ou de pseudo-mots (par exemple, en posant à l'enfant des questions de types suivants : « si je te dis lit, qu'est-ce que tu entends à la fin du mot ?; si je dis ami et vélo, lequel se termine comme lit ?; si je te dis batélo, qu'est-ce qui reste si on enlève le début du mot ?.

3/ Les capacités métasyntaxiques sont évaluées au moyen d'épreuves de répétition, de jugement et de correction de phrases sémantiques grammaticales ou agrammaticales, d'ordre des mots dans la phrase ou d'accords morphologiques (par exemple en présentant à l'enfant un ensemble de mots dans le désordre et on lui demande de les ordonner pour construire une phrase ou établir les accords morphologiques nécessaires dans la phrase : « ta maman sont jolie »).

F. Armand affirme qu'à l'âge de six ans les enfants scolarisés manifestent leurs capacités métalinguistiques et réussissent dans les épreuves métalinguistiques à l'égard de la langue de l'école, qu'il soit monolingue (francophone) ou bilingue (allophone). L'auteur souligne également l'importance des connaissances langagières orales dans le développement de la réflexion sur la langue lors de l'apprentissage de la lecture. Elle précise aussi que le développement des habilités langagières orales et l'acquisition des capacités à réfléchir consciemment sur les différentes unités de la langue et leur manipulation délibérée (les compétences métalinguistiques) constituent un préalable important pour l'acquisition des capacités de lecture (reconnaissance des mots, compréhension de phrases et de textes).

Chez l'adolescent :

Dans le cadre d'une étude qui consiste à examiner le "*maniement d'une structure linguistique particulière : les phrases complexes contenant une proposition relative*", chez des enfants de 12/16ans, J. Cohen Bakri (1986) a pu montrer le caractère évolutif du maniement du langage et les niveaux successifs et progressifs d'intégration des aptitudes linguistiques et métalinguistiques en fonction de l'âge dans le cadre du développement cognitif du sujet. L'étude est menée dans une perspective triple : la compréhension, la production et l'utilisation métalinguistique de la structure syntaxique étudiée (la phrase

complexe contenant une proposition relative). J. Cohen Bakri (1986) a cherché à tester l'hypothèse selon laquelle l'enfant utilise le langage de façon spontanée, mais l'activité métalinguistique de traitement du langage exigerait un raisonnement de la part du sujet et impliquerait une *prise de conscience*. Ainsi le traitement métalinguistique des structures linguistiques ne devrait être réalisable qu'au terme d'une évolution cognitive à un âge assez tardif. L'auteur a essayé de mettre en évidence la mise en place définitive, à travers des étapes spécifiques, des conduites métalinguistiques sur un matériel linguistique particulier : les phrases complexes avec proposition relative. Pour montrer que la capacité du locuteur de prendre conscience de manière réflexive de l'organisation structurale et logique de données complexes de sa langue, en fonction de l'âge, l'auteur utilise un paradigme expérimental en demandant au sujet de rechercher systématiquement des paraphrases d'un énoncé donné (E1) en produisant des énoncés équivalents à l'énoncé présenté (E1), au regard d'un critère déterminé. Par exemple, pour évaluer les capacités métalinguistiques chez un sujet, on lui propose une structure syntaxique complexe et on lui demande de la reconstruire à partir des lexèmes de la phrase initiale de telle sorte que cette dernière soit "sémantiquement équivalente" à la première structure syntaxique présentée comme modèle. Par exemple, on présente au sujet la phrase complexe : « *le lion mord le tigre qui frappe le singe* » (P1). On lui demande ensuite de produire une autre phrase complexe incluant une proposition relative, ayant une signification équivalente à (P1) mais qui commence par le syntagme nominal « *un tigre....* ». Pour satisfaire à cette double consigne (*construire une phrase complexe à proposition relative et tenir compte de l'équivalence sémantique des deux phrases*), la bonne réponse correspond aux deux seules phrases complexes suivantes :

(P2)- « *le tigre qui frappe le singe est mordu par le lion* (enchassée en "qui") ou,

(P3)- « *le tigre que mord le lion frappe le singe* (enchassée en "que").

Posons maintenant comme hypothèse les réponses de deux sujets confrontés à la phrase modèle (P1) : « *le lion mord le tigre qui frappe le singe* ».

Le premier sujet donne la phrase (P2) : « *le tigre qui frappe le singe est mordu par le lion* » (enchassée en "qui") ou la phrase (P3) : « *le tigre que mord le lion frappe le singe* » (enchassée en "que").

Le deuxième sujet donne une autre phrase complexe (P4) : " *le tigre est mordu par le lion qui frappe le singe*" (juxtaposée en "qui").

On peut constater que les deux réponses sont correctes : ce sont des phrases complexes avec proposition relative. Elles sont grammaticalement correctes et témoignent de la capacité des deux sujets à construire une structure syntaxique complexe. Mais on ne peut pas conclure que les deux sujets ont un même niveau de compétence métalinguistique dans la mesure où seul le premier sujet a effectivement compris la phrase modèle (P1) et il l'a démontré à travers la phrase (P2) ou (P3) qu'il a donné comme réponse puisque seules ces deux phrases (P2) ou (P3) ont la même signification que la phrase modèle (P1). C'est à cette condition qu'il est possible d'affirmer que le sujet, par l'intermédiaire de cette tâche métalinguistique, montre qu'il maîtrise à la fois la compréhension de structures linguistiques complexes, leur production et leur construction. Cette réussite témoigne aussi de sa capacité à réfléchir, à analyser l'ensemble des relations structurelles de ce type de

phrases et recomposer de manière réfléchie une phrase complexe sémantiquement invariante par rapport à la phrase modèle de la même espèce. On peut conclure que les sujets 1 et 2 ne présentent pas une égale maîtrise des opérations linguistiques et métalinguistiques. Sur la base du critère de l'identité sémantique entre la phrase modèle et la phrase produite, on peut se rendre compte que la phrase (P4) est inadéquate puisque sa signification est différente. Les deux sujets ne présentent pas en conséquence le même degré de développement psycholinguistique et ne se trouvent pas au même stade de structuration des opérations intellectuelles.

En réalisant cette étude sur une population qui compte 100 élèves de second degré appartenant à 4 niveaux successifs, âgée de 12, 13, 14 et 15 ans, de la 6^{ième} jusqu'à la 3^{ième}, l'auteur a abouti à des résultats qui indiquent que la compréhension et la production de la structure linguistique complexe (phrases complexes avec proposition relative sont acquises que vers l'âge de 11 ans, c'est-à-dire à la fin du stade des opérations concrètes (11/12 ans). S'il est vrai, comme l'indique les données de la littérature, que l'enfant entre 2 et 5 ans acquiert la plus grande partie des données linguistiques de son environnement linguistique, il semble bien que ce n'est que vers 7/8 ans qu'il parvient plus ou moins à les comprendre, c'est à dire à commencer à y réfléchir et raisonner sur elles. Ce n'est que vers 11/12 ans que le sujet serait en mesure de saisir la manière dont se structurent sur le plan formel ces mêmes données linguistiques grâce à un nouveau banc dans la maîtrise du langage. Ces expériences montrent que c'est l'activité métacognitive qui sous-tend la prise de conscience et l'utilisation de stratégies cognitives dans le traitement du matériel linguistique en fonction de l'âge. Les stratégies de traitement de type métalinguistique et métacognitif s'organisent génétiquement pour élaborer progressivement une décentration intellectuelle qui aboutit, dans le cas des structures linguistiques à proposition relative, à « *inverser les relations elles-mêmes et construire un système de réciprocité qui est qualitativement nouveau par rapport à l'action de départ* » (Piaget, 1950). Les expériences réalisées dans cette recherche font remarquer qu'une période de 5 ans environ sépare l'âge auquel le sujet acquiert la capacité de comprendre les structures linguistiques complexes et l'âge où il peut effectuer sur elles des opérations qui attestent la construction d'un système de transformation. C'est à peu près ce même laps de temps qui s'écoule entre la fin du stade opératoire concret (11/12 ans) et celle du stade des opérations formelles. Ces expériences sur les transformations montrent bien que l'activité métalinguistique est plus tardive et se développe avec l'apparition de la conscience réflexive concernant le langage, constituant le signe de l'autoréférenciation langagière (Tran-thong). L'activité métalinguistique est plus tardive parce que c'est une activité formelle. Il s'agit d'opérations formelles de transformation de structure syntaxique (changement d'introducteur relatif, production de phrases passives inhabituelles) qui s'appliquent à des propositions qui sont déjà des opérations. « *Ce sont donc des opérations à la deuxième puissance* » (Tran-thong). Les transformations linguistiques effectuées sur des structures linguistiques complexes représentent une réflexion qui atteste une activité de pensée au second degré. La pensée formelle serait de ce fait « *la représentation d'une représentation d'actions possibles* » (Piaget, 1940, cité par Tran-thong), alors que la pensée concrète est seulement la

représentation d'une action possible. Le traitement métalinguistique du langage est donc un traitement formel du langage et c'est pour cette raison qu'il apparaît à un âge plus tardif.

Chapitre 4 : **L'activité métalinguistique et les modèles explicatifs du processus d'appropriation d'une langue :**

4.1/ l'activité métalinguistique et les modèles associationniste et behavioriste, explicatifs du processus d'appropriation d'une langue étrangère :

S'inspirant de la philosophie empirique, les associationnistes partent du principe selon lequel l'être humain apprend parce qu'il sait naturellement le faire. Il sait le faire parce qu'il est capable de faire des associations. Les associationnistes disent que lorsque, dans le temps ou dans l'espace, des éléments sont proches les uns des autres, l'être humain est capable de voir se former des associations entre ces propres expériences, entre des tâches qu'il effectue, entre des stimulations qu'il perçoit, entre des réponses qu'il produit. C'est la loi dite de la contiguïté¹⁸.

La première investigation d'une approche explicative du phénomène d'apprentissage de ce type fut celle de Thorndike, au tout début du 20^{ième} siècle, lorsqu'à travers une série d'expériences sur le chat, il précisa que « *l'apprentissage consiste en l'établissement d'une association, ou d'une connexion, entre des impressions sensorielles [des perceptions] et des impulsions à l'action [des réactions motrices]* » (cité par D. Gaonack'h, 1988)¹⁹. Enfermé dans une cage, un chat affamé peut apprendre à appuyer sur un loquet permettant d'ouvrir la porte de la cage pour atteindre la nourriture se trouvant hors de la cage. Mais, ajoute Thorndike, il ne pourrait y avoir d'apprentissage que s'il y a répétition de l'action. Les connexions entre la situation et la réponse se renforcent par l'exercice. De même qu'une connexion se renforce ou s'affaiblit sous l'effet de ses conséquences. Elle se renforce si elle est suivie d'un état de satisfaction, elle s'affaiblit dans le cas contraire. Ce sont les lois de l'exercice et de l'effet établies par Thorndike. L'apprentissage de la langue serait ainsi un ensemble de réponses à des stimuli qui se renforcent par l'exercice et la répétition.

Dans le prolongement du courant associationniste soutenu par Thorndike, se trouve celui de Skinner lequel dans un ouvrage publié en 1938, intitulé « *the behavior of organisms, an experimental analysis* », a cherché à montrer que tout apprentissage doit d'abord identifier une réponse, que celle-ci doit donc être effectuée puis immédiatement renforcée. En plaçant un rat affamé dans une cage, Skinner a pu constater que ce dernier peut apprendre à appuyer de façon répétée et constante sur un levier pour obtenir de la nourriture. Pour cela on voit se produire une réponse comportementale à un moment donné (pression sur le levier), une réponse qui est en fait déclenchée par une stimulation (représentée ici par une nouvelle situation à explorer pour le rat) et renforcée par l'obtention d'une boulette de nourriture. La réponse devient une capacité acquise si elle est continuellement renforcée.

On peut ainsi remarquer que Skinner conceptualise l'apprentissage comme étant un ensemble de comportements, y compris pour ce qui est du comportement verbal, acquis par associations stimulus-réponse, et renforcés sous l'effet de l'environnement. S'il fait froid,

¹⁸ D. Gaonack, 1987, « Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère », p12.

¹⁹ Loc. cit.

l'individu se trouvant dans une pièce et ayant ressenti le froid (stimulation) va se dépêcher pour fermer la fenêtre (réponse). Si, maintenant, il entend : « fermez la fenêtre s'il vous plaît, il fait froid » (stimulation), il va obéir (réponse), et « les mêmes conséquences renforçantes s'en suivent » (D. Gaonac'h, 1987)²⁰. Dans les deux situations, le mécanisme qui a conduit à l'émergence du comportement et son renforcement est le même, selon Skinner. Et le passage d'une langue à une autre (dans l'apprentissage d'une L2) est conçu par Skinner comme à acquérir des liaisons renforcées entre stimuli et réponses sauf que le stimulus appartient à une langue, la réponse à une autre langue (la L2).

Le béhavioriste Staats (1968), lorsqu'il analysa les « habitudes grammaticales » disait que *«notre opinion est que les conditionnements liés à l'histoire individuelle conduisent à la formation de mécanismes Stimulus-Réponse, essentiellement des associations de mots, qui déterminent la façon dont sont générées les phrases, c'est à dire l'ordre dans lequel les séquences de mots sont produites. On peut considérer que les usages grammaticaux reflètent de tels mécanismes verbaux acquis. Il semblerait par exemple que certaines réponses lexicales suivent d'autres réponses lexicales parce que, dans les usages oraux et écrits d'une certaine communauté linguistique, ces mots, en tant que stimulus, surviennent dans cet ordre. L'auditeur répond aussi dans ce même ordre quand il est stimulé par le langage. De plus, au cours du développement langagier de l'enfant, quand celui-ci émet des réponses lexicales dans le « bon » ordre, il est renforcé ; quand ce n'est pas le cas, il est probable qu'il ait à répéter son comportement, le renforcement est donc différé et une énergie supplémentaire doit être dépensée»* (Staats, A. W., 1968, cité et traduit en français par D.Gaonac'h, 1987, p 17)²¹. En somme la conception de l'apprentissage de la langue dans la perspective béhavioriste se résume à une question de *stimulus /réponse* et donc à des renforcements continuels des réponses verbales du sujet qui sont jugées pertinentes par l'entourage.

Le courant behavioriste est qualifié de réductionniste, empirique, radical et simpliste par beaucoup de chercheurs parce que ce courant considère que tout comportement, sans exception, peut être analysé comme une combinaison de réflexes. Et l'apprentissage ne serait qu'une question de renforcement et de répétition de comportements adaptés. Aussi, ce paradigme ne semble pas très fiable pour expliquer les comportements d'apprentissage parce qu'il nie systématiquement tout appel à la conscience, laquelle est qualifiée par ce courant comme une entité mentale qu'il est inutile de soulever en psychologie. Le concept de conscience est scientifiquement inutile, disent les behavioristes. Il est pour eux un épiphénomène car, disent-ils, les processus ne sont en rien influencés par leur aspect conscient ou non conscient. Leur déroulement demeure identique qu'ils soient conscients ou non. Spécifiquement pour leur position concernant la conscience, la conception behavioriste de l'apprentissage a été vivement critiquée par d'imminents auteurs tels que le psychologue russe Vygotsky. Pour ce dernier, la conscience est une conduite particulière qui constitue la finalité surimposée des conduites élémentaires, à l'issue du développement des conduites chez l'individu. On peut facilement

²⁰ Ibid, (1987), p 95/96).

²¹ Staats, A. W. (1968) : Learning, Language And Cognition. London, Holt, Rinehart et Winston (traduction en français, G. Gaonac'h , 1987, p17) .

admettre que l'accès à la conscience des comportements épilinguistiques à la suite d'un apprentissage spontané, plus ou moins automatisé, puis l'apparition par la suite de la capacité de contrôler consciemment les comportements d'apprentissage, constitue bien une évolution des conduites linguistiques. C'est justement ce caractère conscient de réflexion et de contrôle délibéré des productions linguistiques qui semble intéressant pour marquer les différences de niveau de capacité et de pratique dans les comportements verbaux (le passage du fonctionnement *épilinguistique* au fonctionnement *métalinguistique* avec le développement de l'expertise linguistique). C'est aussi en terme de prise de conscience que la pédagogie métacognitive conçoit l'être stratégique qui sélectionne les stratégies pour apprendre, des stratégies pour fonctionner et des stratégies pour contrôler son action en ce qui concerne la langue.

S'il est vrai que la conscience en tant qu'entité en soi reste réfractaire à l'étude expérimentale (Fowler, 1986), et la position de Fodor (1983) n'en est pas loin lorsqu'il précise que la conscience est associée à un «processeur central» et de ce fait elle serait de nature non modulaire, donc inaccessible à l'investigation scientifique, il n'en demeure pas moins qu'elle représente un fait fondamental de la nature humaine, qu'il est nécessaire de comprendre. Cette réalité empirique de la conscience ne devrait pas nous empêcher de voir que les opérations cognitives peuvent être ramenées à la conscience par la verbalisation, bien que cet indice de conscience reste relativement faible. Ne pas sous-estimer le rôle de la conscience dans les apprentissages est étayé aussi par le fait que lorsqu'on évoque le concept et qu'on y travaille, on demeure bien conscient de sa complexité et il s'avère d'emblée à l'évidence, pour un chercheur averti, qu'il est nécessaire de distinguer constamment le niveau de discours théorique, s'agissant du concept de conscience, et celui de l'expérimentation (Latto & Campion, 1986). Pour des raisons de validité psychologique il est donc bien plus prudent d'introduire la conscience pour tenter d'expliquer les mécanismes de progression dans les opérations de traitement de l'information et l'acquisition des compétences métacognitives que ce soit dans le domaine de l'apprentissage ou dans celui de la réalisation linguistique. En revanche, lorsqu'il est question de démonstration et d'expérimentation, on s'appuie par inférence sur des comportements observables tels que les verbalisations par exemple.

La position des behavioristes semble ainsi pour le moins négliger les possibilités de contrôle des opérations cognitives offertes au sujet grâce au travail de la conscience, telles que les possibilités de modulations des étapes de la gestion mentale ainsi que les possibilités de choix délibérés que fournit la réflexion sur les opérations mentales propres du sujet. C'est ce que Johnson-Laird (1983) appelle les fonctions directives et sélectives que procure la conscience au sujet, qui prend justement conscience qu'il est entrain d'apprendre quelque chose. Alors la prise de conscience lui permet de cibler encore plus l'objet d'apprentissage et de se voir apprendre. En fait, et comme il le voit Jean Piaget, pour lequel le problème ne doit pas être posé de façon dichotomique mais en termes de degrés ou de niveaux de conscience, le niveau le plus bas de la conscience étant les processus automatiques, le plus haut serait celui du contrôle. La conscience semble donc être une connaissance implicite qui devient explicite lorsqu'on acquiert la possibilité de réfléchir et de contrôler délibérément les processus automatisés (Levelt, 1978).

D'autres recherches ont pu indiquer aussi de façon nette le rôle de la conscience dans l'appropriation d'une langue. Pour Schmidt, R. (1990), l'aperception est un préalable à l'acquisition de tout élément d'une L2, et qu'elle nécessite une certaine attention de la part de l'apprenant. Tomlin & Villa (1994) précisent que l'attention joue un rôle crucial dans l'acquisition et proposent de distinguer trois aspects de l'attention : la vigilance; l'orientation; et la détection. Pour ces auteurs, c'est la *détection* qui serait indispensable à l'acquisition. La distinction qu'il propose entre ces trois niveaux de conscience est faite dans le but de proposer une hypothèse plus fine de la façon dont divers procédés parfois utilisés dans la pédagogie des langues étrangères, en agissant sur les différents aspects de l'attention, pourraient contribuer à faciliter la détection de faits grammaticaux, et partant, leur acquisition. Visant ce but (l'amélioration de la détection de régularités dans l'input), plusieurs travaux ont connu le jour et ont eu pour objet l'étude des caractéristiques et la mise en oeuvre de différents procédés destinés à améliorer la détection de régularités dans l'input (VanPatten, 1990; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; Doughty, 1991; Sharwood-Smith, 1981; 1993). D'autres recherches se sont intéressées aux démarches qui visent à sensibiliser les apprenants aux écarts entre l'input et leurs propres productions (Lightbown & Spada 1990; Spada & Lightbown, 1993; Tomasello & Herron, 1989; Herron, 1991). Les résultats de ces recherches semblent indiquer que les procédés de sensibilisation grammaticale (rendre plus "saillantes" les caractéristiques de la langue cible) ont un effet bénéfique sur l'acquisition.

Ainsi, il semble bien qu'il y a là quelques éléments de réflexion qui montrent que la conscience est une entité qui s'implique nécessairement dans le processus d'apprentissage, en particulier lorsqu'il s'agit pour l'apprenant d'acquérir, construire et restructurer des connaissances. L'apprenant manipule la langue et se familiarise épilinguistiquement avec les règles de fonctionnement qui lui permettent d'acquérir la maîtrise fonctionnelle de la langue. Ensuite il maîtrisera consciemment ces mêmes règles lorsqu'il lui serait possible de les soumettre délibérément au contrôle de la conscience.

4.2/ L'activité métalinguistique et les modèles d'appropriation d'une langue étrangère inspirés de modèles cognitifs d'apprentissage et construction de connaissances :

Nous examinerons ici la façon dont est traitée la question métalinguistique dans les différents modèles d'appropriation d'une langue d'approche cognitive. Un *modèle* est une représentation construite de façon schématique, dans laquelle on peut intégrer des observations réelles d'un objet d'étude et présenter des hypothèses sur son fonctionnement dans le but de les tester.

Les modèles que nous présenterons ici, traitant de la problématique du métalinguistique comme activité de construction de représentation de connaissances sur un objet, sont tous des modèles post-behavioristes et d'*approche cognitive*, car ils font tous référence à la psychologie cognitive et se focalisent sur les phénomènes de traitement mental. Ces modèles peuvent à priori être distingués selon deux façons d'aborder le

problème des apprentissages : construction de connaissances (modèles systémiques cybernétiques²²) ou traitement de l'information symbolique (modèles cognitifs).

4.2.1/ L'activité métalinguistique et les modèles cognitifs systémiques (cybernétiques) d'apprentissage et construction de connaissances sur la langue :

Dans ce qui suit, nous examinerons les modèles systémiques cybernétiques du problème des apprentissages linguistiques. Dans les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère, des modèles cognitifs de construction de connaissances sur la langue ont été proposés dans les années 1970 et 1980. Ces modèles conçoivent l'être humain comme un système de traitement de l'information²³, système conçu à l'image de l'ordinateur et identifié comme système cybernétique. La vision cybernétique conçoit le système cognitif comme un système qui sous-tend des activités psychologiques et est composé des 4 sous-systèmes suivants : -un dispositif d'entrée qui saisit l'information, une mémoire qui stocke les connaissances, un dispositif de traitement de l'information accomplissant un ensemble d'opérations sur les informations issues de l'entrée ou de la mémoire et un dispositif de sortie.

La conception du fonctionnement du système, établie dans le cadre du fonctionnement de l'intelligence artificielle,²⁴ repose sur le précepte du rôle des connaissances antérieures et d'un plan d'action²⁵. Les connaissances qui sont mises en œuvre sont à la fois déclaratives (relatives à des contenus) et procédurales (relatives à des plans d'action). Selon Miller, Galanter et Pribram (1960) « *un plan est n'importe quelle procédure hiérarchisée, présente dans l'organisme, susceptible de contrôler l'ordre dans lequel une séquence d'opération doit se dérouler (...). Nos comportements, linguistiques et autres, sont contrôlés par des processus cognitifs qui établissent des plans que l'organisme est appelé ensuite à exécuter. Nos apprentissages dépendent de ces plans d'action. L'objectif des apprentissages c'est aussi de constituer des plans d'action qui sont des programmes d'action qui serviront pour les prochaines situations d'apprentissage* ». Le modèle cybernétique introduit dans son analyse du comportement d'apprentissage le caractère systémique et stratégique du fonctionnement de l'apprenant dans son activité d'apprentissage. Cette conception à la fois systémique et stratégique, élaborée par le modèle cybernétique, est à l'origine du développement de la notion de stratégie en psychologie cognitive. Et on peut voir dans la conception cybernétique de l'apprentissage de la langue quelque chose comme l'élaboration et recherche de stratégies dans le cadre d'un travail mental conscient du sujet.

²²La cybernétique, étant définie comme la science des mécanismes de communication et de régulation chez les êtres vivants et dans les machines, on cherche à désigner par ce terme le caractère systémique du fonctionnement du système cognitif à l'instar de la machine.

²³Lindsay, P. H. , Norman, D. A., (1977, 1980), "Human Information Processing: an introduction to Psychology. New york, Academic Press. (Traduction: Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie", Montréal-Paris, Editions Etudes Vivantes, (1980).

²⁴Bonnet, A. , (1984), « L'intelligence Artificielle : Promesses et Réalités », Interéditions, Paris.

²⁵Miller, G. A., Galanter, E., Pribram, K. H., (1960), "Plans and the Structure of Behavior ",. New york, Holt, Rinehart & Winston.

Le schéma des modèles systémiques d'apprentissage d'une langue étrangère basés sur les modèles cognitifs de construction de connaissances se présente comme opérant en quatre étapes : entrée (*input*), connaissances, transformation de connaissances et sortie (*output*). Les modèles systémiques ont pour but de se donner une *vision synthétique* ou une « certaine conception d'ensemble du problème, permettant de regrouper les observations et les expériences, les hypothèses et les résultats » (Frauenfelder et Porquier 1979). Le dispositif contient une étape qui se situe entre l'entrée (l'*input*) et la sortie (l'*output*) et représente le système de traitement, la *boîte noire* de l'époque du behaviorisme. Ce système de traitement peut prendre des noms différents selon les auteurs : *dispositif d'acquisition linguistique* chez Krashen, emprunté à Chomsky, *connaissances* chez Bialystok (1978), Frauenfelder et Porquier (1979), *connaissances intériorisées* chez Besse et Porquier (1984). Les auteurs représentent ce second élément du dispositif qu'est le traitement comme un système où se construisent et sont stockées les connaissances. Les processus d'appropriation proprement dits sont expliqués par les passages de l'un à l'autre des éléments du dispositif, ainsi que par la construction et l'organisation des connaissances à l'intérieur du système de l'apprenant. Le processus correspond à la trajectoire suivante : un élément de l'*input* fait l'objet d'une attention particulière de l'apprenant, c'est la prise ou *input*; la prise se transforme en connaissances par un traitement de l'information: c'est la *saisie*; les connaissances peuvent changer de nature et se transforment : c'est une phase de traitement, de *mémorisation et de stockage de connaissances de différentes formes* ; enfin, les connaissances sont utilisées dans la production : c'est la phase *sortie* ou *output* du système.

Le premier élément du système de construction des connaissances : l'input.

L'*input* est compris en générale soit comme un processus de sélection d'un élément linguistique parmi d'autres présents dans l'*input*, soit qu'il désigne l'objet linguistique lui-même. Pour certains auteurs, il englobe l'*intake* (Corder 1980, Bialystok 1978) sans que les deux concepts soient pour autant confondus. Pour d'autres, considéré comme une étape importante dans le processus d'appropriation, l'*input* désigne même le processus par lequel l'objet saisi devient une connaissance (Boulouffee, 1986). Il existe cependant des positions différentes concernant les possibilités de l'observer. Pour Frauenfelder et Porquier (1979) on est enclin de l'inférer à partir de la production (l'*output*). Corder (1972), Noyau (1980) et Boulouffee (1986) propose que l'on doit comparer l'*input* et l'*output* pour connaître l'*intake*, en interrogeant soit la compréhension soit l'intuition de l'apprenant. Noyau (1980) précise que ce moyen d'appréhension de l'*input* n'apporterait que des éléments secondaires. Boulouffee (1986) affirme au contraire que l'*intake* est interprété par l'apprenant dans la production mais il peut être régulé et aidé. Ainsi nous pouvons noter que l'*intake* peut s'employer dans un sens restreint comme une activité de sélection et de traitement perceptif spontané. Il peut s'employer aussi dans un sens large comme correspondant à un processus d'assimilation et d'intégration du saisi (l'*intake*) dans le système de connaissances de l'apprenant. La différence observée entre l'*input* et l'*intake* constitue une indication, nous semble-t-il, du fait qu'il existe chez l'apprenant un système de traitement linguistique et un espace de manifestation de ses activités métalinguistiques. La distinction possible entre

l'input et *l'intake* permet ainsi identifier l'apprenant comme un agent actif dans l'apprentissage d'une langue cible (Chaudron, 1985).

Le deuxième élément du système : la connaissance.

D'autres chercheurs voient dans le processus de construction des connaissances un enchaînement de séquences à commencer par celle de *l'input*. Tout ce qui est saisi ne devient pas forcément une connaissance, car, à l'instar de la différence observée par certains auteurs entre *l'input* (la prise) et *l'intake* (la saisie), on distingue aussi *l'intake* momentané et *l'intake* conduisant à une connaissance. Py (1989) évoque d'une part la *prise* qui est pour lui un *intake* utilisé dans le seul espace d'une séquence de communication (comme dans une « *séquence potentiellement acquisitionnelle* »), et d'autre part, la *saisie* qui est soumise à un traitement de la part du sujet et qui devient ainsi une connaissance stable et durable. Chaudron (1985) souligne pour sa part que, subissant un traitement, la *saisie* devient *l'intake final*. Besse et Porquier prévoient aussi dans le déroulement des opérations cognitives visant la construction de connaissances, le processus d'*intégration* ou d'intériorisation lesquelles remplissent plusieurs fonctions dont le traitement du *saisi*, son stockage, la modification des connaissances déjà acquises en fonction du *saisi* ou l'adaptation du *saisi* aux connaissances antérieures. Dans ce processus long et complexe, l'apprenant peut détecter le décalage entre le *saisi* et sa compétence, de même qu'en formulant et testant des hypothèses il analyse l'élément saisi. Ce procédé de formation et test d'hypothèses est en grande partie inconscient pour certains, et tantôt inconscient, tantôt conscient pour d'autres. Les hypothèses qui sont formées par les opérations cognitives telles que la généralisation et l'inférence connaîtraient un ajustement progressif, au gré des tendances accommodatrices et assimilatrices de l'apprenant, au moyen du *feedback* de l'interlocuteur, ou encore, seulement par la présence continue du *saisi* dans *l'input*. Au final l'emploi à bon escient de la forme saisi conformément à l'intention de communication constituerait l'indice de la transformation du *saisi* en *connaissance*.

Troisième élément du système : la transformation de la nature des connaissances :

Les connaissances ne sont pas seulement reçues, perçues en tant que telles, elles seraient aussi traitées au cours de l'apprentissage, elles changeraient donc de nature. Aussi, une connaissance avant qu'elle soit stockée en tant que telle, pourrait être perçue comme une connaissance établie dès sa détection dans *l'input* du fait de son statut. Ainsi, la possibilité de changement de nature des connaissances stockées et les connaissances qui sont détectées comme telles dans *l'input*, impliquent une distinction préalable des types de connaissances. Certains auteurs (Krashen, 1983) ne prévoient pas dans leur modèle la possibilité de changement de nature des connaissances une fois présentes dans *l'input*. Pour Krashen, les types de connaissances dans *l'input* se présentent différentes au départ selon le milieu d'exposition, seront stockées comme telles et ne subiraient aucune transformation chez l'apprenant. L'auteur parle des connaissances implicites acquises en milieu naturel et des connaissances explicites apprises en milieu formel qui seraient donc différentes en raison de leur *input* différent, seront ainsi stockées comme telles chez l'apprenant, sans subir de modification. Mais pour d'autres auteurs, la transformation de la nature des

connaissances stockées ou celle des hypothèses confirmées constituent le moteur même, et la manifestation de l'apprentissage. Ces auteurs présentent une explication de la transformation de la nature des connaissances en termes de connaissances explicites et implicites. Les premières, les connaissances explicites, sont présentées comme des connaissances verbalisables, dont les propriétés formelles sont transparentes et permettraient une application dans de nouveaux contextes. Les secondes, les connaissances implicites, sont des connaissances intuitives, non analysées, ne sont effectives qu'au moment de leur utilisation et entraînant une application limitée. On peut supposer aussi que les activités métalinguistiques interviennent lors du changement de nature des connaissances (de leur état explicite vers l'implicite ou vice versa) dans l'action entreprise par l'apprenant pour l'élaboration de stratégies, à l'instar de leur intervention dans la première phase du système de construction des connaissances sur la langue apprise: à l'input.

Quatrième élément du système : la Sortie ou output :

La *sortie* ou *output* est entendue par Frauenfelder et Porquier (1979) comme les activités de production et de compréhension mais aussi comme leur résultat. Une confusion serait donc possible concernant ces deux statuts de l'*output*, soulignée par ces auteurs. L'*output*, pris dans un sens restreint comme production, constitue le dernier élément de la représentation du procès d'appropriation dans la plus part des modèles.

En fait le statut de l'*output* dans le modèle dépend de la conception que l'on se fait de l'apprentissage. Il existe deux tendances. Dans les modèles où on conçoit l'apprentissage comme un processus de traitement, d'accumulation et de structuration des données linguistiques, l'étape finale du schéma sera la connaissance. Le modèle systémique de Besse et Porquier (1984) considère en effet la connaissance intériorisée comme la phase finale de l'apprentissage, après la saisie et l'intégration. Chez ces auteurs qui considèrent la production comme une utilisation de la connaissance intériorisée, la place en dehors du modèle et sa prise en compte relèverait du modèle du locuteur

Furth (1981, cité par Boulouffée, 1986) propose une conception de l'apprentissage encore plus restreinte qui s'arrête au niveau de l'intégration de connaissances. Il distingue l'apprentissage *au sens strict* et l'apprentissage *au sens large* : l'apprentissage au sens strict signifie pour l'auteur le stockage des nouvelles informations. L'apprentissage au sens large est celui par lequel les informations stockées sont restructurées et intégrées.

D'autres modèles conçoivent l'apprentissage comme accumulation et restructuration de connaissances mais ils intègrent aussi le processus d'utilisation de ces connaissances. L'*output* occupe alors une place importante dans le modèle. Chez les auteurs de la version faible, l'*output* est considéré seulement comme le point d'arrivée de l'*input*. Il fait partie du processus de production (Krashen, Besse et Porquier), et son rôle serait secondaire dans le processus d'apprentissage car il ne marque que le point final de l'itinéraire du *saisi*, et où les *activités métalinguistiques* interviendraient sous forme de contrôle (le monitoring de Krashen). Les auteurs de la version forte attribuent à l'*output* un rôle plus actif dans le processus et cela par la rétroaction qu'il entraîne. Dans ces modèles, L'*output* fait partie intégrante du processus d'apprentissage (Frauenfelder et Porquier,

Noyau). De Bot (1996) évoque même l'hypothèse de l'output dont le rôle consiste à provoquer de nouvelles entrées réactualisant ainsi tout le système d'apprentissage (saisie, formation et test d'hypothèses, constitution de connaissances et transformation et restructuration de connaissances) avec les activités métalinguistiques de contrôle qui l'accompagnent.

Intervention de l'activité métalinguistique dans les modèles systémiques d'apprentissage et construction des connaissances sur la langue :

Modèle de Frauenfelder et Porquier (1979) :

Frauenfelder et Porquier (1979) proposent dans leur modèle de construction de connaissances sur la langue que l'on distingue la *saisie* de l'entrée (*input*) qui constitue l'*intake momentané*. L'entrée (*input*) désigne, pour ces auteurs, tout ce à quoi est exposé l'apprenant. Elle comporte « *un nombre virtuellement illimité de données linguistiques et sociolinguistiques, fournies dans des situations très différentes par des personnes diverses et sous forme orale ou écrite avec toutes sortes d'intentions de communication* » (Frauenfelder et Porquier 1979). La *saisie* s'observe, disent ces auteurs, par un phénomène courant qui est qu'« *un élève n'apprend jamais (ou rarement) tout ce qu'on lui présente, tout ce qu'on tente de lui faire apprendre* » (*Ibid*). Pour Frauenfelder et Porquier, il y a donc une transition de l'*intake momentané* au *saisi stable* (la connaissance) qui correspond au processus d'*intégration* lequel s'effectue en fonction d'hypothèses formées et vérifiées inconsciemment. Ces hypothèses "*sont élaborées à partir des entrées, de la connaissance antérieure de la langue étrangère et de la connaissance de la L1. (...) Une fois élaborées, ces hypothèses sont confrontées aux entrées ultérieures. Si celles-ci confirment les hypothèses, ces dernières sont gardées et intégrées dans la connaissance, sinon elles sont rejetées* » (Frauenfelder et de Porquier 1979), et la transition de l'*intake momentané* vers le *saisi stable* (l'*intégration*) ne s'établit pas. Ces phénomènes de tri et d'élimination se fondent en fonction de l'*input* ultérieur et de l'état antérieur des connaissances. Concernant les connaissances antérieures de l'apprenant, Frauenfelder et Porquier (1979) distinguent la connaissance de la langue première (et éventuellement d'autres langues), la connaissance transitoire (interlangue) de la langue étrangère en cours d'apprentissage et la connaissance du monde (l'expérience vécue). Le changement qualitatif qui s'opère sur la connaissance transitoire de la langue cible (l'*interlangue*) s'explique selon les auteurs au moyen du principe de la transformation des connaissances et par le caractère implicite/explicite de ces dernières. Décrivant la connaissance explicite comme une connaissance qui suppose une capacité de reproduire des règles en termes métalinguistiques, même sous une forme naïve, Frauenfelder et Porquier prévoient dans leur modèle deux possibilités de transformation, qui s'ajoutent aux deux autres voies de stockage qui ne subissent pas de changement :

- a/ entrée implicite ----- implicite (pas de changement).
- b/ entrée explicite ----- explicite (pas de changement).
- c/ entrée implicite ----- connaissance implicite (transformation).
- d/ entrée implicite----- connaissance explicite (transformation).

Frauenfelder et Porquier (1979) incluent la *sortie* (l'output) dans leur modèle lequel associe en fait deux modèles : *modèle d'apprentissage* comprenant l'entrée et la formation des connaissances et *modèle d'utilisation* de la connaissance qui opère dans la communication ou à travers les activités métalinguistiques. Pour les auteurs, la connaissance et la forme de la sortie ne sont pas forcément isomorphes, ce qui veut dire que la production ne reflète pas fidèlement la connaissance et que cela dépendrait du degré d'attention porté par l'individu à ses propres productions, tout comme chez le natif. Cette attention désigne le contrôle qu'effectue l'individu sur sa production, que représentent ses activités métalinguistiques déployées pour contrôler la production. Les auteurs distinguent deux types de contrôle dans leur modèle, le *contrôle apparent* (*overt editing*) que l'individu exerce sur son discours sous forme d'autocorrection ou d'hésitations, et le *contrôle non apparent* (*covert editing*) qui est antérieur à la production et dans lequel l'élaboration et la correction d'énoncé ont lieu de façon implicite (cf. Levelt 1989). Pour ces auteurs, l'individu peut faire appel dans sa production soit aux deux types de contrôle, soit à un seul, soit à aucun. Cela dépendrait de son niveau d'expertise en langue cible. On peut ainsi prévoir que l'apprentissage de la langue passe aussi par le déploiement d'une activité métalinguistique accrue sous forme de contrôle de la production de la langue et de son apprentissage.

Modèle de Besse et Porquier (1984) :

Besse et Porquier (1984) insistent d'avantage dans leur modèle sur la cognition de l'apprenant en précisant la nature du traitement impliqué dans les opérations du traitement du matériau langagier. La saisie comporte dans le modèle une première phase dite d'*appropriation* et une deuxième phase dite de *sélection et de mise au point adaptative*. La phase d'appropriation correspond à une appréhension immédiate de ce qui est fourni dans l'input et consiste en un traitement perceptif spontané, sous forme explicite, implicite ou mixte, des matériaux présents dans l'input, sur la base de "*schèmes préexistants*" (Besse et Porquier, 1984), qui sont des *schèmes de règles intériorisés*. Mais la saisie comporte aussi dans ce modèle une deuxième phase qui consiste en "*la sélection et la mise au point adaptatives, à court ou moyen terme, de stratégies de traitement, inconscientes ou infra-conscientes, qui seront elles-mêmes réinvesties, modifiées ou évacuées par la suite*" (Besse et Porquier 1984). Ainsi, la *saisie* est considérée dans ce modèle comme une activité cognitive intense et "*déjà structurante, même si son objet n'est pas lui-même structuré à ce stade*" (Besse et Porquier 1984). De plus, le sujet est déjà très actif dans cette phase puisqu'il ne saisit pas seulement ce qui est soumis spontanément et immédiatement au traitement. Il peut « *sélectionner des éléments saillants ou des points opaques pour les soumettre à un traitement ultérieur* » (Ibid). La phase d'assimilation dans le modèle de Frauenfelder et Porquier (1979) est remplacé par le processus d'appropriation, dans le modèle de Besse et Porquier (1984), qui « *consiste à appréhender, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu (par exposition à la langue étrangère) et à les adapter à la connaissance antérieure par assimilation et accommodation* » (Besse et Porquier, 1984). On peut ainsi remarquer que dans cette nouvelle version, les auteurs font référence aux notions piagétienne d'assimilation et d'accommodation pour préciser que

l'appropriation est un processus qui englobe la saisie et l'intégration et que cette dernière contient aussi un autre procédé structurant qui constitue l'adaptation des nouvelles données aux anciennes.

Modèle de Noyau (1980) :

Dans la démarche de construction des connaissances sur la langue apprise chez l'apprenant, Noyau (1980) décrit l'*intake* comme correspondant à tout ce qui est traité par l'apprenant parmi les données qu'il reçoit (*l'input*) pour les assimiler et les intégrer à son système de connaissances. Pour Noyau, ce qui est traité constituant l'*intake* qui ne correspondrait pas forcément à ce qui est reçu (*l'input*) s'expliquerait par trois facteurs liés à la *saisie*. L'auteur souligne d'abord les contraintes cognitives inhérentes à la personne humaine (attention et mémoire limitées), puis les caractéristiques du système de connaissances de l'apprenant à un moment donné, enfin, ce que l'auteur désigne comme "*l'asymétrie des situations de communication*" pour exprimer le fait que les actes de langage proposés par les interlocuteurs et servant de modèles en LE ne coïncident pas souvent avec les actes de langage que l'apprenant a l'occasion d'effectuer. En revanche les actes de langage, que l'auteur désigne comme étant *réversible* parce qu'ils sont utilisés par l'apprenant comme ils ont été au départ utilisés par ses interlocuteurs, favoriseraient l'appropriation de la langue cible.

D'autre part, Noyau présume que pour qu'un moyen linguistique (ou une connaissance) soit acquis (ou considéré comme tel), il faut observer son utilisation. Mais comme Frauenfelder et Porquier (1979), elle précise qu'on ne peut pas dire que tout ce qui est observé en *sortie(output)* fait partie du système de l'apprenant. L'auteur évoque la question du type de motivation (*instrumentale/intégrative*) qui sous-tend l'apprentissage, en se référant à Jakobson (1970), pour présumer que les données seront saisies différemment au niveau de *l'input* selon le type de motivation. La motivation *instrumentale* entraînerait la fossilisation de la langue apprise. La motivation *intégrative* serait en revanche plus favorable à une appropriation plus profonde de la langue. Ainsi, peuvent être distingués, selon Noyau, différents *niveaux d'intégration* des données dans le système de l'apprenant en fonction du type d'*input* (*prisé/analysé*). Ces niveaux différents d'intégration renvoient à des degrés différents de *restructuration du système* de l'apprenant selon le degré d'analyse des données de *l'input*. Ce qui est mieux analysé a plus de chance d'entraîner un changement dans le système de connaissances, dit Noyau, en prenant l'exemple de la construction syntaxique. Le niveau d'intégration le plus superficiel correspond, dit l'auteur, à l'utilisation d'expressions figées, non analysées, et leur utilisation reste limitée à des circonstances particulières. Ce type d'intégration ne modifie pas ou peu le système de connaissances sur la langue cible. L'auteur parle dans ce cas d'une *performance sans compétence*. Un deuxième niveau d'intégration correspond, dit l'auteur, à l'utilisation de modèles d'énoncés à *productivité restreinte*, dont les segments sont déjà analysés en unités combinables mais dont toutes les caractéristiques ne sont pas analysées et incluses dans le système. Enfin, au dernier niveau d'intégration correspond l'élaboration d'une nouvelle règle de construction d'énoncé qui prend place dans les règles syntaxiques de la langue de l'apprenant, modifiant ainsi son système de connaissances. Cette modification pourrait être,

selon Noyau, un *accroissement* ou une « *restriction de l'extension de règles connexes* » ou la « *modification de certaines règles acquises antérieurement* » (Noyau 1980). En se référant à Corder (1974) Noyau fait remarquer en conséquence qu'il pourrait exister deux types d'apprenants (mémoriels/analystes) parce que le passage entre l'*intake* à son intégration dans le système de connaissances n'est pas traité de la même manière chez les apprenants. Les apprenants dits *mémoriels* (*data gatherers*) privilégieraient une démarche d'apprentissage visant une accumulation des données prises en bloc en mettant au second plan la formation et test d'hypothèses sur elles. En revanche, les apprenants dits *analystes* choisiraient plutôt de former et tester des hypothèses relativement tôt sur des données limitées de l'*input*. Le bénéfice des *mémoriels* serait qu'ils produiraient moins d'erreurs, selon l'auteur, alors que les apprenants *analystes* restructureraient plus rapidement leur système en direction de la langue cible. Le modèle de Noyau accorde un rôle important au système de sortie. Car, à l'instar du modèle de Frauenfelder et Porquier, l'effet de la production entraînerait de nouvelles entrées de la part des interlocuteurs et ce *feedback* serait décisif pour la régulation de l'acquisition. La régulation peut concerner la forme ou le contenu du message linguistique. Au niveau du contenu, les réactions des interlocuteurs peuvent concerner le message ou la forme. En ce qui concerne la forme, les réactions des interlocuteurs peuvent être implicites ou explicites. Elles peuvent être provoquées aussi par l'apprenant sur demande explicite.

Modèle de Krashen (1983) :

L'*intake* se produit, selon Krashen (1983), lorsque l'apprenant réussit à trouver un lien entre une forme et sa signification. Krashen a introduit la notion d'*input compréhensible*, constitué d'éléments linguistiques à la fois inférieurs et supérieurs au niveau de l'apprenant, pour expliquer que l'*intake* peut avoir lieu dans la compréhension du message d'un natif, par l'apprenant, grâce au contexte et aux éléments connus. La notion d'*intake*, comme l'a noté Schmidt (1990), serait donc incluse dans la notion d'*input compréhensible* chez Krashen (1983). L'*input compréhensible*, chez Krashen, se manifeste notamment chez tout locuteur qui cherche à ajuster son discours au niveau de son interlocuteur, se trouvant engagé dans une interaction avec lui. Krashen présente plusieurs exemples d'*input compréhensible* en fonction des couples de locuteurs engagés dans une interaction : l'entourage d'un bébé s'adressant à lui, des natifs s'adressant aux étrangers ou des enseignants d'une langue étrangère s'adressant à leurs élèves en classe.

L'auteur présente avec Andersen un schéma qui expose le processus par lequel un élément de l'*input* du niveau *i* (niveau actuel de l'apprenant) devient une règle intériorisée (*i+1*). L'acquisition peut avoir lieu, chez un apprenant, lorsqu'il détecte la différence entre son propre niveau de compétence *i* et la nouvelle forme ou structure présentée dans l'*input*. Si un décalage est perçu par l'apprenant, l'acquisition de la forme du niveau *i + 1* devient possible et sa réapparition dans l'*input* enclencherait son intégration dans le système acquis de l'apprenant. Krashen (1983) avance l'hypothèse de l'*autocontrôle* selon laquelle c'est le système acquis (la focalisation sur le sens), constitués des connaissances intégrées par le processus inconscient (connaissances procédurales), qui enclenche les énoncés produits en LE. Le système *appris* (la focalisation sur la forme) qui est composé de connaissances formelles de la langue étrangère ou de règles apprises en classe ou dans des livres

(connaissances déclaratives), a un rôle seulement accessoire dans l'acquisition selon Krashen, dans la mesure où ce dernier n'est pas responsable de la fluidité et sa seule fonction serait de vérifier et de réparer l'*output* du système acquis au moyen du *monitor*. Krashen établit trois conditions pour une utilisation satisfaisante du *monitor* : le temps, l'attention à la forme et la connaissance de la règle. Mais il Note que l'utilisation du *monitor* est l'une des causes de la variabilité interindividuelle. Krashen parle ici explicitement de la nécessité d'une conscience métalinguistique portée sur la forme, mais il minimise curieusement le rôle de l'activité métalinguistique consciente dans le processus d'acquisition. Cela est dû au fait que, nous semble-t-il, l'auteur restreint sa conception de l'activité métalinguistique au contrôle de la production au sein de son modèle. L'activité métalinguistique pourrait concerner aussi la construction de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques décrites dans la langue cible, que l'apprenant pourrait déployer en dehors du temps réel de production. Cette forme de manifestation de l'activité métalinguistique semble être exclue du modèle de Krashen concernant le *métalinguistique*.

Modèle de Bialystok (1978, 1982) :

Pour Bialystok (1978), les passages entre les entités *input*, connaissances et *output* sont nommés *processus*. Selon lui, à chaque type d'*input* (implicite, explicite ou autre) correspond son type de représentations en connaissances (connaissances implicites, explicites ou autres). Deux types de passage peuvent avoir lieu entre l'*input* et les *connaissances*, selon l'auteur. Le passage direct de l'*input* aux connaissances correspond à des *processus* inconscients d'intégration. Le deuxième type de passage est considéré par l'auteur comme indirect parce qu'il s'effectue au moyen d'élaboration de *stratégies* d'apprentissage. A la différence des *processus*, la construction de stratégies relève d'une activité consciente qui changerait la nature de l'*intake* lors de sa mise en connaissances. Bialystok distingue les stratégies dites de *pratique* et les stratégies dites d'*inférence* pour différencier les modalités du passage de l'*input* aux *connaissances*. Les stratégies de *pratiques* sont employées pour l'augmentation de l'*input* et la *production*. Elles consistent en une transformation des connaissances explicites en connaissances implicites. Il existe deux types de *stratégies de pratique*, selon l'auteur : les *stratégies de pratique* visant l'*entraînement formel* (*formal practicing*) qui consistent à automatiser les connaissances explicites stockées par exemple à travers des exercices structuraux et les *stratégies de pratique* visant l'*entraînement fonctionnel* (*functional practicing*) qui consiste à s'exposer à l'usage de la langue et à la pratiquer dans des situations de communication.

Les stratégies d'*inférence* sont d'autre part celles qui sont utilisées par l'apprenant pour la compréhension du matériau linguistique lors du passage de l'*intake* aux connaissances. Bialystok postule l'existence de trois types de connaissances sur lesquelles l'apprenant pourrait faire des inférences visant la compréhension du matériau linguistique. L'auteur classe ces connaissances en connaissances explicites, implicites et en connaissances du monde et d'autres langues. a) Les connaissances explicites consistent en des faits conscients sur le langage utilisables en toutes situations. Une grande quantité des connaissances explicites correspond à une connaissance étendue des aspects formels de la langue. Mais les connaissances explicites constituent aussi un grand réservoir de

connaissances de provenances différentes. Ce dernier garde les nouvelles informations sur le langage, informations qui sont transférables en connaissances implicites (les connaissances sur la langue pourraient ainsi être stockées sous deux formes : explicite et implicite). Il stocke des informations qui sont toujours représentées explicitement. Enfin, il peut garder des connaissances implicites, qui sont devenues explicites, conscientes, et qui font partie désormais du système articulé. b) la deuxième catégorie de connaissances que l'auteur distingue correspond aux connaissances dites implicites, connaissances qui sont utilisées spontanément dans la compréhension ou la production. c) Enfin la troisième catégorie concerne les connaissances du monde et les connaissances d'autres langues, auxquelles l'apprenant fait appel dans la réalisation d'une tâche (réflexion/communication). L'inférence peut porter sur ces trois types de connaissances (implicite, explicite, autre) que l'individu possède déjà, dans le but de récolter des informations sur la langue. Par exemple, le recours au contexte pour tenter d'avoir le sens d'un nouveau mot ou comparer le mot inconnu à un mot de la langue maternelle. Une *stratégie d'inférence* peut correspondre aussi à une réflexion sur une connaissance implicite qui concerne la pratique de la langue et aurait comme conséquence sa transformation en une connaissance explicite. La transformation de la nature des connaissances déjà stockées est une chose possible dans le modèle de Bialystok (1978). Elle est réversible, bilatérale, et pourrait avoir lieu à l'aide de *stratégies de pratique* pour le passage des connaissances explicites en implicites et de *stratégies d'inférence pour le passage* des connaissances implicites en connaissances explicites. Pour expliquer la transformation de la nature des connaissances et partant de la distinction établie des connaissances explicites et implicites, Bialystok (1982) prend à son compte la distinction de Polanyi entre la *connaissance personnelle* et la *connaissance objective*. Bialystok identifie la connaissance explicite à la *connaissance objective* de Polanyi, qu'il définit comme étant « *une proposition dans laquelle la structure formelle et la relation à la signification sont transparentes* ». La connaissance implicite, que Bialystok identifie à la *connaissance personnelle* de Polanyi, constitue l'information à laquelle est attachée « *une représentation mentale opaque, dans laquelle les constituants formels sous-jacents ne sont pas nécessairement identifiés* », ou dont « *la structure des propositions n'est pas apparente* » (*Ibid*). Ainsi, « *la connaissance explicite peut être décrite comme l'accès à la structure propositionnelle de la connaissance implicite* » (*Ibid*).

L'hypothèse de l'auteur est que, comme elle le disait déjà en 1978 en terme de connaissance articulée, la connaissance explicite a l'avantage de pouvoir être réutilisée dans de nouveaux contextes (cf. Piaget) : l'apprenant peut faire usage de la structure acquise à d'autres fins, et il peut aussi déchiffrer des énoncés utilisant cette structure. Par contre, la connaissance implicite, concernant davantage des automatismes ou une structure non analysée, entraîne une possibilité limitée d'application. Les différences individuelles d'un apprenant à un autre, concourent, selon l'auteur, à l'apparition de la connaissance explicite.

Bialystok explique aussi la transformation de la nature des deux types de connaissances par deux facteurs caractérisant la maîtrise de l'information linguistique: le facteur *analysé* et le facteur *automatique*. Ces deux facteurs sont les clés de la transformation de la nature des connaissances dans le modèle de Bialystok. La

manipulation du facteur analysé permet la transformation des connaissances implicites en connaissances explicites. Par l'analyse, une connaissance implicite peut donc devenir explicite. La manipulation du facteur automatique permet la transformation des connaissances explicites en connaissances implicites. Avec la maîtrise du contrôle, une connaissance explicite peut ainsi devenir implicite. Le développement de la capacité linguistique peut être évalué, dit Bialystok, selon le niveau de manipulation qu'a l'apprenant sur les facteurs *analysé* et *automatique*. Ces derniers constituent les composantes principales dans le modèle d'appropriation de la langue de Bialystok et permettraient, selon nous, l'explication de la maîtrise différenciée de la langue par l'apprenant. Le facteur *analysé* qui définit les connaissances en termes de représentations de connaissances implicites ou de représentations de connaissances explicites, pouvant se présenter sous forme de propositions d'analyse de la langue par l'apprenant, correspondrait à la construction de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques, dont le volume différencierait l'expert et le novice. Les métaconnaissances d'objets linguistiques analysés seraient appréhendables aussi bien en temps réel de communication (discours métalinguistique sur la forme), qu'en dehors. Le facteur *automatique* définit la facilité d'accès aux connaissances en termes de performance fluide ou non fluide, et qui suppose l'existence de métaconnaissances de contrôle de l'activité linguistique, dont le volume différencierait là aussi l'expert et le novice. Les métaconnaissances de contrôle sont appréhendables en temps réel de communication et sont utilisées par l'apprenant pour contrôler la production ou la compréhension du message linguistique (les hésitations, les silences, les auto-corrrections, les auto-reformulations...)

4.2.2/ L'activité métalinguistique et les modèles d'apprentissage et construction de connaissances sur la langue inspirés des modèles cognitifs de traitement de l'information symbolique :

Les modèles d'apprentissage d'une langue étrangère que nous désignons ici comme modèles d'approche cognitive, diffèrent légèrement des modèles systémiques présentés précédemment par le fait qu'ils développent spécialement la partie correspondant au traitement de l'information symbolique dans leur description du système de connaissance de l'apprenant. Nous examinerons dans ce chapitre ce second type de modèles d'apprentissage d'une langue étrangère qui traite spécialement de la question de la conscience, laquelle fut longtemps récusée par les behavioristes, considérée comme une boîte noire non utile pour expliquer tout phénomène psychologique. Deux types de modélisation existent en psychologie cognitive : le modèle de traitement de l'information symbolique et le modèle de traitement connexionniste. Le principe appliqué dans le modèle de traitement de l'information consiste à simuler les activités mentales dans lesquelles le sujet manipule des informations symboliques (Fayol, 1990). Le modèle postule l'existence, d'une part, de connaissances, de représentations, modélisées en réseaux sémantiques et en schémas, et d'autre part, de systèmes de mémoire et de contrôle, qui constituent les contraintes du système cognitif. Les modèles connexionnistes s'inspirent du fonctionnement du neurone, postulent et simulent l'existence d'un réseau d'éléments reliés

entre eux pour la propagation du signal. Le modèle tente par ce moyen d'expliquer les comportements d'apprentissage chez l'être humain, celui du langage en l'occurrence.

Psychologie cognitive et description du fonctionnement cognitif :

Les modèles cognitivistes (de traitement de l'information symbolique et connexionniste) empruntent de nombreuses notions à la psychologie cognitive. Il nous a paru utile de présenter en premier une vue générale du fonctionnement cognitif tel qu'il est conçu en psychologie cognitive. Ceci aidera à mieux comprendre les notions que les chercheurs sur l'acquisition ont choisi pour expliquer le phénomène d'appropriation de la langue.

La psychologie cognitive qui étudie les processus et mécanismes de traitement de l'information (Richard, Bonnet et Ghiglione, 1990 ; Richard, 1990), présente l'individu comme une personne dotée d'une part, d'un système de représentations et de connaissances et d'autre part de dispositifs de traitement de l'information. Il existe deux niveaux de traitement de l'information chez l'être humain. Le premier niveau concerne les traitements cognitifs qu'effectue l'individu sur des stimuli sensoriels (des processus de bas niveau), qui sont plutôt de type modulaire car ces traitements sont spécialisés, autonomes et imperméables aux autres parties du système. Ce type de traitement permet à l'individu d'identifier des formes, des objets (positions de mouvements, changements), ou divers éléments de la langue (lexique, marqueurs syntaxiques, significations propositionnelles). Le deuxième niveau du traitement cognitif chez l'être humain concerne le traitement de l'information symbolique proprement dite (processus de haut niveau), c'est-à-dire en somme les significations et les prises de décisions qui résultent du premier niveau de traitement cognitif. Richard appelle *activités mentales* le traitement cognitif du deuxième niveau étant donné qu'il intervient à l'issue du traitement des informations sensorielles d'origine environnementale ou langagière.

D'autre part, la psychologie cognitive voit aussi l'individu comme ayant une tâche avec des enjeux. Il se donne des objectifs, prend des décisions, exerce le contrôle, évalue le résultat de ses actions et modifie en conséquence ses représentations (Richard, 1990). Six grandes fonctions du système cognitif sont proposées par Richard (1990), dont l'individu est doté. La première fonction est celle de la conservation. La deuxième est la construction des connaissances et des croyances. La troisième est la production de représentations transitoires d'objets, d'événements d'actions ou de situation particulière. La quatrième est celle de pouvoir faire des inférences afin de comprendre un objet ou pour prendre des décisions d'action. La cinquième est la fonction de contrôle. Enfin, la sixième est la fonction de régulation de l'activité.

La psychologie cognitive considère aussi l'individu comme étant, certes, doté d'une capacité à exercer ces fonctions cognitives, mais elle postule que les activités cognitives qu'emploie l'individu subissent également les contraintes de fonctionnement du système cognitif de l'apprenant. Ces contraintes sont liées, d'une part, aux systèmes de stockage de l'information (mémoires permanentes et transitoires), et d'autre part, à la réalisation des opérations de traitement (capacité, vitesse d'exécution...). Par rapport à l'apprentissage

d'une langue étrangère considérée comme une activité appelant la cognition chez l'être humain, la psychologie cognitive tente d'étudier des processus mis en œuvre par des sujets qui se donnent l'objectif d'apprendre une langue et la façon dont ils s'y appliquent. L'aspect cognitif de l'apprentissage de la langue correspondre en fait à l'observation du traitement effectué par l'apprenant qui se trouve confronté à une tâche langagière particulière (réflexion sur la langue), ou encore à un problème de communication verbale en langue étrangère (contrôle de l'activité linguistique).

Dans cette partie que nous consacrons à la présentation des modèles de traitement de l'information symbolique, nous présenterons d'abord quelques données qui concernent le fonctionnement cognitif général dans ses composantes et ses fonctions principales : types de mémoires, types de connaissances ou représentations et les activités finalisés telles que celles qui interviennent dans l'analyse ou le contrôle de l'activité linguistique.

Composantes et fonctions du traitement de l'information symbolique :

Les structures de stockage de l'information :

Désignées comme des mémoires, la psychologie cognitive identifie ces dernières comme des structures de stockage de l'information qui ont chacune une loi d'accès différente. Le sujet les utilise comme système de stockage suite aux processus de traitement de l'information symbolique qui consistent à construire des représentations, des connaissances, à élaborer des stratégies et à réaliser des activités d'analyse ou de contrôle du comportement humain.

Dans la littérature psychologique, les types de mémoire font encore l'objet de débat. Et deux positions se dégagent sur cette question (Richard, 1990). La première, qui est dite moniste, défendue par les associationnistes²⁶, considère qu'il existe un seul type de mémoire, seul le degré d'apprentissage peut différer et donc faisant des niveaux différents d'apprentissage. La deuxième position, dite dualiste, postule que la capacité de traitement est limitée chez l'être humain, par conséquent, il y a besoin chez ce dernier de posséder deux systèmes de mémoire pour un fonctionnement cognitif optimum. Il s'agit d'une *mémoire à court terme*, appelé aussi par d'autres chercheurs *mémoire de travail*, et d'une *mémoire à long terme* ou *mémoire permanente*. L'existence de la mémoire de travail pour un fonctionnement cognitif optimal s'expliquerait par la capacité limitée de traitement chez l'être humain, constituant une contrainte du système de stockage des informations dont a besoin le sujet pour le traitement cognitif à court terme, de même qu'elle permet de rendre compte (la mémoire de travail) des phénomènes attentionnels associés au processus de traitement. La mémoire de travail est conçue selon Richard comme un système qui fait à la fois du stockage et du traitement. La récupération de l'information en mémoire de travail est un processus contrôlé et se fait de façon séquentielle : l'accès à l'information est unitaire, c'est-à-dire qu'on peut avoir accès à une seule information à la fois. La mémoire permanente contient des informations structurées en réseau. L'accès à ces informations a lieu par activation de ces informations disposées en réseau. Cette mémoire est toujours disponible et n'est pas limitée par la durée de l'intervalle de rétention (comme c'est le cas

²⁶ page .

pour la mémoire de travail). La récupération de l'information dans la mémoire permanente se fait de façon automatique, elle n'est pas séquentielle et permet donc l'accès à plusieurs informations à la fois. Cette distinction entre la *mémoire de travail* et la *mémoire permanente* dans le fonctionnement cognitif renvoie aussi à la notion de *charge mentale* ou de *charge attentionnelle* (Richard, 1990). Ces deux notions permettent d'évaluer le coût cognitif des activités mentales. Une activité qui est automatiquement contrôlée exige un coût cognitif faible. En revanche, une activité contrôlée de façon consciente serait cognitivement plus coûteuse et donc nécessiterait plus d'effort mental (Posner et Snyder, 1975 ; Schneider et Shiffrin, 1977).

Les représentations et les connaissances :

Les psychologues cognitivistes désignent les *connaissances* comme des *structures cognitives permanentes*. Les connaissances nécessitent une activation pour être effectives. Les *représentations*, au sens strict du terme, désignent les *structures cognitives transitoires*, liées en générale à la réalisation d'une tâche et dont l'opérationnalité est immédiate. En générale, on distingue en psychologie cognitive trois formes de connaissances (Richard, 1990) : les connaissances imagées, les connaissances conceptuelles (ou propositionnelles) et les connaissances liées à l'action. Les connaissances imagées renvoient à toute représentation figurative construite par le sujet à propos d'un objet de l'environnement. Cette dernière peut concerner aussi la construction et la description d'une représentation d'un événement ou d'une action que se représente le sujet de manière figurative par analogie aux objets du monde (par exemple, la phrase est un jardin qui contient des mots). Les connaissances propositionnelles renvoient elles à des structures sémantiques simples ou complexes. Leur construction repose sur le modèle prédicat-argument (Richard, 1990) et elles sont utilisées aussi bien pour exprimer des connaissances générales et stables en mémoire que des représentations transitoires interprétatives, élaborées par le sujet dans la réalisation de tâches particulières. Richard distingue enfin les connaissances liées à l'action, décrites comme des connaissances qui concernent l'exécution des procédures et le contrôle de leur déroulement. Les connaissances liées à l'action sont des représentations d'activités motrices ou d'habiletés cognitives de nature symbolique qui sont construites à l'aide du langage (connaissances déclaratives sur la langue) et qui se sont automatisées. Les habiletés linguistiques qui correspondent par exemple à une utilisation experte d'une langue renvoient à l'existence de ces connaissances procédurales liées à l'action (ici l'action de parler ou d'écrire dans une langue cible).

Contrairement aux connaissances liées à l'action qui concernent les activités motrices, pour celles qui concernent les habiletés linguistiques (en langue étrangère en l'occurrence), deux situations semblent possibles. Le sujet peut ne pas pouvoir verbaliser sa connaissance de règles d'une langue cible, mais il pourrait posséder une compétence en production comme en compréhension dans cette langue. Il s'agit là d'une performance sans la verbalisation des connaissances déclaratives correspondantes. Mais cela ne signifierait pas forcément que le sujet n'en possède pas. L'individu peut également connaître suffisamment les règles d'une langue cible et les verbaliser mais sans en avoir forcément le niveau de performance correspondant. C'est la situation où il y a présence de connaissances

déclaratives avec absence de connaissances implicites correspondantes qui se traduirait dans la réalité par l'absence du contrôle automatique de l'activité linguistique. Ainsi les deux situations laissent prédire que dans l'apprentissage/utilisation d'une langue cible, il y a deux moments qui correspondent à deux lieux où se manifeste l'activité métalinguistique : moment et lieu de réflexion ou d'analyse de l'activité linguistique, moment et lieu de contrôle de celle-ci. Et l'acquisition effective d'une langue cible dépendrait de ces deux types de métaconnaissances sur la langue : les métaconnaissances d'objets linguistiques analysés et les métaconnaissances de contrôle de l'activité linguistique.

. Les connaissances peuvent d'autre part se classer selon leur contenu. Selon Richard (1990), elles peuvent se classer en concepts (ou catégories naturelles), en procédures et en conceptions du monde physique. Le sujet humain effectue des opérations de catégorisation pour l'élaboration et la formation de concepts ou catégories des objets de l'environnement. Les opérations de catégorisation se fondent sur la base de la typicalité des objets. La notion de typicalité joue un rôle important dans ces opérations de catégorisation effectuées par le sujet humain. La catégorisation des objets s'établit soit en fonction de leur appartenance à une classe (la poule et le moineau sont équivalents, ils appartiennent donc à la classe des oiseaux), soit en fonction de leurs propriétés qui leur octroient une ressemblance à un prototype d'une classe (le moineau étant le plus représentatif de la classe des oiseaux, il serait un prototype de la catégorie des oiseaux). Selon Richard, l'hypothèse de la présence de concepts sous forme de prototypes et de propriétés dans le réseau sémantique est la plus vraisemblable. Il admet aussi l'hypothèse que dans l'acquisition des mots (leur catégorisation), le principe qui prévaut est celui de la construction des propriétés à partir des prototypes.

Richard (1990) définit une procédure comme un système d'opérations exécutables pour réaliser une tâche. Si les connaissances sur les objets sont organisées sur la base du fait qu'ils constituent des *exemplaires* appartenant à une *catégorie*, les connaissances de procédures sont structurées sur la base du fait qu'elles sont liées à un *résultat* et des *modes de réalisations*. Trois types d'opérations sont désignées par Richard (1990) pour construire une connaissance procédurale : des opérations de transformation (des connaissances), des opérations d'identification (relever des propriétés pertinentes de l'environnement pour le choix d'opérations adaptées à la situation) et des opérations de sélection (pour une définition séquentielle des opérations à exécuter). Dans l'acquisition d'une procédure, avec la construction de la connaissance de la procédure qui renvoie au facteur *analyse* dans le processus d'acquisition, il y aurait aussi la construction de la connaissance qui concerne l'enchaînement des opérations, laquelle est prise en charge par le facteur *contrôle* de la procédure dans ce processus. Ainsi, dans l'acquisition d'une procédure, l'opposition entre *connaissances déclaratives* verbalisables et *connaissances procédurales* exécutables, introduite par les sciences cognitives, constitue donc le point de départ de cette opération dite de *procéduralisation* (Anderson 1983). Richard (1990) fait une remarque importante concernant cette opposition. Il précise qu'il faut admettre l'existence de deux critères dans la distinction des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales : le critère de contenu des connaissances, qui exige l'acquisition d'une maîtrise des activités d'analyse

pour leur acquisition, et le critère du mode d'expression de ces connaissances, qui exige l'acquisition d'une maîtrise de contrôle des activités pour leur acquisition. En fait, en ce qui concerne l'acquisition des connaissances, Richard admet, lui aussi, l'existence de deux types d'apprentissage : l'apprentissage qui s'obtient par le processus de modification des *connaissances* dont le résultat est l'acquisition des métaconnaissances liées à l'analyse de l'objet appris, et l'apprentissage qui s'obtient par le processus de modification du *comportement* au cours des interactions d'un organisme avec son environnement, conduisant à l'acquisition des métaconnaissances liées au contrôle du comportement appris. Dans le processus d'acquisition des métaconnaissances d'analyse, le sujet déploie des raisonnements (induction, déduction). L'activité de réflexion se déclenche par reconnaissance d'une situation critique (situation problème) et relève d'une attitude qui consiste à *comprendre* plutôt qu'*agir*. Dans le processus d'acquisition des métaconnaissances de contrôle, l'activité du sujet visant l'acquisition de la maîtrise du contrôle (du conscient vers l'automatique) relève d'une attitude qui consiste à *agir* plutôt que *comprendre*. D'autre part, la question de repérage de l'acquisition de connaissances semble confirmer ce caractère double des apprentissages chez le sujet humain. En effet, il est bien connu maintenant que certains progrès ne se manifestent pas dans le comportement observable. Les indicateurs du progrès atteint seraient indirectement visibles au travers des connaissances métacognitives verbalisées du sujet (acquisition des connaissances déclaratives). Inversement, certaines modifications du comportement ne sont pas le reflet de changements dans les connaissances, mais peuvent résulter de variations dans les conditions internes ou externes de mise en jeu de ces connaissances (acquisition des connaissances procédurales). Aussi, l'étude de l'acquisition des connaissances par les psychologues cognitivistes a révélé l'existence d'aspects différents de l'acquisition. Ainsi, on a pu identifier différentes formes d'apprentissage qui revêtent globalement cette dimension double de l'apprentissage chez le sujet humain : apprentissage par *l'action / par l'observation et l'analyse* ; apprentissage *sans prise de conscience / avec prise de conscience* ; apprentissage *automatique / intentionnel* ; apprentissage *incidentel / sélectif* ; apprentissage *périphérique / focalisé* ; apprentissage *implicite / explicite*. Cette double polarité dans l'acquisition des connaissances concerne également les types de changement qui interviennent dans l'acquisition (Richard, 1990). Il y aurait des changements quantitatifs par une accumulation de connaissances (procéduralisation) et des changements qualitatifs par une transformation de connaissances (élimination d'une règle ou d'une hypothèse erronée, différenciation ou intégration de notions, induction, généralisation, assimilation, qui sont des opérations cognitives qui conduisent à la construction de connaissances déclaratives).

Intervention de l'activité métalinguistique dans les modèles cognitifs de traitement de l'information symbolique :

Dans les modèles cognitifs de traitement de l'information symbolique, on attribue au traitement de l'apprenant un rôle principal dans l'acquisition. Pour présenter leur explication théorique concernant l'apprentissage ou l'acquisition de connaissances, les

auteurs associés à ces modèles empruntent certaines de leur notions aux travaux sur le traitement de l'information symbolique (*processus cognitifs contrôlés / automatique ; connaissances déclaratives / procédurales ; explicitation / procéduralisation*).

Le Modèle d'apprentissage et construction de connaissances d'Anderson (ACT, 1983) :

Anderson (1983) présente un modèle cognitif de construction de connaissances qui peut être testé par simulation informatique. De ce fait, il est considéré comme le seul modèle qui a une valeur prédictive (Richard, 1990). Le modèle d'Anderson utilise, d'une part, l'opposition des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales et, d'autre part, l'existence de différentes formes de mémoire (de travail et permanente) pour expliquer le processus d'acquisition. Trois formes de connaissances déclaratives sont représentées dans le modèle : connaissances déclaratives sous forme de *propositions*, de *séquences temporelles* ou d'*images spatialisées*. Les connaissances déclaratives dans ces trois formes sont stockées dans une mémoire dite *déclarative* à structure de réseau. Les connaissances procédurales sont toutes représentées dans le modèle sous une forme unique de *règles de production*. Elles comportent une force qui détermine la vitesse d'exécution et sont stockées dans une mémoire dite *procédurale*. Anderson explique l'acquisition de nouvelles connaissances par le *transfert* de structures provisoires, construites en mémoire de travail, dans l'une ou l'autre des mémoires permanentes (déclarative ou procédurale). Le modèle prévoit ainsi l'apprentissage et l'acquisition de deux types de connaissances : les déclaratives par le processus d'*explicitation* (fabrication d'objets de connaissances analysées) et les procédurales par le processus de *procéduralisation* (fabrication de données prêtes à utiliser).

Pour l'apprentissage des connaissances procédurales, le modèle prévoit deux phases, une d'*interprétation* et une autre de *compilation*. Dans la première phase, l'apprenant sélectionne les connaissances déclaratives existantes qui permettent d'identifier les actions à réaliser. Dans une deuxième phase, celle de la compilation, l'apprenant automatise ses habilités et met en bloc les actions qui se suivent dans la réalisation d'une procédure. C'est ce que l'auteur nomme la *procéduralisation*. Dans le modèle d'Anderson, les connaissances déclaratives prennent une place importante. En effet, le sujet doit d'abord acquérir des connaissances sur les propriétés de l'objet pour qu'il puisse voir ses connaissances se transformer en une action de plus en plus automatisée.

Le modèle d'apprentissage et construction de connaissances de McLaughlin (1983) :

McLaughlin (1983) utilise les notions d'*attention focale* et d'*attention périphérique* dans son modèle pour décrire la performance du traitement et le processus d'acquisition. Pour lui, il existe deux types de contrôle et aussi deux façons de représenter l'acquisition d'une langue étrangère. Le premier type de contrôle correspond au traitement *descendant (top down)* ou *déductif* dans lequel le sujet utilise les connaissances déclaratives pour le traitement des données de l'*input*. Il s'agit en somme d'une activité de contrôle délibérée de la part du sujet. Le deuxième type de contrôle correspond au traitement *ascendant (bottom up)* *inductif* qui s'appuie principalement sur les informations présentes

dans l'*input*. Il s'agit dans ce cas du contrôle automatique de l'activité. Pour l'auteur, Les processus contrôlés et automatiques peuvent être, en principe, conscients ou non conscients. Cela dépend, dit l'auteur, de l'intentionnalité du sujet. D'autre part, les processus contrôlés sont utilisés lorsque le sujet emploie une connaissance acquise récemment, avec attention focalisée ou périphérique. Alors qu'une habileté bien entraînée n'exigerait pas forcément un appel aux connaissances déclaratives et s'effectuerait donc par un traitement automatique. Ainsi, l'acquisition d'une langue seconde se produit par accumulation dans la mémoire permanente d'habiletés linguistiques acquises par induction. Ce qui se traduit dans ce modèle par la transition du traitement contrôlé au traitement automatique. McLaughlin postule que le processus d'apprentissage sillonne plusieurs chemins, suivant la combinaison entre traitement contrôlé et automatique, d'une part, et l'attention focale et périphérique, d'autre part. Quatre combinaisons sont alors possibles et donnent ainsi quatre types de traitement possibles. L'auteur admet que dans l'apprentissage de la langue, les processus contrôlés par l'attention focale sous-tendent la majorité de la production en début d'acquisition. Une fois acquis certains processus de traitement linguistique automatiques, les autres types de traitement deviennent possibles et leur développement différencié dépendrait, comme le précise l'auteur, des situations dans lesquelles l'apprenant se trouve, et où il doit faire appel à certains processus plutôt qu'à d'autres.

Le modèle d'apprentissage et construction de connaissances de Hulstijn (1990) :

Hulstijn (1990) utilise d'une part, les notions de *traitement contrôlé* et de *traitement automatique*, et d'autre part, les notions de *représentations déclaratives* et de *représentations procédurales* pour expliquer l'acquisition. Selon l'auteur, l'acquisition d'habiletés linguistiques correspond, d'une part, à un changement graduel du traitement contrôlé en traitement automatique des représentations mentales, et d'autre part, à un changement des représentations mentales déclaratives en représentations procédurales. L'auteur utilise donc cette approche à double entrée pour rendre compte de la construction et de la reconstruction des représentations aussi bien implicites qu'explicites, sous forme déclarative ou procédurale. Il précise en outre que la co-présence du traitement automatique et de la représentation déclarative est possible chez le sujet (il est possible de parler couramment une langue étrangère et en même temps se souvenir des règles grammaticales).

Le modèle d'apprentissage et construction de connaissances de Bialystok (1990) :

Le modèle d'apprentissage de la langue de Bialystok (1990) prend en compte deux facteurs pour expliquer le processus d'acquisition. Il s'agit du facteur *analyse* et du facteur *contrôle*. Les deux facteurs constituent les deux composantes de l'activité linguistique dans ce modèle. Ils permettent d'expliquer, selon l'auteur, l'émergence des compétences langagières par leur développement. Ils permettent aussi d'expliquer la disparité des niveaux de compétence ainsi que la variabilité intra-individuelle, inhérente à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces deux facteurs sont décrits dans le modèle comme étant « *des composantes relevant de mécanismes cognitifs généraux relatifs à l'apprentissage, à l'organisation de l'information, et à la résolution de problème...[et]...*

jouent tout autant un rôle dans le traitement de la langue maternelle que dans celui d'une langue étrangère » (Bialystok 1990). Le facteur *analyse* correspond aux connaissances métalinguistiques que possèdent les apprenants relatifs à la langue apprise. Le facteur *analyse* est le responsable du traitement de la nature de la représentation mentale que construit l'apprenant du langage. Cette composante d'analyse des connaissances linguistiques est la base de la construction, de la structuration et de l'explicitation des représentations mentales liées à la connaissance que construit l'apprenant sur la langue, ainsi que de leur meilleure interconnection. Ce travail d'analyse de la langue de la part de l'apprenant rend possible l'accès à la connaissance explicite qui était jusqu'alors implicite. Le facteur *contrôle* correspond, d'autre part, à la façon dont les apprenants utilisent effectivement ces connaissances (Bialystok 1990). Il remplit, selon Bialystok, trois fonctions et peut s'accompagner ou non de la conscience. La première consiste en la sélection d'une réponse à exécuter dans un ensemble de réponses possibles. La deuxième concerne l'intégration ou l'exécution efficace de la sélection. La troisième enfin consiste en la prise en compte des contraintes de l'application en temps réel. L'auteur souligne l'indépendance des deux facteurs (analyse et contrôle) dans le processus d'apprentissage/utilisation de la langue apprise, laquelle signifie qu'une connaissance avec un haut degré d'analyse n'entraîne pas systématiquement son contrôle automatique en application. Ainsi, Le modèle d'apprentissage et de construction de connaissances sur la langue de Bialystok tient compte à la fois d'un traitement de l'activité linguistique dans le sens de contrôle, et d'un traitement de cette même activité dans le sens de l'analyse pour construire des connaissances sur la langue apprise. Il est intéressant de noter que le point d'arrivée que décrit ce modèle est, du point de vue du contrôle de l'activité linguistique, de satisfaire aux conditions du temps réel des applications linguistiques en production comme en compréhension, et, du point de vue de l'analyse de l'activité linguistique, que l'apprentissage de la langue passe aussi par une construction, une accumulation et une explicitation des connaissances acquises.

Le modèle d'apprentissage et construction de connaissances de R. Ellis (1994) :

Le modèle d'apprentissage de la langue étrangère de R. Ellis (1994) s'appuie sur le rôle joué par l'instruction formelle dans l'acquisition du code de la langue cible. Le modèle emprunte à la psychologie cognitive les notions *d'intake, de connaissances implicites et explicites, processus contrôlé et automatique, mémoire à court terme, à moyen terme et à long terme* pour expliquer le phénomène d'apprentissage de la langue. Les connaissances explicites désignent dans ce modèle les connaissances *analysées, abstraites et explicatives*. Ces connaissances existent comme telles dans la mémoire de l'apprenant indépendamment de leur utilisation. L'apprenant en est conscient et peut les verbaliser. Pour Ellis, les connaissances implicites relèvent de deux catégories. L'auteur distingue les connaissances implicites *d'expressions figées* et les connaissances implicites *basées sur les règles*. Les connaissances implicites sont *intuitives*, l'apprenant n'en est forcément conscient et se manifestent uniquement dans la performance. Elles seraient donc de nature *procédurale*.

Pour Ellis (1990), les connaissances explicites obtenues par l'enseignement ne se convertissent en connaissances implicites (leur manifestation dans la performance) que si l'apprenant atteindrait un niveau seuil, c'est-à-dire un niveau de développement qui permet d'assimiler une telle transformation. C'est la position dite d'*interface faible* qui repose sur l'hypothèse de Meisel, Clahsen et Pienemann (1981), selon laquelle, parmi les phénomènes grammaticaux existent ceux qui subissent et ceux qui ne subissent pas les *contraintes de disponibilité*. Par conséquent, l'apprenant aurait besoin d'un certain niveau de langue et délai pour utiliser ses connaissances explicites accumulées sur la langue cible. Pour R. Ellis, l'acquisition de la langue résulte de l'acquisition de connaissances implicites et explicites lesquelles relèvent de différents processus d'apprentissage. Dans l'acquisition des connaissances explicites, sont impliqués des mécanismes non spécialisés comme la mémorisation et la résolution de problème. La constitution des connaissances explicites est principalement assurée par l'instruction formelle. Le rôle des connaissances explicites consiste à faciliter, après délai, le développement ultérieur des connaissances implicites.

Quant à l'acquisition de connaissances implicites, Ellis formule l'hypothèse selon laquelle l'apprenant doit effectuer trois opérations, relevant du processus de contrôle, pour acquérir ces connaissances. Il doit porter en premier l'attention sur des aspects spécifiques de l'*input*. Il doit comparer ensuite ce qu'il remarque avec ce qu'il produit d'habitude. Enfin, il doit construire de nouvelles hypothèses pour incorporer les faits remarquables dans son système d'interlangue. La pratique de la langue, dit Ellis (1994) permet ensuite d'automatiser les connaissances déjà existantes en améliorant la performance en langue cible. Elle permet aussi de relâcher l'attention et orienter les efforts vers un processus contrôlé portant sur de nouvelles formes de la langue cible (Van Patten 1987, cité par Ellis 1994).

4.2.3/ L'activité métalinguistique et les modèles d'apprentissage et construction de connaissances sur la langue inspirés des modèles connexionnistes d'apprentissage :

Les modèles connexionnistes peuvent aussi être considérés comme des modèles de traitement de l'information mais leur modélisation est basée essentiellement sur la formulation d'hypothèses simulant le fonctionnement du système nerveux. La principale hypothèse sur laquelle repose tout modèle connexionniste est que dans le cerveau humain s'élaborent des interactions associatives entre éléments du système, possédant une force. Cette dernière est déclenchée par des signaux à l'intérieur d'un réseau homogène (Béroule, 1989). Le fonctionnement du réseau est probabiliste et est décrit comme étant distribué, continu et dynamique (Laks (1996). Le modèle connexionniste est considéré comme le *descendant sophistiqué de l'empirisme et de l'associationnisme*, car il réactive un certain nombre de thèses associationnistes et béhavioristes tout en proposant un *dépassement conceptuel* (Laks, 1996). Pour les tenants de ce courant théorique, les traitements s'effectuent exclusivement au niveau sub-symbolique et toute relation de causalité concernant le traitement cognitif ne se retrouve que dans les relations ascendantes. Le connexionnisme s'interdit de rechercher une quelconque relation causale dans la manipulation algorithmique de structures symboliques explicites.

Le connectionnisme est né grâce aux travaux de McCulloch et Pitts (1943) qui proposent qu'une architecture directement inspiré du fonctionnement des neurones peut être à la base d'un calcul de fonctions logiques sans le recours au langage. Le modèle connectionniste a été appliqué à la la cybernétique et à l'intelligence artificielle (perception des formes, opérations élémentaires et automatiques). Les connectionnistes Rumelhart et McClelland (1986) sont arrivés, dans le domaine de la linguistique, à modéliser le traitement de phénomènes linguistiques complexes.

La mémoire est considérée par les connectionnistes comme un système associatif constitué d'unités élémentaires lesquelles génèrent sous certaines conditions un signal qui se propage à l'intérieur d'un réseau (Béroule, 1989). Dans la mémoire ce ne sont pas les connaissances qui sont stockées mais un ensemble de relations qui active ou inhibe la propagation de signaux, conduisant à des schémas de connectivité différents lesquels constituent les *traces mnésiques matérialisées par des connections neuronales* (Béroule, 1989).

Pour les connectionnistes la compétence est inconsciente, n'est disponible que comme un savoir procédural et ne peut être directement représenté dans l'esprit ni être manipulé par computation mentale.

Pour les connectionnistes, l'apprentissage ne relève pas d'un fonctionnement mental basé sur la présence de règles, de représentations et de connaissances explicites, il se manifeste par l'augmentation ou la diminution du poids des connections entre unités de traitement et consiste à associer un type d'entrée et un type de sortie (Béroule, 1989). Avec l'expérience, le poids des connexions augmente et entraîne le transfert de plus en plus rapide du signal.

Le connexionnisme élabore ainsi un modèle de traitement qui fonctionne au niveau sub-conscient. On a simulé avec succès, dans le cadre de ce modèle, l'apprentissage d'activités cognitives automatiques, liées notamment à la fréquence d'un élément dans l'*input*. Mais, comme le signale Schmidt (1994), si les réseaux connexionnistes rendent bien compte du caractère graduel de l'acquisition, en cherchant à cerner le processus d'apprentissage exclusivement dans l'acquisition d'automatismes, le modèle ne reflète pas la nature de l'apprentissage humain. Il rend difficilement compte par exemple de l'acquisition extrêmement rapide des informations complexes suivant les règles explicites.

4.2.4/ Discussion concernant les instances métalinguistiques dans les modèles d'apprentissage et construction de connaissances sur la langue, inspirés des modèles cybernétiques, de traitement de l'information symbolique et connectionnistes :

Concernant les modèles cybernétiques :

Dans les modèles du type cybernétique (ou systémique), nous pouvons relever que les instances métalinguistiques s'apparentent aux quatre moments d'appréhension de la langue prévus dans ces modèles. Les activités métalinguistiques de l'apprenant peuvent en effet intervenir à la saisie, à l'intégration du saisi dans le système de connaissances, à la transformation de nature de connaissances stabilisées ou à la production. Dans ces modèles où une trajectoire d'apprentissage de la langue est conçue entre un *input* via les

connaissances vers un *output*, avec ou sans rétroaction, les quatre instances de l'activité métalinguistique couvrent en fait tout le processus d'apprentissage. Notre définition de l'activité métalinguistique comme activité consciente et réflexive sur la langue et l'hypothèse de la nécessité de construire des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques dans le procès d'acquisition, nous conduisent à examiner les instances de l'activité métalinguistique dans les modèles systémiques, du point de vue de la motivation intrinsèque/extrinsèque de l'apprentissage de la langue, du caractère *implicite/explicite* des connaissances intégrées dans le système de l'apprenant et du caractère *conscient/non conscient* (ou implicite/explicite) de l'apprentissage de la langue cible.

Concernant le modèle de Boulouffee (1986) :

L'examen du modèle systémique d'apprentissage de la langue de Boulouffee (1986), qui fait référence au modèle piagétien de l'apprentissage, nous amène à remarquer que le processus d'*équilibration* entre les forces assimilatrice et accommodatrice, illustré par les types de phrases énoncées par les apprenants, a une motivation intrinsèque de recherche de cohérence, attestant le fait que, dans son parcours d'appropriation de la langue, l'apprenant manifeste des actes attentionnels de réflexion et d'analyse de l'objet linguistique. Karmiloff-Smith (1992) avance également que, dans l'acquisition de la langue maternelle, l'enfant procède par une mise en relation de connaissances jusqu'alors stockées et employées indépendamment les unes des autres et chercherait à construire une *théorie*, un ensemble de connaissances cohérent et structuré sur la langue. L'auteur confirme l'engagement réflexif de l'apprenant sur la langue apprise qui corrobore avec la recherche de construction de connaissances sur la langue pour son acquisition. Germain (1993) qui accorde lui aussi une place importante à la motivation intrinsèque affirme qu'« *apprendre une L2 ne consiste pas (...) à former simplement un ensemble d'habitudes. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe, créateur et davantage soumis à des mécanismes internes du sujet apprenant qu'à des influences externes* » (Germain 1993 cité par Béacco 1993). L'hypothèse de la pertinence de la motivation intrinsèque dans l'apprentissage de la langue ne s'oppose pas, nous semble-t-il, à l'hypothèse du système de soutien de l'acquisition du langage (« *language acquisition support system* » LASS), proposée par Bruner (dans Dausendschön-Gay et Krafft, 1990), hypothèse selon laquelle le rôle de l'interaction est indispensable à l'acquisition. Nous pensons que les deux positions sont complémentaires. Même si on peut facilement admettre qu'une motivation externe jouerait un rôle renforçateur de l'acquisition, elle comporterait en fait une motivation intrinsèque. J. Piaget (1959) souligne que « *le renforcement en apparence purement externe qui explique l'accélération de l'apprentissage de la loi,²⁷ s'accompagne en réalité d'un renforcement interne fondé sur le besoin de trouver une raison nécessaire et sur la satisfaction de trouver ou même d'entrevoir une telle raison* ». Ce phénomène s'explique, dit Piaget, par le mécanisme d'appropriation de la *loi de conservation*.²⁸Certains enfants commencent en

²⁷ Le postulat que Piaget a expérimenté à propos de l'accélération de l'apprentissage de la loi concerne les « *trois angles du triangle dont la somme est de 180°, ou la juxtaposition de trois morceaux découpés d'un triangle forme une demi-lune* ».

²⁸ La loi de conservation de Piaget repose sur l'assertion selon laquelle une quantité de pâte à modeler ne change pas quand le sujet transforme la pâte en forme de boulette ou en un boudin ou encore en une galette.

effet à nier la conservation, puis, par un besoin de recherche de cohérence, ils découvrent l'hypothèse et l'affirment par la suite de plus en plus fortement. Selon Piaget, il n'y a aucun indice extérieur observable qui permet de justifier l'acquisition du principe de la conservation chez l'enfant. Le renforcement graduel de ce principe ne peut être attribué qu'à des « *facteurs internes de cohérence ou de déductibilité* » (Piaget (1959). L'acquisition de la langue dépendrait d'une motivation extrinsèque qui facilite ou renforce la découverte d'automatismes de base concernant la langue apprise (construction de connaissances implicites), mais l'acquisition est essentiellement le fait d'une motivation intrinsèque visant la construction de connaissances explicites sur la langue apprise. L'acquisition semble dépendre fortement de la capacité à développer des outils d'analyse de la langue et donc de la construction de métaconnaissances d'objets linguistiques analysés, au moyen de l'autoréférenciation langagière.

Concernant le modèle de Bialystok (1982) :

L'examen du modèle de Bialystok (1982) nous amène à remarquer l'importance de la question qui concerne les types de connaissances construites sur la langue au moyen de l'activité métalinguistique dans le procès d'acquisition. Bialystok nous fait remarquer a priori que la distinction entre *connaissances implicites* et *connaissances explicites* n'est pas nouvelle et a une double origine : épistémologique et psychologique. Sur le plan épistémologique, c'est Polanyi qui est à l'origine de la distinction entre ces deux types de connaissances lorsqu'il propose de différencier les connaissances *personnelles* et les connaissances *objectives* selon que le sujet connaisse ou non la structure de ses connaissances. Il est entendu par structure de la connaissance la *forme de la représentation mentale attachée à cette connaissance* (Polanyi,). Les *connaissances personnelles* sont pour Polanyi des connaissances dont la représentation mentale est *opaque*. Les *connaissances objectives* sont par contre des connaissances dont la représentation mentale est *transparente*, dans le sens où cette dernière constitue le résultat d'une analyse par le sujet de la connaissance en question (représentation mentale d'une connaissance analysée).

Sur le plan psychologique, la distinction entre les connaissances implicites et les connaissances explicites provient, dit Bialystok, des notions piagétienne de *connaissances figuratives* et de *connaissances opératoires*. Les connaissances figuratives correspondent, selon Piaget (1972), à une construction de représentations mentales d'objets tels qu'ils sont perçus, gardés en image mentale et n'ayant pas subi de transformation. Cet aspect figuratif des représentations de connaissances des objets caractérise la pensée *préopératoire*²⁹ de l'enfant. La pensée opératoire³⁰ est, par contre, celle par laquelle le sujet intériorise des

²⁹ Le jugement d'un enfant de 2 à 7 ans, que désigne la pensée préopératoire, se base spécifiquement sur sa perception passive des objets et des événements. Si on lui présente une quantité de liquide dans un récipient court et large et qu'on transvase ce liquide dans un récipient long et mince, le jugement d'un enfant non conservant sera que la quantité du liquide a augmenté du fait du changement, perçu par l'enfant, du niveau du liquide dans le deuxième récipient. L'enfant a émis un jugement erroné du fait d'une comparaison directe des deux configurations. Il a ainsi utilisé sa perception sans aucune analyse de la situation.

³⁰ Les opérations sont des actions intériorisées, réversibles et peuvent s'exécuter symboliquement. Après 7-8 ans, les enfants sont capables de « *raisonner sur les transformations* » et deviennent donc *conservant* (la quantité de liquide reste égale dans le récipient large et court et dans le récipient long et mince).

opérations qui se rapportent au processus de transformation des objets. Les opérations sont des actions intériorisées, réversibles et peuvent s'exécuter symboliquement. Une *connaissance figurative* serait donc une connaissance « *d'impression du monde non analysée* » (Piaget, 1954). Une *connaissance opératoire* pourrait « *concerner la même information que la connaissance figurative* » mais « *peut être appliquée dans des situations variées en tant que connaissance abstraite possédant sa structure interne propre et la structure du système est transparente* » (Piaget 1954 cité par Bialystok, 1982).

Concernant le modèle de Corder (1980) :

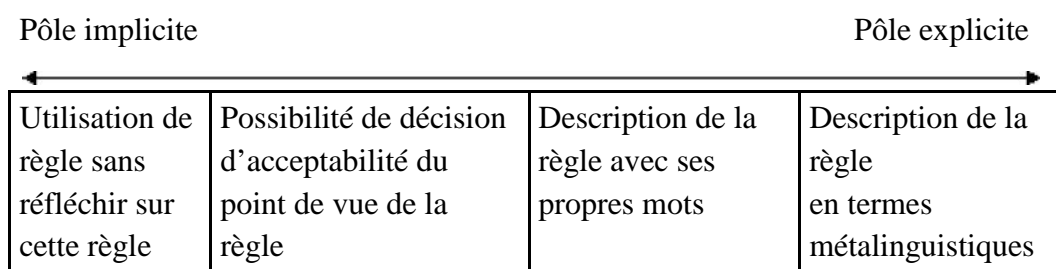
Corder (1980) propose lui aussi que l'on distingue la *grammaire de référence* et la *grammaire mentale*. La *grammaire de référence* renvoie à la « *connaissance explicite et raisonnée de la structure formelle de la langue étrangère, qui s'élabore au moyen des procédures traditionnelles de description-exemplification-exercices d'application* », et à laquelle « *on peut se référer consciemment et de façon délibérée lorsqu'on en éprouve le besoin* ». La *grammaire mentale* renvoie elle, selon Corder, à « *la connaissance implicite du système de la langue, acquise par un processus inconscient de traitement de données, de formation et de vérification d'hypothèses* ». C'est « *celle dont nous nous servons lorsque nous parlons spontanément dans la communication authentique* ».

Concernant le modèle de Bailly (1980) :

Bailly (1980) soulève pour sa part que les termes implicite et explicite peuvent être distingués selon la forme ou selon le contenu des connaissances. Du point de vue du contenu, l'auteur souligne qu'*implicite* est « *l'équivalent de ce qui est acquis par des moyens intuitifs non exprimés* », et qu'*explicite* est synonyme de « *règle de fonctionnement, devenues conscientes et pouvant assurer ainsi, dans un cadre didactique, un raccourci vers la compréhension* » (Bailly, 1980). Du point de vue de la forme, *implicite* est synonyme de « *non formalisé, non exprimé théoriquement* », et *explicite* signifie, inversement, ce qui est « *élaboré au plan du discours scientifique ou didactique abstrait* ». Il se dégage des propos de Bailly que les deux types de connaissances (implicite et explicite) peuvent exister sur la langue, tant du point de vue du contenu que du point de vue de la forme. L'auteur souligne également la constance de l'interaction et l'indissociabilité, partielle soit-elle, des *connaissances implicite et explicite* dans les divers processus d'acquisition d'une langue étrangère. Cette *indissociabilité* des deux types de connaissances réside, selon Frauenfelder *et al.* (1980), dans le fait qu'entre les cas extrêmes, facilement reconnaissables des connaissances implicites ou explicites, il existe des cas mixtes où les deux types de connaissances forment un continuum. Ce continuum correspond par exemple à des connaissances de règles chez l'apprenant, dont les propriétés et les contraintes ne sont pas complètement analysées, mais qui sont quand même utilisées par l'apprenant attestant ses connaissances implicites et leur manifestation dans la production. Du point de vue synchronique, l'existence de règles à mi-chemin entre implicite et explicite à un moment donné de l'apprentissage reflètent l'interaction entre différents types de connaissances (implicites et explicites). Du point de vue diachronique, l'interaction des connaissances implicites et explicites correspond à l'évolution des connaissances vers davantage

d'analyse (de l'implicite vers l'explicite), moins de contrôle et plus d'automatique (de l'explicite vers l'implicite), transformant ainsi la nature de ces connaissances de l'implicite vers l'explicite (construction de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques) ou de l'explicite vers l'implicite (production plus fluide avec le contrôle automatique de l'activité linguistique).

Certains chercheurs ont posé aussi le problème de l'identification des connaissances implicites et explicites dans la production. Noyau (1980) a proposé d'identifier la *connaissance implicite* telle qu'elle se manifeste dans les *productions spontanées* (1980). Faerch (1986) suggère que la distinction nécessite la prise en compte de la production, mais il faudrait aussi confronter la production à la connaissance et la verbalisation des règles pour mieux caractériser les deux types de connaissance.



Manifestations des connaissances implicites et explicites dans un continuum, d'après Faerch (1986) cité par Bange, (1999)

Le rôle de la conscience :

L'observation des modèles systémiques d'appropriation de la langue, en rapport avec la question du rôle des activités métalinguistiques dans le procès d'acquisition, nous conduit également à soulever la question du rôle de la conscience dans le procès d'acquisition d'une langue cible. Pour Schmidt (1990), la notion de conscience intervient inévitablement dans toute discussion sur le procès d'appropriation car elle sert en psycholinguistique à fédérer plusieurs notions comme l'*attention focale/attention périphérique*, *mémoire de travail/mémoire permanente*, *processus de contrôle/processus automatique*. Klein et Py (cités par Véronique, 1994) précisent que le caractère conscient de l'activité métalinguistique constitue une variable susceptible d'expliquer le procès d'appropriation de la langue. Mittner et Kahn (1982) soulignent que c'est la notion de conscience de l'activité métalinguistique qui permettrait de définir des itinéraires d'acquisition et même d'expliquer la rapidité de cette acquisition. Il semble en effet qu'il est difficile d'éviter le recours à la conscience lorsque l'on parle d'*activités* ou de *connaissances métalinguistiques*, en sachant que ces dernières appellent des notions comme *stratégie*, *analyse*, *attention* ou *contrôle*. On peut facilement admettre, en effet, que le terrain d'investigation de ces notions est justement aussi celui de la conscience. D'autre part, dans les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère, on trouve plusieurs termes qui renvoient plus ou moins explicitement à la notion de *conscience* (*prise de conscience*, *focalisation*, *attention*, *intention*, *réflexion*, *analyse*, *activité métalinguistique*, *formation et test d'hypothèses...*). On peut d'abord noter que la conscience n'est pas *tout* ou *rien* et les termes que nous avons cités, auxquels renvoient la notion, semblent indiquer

l'existence de niveaux différents de conscience allant d'une simple prise de conscience d'un input à une conceptualisation (conscience de l'objet linguistique analysé en l'occurrence) à une métacognition (conscience de ses propres activités cognitives analysées).

Schmidt (1990) relève que le terme *conscience* s'emploie souvent soit comme *prise de conscience* (*perception de*) soit comme *intention* soit encore comme *connaissance*. Il introduit encore deux autres acceptions du terme, celle d'*attention* et de *contrôle*, dans ses études ultérieures (Huot et Schmidt, 1996). Selon Schmidt (1990), dans l'acception *prise de conscience*, certains auteurs distinguent encore trois niveaux : la perception (qui n'est pas forcément consciente), la prise en compte (qui est indispensable, selon l'auteur, pour qu'il y ait acquisition) et la compréhension qui consiste en la *reconnaissance d'un principe général, d'une règle ou d'un pattern* (Huot et Schmidt, 1996).

D'autre part, les différentes acceptions du terme *conscience* portent à priori sur la conscience qu'a un apprenant de l'objet d'apprentissage. Mais la conscience peut également porter sur ce qu'il (en) fait. Schmidt les nomme respectivement *conscience* et *auto-conscience*. Ainsi, en ce qui concerne l'apprentissage/acquisition de l'objet langagier, il est possible de présenter les différentes acceptions du terme *conscience* dans trois différentes directions :

1) selon l'axe conscience/auto-conscience : on peut être conscient de l'objet langagier, comme on peut être conscient de ce qu'on en fait soi-même de cet objet.

2) selon l'axe du moment de (prise de) conscience : on peut prendre conscience ou être conscient du fait linguistique lors de l'*input* (par *la perception implicite d'automatismes langagiers*), en production (*par le contrôle*), ou encore en dehors du temps réel de communication (*par l'analyse*).

3) selon l'axe degré d'analyse : on peut juste percevoir une différence entre deux phonèmes dans une langue donnée. Mais on peut aussi formuler les règles de fonctionnement d'une langue et établir des connaissances déclaratives et les verbaliser. Cette dimension qui concerne l'analyse de la langue peut aller de la simple *prise en compte* jusqu'à la *compréhension* totale du phénomène langagier. C'est cette dimension qui nous intéresse plus particulièrement dans cette recherche.

Deux types d'apprentissage pour l'acquisition d'une langue :

En relation avec les diverses acceptions du terme *conscience*, deux types d'apprentissage peuvent ainsi être envisagés : l'apprentissage conscient et l'apprentissage inconscient. De même que l'opposition entre apprentissage conscient et apprentissage inconscient pourrait correspondre à autant de formes opposées d'apprentissage selon les diverses acceptions du terme conscience, comme l'indique le tableau suivant :

Conscience comme		Apprentissage conscient	Apprentissage inconscient
Intention		Apprentissage avec plans Délibérés	Apprentissage non intentionnel, incident
Attention		Acquisition avec attention sélective	Acquisition avec attention périphérique
Contrôle		Acquisition avec contrôle conscient sur la construction de connaissances et sur la mise en oeuvre des connaissances	Acquisition sans contrôle sur la construction de connaissances et sur la mise en oeuvre des connaissances
Prise de conscience	Perception	Acquisition avec perception consciente	Acquisition avec perception inconsciente
	Prise en compte	Acquisition avec enregistrement conscient d'un événement	Acquisition avec enregistrement inconscient d'un événement
	Compréhension	Acquisition avec induction consciente de règles	Acquisition avec induction inconsciente de règles

[Tableau 3 : Apprentissage conscient et inconscient selon les différentes acceptions de conscience, d'après Schmidt 1990]

En général, on parle d'apprentissage conscient lorsqu'il est intentionnel et d'apprentissage inconscient lorsqu'il est spontané ou non attendu (apprentissage incidentel). Dans le procès d'acquisition d'une langue, l'apprenant peut déployer ses activités métalinguistiques, avec la notion de conscience qu'elle implique, soit dans le cadre d'un apprentissage conscient avec toutes les acceptions que le terme conscience pourrait avoir (intention, attention, prise de conscience, analyse), dont le résultat serait la construction de *métaconnaissances de contrôle* (en temps réel de communication) ou *d'analyse* (en dehors du temps réel de communication) *d'objets linguistiques*, soit dans le cadre d'un apprentissage inconscient, et cela comme *l'effectuation du système de contrôle* de l'activité linguistique (production/compréhension). Ainsi, le sujet déploie l'activité métalinguistique lorsqu'il porte attention, prend conscience (perception, prise en compte, compréhension), enregistre, induit des régularités ou encore lorsqu'il contrôle. D'autre part, le sujet déploie aussi l'activité métalinguistique lorsqu'il procède par l'analyse du phénomène langagier en dehors du temps réel de communication (voir tableau ci-dessous).

Types D'apprentissage	Types De connaissances	Objectifs De Situation D'apprentissage	Déploiement De L'activité Métalinguistique	Types de métaconnaissances construites
Inconscient/Implicite (1)	Implicite	Apprendre Le Contrôle De L'Input/Connaissance/Output	activité Métalinguistique de contrôle de l'activité linguistique	Métaconnaissances de contrôle d'objets linguistiques (constituants du moniteur de contrôle)
Inconscient/Implicite (2)	Implicite	Développer Des Automatismes Liés A L'Input/Connaissance/Output (par l'entraînement formel et fonctionnel)	Contrôle automatique de l'activité linguistique (activité épilinguistique inconsciente)	Métaconnaissances processuelles de contrôle automatique d'objets linguistiques
Conscient/Explicite	Explicite	Comprendre Au Moyen De L'Analyse De L'Input/Connaissance/Output	Activité métalinguistique d'analyse de l'activité linguistique	Métaconnaissances d'objets linguistiques analysés

Tableau illustrant les différentes situations de déploiement de l'activité métalinguistique en situation d'apprentissage/utilisation de la langue.

Dans les modèles systémiques d'apprentissage de la langue, constitués de trois éléments fondamentaux (l'*input*, la connaissance et l'*output*), le processus d'apprentissage est décrit comme le passage de l'*input* via la connaissance vers l'*output*, avec les trois instances de l'activité métalinguistique qu'ils impliquent. L'apprentissage implicite de la langue est décrit comme la saisie par l'apprenant de certaines données parmi celles qui sont présentes dans l'*input*. Puis celles-ci font l'objet de formation et de test d'hypothèses par induction inconsciente (attention périphérique) sur leurs diverses propriétés, soit par le *feedback* de l'interlocuteur soit par la présence réitérée de ces mêmes données dans l'*input*. Enfin, ces données prennent place dans le système de connaissances de l'apprenant sous forme de connaissances implicites lesquelles constitueraient les métaconnaissances de contrôle de l'activité linguistique. L'apprentissage explicite de la langue est décrit dans le système systémique comme une analyse systématique des données présentes dans l'*input* par une attention focalisée sur des données de l'*input* conduisant à la formation et au test d'hypothèses appliqués sur les données saisies. Ces données prennent place dans le système de connaissances de l'apprenant sous forme de connaissances explicites et constitueraient les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques. Ainsi à toutes les instances que

nous avons relevées, l'input/l'intake, l'intégration des connaissances ou changement de nature de connaissances et l'*output*, qui constituent des moments différents dans le processus d'apprentissage, peut intervenir l'activité métalinguistique de l'apprenant.

Parmi ces instances, la moins concernée par les activités métalinguistiques conscientes semble être celle de l'intégration (hypothèse s'intégrant comme connaissance par induction inconsciente). Par contre, le moment et le lieu où le rôle de l'activité métalinguistique est le plus effectif dans l'acquisition semble être le lieu et le moment du changement de nature des connaissances, en particulier, la transformation d'une connaissance implicite en connaissance explicite (par l'analyse) ou d'une connaissance explicite en connaissance implicite (par le contrôle), lors du transfert du saisi en connaissances ou lors de la restructuration des connaissances présentes dans l'intake. Le déploiement d'une activité métalinguistique d'analyse conduit à une meilleure compréhension d'un phénomène linguistique et donc à la construction de métaconnaissances d'objets linguistiques analysés. Le déploiement d'une activité métalinguistique de contrôle conduit à la construction de métaconnaissances de contrôle de l'activité linguistique et ainsi à augmenter la capacité d'utilisation de la langue en production ou en compréhension.

Contrairement à l'intake, la transformation de nature de la connaissance (d'explicite à implicite et inversement), constitue ainsi l'instance qui demande, nous semble-t-il, le plus le déploiement de l'activité métalinguistique, en premier du fait de la discontinuité de la réflexion métalinguistique, mais aussi du fait de sa variabilité selon de nombreux facteurs comme l'environnement, le type d'*input* ou le type d'activités linguistiques. L'apprentissage d'une langue étrangère est une tâche qui exige un « *travail long et laborieux* » (Klein, 1989) lequel justifie cette demande accrue d'activité métalinguistique tout au long du parcours de l'acquisition de la langue.

La question du décalage des connaissances métalinguistiques et leur utilisation :

Est abordée aussi dans la littérature la question du décalage entre la présence chez l'apprenant des connaissances métalinguistiques et leur utilisation. En effet, on remarque souvent chez l'apprenant que son niveau de performance dans une langue donnée ne suit pas le niveau de ses connaissances métalinguistiques, le niveau de performance étant souvent inférieur. Cet état de fait renvoie aussi à postuler l'existence des deux types d'apprentissage (implicite/explicite) de la langue dans le procès d'acquisition. Nombreuses sont les expériences et les observations qui font état du décalage entre la performance et la possession de connaissances métalinguistiques. Ces expériences, qui ont utilisé la verbalisation de règles comme élément indicatif de possession de connaissances métalinguistiques, indiquent que les sujets qui n'ont pas pu verbaliser leurs connaissances métalinguistiques de règles correspondantes ont fait preuve d'une certaine compétence et même d'un progrès (Hulstijn et Hulstijn 1984, Berthoud 1980, Schachter 1986, Trévis 1994). Ces résultats qui montrent ce décalage entre les connaissances métalinguistiques et la performance sont souvent utilisés comme arguments en faveur de l'hypothèse de l'apprentissage implicite ou inconscient et de l'inutilité des connaissances métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue et donc celle de l'apprentissage

explicite. Ces résultats n'indiquent nullement qu'il y a véritablement absence de connaissances métalinguistiques, à défaut de leur verbalisation chez ces sujets. Le décalage peut certes exister entre les connaissances métalinguistiques et le niveau de performance de l'apprenant mais cela ne prédit pas forcément qu'elles sont inutiles dans l'apprentissage d'une langue. On peut plutôt faire l'hypothèse qu'elles sont peut être sous-utilisées ou mal utilisées par l'apprenant. En effet, un grand nombre d'expériences ont porté sur la capacité de verbalisation de la règle (possession de la règle) ou la conscience de la règle ont montré, au contraire, l'existence d'une corrélation positive entre les connaissances des règles et la bonne performance dans la production (Hulstijn et Hulstijn 1984, Grigg 1986, cités par Schmidt, 1990). Comment expliquer alors la contradiction de ces résultats ? Comme le souligne Dakowska (1993), il faut d'abord noter de fait l'existence d'une hétérogénéité entre la connaissance de règles et leur utilisation. Comme nous le fait remarquer l'auteur, il existe 3 cas possibles de relations entre la connaissance de la règle et son utilisation, lesquels correspondent à des dispositions différentes de l'apprenant vis-à-vis de la langue cible :

- a) absence de règle et présence d'énoncé (performance sans connaissance de la règle)
- b) présence de règle et présence d'énoncé (performance avec connaissance de la règle)
- c) présence de règle, et absence d'énoncé (connaissance de la règle sans performance).

Il faut bien admettre que la situation idéale est celle où il y a à la fois présence de règles et performance chez l'apprenant, c'est-à-dire une double maîtrise des connaissances implicites et explicites avec un niveau élevé et équivalent atteint par l'apprenant. Mais ce n'est évidemment pas toujours le cas. Il est même souligné par certains chercheurs que la connaissance explicite d'une règle n'est pas forcément utile pour l'acquisition d'une compétence linguistique. C'est ce qui a amené Lawfeld et Selinker (1971, cités par Dakowska, 1993) à parler du *paradoxe de la règle* qui renvoie au fait qu'il est souvent difficile d'appliquer une nouvelle règle pour l'apprenant, alors que la présence de cette dernière sert normalement à générer la production. Seliger (1979) s'est posé aussi la question concernant l'opérationnalité de la règle grammaticale : «*savons-nous quelque chose sur ce que l'apprenant sait faire d'une règle grammaticale ?* ». Face à ces observations, on est tenté d'admettre l'hypothèse de l'indépendance de la règle (comme connaissances explicite) et son utilisation (sous forme de connaissances implicites) (Lawfeld et Selinker (1971 cités par Dakowska, 1993). D'autres chercheurs (Dakowska 1993, Trévisé 1992, Sharwood Smith 1994) voient même une absence de relations causales ou implicationnelles entre la connaissance d'une règle et son utilisation. En revanche, de nombreux chercheurs ont avancé des hypothèses sur le rôle ou l'utilité des connaissances métalinguistiques qui vont dans le sens d'une relation causale entre les connaissances explicites et les connaissances implicites. Les connaissances métalinguistiques accélèrent l'acquisition des connaissances implicites (Mittner et Kahn (1982). Elles permettent l'organisation des connaissances et la compréhension de la structure déjà connue (Bialystok (1990). Pour Trévisé (1992), elles servent, à long terme, comme *moyen de secours* ou de

repères conscients en production (pour le contrôle et l'automatisation des procédures). Pour Dakowska (1993), elles permettent de raisonner sur les objets linguistiques et y produire des inférences. Pour Véronique (1993), elles contribuent à la saisie de données langagières, au travail sur les règles de la langue cible et à la mise en mémoire. Les deux positions que nous avons présentées concernant le lien qui existe entre les connaissances explicites et implicites (leur dépendance ou leur indépendance) ne nous semblent pas contradictoires, comme cela semble apparaître à priori, mais elles semblent être complémentaires dans la mesure où les connaissances implicites et explicites renvoient à deux types d'apprentissage auxquels l'apprenant peut se trouver confronté dans son procès d'acquisition, et qu'il a besoin justement de ces deux types d'apprentissage pour acquérir une langue cible. L'acquisition des connaissances explicites (par l'analyse) est nécessaire pour comprendre le phénomène linguistique. L'acquisition des connaissances implicites (par l'entraînement formel et fonctionnel) renforce la fluidité et rend possible le contrôle automatique de la production. Quant au décalage observé entre les connaissances métalinguistiques et la performance, il semble être de fait légitimé par la différence statutaire des connaissances explicites (ou métalinguistiques) et des connaissances implicites (la performance) dans le procès d'acquisition de la langue. Il existe dans la littérature trois explications possibles à cette différence de statut entre les deux types de connaissances (ou les types d'apprentissage) dans le procès d'acquisition et, en même temps, au décalage entre les connaissances métalinguistiques et la performance.

La première explication du décalage est proposée par Seliger (1979, cité par Schmidt, 1994). L'auteur précise que les *règles pédagogiques*, qui constituent les règles grammaticales utilisées en classe de langue, sont abordées comme un dispositif cognitif focalisant, non comme un système de production. Le but, avéré ou non, de l'enseignement formel est ainsi d'instruire l'apprenant et vise en priorité l'augmentation de la saillance des formes de la langue cible. Mathews (1989, cités par Schmidt, 1994) a lui aussi souligné cette caractéristique de l'enseignement des règles dont la fonction dit-il, est l'instruction explicite de l'apprenant, consistant à diriger et focaliser son attention sur les caractéristiques formelles de la langue cible et permettant en conséquence la stimulation du processus implicite en production. Lightbown (1985, cité par R. Ellis, 1994) attribue lui aussi aux connaissances de règles un rôle indirecte qui est de contribuer au développement de l'interlangue de l'apprenant. Mais, précise-t-il, les connaissances explicites de règles interviennent après la formation de connaissances implicites, en fixant leur mode d'utilisation dans la production. Ellis, R. (1994) note, lui aussi, ce décalage de la connaissances de règles et la performance dans la production et apporte une précision importante quant à leur rôle en tant que connaissances explicites dans le procès d'acquisition. Dans son modèle de l'apprentissage formel de la langue, l'auteur fixe un rôle spécifique aux connaissances explicites en précisant que lorsque les connaissances de règles ne correspondent pas au niveau de l'apprenant (sa performance), cela constitue un indice de leur intervention possible et indirecte (en dehors du temps réel de production) en un lieu et moment différents de la production. Il peut s'agir par exemple de lieu et moment d'analyse de la langue cible, en dehors du temps réel de communication, qui correspondent à la phase alternée de construction de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques

dans le procès d'acquisition. Ellis, R. précise en outre que l'intervention directe et immédiate des connaissances explicites dans le processus d'acquisition des connaissances implicites est aussi envisageable (dans l'étape de perception de l'input ou par la présence répétée de données au niveau de l'output) jouant le rôle du *moniteur* (système de contrôle) de l'activité linguistique en production (construction de métaconnaissances de contrôle de l'activité linguistique). Krashen (1981) attribue lui aussi aux connaissances de règles ce rôle de *moniteur* dans le processus de production. Mais ce rôle est limité, dit-il, à vérifier l'exactitude des énoncés, avant ou après la production. Krashen (1981) reconnaît implicitement l'existence de deux processus dans l'appropriation d'une langue : le processus d'apprentissage de règles et le processus d'acquisition fonctionnelle de la langue. Mais pour cet auteur, seul le processus d'acquisition est responsable, et est révélateur, de l'acquisition d'une compétence en production ou en compréhension. Le *monitor* intervient seulement, dit-il, quand des conditions sont remplies : la connaissance de la règle, l'attention portée à la forme et le temps. Dans le modèle de Krashen, le rôle attribué aux connaissances explicites est curieusement minoré en tant qu'elles permettent seulement l'exercice du contrôle de la production lequel suppose l'existence d'un certain type de métaconnaissances que nous désignons comme *métaconnaissances de contrôle* de la production (pauses, hésitations, auto-reformulations, auto-corrections...). Mais les conditions que l'auteur désigne (connaissance de la règle, attention portée sur la forme et le temps) pour que le *moniteur* fonctionne renvoie plutôt au moment et au lieu d'analyse de la langue cible, lesquels caractérisent l'apprentissage explicite et produisant des métaconnaissances d'objets linguistiques analysés. On voit bien que le modèle de Krashen induit l'existence des deux types d'apprentissage (implicite et explicite) dans le procès d'acquisition d'une langue cible mais, curieusement, l'auteur minore le rôle de l'apprentissage explicite dans le procès d'acquisition.

La deuxième explication du décalage entre les connaissances métalinguistiques et la production est fournie par le discours que propose Sharwood Smith (1994) à propos des règles grammaticales. L'auteur part du constat qu'une conscience accrue ne semble souvent pas s'accompagner de l'amélioration de la performance et se demande alors si *la connaissance de règles aide à l'acquisition ?* Pour tenter de répondre à cette question, l'auteur fait une analyse des règles grammaticales du point de vue de la forme et postule l'existence de deux types de règles ayant un statut psychologique différent. Le premier type concerne les règles descriptives que l'apprenant établirait à l'instar des règles qu'élaborent les linguistes ou les grammairiens. Une fois ces règles acquises, l'apprenant peut en être conscient comme il peut en parler, indifféremment du fait qu'il peut s'en servir ou non en production. Ces règles représentent ses connaissances déclaratives sur la langue cible. Le deuxième type regroupe, dit l'auteur, les règles que l'apprenant a captées sans réflexion ou analyse, comme c'est le cas des enfants apprenant leur langue maternelle. La possession de ces règles se manifeste par le fait qu'on est capable de produire des phrases systématiques dans une langue mais sans pouvoir en parler. Ce deuxième type de règle correspond aux connaissances procédurales de l'apprenant, entendues comme connaissances automatisées et non verbalisables, lesquelles se manifestent dans la production, constituant ainsi sa performance dans la langue cible. Sharwood Smith explique alors le décalage entre les

connaissances métalinguistiques et leur utilisation par la non-acquisition chez l'apprenant du statut psychologique approprié, à savoir la non-conscience et la non-verbalisation (automatisation de la production avec le contrôle automatique de l'activité linguistique). L'auteur cherche en fait à indiquer que ce décalage reste effectif tant que l'apprenant n'acquiert pas les connaissances implicites correspondant à ses connaissances explicites, lesquelles se manifestent dans la production. C'est bien aussi ce que Frauenfelder et Porquier (1979) pense lorsqu'ils précisent que ce décalage est dû à l'absence de connaissances implicites correspondant à la connaissance explicite, suggérant par là la possibilité pour une même connaissance d'exister sous deux états différents. La proposition de Sharwood Smith nous ramène ainsi à la question d'existence des deux types d'apprentissage (implicite/explicite) ou des deux types de connaissances (déclaratives/procédurales) dont l'apprenant a besoin d'acquérir pour son apprentissage de la langue.

Une autre explication du décalage entre les connaissances métalinguistiques et leur utilisation est proposée par la psychologie cognitive. La discipline distingue à priori deux niveaux d'appréhension du problème sur le plan cognitif. Il s'agit d'une part, de la question de construction des connaissances métalinguistiques et de leur formulation dans la langue apprise et, d'autre part, de la question de l'utilisation contrôlée/automatique de ces connaissances en production ou en compréhension.

En fait la présentation que fournit la psychologie cognitive à propos de l'explication du décalage intègre les deux modèles d'explication précédents dans la mesure où elle soulève la question du statut psychologique des connaissances implicites et explicites et propose une explication du décalage en termes de résolution de problèmes lesquels se présentent différents à l'apprenant. Le problème de la formulation des connaissances métalinguistiques se présente comme tel à l'apprenant autant que celui de l'utilisation de la langue en production/compréhension. C'est dans ces termes que la psychologie cognitive traite de la question du décalage des connaissances métalinguistiques par rapport à la performance de l'apprenant. Le décalage entre la possession des connaissances métalinguistiques et leur utilisation dans la production concerne, en psychologie cognitive, la formulation de ces connaissances. La formulation des connaissances métalinguistiques correspond aux connaissances déclaratives formulées par l'apprenant sous forme de propositions. Les connaissances déclaratives sont inaptes à être utilisées telles quelles en production. Elles ne sont pas liées non plus à une utilisation particulière de la langue apprise (Richard, 1990), car elles servent à réaliser des activités cognitives particulières : *comprendre* ou *faire des inférences*. Pour *comprendre* on a besoin de *concepts* lesquels constituent des représentations d'objets ou d'événements traduits dans la langue sous forme de propositions formulables dans cette langue (Richard, 1990). Bresson (1991, cité par Trévisse 1996) souligne que le problème de formulation des règles de la langue cible en classe est que cette formulation s'établit toujours en défaut du but que prescrit la règle. L'enseignement de la langue se fait sur le mode déclaratif en classe, dit-il, alors que l'objectif pédagogique visé est de permettre à l'apprenant de construire des connaissances procédurales pour produire « *la parole de manière procédurale* ». C'est ce que Lawfield et Selinker (1971) a nommé le *paradoxe de la règle*, évoqué précédemment.

De son côté, Dakowska (1993) explique l'hiatus de la formulation des connaissances métalinguistiques par rapport à leur emploi en production par le fait qu'il est impossible pour l'apprenant de consulter des informations stockées sur le mode déclaratif dans une tâche communicative complexe avec une fluidité naturelle, car de telles informations ne peuvent pas fonctionner comme un algorithme en production. De plus, dit-il, certaines règles contiennent des informations trop abstraites pour être pertinentes au moment et au lieu d'utilisation de la langue. Ainsi, la recherche par l'apprenant de règles d'utilisation qui correspondraient à ses connaissances déclaratives sur la langue apprise, s'avèrerait nécessaire pour la manifestation de la performance linguistique (les métaconnaissances de contrôle des objets linguistiques). C'est ce que Bange (1999) avance également lorsqu'il précise que les règles sont de nature descriptive et sont établies par observation externe et focalisée sur elles en tant qu'objet spécifique et qui relèvent, selon nous, des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques. Pour que ces règles de grammaires enseignées en classe se manifestent en performance chez l'apprenant, dit l'auteur, il faudrait qu'elles soient transformées pour devenir des règles internes, des règles de production. Pour ses réalisations linguistiques en production comme en compréhension, l'apprenant est appelé en conséquence à les élaborer. Ainsi, la psychologie cognitive nous fournit un élément crucial de réponse à la question du décalage entre les connaissances métalinguistiques (les connaissances déclaratives) et la performance de l'apprenant, qui correspond à ce qui sous-tend l'exécution de l'action que sont les connaissances procédurales, constituant des *données pour agir* (Richard, 1990). Les connaissances procédurales permettent directement l'utilisation de la langue parce qu'elles sont constituées, dit Richard (1990) et des *conditions d'utilisation* d'une action et du *comment* effectuer cette action. C'est notamment le principe de conception de la programmation utilisée dans le domaine informatique. Le décalage observé serait donc le résultat de la non acquisition des connaissances procédurales, connaissances qui concernent les conditions et l'effectuation de l'action. Pour Richard (1990), ces dernières seraient, au moins en partie, construites à partir des connaissances déclaratives que possèdent l'apprenant sur la langue. Mais il revient à l'apprenant de chercher comment les traduire en connaissances procédurales lesquelles se manifestent dans des actions concrètes en production/compréhension du message linguistique. Ce sont justement les connaissances procédurales qui font souvent défaut chez l'apprenant dans une classe de langue étrangère parce que leur élaboration est coûteuse et incombe l'apprenant seul, car c'est lui qui doit découvrir les conditions d'application d'une forme et rechercher à chaque fois la forme en production. La psychologie cognitive donne des indications importantes concernant le rôle des instructions verbales dans l'application des procédures. Il est connu maintenant que les instructions verbales qui sont censées fournir des règles d'action n'entraînent pas automatiquement les actions correctes et efficaces rentrant dans un programme de réalisation d'une tâche. Que ce soit pour l'application d'une procédure particulière (mode d'emploi d'un appareil) ou d'une procédure générale telle que celles utilisées en mathématique ou en informatique par exemple, le sujet doit faire intervenir le processus de compréhension pour convertir la règle verbale en procédure. Ce parcours cognitif de compréhension que le sujet doit faire commence par la constitution d'une connaissance

déclarative de l'instruction verbale et d'autres connaissances additionnelles qui ne sont pas forcément explicitées dans l'énoncé de la règle verbale. Une autre difficulté vient s'ajouter à celle-ci pour l'apprenant dans la recherche de l'application d'une procédure. Elle concerne le fait que les instructions peuvent être formulées en terme de *règles de fonctionnement* d'un dispositif, au lieu de *règles d'utilisation*. Dans ce cas, le sujet est appelé, en conséquence, à déduire ces dernières à partir des instructions verbales et qu'en plus il pourrait s'y ajouter le problème de l'interprétation de l'énoncé des règles de fonctionnement et de leur formulation. L'expérience de Bourquignon et Candelier (1984) sur l'acquisition d'une langue étrangère par des élèves français de 5^{ième}, 4^{ième} et 3^{ième}, a pu montrer en effet que pour pouvoir appliquer une règle, il ne suffit pas de la connaître mais il faut aussi acquérir l'habileté d'appliquer les procédures de son utilisation.

Le deuxième élément que propose la psychologie cognitive pour expliquer le décalage des connaissances métalinguistiques par rapport à la performance du sujet concerne la question du contrôle de l'activité linguistique et de l'automatisation de l'exécution des procédures (Dakowska, 1993), qui s'obtient par l'entraînement formel et fonctionnel. Pour que l'utilisation des procédures soit rapide et spontanée, comme l'exige la situation de production en temps réel de communication, un processus d'automatisation de l'exécution des procédures doit se mettre en place. Cette automatisation concerne deux opérations cognitives. La première correspond à l'accès aux connaissances procédurales stockées dans la mémoire, la deuxième est la mise en œuvre de ces procédures. La psychologie cognitive a bien montré que la fréquence d'utilisation avec la réussite de l'action fond augmenter la rapidité d'accès aux connaissances présentes dans la mémoire ainsi que l'exécution des procédures. Chez les débutants, l'accès aux connaissances et la mise en œuvre des procédures sont des processus contrôlés, encore faut-il que ces connaissances soient déjà en place dans la mémoire de l'apprenant, ce qui demanderait nécessairement du temps. Le contrôle de l'activité linguistique exige toujours une plus grande charge cognitive du fait du niveau d'attention qu'impose la situation de communication. La capacité de traitement cognitif n'étant pas sans limite pour des raisons liées aux contraintes de la mémoire humaine et à l'exécution des opérations cognitives, et tant que la mise en œuvre des procédures n'est pas automatisée, les connaissances métalinguistiques des apprenants ne sont pas toutes utilisées en temps réel. D'où le décalage observé chez le sujet entre ces connaissances métalinguistiques et la production. Mais avec l'entraînement fonctionnel qui consiste à répéter l'utilisation réussie des connaissances procédurales, l'accès au contrôle devient de plus en plus rapide et, à terme, automatique. L'exécution automatique des procédures réduirait ainsi très sensiblement la charge cognitive chez l'apprenant et estomperait en quelque sorte le décalage des connaissances métalinguistiques par rapport à la performance observée en production. C'est ainsi que McLaughlin, Rossman et McLeod (1983) ont tenté aussi d'expliquer partiellement le phénomène de décalage qu'on observe fréquemment chez des apprenants adultes d'une langue étrangère. Ces auteurs ajoutent en outre qu'un bon nombre d'entre eux peuvent produire parfaitement des mots, des phrases en langue étrangère en classe, mais n'utilisent pas suffisamment leurs connaissances en présence d'un natif de la langue cible, car, disent-ils, l'automatisation de l'exécution de procédures est certes dépendante de

l'entraînement dans les conditions réelles de production de la langue cible, mais elle semble aussi dépendre de l'environnement et des stratégies individuelles des sujets apprenants.

Discussion concernant les modèles d'apprentissage de la langue inspirés des modèles cognitifs de traitement de l'information symbolique :

L'examen des modèles d'apprentissage de la langue inspirés des modèles cognitifs de traitement de l'information symbolique nous amène aussi à constater l'existence de deux formes générales d'apprentissage : l'implicite et l'explicite. En fait, il y a deux acceptions de l'opposition que l'on admet entre l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite. Dans la première acception, on distingue les deux types d'apprentissages en fonction des conditions extérieures d'apprentissage. On parle d'apprentissage implicite lorsque l'apprenant ne reçoit pas ou peu de métalangage ou d'informations métalinguistiques dans l'*input*, ou lorsqu'il reçoit un *feedback* négatif d'incompréhension de la part de l'interlocuteur (forme non explicite). En revanche, on parle d'apprentissage explicite lorsque l'apprenant reçoit des informations métalinguistiques explicites de l'environnement ou lorsqu'il réfléchit ou fait lui-même une analyse de la langue apprise. Plusieurs recherches ont indiqués la supériorité de la situation explicite en terme d'efficacité dans l'apprentissage de la langue (N. Ellis 1993, Michas, Scott 1989 cités par Berry, 1994, Robinson 1996, De Graaff 1997 cité par McWhinney, 1997). La seconde acception de l'opposition entre apprentissage implicite et explicite concerne le traitement de l'*input* linguistique par l'apprenant et renvoie à des mécanismes internes d'apprentissage lesquels peuvent différer quel que soit l'environnement et le type d'*input*. Ainsi, dans cette deuxième acception, l'apprentissage implicite est un apprentissage inconscient et l'apprentissage explicite, un apprentissage avec une recherche consciente de règles. Berry et Broadbent (1988) distinguent entre ces deux types d'apprentissage comme modes possibles d'apprentissage. Leurs expériences sur la question a porté sur l'apprentissage complexe des relations entre les variables. Un apprentissage est décrit comme *implicite* ou *non sélectif* lorsque le sujet observe des variables d'une façon non sélective et stocke une agrégation d'informations. Les informations stockées contiennent des cooccurrences d'événements ou des traits environnementaux. Avec l'expérience, le sujet mémorise bon nombre de relations condition-action qui lui assure sa performance. Le mode d'apprentissage implicite (non sélectif) semble être plus efficace pour les tâches complexes et lorsque le nombre d'hypothèses possibles à gérer devient impossible (Schmidt, 1994). Un apprentissage est décrit comme *explicite* ou *sélectif* lorsque le sujet fait une sélection de quelques variables clés et mémorise leur traitement. Ce mode d'apprentissage est rapide et efficace car les variables y sont sélectionnées et vérifiées de façon systématique. Le nombre de relations impliquées dans ce mode d'apprentissage étant faible, le sujet peut plus facilement rendre compte de la connaissance acquise par explicitation. Le mode d'apprentissage explicite semble être en vigueur dans les situations de résolution de problème, dans l'évaluation d'hypothèses explicites ou dans l'application de règles ainsi que dans d'autres processus conscients de ce type. Le mode d'apprentissage explicite

semble être moins efficace que le mode d'apprentissage implicite lorsque la tâche implique la gestion de beaucoup de variables, qui peuvent même parfois être non pertinentes.

Le "patrimoine" cognitif et métacognitif de l'apprenant lecteur/scripteur en L2, les types de connaissances sur la langue apprise :

L'apprenant d'une langue étrangère n'arrive pas vierge de tout acquis et possède une base cognitive qu'il s'est bâtie tout au long de son périple biographique, acquisitionnel et d'apprentissage pratique des langues. La biographie langagière du sujet est double et renvoie ainsi à la dimension acquisitionnelle et la dimension d'apprentissage. Le capital cognitif de l'apprenant d'une LE serait donc composé de ce qui a trait à l'acquisition en tant qu'*internalisation de savoirs et savoirs-faire constitutifs d'une compétence langagière* (Holec, H., 1998). Il serait aussi composé de ce qui relève du vécu de l'individu en tant qu'apprenant de langues, entendu comme une personne qui adopte un comportement particulier pour réaliser une acquisition (Holec, H., 1978). Il existe alors deux types de connaissances que l'apprenant intérioriserait dans son parcours d'apprentissage et acquisitionnel des langues apprises. Dans les années 70 des modèles expliquant la nature et l'origine des connaissances linguistiques intériorisées par l'apprenant, ont connu le jour. Ce débat théorique fut abordé au sein d'une problématique plus large, celle d'un modèle de locuteur dans la compréhension et la production du langage (Besse, H. & Porquier, R., 1990). La classification des savoirs que détient un individu au sujet d'une langue, la plus répandue actuellement, indépendamment du statut de cette langue dans le parcours acquisitionnel du sujet : LM, LE1, LE2,...etc, est celle qui répartit les connaissances linguistiques en explicites et implicites. Les connaissances sont dites explicites lorsque l'individu est en mesure d'expliquer un fait de langue sous forme de règles ou de quelques exemples. Si le sujet possède des connaissances explicites cela ne signifie pas forcément que ce savoir soit intériorisé et donc devenu opératoire de sorte qu'il soit applicable de façon spontanée en compréhension ou en production. D'autre part, les connaissances sont dites implicites lorsqu'elles constitueraient l'information intuitive utilisée de façon spontanée en production comme en compréhension. E. Bialystok (1990) souligne que la différence entre les connaissances explicites et les connaissances implicites peut être appréhendée suivant leur fonction respective. Les connaissances explicites représentent les informations explicites accumulées sur la langue. Elles manipuleraient l'information qui existe sous forme implicite chez l'apprenant concernant la langue apprise (ce qui correspond à la capacité métalinguistique) et exerceraient au moyen du moniteur un contrôle conscient de la production/compréhension générées de façon automatique par les connaissances implicites. Les connaissances implicites sont considérées par Bialystok (1990) comme détentrices de l'information nécessaire pour réaliser de façon spontanée les tâches de production ou de compréhension.

Py, B. (1980) range les connaissances explicites à l'intérieur de la composante métalinguistique de l'interlangue de l'apprenant. Mais, il précise que les connaissances explicites de l'apprenant peuvent ne pas recouvrir les descriptions des linguistes et même *se trouver en contradiction avec les règles effectivement utilisées par l'apprenant* (Py., 1980). En fait l'auteur dénonce la relative fiabilité du discours métalinguistique que

développe naïvement un apprenant sur une langue apprise. Il précise qu'on peut aussi les appeler *verbalisations métalinguistiques* parce qu'elles peuvent être seulement des témoignages verbalisés d'une activité réflexive à propos de la langue apprise. Trévisse, A. (1992) considère même que ces manifestations verbalisées de la réflexion sur la langue de la part de l'apprenant traduiraient seulement des *mémorisations* ou des *reconstructions* et ne constitueraient pas toujours le résultat de l'activité métalinguistique du sujet à propos de la langue en compréhension ou en production³¹. Il faudrait donc se garder de confondre les verbalisations qui représentent la capacité métalinguistique de l'apprenant et celles qui ne seraient que des cogitations à propos de la langue apprise que l'apprenant produirait dans un but autre que ce qui pourrait refléter son activité métalinguistique de réflexion et d'analyse de la langue.

D'autres questions sont aussi posées dans la littérature qui concernent l'existence des deux types de connaissances sur la langue apprise. La construction des deux types de connaissances (explicite et implicite) est-elle simultanée dans le processus d'acquisition d'une LE ? Si les deux types de connaissances cohabitent, dans quels termes se déroulerait cette cohabitation ? Y a-t-il une interaction entre les deux types de connaissances (implicites et explicites) ? Y a-t-il une transmutation d'un type de connaissances vers un autre ? Si transmutation il y a, comment cette transmutation se ferait-elle ?

Le modèle de la contiguïté entre les connaissances explicites et implicite soutient l'idée que l'acquisition de connaissances implicites est influencée par l'enseignement/apprentissage de connaissances explicites. Ce présupposé théorique suppose que le développement de la performance linguistique est déterminé par la transformation de connaissances linguistiques, des connaissances explicites vers les connaissances implicites. Dans le modèle de la contiguïté, l'objectif principal de l'apprentissage est l'automatisation des connaissances explicites. La conception du terme *automatisation* a changé en psychologie cognitive. A l'époque, L'automatisation était représentée comme l'acquisition d'une rapidité dans la réalisation de traitements en série. Elle est entendue actuellement comme l'exécution en parallèle de plusieurs processus sans que l'individu en soit conscient, avec un contrôle automatique exercé sur ces processus (Hulstun, J. H. et De Graaf, R., 1994). Anderson, J. R. (1982), qui a mis au point la théorie du traitement automatique contrôlé, voit lui aussi le développement des habilités linguistiques dans la transformation des connaissances linguistiques. Cet auteur définit les connaissances déclaratives comme des savoirs statiques qui s'activent consciemment mais

³¹ En fait l'éventuel manque de recouvrement entre une activité métalinguistique et le discours qui est censé en rendre compte est tout à fait possible. En ce qui nous concerne, en se fondant sur l'observation et l'analyse d'activités d'ordre métalinguistique fournis par les apprenants d'une L2 analyseurs de la langue cible, à travers l'analyse de leurs verbalisations à propos de la langue apprise (le français), nous faisons la différence entre l'activité métalinguistique en elle-même, la représentation ou l'image que l'apprenant en a et la verbalisation que ce dernier peut émettre. Ce discours sur la langue produit par l'apprenant pourrait être formulé en direct et reflèterait les métaconnaissances de contrôle de l'activité linguistique (de l'apprenant), ou en différé et il correspondrait aux métaconnaissances d'analyse de l'activité linguistique (de l'apprenant). De même que le discours sur la langue de l'apprenant pourrait être plus ou moins explicite, selon le niveau d'expertise de l'apprenant, et comporterait ainsi une « dose » variable de terminologie métalinguistique spécialisée. Nous sommes conscients du fait que le discours de l'apprenant à propos de la langue apprise traduirait de façon plus fidèle la représentation qu'il se construit du phénomène linguistique plutôt que de l'activité linguistique en elle-même.

lentement et qui s'acquièrent facilement (les mots, les définitions, les images et les compositions de ces éléments). Il les distingue des connaissances procédurales qu'il considère comme des habilités cognitives complexes dont l'individu est capable d'exécuter, elles peuvent être activées rapidement, automatiquement et de façon inconsciente (par exemple comprendre, produire du langage, utilisation d'une règle en production). Les deux types de connaissances (déclaratives et procédurales) sont emmagasinées dans la mémoire à long terme (MLT). Si les connaissances déclaratives sont disponibles par introspection, les connaissances procédurales le sont que pour une exécution et leur rappel ne reformule pas l'information mais la transforme en connaissances déclaratives (Hulstun, J. H. ; De Graaf, R., 1994). L'acquisition des connaissances procédurales est graduelle grâce à la pratique et leur rôle est d'activer les connaissances déclaratives pour les transformer en les réorganisant, les résumant et les représentant (O'Malley, J.M. et Chamot, A.U., 1990). Les deux types de connaissances peuvent co-exister car toutes les connaissances ne deviennent pas procédurales. Mais la performance sera toujours déterminée par les connaissances procédurales.

Nous trouvons également Bialystok E. (1978) et Sharwood-Smith, M. (1981) qui représentent la variante « forte » de la théorie de contiguïté. Ces auteurs considèrent à leur tour que les connaissances explicites peuvent être automatisées grâce à l'entraînement et devenir ainsi implicites. Bialystok présente dans son modèle de contiguïté la façon dont les représentations linguistiques changent en cours de développement. L'auteur parle d'une part de connaissances analysées ou réflexion auto-consciente. Les connaissances analysées, dit l'auteur, comprennent des traits et des fonctions qui rendent possible l'utilisation correcte et maîtrisée de la langue en situation de production/compréhension. L'auteur précise, d'autre part, qu'il existe aussi des connaissances qui restent en état de « non analysées ». Ce sont des connaissances intuitives qui dotent l'apprenant d'une faculté correctrice intuitive (Bialystok, E. et Ryan, E. 1985, dans Vann, R. et Abraham, R. G., 1990). Et, en tant que telle, elles ne permettent pas à l'individu de formaliser des arguments.

Bialystok (1978) explique aussi dans son modèle le développement de l'expertise dans une langue et parle de la transmutation des connaissances implicites vers les connaissances explicites. Il s'agit de la capacité conceptualisante de l'apprenant qu'il appelle aussi capacité métalinguistique. La capacité conceptualisante développerait les connaissances métalinguistiques liées à l'analyse de la langue apprise, elle ne constitue pas seulement, selon l'auteur, une activité métalinguistique liée au contrôle de l'activité linguistique. Bialystok suggère en effet que l'apprenant, par l'observation des données langagières auxquelles il est exposé ou par l'introspection de ses propres connaissances implicites, peut repérer les régularités et relever les règles de la langue dont il est en train de s'approprier. Cette démarche inductive qu'est la conceptualisation suppose l'actualisation et/ou la modification des connaissances explicites par rétroaction des connaissances intuitives ou implicites. La possibilité d'une restitution explicite des connaissances ainsi dégagées dépendrait du degré de conscience qu'aurait l'apprenant de la prise d'information explicite et de sa capacité de verbalisation métalinguistique. Ce type d'activité exige de la part de l'apprenant *une distanciation et une capacité d'abstraction* (cain, A., 1982). Bialystok (1982) affirme d'autre part que l'enseignement explicite de la

grammaire d'une langue n'implique pas nécessairement que les règles exposées deviennent des représentations mentales explicites. Ce serait plutôt lorsque l'apprenant comprend qu'une règle est une régularité conceptuelle, qu'il parviendra à une connaissance explicite. La connaissance explicite ainsi construite peut être retenue ou pas car la mémorisation des règles peut avoir lieu sans cette compréhension conceptuelle, et indépendamment du fait que le sujet soit capable ou non de l'articuler (Bialystok, E., 1982). Si ce sont les règles qui contribuent à une compréhension explicite, cela signifierait que la persistance de leurs résultats ne serait pas la même selon qu'elles aient été explicitement exposées à l'apprenant ou que ce soit lui qui les ait déduites à partir d'une réflexion portée sur un apport langagier. Le défi cognitif que suppose l'abstraction de régularités propre à la démarche déductive, jouera assurément en faveur de la conceptualisation, de la mémorisation des connaissances déclaratives, lesquelles constitueraient le garant de la performance, tandis que les effets de l'enseignement formel, bien qu'ils aient été reconnus comme bénéfiques, ne semblent pas durer au fil du temps (Schmidt, R., 1994). Ainsi, l'accès ou non à la maîtrise analysée d'une langue dépendrait de la capacité conceptualisante de l'apprenant. Bialystok (1982) relativise justement le déterminisme du niveau de formalité de l'enseignement de la langue dans le processus d'acquisition, pour indiquer que des paramètres autres que l'enseignement de la grammaire d'une langue, entrent en jeu pour un apprentissage optimal de la langue, comme les traits individuels de l'apprenant, notamment sa capacité analytique, son degré de conscience à l'égard de son propre processus d'apprentissage (Schmidt, R. W., 1994) -et ce qui en résulte, c'est-à-dire ses métaconnaissances construites autour de la langue apprise- et à l'égard de la langue apprise quant à ses caractéristiques, comme son degré de régularité et d'iconicité³². De ce fait, il semble bien que l'apprentissage explicite et l'acquisition des connaissances déclaratives qui en découle, s'avère nécessaire au processus d'acquisition d'une langue. Et on devrait admettre qu'aussi bien à partir d'un discours professoral à dominance formelle, que lorsque l'apprenant découvre par lui-même des principes organisateurs d'une langue, même s'il se trouve immergé dans un cadre d'enseignement de type inductif, la démarche conceptualisatrice (Bailly, 1984, 1990 ; Osborne, J., 1999) entreprise par l'apprenant à l'égard de la langue apprise constitue la manière la plus optimale pour la compréhension de l'intake. Par voie de conséquence, et faute de corrélation univoque entre le niveau d'explicitation des pratiques pédagogiques et celui des représentations des apprenants qui en résultent, il est important de faire la distinction dans l'apprentissage/utilisation de la langue entre le processus lui-même et les connaissances qui constituent le produit du processus. Cette distinction s'avère pertinente pour déterminer la place des connaissances explicites déclaratives dans le processus d'appropriation d'une langue. Les connaissances explicites déclaratives, bien qu'elles ne rendent pas directement compte de la performance dans une langue, ne puissent pas devenir directement des connaissances implicites procédurales, semblent largement contribuer à la construction des connaissances implicites procédurales et à en accélérer le développement, en facilitant l'intake³³ (la saisie), c'est-à-dire

³² « La façon dont le sens des mots est déterminé par leur forme » (Kellerman,).

³³ Pour que l'input devienne intake, selon Hulstijn, J. H. et Schmidt (1994), il faut que la forme et le sens soient connectés par l'apprenant.

l'intégration du matériel linguistique auquel l'apprenant est exposé dans l'intake. Au moyen de la construction de métaconnaissances, à l'issue de l'activité autoréflexive d'analyse des formes et des fonctions de la langue, entreprise par l'apprenant à l'égard de la langue apprise, en dirigeant l'attention dans le sens des caractéristiques formelles et fonctionnelles de la langue apprise, on met l'apprenant en condition d'appréhender le décalage entre les caractéristiques formelles de l'input et celles de son interlangue (Schmidt, R. W., 1994). Le fait de prêter attention aux aspects formels et fonctionnels de la langue facilite toujours l'acquisition des traits redondants de la grammaire (Schmidt, R. W., 1990) et favorise la consolidation de l'acquisition d'une langue car *la prise de conscience par les élèves des phénomènes de langue contribue à l'efficacité et à la durabilité de leur appropriation des langues étrangères* (Bailly, D., 1992).

Chapitre 5 :

Le processus de conceptualisation du savoir sur la langue et construction des conceptions des savoirs linguistiques chez les apprenants :

5.1/ Construction des conceptions du savoir chez l'apprenant :

Tout apprentissage, dans quelque discipline que ce soit, entraîne implicitement l'apprenant à développer des conceptions autour de l'objet d'apprentissage et autour de l'activité d'apprentissage elle-même. La conceptualisation est un processus cognitif naturel qui suit tout apprentissage. Il intervient dès l'apparition des premières acquisitions dans le processus d'apprentissage. Elle concerne aussi bien la thématique qui est liée à l'objet d'apprentissage (pour la langue par exemple l'apprenant développe des conceptions concernant le mot, la phrase, le texte, le discours, le vocabulaire, la littérature, la civilisation, la culture, la syntaxe...) que la thématique qui concerne l'action d'apprendre (pour la langue l'apprenant développe des conceptions concernant la maîtrise d'une langue, la compétence à communiquer dans une langue, la capacité à apprendre la langue, à utiliser la langue, ...). Il est donc pertinent de s'interroger sur les conceptualisations développées autour de l'activité d'apprentissage elle-même ou autour de l'objet d'apprentissage (ici la langue) lorsqu'il est question d'apprendre la langue. La conceptualisation est un processus cognitif qui se déclenche naturellement chez l'apprenant lorsque, pour apprendre, il veut comprendre comment fonctionne un système ou comment l'utiliser correctement. Ce questionnement qui est de l'ordre du métacognitif, vient s'ajouter à l'apprentissage effectif qui repose, lui, sur l'acquisition des connaissances concernant l'objet d'apprentissage en soi. L'effort ponctuel relatif au questionnement métacognitif consiste ainsi à acquérir la compétence de la verbalisation des représentations des connaissances du sujet.

Les conceptualisations des apprenants qui sont développées au cours de leur apprentissage peuvent être en conformité avec les attentes objectives de cet apprentissage ou non (conception juste ou erronée par rapport à l'objet d'apprentissage). En effet, il est fréquent de rencontrer chez les élèves des erreurs de raisonnement, des idées qui peuvent paraître assez bizarre et surprennent les adultes en référence à leur logique propre. Par exemple, les sujets apprenants peuvent construire, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, des phrases sur un mode empirique en prenant appui sur une certaine intuition de leur langue première. La connaissance des idées des apprenants, de leurs façons de raisonner, d'apprendre, de se comporter, est devenue quelque chose de fondamentale dans l'enseignement depuis 1987. On appelle cela désormais les *conceptions des apprenants* dans le jargon didactique. La connaissance des conceptions des apprenants concernant leur apprentissage ou à propos de l'objet d'apprentissage semble être utile tant du point de vue de l'enseignement que du point de vue de l'apprentissage. Cette connaissance permet à l'enseignant d'adapter et d'ajuster son intervention parce qu'il peut proposer dans ce cas une pratique éducative beaucoup plus optimale. L'intervention de l'enseignant serait ici plus optimale parce qu'elle tiendrait compte de la zone proximale d'apprentissage de l'apprenant (zone d'apprenabilité de l'apprenant), qui correspond à la situation où la distance entre le "savoir de l'apprenant" et le "savoir effectif" est circonscrite dans l'action conjuguée d'enseignement/ apprentissage.

Les études qui concernent le phénomène de la construction des conceptions chez les apprenants révèlent que l'apprentissage ne constitue pas directement le produit d'une simple transmission. L'apprentissage est le résultat d'un processus de transformation. C'est un produit de transformation de questions, d'idées initiales, de façons de raisonner, de façons de percevoir. Le changement qui intervient avec l'apprentissage est un changement transformationnel plus qu'additionnel. L'apprenant ne pouvant pas systématiquement redécouvrir par lui-même les éléments d'apprentissage, l'enseignant et plus généralement le contexte culturel peuvent lui faciliter la tâche. La médiation culturelle est un élément facilitateur de l'apprentissage mais elle ne peut se faire, pour qu'elle soit efficace, qu'avec les conceptions de l'apprenant (J. Houssaye, 1996)³⁴. Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de réveiller l'apprenant et de le guider dans l'apprentissage. La médiation culturelle doit permettre aussi l'expression et l'évolution des conceptions de l'apprenant en situation de classe. Elle ne doit pas non plus laisser s'exprimer systématiquement le «laisser faire» de la part de l'apprenant. D'ailleurs, il est souvent nécessaire que la médiation culturelle fasse contre l'apprenant car « *après avoir fait émerger les conceptions, elle doit convaincre les individus qu'ils se trompent ou du moins que leur savoir n'est plus suffisamment opératoire* » (J. Houssaye, 1996). De nouveaux modèles sont proposés en tant que programmes d'application des principes de la médiation culturelle en rapport avec les bienfaits de la prise en compte du processus de conceptualisation systématique entamé par l'apprenant en cours d'apprentissage. On trouve notamment le modèle d'apprentissage allostérique dont l'objet est de donner en même temps qu'une explication satisfaisante des mécanismes de "l'apprendre", des informations prévisionnelles concernant l'environnement didactique optimal propre favorisant cet apprentissage.

5.2/ Les perceptions métalinguistiques de l'apprenant :

Les tentatives d'enseignement systématique de la grammaire, de l'expression ou de la compréhension d'une langue à proprement parlée prédominent souvent en classe de langue. Or, l'apprentissage de la langue en classe nécessite que l'on se penche aussi sur des pratiques de la grammaire explicitée qui s'inspire des conceptions de l'apprenant autour de la langue apprise et de sa grammaire intériorisée. Ce type de pratiques grammaticales explicitées ne vise pas seulement à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de « fabriquer » ou de corriger leurs productions en langues étrangères mais il tient compte aussi des perceptions métalinguistiques que les apprenants se font plus ou moins consciemment de la langue qu'ils apprennent. Ces pratiques sont plus maïeutiques qu'heuristiques. Elles s'inscrivent dans une perspective plus didactique que linguistique. Leur hypothèse fondatrice est qu'il existe chez tout apprenant des sortes de « *cribles métalinguistiques* » (analogues aux cribles phonologiques décrits par N.C. Troubetskoï) au moyen desquels est perçue consciemment, souvent de manière fautive ou erronée, l'organisation de la langue cible. Ces cribles sont le plus souvent des préjugés langagiers des stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ particulièrement lors de son apprentissage en

³⁴ J.Houssaye, 1996

milieu scolaire. Ces sortes de représentations métalinguistiques de ce que c'est qu'une langue et son fonctionnement, de ce qu'est la langue cible qu'on apprend, jouent le rôle d'un modèle métalinguistique naïf qui représente les modalités d'appréhension par l'apprenant des données langagières de la langue apprise. Les données de la langue sont perçues à travers le prisme propre de l'apprenant, elles sont reconstruites de son point de vue. De même qu'on doit préciser aussi que le passé métalinguistique et grammatical de l'apprenant est constamment sollicité par l'apprentissage et produit des interférences dans le processus continu de l'intériorisation de la grammaire d'une langue étrangère. Ainsi on devrait admettre que « *la démarche pédagogiques consiste moins à faire acquérir un savoir métalinguistique solide sur la langue cible qu'à amener l'apprenant à tester celui qu'il élabore spontanément à son contact, à en changer, adapter, ou même détruire les représentations métalinguistiques qu'il s'en fait, afin qu'elles deviennent plus adéquates à leur objet, qu'elles ne faussent pas trop la perception qu'il peut en avoir. Il s'agit de faire en sorte que les représentations métalinguistiques propres à l'apprenant n'entravent pas mais favorisent autant que possible son apprentissage* » (H. Besse & R. Porquier, 1984).

Les exercices grammaticaux doivent normalement être conçus de manière à suivre une démarche qui s'appuie sur la perception métalinguistique que les apprenants peuvent avoir de la langue cible parce qu'ils interrogent quelque part les dispositions de l'élève quant à résoudre un problème d'ordre grammatical et donc forcément ses conceptions en la matière. Les exercices grammaticaux constituent forcément un moment de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants. S'agissant d'une L2, cette réflexion peut être menée dans un premier temps en langue de départ puis, dès que possible, en langue cible. H. Besse & R. Porquier (1984) proposent une bonne illustration de la démarche réflexive dans un exercice grammatical qui serait celle d'un apprenant averti. La démarche repose sur deux principes. Le premier est qu'il existe une maxime de J. Locke selon laquelle la routine doit précéder les règles. Cette maxime spécifie que la réflexion métalinguistique explicitée ne peut s'exercer que sur une grammaire de la langue cible préalablement intériorisée par d'autres moyens dans le processus d'appréhension. Ce qui suppose qu'il faut admettre que les apprenants, très tôt dans l'apprentissage, acquièrent une certaine intuition de ce qui est grammaticalement possible à produire et de ce qui ne l'est pas, à l'intérieur de différents micro-systèmes de la langue cible. Cette intuition peut être considérée comme le résultat de l'activité épilinguistique de l'apprenant, c'est à dire une *structuration non consciente des données* de la langue, selon une expression d'A Culioli (1968). L'activité épilinguistique est une activité qui organise de manière inconsciente les données de la langue à laquelle est exposé l'apprenant. La réflexion à laquelle le convie le professeur s'appuie sur cette activité épilinguistique structurante. Elle vise ainsi à lui faire élucider les règles par ses moyens propres. Et c'est là qu'intervient le second principe qui ne saurait être mieux présenté qu'à travers la réflexion de M.H. Clavères (1982) selon laquelle « *la meilleure métalangue est évidemment celle des élèves* » (1982). Cette métalangue que les apprenants se forgent n'est pas dissociable d'un certain modèle métalinguistique, celui hérité de leur passé grammatical, et à partir duquel ils perçoivent et organisent subconsciemment ou consciemment les données de la langue cible. Ce qui revient à dire que les apprenants qui n'ont pas eu de formation grammaticale durant leur

scolarité sont moins aptes (et peut être moins intéressés aussi) à mener des exercices de conceptualisation (et à tenir en conséquence une position critique vis-à-vis du modèle métalinguistique qu'ils ont adopté). Ces apprenants se posent d'ailleurs beaucoup moins de questions sur le fonctionnement proprement grammatical de la langue qu'ils apprennent et possèdent en générale une faible conscience linguistique. Ils ne se soucient guère de la qualité de leur produit linguistique. D'ailleurs, il semble bien que ceux qui ont un passé grammatical bien rare sont les apprenants qui ne se posent pas de questions sur le fonctionnement de la langue et ne demandent pas des explications au professeur. C'est bien dommage que les choses se présentent ainsi parce que c'est au moyen de ce qui ressort du processus de conceptualisation de l'objet d'apprentissage d'une part et de l'action d'apprendre de l'autre que le professeur rentabilise efficacement les réponses qu'il cherche à donner suite au questionnement de ses élèves concernant le fonctionnement du locuteur quant à la langue apprise. A travers la mise en branle de leurs conceptions du fonctionnement du locuteur à l'égard de la langue et en se heurtant aux limites de la grammaire explicitée que présente ses élèves, le professeur induit les élèves à penser que la solution de leur apprentissage est dans le savoir métalinguistique du professeur, ce qui détourne leur attention de l'intuition erronée qu'ils sont en train de développer concernant la langue cible. Et progressivement, par ses interventions convergentes avec ce qu'ils conçoivent de la langue, il les rend ensuite étrangers à leurs propres activités épilinguistiques qui faisaient obstacle à leur apprentissage de la langue. Les exercices basés sur le principe de conceptualisation se fondent sur une double conviction. D'abord, et comme le souligne D. Bally (1980), cela permet à l'apprenant de prendre conscience de ses propres intuitions concernant le système de la langue étrangère, ce qui facilite l'acquisition. Ensuite, les exercices inductifs tendent à mener les apprenants non à conceptualiser leurs propres règles mais à retrouver les règles d'une description grammaticale donnée. Alors que les exercices de conceptualisation élaborée à partir d'exemples donnés par les apprenants eux-mêmes avec des erreurs éventuellement, leur permettent de rechercher puis de découvrir la règle, ce qui leur permettrait en second lieu de conceptualiser le caractère grammatical des phrases grammaticalement correctes à partir de leur métalangue propre.

5.3/ La démarche conceptualisatrice de l'apprenant :

Comment l'apprenant parvient-il à construire sa représentation de la grammaire de la langue qu'il apprend ? Comment procède-t-il pour détecter les éléments pertinents présents dans l'input pour les intégrer dans son interlangue ?

Dans la littérature nous trouvons trois attitudes possibles en guise de réponses à ces questions. La première relève des théories générativistes et propose une explication du processus de construction de représentation de la grammaire de la langue apprise dans les capacités linguistiques innées de tout individu. La deuxième attitude représentée par Ellis (1996) considère que les données de la langue s'accumulent en mémoire sous forme de *séquences* à partir desquelles l'apprenant construit sa connaissance grammaticale. La troisième attitude enfin, représentée par Bailly (1990) et Osborne (1999), pose le problème et cherche à comprendre comment l'apprenant construit sa représentation de la grammaire et comment entame-t-il sa démarche conceptualisatrice de la grammaire de la langue qu'il apprend ? Certes, on peut admettre que la mémorisation de séquences non analysées joue un rôle dans l'appropriation d'une langue étrangère. Cette position renvoie au principe

idiomatique de Sinclair selon lequel l'intériorisation de la grammaire d'une langue repose en grande partie sur la reconnaissance et l'emploi d'éléments pré-construits. Mel'chuk (1994) souligne en effet que la mémorisation par l'apprenant d'un grand nombre de *collocations* et autres *phrasèmes*, qu'emploient couramment les natifs, acquises par le contact, joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue cible. Mais l'auteur n'indique pas comment un répertoire de séquences mémorisées peut contribuer à l'acquisition d'une grammaire. Ellis (1996) précise qu'à partir des séquences stockées en mémoire l'apprenant construit la mémoire de la langue cible au moyen d'un processus d'abstraction explicite, le moyen d'accéder au concept. Mais, comme le souligne Sharwood-Smith (1993), si la présence de *séquences des formes de la langue* dans la mémoire de l'apprenant faciliterait l'acquisition, cela ne préjuge pas du résultat, qui peut ou non être une prise de conscience de la part de l'apprenant des règles de fonctionnement de la langue apprise. Pour cet auteur, les tâches "*métalinguistiques*" que l'on propose normalement à l'apprenant pour apprendre à connaître la langue cible ne doivent pas être seulement celles qui abordent directement les formes de surface. La "conceptualisation" de l'acte linguistique c'est aussi de passer à un autre niveau d'activité métalinguistique. Il est certes indiqué de faire en sorte que l'apprenant parvienne à constater les (ir)régularités des formes de surface et de les associer à des effets de sens, en l'aidant à développer sa propre métalangue, mais il est important d'aller plus loin dans le développement de la métalangue de l'apprenant : l'aider aussi à réfléchir à la logique qui sous-tend le fonctionnement de la langue apprise. Comme le fait remarquer Py (1996), il y aurait une gradation dans le développement des activités métalinguistiques chez le sujet apprenant. Elles peuvent être simplement de la réflexion sur la langue pour se transformer en un véritable effort de conceptualisation des objets langagiers. Cette dernière constitue une opération cognitive qui devrait évoluer et s'exercer sur ce qui est en cours d'acquisition chez l'apprenant car elle est le moteur de l'évolution de l'interlangue (Osborne, 1999). D'ailleurs, c'est grâce à la conceptualisation, qu'elle soit ou non extériorisée et guidée par l'enseignement, que l'apprenant parvienne à confronter ce qu'il sait et ce qu'il lui est encore inconnu ou mal maîtrisé et ainsi de pouvoir construire de nouvelles représentations sur la langue apprise au lieu de connaître des blocages incompréhensibles ou de réaliser des transferts abusifs à l'usage de la langue. Le profit que l'apprenant tirera d'une conceptualisation explicitée variera sans doute selon les individus et selon le niveau et les conditions d'apprentissage. Mais il est toujours utile d'encourager l'apprenant à être attentif aux caractéristiques de la langue cible, de l'aider dans ce sens, de l'amener à réfléchir sur sa propre pratique et à réajuster sa représentation de la langue lorsqu'elle semble être source d'erreurs. Il nous semble pertinent de noter que le critère d'importance décisif des représentations métalinguistiques dans l'enseignement des langues n'est pas leur valeur scientifique mais leur utilité, car ce qui importe didactiquement, nous semble-t-il, c'est moins la "vérité" des règles que l'apprenant élabore à propos de ses propres productions que le fait qu'il parvienne à les élaborer lui-même, afin de mieux comprendre la langue qu'il apprend et celle(s) qu'ils sait déjà (Besse, 1994). Cette position s'appuie sur la conviction que "*le savoir métalinguistique élaboré par les grammairiens et les linguistes ne peut, en lui-même, apporter de solutions toutes faites à ceux qui apprennent une langue étrangère*". Dans cette perspective, l'objectif est d'amener l'apprenant à constater par lui-même d'éventuelles discordances entre sa représentation de la langue et les faits observés (Besse & Porquier (1984).

5.4/ La conceptualisation des objets langagiers par l'analogie :

L'analogie est un processus fondamental dans la pensée humaine. Il permet de déterminer une ressemblance entre deux éléments *a priori* distincts. L'apprenant enrichie

sa base de connaissances par des opérations de transfert analogique. Le processus analogique commence par une élaboration d'une représentation d'un problème. Ensuite le sujet fait un rapprochement des connaissances antérieures et la représentation du problème. Ensuite il fait un appariement d'éléments de l'information ancienne et d'éléments de la situation présente qui sera suivi d'une évaluation et d'une rectification éventuelle. Le sujet finit enfin par acquérir la nouvelle connaissance (Gineste, 2003). Dans les apprentissages, les analogies sont réalisées en premier sur des éléments observables, concrets. Elles s'élaborent sur des ressemblances perceptibles. Les ressemblances structurelles demandent une capacité d'abstraction plus importante, et seront donc plus tardives. D'un point de vue pédagogique, les outils analogiques sont souvent utilisés en classe en tant que modalité de travail et répondent à des préoccupations multiples. Le matériel langagier est collecté par les élèves, classé, comparé, trié ou testé. Ces outils analogiques permettent ainsi d'engager un travail de conceptualisation d'une manière progressive. Mais cela nécessite du temps pour que l'élève s'empare d'un point de langue, le manipule, l'échange, l'argumente avant d'arriver à un savoir institutionnalisé (Lartigue & Djebbour, 1988). Les outils analogiques liés à la construction des représentations de connaissances sur la langue peuvent l'être sous forme de propositions analogiques (par exemple : *la phrase est un jardin qui contient des fleurs*). Ils peuvent être longtemps disponibles sous cette forme. Mais leur évolution conduit à leur disparition quand l'acquisition de la langue se stabilise et apparaissent alors les représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés (par exemple : *la phrase est un ensemble de mots qui donne un sens*). Les outils analogiques semblent particulièrement indiqués une gradation différenciée des apprentissages. En effet, tel apprenant s'appuiera encore massivement sur les analogies pour construire ses représentations linguistiques structurelles (*De quoi la langue que j'apprends est faite ?*), fonctionnelles (*Comment utiliser la langue que j'apprends ?*) ou stratégiques (*Comment apprendre à utiliser la langue que j'apprends ?*), quand tel autre utilisera l'abstraction pour construire des représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés.

5.5/ La conceptualisation des objets langagiers par l'abstraction :

La conceptualisation peut se définir comme étant un processus d'accession au concept. Elle suppose que l'apprenant parvienne à s'approprier les caractéristiques et les attributs associés à ce concept. « *L'abstraction est considérée comme atteinte si l'élève peut distinguer exemples et contre-exemples du concept, justifier cette distinction, nommer les attributs essentiels du concept, c'est-à-dire lui donner une définition. Il peut en outre générer de nouveaux exemples ou en repérer dans un autre contexte* » (Barth, 1987). Pour aider l'apprenant à faire de l'abstraction, les stratégies d'enseignement devraient s'appuyer sur sa perception intuitive, c'est-à-dire sa capacité générale à repérer des régularités, à sérier et cela pour mieux caractériser les attributs. Pour tester le matériau langagier en cours d'observation, l'individu dispose d'un certain nombre d'opérations cognitives (classer, comparer, contraster...) qui permettent d'amorcer un élément important relevant du processus d'abstraction : l'organisation des connaissances. Les gestes pédagogiques qui peuvent faciliter l'accès à l'abstraction seraient par exemple le renforcement des interactions verbales en classe, de provoquer des conflits cognitifs, valider les réponses, apporter un feedback. C'est ce type d'apprentissage de la langue en classe qui renforcerait le processus d'abstraction des objets langagiers, car il vise en premier la perception au moyen de laquelle des indices sont distingués par les structures mentales déjà en place. Il permet la comparaison, car l'apprenant compare et contraste, afin de déterminer en quoi deux exemples se ressemblent ou diffèrent. Il permet enfin de faire des inférences inductives, car l'apprenant peut tirer une conclusion hypothétique sur la nature de la règle de classification (Barth, 1987). Si l'enseignement fait travailler l'élève seulement à un

niveau de stimulus-réponse ou d'association verbale, sans l'entraîner à un raisonnement argumenté, le processus d'abstraction ne sera pas sollicité chez l'élève, et il est peu probable qu'une réflexion d'un niveau d'abstraction plus élevé ait lieu. Si l'enseignement ne prend pas en charge cet accès à la conceptualisation, les savoir-faire disponibles chez l'élève qui seraient, au départ, isolés et peu opératoires particulièrement chez les élèves les plus fragiles, ne conduiraient pas l'apprenant à aller au-delà d'une simple reproduction de la procédure enseignée. La reproduction d'une procédure enseignée est considérée par Barth (1987) comme le premier degré de l'acquisition. Et il importe, précise-t-il, de dépasser ce stade pour aller vers celui de l'abstraction dans lequel l'apprenant devient capable de justifier la reconnaissance d'un concept en nommant ses attributs essentiels. Viendra ensuite le stade de la généralisation et le transfert dans lequel l'apprenant devient capable de générer ses propres exemples du concept et de les justifier. Pour atteindre ces objectifs, le rôle de l'enseignant serait de rendre le savoir accessible à l'apprenant et d'engager ce dernier dans un processus d'élaboration du sens, en lui laissant le temps et la possibilité de réfléchir, d'explorer, de tester, de clarifier, et d'explicitier les savoirs qu'il construit sur la langue.

5.6/ Le processus de conceptualisation des connaissances linguistiques :

Selon Fayol (2002), "les notions grammaticales se construisent [...] par un affinement progressif de concepts initialement grossiers et approximatifs et qui évoluent très progressivement sous l'impulsion conjuguée des enseignements dispensés et des activités des élèves eux-mêmes". L'élève construit puis automatise des procédures de plus en plus pertinentes (Ducard, 1995). Il est cependant important de souligner que les automatismes ne sont que l'aboutissement de processus construits, et non leur point de départ (Bousquet et al, 1999). Ainsi, l'apprenant passe progressivement d'une pensée analogique, référentielle qui comporte beaucoup d'implicite et d'arbitraire, à une pensée plus abstraite, plus décontextualisée, moins tributaire de l'expérience, plus formalisée. Il s'agit là de la démarche inductive qui correspond le mieux au processus de conceptualisation. D'autre part, il semble bien que l'apprentissage de la langue constitue pour l'apprenant une situation de résolution de problèmes de construction des compétences. La description de la construction d'une compétence selon les principes de la théorie ACT développée par Anderson (1993) laisse apparaître que dans une phase initiale de résolution d'un problème, l'apprenant cherche une solution par analogie à des exemples similaires en faisant référence à ses savoirs déclaratifs (par exemple, le souvenir de la forme "*chevaux*" déclenche, par analogie, à écrire "*journaux*" comme forme de pluriel du mot *journal*). La phase analogique est caractérisée, selon Anderson, par de nombreuses verbalisations qui permettent à l'apprenant de (se) répéter les caractéristiques retenues et la procédure employée. Ces verbalisations ont tendance à s'amenuiser à mesure que la connaissance devient plus procédurale. L'apprenant fera alors de moins en moins appel à des analogies, et de plus en plus à des caractéristiques plus abstraites. L'auteur insiste sur l'importance de l'entraînement qui va renforcer les liens entre savoirs déclaratifs et procéduraux.

Chapitre 6 : **L'activité métalinguistique et les dimensions de base dans le processus acquisitionnel d'une langue :**

6.1/ Les conditions d'apprentissage d'une langue (Wolfgang Klein, 1989) :

Pour apprendre une langue, il est important de s'assurer que les dispositions et les conditions d'apprentissage soient présentes. Wolfgang Klein (1989) fait un bilan des dispositions et des conditions de l'apprentissage d'une langue avec beaucoup de pertinence et voit que l'apprentissage de la langue repose sur quatre éléments que sont l'impulsion à apprendre, la capacité à apprendre, l'accès à la langue et la capacité d'analyse.

Il existe à priori chez tout individu une *impulsion à apprendre* qui représente des forces qui le poussent à apprendre des choses sans qu'il en soit forcément conscient. L'impulsion à apprendre représente un ensemble de facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une ou plusieurs langues données. L'intégration sociale représente le principal facteur lié à l'impulsion à apprendre. Lors de l'acquisition de la langue maternelle, l'enfant suit le principe selon lequel il acquiert une identité sociale et au sein de celle-ci une identité individuelle. Apprendre une langue étrangère pour une intégration sociale et l'apprendre pour une communication sociale sont deux choses différentes. Les interactions dans une communauté sociale sont fortement déterminées par des échanges verbaux ritualisés, par des expressions stéréotypées, des formules figées, par un équilibre délicat entre le sérieux et la dérision, entre des actes de paroles directs et indirects. Le degré de maîtrise et d'utilisation de ces formes est décisif pour le degré d'intégration dans la communauté. Mais lorsqu'on vise uniquement à se faire comprendre, comme c'est le cas pour une certaine catégorie d'immigrés par exemple, ces formes restent en grandes parties superflues. En fait, la distinction qui est faite entre le désir et l'engagement d'apprendre une langue pour une intégration sociale ou seulement pour satisfaire un besoin de communication sociale correspond à la distinction que fait Gardner et Lambert (1972) entre la motivation intégrative et la motivation instrumentale. La dichotomie qui est soulignée par ces auteurs quant à la motivation qui impulse l'apprentissage de la langue est beaucoup plus profonde s'agissant de la motivation intégrative. L'intégration est dans ce cas le moteur du processus d'acquisition. Elle constitue plus une finalité qu'on cherche à atteindre qu'un moyen pour arriver à son but. Alors que dans le cas d'une motivation instrumentale d'apprentissage, le processus d'acquisition s'avèrerait plus faible puisqu'il s'entreprind dans les limites de la logique de l'instrument, de l'outil ou du moyen, les effets qu'il pourrait en procurer seraient en conséquence plus permissifs.

Un apprenant peut adopter des attitudes très diverses face à la langue à apprendre ou vis-à-vis de ceux qui la parlent. On apprendra moins bien une langue que l'on considère comme un gargouillis et dont on ne supporte pas les locuteurs. Les attitudes qu'on développe vis-à-vis de la langue d'apprentissage constituent un autre facteur d'influence sur l'apprentissage de la langue, lié à l'impulsion à apprendre. Ces estimations subjectives peuvent agir de façon indirecte sur l'apprentissage, par exemple lorsqu'on craint de perdre

son identité sociale. On peut apprendre des langues en se conformant à un idéal éducatif. L'un des attributs des personnes cultivées est justement de vouloir connaître d'autres langues que leur langue maternelle. Pour l'enseignement scolaire des langues étrangères, se conformer à l'idéal éducatif de devoir apprendre plusieurs langues est évidemment un facteur essentiel. Malheureusement on se heurte vite la réalité du défaut de spontanéité de ce facteur chez les apprenants. Il est implicitement le plus faible et fonctionne rarement de façon autonome. Il devient actif que lorsqu'il est étroitement lié à d'autres facteurs tels que le succès social, le succès scolaire, l'évitement des punitions ou par la création d'attitudes positives vis-à-vis de la langue qu'on apprend. C'est la raison pour laquelle ce facteur doit trouver un renforcement au sein de la communauté, et être explicitement vitalisé de l'extérieur par l'entourage familial, social et scolaire. La réflexion métalinguistique qu'on engage autour des langues d'apprentissage en constitue certainement le meilleur moyen.

L'*impulsion à apprendre* est nécessaire mais pas suffisante. L'apprenant doit aussi mettre en œuvre sa *capacité à apprendre* une (nouvelle) langue. Cette capacité d'acquisition linguistique recouvre plusieurs facteurs : la capacité à traiter du langage, à produire et à comprendre des énoncés linguistiques, à distinguer des sons différents et les produire, à segmenter des suites sonores en unités plus petites, à faire des associations entre les sons et certains aspects de l'environnement, et enfin à reconnaître ces relations et combiner plusieurs mots isolés en unités plus vastes.

L'impulsion à apprendre et la capacité à apprendre ne garantissent pas grand-chose si l'individu n'a pas *accès à la langue*. L'accès à la langue est une composante indispensable pour s'imprégner du substantifique de la langue, de ce qu'il y a à découvrir sur l'objet langue pour la manipulation et l'analyse. D'autre part, il y a deux développements qui accompagnent le développement du langage : le développement cognitif et le développement social. Le processus d'acquisition linguistique s'active en même temps que le sujet se structure cognitivement et socialement. Dans l'apprentissage d'une langue, il y a plusieurs aspects que l'apprenant découvre dans un ordre donné. Cela concerne par exemple la fréquence des formes et les règles d'usage, la facilité avec laquelle ces formes se laissent saisir du point de vue perceptuel ou cognitif. C'est la structure du développement global du sujet qui se détermine ici en interaction avec la structure linguistique. Cependant, et quelque soit la structure du développement global du sujet, le processus d'acquisition linguistique peut se dérouler plus ou moins rapidement, selon que l'impulsion est plus ou moins forte, l'accès à la langue plus ou moins aisé, la capacité linguistique plus ou moins développée. Le processus d'acquisition suit en conséquence un certain rythme, c'est aussi un facteur de différence dans l'appropriation d'une langue.

Pour apprendre une langue il est nécessaire que l'apprenant se donne aussi les moyens de l'analyser. Pour analyser la langue l'apprenant a besoin de connaissances sur la langue et sur le langage en général. Les connaissances que l'apprenant possède à un moment donné de l'acquisition et qu'il utilise pour analyser les données de l'input sont, selon Wolfgang Klein (1989), de quatre types : les connaissances générales sur l'organisation des langues et la communication linguistique, les connaissances spécifiques sur les structures de la langue maternelle (et éventuellement des langues déjà maîtrisées), les connaissances que le sujet possède ou qu'il croit posséder à un moment donné sur la

langue cible (Ces connaissances ne sont pas toujours vraies), et les Savoirs non linguistiques. Les connaissances linguistiques générales, ce que les linguistes appellent les universaux linguistiques de la langue (Greenberg, 1979), sont importantes pour l'apprentissage de la langue car elles facilitent la connaissance des caractéristiques formelles de la langue apprise. Ces connaissances peuvent concerner par exemple que tout énoncé se laisse décomposé en mots, les mots en syllabes, les syllabes en phonèmes. Les phonèmes se composent en consonnes et voyelles. Les syllabes ont normalement un noyau vocalique et des frontières consonantiques. Les consonnes et les voyelles ont tendance à alterner au sein d'une syllabe, il y a frontière syllabique lorsque des consonnes se succèdent. Les frontières de mots sont marquées par une pause nette (le blanc à l'écrit, arrêt de son à l'oral). Il existe des mots à forte résonance grammaticale, dont la signification est fortement grammaticale. Il s'agit des mots fonctionnels comme «*dans*» «*et*» «*la*» «*si*», et des mots à forte résonance lexicale, c'est-à-dire des mots à signification fortement lexicale, en somme des mots désignationnels comme «*maison*», «*habiller*», «*charmant*», «*contraire*»... Les mots fonctionnels sont plus courts et sont généralement monosyllabiques. Les différents types de connaissances que l'apprenant construit sur la langue apprise guident l'apprenant dans la réflexion qu'il engage sur la langue et consolide sa perception de la langue apprise. La réflexion sur la langue apprise peut être spontanée, comme dans le contrôle de la production. Elle peut être externe par l'hétéro-correction. Et dans les deux cas, la perception métalinguistique de la langue s'améliore et se conforme à celle du natif. En fait, c'est la perception de la distance subjective (avec le concours de la conscience linguistique) qui permet à l'apprenant de progresser en s'attaquant à la distance objective (à travers une autoévaluation par rapport à la norme). En revanche, l'incapacité à percevoir la distance subjective (par absence de la conscience linguistique) constitue l'une des raisons pour lesquelles certains apprenants plafonnent à un certain niveau de langue, au moment où d'autres apprenants continuent à apprendre. Bien que la distance subjective de la langue cible est la même chez les uns ou chez les autres, ceux qui ne dépassent pas un certain niveau ne sont pas capables de la percevoir ou la sous-estiment, alors que les autres s'améliorent parce qu'ils la perçoivent ou parfois même la surestiment. Ainsi, si un apprenant veut bien progresser dans l'apprentissage d'une langue il doit s'établir des repères perceptifs concernant la distance entre la langue cible et son interlangue. Mais il est évident qu'il doit s'intéresser, pour cela, à la réduction de la distance objective, car la perception des divergences réelles entre l'interlangue et la langue cible est une condition préalable à leur réduction. L'absence de perception subjective peut avoir plusieurs raisons. Apprendre à apprendre la langue est aussi important, et peut être même plus important, que l'apprentissage de la langue elle-même. Souvent le défaut de progression dans une langue se rapporte à des problèmes qui ont trait aux modalités d'étude de la langue ou à l'acquisition de mauvaises habitudes de travail scolaire en générale (absence de lecture, absence d'activités rédactionnelles, absence d'initiatives pour résoudre des problèmes de littéracie). Parfois cette absence de perception de la distance entre l'interlangue et la langue cible est due au facteur d'intégration. En effet, ce dernier peut dans certains cas exercer un effet négatif sur l'apprentissage d'une deuxième langue. Il s'agit par exemple du cas d'un émigré qui se sent si bien intégré dans une communauté linguistique et qui a acquis une

identité sociale peut craindre consciemment ou non de perdre cette identité s'il s'intègre à une nouvelle communauté linguistique. On est sans doute là devant l'une des causes de la "fossilisation" précoce de l'apprentissage de la langue, dont parle Selinker (1972). Des recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère chez de nombreux émigrés adultes ont bien montré que c'est bien cette situation qu'on rencontre lorsqu'on a affaire à des émigrés qui craignent la perte de leur identité sociale, culturelle et linguistique (Schumann, 1978, 1979). La perception de la distance qui existe entre l'interlangue et la langue cible peut être consciente ou moins consciente. Tout enseignement de langue étrangère s'appuie beaucoup sur la perception consciente des différences qui existent entre les interlangues et la langue cible. La réflexion métalinguistique serait par excellence l'activité consciente d'analyse, de contrôle et de régulation du produit linguistique. Les données épilinguistiques inconscientes dans le processus d'acquisition ne sont pas moins importantes pour apprendre une langue, mais elles peuvent aussi constituer l'objet de la réflexion du sujet pour améliorer ses perceptions métalinguistiques de la langue cible. L'apprenant doit aussi tenter de comparer ses propres productions à celles d'autres locuteurs. Pour ce faire il doit prendre de la distance par rapport à lui-même pour voir en perspective son activité linguistique propre. Cette dernière s'enrichit ainsi d'une autre composante qui relève du niveau métalinguistique. Le langage humain est en mesure d'exercer une telle fonction. C'est ce qui a amené Jakobson (1960) à dire que le langage peut être utilisé en référence à lui-même dès que l'attention du locuteur est focalisée sur le code d'une langue.

6.2/ La métacognition et l'acquisition des compétences (Doudin P. A., Martin, D. et Albanese. O. , 2001):

L'apprentissage est par définition l'acquisition de compétences requises pour réussir la réalisation des comportements qui sont inhérents à l'application d'une tâche. Le Boterf (2000) définit le compétent ou la compétente comme une personne qui sait agir et réagir suivant la situation et est capable de transférer cette habileté d'action dans d'autres situations. C'est une personne entreprenante, créative, en mesure de développer des habiletés métacognitives et capable de faire preuve d'autonomie. Il s'agit là ce qu'on appelle aujourd'hui les *compétences transversales*. Chaque type de compétence transversale peut être lié aux attitudes qui ont permis le développement de ce type de compétence ainsi qu'aux autres compétences qui lui sont associées (P.A. Doudin, D. Martin et O. Albanese, 2001). Quel sens est donné aux compétences dites transversales ? D'abord ce sont des compétences qui tiennent compte de l'élève dans sa globalité autant que selon ses dimensions cognitive, sociale, affective et métacognitive. L'élève se trouve au centre de la question et il est interpellé dans sa totalité en tant que personne qui interagit avec le milieu pour intégrer des apprentissages, agir et développer ses expériences propres d'apprentissage, apprendre à transférer des connaissances, des habiletés et des attitudes dans d'autres situations réelles et saisir les opportunités que lui offre son expérience d'apprenant tout en sachant apprécier l'utilité de certaines démarches d'apprentissage qu'il a entreprises avec succès. Le développement des compétences transversales n'est pas lié à l'application d'une technique d'enseignement ou une méthode pédagogique mais il est surtout lié au fait « *d'avoir l'intention explicite de développer de telles compétences chez*

les élèves afin de profiter de toutes les situations pédagogiques qui s'y prêtent sans nécessairement que ce soit prévu de façon très structurée » (P.A. Doudin D. Martin et O. Albanese, 2001). «*Avoir l'intention de*» constitue un élément essentiel dans le développement des compétences métacognitives, qui sont forcément aussi des compétences transversales par définition, puisque les attitudes et les activités mentales qu'on cherche à développer chez l'élève concernent une prise en charge totale de l'individu par soi-même tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif et social. Et cela pour des prises de conscience efficaces considérées désormais par l'individu métacognitif comme un moyen stratégique optimal, et qui lui permettent l'évaluation, l'auto-contrôle et l'autorégulation de l'action.

Rey (1996) évoque dans ses écrits la perspective d'application d'une pédagogie dite «*des intentions*». Il précise que lorsqu'une intention effective précède une action, la personne donne un sens à la situation dans laquelle il se trouve au moment de son action. Ce qui lui donne alors l'occasion d'avancer des jugements quant à la pertinence de la situation (le type d'action choisi convient-il à la situation ?) et quant à la mise en œuvre de telle ou telle compétence (les conditions sont-elles réunies pour mettre en œuvre telle compétence ?). Rey parle dans ce même cadre de pensée d'une «*intention transversale*» qui dirige les actions de l'individu visant l'atteinte d'un objectif. L'intentionnalité serait donc «*indispensable à une authentique transversalité (...). Il ne suffit pas de développer des compétences intellectuelles, mais il est nécessaire de décider de voir le monde comme un lieu possible d'application de ces compétences. Cela devient une condition essentielle pour qu'il y ait transfert, pour qu'il y ait transversalité, c'est-à-dire, pour que l'élève pense à appliquer ce qu'il a appris et se rende compte s'il y a lieu ou non de l'appliquer*» (P.A. Doudin D. Martin et O. Albanese, 2001).

Il ne faut pas perdre de vue, dans la démarche de cette pédagogie d'intention dont parle Rey (1996), que l'intention est un acte de liberté et il ne semble pas probant de la provoquer mécaniquement chez l'élève. Il faut donc trouver les moyens de l'inciter en montrant par exemple à l'élève l'intérêt et le plaisir qu'on prend soi-même à faire les choses qui émanent de nos initiatives propres (Rey, 1996). Par exemple, lorsqu'on écrit, ou lorsqu'on lit pour le plaisir au lieu de le faire par nécessité ; lorsqu'on tâche de prendre du plaisir en sachant organiser son temps, ses activités et son travail, que cela constitue une façon de profiter de la vie au lieu de considérer cela comme un fardeau ; lorsqu'on a le souci de comprendre, il faut montrer qu'on l'a par un désir interne (par motivation intrinsèque) et non pas seulement, par exemple, pour réussir un examen (par motivation extrinsèque) (Lafortune, 2000).

«*Avoir l'intention de*» ne s'applique pas seulement à l'apprenant dans le cadre du développement des compétences transversales, elle s'applique aussi à l'enseignant. Si on a l'intention de développer pour soi ces compétences, il est davantage possible de réussir à le faire chez l'élève. Le regard réflexif que suscite chez l'enseignant l'«*avoir intention de*», fait développer des habiletés métacognitives auprès des élèves parce que l'enseignant s'interroge et évalue en même temps son propre enseignement autant que les tentatives d'apprentissage des apprenants. Cela est tout à fait possible pour l'enseignant du fait qu'il s'est ouvert le chemin d'explorer l'espace métacognitif au moyen de la pédagogie

métacognitive, ce qui lui permet de s'interroger en même temps, et donc d'agir si cela s'avère nécessaire, sur celui de ses élèves, en intervenant par exemple pour réveiller l'esprit (de l'apprenant) à réfléchir sur ses démarches mentales. Par cet intention métacognitive, l'enseignant parvient à percevoir les « déclics métacognitifs » de ses élèves, déclics qui sont justement les déclencheurs, chez ce dernier, des prises de conscience permettant, en même temps, le développement des apprentissages et des compétences métacognitives de l'élève. On peut décrire ces moments de déclics métacognitifs comme des moments où l'enseignant se rend compte que quelque chose s'est passé dans la tête de l'élève, lequel le manifeste soit directement en le verbalisant, soit indirectement à travers, par exemple, des yeux qui s'ouvrent, un sourire divulguant une découverte, des yeux plissés indiquant un questionnement ou une remise en cause positive des connaissances. C'est le moment opportun pour lancer des questions de nature métacognitive à l'apprenant et l'inciter à verbaliser ses démarches mentales, l'encourager à connaître ses manières d'apprendre, le rendre encore plus conscient des connaissances métacognitives et donc à gérer plus efficacement son activité mentale (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000).

6.3/ La métacognition et l'élaboration de stratégies d'apprentissage :

1/Les stratégies ponctuelles d'apprentissage:

L'apprentissage optimal demande l'acquisition d'un certain nombre d'habilités qui peuvent être mises en œuvre dans des activités d'apprentissage. Il s'agit par exemple de savoir organiser, étudier un texte, établir un plan, écouter, se concentrer, mémoriser, lire, prendre des notes, faire une recherche (Meyer, 1988).

Il existe aussi des stratégies de compréhension, d'étude et de mémorisation qui, en fonction de la phase d'étude, se catégorisent en stratégies d'acquisition, stratégies de lecture et stratégies de mémorisation.

Parmi les stratégies d'acquisition (première phase de l'étude) on trouve les méthodes pour prendre des notes, pour écouter, pour résumer ou pour souligner (Devine, 1987 ; Meazzini et Soresi, 1990).

Les stratégies qui concernent la phase de lecture (deuxième phase de l'étude) constituent les techniques de lecture comme feuilleter un texte, lecture analytique, perception des aspects pertinents, construction de cartes mentales pour la compréhension, réélaboration personnelle des messages (Meazzini et Soresi, 1991).

Les stratégies qui ont trait à la mémorisation (la troisième phase de l'étude) sont nombreuses et sont de deux catégories : les stratégies de mémorisation simples. On y trouve la répétition mécanique, les images mentales, les associations, le soulignement, les schémas, les résumés ou les prises de notes. Les stratégies complexes de mémorisation nécessitent la planification et le contrôle.

D'autre part, Il existe aussi des stratégies pour acquérir des informations (connaissances déclaratives), qui correspondent à l'élaboration, l'organisation, la focalisation de l'attention, les schémas. Les stratégies pour apprendre les procédures de réalisation de tâches (connaissances procédurales) correspondent à la reconnaissance de concepts et de configurations, les algorithmes et les procédures d'appropriation de séquences d'action (Derry, 1990).

2/Les stratégies complexes d'apprentissage :

Ce sont des méthodes qui se basent sur un large spectre de comportements à mettre en œuvre pour étudier. Les éléments de base qui sont à l'origine de la conception de ses stratégies sont la motivation et la cognition. Ces méthodes sont maintenant connues et sont appliquées « en bloc », c'est-à-dire en respectant scrupuleusement les consignes et le suivi des étapes successives prescrites.

1/La méthode SQ4R est une méthode qui prévoit les applications suivantes :

- il s'agit en premier de feuilleter le matériel (« Survey »),
- ensuite de se poser des questions (« Question »),
- puis de lire une première fois (« Read »),
- puis lire une deuxième fois pour une bonne analyse du texte (« Reread »),
- répéter après avoir fini de lire (« Recite »),
- et en dernier lieu réviser (« Review »).

Révisée par Robinson dans les années soixante dix, la méthode renferme un certain nombre de consignes qui ont trait à la motivation, la concentration, de même que voir comment établir la programmation de sa propre activité d'étude ainsi que développer des stratégies pour passer des examens. C'est une méthode qui appelle donc le sujet à formuler des attentes à réfléchir, à anticiper sur l'activité en cours. Elle intervient en conséquence au niveau métacognitif.

2/La méthode dite MURDER (« Mood, Understand, Recall, Detect, Elaborate, Review ») est une autre application de stratégies d'étude. Elle consiste à faire coopérer les sujets dans leur activité d'apprentissage. Elle est proposée par Dansereau (1985,1988) qui prône pour l'idée selon laquelle :

- il est important d'instaurer une attitude mentale positive vis-à-vis de la tâche avant de commencer d'étudier (« Mood »).

-Ensuite lire le texte pour essayer de retenir les idées principales (« Understand »).

-Puis résumer le texte sans le regarder (« Recall »).

-Puis procéder au contrôle du texte pour un repérage d'erreurs éventuelles (« Detect »).

-Puis procéder à l'application de stratégies de mémorisation (« Elaborate »).

-Enfin faire une révision (« Review »).

Il est intéressant de souligner que l'auteur de cette méthode propose aussi bien des stratégies qui concernent la tâche (des stratégies objectales telles que celles dites de « paraphrases-imagination », ou stratégies de réseau et d'analyse de concepts-clé) que des stratégies de soutien qui concernant le sujet qui apprend (stratégies ontologiques comme la planification de l'étude, la concentration, le guidage). Il s'agit donc d'une méthode qui relève de la métacognition puisqu'elle prend en considération le rôle actif du sujet qui apprend, rôle dont la méthode prévoit d'ailleurs qu'il soit soutenu par un entraînement métacognitif ou attributif (en associant l'activité d'étude à une attitude mentale positive).

3/La méthode READ (« Read, Encode, Annotate, Ponder ») (Eanet & manzo, 1976) repose sur le principe d'insister à faire comprendre le matériel du texte jusqu'au moment où le sujet éprouve le désir de communiquer le contenu étudié.

-Il est question d'interpréter à fond l'idée de l'auteur (« Read »),

-la traduire par ses moyens propres (« Encode »),

- puis de l'annoter (« Annotate »),

-puis raisonner sur la base des notes prises (« Ponder »).

4/La méthode Structured Overview (Earle, 1969) prévoit :

-la préparation d'un schéma de contenu du texte de la part des enseignants (« Preparation »),

-la discussion du schéma avant de lire (« Presentation »),

-confronter le schéma et la lecture du texte (« follow-up »). La méthode a montré ses preuves en matière de familiarisation avec les concepts-clé et le vocabulaire. Le schéma anticipatoire utilisé a priori permet en effet de se familiariser avec les concepts et surtout d'établir des relations entre eux.

5/La méthode DRTA (« Direct Reading and Thinking Activity ») (Stauffer, 1975) ressemble fort bien à la méthode Structured Overview (Earle, 1969) dans la mesure où elle a comme principe que la lecture est un processus de pensée. Il est donc important que le lecteur prédise le contenu du matériel qu'il va lire (préparation d'un schéma de contenu). Il va donc lire mentalement le texte en faisant une analyse par rapport à ses propres prédictions. Ce qui provoque un raisonnement puissant pour vérifier la véracité des attentes.

6/La méthode ReQueste (Manzo, 1969) n'est pas loin des méthodes précédentes quant à son contenu.

- Une lecture mentale d'un extrait de texte est prévue à priori.

-des questions factuelles doivent être posées de la part des étudiants et l'enseignant, questions qui induisent des raisonnements sur la base de leur lecture mentale. Cette méthode a montré son efficacité en matière de compréhension dans la mesure où on a constaté que poser et se poser des questions (auto-conscience) fait augmenter la compréhension. Puis c'est justement la bonne compréhension qui rend plus efficace les activités de rappel des sujets.

Toutes ces méthodes renferment dans leurs principes de base comme dans leurs démarches les fondements de la pédagogie métacognitive.

Chapitre 7 : **Les apports de l'éducation métacognitive :**

7.1/ L'éducation métacognitive :

Pour définir l'éducation métacognitive, on peut dire que c'est une approche disciplinaire qui vise la transmission des outils du fonctionnement intellectuel. Dans cette approche éducative, on ne cherche pas à enseigner des connaissances mais à procéder par une médiation dynamique à une « reconstruction individuelle des outils culturels de l'apprentissage et de la pensée, [et cela] par une adaptation et une restructuration d'expériences personnelles » (Fred P. Büchel, 1995). On peut donc voir que c'est une approche d'intervention éducative qui se veut individualisée, s'inscrivant dans une approche clinique et prônant pour une intervention en deux temps, en passant d'abord par une évaluation dynamique des outils cognitifs et métacognitifs déjà acquis laquelle sera suivie ensuite par une phase d'intervention.

L'approche de l'éducation cognitive comme modèle d'intervention éducatif est née de la notion de métacognition pour ce qui est de la structure des connaissances et des processus d'apprentissage d'une part, et d'autre part de la théorie de la transmission culturelle pour ce qui est de l'acquisition et de la transmission des connaissances.

Paour et ses collaborateurs ont bien cadré les différentes tendances de recherches interventives issues de la théorie métacognitive. Ils constatent que ces recherches poursuivent 3 objectifs essentiellement :

1/ fournir des informations concernant l'utilité et les conditions d'utilisation des stratégies cognitives pour un enrichissement en stratégies cognitives.

2/ enseigner les stratégies supérieures de la gestion mentale, c'est-à-dire les stratégies d'anticipation, de planification et d'auto-contrôle.

3/ contrôler les éléments motivationnels.

L'approche métacognitive qui est prise comme base d'intervention en éducation cognitive se résume dans la formulation suivante, établie par Fred P. Büchel (1995) : « si je connais les spécificités de la tâche, les caractéristiques de mon propre fonctionnement cognitif et un certain nombre de stratégies, [alors je me permets, ensuite seulement, de se poser les questions] comment puis-je anticiper, planifier et contrôler ma démarche d'apprentissage ? »

L'éducation cognitive vise aussi avant toute intervention éducative d'évaluer le potentiel d'apprentissage de l'apprenant et de déterminer la zone d'intervention qui caractérise ce dernier du point de vue de ses besoins d'apprentissage. Fred P. Büchel (1995) parle d'un paradigme d'entraînement qui sera déterminé par la connaissance de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978) où se trouve l'apprenant à un moment donné de son apprentissage.

L'éducation cognitive prévoit donc une auto-intervention de la part du sujet-apprenant, et cela par un contrôle métacognitif intérieur de la démarche d'apprentissage mais elle prévoit aussi une intervention externe et donc un contrôle extérieur effectué par une pensée experte. C'est de là que surgit la question théorique de la transmission culturelle qui se sert d'un outil de base : le langage, pour le transfert de la capacité d'apprendre et non

pas exclusivement des connaissances.

Les travaux de Vygotsky (1978) sont à la base des considérations théoriques qui sont élaborées autour de la question de la transmission culturelle. Vygotsky (1978) parle du rôle du langage sur deux plans : le premier concerne l'intériorisation sociale du langage externe qui renvoie à la fonction interpersonnelle du langage : ce dernier permet l'échange entre l'enfant et son entourage. Dans cet échange l'enfant trouve des occasions d'intérioriser le langage des adultes tant du point de vue de l'expression que du contenu (transmission culturelle des stratégies d'élaboration de connaissances). Le deuxième plan d'intervention du langage dans la vie de l'enfant se confond avec sa fonction intrapersonnelle. Le langage une fois intériorisé permet à l'enfant de dialoguer avec soi et d'établir un auto-contrôle sur ses propres expériences verbales. En somme le langage permet à l'enfant d'exercer le contrôle métacognitif nécessaire sur sa propre démarche d'apprentissage (intérioriser ses stratégies d'apprentissage développer par l'expert et développer de nouvelles stratégies d'apprentissage au moyen du self-contrôle).

7.2/ Les modes d'intervention en éducation métacognitive :

Avant d'intervenir auprès de l'apprenant, l'éducation cognitive prévoit d'abord à faire une évaluation dynamique pour déterminer le niveau d'intelligence qui correspond aux facteurs comportementaux observés. Les adeptes de l'éducation cognitive se réfèrent pour cela au modèle de l'intelligence de Vernon (1962) qui distingue les trois versants de l'intelligence : la performance réalisée dans une situation de test qu'il nomme l'intelligence C, l'intelligence B qui correspond à la structure des connaissances de l'individu et l'intelligence A qui représente le potentiel génétique de l'individu et de l'espèce. Le diagnostic dynamique que prévoit l'éducation cognitive est suivi d'une intervention cognitive élaborée par le médiateur-expert. L'intervention cognitive consiste à entraîner « *l'actualisation des potentialités intellectuelles* » (Büchel, F. P., 1995).

Toute tentative d'éduquer un sujet nécessite que l'on fasse d'abord un diagnostic dynamique concernant son niveau d'acquisition notionnel. Suite au prétest d'évaluation préliminaire du sujet, on s'engage dans une phase d'entraînement ou d'apprentissage en présence d'un médiateur. Ce dernier qui constitue l'expert présentera une série d'aides standardisées au sujet en le guidant dans la résolution des problèmes et en résolvant auprès du sujet les tâches auxquelles il a précédemment échoué. Ensuite vient la période où on laisse le sujet agir tout seul en utilisant ses propres fonctions métacognitives de gestion, de contrôle et de régulation de l'action, à l'issue de laquelle on peut mesurer le gain acquis et sa stabilité au travers d'un post-test qui donne un aperçu sur le potentiel de développement cognitif du sujet.

7.3/ Les variations interindividuelles dans la performance métacognitive :

Il existe quatre facteurs qui peuvent expliquer les variations interindividuelles dans la performance métacognitive :

1/La performance intellectuelle est très influencée par les connaissances que possède le sujet, ainsi que ses apprentissages ultérieurs.

2/ Il existe des sujets qui utilisent les bonnes stratégies de façon spontanée dans la

résolution de problèmes (établir un plan pour appréhender les stimuli, sélectionner, organiser, intégrer), alors que pour d'autres, un apprentissage explicite est nécessaire pour une utilisation optimale de stratégies.

3/ les recherches sur le développement de l'intelligence montrent que les différences constatées entre les individus ne relèvent pas d'une différence de niveau cognitif mais elles sont dues surtout à leurs connaissances métacognitives et à l'utilisation des processus de contrôle exécutif, c'est-à-dire à une capacité plus importante, chez les meilleurs sujets, à contrôler leurs activités, à planifier les démarches de manière efficace, à suivre leur progrès dans une trajectoire qui mène à la solution et à surveiller leurs résultats.

4/ les différences constatées sont dues aussi à l'acquisition d'une rapidité et d'une efficacité dans l'utilisation des processus automatiques (les épiprocessus) et automatisés (les métaprocessus). Si par exemple un sujet est long dans le traitement de l'information (par exemple une reconnaissance lexicale), il peut négliger une autre information lors du traitement cognitif (l'activité cognitive se déroule en étapes successives et/ou concomitantes).

7.4/ Le dysfonctionnement de l'intelligence est de l'ordre du métacognitif :

Le déficit intellectuel des enfants était interprété en termes de déficit des compétences intellectuelles de base (au niveau des opérations cognitives d'exécution de tâches et de résolution de problèmes, tel que le raisonnement par exemple). Les travaux réalisés dans le domaine de la pathologie du développement de l'intelligence ont pu montrer depuis les années soixante et dix que les difficultés d'apprentissage que présentent les enfants sont des difficultés de l'ordre de l'utilisation et de la généralisation des stratégies de mémorisation plutôt qu'à l'absence de compétence de base (Ellis, 1970 ; Spitz, 1972).

Butterfield (1971) et Brown (1973) ont pu montrer également que les performances moindres des enfants et des adolescents retardés mentaux ne sont pas dues à des capacités moindres de mémorisation par rapport aux enfants et adolescents normaux mais bien à une incapacité marquée à utiliser des stratégies qui favorisent la mémorisation d'items telle que la répétition et le rôle qu'elle peut jouer dans le processus de mémorisation. Il est intéressant de voir que lorsqu'on réveille l'esprit des sujets retardés en leur indiquant la pertinence de certaines stratégies, leur performance mnémonique augmente (Brown, Barclay, 1976 ; Campione, 1987).

Pour ces auteurs et autres tels que Borkowsky et Day (1987), le déficit constaté chez les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage est dû à un dysfonctionnement métacognitif. Il y a absence de la capacité à sélectionner, à modifier, à organiser, à contrôler, à évaluer l'efficacité d'une stratégie, à comparer plusieurs stratégies, à généraliser, à transférer. En somme le dispositif de contrôle exécutif de ces enfants et surtout la capacité d'autoréguler leur action leur fond défaut.

De même que Husain (1986), Rieben, De Ribaupierre et Lautrey (1985) ont effectué un travail remarquable au moyen d'épreuves Piagétienne en comparant deux groupes d'adolescents, l'un présentant des difficultés scolaires, l'autre n'ayant pas de problème scolaire. Ni le niveau d'acquisition ni le niveau de compétence ne différencient

les deux groupes. Ce qui signifie qu'il n'y a pas de déficit intellectuel de base. Par contre les auteurs constatent une différence net au niveau métacognitif : il y a quasiment absence de stratégies alternatives chez les enfants qui présentent des difficultés scolaires dans leurs tentatives de résoudre le problème que pose la tâche. Ils utilisent aussi les mêmes stratégies si complexes soient-elles dans les tâches faciles comme dans les tâches difficiles.

Doudin (1992), Moreau, Doudin et Caze (2000) ont fait également ce travail de comparaison, à l'aide d'épreuves Piagétienne, à des enfants de 11/12 ans. Les résultats auxquels sont parvenus ces chercheurs indiquent que le niveau des deux groupes est similaire lorsque les items ne nécessitent pas la mise en œuvre des compétences métacognitives. Par contre dans les épreuves nécessitant une intervention métacognitive (les épreuves de conservation et de mesure du volume), une différence existe au profit des enfants à scolarité normale. Le prétest (avant toute intervention du médiateur) indique clairement le déficit des enfants qui éprouvent des difficultés scolaires. L'un de ces auteurs s'est engagé comme médiateur auprès de ces enfants, dans une phase d'apprentissage après la passation du prétest, en leur fournissant des aides métacognitives. Les résultats indiquent que les enfants en difficultés scolaires améliorent leur performance au même niveau que les autres enfants. Lors de cette phase d'apprentissage, le médiateur s'est employé à soutenir plus souvent les fonctions métacognitives de ces enfants en les aidant à sélectionner l'information pertinente, à opter pour telle ou telle stratégie suivant la nature de la tâche, à réfléchir sur ce qu'il y a à faire par la suite, à contrôler les fins d'étapes de la résolution. La médiation de l'expert pour ces enfants a été surtout de développer les mécanismes de régulation de l'activité. Ce qui indique que les enfants en difficulté scolaire ont plus besoin d'une aide métacognitive en provenance de l'extérieur, d'où l'importance d'une psychopédagogie métacognitive en situation pédagogique.

Ainsi on peut voir que les recherches présentées ci-dessus indiquent toutes que lorsque les performances scolaires sont élevées cela est lié à des compétences métacognitives. Les performances scolaires vont dans le sens des compétences métacognitives efficaces (P. A. Doudin, D. Martin et O. Albanese, 2001). Lorsqu'il y a présence chez un enfant de savoirs et de savoir-faire métacognitifs, ce dernier bénéficie au mieux de l'instruction qui provient de l'extérieur et cela facilite aussi son développement cognitif et ses apprentissages notionnels (Carr, 1989 ; Schneider, Körkel et Weinert, 1990).

7.5/ Les modèles métacognitifs d'intervention pour réduire l'intelligence :

Il existe un certain nombre de principes sur lesquels repose toute intervention au niveau métacognitif en cas de déficit. On considère tout d'abord que l'intelligence est modifiable. Feuerstein (1997) introduit la notion de modifiabilité cognitive qui consiste à admettre qu'il est possible d'intervenir auprès de l'organisme pour qu'il devienne plus réceptif à des stimulations en provenance de l'intérieur comme de l'extérieur.

L'action d'enseigner n'est pas destinée à transmettre des notions mais à apprendre au sujet comment apprendre.

L'enseignant a un rôle très actif comme médiateur entre le sujet et son milieu culturel. Il est appelé à provoquer le changement du sujet par ses interventions en tant

qu'expert. Il répète constamment son expérience en tant qu'expert devant le sujet en l'initiant à intégrer les fonctions métacognitives qu'il développe lors de la résolution du problème que pose la tâche d'apprentissage. En critiquant le sujet, l'évaluant et poussant le plus loin possible l'expérience avec lui, le sujet développera la compétence d'autoréguler son activité.

Les déficits cognitifs selon l'expression de P. A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (2001), sont dus à une déprivation culturelle (Feuerstein, 1980). L'enfant qui ne bénéficie pas de l'assistance culturelle de son milieu environnant et ne s'approprie pas des connaissances élaborées dans son environnement culturel manquera son apprentissage médiatisé. Par conséquent, il sera privé des capacités cognitives qui sont inhérentes à son milieu culturel.

De nombreux travaux ont été effectués sur la métacognition et qui indiquent comment on doit procéder pour renforcer la capacité à transférer et généraliser une stratégie. Chi (1985) constate de par ses travaux sur la métamémoire, que la capacité mnémonique ne s'améliore pas en enseignant des stratégies mnémoniques mais en apprenant au sujet à auto-évaluer ses propres stratégies. Belmont, Butterfield et Borkowsky (1978) ont montré de leur côté que des retardés mentaux sont arrivés à généraliser immédiatement une stratégie mnémonique lorsqu'on leur a immédiatement donné un feedback concernant le résultat de leur apprentissage. Brown et Palincsar (1989) ont expérimenté une méthode qu'ils ont appelé « enseignement réciproque », qui consiste à échanger les rôles entre l'enseignant et les enfants. Les auteurs ont pu constater que cela a permis le transfert graduel de certaines compétences métacognitives de l'enseignant à l'enfant, tels résumer un texte, questionner, prédire, clarifier....

Le principe défendu par Büchel et Scharnhorst (1989) est qu'un apprentissage efficace est un apprentissage qui permet un va-et-vient constant entre les caractéristiques de la tâche et les représentations mentales du sujet apprenant. Büchel a élaboré un programme qu'il a appelé programme de « dynamisation et Enrichissement par la logique formative », dans lequel on propose à l'enfant d'acquérir des connaissances sur ses propres processus d'apprentissage et de pensée. L'enfant est invité dans ce programme à développer des stratégies et se familiariser avec ses propres méthodes de résolution des problèmes. Il apprendra à optimiser ses processus propres et procéder à une automatisation des processus de pensée qui donnent des résultats positifs.

Lorsqu'on apprend à l'enfant à réfléchir sur son action propre lorsqu'il est en pleine action d'apprendre, on développe chez lui la capacité de contrôle métacognitif. C'est le résultat auquel est parvenu Paour (1990), en s'inspirant des travaux de J. Piaget et des travaux sur la métacognition, cet auteur a développé une méthode d'apprentissage intensif des notions opératoires qu'il a appliquée à des retardés mentaux. Les sujets ont pu améliorer durablement leurs stratégies de résolution de problèmes et sont devenus même capables de transférer et de généraliser leurs apprentissages au-delà du domaine notionnel dans lequel l'apprentissage a eu lieu. Il est donc bien possible d'éduquer voir de rééduquer l'intelligence au moyen de programmes métacognitifs tournants autour du principe du va-et-vient constant entre l'objet d'apprentissage et les représentations mentales du sujet, en vue de développer chez ce dernier les capacités métacognitives de gestion, de contrôle et

d'auto-régulation de l'activité d'apprentissage et de production de comportements acquis, attestant les savoirs et les savoir-faire atteints.

7.6/ Métacognition et transmission culturelle :

Les travaux sur la métacognition ont apparu au début des années soixante dix aux Etats-Unis et se sont imposés comme un courant nouveau en sciences de l'éducation. La métacognition constitue un univers nouveau de réflexion sur les moyens d'interventions pédagogiques et offre une vision plus étendue de l'investigation éducative du fait qu'elle ouvre le chemin de la réflexion sur les comportements des acteurs de l'action éducative (l'élève, les parents, l'enseignant) en rapport avec les objets d'apprentissage, et cela pour mieux contrôler la transmission des connaissances et développer des stratégies d'apprentissage propres à l'individu apprenant sous le regard de l'expert et du modèle qui sont à la fois producteurs de stratégies et présentateurs du savoir.

Le principal élément de ce courant est qu'il considère que la plupart des apprentissages s'établissent dans une société par transmission culturelle. Et les parents comme les enseignants comme tout autre expert jouent un rôle premier en tant que médiateurs entre le sujet et l'objet de connaissance. Le rôle que le médiateur s'attribue dans cette nouvelle conception de la transmission des savoirs n'est pas seulement d'aider le sujet à construire des connaissances mais aussi et surtout à construire un répertoire de stratégies et développer son propre processus de pensée qui l'amène à construire les connaissances.

C'est une conception de la quête du savoir qui rejoint celle de Vygotsky, pour qui le savoir qu'on cherche à transmettre à l'enfant est tributaire d'une hétérorégulation (une régulation qui émane d'abord de l'extérieur, des parents, de l'enseignant devant jouer le rôle de l'expert en la matière) qui doit intervenir en conformité avec ce que Vygotsky appelle « la zone proximale de développement », qui constitue la zone où le niveau de l'enfant se situe entre ce qu'il sait faire sans recevoir une aide de l'extérieur et ce qu'il réussit à faire avec une aide extérieure.

7.7/ La construction sociale des savoirs :

Selon Vygotsky, le processus d'apprentissage est indissociable des interactions sociales dans lesquelles l'apprenant est engagé. C'est par l'échange avec des pairs ou un tuteur, par la mise en mots de la pensée pour l'extérioriser et rendre possible une réélaboration des connaissances en construction, que les apprentissages prennent place (Doly, 1994). Dans le contexte d'une classe, les interactions entre pairs permettent de verbaliser des raisonnements, des procédures (correctes ou erronées), lesquels, sans cela, resteraient du domaine de l'implicite et ne connaîtraient l'étape d'une formalisation nécessaire à la mémorisation et au contrôle métacognitif (Sautot, 2002).

La collaboration et la co-élaboration des savoirs et savoir-faire permettent aux apprenants de réussir ensemble ce qu'ils seront amenés à réussir seuls plus tard. Et dans cela, l'enseignant a un rôle décisif : il accompagne la construction des connaissances en mettant les élèves face à des situations problématiques qu'il aidera à résoudre en guidant la réflexion, en régulant les échanges, en rappelant des savoirs, etc. Cette médiation est déterminante car elle fait accéder à des savoirs abstraits, à des concepts, à des procédures expertes que les élèves ne pourraient pas atteindre seuls. C'est par étayage de la réflexion, puis par désétayage progressif, permettant l'autonomisation des savoirs procéduraux, que l'enseignant favorise les processus d'apprentissage. Corollairement, le groupe classe sert de

tuteur à chacun de ses membres en permettant l'apparition de conflits sociocognitifs, de débats justifiant ou invalidant des procédures, la mise en oeuvre accélérée de stratégies efficaces (Doly, 1994).

Vygotsky (cité par Lahire, 1993) a montré que certains enfants, s'ils sont capables, dans le cours de leurs activités habituelles, d'effectuer spontanément des opérations cognitives (comme établir un rapport de causalité ou d'antériorité) au moyen d'éléments langagiers adéquats, sont incapables d'effectuer ces mêmes opérations d'une manière volontaire, consciente et intentionnelle à la demande de l'enseignant. Ils ne parviennent pas à une maîtrise consciente des structures du langage. C'est le rôle spécifique de l'école de leur permettre de porter un regard réflexif sur la langue et d'acquérir la compétence permettant d'explicitement verbalement leur usage de la langue et de manipuler les structures avec aisance.

Pour expliquer le développement métacognitif dans le cadre du courant socio-constructiviste, les métacognitivistes se sont largement inspirés des travaux de Vigotsky (1978). Pour cet auteur la régulation de l'action du sujet a une source sociale. Le contrôle et la correction des productions du sujet viennent de l'extérieur. Les mécanismes de régulation qui sont très importants pour le développement de l'intelligence constituent l'effet de l'interaction du sujet avec son milieu social. Le développement de l'intelligence est conçu par Vygotsky comme le passage de mécanismes hétérorégulateurs (les personnes qui sont autour de l'enfant y jouent un rôle capital tel les parents, l'enseignant, le psychologue, l'expert) à des mécanismes autorégulateurs (l'enfant intériorise progressivement le contrôle et la correction de ses comportements appris mais l'activation de l'autorégulation et ses effets sur les comportements appris dépendent aussi de l'enfant lui-même). On assiste à une intériorisation progressive des fonctions métacognitives qui sont nécessaires aux apprentissages, dont l'origine se trouve dans les interactions sociales, non de manière restreinte au niveau de l'individu comme le préconise Jean Piaget et ses disciples (Rogoff, Wertsch, 1985, 1992 ; Wertsch, Penuel, 1999) ; non plus dans une dépendance totale des différents acteurs de l'environnement comme le préconise la thèse de Vigotsky (1978).

Fredi P. Büchel (1995) présente le principe de la transmission culturelle des compétences comme suit. Dans une situation d'apprentissage, l'expert est présent et a pour rôle de guider l'activité d'apprentissage de l'apprenant. L'expert et l'apprenant procèdent à utiliser les fonctions métacognitives permettant de résoudre le problème sous l'impulsion, le contrôle et les ajustements nécessaires de l'expert. Ce dernier laissera aussi l'apprenant prendre des initiatives dans cette action commune d'entreprendre, et corrige les erreurs lorsqu'elles sont commises par l'apprenant. Le contrôle et la régulation sont externes et proviennent de l'expert. Ce dernier cédera progressivement le contrôle de l'action à l'apprenant et le rôle de l'expert se transforme au fur et à mesure en un rôle de motivation et de bienveillance. Le statut de l'apprenant connaîtra ainsi un changement dans la mesure où, on assiste au passage de l'hétérorégulation à l'autorégulation laquelle représente le caractère essentiel de l'activité métacognitive. Lorsque l'apprenant intériorise le contrôle et la régulation de son activité d'apprentissage, il devient autonome et les fonctions métacognitives dont il est désormais capable d'assumer lui permettent d'augmenter son potentiel d'apprentissage en terme de flexibilité et de rendement plus important. La conception de l'apprentissage selon l'option métacognitive consiste ainsi à transférer les

processus de contrôle de l'expert à l'élève (Brown, French, 1979 ; Childs, Greenfield, 1980).

Une telle conception de l'apprentissage est inspirée des observations faites sur les interactions des mères avec leurs bébés dans des situations d'aide présentées à leurs bébés pour résoudre des problèmes. Lors d'une situation de jeu de construction de Puzzle, Wertsch (1999) a pris les orientations des yeux du bébé comme indice d'évaluation de leur intensité à suivre une stratégie initiée et présentée par la mère. L'expérience a montré que l'intensité des regards du bébé orientés vers la mère décroît avec l'âge, alors que l'intensité des regards du bébé centrés sur ses manipulations propres des objets augmente avec l'âge. Puis vient un temps où les bébés initient une action de résolution du problème sans chercher à être aidés de l'extérieur au moyen de l'orientation visuelle à l'égard du modèle. On assiste à une prise en charge progressive de la résolution du problème par des mécanismes autorégulateurs attestant la mise en œuvre des fonctions métacognitives propres au sujet.

D'autre part, la conception des apprentissages spontanés ou en milieu scolaire a complètement changé dans le cadre de l'apparition du courant socioconstructiviste qui remet profondément en question le rôle traditionnel confié à l'enseignant, celui du maître qui détient le savoir et qui doit le transmettre. La conception de l'apprentissage dans la perspective constructiviste repose sur le principe selon lequel l'élève est l'acteur principal dans la conquête du savoir. C'est lui qui structure des connaissances à travers son activité propre. Les connaissances qu'il manipule de par les opérations cognitives qu'il élabore autour, deviennent ses connaissances propres. Mais les constructions individuelles des connaissances ne sont pas systématiquement exemptes de conceptions erronées de la réalité. La prise de conscience des conceptions erronées de la réalité doit être prise en compte dans une démarche d'apprentissage. Elle serait effective si, en cours d'apprentissage, l'élève se trouve en situation d'interactions sociales avec l'expert et ses pairs, et donc en situation d'observation de leurs fonctionnements cognitifs. Il s'agit là du principe majeur autour duquel est élaborée la conception de l'apprentissage selon la perspective socioconstructiviste, qui voit l'apprentissage comme une tentative interpersonnelle et sociale (Vygotsky, 1979). Les interactions sociales offrent d'autres possibilités à l'apprenant et peuvent contribuer à ébranler les conceptions erronées des connaissances qu'il peut avoir sur n'importe quel objet de connaissance (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994). L'apprenant peut alors se trouver en situation de conflit avec ses pairs en raison de la confrontation possible des différentes conceptions émanant des élèves qui interagissent entre eux en classe. Il s'agit là de ce qu'on appelle, à juste titre, les conflits sociocognitifs parce que ce sont des conflits qui sont médiatisés par des interactions sociales (Berdnarz, 1991). Les conflits sociocognitifs permettent justement d'ajuster ses conceptions erronées et aussi, par voie de conséquence, de structurer de nouvelles connaissances (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994 ; Lafortune, Mongeauet Pallascio, 2000).

Dans la perspective socioconstructiviste des apprentissages, le rôle de l'enseignant est un expert qui a pour tâche de guider l'apprenant dans son apprentissage (Jacob, Hébert, 2000). En situation d'apprentissage, l'élève se trouve sur le chemin de la construction de

ses connaissances. Le rôle de l'enseignant consiste en un accompagnement qui a pour tâche essentielle d'aider l'élève à activer des connaissances antérieures, à intégrer des connaissances nouvelles et à réussir le transfert du fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il est important de voir que pour réussir l'accompagnement socioconstructiviste dont il est question, l'enseignant doit avoir une culture pédagogique pour assumer ce rôle, c'est-à-dire à avoir surtout la capacité de concevoir des liens entre différentes conceptions, différentes interprétations, différentes représentations de situations pédagogiques. Une telle attitude permettra l'émergence des conflits sociocognitifs en classe, la confrontation des différentes conceptions, l'ébranlement des conceptions erronées et l'amorçage du changement qui signale les conceptions justes des connaissances et la prise de conscience des constructions justes du savoir.

Feurestein (1980) a introduit dans l'approche de l'éducation cognitive les concepts d'expérience d'apprentissage médiatisée (EAM) et de déprivation culturelle. Pour lui toute situation d'apprentissage normale est celle où l'apprenant bénéficie d'une assistance experte lui indiquant les indices pertinents pour un apprentissage optimal. Ce qui explique une capacité d'apprentissage limitée selon lui c'est la déprivation culturelle car Il précise que « l'adulte (...) filtre et encadre le stimulus, (...) organise le stimulus dans l'espace et dans le temps (...) associe la nouvelle expérience aux événements antérieurs et à ceux qui auront lieu à l'avenir (...) règle l'intensité, la fréquence et l'ordre d'apparition du stimulus (...) définit les priorités selon tel besoin spécifique ou universel. (...) En sélectionnant, encadrant, groupant et établissant des relations temporelles, spatiales et causales entre les stimuli, un répertoire de relations est mis en place, orientant l'enfant dans son interaction avec le milieu. L'expérience d'apprentissage médiatisée affecte la propension de l'enfant à anticiper certains aboutissements en percevant la relation entre ce qui précède et ce qui suit ».

L'apprentissage au moyen de l'expérience d'apprentissage médiatisé diffère de l'apprentissage par expérience direct. Il précise que l'EAM passe par la médiation. Et cette dernière est « *une qualité d'interaction* » qui pilote le changement des trois éléments de la situation d'apprentissage : la tâche, l'enfant et le médiateur.

« -Le médiateur changera les stimuli de telle sorte que l'individu puisse les enregistrer. Il modifiera donc la qualité, la fréquence et l'ampleur des stimuli qu'il aimerait faire percevoir jusqu'à ce que l'individu puisse bénéficier de son expérience.

-Le médiateur changera l'état de l'individu qui doit être médiatisé. Il le rendra plus vigilant, plus alerte, plus capable de percevoir et d'enregistrer les stimuli mis à sa disposition.

-Enfin, le médiateur lui-même changera d'une manière très significative puisque, dans sa volonté de médiation, il agira différemment... » (Feuerstein, 1990).

Les mécanismes de la transmission culturelle sont bien décrits aussi par Bruner (1976) suite à une observation des relations entre parents et enfants dans des situations de jeu. Il précise que l'action éducative doit avoir comme mission d'assurer des fonctions qu'il nomme fonctions d'étayage ou fonctions d'échafaudage (traduction de Par Fredi & P. Büchel, 1995, de l'expression anglaise « *scaffolding functions* ») et qu'il énumère comme suit :

- l'enrôlement qui consiste à engager l'intérêt de l'enfant.
- Pour gagner en clarté de la tâche proposée, il faut réduire les degrés de liberté, c'est-à-dire réduire le « nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution » (Bruner, 1983).
- Le maintien de l'orientation
- Signaliser les caractéristiques déterminantes de la tâche.
- Le contrôle de la frustration
- La démonstration qui consiste à faire le modèle de l'exécution de la tâche pour que l'enfant puisse imiter. L'enfant a besoin d'une assistance métacognitive (régulation extérieure) pour développer ses propres capacités d'auto-régulation de son action (Wertsch, 1978).

7.8/ Contexte familial et développement métacognitif :

Dans le cadre de l'option pédagogique définie par l'éducation métacognitive, la famille constitue un facteur essentiel de développement des capacités métacognitives chez l'enfant. Comme il est systématiquement indiqué dans toute action éducative de la cognition, la médiation constitue l'un des trois facteurs essentiels avec le sujet et l'objet d'apprentissage. Le médiateur joue un rôle de guide mais sa fonction principale est celle de l'expert qui consiste à activer conjointement avec le sujet les fonctions métacognitives à l'égard de la tâche et d'accompagner le sujet dans sa démarche métacognitive pour apprendre mais aussi pour développer ses capacités de contrôler son apprentissage et prendre conscience de ses moyens propres d'apprendre, en s'auto-évaluant et en s'assurant une auto-régulation de l'action d'apprendre.

Les recherches engagées pour montrer le rôle important de la médiation dans l'éducation métacognitive sont arrivées à la conclusion que le contexte familial n'est pas étranger aux compétences métacognitives que présentent des enfants scolarisés par rapport à d'autres, de même âge. Les recherches sur le rôle de la famille dans le développement des compétences métacognitives ne sont pas nombreuses, mais il en existe quelques unes qui indiquent que le contexte familial influence le développement de ces compétences.

Les parents ne pratiquent pas les mêmes principes dans leur action d'entreprendre des activités relationnelles avec leurs enfants. Il existe des différences importantes entre les familles dans les manières d'aborder les apprentissages avec l'enfant. Certaines familles présentent un contexte d'apprentissage favorable au développement des compétences métacognitives, d'autres moins.

Rogoff et Gardner (1984) ont observé des mères en interaction avec leurs jeunes enfants lors d'une situation de jeu dans laquelle il est question de procéder à une classification d'objets familiers. Les mères qui assurent par leur action interventive le développement des compétences métacognitives n'indiquent pas et ne répètent pas la solution à leurs enfants mais «traduisent» le problème et le présente de manière intelligible à l'enfant. Elles cherchent à intéresser leurs enfants en leur proposant des solutions et en leur « déléguant » progressivement la responsabilité de résoudre le problème. Elles dirigent l'activité de leur enfant en l'encourageant à contrôler son apprentissage et sa propre expérience de résolution du problème. L'attention de ces mères n'est pas dirigée seulement

vers la tâche et le problème qu'elle pose mais elle est dirigée conjointement vers les caractéristiques de la tâche et l'activité de leur enfant dans ses tentatives de rechercher des stratégies cognitives pour réussir la tâche. C'est pour cette raison que des différences émergent entre les enfants concernant leurs compétences métacognitives. D'autre part, à propos de la famille, il est constaté dans ce cadre que le statut du père est déterminant dans le développement des compétences métacognitives. Davidson et Freebody (1988) ont pu montrer dans une recherche que plus le statut du père est élevé plus les enfants développent des compétences métacognitives. Les parents n'ont pas seulement un rôle à jouer dans la transmission de ses compétences mais peuvent aussi étendre leur rôle au maintien des compétences métacognitives (Carr et Borkowski (1989). De même que Borkowsky et Dukewich (1996) ont pu montrer que l'environnement psychosocial, c'est-à-dire la qualité de la relation d'attachement mère-enfant détermine la capacité à auto-réguler les activités chez le jeune enfant. A un niveau plus large, celui de la communauté, on a pu montrer aussi que l'appréhension et l'utilisation des stratégies sont fonctions de l'appartenance communautaire. Dans une étude interculturelle élaborée par Schneider (1986), des élèves allemands sont comparés à des élèves nord-américains concernant l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes. Les élèves allemands sont apparus plus performants en la matière. Carr (1989) a poursuivi la recherche déjà entamée par Schneider et a émis l'hypothèse que les différences constatées relèvent des différences culturelles dans la manière d'aborder les apprentissages avec les enfants. En comparant les styles d'enseignement des parents dans les jeux familiaux et les façons de corriger les devoirs des enfants, l'auteur a pu constater que les interventions des parents allemands auprès de leurs enfants abondent en information sur les stratégies à utiliser pour résoudre la tâche. L'auteur conclue que ce sont les parents et leur type d'interventions qui sont à l'origine des différences constatées, de transmission de meilleures compétences métacognitives à leurs enfants. Le contexte familial joue ainsi un grand rôle dans le développement des compétences métacognitives. La métacognition est une notion qui renvoie certes à un travail de l'individu sur ses propres performances cognitives mais elle est aussi un phénomène interactionnel qui se traduit par un ensemble de comportements transmissibles et attestant une connaissance et une capacité d'autocontrôle et d'autogestion de l'activité cognitive. Pour le développement des comportements métacognitifs, la famille et le milieu culturel semblent jouer un rôle déterminant. La recherche de Schneider et Al (1986), sur des enfants allemands et américains, a montré que les styles attributifs dans leurs rapports avec certaines variables comme la conception de soi, l'utilisation de stratégies ou la performance mnésique différentient les enfants selon leur appartenance culturelle. Les différences concernent la manière avec laquelle l'estime de soi (conception de soi et style attributif) interagit avec le développement métacognitif et le développement des stratégies. Chez les enfants américains, une meilleure estime de soi et un style attributif qui considère l'effort comme la principale cause de la réussite (beaucoup d'efforts) ou de l'échec (moindres efforts) font augmenter la performance. Chez les enfants allemands qui montrent une plus faible estime de soi, et qui considèrent que c'est la capacité personnelle qui est facteur de réussite ou d'échec, et contrairement aux enfants américains, leur performance augmente, dépasse celle des enfants américains et font preuve d'une

meilleure utilisation de stratégies. On peut donc remarquer que les styles attributifs associés à des facteurs motivo-émotionnels ont une influence sur le développement métacognitif, mais les patterns de réponses peuvent différer d'une culture à une autre. Une autre recherche, effectuée par Lee, Ichikawa et Stevenson (1986), compare des sujets américains à des sujets orientaux (chinois et japonais) en ce qui concerne le style attributif et l'estime de soi en rapport avec la performance et la persévérance. Les résultats montrent que dans les cultures orientales comme chez les américains, l'effort est considéré comme la clé de la réussite ou de l'échec. Mais les sujets orientaux interprètent le rôle de l'effort comme facteur concomitant à la capacité personnelle. Leur performance s'est avérée meilleure que celle des américains. Il semble bien que la performance supérieure des sujets japonais par rapport aux sujets américains s'est renforcée par la liaison plus forte qu'ils établissent entre l'effort et sa provenance intrinsèque plutôt qu'extrinsèque. Les japonais semblent croire que développer la capacité personnelle est capitale pour réussir lorsqu'on fournit l'effort nécessaire, même si on croit qu'on devient capable de « faire », grâce aux aides extérieures. L'effort se construit au niveau de l'individu, même s'il est enseigné de l'extérieur. Pour les américains, l'effort se transmet plus qu'il ne se construit. Ils insistent plus à croire que l'effort qui est la cause de la réussite ou de l'échec, est surtout dû aux aides extérieures (par l'entraînement et la répétition). D'autres recherches intra-culturelles ont montré que les attitudes métacognitives des enseignants (style d'enseignement, interprétation des succès et échec des élèves, les stratégies utilisées dans l'enseignement) ont de l'impact sur les attitudes métacognitives des élèves (Kurtz et Al, 1988). Lorsque l'enseignant est conscient de l'importance d'enseigner l'utilisation des stratégies cela se traduit dans le contenu de son enseignement, à travers lequel il véhiculerait des informations sur les processus de pensée qui sont à mettre en œuvre pour l'application des stratégies. Son discours pédagogique serait métacognitif par la force des choses et traiterait des techniques d'apprentissage, du bénéfice qu'il y a à tirer des activités métacognitives, comme la planification et le contrôle des prestations cognitives. Ce genre d'enseignants favoriserait le développement des compétences métacognitives de leurs élèves. Au contraire, comme le montre la recherche de Cullen et Carver (1982), certaines attitudes d'enseignants perturbent le développement métacognitif de leurs élèves. En effet, un enseignant qui décline l'utilisation d'exemples, quand il explique son cours, ne laisse pas du temps à ses élèves pour qu'ils puissent contrôler le travail qu'ils effectuent. S'il ne corrige pas les erreurs commises, n'indique pas les solutions quand l'élève se trompe, juge ses élèves extrinsèquement sans tenir compte de leurs progrès, ce genre de pratique nuit certainement au réveil métacognitif des élèves et ne leur permet pas d'acquérir leur autonomie d'apprentissage, une autonomie qui leur donne la possibilité de s'autocontrôler et s'autogérer. Car c'est à travers ces deux activités (autocontrôle et autogestion) que l'élève acquiert une expérience métacognitive qui le guidera dans tous ses apprentissages à venir et le rendra de plus en plus performant tant au niveau métacognitif que dans ses prestations cognitives ultérieures. Très intéressante également fut la recherche de De Beni (1991), et celle de Weiner et Al (1991), sur les attitudes et les conceptions des enseignants et leur influence sur les attitudes émotivo-motivationnelles de leurs élèves. Ces auteurs indiquent que la réaction de colère de l'enseignant amène les élèves à attribuer leur échec à un effort

insuffisant. Alors que la réaction de mépris de la part de l'enseignant conduit les élèves à attribuer l'échec à un manque de capacité. Ce qui est très déstabilisant pour l'élève. D'autres recherches comme celles de Dweck et Bempechat (1983) indiquent que l'idée que les enseignants se fond de la notion d'intelligence (leurs théories naïves) influence la conception de l'intelligence chez leurs élèves. Les enseignants qui considèrent l'intelligence comme un fait accompli qui ne change pas, comme à dire qu'on est intelligent ou qu'on ne l'est pas, ces enseignants ont tendance à classer leurs élèves selon le critère de capacité et interprètent alors l'échec comme la finalité logique d'un manque de capacité. Cette conception de l'intelligence fait que ces enseignants proposent à leurs élèves, jugés moins capables que leurs camarades, des tâches moins difficiles afin de leur éviter les situations frustrantes en classe. Mais, contrairement aux attentes des enseignants quant à vouloir apaiser psychologiquement leurs élèves jugés incapables, il s'avère que ces mêmes élèves développent à long terme frustration, sentiment d'impuissance et d'insécurité. La reconnaissance implicite de l'enseignant de leur incompetence démotive ces élèves et les plongent dans la résignation. Même les bons élèves n'échappent pas au risque de se remettre profondément en cause lorsqu'ils rencontrent un échec avec un enseignant de ce type. Ils développent eux aussi un sentiment général d'insécurité et de peur et se trouvent plus démunis lorsqu'ils abordent des tâches difficiles. A l'inverse, un enseignant qui conçoit l'intelligence comme un fait dynamique évolutif et modifiable crée une situation dynamique en classe. Ses élèves n'interprètent pas les tâches difficiles comme une cause de frustration mais comme une bonne alternative pour enrichir les connaissances développer des stratégies et augmenter les capacités. On peut citer dans ce cadre la recherche de Raggini (1990) qui confirme ce constat et abouti à des conclusions allant dans ce sens. L'auteur confirme en effet l'existence d'un lien entre l'attitude des enseignants et le système attributif des élèves : lorsque l'enseignant s'oriente vers la tâche, les élèves considèrent moins la capacité personnelle comme la cause de leur succès ou échec (ils sont ainsi plus motivés à améliorer leurs capacités personnelles). Par contre lorsque l'enseignant s'oriente vers le succès (ou l'échec), ses élèves tendent moins à considérer l'effort (suffisant / insuffisant) comme la première cause de leur succès ou échec (ils sont donc moins motivés et ne sont pas tentés à modifier leur attitude pour un changement positif).

Chapitre 8 :

Les implications pédagogiques de la psychopédagogie métacognitive :

8.1/ La Pédagogie métacognitive est une pédagogie clinique :

La pédagogie clinique est une pédagogie « fondée sur l'articulation entre la pratique et la réflexion sur la pratique » (Huberman, Perrenou, 1987). On peut remarquer qu'une pédagogie de ce genre n'est pas très différente de la pédagogie métacognitive, dans la mesure où, comme dans cette dernière, la pédagogie clinique insiste sur la pratique et incite à y réfléchir en même temps. Comme le souligne Huberman et Perrenoud (1987), ce qui fait la spécificité d'une pédagogie dite clinique c'est qu'elle propose astucieusement un bon modèle de fonctionnement intellectuel. « Le clinicien est celui qui, devant une situation problématique complexe, a l'habitude et les moyens théoriques et pratiques : 1/ de prendre la mesure de la situation, 2/ d'imaginer une intervention supposée efficace, 3/ de la mettre en œuvre, 4/ d'évaluer son efficacité apparente, 5/ de "rectifier le tir" » (Huberman, Perrenoud, 1987). Comme nous le font remarquer D. Martin, P.A. Doudin et O. Albanese (2001), on peut voir que, « traduit en termes métacognitifs, l'enseignant-clinicien doit [donc] être capable d'analyser la situation, de planifier ses actions, d'appliquer, d'évaluer les stratégies mises en œuvre et, si nécessaire, de les corriger. On ne peut qu'être frappé par la convergence entre le point de vue de Huberman et Perrenoud (1987) et les caractéristiques d'un fonctionnement métacognitif optimal. La correspondance est frappante également entre les principes du fonctionnement métacognitif et les résultats des travaux de Schön (1994) sur le praticien, indiquant que ce qui caractérise un professionnel c'est le fait qu'il a acquis la capacité à réfléchir en même temps sur l'action et au cours de l'action. Ainsi, le clinicien est un praticien réflexif parce qu'il est capable de s'engager dans un processus qui lui permet de « tirer son épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs » (Schön, 1994).

La pédagogie clinique serait donc une pédagogie qui opte volontiers pour le réveil des fonctions métacognitives dont l'enseignement serait un enseignement des stratégies et les mécanismes métacognitifs qui leurs sont sous-jacents. Cet enseignement est conçu de telle sorte qu'il renforce « l'autonomisation cognitive de l'élève ». Ce dernier pourra désormais piloter sa propre pensée, en intériorisant les processus métacognitifs optimisant son fonctionnement intellectuel.

8.2/ Les principes de la pédagogie métacognitive :

La pédagogie métacognitive repose sur un certain nombre de principes constitutifs visant un apprentissage optimal et efficace. Toute la question repose sur les modes d'intervention de l'enseignant pour stimuler l'apprentissage. L'enseignant doit prendre en compte un facteur déterminant pour la validité des activités qu'il met en place : il s'agit du développement des aptitudes métacognitives de ses élèves. Ils doivent être en mesure, grâce à un contrôle conscient de leur propre activité réflexive, d'évaluer la validité, la pertinence, l'efficacité des procédures mises en œuvre, de mesurer le chemin parcouru et celui qu'il reste à parcourir, d'établir "un rapport explicite entre activité de résolution et

résultat" (Doly, 1994). Pour les y aider, l'enseignant doit aider ses élèves à avoir une vision claire du but à atteindre de manière à orienter leur activité, et organiser des temps spécifiques où la classe fait le point sur la progression de l'apprentissage, sur les stratégies utilisées. Cette attention à faire des retours réguliers sur son apprentissage contribue, par la prise de conscience de ses compétences nouvelles et de sa capacité à progresser, à renforcer le sentiment d'auto-efficacité. Cette confiance en ses propres aptitudes développe le plaisir d'apprendre, "véritable jouissance de se découvrir acteur d'une recherche qui construit les savoirs" (Doly, 1994). Certaines techniques de classe sont de nature à engendrer un "cercle vertueux" de cet ordre et contribuent à renforcer puissamment l'estime de soi et la motivation intrinsèque pour les apprentissages.

Deux autres facteurs essentiels reviennent constamment dans les écrits des métacognitivistes. Il s'agit de l'utilisation du langage comme instrument de la prise de conscience des actions propres du sujet apprenant et la recherche des moyens d'utiliser et de stimuler les différentes modalités de représentation de l'objet du savoir (représentation verbale, représentation gestuelle, représentation graphique, représentation conceptuelle...) chez l'apprenant. Le rôle du médiateur (l'enseignant) serait de favoriser la construction « d'une variété d'images mentales qui constituent des éléments facilitateurs de la généralisation » (Palacio-Quintin, 1990).

8.3/ Les savoirs et les savoir-faire de l'enseignant :

Dans une perspective de préparation d'enseignants à l'application de la pédagogie métacognitive, Tochon (1993) parle déjà de la nécessité de construire l'image de celui qu'on considère comme l'enseignant-expert. Gauthier (1997), pour sa part, voit la nécessité que l'enseignant fasse preuve d'une base de connaissances pour jouer le rôle du guide métacognitif.

Doudin et Martin (1999) ont élaboré un module de formation des enseignants dans la perspective d'une préparation à la pratique d'une pédagogie métacognitive. D'abord l'on doit se fixer comme objectif suprême l'acquisition des compétences métacognitives chez leurs élèves. Ils doivent se former en vue de se doter « d'une représentation du développement de l'intelligence susceptible de favoriser l'apprentissage scolaire des élèves » (Doudin et Martin, 1999).

Les auteurs présentent un tableau illustrant les différents axes de formation des enseignants.

Axe 1	<i>Développement des connaissances théoriques de l'enseignant relatives au développement et au fonctionnement de l'intelligence, aux processus d'apprentissage et à la motivation de ses élèves.</i>
Axe 2	<i>Développement des capacités d'analyse de l'enseignant concernant les erreurs des élèves et les interactions en classe ;</i>
Axe 3	<i>Développement et analyse des connaissances de l'enseignant sur son fonctionnement cognitif et motivationnel, notamment sur ses propres stratégies d'apprentissage, sur leur efficacité et sur leur diversité ainsi que sur son locus de contrôle.</i>
Axe 4	<i>Développement des fonctions métacognitives de l'enseignant et modification éventuelle de la perception de sa compétence et des attributions qu'il peut faire quant aux causes de ses réussites et de ses échecs.</i>
Axe 5	<i>Développement des capacités d'intervention métacognitive et motivationnelle de l'enseignant envers ses élèves.</i>

Les différents axes du programme de formation des enseignants

(Tableau tiré de l'ouvrage, Métacognition et Education,)

(P. A. Doudin et D. Martin, 2001).

1/ Dans ce programme de formation, le premier axe concerne le développement de connaissances chez l'enseignant relatives au processus d'apprentissage chez l'apprenant en milieu scolaire. Les connaissances dont l'enseignant est appelé à maîtriser concernent aussi le fonctionnement métacognitif de l'élève et ce qui caractérise de ce point de vue l'élève-expert et l'élève en échec scolaire. Il est question aussi dans cet axe de formation de maîtriser les sources motivationnelles en situation scolaire.

2/ le travail d'analyse du comportement de l'élève en interaction à l'intérieur de la classe est quelque chose qui nécessite une formation appropriée. L'enseignant doit être capable d'observer et d'analyser le comportement des élèves de façon à pouvoir détecter la manière dont ces derniers gèrent leurs erreurs, comment ils remédient aux difficultés que pose leur apprentissage et comment gèrent-ils les conflits sociocognitifs en classe ?

3/ l'enseignant est appelé aussi à bien se connaître et à pouvoir faire un travail d'analyse de son propre fonctionnement métacognitif, à se faire également une idée sur son propre système d'attribution causale. A quelles types de causes j'attribue les réussites ou les échecs de mes élèves ? C'est, par exemple, le genre de questions que doit se poser l'enseignant de façon à pouvoir modifier son locus de contrôle de ses élèves si, suite à une auto-analyse métacognitive, il constate qu'un changement d'attitude est nécessaire de sa part pour pouvoir stimuler chez ses élèves les processus métacognitifs nécessaires à leur apprentissage optimal.

4/ en développant ses propres fonctions métacognitives, l'enseignant accroîtra ses compétences en matière de planification, de guidage, de contrôle, de transfert et de généralisation des stratégies de résolution de problèmes. Il améliorera forcément ces capacités de développer ces mêmes activités métacognitives chez ses élèves. La

modification effective de son propre locus de contrôle engendrera forcément ses possibilités d'intervenir auprès de ses élèves pour modifier positivement leur système d'attribution causale concernant les raisons de la réussite et les raisons de l'échec.

5/ il ne s'agit pas seulement de développer les fonctions métacognitives de l'enseignant, ni celles de l'élève pour réussir l'application d'une pédagogie métacognitive, il y aurait lieu également de développer de nouvelles stratégies d'enseignement qui permettent l'activation des mécanismes métacognitifs chez les élèves tout en renforçant leur motivation à apprendre et leur sentiment qu'ils deviennent de plus en plus compétents lorsqu'ils adoptent une attitude qui favorise la mise en œuvre des fonctions métacognitives en situation d'apprentissage en classe.

8.4/ Les conflits cognitifs : facteur de développement de la métacognition :

La situation pédagogique devrait être conçue de façon à ce qu'elle favorise l'apparition de conflits cognitifs qui doivent se manifester chez l'apprenant pour engager le processus d'apprentissage. L'enseignant laisse l'élève agir et questionne directement ces capacités de résoudre le problème en le laissant commettre l'erreur si elle s'avère prévisible. Ce climat conflictuel serait toujours structurant si on donne à l'élève la possibilité d'analyser et de corriger ses propres erreurs. Lorsque l'auto-correction est faite, l'élève se voit faire un progrès cognitif. Mais son expérience autocorrective guidée par le médiateur lui permet de développer ces compétences métacognitives qui consistent en la prise de conscience de son fonctionnement propre au niveau cognitif et les processus de contrôle qu'il met en œuvre par rapport à ce dit fonctionnement cognitif. De même que cette médiation doit contenir la mise en discours par l'apprenant de son fonctionnement propre au niveau cognitif.

Le médiateur doit être un questionneur expert en la matière, pour ce qui est des questions suscitant le réveil métacognitif. L'enseignant est appelé à poser des questions qui initient l'élève à « réfléchir sur sa propre action et de prendre conscience du cheminement l'ayant conduit aux résultats obtenus [...et...] de constater de lui-même ses erreurs, de découvrir les raisonnements qui l'ont conduit à ces erreurs et de chercher des solutions adéquates » (Palacio-Quintin, 1990). Le but poursuivi étant de permettre à l'élève de développer les mécanismes d'autorégulation de son fonctionnement cognitif.

Plusieurs travaux de recherche en la matière ont montré à quel point il est important de voir le questionnement de l'enseignant dans un contexte pédagogique comme un métier à apprendre et à pratiquer amplement avec l'élève en classe. L'enseignant est appelé à engager une action métacognitive à travers le rôle que peuvent jouer les questions qu'il pose portant sur les processus de résolution de problème. Il s'agit d'un jeu de questions-réponses en classe assez typique permettant le réveil métacognitif de l'élève (Dillon, 1990 ; Martin, 1991).

La pédagogie métacognitive dépend aussi de certaines conditions de classe dans lesquelles se déroule l'action pédagogique.

Collins (cité par De Corte, 1990) les énumère comme suit :

1/ Il faut proposer à l'élève des problèmes qui touchent la diversité des situations qu'ils peuvent rencontrer quant à l'objet de connaissance que suscitent les tâches

d'apprentissage. Et cela pour qu'ils puissent détecter des pistes dans les applications de leurs connaissances et de leurs compétences.

2/ L'élève doit se trouver dans des conditions qui lui permettent d'être en contact et de pouvoir observer le travail de l'expert.

3/ L'élève doit se trouver dans un climat de dialogue constant avec la classe et cela pour pouvoir identifier, analyser et discuter les stratégies qui sont à l'œuvre en classe (de la part de l'expert ou des élèves).

L'enseignant est appelé aussi à jouer son rôle lorsqu'il intervient en classe. Fayol (1989) énumère trois types d'intervention qui favorise le réveil métacognitif des élèves en classe :

1/ pour l'activation des fonctions métacognitives de transfert et de généralisation, il est nécessaire de procéder à « la construction de programmes et de séquences pédagogiques dont l'objectif est l'acquisition de connaissances nouvelles en amenant les apprenants à mettre celles-ci en relation avec les savoirs dont ils disposent déjà » (Fayol, 1989).

2/ le rôle de l'enseignant doit être celui « d'un pourvoyeur de méthodes d'apprentissage [...]. Il appartient au maître d'indiquer aux élèves comment ils doivent procéder pour acquérir telle ou telle connaissance » (Fayol, 1989). Il s'agit de permettre aux élèves d'apprendre à apprendre.

3/ « l'enseignant doit fournir des évaluations (au sens de feed-back) fréquentes et succédant le plus possible à l'exercice » (Fayol, 1989). Il s'agit ici de prendre en charge la fonction de contrôle laquelle l'élève est tenu d'assumer et apprendre à exercer dans la résolution des problèmes qui se posent à son apprentissage. De plus le médiateur est appelé aussi à faire un va-et-vient entre le problème que l'élève doit résoudre et les connaissances que ce dernier doit maîtriser pour le résoudre.

Ce sont là les conditions d'un apprentissage qui répond aux exigences d'une éducation cognitive prônant l'intériorisation des moyens métacognitifs de gestion et d'autorégulation des comportements qui sous-tendent la capacité d'apprendre.

8.5/ Le travail à faire au préalable à l'application d'une pédagogie métacognitive :

Si le maître est appelé à jouer le rôle de médiateur entre l'élève et l'objet d'apprentissage, et donc un guide précieux, il doit d'abord s'assurer que l'apprenant est au point de pouvoir être stimulé pour assimiler de nouvelles connaissances. Beaucoup d'élèves doutent de leur capacité d'apprendre du fait de ne pas se sentir légitimement concerné par le jeu de l'apprentissage dans le groupe. Ils se sentent en hors jeu parce qu'ils n'ont ni le sentiment favorable ni le courage nécessaires pour aborder les apprentissages. L'enseignant doit tenir compte de ce genre de situation en classe et des différences entre les élèves pour que son rôle de guide lui permette d'adapter ses interventions en fonction des compétences de chacun de ses élèves. Le rôle du guide métacognitif qui revient à l'enseignant en classe « n'est possible que si les sujets croient à la possibilité d'agir sur leurs performances en déployant des efforts » (Fayol, Monteil, 1994). L'élève doit prendre conscience qu'il peut avoir prise sur son fonctionnement cognitif en général et sur ses performances en particulier. Mais alors, Comment intervenir pour développer les compétences métacognitives de l'apprenant ? Comment pourrait-on aider l'élève à se

reconnaître comme personne apprenante ? Il faudrait d'abord procéder, disent les spécialistes, par une évaluation des connaissances antérieures de l'élève. L'évaluation, voir l'auto-évaluation, est essentielle dans une démarche métacognitive. L'auto-évaluation est défini par Paquette (1988) comme « une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs et ce, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même ». L'auto-évaluation peut aussi bien concerner « la construction des connaissances que la formation globale de la personne » (P.A. Doudin D. Martin et O. Albanese, 2001). Prise dans ce sens, l'auto-évaluation serait donc une opération métacognitive de première importance, avant, pendant et après, dans une activité d'apprentissage.

Avant d'entamer un apprentissage l'autoévaluation est activée comme opération métacognitive chez l'élève pour évaluer ses connaissances antérieures, ses habilités et ses attitudes.

Pour que l'autoévaluation prenne une dimension métacognitive en début d'apprentissage, il faut que l'élève soit amené à se poser des questions sur sa propre démarche mentale. On peut lui demander par exemple d'auto-évaluer les connaissances qu'il croit posséder, d'évaluer le degré de satisfaction de ses explications, le degré de certitude de ses réponses ou des jugements qu'il développe autour des choix de procédures de résolution de problèmes ou même le niveau qu'il pense avoir atteint par rapport à certaines connaissances ou habilités qu'il possède ou des attitudes qu'il est capable de prendre avec son niveau actuel d'apprentissage. Voilà donc des exemples d'une démarche d'autoévaluation avant d'entamer un nouvel apprentissage qui constitue, répétons-le, une fonction métacognitive essentielle lorsqu'on entreprend un apprentissage. Les questions qui permettent d'apprécier les capacités autoévaluatives de l'élève peuvent être :

- *Qu'est ce qui vous amène à exprimer un tel degré de satisfaction ?*
- *Qu'est ce qui vous amène à évaluer vos réponses avec un tel degré de certitude ?*
- *Comment avez-vous procédé pour exprimer un tel degré de certitude ?*
- *Pourquoi pensez-vous avoir développé de telles connaissances ?*
- *Qu'est-ce qui vous fait dire que vous avez développé de telles habilités ou attitudes ?*
- *Croyez-vous que les autres ont de meilleures réponses que vous ? Pourquoi ?*
- *Qu'est-ce que vous pourriez faire pour améliorer vos réponses ?* » ((P.A. Doudin D. Martin et O. Albanese, 2001).

Pendant l'activité d'apprentissage, l'autoévaluation déclenche les prises de conscience des stratégies adéquates utilisées, des succès réalisés, et des erreurs commises. Ce qui augmente la capacité de contrôler et d'autoréguler son activité mentale. L'autoévaluation est déclenchée durant cette phase par un processus de questionnement qui met l'élève dans une posture réflexive. Plusieurs activités interactives peuvent être suggérées en classe suscitant ce questionnement métacognitif, tel que demander à un élève d'expliquer le raisonnement d'un autre élève qui vient de tenter de résoudre un problème, ou lui demander de répondre à une question posée par un camarade, destinée à priori à l'enseignant, et donc susciter la réaction explicative des autres élèves à l'égard des

intervenants quant à la démarche choisie par chacun pour résoudre le problème. Ces interventions constituent une occasion pour les élèves de s'engager dans des activités métacognitives en interagissant entre eux et avec l'expert que représente l'enseignant. Les questions qui permettent aux élèves d'explorer leur démarche mentale pendant l'apprentissage peuvent prendre les formes suivantes :

« - *Que croyez-vous avoir compris jusqu'à maintenant ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ?*

- (...) *Quelle question d'examen pourrait être posée sur ce qui vient d'être présenté ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ?*

Quelle question vous vient à l'esprit sur ce qui vient d'être vu ? » (P.A. Doudin D. Martin et O. Albanese, 2001).

Après une démarche d'apprentissage, l'autoévaluation débouche sur un jugement effectué à l'égard de soi quant à l'action entreprise conduisant à tel résultat. L'apprentissage de l'élève gagnera ainsi en autonomie. Ce qui renforcerait en retour ses compétences métacognitives. La réflexion qui s'engage à la fin d'un apprentissage est aussi importante, et même plus, que l'apprentissage lui-même. D'abord elle incite à réfléchir au-delà des activités effectuées en classe. Elle permet à l'élève de trouver le cheminement verbal pour parler de soi, d'évaluer leur capacité à expliquer, à discuter, à exercer une pensée critique sur leur façon propre d'apprendre et celles des autres, à écouter les autres, à développer des méthodes efficaces de travail, à communiquer leurs processus mentaux de façon appropriée.

L'autoévaluation des connaissances antérieures, au début de l'apprentissage, l'interaction et le questionnement qui ont suivi pendant l'apprentissage, puis les moments de réflexion à la fin de l'apprentissage constituent des « moyens qui doivent faire partie intégrante de l'enseignement [métacognitif] et non pas être ressentie par des élèves comme des "arrêts" en cours d'apprentissage qui semblent être réalisés par obligation ou sans conviction. Tout en tenant compte des différentes dimensions de l'apprentissage (cognitive, métacognitive, affective et sociale), ces interventions devraient mener à un enseignement métacognitif intégré où les élèves en viennent à s'auto-évaluer, à se questionner, à interagir et à faire des pauses réflexives sans que cela soit planifié explicitement par l'enseignant ou l'enseignante » (P.A. Doudin D. Martin et O. Albanese, 2001). C'est une démarche de ce type qui garantirait à tirer pleinement profit des effets positifs de la métacognition dans toute activité accompagnée d'apprentissage.

8.6/ Enseignement des connaissances métacognitives :

Comme il a été déjà dit plus haut, même si des recherches ont indiqué que les connaissances métacognitives se développent avec l'âge, leur enseignement donne aussi des résultats, voir qu'il est même parfois nécessaire d'intervenir pour accélérer le processus. Les travaux de Paris et Jacobs (1984) sur des élèves de 3^{ième} et 5^{ième} année ont bien montré que l'entraînement au fonctionnement métacognitif (s'approprier des stratégies de lecture) a permis à ces élèves d'améliorer leurs connaissances métacognitives qui concernent la compréhension en lecture.

Pour la lecture par exemple et pour acquérir de bonnes habilités en lecture il faut aussi augmenter la capacité de contrôler la prestation cognitive lors de la lecture. Le lecteur doit être habilité à vérifier le processus de lecture au moment où il se déroule et savoir utiliser des stratégies pour évaluer et réguler le processus lorsqu'il détecte un problème. C'est ce qui est appelé en métacognition l'opération d'autogestion de la compréhension en lecture. L'autogestion de la compréhension repose sur le développement de l'expérience métacognitive et sur l'utilisation adéquate des stratégies de lecture. L'expérience métacognitive constitue la prise de conscience de la manière dont se déroule le processus dans une prestation cognitive. Lorsqu'un sujet découvre qu'il comprend ce qu'il vient de lire, c'est grâce à son expérience métacognitive. De même que lorsqu'il réalise qu'il y a un problème (situation de confusion, perte subite du sens du texte, informations incomplètes...), c'est que son expérience métacognitive lui inspire de juger de l'incongruence d'une stratégie et donc de la nécessité d'en utiliser d'autres pour atteindre le niveau de compréhension recherché du texte.

Baker (1991) décrit les critères que le lecteur utilise pour vérifier sa compréhension. Il évoque les 6 critères suivants :

1/ le critère lexical (ai-je compris la signification de chaque mot ?)

2/ le critère de consistance externe (les informations du texte sont-elles compatibles avec les connaissances antérieures ?)

3/ le critère de cohésion propositionnelle (y a-t-il une relation cohérente entre les propositions du texte ?)

4/ le critère de cohésion structurale (les idées dans le texte sont-elles compatibles avec le thème du texte ?)

5/ le critère de consistance interne (les idées exprimées dans le texte sont-elles logiques ?)

6/ le critère de complétude de l'information (les informations contenues dans le texte sont-elles suffisantes pour atteindre un but particulier ?).

Il est intéressant de noter que la non détection de l'incompréhension est plus fréquente chez les lecteurs plus jeunes ou moins habiles. Ce résultat est le signe que détecter une perte de compréhension constitue déjà une habilité à acquérir pour être un bon lecteur (Garner et Alexander, 1989).

La prestation métacognitive, combinée à la prestation cognitive de compréhension en lecture peuvent donner 4 types de lecteurs :

1/ Un lecteur qui a une bonne métacognition et une bonne compréhension. On peut dire que ce lecteur a compris et qu'il est conscient qu'il a compris (métacognition juste, c'est le cas idéal).

2/ Un lecteur qui a une faible compréhension mais en ayant une bonne métacognition. Ce lecteur ne comprend pas mais il est conscient qu'il n'a pas compris (métacognition optimiste).

3/ Un lecteur qui a une bonne compréhension mais en ayant une faible métacognition. On peut dire que ce lecteur a compris mais il n'est pas tout à fait conscient de cela alors il émet des doutes (métacognition pessimiste).

4/ un lecteur qui a une faible compréhension et en même temps une faible

métacognition. Ce lecteur n'a pas compris mais il pense avoir compris (métacognition erronée).

Par rapport à ces 4 cas de figure cités ci avant, Les recherches montrent que les lecteurs habiles évaluent mieux leur compréhension que les lecteurs faibles (métacognition juste) (Mûétaco, Zabrocky et Ratner, 1992). Ils montrent même parfois une tendance à sous-estimer et donc à douter de l'exactitude de leurs réponses (métacognition optimiste) (Scruggs et Brigham, 1990 ; Weiss et Bell, 1985). En revanche, les mauvais lecteurs éprouvent de la difficulté à évaluer leur compréhension. Ils ont même tendance à surestimer l'exactitude de leurs réponses (métacognition erronée) (Scruggs et Brigham, 1990 ; Weiss et Bell, 1985).

L'autogestion de la compréhension ne repose pas seulement sur l'expérience métacognitive (connaissances des stratégies, détecter la perte d'incompréhension), mais elle nécessite une action de la part du sujet pour planifier, pour intervenir et pour ajuster lorsque le sujet détecte une incompréhension. En somme, le sujet doit connaître des stratégies, savoir les utiliser et connaître les conditions optimales à leur utilisation.

Les recherches faites pour connaître les stratégies de lecture n'ont pas manqué de souligner qu'elles sont nombreuses et il n'en existe pas de listes fermées. Cependant quelques stratégies ont été étudiées de plus près comme anticiper, résumer, activer ses connaissances, relier le texte à ses connaissances, se faire une image mentale.

Ces études sont arrivées à quelques résultats comme par exemple le fait que les élèves moins habiles en lecture ne connaissent pas les stratégies pertinentes pour récupérer le sens du texte (déficit métacognitif en connaissances déclaratives). Et même lorsqu'ils connaissent certaines stratégies, ils ne savent pas les utiliser de manière correcte (déficit métacognitif en connaissances procédurales). Enfin, quand ils savent utiliser des stratégies, ils n'arrivent pas à toujours à cibler le moment opportun pour les appliquer (déficit métacognitif en connaissances conditionnelles) (August, Flavell et Clift, 1984 ; Paris, Wasik et Van der Westhuizen, 1988).

Ainsi l'enseignement de stratégies de lecture devrait avoir comme objectif de faire acquérir des habilités utilisées par les lecteurs. Ces stratégies doivent relever des trois pôles de connaissances métacognitives : le déclaratif, le procédural et le conditionnel. On a tenté dans ce cadre d'enseigner aux élèves par exemple de construire une image mentale à partir d'une description dans un texte ou le faire d'un personnage ou d'une situation, cela peut être utile dans un récit ou dans une description, ou à faire des schémas de récit pour résumer l'histoire racontée dans le texte. L'enseignement stratégique doit donc être tridimensionnel :

- l'aspect cognitif (enseignement des procédés cognitifs en lecture),
- l'aspect métacognitif (expliquer quand, comment et pourquoi l'usage de telle ou telle stratégie,
- l'aspect affectif (motiver l'élève dans le sens de lui montrer qu'il y a un lien entre l'utilisation d'une stratégie et la réussite dans une tâche (Peason et Dole, 1987 ; Tardif, 1992).

Toutes les recherches qui ont été faites sur l'enseignement de stratégies de lecture, du primaire jusqu'à l'université, rapportent qu'il est bien possible d'intervenir pour faire

acquérir des stratégies de lecture. On a pu entraîner avec succès des élèves à utiliser l'inférence (Dewitz, Carr et Patberg, 1987) ; l'imagerie mentale (Gambell et Bales, 1986) ; la reformulation (Feitler et Hellekson, 1973) et le résumé (Malone et Mastropieri, 1992) ; et d'autres stratégies encore (Baumann, Seifert-Kessell et Jones, 1992 ; Taylor et Frye, 1992).

8.7/ Les principes de programmation des modèles métacognitifs d'enseignement :

Les modèles métacognitifs expliquant le fonctionnement optimal de l'apprenant pour réussir son apprentissage élaborent en même temps des programmes métacognitifs à l'issue desquels s'établissent des comportements acquis qui se maintiennent dans le temps.

La signification qui est donnée généralement à l'action d'apprendre corrobore avec le déroulement des événements suivants : lorsqu'on cherche à apprendre cela signifie qu'on cherche à comprendre pour maintenir dans le temps des connaissances (la fonction mnésique) pour pouvoir les utiliser dans d'autres contextes ou d'autres situations (la fonction de transfert).

Lorsqu'on étudie un texte (un type d'apprentissage) c'est pour essayer de le comprendre. Mais pour ce faire, il faut lire le texte attentivement et sélectivement pour obtenir des informations et les mémoriser. Les informations qui sont stockées en mémoire nous permettent d'accomplir des tâches dont la première a été celle de comprendre le texte, mais d'autres tâches peuvent être accomplies par le sujet suivants le but visé (Anderson, 1979). On peut donc considérer que l'action d'étudier est avant tout régie par une disposition métacognitive qui fait qu'étudier est un acte intentionnel et s'insère dans le domaine de l'apprentissage intentionnel. L'acte d'étudier se réalise lorsqu'on décide, lorsqu'on s'engage à le faire et lorsqu'on est amené à être conscient (le travail de la conscience métacognitive) du fait que cette activité soit autoguidée et nécessite concentration, élaboration de stratégies, fixation d'objectifs et y consacrer un temps.

Généralement l'acte d'étudier connaît trois phases successives. Une première phase serait celle de l'acquisition, une deuxième qui serait une phase de lecture (pour comprendre), la troisième serait une phase de mémorisation.

Dans une démarche métacognitive, qui serait nécessairement globale par définition, on est appelé à développer des stratégies d'étude qui constituent des « processus contrôlés et intentionnels » et qui nécessitent la mise en œuvre de plusieurs fonctions métacognitives (planification, coordination de traitements cognitifs, contrôle, autorégulation). Lorsque des stratégies sont organisées en plans complexes elles constituent une méthode qui peut être utilisée en tant que « système de stratégies » selon un schéma fixe (Serafini, 1989 ; Marini et Milia, 1993).

Tout récemment avons-nous compris, à travers des recherches multiples, qu'un apprentissage optimal est toujours à base d'utilisation de stratégies réfléchies et sélectionnées. Ces recherches ont montré aussi que même les sujets qui indiquent un niveau de performance élevé ne possèdent pas de manière spontanée une méthode d'étude efficace. De ces travaux est née alors l'idée que apprendre s'apprend et qu'il est nécessaire d'enseigner une méthode pour étudier. Ce ne sont pas seulement à des sujets qui rencontrent des difficultés d'apprentissage qu'on doit enseigner des stratégies pour optimiser leur apprentissage (par exemple, à travers l'entraînement répétitif ou les

méthodes de réhabilitation). Les sujets normaux doivent « faire des découvertes » de stratégies spécifiques qui permettent d'améliorer les résultats scolaires pour les plus faibles et améliorer le rendement pour les meilleurs (étudier plus en moins de temps et avoir des résultats encore meilleurs).

On assiste vers les années soixante-dix à un nouveau saut conceptuel dans l'apprentissage des stratégies alors même qu'on indiquait ce qui est stratégiquement pertinent lorsqu'on veut étudier, en l'appliquant avec les élèves à l'issue des résultats des recherches psychologiques effectuées au laboratoire sur l'apprentissage et la mémoire. Par exemple, la découverte que le codage iconique (à travers l'image) est plus efficace que le codage verbal (à travers les mots).

Mais on s'est vite aperçu que les élèves ne réutilisent pas spontanément les procédures indiquées parce qu'on pense qu'elles ne sont pas systématiquement intégrables en un « schéma fixe de stratégies » directement utilisable pour le sujet. Ainsi on a compris que les stratégies ne doivent pas être enseignées en tant que « règles d'étude » mais il est plus utile pour un apprentissage optimal d'enseigner des stratégies en tenant compte des motivations, des attentes, des attitudes, de la métamémoire et des caractéristiques du sujet qui apprend (De Beni, 1991). On doit inclure dans le programme d'enseignement de stratégies des éléments associés comme les attributions (les interprétations des causes et des événements par les élèves), le sens de l'auto-efficacité, le niveau d'aspiration et différents aspects liés à la métacognition.

Apprendre est conçu aujourd'hui moins comme l'acquisition des connaissances que comme l'acquisition de la capacité à apprendre. Il s'agit de la capacité à apprendre des informations nouvelles, la capacité à savoir étudier, à optimiser l'apprentissage, à réguler l'activité pour qu'elle soit plus efficace..., en somme à développer des compétences métacognitives (Derry, 1990).

« Apprendre à apprendre revient à promouvoir une attitude stratégique et motivationnelle qui soit favorable à l'enseignement des stratégies et des méthodes » (P.A. Doudin D. Martin et O. Albanese, 2001).

8.8/ Les programmes d'enseignement métacognitifs :

1/Une nouvelle conception de la programmation :

Il s'agit de concevoir la programmation de l'action pédagogique en termes d'activités et de tâches correspondant à des objectifs variables selon les publics et selon les individus.

La diversité des fonctions dévolues au langage ainsi que les différences existant entre les styles cognitifs imposent le recours à des orientations méthodologiques très souples où les concepts de base sont relatifs à des tâches (qui sont des types de comportements observables pouvant être évalués), à des activités cognitives (considérées comme des types de fonctionnement cognitif sous-jacent aux tâches ; U. Frauenfelder et R. Porquier, 1980 ; Prabhu, 1987), et des activités métacognitives qui sont proprement axées sur la langue et son apprentissage.

Ces activités peuvent être catégorisées en fonction de 3 paramètres :

-par rapport au contexte extra-linguistique (activités plus ou moins contextualisées)

-par rapport à la nature des opérations cognitives mises en jeu (degré plus ou moins grand d'abstraction ou de généralisation)

-par rapport à leur finalité (rôle plus ou moins instrumental du langage).

Ces activités sont classées en 5 catégories : les activités épilangagières, translangagières, métalangagières, ludolangagière et autolangagières.

1/ Les activités épi-linguistiques :

Le but visé est d'inciter les élèves à la prise de parole et l'utilisation du langage verbal comme médium principal de communication. Ces activités sont fortement contextualisées et mettent en jeu l'expérience vécue des enfants. Les tâches à travers lesquelles se réalisent ces activités sont essentiellement d'ordre ludique et s'appuient au maximum sur des éléments empruntés à l'environnement extra-linguistique et sur l'acquis expérientiel de l'enfant (provocation au langage en montrant aux enfants des photos d'eux-mêmes par surprise, ce qui suscite une véritable explosion verbale (Garabédian et Lerasle, 1993).

2/ les activités translangagières :

Le but est d'apprendre l'utilisation du langage à travers des tâches non langagières mais qui requièrent pour leur exécution le recours au langage (instructions verbales pour exécuter des tâches de réalisation d'objets concrets, rédaction d'une recette, exécution d'une recette de cuisine, réalisation d'un montage). Il est possible aussi d'utiliser le langage pour la transmission de savoirs non langagiers (discours descriptif ou explicatif). La langue assume ici une fonction instrumentale, l'importance du contexte tend à diminuer. C'est dans cette voie que s'orientent les programmes d'éducation bilingue qui s'appuient sur la fonction instrumentale du langage en exploitant son rôle de médium d'enseignement. Widdowson (1981) précise dans ce contexte « qu'une langue étrangère peut être associée aux domaines d'emploi représentés par les autres matières inscrites au programme... ». La langue étrangère est présentée à l'enfant comme un passe partout, comme un outil qu'on peut utiliser et non pas seulement comme matière scolaire isolée autant que les autres.

Le rapport anglais Bullock publié en 1975 va dans le même sens. Il prône pour « l'intégration consciente de l'usage et du développement du langage avec toutes les matières du cursus plutôt que l'enseignement du langage et des autres contenus comme des sujets isolés ». (Hawkins, 1984, p34, cité et traduit par L. Dabène, 1994, p 161). Le langage peut être ici utilisé dans cette perspective comme outil de raisonnement, de commentaire ou de transmission d'information à partir d'un support (objet ou document).

3/ les activités métalangagières :

Le but est d'inciter l'élève à faire du langage un objet d'observation et de réflexion. En contexte bilingue, ces réflexions peuvent être à la source de comparaisons fructueuses car elles font prendre conscience de la diversité des organisations linguistiques et relativise chacune d'entre elles. Elles aident à renforcer la conscience métalinguistique des sujets.

Le courant « Language Awareness » :

Les activités métalangagières sont particulièrement développées dans le cadre de l'approche « Language Awareness ». Le courant « Language Awareness » opte pour une mise en contact précoce avec les langues. Il s'agit d'un programme dit d'« éveil au langage » (Hawkins, 1987 ; James et Garret, 1991 ; Luc, 1989, Caporale, 1989, L. Dabène, 1992). Les objectifs de ce programme sont les suivants :

1/ proposer une série d'activités d'observation menées tout aussi bien en direction de la langue maternelle des enfants qu'en direction des autres langues.

2/ œuvrer pour la connaissance mutuelle en intégrant dans l'espace scolaire les différences de langues et de cultures et en suscitant à leur égard des attitudes favorables.

3/ développer la réflexion des enfants sur l'univers du langage et la diversité des langues, en éveillant leur intérêt pour ce domaine.

Les objectifs sont donc à la fois d'ordre cognitif affectif et social. Les activités développées sont extrêmement variées :

- réflexion générale sur les phénomènes de communication ;
- prise de conscience du caractère arbitraire du signe linguistique ;
- des phénomènes d'acquisition du langage, de la diversité des langues et des écritures...

Cette approche est intéressante à plusieurs titres :

1/ elle cherche à satisfaire la curiosité que manifestent les enfants très tôt concernant la réflexion sur des phénomènes généraux touchant la communication et le langage,

2/ elle suscite une convergence de réflexion d'ordre interlinguistique,

3/ elle contribue à valoriser les langues des enfants d'origine étrangère dès lors que celles-ci deviennent au même titre que d'autres, l'objet d'une réflexion métalinguistique.

Le programme AMIE «Activités Métalangagières Interlangues à l'Ecole» :

Les activités expérimentées dans le cadre du programme AMIE (activités métalangagières interlangues à l'école) du centre de didactique des langues de Grenoble reposent sur l'idée d'un travail sur le langage et son acquisition. Les enfants sont invités à recueillir des observations les plus nombreuses qu'il soit dans leur entourage, sur la façon de communiquer des bébés et des jeunes enfants et également sur la façon dont les adultes s'adressent à eux. Par exemple on relève dans le domaine phonétique des remarques comme «les bébés prononcent mal», « certains mots sont plus difficiles à prononcer que d'autres ». Ce genre de constatation peut amener à une description de ce que sont les sons d'une langue et la diversité des univers sonores. Dans le domaine grammatical on relève des remarques comme « *mon petit frère dit : j'ai compris, c'est parce qu'il y a « j'ai entendu » et « j'ai attendu »*, avec en outre cette conclusion inattendue et intéressante : « *donc c'est normal de se tromper quand on apprend* ». Dans le domaine lexical on relève des remarques comme : « *les bébés appellent tout le monde papa* ». Cette réflexion amorce une interrogation sur les phénomènes de sens et la variation possible de signification d'un terme. Dans le domaine pragmatique les remarques relevées sont de type : « *ce n'est pas toujours nécessaire de parler, on peut se faire comprendre par d'autres moyens (des cris, des pleurs, des gestes...), mais c'est moins précis* ». A partir de là se développe tout un

inventaire des différents modes de communication (verbal, non-verbal, mimo-gestuel etc...).

Pour une sensibilisation à la diversité des langues, on a fait entendre aux enfants la traduction d'une même phrase : « *je vais à l'école* » dans diverses langues. Cela a permis aux élèves de repérer toute une série de phénomènes sonores et intonatifs caractéristiques, qu'ils ont très vite su reconnaître.

Dans la même perspective, un autre travail a consisté à comparer les diverses expressions de la quantité selon les langues (adverbes, désinences, répétitions pure et simple du terme à quantifier, etc). Ceci a permis de faire prendre conscience aux enfants de la diversité des modes d'expression d'un même concept et par conséquent de prendre un certain recul par rapport à la langue maternelle.

Très voisins de cette approche se situent les travaux du groupe INRP de Toulouse intitulés « constructions métalinguistiques », dont l'objectif est de créer une familiarisation avec la diversité des langues en s'appuyant sur des conduites comparatives. Ont pu ainsi être mise en évidence la variabilité des expressions du genre, de la personne et de l'ordre des mots.

Charmeux (1992) observe que dans le cadre de ces programmes métalangagiers « *se construisent progressivement des notions « méta » essentielles et pourtant réputées difficiles dans leurs différences : celles de relations entre les mots et celles de marques de ces relations, mais aussi notions de substituts, de pronom, de personne de verbe, toutes notions dont la confusion semble bien, aujourd'hui responsable de grosse difficultés chez les élèves* ».

L'équipe INRP de Nîmes a mené dans cette perspective aussi une expérience d'utilisation de l'enseignement d'une langue étrangère comme pivot autour duquel s'articulent les apprentissages linguistiques. « *Ce projet est ordonné autour de 2 axes méthodologiques complémentaires : celui de la contextualisation, qui met en avant les usages sociaux de la langue et ses situations d'emploi et celui de la décontextualisation, qui vise à développer la flexibilité cognitive à partir de situations de réflexion sur les deux langues* » (Lobier et Fabre, 1992, p144). Ce programme est un chantier de construction du savoir métalinguistique à partir d'un matériau linguistique issu du savoir expérimentiel de l'enfant.

Ces différentes approches se proposent les objectifs suivants :

- 1/ l'ouverture aux langues étrangères,
- 2/ le développement de la conscience métalinguistique,
- 3/ la maîtrise plus assurée de la langue maternelle.

Il est frappant de constater que les promoteurs de ces programmes sont unanimes quant à la dynamique intellectuelle qu'ils suscitent chez les enfants.

4/ *les activités ludo- langagières :*

Dans ce genre d'activité le but visé est l'incitation à l'utilisation du langage comme instrument de jeu. Cette approche aurait l'avantage d'entraîner les enfants à une certaine distanciation par rapport au langage. Ce qui favoriserait ensuite la mise en place d'activités

fortement décontextualisées (par exemple les techniques de mots-valise, galisson ; Le Distractionnaire, Porcher, 1986).

5/ les activités auto-langagières :

Les enfants sont incités au maniement du langage à travers des tâches de production fortement décontextualisées, où celui-ci est à la fois outil et objet et où l'exigence cognitive est au maximum. C'est le cas par exemple des activités de production dite libre ou à visée plus ou moins littéraire proposée par les manuels (tâches traditionnelles utilisées en classe de langue maternelle ou étrangère).

L'objectif visé dans ces programmes est par excellence le décroisement des enseignements linguistiques, une réflexion sur la langue qui soit unifiée et non fragmentée, une réflexion sur les phénomènes de communication en confrontant les divers modes de communication mis en présence et qui peuvent profondément diverger, la mise en commun des outils heuristiques à valeur métalinguistique (Roulet, 1980, L. Dabène, 1993). Chaque langue a développé au long du temps selon ses traits spécifiques et selon les traditions intellectuelles en vigueur, dans son environnement culturel, des instruments de description qui lui sont propres et ne sont pas toujours transposables. Une réflexion commune devrait donc s'instaurer entre didacticiens de façon à dégager un minimum heuristique commun en fonction des besoins descriptifs mais aussi des exigences de tout apprentissage.

8.9/ Quels outils pour l'application d'une pédagogie métacognitive ?

Les outils que nous pouvons énumérer pour rendre possible une pédagogie métacognitive sont multiples. Pourvu qu'on tâche de se donner les moyens de réfléchir sur ce qu'on fait. Les instruments utiles à la formation des enseignants pour pratiquer un enseignement métacognitif concernent principalement les perceptions, les représentations et les pratiques des apprenants et des experts autour de l'objet d'apprentissage. C'est pour cela que des outils de formation comme l'instauration d'un échange sur les représentations, la vidéoscopie, l'élaboration d'un discours métacommunicatif avec les élèves, peuvent être bien utiles pour initier le point fort de la pédagogie métacognitive : stimuler la réflexion sur le fonctionnement cognitif propre des acteurs de la situation pédagogique (l'apprenant et l'enseignant-expert) et sur les modalités spécifiques d'appréhension de cet apprentissage en fonction de son objet propre.

8.10/ La pédagogie métacognitive favorise une automatisation rapide des processus cognitifs et la formation des métaprocessus :

La pédagogie métacognitive favorise une automatisation rapide des mécanismes cognitifs et métacognitifs. Le fonctionnement métacognitif permet à l'élève de capitaliser ses ressources cognitives et de libérer « l'espace mental » pour se consacrer au traitement des problèmes complexes (Fayol, 1989). En effet, « les automatismes (...) jouent un rôle à la fois direct et indirect. D'une part, ils permettent, par la pratique répétée, d'atteindre un degré de production toujours amélioré (...). D'autre part, ils libèrent de « l'espace mental » du fait qu'ils n'exigent pas de contrôle conscient. Il s'ensuit que d'autres activités peuvent

être conduites conjointement » (Fayol, 1989). C'est une conception qui est très proche des modèles néo-piagétiens qui soulignent qu'une certaine quantité « d'espace mental » se libère avec l'automatisation des processus exécutifs (Pascual-Leone, 1970 ; Case, 1984). L'apprenant se donnera ainsi la possibilité d'utiliser cet espace mental pour des apprentissages nouveaux.

8.11/ Les déterminants de la métacognition dans l'apprentissage de la langue :

L'observation réfléchie de la langue est exigeante pour les élèves comme pour l'enseignant : pour les élèves, elle impose une prise en charge réelle du cheminement de l'apprentissage : il ne s'agit pas d'écouter une leçon, mais de construire activement des connaissances. Pour l'enseignant, il ne s'agit pas de préparer une leçon en exposant les savoirs selon un ordre et une logique propres à l'expert, mais de mettre en place des situations dont les élèves puissent s'emparer, et d'accompagner le raisonnement sans le précéder.

Campana & Castincaud (1999) proposent une modélisation de la situation d'apprentissage qui nous paraît bien circonscrire les éléments essentiels d'une activité d'apprentissage d'ordre métacognitif :

- mettre en place une situation qui permette l'accès au savoir par l'activité propre des élèves ;
- faire expliciter les outils de pensée : l'élève doit être capable d'exprimer les savoirs dont il se sert et les procédures qu'il utilise, et d'évaluer l'état de sa propre compréhension ;
- entraîner les élèves à des allers-retours quasi-simultanés entre la langue outil de communication et la langue objet de réflexion ;
- donner le temps aux élèves d'explorer, individuellement ou collectivement, la situation ;
- parvenir à une réelle négociation du sens par l'argumentation, l'explicitation, la justification, l'autoévaluation ;
- faire prendre conscience de la nature du savoir ou du savoir-faire nouveau, de la façon dont on l'a appris, des conditions de réutilisation de la nouvelle compétence. A ces conditions, l'enseignement d'une grammaire essentiellement orientée vers la résolution de problèmes nous semble de nature à atteindre les objectifs d'amélioration des compétences métacognitives de production ou de compréhension dans le cadre de l'apprentissage d'une langue.

Si l'activité d'observation et de réflexion est présentée comme première dans la démarche métacognitive de l'enseignement de la langue, il faut se garder d'un apprentissage qui ferait négliger les phases d'institutionnalisation et d'assimilation des notions. L'accent doit être mis aussi bien sur l'acquisition de savoirs que sur la maîtrise de savoir-faire, sur l'élaboration de procédures, et qu'au final de faire en sorte que tout cela mènerait à des pratiques d'enseignement qui prônent la construction, l'entraînement et la stabilisation des connaissances sur la langue apprise.

**Troisième partie : méthodologie, hypothèses,
opérationnalisations des hypothèses et prédictions.**

Chapitre 9:

Considérations méthodologiques générales :

9.1/ de l'intérêt de l'étude des activités métalinguistiques d'analyse verbalisées :

L'observation des activités métalinguistiques qui a été menée jusqu'à récemment concerne les activités intervenant en production, dans une interaction informelle entre natif et non-natif (Vasseur, 1990, 1992, 1993, 1994, 1996) et entre non-natifs pairs ou entre natif et non natif dans une tâche donnée. Les travaux utilisant les données intuitionnelles (les verbalisations métalinguistiques des apprenants à propos de la langue apprise) existent également mais ils consistent souvent à comparer les données verbalisées et les données de production (Dabène et Martin-Saurat, 1979, Dubois *et al.*, 1981, Giacobbe et Lucas, 1982, Berthoud, 1982, 1982, Trévisse & Demaizière, 1991). Dans ces recherches les activités métalinguistiques qui ont fait l'objet d'observation sont celles qui concernent les activités métalinguistiques liées au contrôle de l'activité linguistique. Les activités autoréflexives (les activités métalinguistiques d'analyse) sur la langue apprise n'ont pas attiré l'attention des chercheurs comme objet d'étude indépendant, alors que « *la réflexion métalinguistique verbalisée, incluant les innovations ou les quêtes terminologiques des apprenants, constitue en soi un objet concret d'observation* » (Porquier et Vivès 1993) qui reste à explorer pour déterminer le mécanisme de l'acquisition linguistique. Cette recherche se base sur un ensemble d'études antérieures : les études sur le rôle de la conscience (Schmidt 1990) et de l'attention (Tomlin & Villa 1994) dans l'acquisition de la langue, d'une part, et les études qui ont traité du problème de la *réflexion sur le langage* de la part de l'apprenant et sa *démarche conceptualisatrice*³⁵ à l'égard des données de la langue apprises (J. Osborne, 1999 ; Bailly (1984, 1990 ; Py, 1996). Ces études déterminent l'intérêt et préparent à une étude systématique des activités réflexives des apprenants sur la langue. Certains chercheurs commencent à reconnaître qu'outre l'activité métalinguistique menée par l'individu en production, en temps réel de communication (les activités métalinguistiques de contrôle), l'apprenant peut avoir aussi des activités réflexives personnelles sur la langue apprise, qui peuvent se refléter aussi bien dans ses interactions (Vasseur et Arditty, 1996) que lorsque la situation appelle à réfléchir sur la langue apprise et l'apprenant pourrait donc être questionné sur ses connaissances métacognitives concernant sa personne en tant qu'apprenant (l'aspect ontologique de la métacognition), l'objet d'apprentissage (l'aspect objectal de la métacognition, ici la langue) et le processus d'apprentissage (l'aspect processuel de la métacognition). Ces derniers auteurs cités avancent que, les *réflexions pour soi*, qui ont déjà fait objet de recherches (cf. Montredon, 1996), peuvent éclairer les « *passages entre les phases "obscurées" de l'acquisition, comme l'intake (la saisie)*,

35

l'analyse de l'intake et son intégration dans les connaissances de l'apprenant, avec une éventuelle restructuration des connaissances préexistantes ». L'importance des études des réflexions pour soi quoique communicables est d'autant plus grande si l'on pense, comme Bange (1992), que le travail capital d'élaboration du nouveau système se fait de façon autonome et essentiellement interne. C'est dans cette perspective que nous étudierons les connaissances métalinguistiques des apprenants sur la langue cible, connaissances qui constituent le résultat de l'activité d'analyse (ou réflexive) ou de l'activité de *conceptualisation* des données linguistiques (Py, 1995 cité par Vasseur et Arditty, 1996) et leur rôle dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Ce faisant, nous souhaitons observer ces « *phases obscures de l'acquisition* » qui sont des phases de traitement, telles qu'elles se manifestent dans les activités métalinguistiques d'analyse de la langue cible des apprenants (à travers l'analyse de leurs propositions d'analyse de la langue cible).

9.2/ La question du choix de recueil des données (textuelles/intuitionnelles) :

Le processus de construction des connaissances métalinguistiques sur la langue cible se situe dans un espace non observable directement, entre l'*input* (*entrée*) et l'*output* (*sortie*). Comment observer et étudier la dimension métalinguistique de l'acquisition ?

Les travaux qui ont porté sur les représentations métalinguistiques jusqu'au début des années 1990 ont connu trois orientations (Véronique, 1994). Certains travaux ont tourné autour des jugements de grammaticalité en langue étrangère en posant le problème de leur nature, leur degré de détermination ou leur rapport avec les productions dans la langue cible. D'autres travaux ont abordé la question du rôle du métalinguistique dans le processus de l'appropriation d'une langue étrangère (Krashen, 1981). D'autres encore ont porté sur les *activités réflexives* de l'apprenant à propos de la langue apprise et se distinguent par les types de données utilisées et l'objectif de l'analyse (Vasseur et Arditty, 1996). Dans ces derniers travaux, et suivant les périodes et les options théoriques (depuis les années 1980), les chercheurs se sont intéressés soit aux *données textuelles*³⁶ soit aux *données intuitionnelles*³⁷ (Corder 1980). Dans les recherches qui ont opté pour le recueil de données textuelles le but de recherche était la saisie de la dynamique du processus d'acquisition à travers l'interaction. Les données analysées étaient de type conversationnel et correspondaient aux traces de négociation du sens avec le partenaire. Dans les recherches qui ont choisi le recueil de données intuitionnelles, le but de recherche était d'accéder directement au système linguistique de l'apprenant par l'observation de ses commentaires métalinguistiques qui peuvent porter aussi bien sur son propre système de la langue cible (interlangue) ou sur le système de la langue étrangère, que sur ses activités ou stratégies

³⁶Les données textuelles correspondent à des données de production contextualisée, c'est à dire que les traces du discours métalinguistique se trouvent en surface dans la production. Les données textuelles analysées sont généralement de type conversationnel et correspondent à des traces de négociation du sens avec le partenaire.

³⁷Les données intuitionnelles correspondent, elles, à des données métalinguistiques que fournit l'apprenant sur son propre système de connaissances ou sur celui de la langue cible qu'il construit (son interlangue), par exemple, ses jugements concernant les formes, ses réflexions verbalisées sur les aspects structurels et fonctionnels de la langue, ses commentaires métalinguistiques sur la langue.

métacognitives. Des prises de positions méthodologiques concernant le choix du type de données découlent apparemment deux approches différentes quant à la conception du système de connaissances de l'apprenant et quant à l'objet de recherche à définir. Si on cherche à écarter les *données intuitionnelles*, on serait amené à se limiter à l'étude des seules données *textuelles*. Et du coup, Le système de connaissances de l'apprenant qu'on essaye d'explorer se réduirait à ce qui peut s'observer dans la production seulement. De même que le champ d'observation de la *dynamique du processus d'acquisition* se limiterait alors également aux séquences métalinguistiques qui apparaissent dans l'interaction. Or Nous pensons que cette position méthodologique renvoie à une conception réduite du système de connaissances de l'apprenant. Ce qui apparaît dans la production ne recouvre pas forcément tout le système de connaissances de l'apprenant. Le recours aux données *intuitionnelles* comme éléments d'observation serait légitime parce qu'il permet de concevoir et d'étudier de façon plus large le système de connaissances de l'apprenant et la dynamique du processus d'appropriation. Dans les recherches qui récusent les données intuitionnelles, on considère implicitement que l'observation de la production est la seule méthode possible pour explorer le système de connaissances de l'apprenant. Dans ces études les lectures d'apprenants (leurs interlangues) sont conçus en tant que système linguistique, objectif et descriptible, et leur évolution dans le cadre de l'appropriation d'une langue étrangère consiste en une restructuration qui s'établit de façon inductive et que recouvre totalement la production. Cette position méthodologique suppose que la recherche du fonctionnement de la langue cible et l'élaboration d'hypothèses auxquelles se livre l'apprenant sont matérialisées plus ou moins fidèlement dans la production. Dans ces études, une relation quasi-identitaire est supposée exister entre le système de connaissances de l'apprenant et ses connaissances et hypothèses d'une part, et les connaissances observées dans ses productions en langue étrangère d'autre part, connaissances qu'il met en oeuvre lors de la production en temps réel. Ce qui est une réduction des connaissances de l'apprenant aux seuls cas manifestes qu'attestent la production. D'autres études existent, auxquelles nous adhérons, qui se basent sur une position méthodologique différente. Ces dernières sont favorables aux données intuitionnelles et se basent sur le postulat de l'existence d'un système de connaissances verbalisable au sein d'un ensemble plus large des connaissances qu'à l'apprenant de la langue cible. L'existence d'un double système de connaissances (implicite/explicite) a été observée par plusieurs chercheurs. Py (1980) affirme l'existence du système de connaissances explicites en indiquant les trois critères de distinction de ce type de connaissances par rapport aux connaissances implicites : la conscience, la possibilité de verbalisation et leur aspect analysé. Frauendelfer et al (1980) ont précisé aussi que l'apprenant possède des connaissances explicites et implicites et sont accessibles par trois types d'activité : la production, la compréhension et l'intuition. Dans notre travail notre distinction des deux systèmes de connaissances (explicite/implicite) ne se limite pas au caractère conscient et la possibilité de verbalisation, mais s'étend aussi au degré d'opérationnalité de ces connaissances. Nous pensons que les connaissances et les hypothèses que l'apprenant utilise (connaissances opérationnelles) dans la production ne sont pas les seules que posséderait l'apprenant du fait de leur manifestation en production. Nous considérons que l'apprenant en possède d'autres mais ne sont pas encore utilisables

en temps réel. Les connaissances intuitionnelles verbalisables comprennent les deux types de connaissances (opérationnelles et non opérationnelles). Les autocorrections qui apparaissent dans la production spontanée de l'apprenant constituent une preuve indéniable de l'existence de ces deux systèmes de connaissances, car l'apprenant est conscient du décalage des deux systèmes en exerçant le contrôle sur son activité linguistique (l'autocorrection) à un moment donné dans sa production. Les deux systèmes de connaissances peuvent s'observer aussi chez des apprenants qui apprennent une langue étrangère mais ils n'ont pratiquement pas eu d'occasions de la pratiquer. Ces apprenants pourraient développer alors une compétence déséquilibrée : ils peuvent par exemple lire des textes en langue cible avec beaucoup de facilité mais leur compétence à l'oral ou de compréhension resterait faible. Bialystok avance justement une hypothèse selon laquelle l'apprenant développe des capacités différenciées selon les types d'activités auxquels il est confronté. La différence de niveau dans la réalisation des activités linguistiques semble corroborer avec l'existence de ces deux systèmes de connaissance (implicite et explicite). Dans ce travail, nous faisons l'hypothèse que l'acquisition optimale de la langue consiste justement à équilibrer les types de connaissances que possède l'apprenant sur la langue (implicites et explicites). Et nous postulons que cet équilibre devrait d'abord concerner les connaissances linguistiques déclaratives que possède l'apprenant à propos de la langue apprise dans leurs aspects structurel (De quoi est faite la langue ?), fonctionnel (Comment la langue fonctionne-t-elle ?) et stratégique (Comment apprendre à utiliser la langue apprise ?). Ainsi nous tenterons d'étudier les connaissances métalinguistiques conscientes et verbalisables des apprenants d'une deuxième langue, constituées de connaissances d'objets linguistiques analysés par autrui (enseignants, manuels), ou de connaissances induites et d'hypothèses élaborées par l'activité métalinguistique propre de l'apprenant, et non le système de connaissances que l'apprenant met en oeuvre dans ses productions spontanées. Nous avons ainsi opté dans notre travail pour un recours aux données intuitionnelles verbalisées, notamment aux données d'autoconfrontation³⁸ (représentations d'objets linguistiques analysés, représentations de connaissances construites à l'issue d'une réflexion sur le fonctionnement des langues et sur leurs règles) en les confrontant aux données extrospectives (les résultats scolaires).

9.3/ la question du choix du traitement métalinguistique inférentiel (de contrôle/d'analyse) :

En développant la dichotomie saussurienne langue/parole, Coseriu (1967, cité par Py, 2000) distingue dans la langue le système qui est le « *dispositif abstrait qui fournit les oppositions indispensables à la production d'un ensemble indéfini de formes ou d'expressions* » (Py, 2000), la *norme* qui représente une partie de ces formes et la *parole*. Sur cette distinction tripolaire que Coseriu fait à propos de la langue, Py (2000) fait une remarque intéressante. Si on accepte une telle conception de la langue, on peut supposer

³⁸ Les « données d'autoconfrontation » comprennent le jugement de grammaticalité et les données introspectives plus ou moins élaborées. Elles correspondent à une explicitation verbalisée présentée par l'apprenant à propos de ses propres connaissances déclaratives ou procédurales. Les « données d'autoconfrontation ont été utilisées dans les recherches sur les interlangues des apprenants pour compléter les données textuelles (Corder, 1980).

que deux voies se présentent à l'apprenant pour s'approprier la langue. A travers des paroles toutes faites, qui constituent des « *modèles d'expressions préconstruites* », que lui présente son entourage linguistique, l'apprenant peut constituer la norme par reconstruction et mémorisation (par apprentissage implicite). Mais il peut également construire le système de la langue cible par une élaboration de règles, de procédures de dérivation, par inférence (par apprentissage explicite). L'apprenant peut ainsi recourir à ces deux démarches métalinguistiques pour s'approprier la langue et, dit Py, ces deux voies sont en réalité complémentaires, car le système que l'apprenant cherche à élaborer, est représenté par des échantillons plus ou moins représentatifs de la norme. Et, n'étant pas en mesure de distinguer entre système et norme, l'apprenant peut emprunter alternativement les deux démarches selon les circonstances de son apprentissage de la langue (apprentissage explicite de la langue au moyen des connaissances métalinguistiques issues de l'enseignement ou des activités de réflexion sur la langue/ apprentissage implicite par immersion sociale). Le traitement métalinguistique de l'apprenant auquel nous nous intéressons dans ce travail concerne la voie explicite de l'apprentissage et qui correspond aux démarches inférentielles impliquées dans la construction des connaissances sur la langue cible au moyen de l'activité autoréflexive que l'apprenant déploie pour s'approprier la langue cible. Nous tenterons d'observer les démarches de l'apprenant dans la construction des représentations d'analyse d'objets linguistiques à travers l'analyse de ses propositions d'analyse de la langue cible. Dans les modèles d'apprentissage que nous avons vus dans les chapitres précédents, les connaissances métalinguistiques sont mises au jour à travers des étapes d'intégration et de restructuration des représentations de connaissances. Dans les modèles d'approche cognitive, d'une part, les connaissances métalinguistiques de contrôle témoignent du traitement contrôlé consistant à analyser l'*input* et dont la finalité serait l'*automatisation* après une phase de traitement de la langue cible par des moyens explicites (des connaissances déclaratives vers les connaissances procédurales). Et d'autre part les connaissances métalinguistiques d'analyse qui s'élaborent en dehors du temps réel d'utilisation de la langue, par réflexion, au moyen d'une *redescription des représentations de connaissances* de la langue dans la langue cible (des connaissances procédurales vers des connaissances déclaratives). Par rapport à ces deux moments (temps réel/ en dehors du temps réel) dans lesquels intervient l'activité métalinguistique, auxquels correspondent deux types d'activités métalinguistiques (de contrôle/ d'analyse), notre objet de recherche sera l'observation du moment d'analyse de la langue par l'apprenant qui correspond à l'élaboration de ses métaconnaissances sur la langue apprise au moyen de l'activité métalinguistique d'analyse.

9.4/ la question du choix des lieux d'observation dans les études du traitement métalinguistique (processus/résultat du processus) :

L'étude du traitement métalinguistique peut se faire selon deux options : l'activité métalinguistique comme processus ou l'activité métalinguistique comme résultat de ce processus. Py (2000) avance qu'il convient de distinguer la norme comme processus et la norme comme résultat de ce processus. Trévisé (1992) propose également une dichotomie production/produit des activités métalinguistiques. De ce fait, comme le précise Py, il y a là

deux lieux d'observation et deux études possibles de l'activité métalinguistique : en tant que processus ou production du traitement de l'apprenant ou en tant que produit ou résultat de ce traitement. En tant que processus/production, le traitement métalinguistique de l'apprenant se présente sous forme d'activités métalinguistiques au moment de la production (activité métalinguistique de contrôle) ou sous forme de réflexions métalinguistiques qui peuvent se faire en dehors du contexte de communication (activité métalinguistique d'analyse). En tant que résultat/produit, l'activité métalinguistique de l'apprenant se présente sous forme d'un système conscient de connaissances construites sur la langue à un moment donné de l'acquisition. Dans notre travail nous nous intéresserons au résultat de l'activité métalinguistique d'analyse, c'est-à-dire l'observation des métaconnaissances construites par l'apprenant à l'issue de son analyse de la langue cible.

9.5/ La question du choix de l'activité métalinguistique d'analyse : diversité de l'objet et l'objet d'analyse ciblé :

Les activités métalinguistiques sont de nature diverse. On peut distinguer en premier celles qui concernent les activités linguistiques proprement dites, qui portent sur le système, les normes de la langue étrangère et sur l'interlocution. Ce premier type d'activités métalinguistiques peut se diviser encore en plusieurs catégories selon l'aspect de la langue qui est l'objet d'attention du sujet. Les activités métalinguistiques peuvent concerner aussi d'autres dimensions dans le cadre de l'apprentissage de la langue. Nous avons déjà souligné auparavant la distinction des deux catégories d'activités métalinguistiques proposées par Bialystok selon les deux facteurs cognitifs (contrôle, analyse), qui interviennent dans le processus d'acquisition : les activités métalinguistiques liées au contrôle, déployées par l'apprenant lors de la production (les autocorrections, les reformulations, les ajustements du discours pour remédier aux malentendus...) et les activités métalinguistiques que l'apprenant déploie pour analyser le fonctionnement de la langue cible (réflexion sur la langue). Klein (1981, cité par Véronique 1994) évoque aussi l'existence de niveaux métalinguistiques. Il distingue en premier les réflexions métalinguistiques du sujet parlant qui interfèrent en temps réel dans l'acte de parole. Il parle aussi de l'activité métalinguistique qui exprime la vision du sujet concernant les fonctions langagières ou sa réflexion sur le fonctionnement des langues et sur leurs règles, ou encore ses jugements linguistiques à propos des langues. C'est aux résultats de l'activité d'analyse par l'apprenant de trois aspects de connaissances sur la langue apprise : le structurel, le fonctionnel et le stratégique, qui sous-tendent respectivement la matière, la logique de fonctionnement et les conditions d'apprentissage de la langue apprise, que nous nous intéresserons dans ce travail. D'autre part, les activités métalinguistiques d'analyse peuvent s'observer aussi bien comme *production* que *produit*. En tant que *production*, c'est-à-dire activités métalinguistiques en temps réel, elles peuvent s'observer non seulement dans une interaction informelle, mais aussi dans diverses tâches métalinguistiques, comme la réflexion à haute voix, l'interaction métalinguistique entre deux apprenants pairs ou en groupe (cf. Griggs, 1998, 1999, Haller et Schneuwly, 1996), ou entre enquêteur et apprenant (cf. Dabène & Degache, 1998). En tant que *produit*, c'est-à-dire, en tant que résultats des activités métalinguistiques, les activités d'analyse peuvent

s'observer notamment dans les verbalisations en différé, informant sur les connaissances explicites, les « *représentations de la norme* » (Mittner & Kahn 1982) et sur les réflexions ou hypothèses sur la forme, le sens, l'usage de la langue cible qu'a l'apprenant (cf. Montredon, 1996), ou leurs changements éventuels dans le temps. On peut ainsi relever que les activités métalinguistiques d'analyse ne sont pas limitées à l'espace de la production ou de l'interaction. Elles peuvent effectivement se déclencher à la suite d'incidents ayant lieu dans l'interaction (ex. incompréhension de l'interlocuteur, malentendu, etc.), mais l'apprenant peut poursuivre ses réflexions tout seul, éventuellement en s'aidant de divers apports extérieurs (par exemple, réfléchir sur les acquis de la langue cible, demande explicite à un ami natif ou à un ami étranger apprenant la même langue cible, consultation de la grammaire, de dictionnaires, etc.). Ces activités métalinguistiques d'analyse se caractérisent par leur discontinuité et, par ce fait même, par le temps relativement long, nécessaire pour arriver au terme de l'analyse. Ainsi, outre le système de connaissances verbalisables de nos apprenants (leurs connaissances linguistiques déclaratives), nous tenterons aussi d'observer dans notre travail les activités métalinguistiques d'analyse de la langue cible, en tant que *produit*, c'est-à-dire en tant que métaconnaissances constituant le produit d'une réflexion d'objets linguistiques analysés et verbalisés, et non les métaconnaissances qui interviennent dans la production sous forme de contrôle. Dans ce travail, nous choisissons ainsi d'étudier les connaissances déclaratives des apprenants lecteurs/scripteurs, construites à l'issue de leur activité métalinguistique d'analyse de la langue, dans leurs aspects structurel (question pivot : De quoi est faite la langue ? Comment est faite la langue ?), fonctionnel (question pivot : Comment la langue fonctionne-t-elle ?) et stratégique (question pivot : Comment apprendre à utiliser la langue ?). Nous traiterons aussi la question de l'évolution de ces connaissances déclaratives chez l'apprenant en fonction de l'âge et en fonction du développement de l'expertise en langue cible (L2) (du primaire jusqu'au niveau universitaire).

Chapitre 10 :

Des méthodes pour étudier l'activité métalinguistique et notre choix de la méthode :

J. Cohen Bakri (1986) décrit l'activité métalinguistique comme étant celle « *par laquelle un sujet est capable d'effectuer sur un matériel linguistique particulier toute une série d'opérations, c'est-à-dire, de modification d'une structure initiale donnée, dans le but de parvenir à un résultat précis, proposé d'avance pour satisfaire à une consigne fixe, tout en étant capable de rendre compte de manière explicite, ou tout au moins attestée, des procédures qu'il utilise à cette fin* ». S'inspirant de cette définition, l'auteur a conçu une épreuve pour évaluer les capacités métalinguistiques (traitement de la phrase relative) à l'âge de l'adolescence. Il s'agit de la recherche systématique des paraphrases d'un énoncé donné, ou produire un énoncé E2 équivalent à un énoncé présenté (E1) en référence à un critère déterminé en utilisant en (E2) un ensemble de transformation de la structure syntaxique initiale de (E1). Il existe aussi d'autres formes d'élaboration métalinguistique qui consiste à inviter un sujet à produire le plus grand nombre de paraphrases possibles d'un énoncé (E1). Les exercices traditionnels de grammaire sont aussi une illustration type de l'activité métalinguistique (Par exemple, expliquer les raisons d'accord d'un participe passé, ou la mise d'un énoncé actif à la voix passive).

Ce genre d'épreuves concerne donc des tâches qui se prêtent à l'évaluation de l'activité métalinguistique puisqu'elles peuvent renseigner sur "la conscience linguistique" que le sujet peut avoir sur l'organisation générale des structures linguistiques de la langue. La mise en jeu de ces capacités métalinguistiques à travers ce genre de tâches rendrait compte de la mise en jeu d'un « savoir distancié, objectif, par lequel le locuteur explique, ou explicite tout au moins, l'organisation des règles et des relations qu'il utilise, ou plus simplement dans le cas d'une expérience infantile, la manière dont il perçoit la structure de certaines données particulières de sa propre langue » (J. Cohen Bakri, 1986).

Pour examiner le rôle de l'activité métalinguistique dans l'apprentissage de la lecture chez des enfants scolarisés à l'école primaire, F. Armand (2000) a élaboré une série d'épreuves métalinguistiques en s'inspirant des travaux de Bialystok (1992) et de Gombert (1990) concernant le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant. Ces épreuves visaient l'évaluation des capacités métasémantiques, métaphonologiques et métasyntaxiques des enfants scolarisés. L'épreuve métasémantique consistait à observer si l'élève est capable de différencier le signifiant du signifié, et cela en présentant à l'enfant deux images et en lui demandant d'identifier le mot le plus long d'une paire de mots selon qu'il y a ou non congruence entre la taille des mots dans le couple et la taille de leurs référents respectifs. Par exemple, dans le couple « chat/éléphant » la congruence de la taille est effective dans la mesure où la taille du mot « chat » est plus petite que celle du mot « éléphant », il en est de même pour leurs référents respectifs : le chat est plus petit qu'un éléphant. Il n'en est pas de même dans le couple « train/coccinelle ». il y a non congruence puisque le mot « train » (le signifiant) est plus petit que le mot « coccinelle » (le signifiant), alors que la taille d'une « coccinelle » (le référent) est plus petite que celle d'un « train » (le référent). L'enfant peut faire des erreurs de reconnaissance de signifiants en cas de non

congruence, car l'image du référent peut dans ce cas biaiser le choix du mot le plus long en cas de paires non congruentes. Mais si l'enfant fait la différence entre le signifié et le signifiant, même en cas de non congruence, c'est-à-dire en contournant l'obstacle de l'incongruence de l'image du référent, on peut dire dans ce cas qu'il a développé ses capacités métasémantiques. Pour évaluer les capacités métaphonologiques, l'auteur a proposé aux enfants de dénommer, de comparer ou de supprimer des phonèmes placés en finale ou au début des mots (par exemple, en posant la question : « si je te dis lit, qu'est-ce que tu entends à la fin du mot ?; si je dis ami et vélo, lequel se termine comme lit ?; si je te dis batélo, qu'est-ce qui reste si on enlève le début du mot ?). Les capacités métasyntactiques sont évaluées en utilisant des épreuves de répétition, de jugement et de correction de phrases sémantiques grammaticales ou agrammaticales (par exemple en demandant à l'enfant d'ordonner des mots, présentés dans le désordre, pour construire une phrase ou établir les accords morphologiques nécessaires dans une phrase comme : « ta maman sont jolie). L'évaluation de l'activité métalinguistique est faite ainsi à partir de la construction d'épreuves métalinguistiques.

D'autres types de méthodologie ont été aussi utilisés pour évaluer les activités métalinguistique et métacognitive. On trouve par exemple l'*entrevue* qui est une démarche d'exploration des connaissances métacognitives à travers un questionnement direct adressé au sujet. Myers et Paris (1978) sont parmi les premiers chercheurs qui ont utilisé l'entrevue comme méthodologie opérationnelle pour étudier les comportements métacognitifs. Les questions qu'on pose dans le cadre d'une entrevue pour évaluer les connaissances métacognitives en lecture (Myers et Paris, 1978) sont par exemple du type : « *Qu'est-ce qui fait que quelqu'un est bon lecteur* » ou « *Est-ce plus facile de lire pour se souvenir du texte mot à mot ou de lire pour se souvenir de l'histoire en général ?* ».

Le *tutorat* est une autre méthode qui a montré ses preuves dans l'évaluation des connaissances métacognitives. Dans ce genre d'épreuve, on demande au sujet de jouer le rôle du tuteur pour aider un sujet plus jeune, par exemple, à lire un texte et à répondre à des questions. L'idée est que le tuteur, qui est le sujet observé dans l'épreuve, s'il connaît des stratégies de lecture pour résoudre des problèmes de compréhension en lecture, il va les exprimer en les suggérant au sujet élève. La méthode du tutorat se base sur les résultats de plusieurs recherches qui ont montré que les lecteurs habiles paraissent très généreux et fond part des stratégies pertinentes de compréhension de texte, qu'ils utilisent eux, à leur camarade « élève ». Le tutorat constitue ainsi un bon dispositif de manifestation des connaissances de stratégies métacognitives (Garner, Wagoner et Smith, 1983 ; Garner, Macready et Wagoner, 1984).

Il y a enfin la méthode du questionnaire qui consiste à présenter aux sujets un ensemble de questions ciblées qui ont trait à la nature de la tâche. Pour l'évaluation des connaissances métacognitives en lecture (pour une évaluation de la compréhension), il existe par exemple le questionnaire de métacompréhension de Jakobs et Paris (1987) qui regroupe trois catégories de questions en fonction des trois dimensions métacognitives de la compréhension distinguées par les auteurs : l'évaluation, la planification et la régulation. Dans ce travail, nous avons opté pour la méthode du questionnaire.

Chapitre 11 :

Hypothèses opérationnalisations des hypothèses et prédictions :

Dans cette étude nous tenterons d'observer les connaissances métalinguistiques d'apprenants d'une langue étrangère (le français) appartenant à quatre paliers pédagogiques différents : le primaire, le collège, le secondaire et l'universitaire. Nous tenterons également d'évaluer leur capacité d'analyse de la langue apprise et suivre l'évolution de cette capacité, à travers l'évaluation de leurs connaissances déclaratives sur la langue apprise selon les dimensions structurelle (De quoi la langue est faite ?), fonctionnelle (Comment la langue fonctionne-t-elle ?) et stratégique (Comment apprendre à utiliser la langue ?). Ces connaissances qui se présentent sous forme de produits d'analyse de différents aspects de la langue ou de réflexions métalinguistiques peuvent relever, pensons-nous, aussi bien des connaissances réellement utilisées et observables dans les communications orales, en production, que des connaissances de type déclaratif, qui ne se manifestent pas toujours dans la production.

Pour entreprendre cette observation, nous partons d'un constat et d'une hypothèse concernant la relation entre l'activité métalinguistique et l'acquisition d'une langue étrangère. Le constat est que lors de l'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant déploie des activités métalinguistiques. Nous pensons que ces activités métalinguistiques interviennent quel que soit le milieu d'apprentissage (naturel, institutionnel ou mixte), et quel que soit le niveau de scolarisation de l'apprenant. Ces facteurs, avec la représentation du processus d'apprentissage que l'apprenant conçoit, influencent le type et la profondeur de ces activités métalinguistiques. Par exemple, du point de vue de l'analyse de l'intake et de la construction de connaissances, les activités métalinguistiques peuvent produire des représentations d'objets linguistiques analysés allant de leur simple aspect figuratif, syncrétique et opaque (*la phrase est un jardin où il y a des fleurs*) jusqu'à leur aspect opératif, transparent et conceptualisé (*la phrase est un ensemble de mots qui forment un sens*). Notre hypothèse est que l'acquisition de la langue étrangère ne pourrait se faire seulement à coup de mémorisations passives de données de la langue cible sous forme de « séquences mémorisées » d'habiletés linguistiques permettant l'acquisition de la maîtrise du contrôle automatique de l'activité linguistique en production comme en compréhension, mais que l'acquisition nécessiterait le déploiement d'une activité métalinguistique d'analyse produisant un nombre important de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques évolutives, pour une acquisition équilibrée de la langue cible.

Ce faisant, nous ne nions pas l'existence et le rôle du processus implicite dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Son intervention est effectivement logique : le traitement contrôlé avec attention focalisée étant limité, tout le reste de l'*input* qui ne fait pas l'objet d'attention, est filtré par l'attention périphérique qui échappe au contrôle conscient de l'apprenant. Mais si on admet que les conduites d'apprentissage de la langue se limiteraient aux seules interventions implicites des opérations, il ne semblerait pas possible d'envisager une explication concernant le développement des capacités de

contrôle des activités linguistiques chez l'apprenant (de leur caractère contrôlé vers l'automatique), en sachant que le contrôle nécessiterait le concours de l'attention focalisée.

Nous faisons même l'hypothèse, à propos des apprentissages implicites, que les connaissances implicites et automatisées ont fait l'objet d'un traitement explicite à l'origine. (Bialystok, 1982 ; Anderson,). Le processus explicite, avec les réflexions métalinguistiques qu'il implique, permet d'atteindre un niveau plus élevé dans la maîtrise de la langue cible que le processus implicite, et les connaissances déclaratives sur la langue apprise qui constituent le résultat de cette réflexion deviendraient plus transparentes en conséquences (des représentations figuratives, opaques et indifférenciées construites sur la langue vers la construction de représentations conceptualisées et transparentes des objets linguistiques analysés). Nous postulons que le développement de l'expertise en langue cible serait tributaire du volume des métaconnaissances déclaratives sur la langue cible et de leur évolution.

Dans ce travail, nous observerons les connaissances métalinguistiques déclaratives de nos apprenants à propos de leur deuxième langue apprise (le français), ainsi que leur évolution selon trois aspects de la connaissance sur la langue : le structurel, le fonctionnel et le stratégique. Nous postulons que la construction des connaissances métalinguistiques se ferait selon ces trois dimensions de la connaissance sur la langue, auxquelles correspondraient trois types de questions pivots que se poserait l'apprenant au cours de son apprentissage de la langue. Le premier type de question pivot qui concerne l'aspect structurel de la connaissance sur la langue pourrait correspondre à la question : « *De quoi est faite la langue apprise ?* ». L'apprenant construirait à travers ce genre de questions des représentations de connaissances structurelles qui concernent, par exemple, *le mot, la phrase, le texte, le contexte, le syntagme, les règles grammaticales, le système linguistique...ect*, en somme des connaissances qui concernent la langue et ce qui constitue son système linguistique. Ce type de questionnement aiderait ainsi l'apprenant à construire des *métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques*. Le deuxième type de question pivot que poserait l'apprenant à propos de la langue et qui concerne l'aspect fonctionnel pourrait correspondre à la question : « *Comment fonctionne la langue/le locuteur ?* ». L'apprenant construirait à travers ce type de questionnement des représentations de connaissances fonctionnelles qui concernent la compétence de réalisation linguistique en production comme en compréhension (par exemple : *Quelles sont les caractéristiques d'une « lettre bien écrite ? Ou celles d'un « bon texte » ? » Que signifie avoir un « bon niveau de lecture » ? Que signifie avoir la maîtrise d'une langue étrangère ? Est-il suffisant de maîtriser la grammaire ou savoir communiquer pour dire qu'on maîtrise une langue ? ...ect*). L'apprenant construirait par ce moyen des *métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques*. Le troisième type de question pivot que poserait l'apprenant à propos de la langue apprise et qui concerne l'aspect stratégique, correspondrait à la question « *Comment apprendre à utiliser la langue ?* ». Les représentations de connaissances que l'apprenant construirait au moyen de ce type de questionnement sur la langue concerneront les stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue. Par exemple, « *l'étude de la littérature, la culture et la civilisation me servent à développer des stratégies pour maîtriser et diversifier mes*

écritures textuelles » ; « l'étude de la grammaire me sert à connaître la logique qui soutend le fonctionnement des langues » ; « le fait de relire différents passages d'un texte est le bon moyen pour le comprendre » ; « pour mieux comprendre ce que je lis, je dois relire certaines parties du texte pour mieux comprendre l'histoire dans son ensemble » ; « Quand je ne comprends pas une phrase entière dans un texte je fais recours au contexte » ; « Quand je fais un résumé je sélectionne et reformule les points importants et conserve la structure du texte »...ect. Dans ce travail, nous observerons donc la construction et la forme des métaconnaissances linguistiques des apprenants d'une langue étrangère selon les dimensions structurelle, fonctionnelle et stratégique, et leur évolution avec le développement de l'expertise en langue cible.

Chapitre 12 :

Le recueil des données et méthode d'analyse :

Cette étude a pour objectif d'évaluer les métaconnaissances linguistiques déclaratives que construiraient les apprenants d'une langue étrangère tout au long de leur parcours d'apprentissage, d'analyser leur évolution en fonction de l'âge (primaire, collège, secondaire et universitaire), et de voir dans quelle mesure le développement de l'expertise en langue cible est lié au développement de ces métaconnaissances sur la langue. Selon l'hypothèse que l'acquisition nécessiterait le déploiement d'une activité métalinguistique d'analyse produisant un nombre important de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques pour assurer l'équilibrage des performances en langue cible, on s'attend à ce que les métaconnaissances linguistiques déclaratives des apprenants bons lecteurs/scripteurs et des sujets plus âgés aient atteint plus vite leurs formes évoluées et leur construction serait plus forte. On se demande alors quelles formes prendraient les métaconnaissances linguistiques déclaratives des apprenants mauvais lecteurs/scripteurs et quelles métaconnaissances sur la langue leur feraient défaut ?

Le questionnaire de métaconnaissances est conçu dans un esprit qui vise l'appréhension des savoirs sur la langue apprise et leur perception par l'apprenant. S'interroger sur le savoir propre qu'élabore l'apprenant sur l'objet langue revient à examiner ses perceptions, ses représentations et ses connaissances sur la langue. Quelles sont les dimensions des connaissances métacognitives que l'apprenant construirait sur la langue ?

Le modèle métacognitif de Flavell (1971) relatif à la construction des connaissances métacognitives sur un objet de connaissance donné, prévoit que lorsqu'un individu possède des connaissances métacognitives cela veut dire qu'il possède des savoirs sur soi, sur la tâche et sur des stratégies (d'apprentissage en l'occurrence). Le modèle métacognitif de Brown (1978) relatif à la compréhension de texte indique aussi que la construction des connaissances métacognitives concernant la compréhension se rapporte aux quatre dimensions suivantes : le texte (en soi), la tâche, le sujet et les stratégies. De même que les travaux de Myers et Paris (1978) qui ont porté sur les connaissances en métacompréhension, connaissances que développent les lecteurs compreneurs sur le processus de compréhension de texte, ont pu isoler quatre variables qui affectent la construction de ces connaissances en métacompréhension : les personnes, les tâches, les buts et les stratégies.

Le questionnaire de métaconnaissances, utilisé dans ce travail pour le recueil des données, a été construit en s'appuyant sur les dimensions métacognitives des apprentissages distinguées par Flavell, Brown, Myers et Paris. Nous postulons qu'apprendre une langue c'est apprendre à identifier sa structure (l'aspect structurel), à comprendre comment cette langue fonctionne ainsi que le locuteur (l'aspect fonctionnel) et enfin apprendre à l'utiliser (l'aspect stratégique). Ces trois dimensions sont présentes dans les modèles métacognitifs de Flavell (1971) et de Brown (1978, 1981) et correspondent aussi aux facteurs rapportés par Myers et Paris, qui constituent le capital métacognitif de

l'apprenant lecteur à propos de la compréhension. Ainsi, les dimensions qui sont prises en compte dans la construction de notre questionnaire métacognitif pour le recueil des données dans ce travail concernent le *structurel* (De quoi est faite la langue ?), le *fonctionnel* (Comment fonctionne la langue ?) et le *stratégique* (Comment apprendre à utiliser la langue ?) de la langue apprise. Des questions dérivées (questions items) représentatives de chacune de ces dimensions selon les questions pivots que nous avons associés à ces dimensions, ont été formulées en prenant en compte pour un certain nombre de questions-items l'âge des sujets.

12.1/ Présentation du questionnaire métacognitif :

Le questionnaire comprend au total 12 questions items ouvertes correspondant aux 3 questions pivots qui renvoient aux 3 dimensions des connaissances métacognitives sur la langue. A chaque dimension correspondent ainsi 4 questions dérivées de la question pivot correspondante, choisies au hasard. Les questions items du questionnaire sont les suivantes :

A/ Questions items relatives à la dimension structurelle des métaconnaissances sur la langue : 1/ « *Qu'est ce qu'un mot ?* » ; 2/ « *Qu'est ce qu'une phrase ?* » ; 3/ « *Qu'est ce qu'un texte ?* » ; 4/ « *Qu'est ce qu'un discours ?* ».

B/ Questions items relatives à la dimension fonctionnelle des métaconnaissances sur la langue : 1/ « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » ; 2/ « *Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français* » ; 3/ « *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français* » ; 4/ « *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise le français ?* ».

C/ Questions items relatives à la dimension stratégique des métaconnaissances sur la langue : 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage de la langue ?*; 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage de la langue ?*; 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage de la langue ?* » ; 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage de la langue ?* ».

Le questionnaire est présenté au sujet par écrit. Et à chaque question item posée est associé un *schéma d'incitation de continuation de réponse*, incitant le sujet à *aller le plus loin possible* dans sa réponse en fonction de son savoir sur la langue, savoir qui concernerait ses perceptions, ses représentations ou ses conceptualisations à propos d'objets linguistiques. Ce schéma est le suivant : par exemple, pour répondre à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », le sujet est invité à répondre en suivant le schéma suivant : *je ne sais pas répondre (0), je réponds pour dire que... (1), je peux encore ajouter que... (2), je peux vous dire en plus que... (3)*. Le questionnaire est présenté aux sujets en classe et ces derniers sont appelés à répondre par écrit à chacune des questions items, individuellement et sans aucune limite de texte ni de temps. L'examineur peut aider le sujet s'il le demande juste pour l'éclairer sur le but des questions posées (l'analyse de l'objet langue).

12.2/ La consigne :

La consigne présentée aux sujets est la suivante : «*je vais vous poser quelques questions qui se rapportent à la langue que vous apprenez (le français), je vous invite à y réfléchir en vous aidant de tout ce que vous connaissez, croyez, pensez ou imaginez sur la langue* ».

12.3/ Méthode d'analyse :

L'observation du protocole de réponses du questionnaire métacognitif conduit à une analyse du contenu des propositions d'analyse de la langue faite par les apprenants, des propositions qui reflètent leurs représentations de leurs connaissances sur la langue cible. Pour l'étude des métaconnaissances linguistiques que nous visons dans ce travail, nous faisons une analyse quantitative (volume des propositions d'analyse produites par les apprenants et l'évaluation de ces propositions d'analyse de la langue en fonction du degré d'analyse de la langue) et qualitative (apprécier les différentes formes de métaconnaissances construites sur la langue apprise). Pour l'estimation des niveaux d'élaboration analytique de la langue (construction de représentations de connaissances linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue) indiquant le niveau d'acquisition, nous nous référons à la dichotomie connaissances figurative/opérative de Piaget, au modèle de redescription des représentations de Karmiloff-Smith, au modèle de développement des connaissances métalinguistiques de Gombert (habilités métalinguistiques/capacités métalinguistiques), au modèle de contrôle des deux facteurs analysé/automatique dans la transformation des connaissances de Bialystok, au modèle d'intégration des données dans le système de connaissances (apprenant mémoriel/apprenant analyste) de Noyau, ainsi qu'à l'échelle d'abstraction de Barth³⁹, B.M. (1987, reproduction/abstraction/généralisation et transfert). Dans ces modèles, le développement des connaissances linguistiques s'accompagne d'un changement de formes des représentations des connaissances construites sur la langue. Les connaissances linguistiques chez l'enfant se présentent d'abord comme des connaissances maîtrisées en production/compréhension en tant que connaissances procédurales. Les représentations des connaissances linguistiques que construit l'enfant, par référence à ses connaissances procédurales acquises implicitement, seraient de nature syncrétique, indifférenciée, figurative, opaque et figée. Mais le développement des connaissances linguistiques vise à ce que les connaissances procédurales deviennent de plus en plus explicites et accessibles à la réflexion en dehors de leur utilisation en temps réel. A ce changement de la nature des connaissances linguistiques de l'implicite vers l'explicite par explicitation, correspondrait un changement de forme de représentations de ces connaissances chez l'individu. Les représentations des connaissances linguistiques acquièrent ainsi le statut de représentations de connaissances analysées/conceptualisées, et du fait de leur transparence parce qu'elles représentent «*la structure propositionnelle de la connaissance implicite* » (Bialystok, 1982), elles fond considérablement augmenter le niveau d'opérationnalité des connaissances linguistiques en production et en compréhension. Les différences individuelles d'un apprenant à un autre sont justement liées à l'apparition de la connaissance explicite (Bialystok, 1982) qui correspond à ces représentations

³⁹ Barth, B. -M., (1987), « L'apprentissage de l'abstraction », Retz.

conceptualisées d'objets linguistiques analysées que construirait l'apprenant à un niveau d'expertise plus élevé de la langue apprise. Dans notre analyse des propositions d'analyse de la langue par l'apprenant, on est amené ainsi à postuler différents niveaux d'élaboration analytique de l'objet linguistique.

12.4/ Les niveaux d'élaboration analytique de la langue :

A/ Absence de représentation d'objets linguistiques analysés (le niveau 0):

Absence d'analyse de l'objet linguistique proposé à l'analyse. L'apprenant n'aurait pas atteint dans ce cas le niveau seuil, c'est-à-dire une présence suffisante de connaissances procédurales requise pour déclencher une réflexion sur la langue. Il y aurait donc absence de représentation de l'objet linguistique proposé à l'analyse. On considère qu'il y a absence de représentation des objets linguistiques lorsqu'il y a absence de réponses aux questions-items du questionnaire métacognitif (par exemple : Qu'est ce qu'une phrase ? « *absence de réponse* »). Nous avons aussi considéré qu'il y a absence de représentation de l'objet linguistique, et donc absence d'analyse d'objet linguistique, lorsque les réponses aux questions-items renvoient à une description du monde et l'analyse qui est faite de l'objet linguistique n'est pas référenciée à la langue elle-même (par exemple : Qu'est ce qu'un texte ? « *un texte peut servir pour cultiver* » ; Qu'est ce qu'une parole ? « *donner la parole à quelqu'un c'est comme si tu donnes ton cœur* » ; Qu'est ce qu'un discours ? « *le discours est bavardage* »).

B/ Présence de représentation d'objets linguistiques analysés (niveau 1 moins évolué, niveau 2 plus évolué):

L'objet linguistique qui est proposé à l'analyse suscite la production de propositions d'analyse de la langue sous forme de représentations d'objets linguistiques analysés, décrites dans la langue cible. Les propositions d'analyse de la langue sont celles qui sont appréhendées dans les réponses des apprenants aux questions-items relatives aux différents aspects de connaissance de la langue, constituant le paradigme expérimental (par exemple question-item :: « *Qu'est ce qu'une parole ?* » réponse : « *C'est un énoncé oral, constitue le langage, est propre à chaque individu* ». Les représentations d'objets linguistiques analysés relèvent de niveaux différents en fonction du degré d'analyse de la langue dans les trois dimensions d'analyse de la langue : structurelle, fonctionnelle et stratégique.

12.4.1/ Analyse de la langue dans sa dimension structurelle :

A/ Représentations syncrétiques / indifférenciées de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations des savoirs) (niveau 1 moins évolué) :

Analyse indifférenciée de l'objet linguistique. Les éléments linguistiques ne sont pas distingués des autres éléments perceptibles du monde dans l'analyse de la langue. L'analyse indifférenciée de la langue conduit à la construction de représentations indifférenciées de l'objet linguistique analysé. Ces représentations peuvent être de type perceptif (par exemple : Qu'est-ce qu'un mot ? « *le mot est un animal, un homme, le*

soleil...), comportemental (par exemple : Qu'est ce qu'un discours ? « *le discours c'est quand mon père parle à la maison* », analogique (par exemple : Qu'est-ce qu'une phrase ? « *la phrase est un jardin où on trouve des mots*), exemplifié (par exemple : Qu'est-ce qu'une phrase ? « *-Amine va à l'école - est une phrase* »).... . Les représentations syncrétiques correspondent à un degré moindre d'analyse de la langue.

B/ Représentations conceptualisées / différenciées de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations des savoirs) (niveau 2 plus évolué):

Analyse différenciée de l'objet linguistique, analyse complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, c'est-à-dire une analyse qui utilise systématiquement le vocabulaire métalinguistique spécifique pour décrire l'objet linguistique analysé dans la langue cible (par exemple : Qu'est ce qu'une discours? « *Un ensemble d'énoncé cohérent, il peut être oral ou écrit, il a toujours un but, des objectifs* »). L'analyse différenciée relèverait ainsi d'un niveau élevé de conceptualisation et conduirait à la construction de représentations hautement conceptualisées de l'objet linguistique analysé.

12. 4. 2. / Analyse de la langue dans sa dimension fonctionnelle :

A/ Représentations appréciatives (représentations de la maîtrise ressentie) de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations des savoir-faire) (niveau 1 moins évolué):

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *croit savoir de la langue* du point de vue fonctionnel (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue apprise ?* »). Les représentations de ce savoir fonctionnel sur la langue et leur description dans la langue cible seraient à priori de nature appréciative, à défaut chez l'apprenant lecteur/scripteur, de pouvoir décrire une *maîtrise analysée* de la langue apprise dans la langue cible. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *il connaît le français* » (représentation appréciative de l'objet linguistique analysé). Un autre exemple. A une autre question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *Il sait bien le français* » » (représentation appréciative de l'objet linguistique analysé) Ce type de représentations d'analyse d'objets linguistiques serait basé a priori sur une *maîtrise ressentie*, non une *maîtrise analysée*, de la langue apprise. C'est ce qui caractérise les représentations des savoirs fonctionnels dites *appréciatives* des objets linguistiques analysés (des représentations opaques).

B/ Représentations conceptualisées (représentations de la maîtrise analysée) de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations de savoir-faire) (niveau 2 plus évolué) :

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *croit savoir de la langue* du point de vue fonctionnel (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* »). Les représentations de ce savoir fonctionnel sur la langue et leur description dans la langue cible seraient complètement conceptualisées et le vocabulaire métalinguistique qui est utilisé, est spécifiquement choisi pour décrire les représentations de ce savoir dans la langue cible. Cela est dû au fait que l'apprenant lecteur/scripteur deviendrait désormais en mesure de décrire une *maîtrise analysée* de la langue apprise dans la langue cible, au lieu de se limiter à décrire la *maîtrise ressentie* de la langue. L'analyse de la langue sur le plan fonctionnel devient complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *C'est avoir la capacité de comprendre, de lire et d'écrire* » (représentations conceptualisées de l'objet linguistique analysé). Un autre exemple. A une autre question item « *Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *ça signifie avoir un style de parole. ça signifie aussi, séduire et convaincre* ». Ce type de représentations d'analyse d'objets linguistiques serait basé sur une *maîtrise analysée* et non sur une *maîtrise ressentie* de la langue apprise. C'est ce qui caractérise les représentations des savoirs fonctionnels dites *conceptualisées* des objets linguistiques analysés.

12. 4. 3. Analyse de la langue dans sa dimension stratégique :

A/ Représentations stratégiques implicites d'objets linguistiques analysés (Représentations stratégiques axées sur le résultat final de l'action) (niveau 1 moins évolué) :

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *croit connaître du point de vue stratégique en tant que connaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue* tirées de son expérience d'apprentissage/utilisation de la langue (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *? Comment apprendre à utiliser la langue ?* »). Les représentations de ce savoir stratégique sur la langue et leur description dans la langue cible seraient a priori *implicites* car l'apprenant lecteur/scripteur, ne parvenant pas à décrire les *processus* et les *sous buts* qui les caractérisent dans le cadre de son apprentissage/utilisation de la langue, se verrait mettre en liaison directe l'*objectif principal final* de l'action et l'action elle-même dans la description de ses stratégies d'apprentissage dans la langue cible. Par exemple, à la question item « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *oui...apprendre le français* »

» (représentation stratégique axée sur la description de l'objectif principal final de l'action d'apprendre qui est ici « *apprendre le français* »). A une autre question item « *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *oui comme la fronse [la France] on peut lire* » (représentation stratégique axée là aussi sur la description d'un objectif final : « *lire comme les français* »). Ce type de représentations de stratégies d'apprentissage constituerait les *métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite* parce que leur conception reposerait sur la construction de représentations de stratégie axée sur le résultat ou l'objectif final de l'action. Les stratégies d'apprentissage axées sur le résultat final seraient normalement d'efficacité moindre en raison de l'absence de désignation de *sous buts* d'actions comme choix stratégique dans l'élaboration conceptuelle des stratégies, des *sous bus* qui seraient des indicateurs cruciaux de mise en route d'opérations de procéduralisation des connaissances dans la réalisation des tâches.

B/ Représentations stratégiques processuelles de l'objet linguistique analysé (représentations stratégiques axées sur les sous buts de l'action) (niveau 2 plus évolué) :

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *croit connaître sur la langue du point de vue stratégique en tant que connaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue* tirées de son expérience d'apprentissage/utilisation de la langue (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *? Comment apprendre à utiliser la langue ?* »). Les représentations de ce savoir stratégique sur la langue et leur description dans la langue cible deviendraient de type processuel avec le développement du niveau d'expertise en langue cible. Ces représentations de stratégies d'apprentissage de la langue seraient plus hautement conceptualisées parce qu'elles seraient plus axées sur la description dans la langue cible du *processus d'apprentissage* et ses *sous buts*. Ce sont des représentations qui sont axées sur le processus d'apprentissage, c'est-à-dire, sur la connaissance décrite dans la langue cible de *sous buts* qui traduiraient en quelque sorte *le comment faire* dans l'apprentissage/utilisation de la langue. Par exemple, à une question item « *L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet donnerait comme réponse : « *Elle enrichie notre vocabulaire, améliore notre niveau de perception et compréhension, elle nous apporte des données sur la langue étudiée* ». L'apprenant décrit ici un ensemble d'éléments qui constituent les sous buts qu'il associe personnellement à son action d'apprendre/utiliser la langue apprise. D'où le fait de désigner ces représentations de stratégies d'apprentissage de la langue comme *représentations stratégiques processuelles*. Les stratégies d'apprentissage axées sur le processus d'apprentissage seraient normalement plus efficaces dans la réalisation de la tâche (ici l'action d'apprendre) en raison de la présence de *sous buts* explicitement désignées dans la description de la stratégie, des sous

bus qui constituent des indicateurs cruciaux de mise en route d'opérations de procéduralisation des connaissances de réalisation de tâches.

12.5/ Grille d'observation :

Notre grille d'observation des propositions d'analyse de la langue faite par les apprenants correspond aux différentes strates d'élaboration analytique de la langue cible (structurelle, fonctionnelle et stratégique). Le tableau suivant indique les critères d'observation des réponses données par des apprenants au questionnaire métacognitif.

Analyse structurelle de la langue		
Type de représentations	Critères de classement	Niveau d'élaboration analytique de la langue
Représentation indifférenciée (opaque) de l'objet linguistique analysé	Pas de distinction entre la langue objet et l'objet de la langue dans l'analyse de la langue	Niveau 1 (moins évolué)
Représentation conceptualisée (transparente) de l'objet linguistique analysé	Analyse spécifique de l'objet langue avec utilisation du vocabulaire métalinguistique	Niveau 2 (plus évolué)
Analyse fonctionnelle de la langue		
Type de représentations	Critères de classement	Niveau d'élaboration analytique de la langue
Représentation appréciative (opaque) de l'objet linguistique analysé	propositions d'analyse désignant une maîtrise ressentie de la langue	Niveau 1 (moins évolué)
Représentation conceptualisée (transparente) de l'objet linguistique analysé	Propositions d'analyse désignant une maîtrise analysée de la langue	Niveau 2 (plus évolué)
Analyse stratégique de la langue		

Type de représentations	Critères de classement	Niveau d'élaboration analytique de la langue
Représentation stratégique implicite (opaque) de l'objet linguistique analysé	Propositions d'analyse désignant une stratégie axée sur le but final de l'action d'apprendre	Niveau 1 (moins évolué)
Représentation stratégique processuelle (transparente) de l'objet linguistique analysé	Propositions d'analyse désignant une stratégie axée sur le processus et les sous buts de l'action d'apprendre	Niveau 2 (plus évolué)

12. 6 - Codage des données :

Une analyse qualitative fine des réponses au questionnaire métacognitif a conduit à identifier différentes catégories de réponses que nous avons hiérarchisées du point de vue du degré de précision, ou du niveau d'élaboration analytique de la langue ou de l'efficacité du traitement analytique de la langue. Plusieurs séries d'analyses sont menées dans le but de mettre en évidence les différences interindividuelles qualitatives liées à l'âge, ou au niveau scolaire ou au niveau d'expertise en langue cible (apprenants bons lecteurs/scripteurs / apprenants mauvais lecteurs/scripteurs).

L'analyse des réponses a consisté à dégager les catégories de réponses que nous présentons comme suit :

1. Dans la catégorie « *absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques* », nous avons regroupé quatre types de réponses dont on a considéré qu'elles ne reflètent pas des états de savoirs métacognitifs ou métalinguistiques sur la langue apprise. Il s'agit : 1/ des « *non réponses* », 2/ des réponses « *je ne sais pas* », 3/ des réponses « *oui* » ou « *non* », enfin des réponses dont l'analyse de l'objet linguistique proposé n'est pas référenciée à la langue elle-même. Par exemple [Qu'est ce qu'un texte ?] « *un texte peut servir pour cultiver* », [Qu'est ce qu'une parole ?] « *donner la parole à quelqu'un c'est comme si tu donnes ton cœur* » ; [Qu'est ce qu'un discours ?] « *le discours est bavardage* »).

2. Dans la catégorie « *présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques* », nous avons distingué les sous catégories suivantes selon le degré et la dimension d'analyse de la langue.

Concernant la *dimension structurelle d'analyse de la langue*, nous avons distingué :

2.1 **Les représentations synchrétiques** : Les éléments linguistiques analysés ne sont pas distingués des autres éléments perceptibles du monde dans l'analyse de la langue. Les représentations synchrétiques d'analyse de la langue peuvent être de type :

2.1.1. **Perceptif**. Par exemple [Qu'est-ce qu'un mot ?] « *le mot est un animal, un homme, le soleil...* »).

2.1.2. **Comportemental** [Qu'est ce qu'un discours ?] « *le discours c'est quand mon père parle à la maison* » .

2.1.3. **Analogique** [Qu'est-ce qu'une phrase ?] « *la phrase est un jardin où on trouve des mots* »).

2.1.4. **Exemplifié** [Qu'est-ce qu'une phrase ?] « *“Amine va à l'école” est une phrase* »)....

Les représentations synchrétiques correspondent à un degré moindre d'analyse de la langue sur le plan structurel.

2.2 **Les représentations conceptualisées (structurelles)** : l'analyse de l'objet linguistique est différenciée et est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, c'est-à-dire que c'est une analyse dans laquelle le sujet utilise systématiquement le vocabulaire métalinguistique pour décrire l'objet linguistique analysé dans la langue cible : [Qu'est ce qu'un discours?] « *Un ensemble d'énoncé cohérent, il peut être oral ou écrit, il a toujours un but, des objectifs* »). L'analyse différenciée relèverait d'un niveau plus évolué d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel.

Concernant la **dimension fonctionnelle d'analyse de la langue**, nous avons distingué :

2.3. **Les représentations appréciatives** : Ce type de représentations d'objets linguistiques analysés est basé a priori sur une *maîtrise ressentie* par opposition à une *maîtrise analysée* de la langue apprise : [Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?] « *il connaît le français* » (représentation appréciative de l'objet linguistique analysé).

Les représentations appréciatives correspondent à un degré moindre d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel.

2.4. **Les représentations conceptualisées (fonctionnelles)** : Ce type de représentations d'objets linguistiques analysés est basé sur une description d'une maîtrise analysée dans la langue cible : [Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?] « *C'est avoir la capacité de comprendre, de lire et d'écrire* » ; [Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?] « *ça signifie avoir un style de parole. ça signifie aussi, séduire et convaincre* » (représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés).

La description de la maîtrise analysée de la langue dans la langue cible relèverait d'un niveau plus évolué d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel.

Concernant la **dimension stratégique d'analyse de la langue**, nous avons distingué :

2.5. Les représentations d'implicites (Représentations stratégiques axées sur le résultat final de l'action) : Dans ce type de représentation de stratégies d'apprentissage, l'analyse qui est faite de l'objet linguistique se base sur la description de l'objectif principal et final de l'action (Par exemple question-item : « *l'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » réponse « *oui...apprendre le français* ») (représentation d'implicites axée sur la description de l'objectif principal final de l'action qui est ici « *apprendre le français* ». Un autre exemple. Question-item : « *l'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* », réponse « *oui comme la fronce [la France] on peut lire* » (représentation d'implicites axée là aussi sur la description d'un objectif final : « *lire comme les français* »).

Les représentations d'implicites relèvent d'un niveau moins évolué d'analyse de la langue sur le plan stratégique.

2.6. Les représentations processuelles (représentations stratégiques axées sur le processus et les sous buts de l'action):

Dans ce type de représentation de stratégies d'apprentissage, l'analyse qui est faite de l'objet linguistique se base sur la description dans la langue cible d'une connaissance du processus d'apprentissage et de ses sous buts, connaissance qui reflète en quelque sorte le *comment faire* dans l'apprentissage/utilisation de la langue. Par exemple. Question item: *L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* Réponse : «*Elle enrichie notre vocabulaire, améliore notre niveau de perception et compréhension, elle nous apporte des données sur la langue étudiée* ».

Les représentations processuelles relèvent d'un niveau plus évolué d'analyse de la langue sur le plan stratégique.

12. 7 - Les participants :

A/ Population générale :

356 sujets, scolarisés dans les établissements primaire (81 sujets), collège (96 sujets), secondaire (52 sujets) et universitaire (107 sujets) de la région de Tlemcen (Algérie), ont participé à cette étude. Ils appartiennent tous à la dernière classe du palier pédagogique : soit la sixième année du primaire, la quatrième année du collège, la troisième année du secondaire et la troisième/quatrième année universitaire en préparation d'une licence de français. Notre population d'étude de départ a été fixée à 100 sujets par palier pédagogique, soit un total de 400 sujets. Nous n'avons pas pu atteindre ce nombre pour des raisons techniques ponctuelles. De plus, la population des sujets du palier secondaire fut réduite de moitié comparée à la population des autres paliers pédagogiques. Ainsi nous étions enclins à réduire notre population d'étude à 214 sujets afin d'équilibrer les groupes en nombre dans le but de rendre plus fiable les comparaisons entre groupes dans notre étude. Ainsi, parmi les sujets de la population initiale, à l'exception du palier secondaire, nous avons choisi au hasard 54 sujets du palier primaire, 54 sujets du palier

collège et 54 sujets du palier universitaire. Notre population d'étude s'est donc trouvée composée au final de :

- 54 sujets du niveau primaire, âgés de 10 à 13.6 mois, moyenne d'âge 11.6 mois, 3^{ème} années d'apprentissage du français.
- 54 sujets du niveau collège, âgés de 12 à 17 ans, moyenne d'âge 15 ans, 7^{ème} années d'apprentissage du français.
- 52 sujets du niveau secondaire, âgés de 14 à 19 ans, moyenne d'âge 17.6 mois, 10^{ème} années d'apprentissage du français.
- 54 sujets du niveau universitaire, âgés de 21 à 25 ans, moyenne d'âge 22.6 mois, 14^{ème} années d'apprentissage du français.

Il y a un peu plus de filles que de garçons dans notre population d'étude. Nous n'avons pas contrôlé la variable liée au sexe dans notre étude.

B/ Construction de groupes contrastés d'apprenants bons et mauvais lecteurs/scripteurs :

Pour la mise à l'épreuve de nos hypothèses concernant la construction et le rôle des métaconnaissances dans l'apprentissage et la réalisation linguistique et en manipulant les différentes variables liées à l'âge, ou au degré d'analyse de la langue, ou au niveau d'expertise en langue cible, nous avons considéré d'une part la population générale et d'autre part les groupes contrastés d'apprenants bons et mauvais lecteurs/scripteurs. Nous avons ainsi constitué des groupes contrastés selon le niveau d'expertise en langue cible (le français L2). Nous avons pris comme critère la note scolaire de français (moyenne annuelle) de nos participants. Pour ce faire, on a tracé pour chaque palier pédagogique (primaire, collège, secondaire et universitaire) la distribution des notes moyennes de français. Les sujets ayant une note moyenne de français située dans le tiers supérieur de la distribution sont dits « *Apprenants bons lecteurs/scripteurs* » (BOLS), les sujets ayant une note moyenne de français situé dans le tiers inférieurs sont dits « *Apprenants mauvais lecteurs/scripteurs* » (MALS). Un troisième groupe de niveau intermédiaire [« *Apprenants moyens lecteurs/scripteurs* » (MOLS)] est composé des sujets situés autour de la médiane (note moyenne de français).

Nous présentons ci-dessous les quatre tableaux de description des groupes contrastés, bons, moyens et mauvais apprenants lecteurs/scripteurs, selon le niveau d'expertise en langue cible attesté par la note scolaire de français dans les quatre paliers pédagogiques : primaire, collège, secondaire et universitaire.

1/ Palier primaire :

<i>1/ Description des groupes contrastés selon le niveau d'expertise en L2 (français) du palier primaire</i>					
Niveau d'expertise en L2	Age moyen	nombre	Note moyenne de français	Ecart type	Etendue
Apprenants mauvais lecteurs/scripteurs	12.7 mois	18	7.02	2.85	1.5 - 9.93
Apprenants moyens	11.4 mois	18	12.82	1.67	10.10 –

lecteurs/scripteurs					14.93
Apprenants bons lecteurs/scripteurs	10.7 mois	18	17.22	0.99	15.05 – 19.93

2/ Palier collège :

2/ Description des groupes contrastés selon le niveau d'expertise en L2 (français) du palier collège					
Niveau d'expertise en L2	Age moyen	nombre	Note moyenne de français	Ecart type	Etendue
Apprenants mauvais lecteurs/scripteurs	16.1 mois	18	7.23	1.59	4.66 - 9.5
Apprenants moyens lecteurs/scripteurs	15.2 mois	18	12.61	1.17	10.18 – 14.5
Apprenants bons lecteurs/scripteurs	13.1 mois	18	17.76	1.45	15.5 – 19.33

3/ Palier secondaire :

3/Description des groupes contrastés selon le niveau d'expertise en L2 (français) du palier secondaire					
Niveau d'expertise en L2	Age moyen	nombre	Note moyenne de français	Ecart type	Etendue
Apprenants mauvais lecteurs/scripteurs	17.7 mois	16	9.83	1.91	5.33 - 11.5
Apprenants moyens lecteurs/scripteurs	17 mois	18	12.84	0.56	12 – 13.5
Apprenants bons lecteurs/scripteurs	17 mois	18	14.92	0.9	13.66 – 16.5

4/ Palier universitaire :

4/Description des groupes contrastés selon le niveau d'expertise en L2 (français) du palier universitaire					
Niveau d'expertise en L2	Age moyen	nombre	Note moyenne de français	Ecart type	Etendue

Apprenants mauvais lecteurs/scripteurs	22.7 mois	18	8.7	0.53	8.06 - 9.48
Apprenants moyens lecteurs/scripteurs	22.8 mois	19	10.14	0.44	9.59 – 10.98
Apprenants bons lecteurs/scripteurs	23.3 mois	17	11.52	0.47	11 – 12.64

**Troisième partie :
Expériences et résultats**

Chapitre 13

Première expérience :

Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 :

I3.1- Questionnement problématique (première expérience) :

1/ Comment l'apprenant s'y prend-t-il pour apprendre correctement et efficacement une L2 ? Faut-il développer des connaissances sur la langue par une réflexion autodirigée sur la langue cible, au-delà d'une acquisition par découverte d'automatismes de production et de compréhension ? Est-il nécessaire de développer explicitement un savoir et un savoir faire sur la langue à apprendre pour l'acquérir de manière satisfaisante ?

2/ Comment se construisent les savoirs métalinguistiques sur la langue apprise et quel rôle jouent-ils dans le procès d'acquisition d'une langue seconde en milieu institutionnel ?

3/ Y a-t-il lieu de distinguer en matière d'apprentissage/utilisation d'une langue (L1/L2), la construction et le développement de métaconnaissances de contrôle de production/compréhension, des connaissances pour planifier, gérer, réguler la production et la compréhension langagière, et la construction et le développement de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques, des connaissances qu'il est possible d'acquérir au moyen de l'activité autoréflexive engagée sur la langue cible?

4/ Quel rôle spécifique les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques jouerait-il dans l'apprentissage d'une deuxième langue cible ?

5/ Sous quelles formes les métaconnaissances linguistiques d'analyse se présentent-elles à l'apprenant lorsqu'il cherche à faire une réflexion autodirigée sur la langue apprise ?

6/Comment les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques se développent-elles en fonction de l'âge et le développement de l'expertise linguistique en L2?

7/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue, comment les apprenants lecteurs/scripteurs appréhendent-ils leur activité d'autoréférenciation langagière vis-à-vis de la langue qu'ils apprennent ?

8/ Font-ils une analyse envers des aspects différents de la langue qu'ils apprennent au-delà d'une acquisition par découverte des automatismes de production/compréhension dans la langue cible ?

9/ Quels sont les modes d'appréhension analytique de la langue apprise par les apprenants au moyen de leur activité d'autoréférenciation langagière dans leur parcours d'apprentissage de la langue ?

10/Peut-on distinguer des aspects spécifiques d'analyse de la langue dans l'activité d'autoréférenciation langagière des apprenants lecteurs/scripteurs vis-à-vis de la langue qu'ils apprennent ?

I3.2 -Hypothèses de travail (première expérience) relatives à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques,

construites à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible L2 :

Hypothèse 1 :

Nous cherchons à vérifier l'hypothèse selon laquelle toute capacité linguistique de production et/ou de compréhension acquise dans le cadre de l'apprentissage d'une langue cible nécessite l'acquisition d'un savoir et savoir-faire analysés sur la langue apprise, que représentent les connaissances déclaratives, au-delà de l'acquisition ressentie des automatismes de base, que représentent les connaissances procédurales, sur laquelle repose nécessairement la mise en place de ce savoir et savoir-faire sur la langue.

Hypothèse 2 :

Dans leur parcours d'apprentissage de la langue, les apprenants ne construisent pas seulement des métaconnaissances de contrôle de production ou de compréhension du message linguistique, qu'atteste la qualité de leurs énoncés produits dans la langue cible (les auto/hétéro-corrections effectuées en cours de réalisation linguistique, les jugements de grammaticalité ou d'acceptabilité grammaticale élaborés par les lecteurs/scripteurs sur les énoncés produits, les auto/hétéro-reformulations linguistiques faites par les apprenants/utilisateurs de la langue en temps réel de communication...). Les apprenants construiraient aussi dans leur parcours d'apprentissage de la langue des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques qui constituent le produit manifeste de l'analyse systématique qu'entreprend l'apprenant viv-à-vis de la langue apprise en dehors du temps réel de communication. L'acquisition de la compétence linguistique en production/compréhension dans une deuxième langue apprise ne saurait être uniquement liée à la construction évolutive des métaconnaissances de contrôle, qui interviendraient en temps réel dans la production/compréhension, elle tiendrait aussi à la construction évolutive de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques, métaconnaissances que l'apprenant élabore au moyen de l'analyse autoréflexive engagée sur la langue apprise.

Hypothèse 3 :

Les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites à l'issue de l'analyse de la langue par les apprenants relèveraient de niveaux différents d'analyse et correspondraient à des strates différentes d'analyse de la langue, car nous postulons que l'analyse de la langue apprise ne pourrait être mono-orientée mais elle prendrait de multiples directions. Les strates d'analyse de la langue apprise pourraient correspondre dans une configuration donnée à des niveaux différents lesquels correspondraient par exemple à l'analyse structurelle (Question pivot : De quoi est faite la langue ?), à l'analyse fonctionnelle (Question pivot : Comment fonctionne, comment utiliser la langue ?) et à l'analyse stratégique (Question pivot : Comment apprendre à utiliser la langue ?). Les apprenants lecteurs/scripteurs d'une L2, suite à une première phase d'apprentissage, afficheraient leurs possibilités progressives d'analyse de la langue cible sur les plans structurel (de quoi est faite la langue ?), fonctionnel (Comment utiliser la langue apprise ?) et stratégique (Comment apprendre à utiliser la langue apprise ?). La description des

connaissances linguistiques analysées dans la langue cible par les apprenants devenant possible, pourrait constituer un indicateur fiable de la capacité évolutive d'analyse de la langue et, ainsi, du développement de la performance en langue cible.

I3. 3 -Première expérience A (niveau primaire) :

Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire après trois années d'apprentissage du français :

Présentation du protocole d'expérience A (niveau primaire) :

*Plan d'expérience : S<G2*E2>*T3*

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MLS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

T renvoie au facteur types de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques (T1 : métaconnaissances linguistiques structurelles ; T2 : métaconnaissances linguistiques fonctionnelles ; T3 : métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique).

Participants :

- Niveau primaire : 6^{ième} année, 3 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 36 élèves ; AM (âge moyen) 11.7 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 10.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) :17,22/20.
- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 12.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 7,02/20.

Les questions pivots:

1/ Question pivot relative à la construction de connaissances déclaratives structurelles, à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible : *De quoi est faite la langue ?*

2/Question pivot relative à la construction de connaissances déclaratives fonctionnelles, à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible : *Comment fonctionne, comment utiliser la langue ?*

3/ Question pivot relative à la construction de connaissances déclaratives stratégiques, à l'issue de l'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible : *Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ?*

Questions Items du questionnaire correspondant aux questions pivots :

A/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques :

- 1/ *Qu'est ce qu'un mot ?*
- 2/ *Qu'est ce qu'une phrase ?*
- 3/ *Qu'est ce qu'un texte ?*
- 4/ *Qu'est ce qu'un discours ?*

B/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques :

- 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*
- 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?*

C/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques :

- 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de l'objet linguistique :

1/ ***Absence de représentation de l'objet linguistique analysé*** : absence d'analyse de l'objet linguistique proposé à l'analyse. Il y a donc absence de représentation de l'objet linguistique analysé. On considère qu'il y a absence de représentation des objets linguistiques analysés lorsqu'il y a absence de réponses aux questions-items correspondantes (par exemple : *Qu'est ce qu'une phrase ? « absence de réponse »*). Nous avons aussi considéré qu'il y a absence d'analyse d'objet linguistique, lorsque les réponses aux questions-items renvoient à une description du monde et l'analyse qui est faite de l'objet linguistique n'est pas référenciée à la langue elle-même (par exemple : *Qu'est ce qu'un texte ? « un texte peut servir pour cultiver »* ; *Qu'est ce qu'une parole ? « donner la parole à quelqu'un c'est comme si tu donnes ton cœur »* ; *Qu'est ce qu'un discours ? « le discours est bavardage »*).

2/ ***Présence de représentation de l'objet linguistique analysé*** : l'objet linguistique qui est proposé à l'analyse suscite la production de propositions d'analyse de la langue sous forme de représentations d'objets linguistiques analysés, décrites dans la langue cible. Les

propositions d'analyse de la langue sont celles qui sont appréhendées dans les réponses des apprenants aux questions-items relatives aux différents aspects de connaissance de la langue (par exemple : Qu'est ce qu'une parole ? « *C'est un énoncé oral, constitue le langage, est propre à chaque individu* »).

3/ Représentations syncrétiques / indifférenciées de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations des savoirs): Analyse indifférenciée de l'objet linguistique. Les éléments linguistiques analysés ne sont pas distingués des autres éléments perceptibles du monde dans l'analyse de la langue. L'analyse indifférenciée de la langue conduit à la construction de représentations indifférenciées de l'objet linguistique analysé. Ces représentations peuvent être de type *perceptif* (par exemple : Qu'est-ce qu'un mot ? « *le mot est un animal, un homme, le soleil...*), *comportemental* (par exemple : Qu'est ce qu'un discours ? « *le discours c'est quand mon père parle à la maison , analogique* (par exemple : Qu'est-ce qu'une phrase ? « *la phrase est un jardin où on trouve des mots*), *exemplifié* (par exemple : Qu'est-ce qu'une phrase ? « *-Amine va à l'école - est une phrase* »).... . Les représentations syncrétiques correspondent à un degré moindre d'analyse de la langue.

4/ Représentations conceptualisées / différenciées de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations des savoirs) : Analyse différenciée de l'objet linguistique, analyse complètement intégrée à l'objet linguistique et qui utilise systématiquement le vocabulaire métalinguistique spécifique pour décrire l'objet linguistique (par exemple, question : « *Qu'est ce qu'un discours?* », réponse : « *Un ensemble d'énoncé cohérent, il peut être oral ou écrit, il a toujours un but, des objectifs* »). L'analyse différenciée relèverait ainsi d'un niveau élevé de conceptualisation de la langue lequel correspond à la construction de représentations hautement conceptualisées de l'objet linguistique analysé.

5/ Représentations appréciatives (représentations de la maîtrise ressentie) de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations des savoir-faire):

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *sait* ou *croit savoir de la langue* du point de vue fonctionnel. Ce qui correspond en quelque sorte à des réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue apprise ?* ». Les représentations du savoir fonctionnel sur la langue et leur description dans la langue cible pourraient être de nature appréciative qui reflète la description d'une *maîtrise ressentie*, à défaut chez l'apprenant lecteur/scripteur, de pouvoir décrire une *maîtrise analysée* de la langue. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *il connaît le français* » (représentation appréciative de l'objet linguistique analysé). Un autre exemple. A une autre question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le

sujet apprenant répondrait : « *Il sait bien le français* » » (représentation appréciative de l'objet linguistique analysé). La description d'une maîtrise ressentie de la langue caractérise les représentations appréciatives du savoir linguistique fonctionnel et relèverait d'un niveau moindre d'analyse de la langue.

6/ Représentations conceptualisées (représentations de la maîtrise analysée) de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations de savoir-faire) :

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *sait* ou *croit savoir de la langue* du point de vue fonctionnel (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* »). La description dans la langue cible des représentations conceptualisées du savoir fonctionnel sur la langue se caractérise par l'utilisation d'un vocabulaire métalinguistique spécifiquement choisi pour décrire la langue. Cela est dû au fait que l'apprenant lecteur/scripteur deviendrait désormais en mesure de décrire une *maîtrise analysée* de la langue apprise dans la langue cible, au lieu de la *maîtrise ressentie*. L'analyse de la langue sur le plan fonctionnel devient complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *C'est avoir la capacité de comprendre, de lire et d'écrire* » (représentations conceptualisées de l'objet linguistique analysé). Un autre exemple. A une autre question item « *Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *ça signifie avoir un style de parole. ça signifie aussi, séduire et convaincre* ».

7/ Représentations stratégiques implicites d'objets linguistiques analysés (Représentations stratégiques axées sur le résultat final de l'action) :

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *sait* ou *croit connaître* de la langue *du point de vue stratégique*, c'est-à-dire des connaissances qui concernent les *stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue* tirées de l'expérience d'apprentissage/utilisation de la langue (ce qui correspond en quelque sorte à des réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ?* »). Les représentations de ce savoir stratégique sur la langue et leur description dans la langue cible seraient à priori *implicites* car l'apprenant lecteur/scripteur, ne parvenant pas à décrire les *processus* et les *sous buts* qui caractérisent l'utilisation correcte de la langue, se verrait mettre en rapport *l'objectif principal et final* de l'action et l'action . Par exemple, à la question item « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *oui...apprendre le français* » (représentation stratégique axée sur la description de l'objectif principal final de

l'action d'apprendre qui est ici « *apprendre le français* »). A une autre question item « *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *oui comme la fronsse [la France] on peut lire* » (représentation stratégique axée là aussi sur la description d'un objectif final : « *lire comme les français* »). Ce type de représentations de stratégies d'apprentissage constituerait les *métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite* parce que leur conception reposerait sur la construction de stratégies axées sur le résultat ou l'objectif final de l'action. Les stratégies d'apprentissage axées sur le résultat final seraient normalement moins efficaces pour l'apprentissage de la langue en raison de l'absence de désignation de *sous buts* d'actions, des *sous bus* qui seraient des indicateurs cruciaux de mise en route d'opérations de procéduralisation des connaissances dans la réalisation des tâches.

8/ Représentations stratégiques processuelles de l'objet linguistique analysé (représentations stratégiques axées sur les sous buts de l'action) :

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *sait* ou *croit savoir* du point de vue stratégique en tant que connaissances stratégiques tirées de son expérience d'apprentissage/utilisation de la langue (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *? Comment apprendre à utiliser la langue ?* »). Les représentations du savoir stratégique sur la langue et leur description dans la langue cible deviendraient de type processuel avec le développement du niveau d'expertise en langue cible. Elles seraient plus hautement conceptualisées puisque leur description dans la langue cible serait plus axées sur le *processus d'apprentissage* et ses *sous buts*. Par exemple, à une question item « *L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet donnerait comme réponse : « *Elle enrichie notre vocabulaire, améliore notre niveau de perception et compréhension, elle nous apporte des données sur la langue étudiée* ». L'apprenant décrit ici un ensemble d'éléments qui constituent des sous buts qu'il associe personnellement à son action d'apprendre/utiliser la langue. D'où le fait de les désigner comme représentations *processuelles*. Les stratégies d'apprentissage axées sur le processus d'apprentissage seraient normalement plus efficaces pour l'apprentissage de la langue, en raison de la présence de *sous buts* explicitement désignées dans la description de la stratégie, des sous bus qui constituent des indicateurs cruciaux de mise en route du processus de procéduralisation des connaissances sur la langue.

13.3.1./ Résultats de la première expérience A (niveau primaire) : analyse systématique de l'autoréférenciation langagière élaborée par les apprenants du niveau primaire vis-à-vis de la deuxième langue apprise:

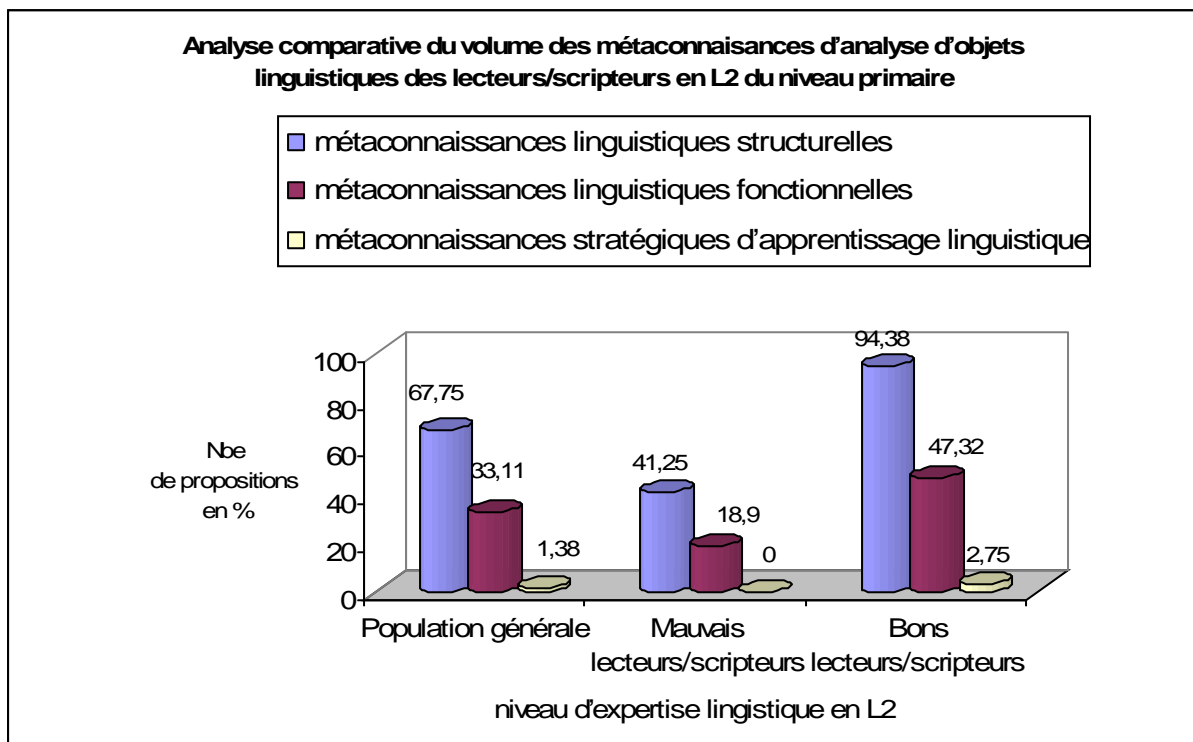


FIGURE 2

Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire après 3 années d'apprentissage du français comme deuxième langue présentent déjà des formes d'analyse de la langue cible et parviennent à décrire le contenu de leur analyse de la langue, c'est-à-dire en somme leurs connaissances linguistiques analysées dans la langue cible.

Pour l'ensemble de la population étudiée, le volume des propositions d'analyse de la langue au niveau structurel, relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* », atteint le taux de 67,75 % (**figure 2**). Il s'agit du taux des propositions d'analyse de la langue, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, qui atteste leur niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel. Ce taux atteint 33,11% pour les connaissances linguistiques fonctionnelles (Question pivot : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?* »), il est de 1,38% pour les connaissances stratégiques d'apprentissage de la langue (Question pivot : « *Comment apprendre à utiliser la langue ?* »). Pour chaque niveau d'analyse de la langue par l'apprenant (structurel, fonctionnel ou stratégique), nous présentons quelques exemples de protocoles reflétant les propositions d'analyse de la langue de nos apprenants.

A/ Analyse de la langue sur le plan structurel (Question pivot : « De quoi est faite la langue ? ») :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel (*De quoi est faite la langue ?*), dont le taux est de 67,75%, produites par les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau primaire, correspondent aux réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* »,

attestant la connaissance de la langue sur le plan structurel, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item « *Qu'est ce qu'un mot ?* », les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « Qu'est ce qu'un mot ? » relative à la question pivot « De quoi est faite la langue ? », appartenant au protocole n°3, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire 6^{ième} année, âge 12.6 ans, 3^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 5,75/20.

« *Le mot est de groupe de lettre... kadour mot* ». Cette réponse contient deux propositions d'analyse du mot (*1/ mot groupe de lettres, 2/ kadour mot*), décrites dans la langue cible, qui attestent la présence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel. La première proposition renvoie à une représentation compositionnelle de l'objet linguistique analysé (*le mot est un groupe de lettres* [mot composé de lettres]). La deuxième proposition renvoie, elle, à une représentation exemplifiée de l'objet linguistique analysé (...*Kadour [nom propre] mot* [un exemple du mot]). Le participant donne donc comme réponse à la question item un exemple : *Kadour*). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une première fois une représentation compositionnelle du mot dans la langue cible. Puis il a redécrit une deuxième fois une représentation exemplifiée du mot dans la langue cible. Cet exemple illustre la possibilité de redécrire les représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible, comme c'est le cas de cet apprenant lecteur/scripteur.

2/ Deuxième exemple de réponse à la question item « Qu'est ce qu'un texte ? » relative à la question pivot « De quoi est faite la langue », appartenant au protocole n°7, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire 6^{ième} année, âge 11.3 ans, 3^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 17,88/20.

« *Le texte est un composé de boque [beaucoup] de phrase... boque [beaucoup] de phrase forme un texte* ». Cette réponse contient deux propositions d'analyse de la notion « *texte* » (*1/ texte composé de beaucoup de phrase, 2/ beaucoup de phrases forment un texte*), décrites dans la langue cible. Les deux propositions renvoient à des représentations compositionnelles de l'objet linguistique analysé (*1/ Le texte est composé de beaucoup de phrases* [première représentation compositionnelle], *2/ beaucoup de phrases forment [composent] un texte* [deuxième représentation compositionnelle]). On peut remarquer dans ce protocole n°7, que cet exemple d'analyse de la notion « *texte* » donne aussi l'illustration que cet apprenant bon lecteur/scripteur a été en mesure de redécrire sa représentation de la notion « *texte* » dans la langue cible (*1/ texte composé de beaucoup de phrases* [première représentation compositionnelle], *2/ beaucoup de phrase forment un texte* [deuxième représentation compositionnelle]). Cet apprenant lecteur/scripteur montre à travers cet exemple d'analyse de la notion « *texte* » qu'il est en mesure de redécrire ses représentations de l'objet linguistique analysé dans la langue cible.

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel atteint les 67,75% (**Figure 2**).

B/ Analyse de la langue sur le plan fonctionnel (Question pivot : « Comment fonctionne, comment utiliser la langue ? ») :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel (Question pivot : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?* »), dont le taux de production chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire atteint 33,11%, sont contenues dans les réponses données par les apprenants aux questions items correspondantes à la question pivot « *Comment fonctionne, comment utiliser la langue ?* », attestant la connaissance de la langue sur le plan fonctionnel, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ? » relative à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ? », appartenant au protocole n°3, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire 6^{ième} année, âge 12.6 ans, 3^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 5,75/20.

« *il parle bien le français* ». Cette réponse contient une proposition d'analyse de l'assertion proposée « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », décrite dans la langue cible. La présence de cette proposition d'analyse dans la réponse de cet apprenant lecteur/scripteur atteste déjà la présence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel. On peut remarquer le caractère plutôt qualitatif de l'analyse de la langue sur le plan fonctionnel faite par cet apprenant lecteur/scripteur. On peut supposer qu'à ce stade de l'apprentissage de la langue cible (niveau primaire, après trois années d'apprentissage), et à défaut de possibilités d'analyse plus fine et plus finalisée de la langue sur le plan fonctionnel, les apprenants construisent des représentations sur la langue apprise sur d'autres bases, par exemple, ils peuvent baser la construction de leurs représentations de la langue apprise sur le « *ressenti* » au lieu de « l'analysé » de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant lecteur/scripteur semble en effet bien comprendre la question qui lui est posée et il présente en conséquence une proposition d'analyse de l'assertion proposée, laquelle semble renvoyer à une représentation conceptuelle appréciative (*il parle bien le français*) à défaut d'une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. La représentation de l'objet linguistique analysé (ici l'assertion « *Que signifie la maîtrise d'une langue étrangère ?* »), semble être une représentation de la *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue apprise. C'est pour cette raison qu'on a fait le choix de désigner ce type de représentations comme des représentations appréciatives par opposition aux représentations hautement

conceptualisées des objets linguistiques analysés (représentations de la *maîtrise ressentie* par opposition aux représentations de la *maîtrise analysée* de la langue).

A la question item « *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français* », ce même apprenant lecteur/scripteur a donné la réponse suivante :

« *il connit [connaît]* ». C'est une réponse qui contient une proposition d'analyse laquelle semble renvoyer elle aussi à une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé (ici l'assertion « *Que signifie pour vous savoir construire un texte* »). Là aussi nous sommes en présence d'un exemple de construction d'une représentation de la *maîtrise ressentie* (*Il connaît..., il sait..., il parle bien..., c'est bien....*), à défaut d'une possibilité de construction d'une représentation de la *maîtrise analysée* de la langue apprise.

2/ *Deuxième exemple de réponse à la question item « Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère? » relative à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ?*), appartenant au protocole n°7, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire 6^{ième} année, âge 11.3 ans, 3^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 17,88/20.

« *il parle bien la langue étrangère* ». Cette réponse contient une proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Elle renvoie à une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé (ici l'assertion « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère* ») qui semble être une représentation de la *maîtrise ressentie* de la langue apprise.

A la question item « *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* », ce même apprenant bon lecteur/scripteur a donné la réponse suivante :

« *il conné [connaît] le français* ». Cette réponse contient une seule proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel et correspond à une représentation appréciative de l'assertion proposée à l'analyse (*connaître le français*). Là aussi on peut relever que la représentation qui est faite de l'objet linguistique analysé (ici l'assertion « *Que signifie pour vous savoir construire un texte* ») corrobore avec une représentation de la *maîtrise ressentie* de la langue apprise (*Il connaît le français*).

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel a atteint les 33,11% (**Figure 2**).

C/ Analyse de la langue sur le plan stratégique (Question pivot : « **Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ?** ») :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique (Question pivot : « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* »), dont le taux de production chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire est de 1,38%, sont contenues dans les réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire correspondantes à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », attestant la connaissance de la langue sur le plan

stratégique, sélectionnées dans le paradigme expérimental, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item «*L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue?*», les participants ont apporté des réponses du type :

1/ *Premier exemple de réponse à la question item «L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue?» relative à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? », appartenant au protocole n°13, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire 6^{ième} année, âge 11.9 ans, 3^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 8,70/20.*

« ...oui ». Cette réponse ne contient aucune proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Il y a donc absence de représentation de l'objet linguistique analysé (ici l'assertion «*L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue?*»). Cet apprenant lecteur/scripteur ne s'est construit aucune représentation de la notion de la langue proposée à l'analyse, permettant le développement de stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue cible.

2/ *Deuxième exemple de réponse à la question item «L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue?» relative à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? », appartenant au protocole n°7, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire 6^{ième} année, âge 11.3 ans, 3^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 17,88/20.*

« oui...apprendre le français ». Cette réponse contient une proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique (*pour apprendre le français*). Cet apprenant lecteur/scripteur cherche à construire, nous semble-t-il, sa stratégie d'apprentissage de la langue reliée à l'étude du vocabulaire à travers l'élaboration d'une représentation de stratégie décrivant l'action (*ici l'étude du vocabulaire*) dans un rapport implicite avec le but à atteindre (*ici apprendre le français*). Cette représentation de stratégie d'apprentissage semble être une représentation axée sur le résultat (dorénavant désignée par nous comme représentation de résultats. Exemple : « *L'étude du vocabulaire* » [moyen de l'action d'apprendre] « *me sert à apprendre le français* » [but de l'action d'apprendre]). On peut remarquer le caractère très général de cette stratégie qui ne contient pas d'informations pertinentes indiquant en détail les éléments qui peuvent constituer l'apanage d'une méthode efficace utilisée dans l'apprentissage de la langue.

A une autre question item «*L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ? ?*» relative à la question pivot «*Comment apprendre à utiliser la langue ?*», ce même apprenant bon lecteur/scripteur a donné la réponse suivante :

« *oui comme la France [la France] on peut lire [lire]* ». Cette réponse contient deux propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique (1/ *pour faire comme en France*, 2/ *pour pouvoir lire*). Là aussi on peut remarquer que l'apprenant s'est construit les deux représentations de l'assertion «*l'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*» dans un rapport manifeste de l'action (*ici l'étude de la grammaire*) avec le but visé (*ici faire comme la France*). Alors pour cet apprenant, *pour*

pouvoir faire comme en France (le but de l'action d'apprendre, représentation d'une stratégie d'apprentissage de la langue axée sur le résultat), *j'étudie la grammaire pour apprendre la langue* (moyen de l'action d'apprendre). Aussi, pour cette apprenant, *pouvoir lire* (le but de l'action d'apprendre, représentation d'une stratégie d'apprentissage de la langue axée sur le résultat), *j'étudie la grammaire pour apprendre la langue*. On peut remarquer là aussi la faible contenance en éléments pertinents pour une méthode efficace d'apprentissage de la langue, de ces deux représentations de stratégies d'apprentissage élaborées par cet apprenant lecteur/scripteur sur la base de l'assertion « *L'étude du vocabulaire vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage de la langue ?* », proposée à l'analyse. Les représentations de stratégies axées sur le résultat final de l'action ne s'avèrent pas très explicites, elles renvoient ainsi à un niveau d'élaboration primaire de stratégies d'apprentissage de la langue et seraient donc de moindre efficacité en matière d'apprentissage, comparées aux représentations processuelles. Cela est lié selon nous au fait que les représentations dites de résultats, qui sont donc des représentations de stratégies d'apprentissage élaborées par les apprenants, ne relierait pas le but de l'action aux sous buts qui lui sont spécifiques permettant ainsi de décrire dans le détail le « *comment faire* », c'est-à-dire en somme la description du processus de l'action, la description des éléments pertinents du déroulement de l'action en question lesquelles se reflètent eux dans la description des représentations de stratégies d'apprentissage axées sur le processus (désignées par nous comme représentations processuelles par opposition aux représentations de résultats).

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique a atteint 1,38% (**Figure 2**).

1.3.3. - Interprétation des résultats de la première expérience A (niveau primaire) :

De ces résultats obtenus de l'expérience A relative à l'analyse systématique de l'activité d'autoréférenciation langagière élaborée par les apprenants du niveau primaire vis-à-vis de la deuxième langue apprise, nous pouvons déduire les éléments suivants :

1/ La description des connaissances linguistiques analysées dans la langue cible par les apprenants est possible chez l'apprenant du niveau primaire après 3 années d'apprentissage du français. L'activité d'autoréférenciation langagière qu'exerce l'apprenant lecteur/scripteur du niveau primaire sur la langue cible atteste bien que dans le parcours d'apprentissage de la langue, l'apprenant apprend aussi à faire l'analyse de la langue apprise construisant par là des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques, au-delà du fait du constat de l'existence des automatismes de réalisation linguistique en temps réel de communication. La performance linguistique par rapport à une langue apprise semble dépendre aussi du volume des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites par l'apprenant et décrites par celui-ci dans la langue cible, dans son parcours d'apprentissage de la langue. Nos hypothèses (1) et (2) relatives au caractère existentiel de l'acquisition de savoirs et savoirs-faire analysés sur la langue apprise, au-delà d'une

acquisition ressentie (chez l'apprenant) des automatismes de base dans la réalisation linguistique, se confirment pour les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire.

2/ Les métaconnaissances linguistiques analysées et décrites dans la langue cible par les apprenants lecteur/scripteurs du niveau primaire ne relèvent pas d'une strate unique d'analyse de la langue cible. Les objets linguistiques analysés peuvent concerner des aspects différents d'analyse de la langue, en l'occurrence les aspects structurel, fonctionnel et stratégique qui constituent une des configurations possibles des connaissances élaborées autour de la langue apprise. Notre hypothèse (3a) du caractère poly-orienté de l'activité d'analyse de la langue apprise par l'apprenant lecteur/scripteur du niveau primaire se confirme.

3/ Cette capacité de décrire les métaconnaissances linguistiques propres analysées dans la langue cible est nettement plus effective sur le plan structurel (*De quoi est faite la langue ?*) (67,75%), elle est effective mais de façon moindre sur le plan fonctionnel (*Comment fonctionne, comment utiliser la langue ?*) (33,11%) mais elle est encore très faible sur le plan stratégique (*Comment apprendre à utiliser la langue ?*) (1,38%) à ce stade d'apprentissage de la langue ($X^2 = 109,22$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \text{ à } 0,001$, **figure 2**).

Ces résultats infirment donc l'hypothèse (3b)) de l'équivalence dans la capacité de décrire les objets linguistiques analysés par les apprenants lecteurs/scripteurs sur le plan structurel, fonctionnel ou stratégique, après 3 années d'apprentissage de la langue cible. La capacité d'analyse de la langue apprise au moyen de l'activité autoréflexive serait plus forte au niveau structurel (67,75%) que fonctionnel (33,11%). L'analyse de la langue apprise au niveau stratégique, par autoréférenciation langagière, et la description, dans la langue cible, des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue qui en découlent, ne semblent pas encore effectives à la troisième année d'apprentissage d'une L2 en milieu institutionnel (1,38%), et cela pour une grande partie des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire. Les apprenants ne semblent pas encore en mesure de décrire leurs connaissances qui concernent leur propre expérience d'apprentissage de la langue, dans la langue cible.

4/ la capacité de décrire les connaissances linguistiques analysées dans la langue cible est fortement influencée par le développement de l'expertise en langue cible (**figure 2**). Les bons lecteurs/scripteurs (désormais BOLS) présentent un taux de propositions d'analyse de la langue cible nettement plus élevé que les mauvais lecteurs/scripteurs (désormais MALS). Ce taux est de 94,38% chez les BOLS / 41,25% chez les MALS pour les métaconnaissances linguistiques structurelles ($X^2 = 34,5$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \text{ à } 0,001$, **figure 2**) ; il est de 47,32% chez les BOLS / 18,9% chez les MALS pour les métaconnaissances linguistiques fonctionnelles ($X^2 = 9,68$; $DL = 1$; $VCDT = 6,64$; $SIGN \text{ à } 0,01$, **figure 2**) ; il est enfin de 2,75% chez les BOLS / 0% chez les MALS pour les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue ($X^2 = 2$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $Non \text{ SIGN à } 0,001$, **figure 2**). L'hypothèse (7) d'une augmentation de la capacité d'analyse de la langue apprise, et la description de cette analyse dans la langue apprise, avec le développement de l'expertise en langue cible, se confirme pour l'analyse des

connaissances linguistiques structurelles (SIGN à 0,001) et fonctionnelles (SIGN à 0,01). Ce n'est pas le cas pour l'analyse de la langue sur le plan stratégique (X² Non SIGN) au niveau primaire à la 3^{ième} année d'apprentissage de la langue cible (L2).

13.4/ Première expérience B (niveau collègue) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collègue après sept années d'apprentissage du français :

Présentation du protocole d'expérience B (niveau collègue) :

*Plan d'expérience : S<G2*E2>*T3*

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS),

G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

T renvoie au facteur types de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques (T1 : métaconnaissances linguistiques structurelles ; T2 : métaconnaissances linguistiques fonctionnelles ; T3 : métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique).

Participants :

- Niveau collègue : 3^{ième} année, 7 années d'apprentissage du français L2

- PG (Population générale) 36 élèves ; AM (âge moyen) 14.11 mois.

- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 13.10 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 17,76/20.

-Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 16.1 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 7,23/20.

Les questions pivots:

1/ Question pivot relative à la construction de connaissances déclaratives structurelles, à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible : *De quoi est faite la langue ?*

2/Question pivot relative à la construction de connaissances déclaratives fonctionnelles, à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible : *Comment fonctionne, comment utiliser la langue ?*

3/ Question pivot relative à la construction de connaissances déclaratives stratégiques, à l'issue de l'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible : *Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ?*

Questions Items du questionnaire correspondant aux questions pivots :

A/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques :

- 1/ *Qu'est ce qu'un mot ?*
- 2/ *Qu'est ce qu'une phrase ?*
- 3/ *Qu'est ce qu'un texte ?*
- 4/ *Qu'est ce qu'un discours ?*

B/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques :

- 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*
- 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?*

C/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques :

- 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de l'objet linguistique⁴⁰ :

13.4.1/ Résultats de la première expérience B (niveau collègue) : analyse systématique de l'activité d'autoréférenciation langagière élaborée par les apprenants du niveau collègue vis-à-vis de la deuxième langue apprise:

⁴⁰ Idem page 172

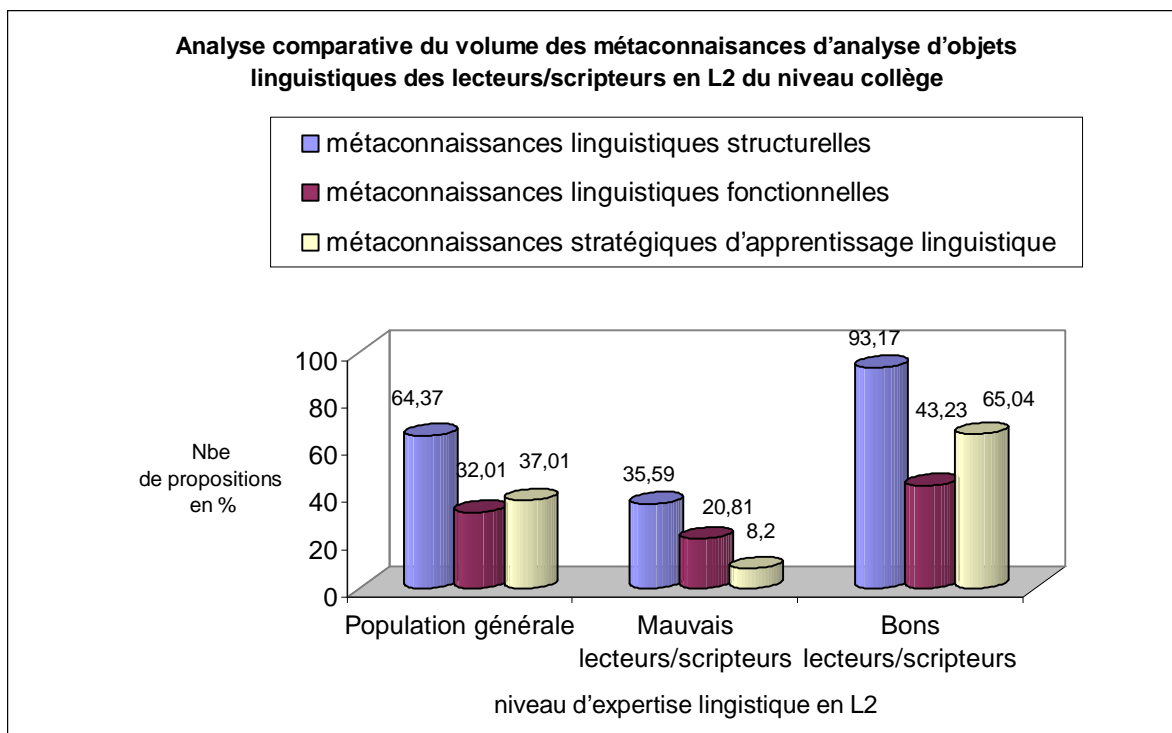


FIGURE 3

Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège à la septième année d'apprentissage du français L2 apparaissent bien en mesure de faire une analyse de la langue apprise sur les plans structurel, fonctionnel et stratégique et fond la description du contenu de leur analyse de la langue dans la langue cible de la manière suivante.

Pour l'ensemble de la population étudiée, la portée de l'analyse autoréflexive en L2 de la langue au niveau structurel (*Question pivot : De quoi est faite la langue ?*) atteint les 64,37%. Il s'agit là du taux des propositions d'analyse de la langue produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège, attestant leur connaissance de la langue sur le plan structurel. La portée de l'analyse de la langue au niveau fonctionnel (*Question pivot : Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?*) atteint les 32,01%. Enfin la portée de l'analyse de la langue au niveau stratégique (*Question pivot : Comment apprendre à utiliser la langue ?*) atteint le taux de 37,01%.

A/ Analyse de la langue sur le plan structurel (*Question pivot : « De quoi est faite la langue ? »*) :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel (*De quoi est faite la langue ?*), dont le taux est de 64,37%, produites par les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau collège, correspondent aux réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » attestant leur niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item « *Qu'est ce qu'une phrase ?* », les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « *Qu'est ce qu'une phrase?* » relative à la question pivot « *de quoi est faite la langue ?* », appartenant au protocole n°89, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collègue 3^{ième} année, âge 15.5 ans, 7^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 8,5/20.

« *La phrase s [c'est] une lettre et des mot* » (la phrase c'est des lettres et des mots). Cette réponse contient une seule proposition d'analyse de la notion *phrase* (*la phrase c'est des lettres et des mots*) décrite dans la langue cible. C'est une proposition qui semble correspondre à une représentation compositionnelle de l'objet linguistique analysé (ici *la phrase qui se compose de mots. Dans une phrase il y a aussi des lettres que contiennent les mots*) et qui atteste donc la présence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel dans le protocole d'analyse de la langue.

A une autre question item « *Qu'est ce qu'un texte ?* » relative à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » du questionnaire, attestant la connaissance de la langue sur le plan structurel, ce même apprenant lecteur/scripteur a donné la réponse suivante :

« *C'est une plain [plaine] de les phrases* ». Cette réponse contient aussi une seule proposition d'analyse de la notion *texte* et qui renvoie à une représentation analogique de l'objet linguistique analysé (*ici le texte qui est comparé à une plaine contenant des phrases*). Les deux exemples de réponse relatifs aux deux questions items 1/«*Qu'est ce qu'une phrase* » 2/ « *Qu'est ce qu'un texte* », correspondants à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* », indiquent bien la présence de représentations d'objets linguistiques analysés (ici la phrase et le texte). Elle indiquent aussi que cet apprenant lecteur/scripteur du niveau collègue a pu décrire ses représentations d'objets linguistiques analysés dans la langue cible (le français). Il a pu décrire une représentation compositionnelle de la notion *phrase* et une représentation analogique de la notion *texte* dans la langue cible.

2/ Deuxième exemple de réponse à la question item « *Qu'est ce qu'une phrase?* » relative à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* », appartenant au protocole n°54, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collègue 3^{ième} année, âge 13.11 mois, 7^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 19,33/20.

« *La phrase est un ensemble de mots. La phrase a deux types : simple et complexe* ». Cette réponse contient deux propositions d'analyse de la notion *phrase* (1/ *phrase ensemble de mots*, 2/ *phrases de types simple et complexe*) décrites dans la langue cible. La première proposition semble renvoyer à une représentation compositionnelle de la *phrase* (*ensemble de mots*). La deuxième proposition semble renvoyer, elle, à une représentation hautement conceptualisée de la notion en question (*il existe deux types de phrases : simple et complexe*). Cette deuxième proposition semble renvoyer en effet à une représentation hautement conceptualisée compte tenu du fait que l'apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire métalinguistique spécifique pour décrire la notion *phrase* et l'empan de la description est resté complètement intégré à l'objet linguistique analysé (ici la phrase). Cet apprenant a pu ainsi décrire une première fois une représentation compositionnelle de la *phrase* dans la langue cible, puis il redécrit une deuxième fois une représentation hautement conceptualisée de la même notion dans la langue cible. Cet exemple de réponse à la question item « *Qu'est ce qu'une phrase ?* »

attestant la connaissance de la langue sur le plan structurel, illustre bien la présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel dans ce protocole d'analyse de la langue. Il illustre bien aussi la possibilité de ce lecteur/scripteur du niveau collège à la septième année d'apprentissage du français L2, de décrire et redécrire ses représentations de l'objet linguistique analysé dans la langue cible.

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel a atteint les 64,37% (**Figure 3**).

B/ Analyse de la langue sur le plan fonctionnel (Question pivot : « Comment fonctionne, comment utiliser la langue ? ») :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel (Question pivot : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?* »), dont le taux de production chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège est de 32,01%, sont contenues dans les réponses données par les apprenants aux questions items relatives à la question pivot « *Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?* », attestant la connaissance de la langue sur le plan fonctionnel, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ? » relative à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ? », appartenant au protocole n°29, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collège 3^{ième} année, âge 15 ans, 7^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 06,83/20.

« *je peut [peux] être étude bien cette langue* ». Cette réponse contient une seule proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel (ici l'assertion « *Que signifie maîtriser une langue étrangère ?* »). Cette proposition d'analyse présente dans cette réponse atteste déjà la présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques sur le plan fonctionnel dans ce protocole d'analyse de la langue. C'est une proposition qui semble renvoyer à une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé (*maîtriser une langue étrangère = avoir bien étudié la langue cible*, pour cet apprenant). La représentation que l'apprenant se construit de la notion « *maîtriser une langue étrangère* » semble être une représentation de la maîtrise ressentie, non la maîtrise analysée de la langue apprise.

2/ Deuxième exemple de réponse à la question item « Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ? » relative à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ? », appartenant au protocole n°54, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collège 3^{ième} année, âge 13.11 mois, 7^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 19,33/20.

« *ne peux pas maîtriser le français si en [on] sait communiquer* ». Cette réponse contient une seule proposition d'analyse sur le plan fonctionnel laquelle atteste la présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel. La représentation que l'apprenant se construit de la maîtrise de la langue sur la base de la question : « *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* », et sa description dans la langue cible, semble être une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé (*maîtriser le français ne signifie pas savoir communiquer*). Cet apprenant semble bien comprendre que « *savoir communiquer dans une langue* » ne constitue pas l'équivalence absolue de « *la maîtrise de cette langue* » (*on ne peut pas dire qu'on maîtrise le français si on sait [seulement] communiquer [dans cette langue]*). Mais il n'est pas allé dans son analyse de la notion de « *maîtrise de la langue* » proposée à l'analyse, au-delà d'une appréciation implicite, c'est-à-dire aller jusqu'à rapporter de plus amples explications sur le fait que la « *maîtrise de la langue* » va au-delà de « *savoir communiquer* » dans cette langue. On peut ainsi considérer qu'une telle représentation de la notion proposée à l'analyse serait une représentation de la maîtrise ressentie de la langue à défaut d'une représentation de la maîtrise analysée de la langue apprise.

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du questionnaire relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ?* » attestant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel a atteint les 32,01% (**Figure 3**).

C/ Analyse de la langue sur le plan stratégique (Question pivot : « Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ? ») :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique (Question pivot : « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* »), dont le taux de production chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège est de 37,01%, sont contenues dans les réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire correspondants à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », attestant la connaissance de la langue sur le plan stratégique, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* », les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ? » relative à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? », appartenant au protocole n°90, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collège 3^{ième} année, âge 14.4 mois, 7^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 9,33/20.

« *en pe [on peut] m'apprendre* ». Cette réponse contient une seule proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrite dans la langue cible. C'est une proposition d'analyse qui semble renvoyer à une représentation d'une stratégie d'apprentissage liée à l'étude du vocabulaire, axée sur le résultat. « *Etudier le*

vocabulaire » (moyen de l'action) pour pouvoir « *apprendre la langue* » (but final de l'action).

2/ *Deuxième exemple de réponse à la question item «L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue?» relative à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? », appartenant au protocole n°54, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collègue 3^{ième} année, âge 13.11 mois, 7^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 19,33/20.*

« *Le vocabulaire sert beaucoup à l'apprentissage de la langue. Le vocabulaire enrichie la langue par ses différents mots* ». Cette réponse contient deux propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique. La première proposition (1/ *Le vocabulaire sert beaucoup à l'apprentissage de la langue*) semble renvoyer à une représentation d'une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à l'étude du vocabulaire, axée sur le résultat final (*apprendre la langue*). La deuxième proposition (2/ *Le vocabulaire enrichie la langue par ses différents mots*) semble renvoyer, elle, à une représentation de stratégie d'apprentissage de la langue reliée à l'étude du vocabulaire, axée sur description processuelle de l'action (ici l'action d'apprendre la langue). En effet, cet apprenant a tenté de décrire des éléments qui constituent des sous buts de l'action d'apprendre (ici *le vocabulaire enrichie la langue par ses différents mots*) dans la construction de la représentation de sa stratégie d'apprentissage reliée à l'étude du vocabulaire. On peut remarquer aussi que cet apprenant a décrit dans la langue cible une première fois sa représentation de stratégie d'apprentissage de la langue reliée à l'étude du vocabulaire, axée sur le résultat final (*Le vocabulaire sert beaucoup à l'apprentissage de la langue*), une représentation qui serait de moindre efficacité pour l'apprentissage de la langue. Puis il fait une redescription dans la langue cible de sa représentation de stratégie d'apprentissage reliée à l'étude du vocabulaire, axée cette fois-ci sur le processus de l'action d'apprendre (*le vocabulaire enrichie la langue par ses différents mots*), représentation qui semble être donc une représentation processuelle de l'objet linguistique analysé, laquelle serait nécessairement plus efficace pour l'apprentissage de la langue parce qu'elle décrit le processus et ses sous buts (par exemple ici, *le vocabulaire enrichi la langue par ses différents mots*) et pas seulement le résultat final de l'action (par exemple ici l'action d'*apprendre la langue*).

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collègue, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique a atteint les 37,01% (**Figure 3**).

Interprétation des résultats de la première expérience B (niveau collègue) :

Les résultats de la première expérience B, relative à l'analyse systématique de l'activité d'autoréférenciation langagière élaborée par les apprenants du niveau collègue vis-à-vis de la deuxième langue apprise, à la septième année d'apprentissage de la langue, nous permettent de relever les éléments suivants :

1/ les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège après sept années d'apprentissage de la deuxième langue (le français) ont montré leur capacité d'analyser la langue apprise et de faire la description de leurs connaissances linguistiques analysées dans la langue cible. Ainsi, comme il a été démontré pour l'apprenant lecteur/scripteur du niveau primaire, l'apprenant lecteur/scripteur du niveau collège qui apprend la langue, apprend aussi à analyser la langue apprise et construit en conséquence des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques dans son parcours d'apprentissage de la langue. La progression dans la performance linguistique ne semble pas être exclusivement le fait de l'existence d'automatismes de réalisation linguistique qui paraissent être acquis de manière implicite et perçus en temps réel de communication, elle semble aussi dépendre du volume des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites par l'apprenant lecteur/scripteur et décrites par celui-ci dans la langue cible. Nos hypothèses (1) et (2) relatives au caractère existentiel de l'acquisition de savoirs et savoirs-faire analysés sur la langue apprise, au-delà d'une acquisition ressentie (chez l'apprenant) des automatismes de base dans la réalisation linguistique, se confirment pour les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège.

2/ Les métaconnaissances linguistiques analysées et décrites dans la langue cible par les apprenants lecteur/scripteurs du niveau collège ne relèvent pas d'une strate unique d'analyse de la langue cible. Les objets linguistiques analysés peuvent concerner des aspects différents d'analyse de la langue, en l'occurrence les aspects structurel, fonctionnel et stratégique lesquels constituent une des configurations possibles des connaissances élaborées autour de la langue apprise. Notre hypothèse (3a) du caractère poly-orienté de l'activité d'analyse de la langue apprise par l'apprenant lecteur/scripteur du niveau collège se confirme.

3/ Cette capacité de construire des métaconnaissances linguistiques, analysées et décrites dans la langue cible, au niveau collège, est toujours nettement plus forte sur le plan des connaissances structurelles de la langue (*Question pivot : De quoi est faite la langue ?*) (64,37%), comme il a été le cas chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire. Elle est nettement moindre aussi bien pour les métaconnaissances linguistiques fonctionnelles (*Question pivot : Comme fonctionne, comment utiliser la langue ?*) (32,01%) que pour les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique (*Question pivot : Comment apprendre à utiliser la langue ?*) (37,01%) ($X^2 = 28,79$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \text{ à } 0,001$, **Figure 3**). Ces résultats semblent toujours infirmer l'hypothèse (3b) de l'équivalence dans la capacité de décrire les objets linguistiques analysés par les apprenants lecteurs/scripteurs sur les plans structurel, fonctionnel et stratégique même après 7 années d'apprentissage de la langue cible. Il y a toujours une plus forte construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques par rapport aux métaconnaissances fonctionnelles ou stratégiques au niveau du collège, comme il a été le cas des apprenants du niveau primaire. Nous pouvons remarquer la stabilité des taux des propositions d'analyse d'objets linguistiques produites chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire par rapport au niveau collège en ce qui concerne les

métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques (primaire 67,75% / collège 64,37%) et les métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques (primaire 33,11% / collège 32,01%). En revanche, il faut bien remarquer l'augmentation spectaculaire du taux des propositions d'analyse de la langue sur le plan des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique construites et décrites dans la langue cible. Ce taux est passé de 1,38% (taux obtenu par les apprenants du niveau primaire) à 37,01% (taux obtenu par les apprenants du niveau collège). On peut donc remarquer qu'on assiste là à l'émergence de la capacité de produire des propositions d'analyse de la langue au niveau stratégique et de décrire le contenu de cette analyse, c'est-à-dire en somme les connaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, dans la langue cible. Ainsi, pour les apprenants du niveau collège à la 7^{ième} année d'apprentissage du français comme langue seconde, il leur est désormais possible de tirer des informations de leur propre expérience d'apprentissage de la langue, et de pouvoir décrire une telle expérience dans la langue cible, en termes de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, construites et décrites comme telles dans la langue cible.

4/ la capacité de décrire les connaissances linguistiques analysées dans la langue cible est fortement influencée par le développement de l'expertise en langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège (**figure 3**), comme il a été le cas des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire. Les bons lecteurs/scripteurs (BOLS) présentent un taux de propositions d'analyse de la langue cible nettement plus élevé que les mauvais lecteurs/scripteurs (MALS). Toute proportion gardée, les bons lecteurs/scripteurs (BOLS) présentent une nette avance dans la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques aux différents strates d'analyse de la langue que les mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), (**figure 3**) : les taux sont de 93,17% chez les BOLS / 35,59% chez les MALS pour les métaconnaissances linguistiques structurelles ($X^2 = 29,01$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN$ à 0,001), ils sont de 43,23% chez les BOLS / 20,81% chez les MALS pour les métaconnaissances linguistiques fonctionnelles ($X^2 = 6,14$; $DL = 1$; $VCDT = 5,02$; $SIGN$ à 0,02). Enfin, ils sont de 65,04% chez les BOLS / 8,02% chez les MALS pour les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue ($X^2 = 38,4$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN$ à 0,001). Notre hypothèse (7) de l'influence du développement de l'expertise en L2 sur la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques aux différentes strates d'analyse de la langue (structurelle, fonctionnelle et stratégique) se confirme au niveau du collège après 7 années d'apprentissage du français, comme il a été le cas des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire à l'exception des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue pour lesquelles la différence est devenue significative entre les BOLS et les MALS, au profit des BOLS, qu'au niveau collège.

13.5/ Première expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire après dix années d'apprentissage du français :

Présentation du protocole d'expérience C (niveau secondaire) :

Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * T3$

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

T renvoie au facteur types de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques (T1 : métaconnaissances linguistiques structurelles ; T2 : métaconnaissances linguistiques fonctionnelles ; T3 : métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique).

Participants :

- Niveau secondaire : 3^{ème} année, 10 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 34 élèves ; AM (âge moyen) 17.3 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 17 ans ; MF (moyenne de français annuelle) : 14,92/20.
- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 16 élèves ; AM (âge moyen) 17.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 8,73/20.

Les questions pivots :

1/ Question pivot relative à la construction des connaissances déclaratives structurelles à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible : *De quoi est faite la langue ?*

2/ Question pivot relative à la construction des connaissances déclaratives fonctionnelles à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible : *Comment fonctionne, comment utiliser la langue ?*

3/ Question pivot relative à la construction des connaissances déclaratives stratégiques à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible : *Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ?*

Questions Items du questionnaire correspondants aux questions pivots :

A/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques (pour les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire):

- 1/ *Qu'est ce qu'une phrase?*
- 2/ *Qu'est ce qu'un texte ?*
- 3/ *Qu'est ce qu'une parole ?*
- 4/ *Qu'est ce qu'un discours ?*

B/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques (pour les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire):

- 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*
- 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?*

C/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques (pour les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire):

- 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de l'objet linguistique⁴¹ :

13.5.1./ Résultats de la première expérience C (niveau secondaire) : analyse systématique de l'activité d'autoréférenciation langagière élaborée par les apprenants du niveau secondaire vis-à-vis de la deuxième langue apprise:

⁴¹idem page 172

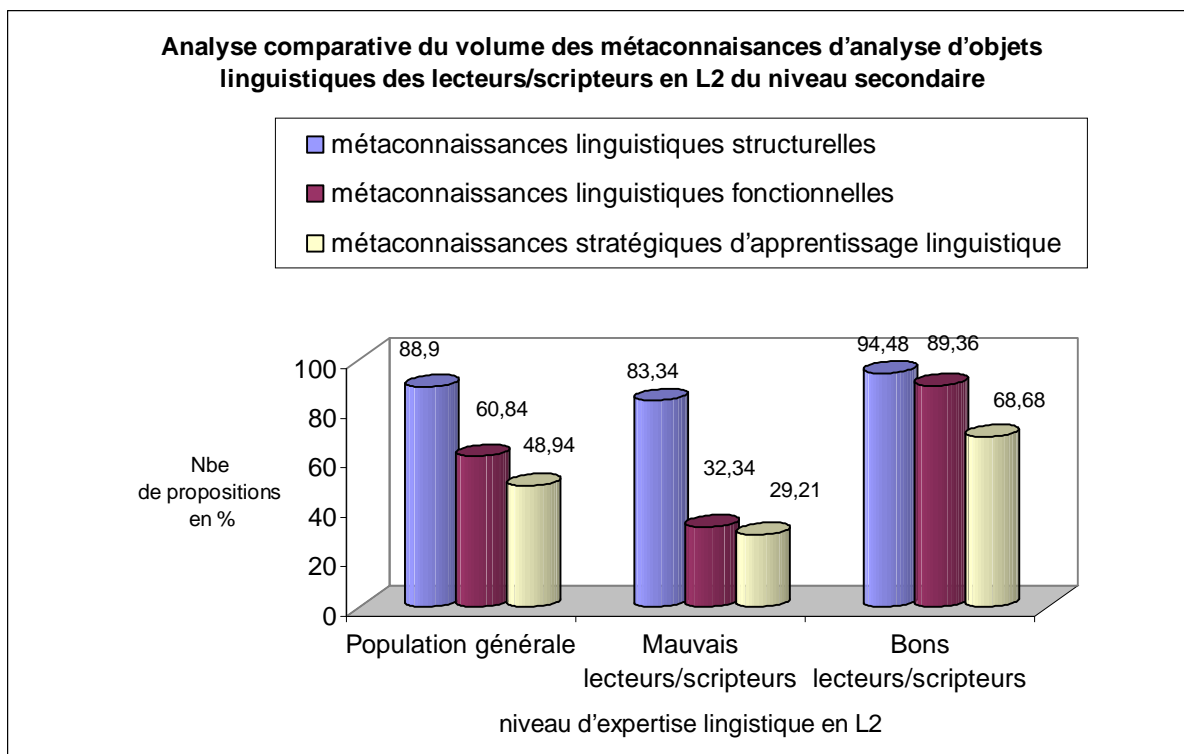


FIGURE 4

Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire à la dixième année d'apprentissage du français L2, pratiquent leur analyse de la langue apprise sur les plans structurel, fonctionnel et stratégique et décrivent le contenu de cette analyse dans la langue cible de la manière suivante.

Pour l'ensemble des participants du niveau secondaire, l'analyse autoréflexive en L2 de la langue apprise sur le plan structurel (Question pivot : De quoi est faite la langue ?) est faite à la hauteur de 88,9%. Il s'agit là du taux des propositions d'analyse de la langue produites par les apprenants lecteurs/scripteurs attestant leur niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel. Les propositions d'analyse de la langue au niveau fonctionnel (Question pivot : Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?), produites par ce même groupe d'apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire ont atteint le taux de 60,84%. Enfin, La portée de l'analyse autoréflexive en L2 de la langue cible sur le plan stratégique (Question pivot : Comment apprendre à utiliser la langue ?) a atteint les 48,94%.

A/ Analyse de la langue sur le plan structurel (Question pivot : « De quoi est faite la langue ? ») :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel (Question pivot : *De quoi est faite la langue ?*) dont le taux est de 88,9%, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire, correspondent aux réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire relatives à la question pivot « De quoi est

faite la langue ? » attestant leur niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel, lesquelles réponses ont été comme suit :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « Qu'est ce qu'une phrase ? » relative à la question pivot « de quoi est faite la langue ? », appartenant au protocole n°4, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire 3^{ième} année, âge 19.6 ans, 10^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 09/20.

*« La phrase elle se construire d'un verbe et sujet et com [complément] » C'est une réponse qui contient une seule proposition d'analyse de la notion *phrase* (la phrase se construit à partir du verbe du sujet et du complément). C'est une proposition qui semble correspondre à une représentation compositionnelle de l'objet linguistique analysé (ici la phrase qui se construit à partir du verbe, du sujet et du complément) et qui atteste donc la présence de représentations d'objets linguistiques analysés dans ce protocole d'analyse de la langue.*

2/ Deuxième exemple de réponse à la question item « Qu'est ce qu'une phrase ? » relative à la question pivot « De quoi est faite la langue ? », appartenant au protocole n°3, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire 3^{ième} année, âge 14.11 mois, 10^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 15,5/20.

*« La phrase est un ensemble de mots. Sans verbe la phrase ne eut pas être construite. Il y a deux genre de phrase simple et complexe ». Cette réponse contient trois propositions d'analyse de la notion *phrase* (1/ phrase un ensemble de mots ; 2/ la phrase ne peut pas être construite sans le verbe ; 3/ phrases deux types : simple et complexe) décrites dans la langue cible. La première proposition semble renvoyer à une représentation compositionnelle de la *phrase* (*phrase ensemble de mots*). La deuxième et la troisième proposition semblent renvoyer, elles, à des représentations hautement conceptualisées de la notion en question (ici la phrase : 2/ la phrase ne peut pas être construite sans le verbe ; 3/ il y a deux types de phrases : simple et complexe). Ces deux dernières propositions semblent renvoyer en effet à des représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés, compte tenu du fait que l'apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire métalinguistique spécifique pour décrire la notion *phrase* dans la langue cible et l'empan de la description est resté complètement intégré à l'objet linguistique analysé (ici la phrase). Cet apprenant a pu ainsi décrire et redécrire la notion en question (ici la phrase) dans la langue cible. Une première fois, cet apprenant a décrit une représentation compositionnelle de la *phrase* dans la langue cible (1/ phrase un ensemble de mots). Il redécrit une deuxième fois une représentation hautement conceptualisée de la même notion dans la langue cible (la phrase ne peut pas être construite sans le verbe). Enfin, il redécrit une troisième fois dans la langue cible également une représentation hautement conceptualisée de la notion *phrase* (il y a deux types de phrases : simple et complexe). Cet exemple de réponse à la question item « Qu'est qu'une phrase ? » attestant la connaissance de la langue sur le plan structurel, illustre bien la présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel dans ce protocole d'analyse de la langue. Il illustre bien aussi la possibilité de ce lecteur/scripteur du niveau secondaire à la dixième année d'apprentissage du français L2, de décrire et redécrire ses représentations de*

l'objet linguistique analysé dans la langue cible. Et on constate bien que d'une description de représentations d'objets linguistiques analysés à une autre description (redescription de représentations) dans la langue cible on peut déceler la progression de l'expertise en langue cible. C'est bien ce qui semble ressortir du protocole d'analyse de la langue de cet apprenant lecteur/scripateur qui a décrit une même notion plusieurs fois dans la langue tout en indiquant le caractère évolutif de sa capacité d'analyse de la langue, d'une description d'une représentation compositionnelle de la notion *phrase* vers des descriptions de représentations hautement conceptualisées de la notion en question dans la langue cible.

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, produites par des apprenants lecteurs/scripateurs du niveau secondaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel a atteint les 88,9% (**Figure 4**).

B/ Analyse de la langue sur le plan fonctionnel (Question pivot : « Comment fonctionne, comment utiliser la langue ? » :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel (Question pivot : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?* »), dont le taux de production chez les apprenants lecteurs/scripateurs du niveau secondaire est de 60,84,01%, sont contenues dans les réponses données par les apprenants aux questions items relatives à la question pivot « *Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?* », attestant leur niveau de connaissance de la langue sur le plan fonctionnel, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère? » relative à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ? », appartenant au protocole n°46, Apprenant mauvais lecteur/scripateur, niveau secondaire 3^{ème} année, âge 19.6 mois, 10^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 09/20.

*« Maîtriser une langue étrangère c'est maîtriser cette payé [pays] étranger ou bien c'est savoir parler dans cette payé [pays] ». Cette réponse contient deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel quant à la question de la maîtrise de la langue (*Que signifie maîtriser une langue étrangère ?*). Cette réponse atteste déjà la présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques sur le plan fonctionnel dans ce protocole d'analyse de la langue. La première proposition est inclassable (*maîtriser une langue étrangère = maîtriser le pays étranger*, pour cet apprenant). La deuxième proposition (*maîtriser une langue étrangère= savoir parler [la langue] dans ce pays*) semble être une représentation de la maîtrise analysée de la langue apprise (*Si on maîtrise la langue cela veut dire qu'on sache la parler*).*

2/ Deuxième exemple de réponse à la question item « Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ? » relative à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ? », appartenant au protocole

n°26, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire 3^{ème} année, âge 17.11 mois, 10^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 16/20.

« Pour dire qu'on maîtrise bien la langue, il faudrait savoir parler et écrire cette langue). Cette réponse contient une seule proposition d'analyse sur le plan fonctionnel laquelle atteste la présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel. La représentation que l'apprenant se construit de la maîtrise de la langue sur la base de la question : « Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ? », et sa description dans la langue cible, semble être une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé (*Pour dire qu'on maîtrise bien la langue, il faudrait savoir parler et écrire cette langue*). Cet apprenant semble bien comprendre que « savoir communiquer dans une langue » ne signifie pas forcément « la maîtrise de cette langue ». Il se propose de considérer qu'au savoir communiquer qui peut signifier le savoir parler s'ajoute le savoir écrire cette langue qui peut signifier la maîtrise de la grammaire. On peut ainsi considérer qu'une telle représentation de la notion proposée à l'analyse (ici la notion *maîtrise de la langue*) serait une représentation de la maîtrise analysée de la langue apprise.

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du questionnaire relatives à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ? » attestant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel a atteint les 60,84% (**Figure 4**).

C/ Analyse de la langue sur le plan stratégique (Question pivot : « Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ? ») :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique (Question pivot : « Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ? »), dont le taux de production chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège est de 48,94%, sont contenues dans les réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire correspondants à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ? », attestant la connaissance de la langue sur le plan stratégique, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item « L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ? », les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ? » relative à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? », appartenant au protocole n°48, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire 3^{ème} année, âge 18.2 mois, 10^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 07/20.

« Le vocabulaire c'est la base du français ». Cette réponse contient une seule proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrite dans la langue cible. C'est une proposition d'analyse qui semble renvoyer à une représentation d'une stratégie d'apprentissage liée à l'étude du vocabulaire, axée sur le résultat. « Le vocabulaire est à

la base de l'apprentissage de la langue» (moyen stratégique de l'action) pour pouvoir « *apprendre la langue* » (but final de l'action). Cette proposition ne semble pas très explicite en matière de procéduralisation de l'action d'apprendre la langue. On ne trouve pas d'abord des détails de l'action d'apprendre dans la description de la stratégie d'apprentissage. C'est ce qui caractérise les représentations de stratégies d'apprentissage qui sont axées sur le résultat parce que leur construction semble être liée plus à une représentation de la maîtrise ressentie de la langue apprise.

2/ *Deuxième exemple de réponse à la question item «L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue?» relative à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? », appartenant au protocole n°28, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire 3^{ème} année, âge 17.9 mois, 10^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 16,5/20.*

« *Le vocabulaire nous aide à communiquer sans fautes. Il nous sert à écrire en évitant les mots familiers. On peut apprendre plein de mots corrects* ». Cette réponse contient trois propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique (1/ *le vocabulaire nous aide à communiquer sans fautes* ; 2/ *Le vocabulaire nous sert à écrire en évitant les mots familiers* ; 3/ *le vocabulaire permet d'apprendre plein de mots corrects*). La première proposition (1/ *le vocabulaire nous aide à communiquer sans fautes*) semble renvoyer à une représentation d'une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à l'étude du vocabulaire, axée sur le processus (ici comment apprendre, comment utiliser la langue ?). C'est une représentation de type processuel qui renvoie ainsi à la description des détails de l'action d'apprendre. La deuxième proposition (2/ *Le vocabulaire nous sert à écrire en évitant les mots familiers*) paraît aussi renvoyer à une représentation de stratégie d'apprentissage de la langue reliée à l'étude du vocabulaire, axée sur une description processuelle de l'action (ici l'action d'apprendre la langue). En effet, cet apprenant a tenté de décrire des éléments qui constituent des sous buts de l'action d'apprendre (ici le vocabulaire qui sert à écrire en évitant les mots familiers) dans la construction de la représentation de sa stratégie d'apprentissage reliée à l'étude du vocabulaire. La troisième proposition (3/ *le vocabulaire permet d'apprendre plein de mots corrects*) renvoie elle aussi à une représentation processuelle de l'objet linguistique analysé (ici la stratégie d'apprentissage de la langue reliée à l'étude du vocabulaire) puisque cet apprenant tente de se livrer à une description d'un autre détail important de l'action d'apprendre la langue reliée à l'étude du vocabulaire (le vocabulaire permet d'apprendre plein de mots corrects).

On peut ainsi remarquer que cet apprenant a décrit plusieurs fois dans la langue cible ses représentations de stratégies d'apprentissage de la langue reliées à l'étude du vocabulaire. Ces représentations sont toutes axées sur le processus et ses sous buts qui le relient au but final de l'action d'apprendre (ici l'action d'apprendre la langue). Elles sont toutes des représentations processuelles des objets linguistiques analysés. On peut ainsi constater dans ce protocole d'analyse la présence de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue attestant le travail d'analyse de la langue apprise qu'effectue l'apprenant lecteur/scripteur au-delà de l'apprentissage implicite de la langue. La progression de l'expertise en langue cible semble se réaliser au moyen d'une redescription de représentations d'objets linguistiques analysés (dans cet exemple de réponse il y a

présence de redescription de représentations processuelles d'objets linguistiques analysés générant des stratégies d'apprentissage de la langue).

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique a atteint les 48,94% (**Figure 4**).

Interprétation des résultats de la première expérience C (niveau secondaire) :

Les résultats de la première expérience C, relative à l'analyse systématique de l'activité d'autoréférenciation langagière élaborée par les apprenants du niveau secondaire vis-à-vis de la deuxième langue apprise, à la dixième année d'apprentissage de la langue, nous permettent de relever les éléments suivants :

1/ les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire après dix années d'apprentissage de la deuxième langue (le français) ont montré leur capacité d'analyser la langue apprise et de faire la description de leurs connaissances linguistiques analysées dans la langue cible. Ainsi, comme il a été démontré pour l'apprenant lecteur/scripteur du niveau primaire et collègue, l'apprenant lecteur/scripteur du niveau secondaire qui apprend la langue, apprend aussi à analyser la langue apprise et construit en conséquence des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques dans son parcours d'apprentissage de la langue. La progression dans la performance linguistique ne semble pas être exclusivement le fait de l'existence d'automatismes de réalisation linguistique qui paraissent être acquis de manière implicite et perçus en temps réel de communication, elle semble aussi dépendre du volume des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites par l'apprenant lecteur/scripteur et décrites par celui-ci dans la langue cible. Nos hypothèses (1) et (2) relatives au caractère existentiel de l'acquisition de savoirs et savoirs-faire analysés sur la langue apprise, au-delà d'une acquisition ressentie (chez l'apprenant) des automatismes de base dans la réalisation linguistique, se confirment pour les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire.

2/ Les métaconnaissances linguistiques analysées et décrites dans la langue cible par les apprenants lecteur/scripteurs du niveau secondaire ne relèvent pas d'une strate unique d'analyse de la langue cible. Les objets linguistiques analysés peuvent concerner des aspects différents d'analyse de la langue, en l'occurrence les aspects structurel, fonctionnel et stratégique lesquels constituent une des configurations possibles des connaissances élaborées autour de la langue apprise. Notre hypothèse (3a) du caractère poly-orienté de l'activité d'analyse vis-à-vis de la langue apprise par l'apprenant lecteur/scripteur du niveau secondaire se confirme.

3/ Cette capacité de construire des métaconnaissances linguistiques, analysées et décrites dans la langue cible, au niveau secondaire, apparaît toujours plus forte sur le plan des connaissances structurelles de la langue (*Question pivot : De quoi est faite la langue ?*)

(88,9%), comme il a été le cas des apprenants lecteurs/scripteurs des niveaux primaire et collège. Elle semble toujours moins forte aussi bien pour les métaconnaissances linguistiques fonctionnelles (*Question pivot : Comme fonctionne, comment utiliser la langue ?*) (60,84%) que pour les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique (*Question pivot : Comment apprendre à utiliser la langue ?*) (48,94%) ($X^2 = 28,79$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \text{ à } 0,001$, **Figure 4**). Ces résultats semblent donc toujours infirmer l'hypothèse (3b) de l'équivalence dans la capacité de décrire les objets linguistiques analysés par les apprenants lecteurs/scripteurs sur les plans structurel, fonctionnel et stratégique, et cela même après 10 années d'apprentissage de la langue cible. Il y a toujours une plus forte construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques par rapport aux métaconnaissances fonctionnelles ou stratégiques au niveau du secondaire, comme il a été le cas des apprenants du niveau primaire et collège. Mais on note cependant qu'avec la durée d'apprentissage de la langue (ici 10 années), la capacité de décrire les connaissances linguistiques analysées dans la langue cible augmente régulièrement dans les différentes strates d'analyse de la langue, du niveau primaire au secondaire. Le volume des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques passe de 67,76% dans le primaire à 88,9% dans le secondaire ($X^2 = 81,63$; $DL = 3$; $VCDT = 16,27$; $SIGN \text{ à } 0,001$; **figure 4**). Le volume des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques connaît lui aussi un banc important : il passe de 33,11% au primaire à 60,84% au secondaire ($X^2 = 213,34$; $DL = 3$; $VCDT = 16,7$; $SIGN \text{ à } 0,001$, figure 4). Enfin, le volume des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques (*Comment apprendre à utiliser la langue ?*) connaît également une importante avancée avec la durée d'apprentissage de la langue : le taux des connaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, analysées et décrites dans la langue cible, passe de 1,38% au niveau primaire à 48,94% au niveau secondaire ($X^2 = 351,50$; $DL = 3$; $VCDT = 16,7$; $SIGN \text{ à } 0,001$; figure 4). Toute proportion gardée, en ce qui concerne les types de métaconnaissances construites autour de la langue apprise, à chacun des niveaux scolaires considérés séparément, ces résultats confirment qu'il y a un effet de durée d'apprentissage dans la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques dans les différentes strates d'analyse de la langue cible (structurel, fonctionnel ou stratégique), en termes de quantité de propositions d'analyse de la langue. On peut cependant remarquer que cette augmentation régulière du volume des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques dans les différentes strates d'analyse de la langue avec la durée de l'apprentissage corrobore avec une diminution régulière des écarts dans la production des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques sur les plans structurel, fonctionnel ou stratégique, d'un palier pédagogique à un autre (primaire, collège et secondaire).

4/ la capacité d'analyser et de décrire les connaissances linguistiques analysées dans la langue cible est fortement influencée par le développement de l'expertise en langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire (**figure4**), comme il a été le cas des apprenants lecteurs/scripteurs des niveaux primaire et collège. Les bons lecteurs/scripteurs (BOLS) du niveau secondaire présentent un taux de propositions d'analyse de la langue cible nettement plus élevé que les mauvais lecteurs/scripteurs

(MALS). Toute proportion gardée, les bons lecteurs/scripteurs (BOLS) présentent une nette avance dans la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques aux différents strates d'analyse de la langue que les mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), (**figure 4**) : les taux sont de 94,45% chez les BOLS / 83,34% chez les MALS pour les métaconnaissances linguistiques structurelles (*Question pivot : De quoi est faite la langue ?*) ($X^2 = 16,34$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \grave{a} 0,001$), ils sont de 89,35% chez les BOLS / 32,34% chez les MALS pour les métaconnaissances linguistiques fonctionnelles (*Question pivot : A quoi sert la langue, comment l'utiliser ?*) ($X^2 = 66,82$ $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \grave{a} 0,001$). Enfin, ils sont de 68,68% chez les BOLS / 29,21% chez les MALS pour les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue (*Question pivot : Comment apprendre à utiliser la langue ?*) ($X^2 34,47=$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \grave{a} 0,001$).

Notre hypothèse (7) de l'influence du développement de l'expertise en L2 sur la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques aux différentes strates d'analyse de la langue (structurelle, fonctionnelle et stratégique) se confirme au niveau du secondaire à la dixième année d'apprentissage du français, comme il a été le cas des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et collège, à l'exception des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue pour lesquelles la différence est devenue significative entre les BOLS et les MALS, au profit des BOLS, qu'à partir du collège et également dans le secondaire.

13.6./ Première expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire après quatorze années d'apprentissage du français :

Présentation du protocole d'expérience D (niveau universitaire) :

Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * T3$

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

T renvoie au facteur types de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques (T1 : métaconnaissances linguistiques structurelles ; T2 : métaconnaissances linguistiques fonctionnelles ; T3 : métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique).

Participants :

- Niveau universitaire : 3^{ième} et 4^{ième} année, 13/14 années d'apprentissage du français L2

- PG (Population générale) 35 élèves ; AM (âge moyen) 22.11 mois.
- Bons lecteurs/scripateurs (BOLS) 17 élèves ; AM (âge moyen) 23.3 mois; MF (moyenne de français annuelle) :11,52/20.
- Mauvais lecteurs/scripateurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 22.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 8,70/20.

Les questions pivots :

1/ Question pivot relative à la construction des connaissances déclaratives structurelles à l'issue de l'analyse faite par l'apprenant de la langue cible : *De quoi est faite la langue ?*

2/Question pivot relative à la construction des connaissances déclaratives fonctionnelles à l'issue de l'analyse faite par l'apprenant de la langue cible : *Comment fonctionne, comment utiliser la langue ?*

3/ Question pivot relative à la construction des connaissances déclaratives stratégiques à l'issue de l'analyse faite par l'apprenant de la langue cible : *Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ?*

Questions Items du questionnaire correspondant aux questions pivots :

A/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques (pour les apprenants lecteurs/scripateurs du niveau universitaire):

- 1/ *Qu'est ce qu'une parole?*
- 2/ *Qu'est ce qu'un énoncé ?*
- 3/ *Qu'est ce qu'un discours ?*
- 4/ *Qu'est ce qu'un corpus ?*

B/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques (pour les apprenants lecteurs/scripateurs du niveau universitaire):

- 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*
- 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?*

C/ Questions Items du questionnaire induisant la construction de métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques (pour les apprenants lecteurs/scripateurs du niveau universitaire):

- 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

4/ L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

*Les niveaux d'élaboration analytique de l'objet linguistique*⁴² :

13.6.1./ Résultats de la première expérience D (niveau universitaire) : analyse systématique de l'activité d'autoréférenciation langagière élaborée par les apprenants du niveau universitaire vis-à-vis de la deuxième langue apprise:

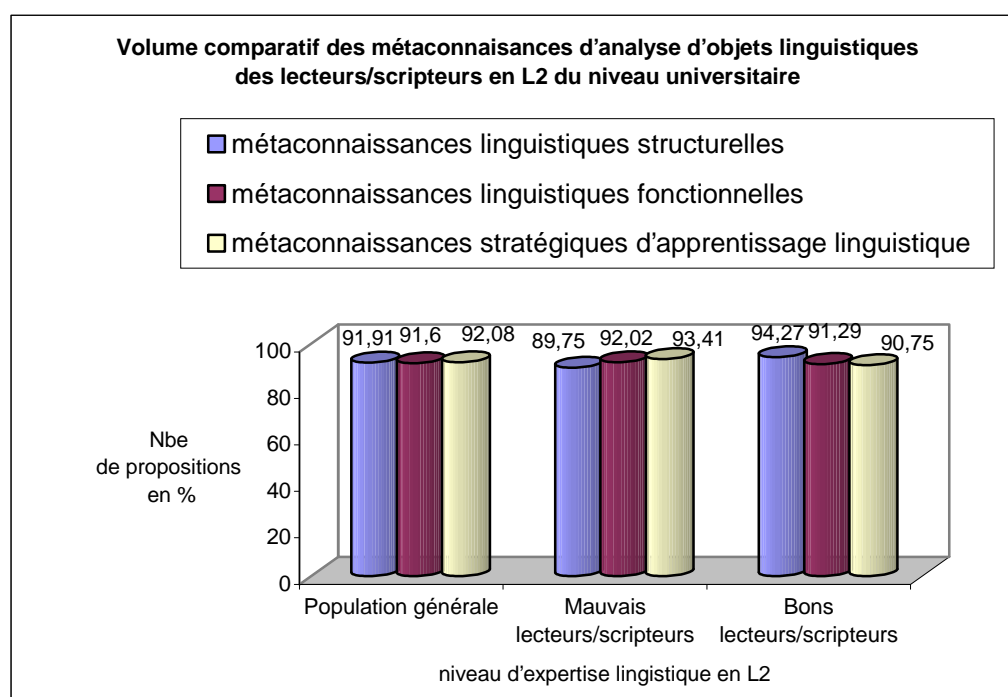


Figure 5

Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire à la quatorzième année d'apprentissage du français L2, pratiquent leur analyse de la langue apprise sur les plans structurel, fonctionnel et stratégique et décrivent le contenu de cette analyse dans la langue cible de la manière suivante.

Pour l'ensemble des participants du niveau secondaire, l'analyse autoréflexive en L2 de la langue apprise sur le plan structurel (Question pivot : De quoi est faite la langue ?) est faite à la hauteur de 91,91%. Il s'agit là du taux des propositions d'analyse de la langue produites par les apprenants lecteurs/scripteurs attestant leur niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel. Les propositions d'analyse de la langue au niveau fonctionnel (Question pivot : Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?), produites par ce même groupe d'apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire ont atteint le taux de 91,6%. Enfin, La portée de l'analyse autoréflexive en L2 de la langue cible sur le

⁴² idem page 172

plan stratégique (Question pivot : Comment apprendre à utiliser la langue ?) a atteint les 92,08%.

A/ Analyse de la langue sur le plan structurel (Question pivot : « De quoi est faite la langue ? ») des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel (Question pivot : *De quoi est faite la langue ?*) dont le taux est de 91,91%, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, correspondent aux réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire relatives à la question pivot « De quoi est faite la langue ? » attestant leur niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel, lesquelles réponses ont été comme suit :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « Qu'est ce qu'une parole ? » relative à la question pivot « de quoi est faite la langue ? », appartenant au protocole n°6, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire 4^{ième} année, âge 25 ans, 14^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 09,36/20.

«C'est un énoncé qui se compose d'une unité didactique porteuse d'information, elle fait partie d'un discours». C'est une réponse qui contient trois propositions d'analyse de la notion parole (1/ la parole est un énoncé qui se compose d'un unité didactique ; 2/ la parole est porteuse d'informations ; 3/ la parole fait partie d'un discours) décrites dans la langue cible. La présence de propositions d'analyse de la notion proposée à l'analyse atteste donc déjà la présence de représentations d'objets linguistiques analysés dans ce protocole d'analyse de la langue. Les trois propositions semblent renvoyer à des représentations hautement conceptualisées de l'objet linguistique analysé (ici la notion parole), compte tenu du fait que l'apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire métalinguistique spécifique pour décrire la notion parole dans la langue cible et l'empan de la description est resté complètement intégré à l'objet linguistique analysé (ici la parole). Cet apprenant a pu ainsi décrire et redécrire la notion en question (ici la parole) dans la langue cible. Une première fois, cet apprenant a décrit une représentation hautement conceptualisée de la parole dans la langue cible (1/ la parole est un énoncé qui se compose d'un unité didactique). Il décrit une deuxième fois également une représentation hautement conceptualisée de la même notion dans la langue cible (la parole est porteuse d'informations). Enfin, il décrit encore une troisième fois dans la langue cible une représentation hautement conceptualisée de la notion parole (la parole fait partie d'un discours).

2/ Deuxième exemple de réponse à la question item « Qu'est ce qu'une parole ? » relative à la question pivot « De quoi est faite la langue ? », appartenant au protocole n°23, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire 4^{ième} année, âge 25 ans, 14^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 12,05/20.

«C'est un énoncé oral, constitue le langage, est propre à chaque individu». Cette réponse contient trois propositions d'analyse de la notion parole (1/ la parole est un énoncé oral ; 2/ la parole constitue le langage ; 3/ la parole est propre à chaque individu) décrites dans la langue cible. Et les trois propositions semblent renvoyer à des représentations

hautement conceptualisées de la notion *parole*. Pour décrire les trois propositions d'analyse de la notion *parole* dans la langue cible, cet apprenant lecteur/scripteur a bien utilisé un vocabulaire métalinguistique spécifique et l'empan de la description est resté complètement intégré à l'objet linguistique analysé (ici la parole). Cet apprenant a pu ainsi décrire et redécrire la notion en question (ici la parole) dans la langue cible. Cet exemple de réponse à la question item « *Qu'est qu'une parole ?* » attestant la connaissance de la langue sur le plan structurel, illustre bien la présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel dans ce protocole d'analyse de la langue. Il illustre bien aussi la possibilité de ce lecteur/scripteur du niveau universitaire à la quatorzième année d'apprentissage du français L2, de décrire et redécrire ses représentations de l'objet linguistique analysé dans la langue cible.

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel a atteint les 91,91% (**Figure 5**).

B/ Analyse de la langue sur le plan fonctionnel (Question pivot : « Comment fonctionne, comment utiliser la langue ? ») des apprenants lecteurs /scripteurs du niveau universitaire :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel (Question pivot : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?* »), dont le taux de production chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire est de 91,60%, sont contenues dans les réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire, relatives à la question pivot « *Comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment l'utiliser ?* », attestant leur niveau de connaissance de la langue sur le plan fonctionnel, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item « Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ? » relative à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ? », appartenant au protocole n°6, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire 4^{ème} année, âge 25 ans, 14^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 09,36/20.

*«C'est pouvoir la comprendre en premier lieu, ensuite savoir parler cette langue. Et être apte à n'importe quel conflit –discussion en utilisant cette langue par une utilisation d'un vocabulaire qui est généré par une grammaire qui implique prononciation et composition de phase correcte». Cette réponse contient sept propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel reliées à la conception de la maîtrise de la langue élaborée par l'apprenant (*Que signifie maîtriser une langue étrangère ?*)(1/ *Maîtriser la langue c'est pouvoir la comprendre en premier lieu ; 2/Maîtriser la langue c'est savoir parler cette langue ; 3/ Maîtriser la langue c'est être apte à [prêt à aborder] n'importe quel conflit – discussion ; 4/ Maîtriser la langue c'est [savoir] utiliser un vocabulaire ; 5/ Maîtriser la**

langue c'est [savoir] utiliser un vocabulaire généré par une grammaire ; 6/ Maîtriser une langue c'est [maîtriser une grammaire] qui implique une prononciation ; 7/ Maîtriser une langue c'est [maîtriser une grammaire] qui implique la composition de phrase correcte. Toutes ces propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel semblent renvoyer à la construction de représentations de la maîtrise analysée de la langue (Maîtriser la langue = 1/ pouvoir comprendre ; 2/ savoir parler ; 3/ pouvoir aborder des discussions ; 4/ savoir utiliser le vocabulaire ; 5/ savoir utiliser un vocabulaire [mots phrases] généré par une grammaire ; 6/ maîtriser une grammaire qui permet une bonne prononciation [utilisation] de la langue ; 7/ maîtriser une grammaire qui implique la composition de phrases correctes). Cet apprenant lecteur/scripteur s'est bien engagé dans son parcours d'apprentissage de la langue à faire aussi une analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel en construisant des représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés et en tâchant d'apprendre à décrire ses représentations construites sur la langue apprise dans la langue cible.

2/ Deuxième exemple de réponse à la question item «Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?» relative à la question pivot « Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ?), appartenant au protocole n°13, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire 4^{ième} année, âge 34 ans, 14^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire de français 11,07/20.

*« Non, il faut aussi écrire et savoir faire une analyse ». Cette réponse contient deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel (1/ maîtriser la langue ne signifie pas seulement savoir parler mais aussi savoir écrire ; 2/ maîtriser la langue signifie aussi savoir faire une analyse) lesquelles attestent la présence de représentations d'analyse d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel. Les représentations que l'apprenant s'est construit de la notion *maîtrise de la langue* sur la base de la question : «Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ? », et leur description dans la langue cible, semblent être des représentations conceptualisées de l'objet linguistique analysé (ici la notion de maîtrise de la langue ; *pour maîtriser une langue, il faudrait savoir parler et écrire cette langue. Il faut savoir aussi faire une analyse*). Elles semblent être des représentations de la maîtrise analysée de la langue, décrites et redécrites dans la langue cible.*

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du questionnaire relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ?* » attestant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel a atteint les 91,60% (**Figure 5**).

C/ Analyse de la langue sur le plan stratégique (Question pivot : « Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ? ») des apprenants lecteurs /scripteurs du niveau secondaire :

Les propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique (Question pivot : «*Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?*»), dont le taux de production chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire est de 92,08%, sont contenues dans les réponses données par les apprenants aux questions items du questionnaire correspondants à la question pivot «*Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?*», attestant la connaissance de la langue sur le plan stratégique, lesquelles réponses ont pris les formes suivantes. Par exemple, à la question item «*L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*», les participants ont apporté des réponses du type :

1/ Premier exemple de réponse à la question item «L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue?» relative à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? », appartenant au protocole n°6, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire 4^{ème} année, âge 25 ans, 14^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 09,36/20.

«Le vocabulaire aide à améliorer le niveau de l'élève. Il enrichie son apprentissage par des mots nouveaux. Il donne la possibilité à une augmentation riche en mots et idées ». Cette réponse contient trois propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible (*1/ Le vocabulaire aide à améliorer le niveau de l'élève. 2/ Il enrichie l'apprentissage par des mots nouveaux. 3/ Il donne la possibilité à une augmentation riche en mots et idées*). Elles semblent toutes les trois renvoyer à des représentations processuelles des objets linguistiques analysés. On peut bien remarquer que l'apprenant a développé des stratégies d'apprentissage de la langue reliées à *l'étude du vocabulaire*, qui sont construites sur la base des détails de l'action d'apprendre (*étudier le vocabulaire pour améliorer le niveau de l'élève ; étudier le vocabulaire pour enrichir l'apprentissage par des mots nouveaux ; étudier le vocabulaire pour s'approprier de nouveaux mots et de nouvelles idées*), des stratégies que généreraient des représentations de la maîtrise analysée de la langue apprise, au-delà du fait de se limiter dans la recherche de stratégies à fixer seulement en perspective le résultat de l'action d'apprendre (c'est-à-dire, aller au-delà d'une représentation de stratégies axée sur le résultat final qui reposerait elles sur des représentations de la maîtrise ressentie de la langue apprise).

2/ Deuxième exemple de réponse à la question item «L'étude du grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue?» relative à la question pivot « Comment apprendre à utiliser la langue ? », appartenant au protocole n°23, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire 4^{ème} année, âge 25 ans, 14^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne de français 12,05/20.

« Nous sert en vue d'une pratique correcte de la langue, nous renseigne sur les différentes lois qui régissent la langue, nous aide pour une progression dans notre mode d'expression ». Cette réponse contient trois propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique (*1/ la grammaire nous sert en vue d'une pratique correcte de la langue; 2/ la grammaire nous renseigne sur les différentes lois qui régissent la langue; 3/ la grammaire nous aide à progresser dans notre mode d'expression*). Là aussi, dans cette réponse, on peut constater que les trois propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique

semblent renvoyer à des représentations processuelles des objets linguistiques analysés. Cet apprenant a bien développé des stratégies d'apprentissage de la langue, reliées à *l'étude de la grammaire*, construites sur la base d'une réflexion qui concerne le processus et les sous-buts de l'action d'apprendre (1/ *étudier la grammaire pour apprendre la pratique correcte de la langue*; 2/ *étudier la grammaire pour connaître les différentes lois qui régissent la langue*; 3/ *étudier la grammaire pour progresser dans notre mode d'expression*). La possibilité de construire des représentations de ce type en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage de la langue serait due au fait que les représentations processuelles qui sont élaborées par les apprenants sur la langue à apprendre, semblent être plus reliées à des représentations de la maîtrise analysée qu'à des représentations de la maîtrise ressentie de la langue. Il semble que c'est bien le cas de ces deux apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire dont on a présenté les exemples de réponses aux questions items relatives à la question pivot « *Comment apprendre la langue ?* » laquelle représente la question de base que l'on se pose dans la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue. On peut ainsi constater dans ce protocole d'analyse la présence de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue attestant le travail d'analyse de la langue apprise qu'effectue l'apprenant lecteur/scripteur au-delà de l'apprentissage implicite de la langue. La progression de l'expertise en langue cible semble donc se réaliser au moyen d'une redescription de représentations d'objets linguistiques analysés (dans cet exemple de réponse il y a présence de redescription de représentations processuelles d'objets linguistiques analysés générant des stratégies d'apprentissage de la langue).

Ce sont là des exemples de réponses aux questions items du paradigme expérimental relatives à la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique, produites par des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, et dont le volume des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique a atteint les 92,08% (**Figure 5**).

Interprétation des résultats de la première expérience D (niveau universitaire) :

Les résultats de la première expérience D, relative à l'analyse systématique de l'activité d'autoréférenciation langagière élaborée par les apprenants du niveau universitaire vis-à-vis de la deuxième langue apprise, à la quatorzième année d'apprentissage de la langue, nous permettent de relever les éléments suivants :

1/ les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire après quatorze années d'apprentissage de la deuxième langue (le français) ont montré leur capacité d'analyser la langue apprise et de faire la description de leurs connaissances linguistiques analysées dans la langue cible. Ainsi, comme il a été démontré pour l'apprenant lecteur/scripteur du niveau primaire, collège et secondaire, l'apprenant lecteur/scripteur du niveau universitaire qui apprend la langue, apprend aussi à analyser la langue apprise et construit en conséquence des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques dans son parcours d'apprentissage de la langue. La progression dans la performance linguistique ne semble pas être exclusivement le fait de l'existence d'automatismes de réalisation linguistique qui paraissent être acquis de manière implicite et perçus en temps réel de communication, elle

semble aussi dépendre du volume des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites par l'apprenant lecteur/scripteur et décrites par celui-ci dans la langue cible. Nos hypothèses (1) et (2) relatives au caractère existentiel de l'acquisition de savoirs et savoirs-faire analysés sur la langue apprise, au-delà d'une acquisition ressentie (chez l'apprenant) des automatismes de base dans la réalisation linguistique, se confirment pour les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire.

2/ Les métaconnaissances linguistiques analysées et décrites dans la langue cible par les apprenants lecteur/scripteurs du niveau universitaire ne relèvent pas d'une strate unique d'analyse de la langue cible. Les objets linguistiques analysés peuvent concerner des aspects différents d'analyse de la langue, en l'occurrence les aspects structurel, fonctionnel et stratégique lesquels constituent une des configurations possibles des connaissances élaborées autour de la langue apprise. Notre hypothèse (3a) du caractère poly-orienté de l'activité d'analyse de la langue apprise par l'apprenant lecteur/scripteur du niveau secondaire se confirme.

3/ Cette capacité de construire des métaconnaissances linguistiques, analysées et décrites dans la langue cible, semble se généraliser au niveau universitaire après 14 années d'apprentissage de la langue cible. En terme d'évaluation quantitative des propositions d'analyse de la langue produites chez les lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, on ne constate plus de différence quant à la capacité d'analyse de la langue et la capacité de décrire les connaissances linguistiques analysées dans la langue cible, selon qu'il s'agisse des connaissances structurelles, fonctionnelles ou stratégiques. Le taux de propositions d'analyse, chez les apprenants universitaires, des connaissances linguistiques structurelles (Question pivot : « *De quoi est faite la langue ?* ») est de 91,91%. Ce taux est de 91,6% pour les connaissances linguistiques fonctionnelles (Question pivot : « *Comment fonctionne la langue ? Comment l'utiliser ?* ») et il est de 92,06% pour les connaissances stratégiques d'apprentissage linguistique (Question pivot : « *Comment apprendre à utiliser la langue ?* ») ($X^2 = 0,44$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$ à $0,001$; Non SIGN, **figure 5**). Ces résultats ainsi obtenus avec les participants du niveau universitaire et comparés à ceux obtenus avec nos participants du niveau primaire, moyen et secondaire, donnent à penser qu'un effet de durée d'apprentissage dans la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques aux différentes strates d'analyse de la langue cible (structurel, fonctionnel ou stratégique), en termes d'équivalence quantitative de production de propositions d'analyse quant à la capacité d'analyse de la langue, ne semble effectif qu'au niveau universitaire, c'est-à-dire après 14 années d'apprentissage de la langue. Ces résultats semblent ainsi confirmer l'hypothèse (3b) de l'équivalence dans la capacité de décrire les objets linguistiques analysés par les apprenants lecteurs/scripteurs sur les plans structurel, fonctionnel et stratégique au niveau universitaire.

4/ la capacité d'analyser et de décrire les connaissances linguistiques analysées dans la langue cible ne semble pas être influencée par le développement de l'expertise en langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, en termes de quantité

de propositions d'analyse produites par les bons ou mauvais apprenants lecteurs/scripteurs (**figure 5**), alors que c'était le cas des apprenants lecteurs/scripteurs des niveaux primaire, collège et secondaire. L'examen de la capacité d'analyser et de décrire dans la langue cible les connaissances linguistiques analysées, en fonction du développement de l'expertise en langue cible (L2) chez les lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, montre qu'il n'y a pas de différence notable dans la production des propositions d'analyse de la langue, sur la base d'une évaluation quantitative des dites propositions, selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur, qu'il s'agisse de la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques (Question pivot : « *De quoi est faite la langue ?* ») (94,27% chez les BOLS / 89,75% chez les MALS ; $X^2 = 0,19$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; Non SIGN à 0,001), ou des métaconnaissances fonctionnelles (Question pivot : « *Comment fonctionne la langue, comment l'utiliser ?* ») (91,29% chez les BOLS / 92,02 chez les MALS ; $X^2 = 0,6$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; Non SIGN à 0,001) ou des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue (Question pivot : « *Comment apprendre à utiliser la langue ?* ») (90,75% chez les BOLS / 93,41% chez les MALS ; $X^2 = 0,40$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; Non SIGN à 0,001). Notre hypothèse (7) de l'influence du développement de l'expertise en L2 sur la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques aux différentes strates d'analyse de la langue (structurelle, fonctionnelle et stratégique) ne se confirme pas au niveau universitaire à la quatorzième année d'apprentissage du français, alors que cela a été le cas des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, collège et secondaire. Ainsi, en termes d'évaluation quantitative des propositions d'analyse de la langue, l'hypothèse (7) qui concerne l'influence du niveau d'expertise en langue cible (L2) sur la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques aux différentes strates d'analyse de la langue ne se confirme pas chez les lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, contrairement aux paliers scolaires inférieurs, du primaire, du collège et du secondaire. L'apprenant lecteur/scripteur d'une L2 au niveau universitaire présente un volume quantitatif comparable de propositions d'analyse de la langue, décrites dans la langue cible, dans les différentes strates d'analyse de la langue : la strate structurelle, la strate fonctionnelle et la strate stratégique.

Chapitre 14

Deuxième expérience : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire :

14.1/ Deuxième expérience A : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire:

14.1.1./ Questionnement problématique (Deuxième expérience):

1/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse structurelle de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse structurelle est : *De quoi est faite la langue ?*).

14.1.2./ Hypothèse et prédictions (4) relatives à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse de la langue cible, par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire :

La construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques (Question pivot : *De quoi est faite la langue ?*) et leur description dans la langue cible constitue un facteur déterminant de progression de la performance linguistique en L2. Les représentations d'objets linguistiques analysés que constituent les métaconnaissances structurelles construites par les apprenants au cours de leur apprentissage de la langue, ne relèveraient pas systématiquement d'un même degré d'analyse de la langue apprise. Ces représentations d'objets linguistiques analysés, qui sont donc le produit de l'analyse de la langue, sont construites en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Les représentations d'objets linguistiques analysés seraient a priori figuratives, syncrétiques et indifférenciées dans les toutes premières tentatives d'analyse de la langue apprise par l'apprenant : dans ce cas, les apprenants lecteurs/scripteurs ne distingueraient pas entre la langue comme objet et l'objet de la langue dans leur analyse, c'est-à-dire qu'il ne distingueraient pas entre la langue référée à elle-même et les objets auxquels la langue fait référence, lorsqu'ils font leur analyse de la langue. Les représentations syncrétiques et indifférenciées des objets linguistiques analysés, ainsi construites à l'issue de l'analyse, pourraient prendre plusieurs formes. Elles peuvent être analogiques (par référence à un modèle extérieur) (un exemple d'une représentation analogique d'objets linguistiques analysés : en réponse à la question « Qu'est-ce qu'une phrase ? » le sujet dirait que « *la phrase est un jardin où on trouve des mots*). Elles peuvent être perceptives (par opposition à cognitive, c'est-à-dire par référence à la manière dont la langue est perçue par

l'apprenant) (un exemple d'une représentation perceptive d'objets linguistiques analysés : en réponse à la question « Qu'est-ce qu'un mot ? » le sujet dirait que « *le mot est un animal, un homme, le soleil...* »). Elles peuvent être également de type comportemental (par référence au vécu de l'apprenant) (un exemple d'une représentation comportementale d'objets linguistiques analysés: en réponse à la question « Qu'est ce qu'un discours ? » le sujet dirait que « *le discours c'est quand mon père parle à la maison* »). Elles peuvent être enfin de type exemplifié (la représentation des objets linguistiques se confond avec la représentation d'exemples de productions dans la langue) (un exemple d'une représentation exemplifiée d'objets linguistiques analysés : en réponse à la question « Qu'est-ce qu'une phrase ? » le sujet dirait « *-Amine va à l'école - est une phrase* »).

Les représentations d'objets linguistiques analysés, différenciées et plus hautement conceptualisées, apparaîtraient plus tardivement avec le développement de l'expertise en langue cible. L'analyse linguistique serait alors complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Les représentations d'objets linguistiques différenciées et plus hautement conceptualisées pourraient être de type compositionnel (le sujet se limite à décrire la langue en décrivant les composants qui constituent les notions de la langue concernées par l'analyse et en utilisant le vocabulaire métalinguistique approprié) (un exemple d'une représentation conceptualisée de type compositionnel de l'objet linguistique analysé : en réponse à la question « Qu'est ce qu'un texte ? » le sujet dirait qu' « *un texte est un ensemble de phrases* ») ou hautement conceptualisées (le sujet établi dans ce cas une description voir une redescription des notions de la langue apprise dans la langue cible, fondées sur une analyse systématique des notions de la langue, en utilisant un vocabulaire métalinguistique spécifique et en faisant une analyse suffisamment avancée et complètement intégré à l'objet linguistique analysé) (un exemple d'une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé : en réponse à la question « Qu'est ce qu'une parole ? » le sujet dirait que « *c'est un énoncé oral, constitue le langage, est propre à chaque individu* »). La progression de la performance linguistique dans une langue cible consisterait en une redescription continue de représentations des métaconnaissances d'objets linguistiques analysés dans la langue cible (élaboration de représentations syncrétiques et indifférenciées vers l'élaboration de représentations différenciées et hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés). Les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques qui sont donc redécrites dans la langue cible à chaque fois que cela devienne possible, en fonction du développement de l'expertise, seraient à la base de la construction des connaissances déclaratives et procédurales sur la langue et pourraient ainsi être l'élément activateur du système de contrôle de l'activité langagière au cours de la réalisation linguistique.

La description et la redescription des objets linguistiques analysés dans la langue cible qui consistent en une réélaboration et une reformulation de propositions d'analyse de la langue apprise par les apprenants seraient normalement plus importantes et donneraient plus de propositions d'analyse de la langue chez les bons lecteurs/scripteurs que chez les mauvais lecteurs/scripteurs.

Prédictions (hypothèse 4, niveau primaire) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances structurelles d'objets linguistiques analysés à des degrés différents d'analyse de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience A (niveau primaire)

Plan d'expérience : $S \langle G2 * E2 \rangle * R3$

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

R renvoie au facteur types de représentations d'objets linguistiques analysés; R1 : absence de représentation; R2 : représentations syncrétiques/indifférenciées des objets linguistiques analysés; R3 : représentations conceptualisées/différenciées des objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau primaire : 6^{ième} année, 3 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 36 élèves ; AM (âge moyen) 11.7 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 10.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 17,22/20.
- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 12.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 7,02/20.

La question pivot :

Question pivot relative à la construction des métaconnaissances structurelles sur la langue à l'issue du travail d'analyse, élaboré par l'apprenant, de la langue cible: *De quoi est faite la langue ?*

Les questions Items (niveau primaire) :

Questions Items correspondantes à la question pivot « *De quoi est faite la langue* » appartenant au paradigme expérimental, établies pour évaluer le volume des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau primaire :

- 1/ *Qu'est ce qu'un mot ?*
- 2/ *Qu'est ce qu'une phrase ?*
- 3/ *Qu'est ce qu'un texte ?*
- 4/ *Qu'est ce qu'un discours ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue :

1/ **Absence de représentation de l'objet linguistique analysé :** absence d'analyse de l'objet linguistique proposé à l'analyse. On considère qu'il y a absence de représentation des objets linguistiques analysés lorsqu'il y a absence de réponses aux questions-items correspondantes (par exemple, question : « *Qu'est ce qu'une phrase ?* », réponse : « *absence de réponse* »). Nous avons considéré aussi qu'il y a absence de représentation de l'objet linguistique analysé lorsque les réponses aux questions-items renvoient à une description du monde et l'analyse qui est faite de l'objet linguistique n'est pas référenciée à la langue elle-même (par exemple : *Qu'est ce qu'un texte ?* « *un texte peut servir pour cultiver* » ; *Qu'est ce qu'une parole ?* « *donner la parole à quelqu'un c'est comme si tu donnes ton cœur* » ; *Qu'est ce qu'un discours ?* « *le discours est bavardage* »).

2/ **Présence de représentation de l'objet linguistique analysé :** l'objet linguistique qui est proposé à l'analyse suscite la production de propositions d'analyse de la langue sous forme de représentations d'objets linguistiques analysés, décrites dans la langue cible. Les propositions d'analyse de la langue sont celles qui sont appréhendées dans les réponses des apprenants aux questions-items relatives aux différents aspects de connaissance de la langue (par exemple, question : « *Qu'est ce qu'une parole ?* », réponse : « *C'est un énoncé oral, constitue le langage, est propre à chaque individu* »).

3/ **Représentations syncrétiques / indifférenciées de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations des savoirs):** Analyse indifférenciée de l'objet linguistique. Les éléments linguistiques ne sont pas distingués des autres éléments perceptibles du monde dans l'analyse de la langue. L'analyse indifférenciée de la langue conduit à la construction de représentations indifférenciées de l'objet linguistique analysé. Ces représentations peuvent être de type *perceptif* (par exemple : *Qu'est-ce qu'un mot ?* « *le mot est un animal, un homme, le soleil...*), *comportemental* (par exemple : *Qu'est ce qu'un discours ?* « *le discours c'est quand mon père parle à la maison* , *analogique* (par exemple : *Qu'est-ce qu'une phrase ?* « *la phrase est un jardin où on trouve des mots*), *exemplifié* (par exemple : *Qu'est-ce qu'une phrase ?* « *-Amine va à l'école - est une phrase* »).... . Les représentations syncrétiques correspondent à un degré moindre d'analyse de la langue.

4/ **Représentations conceptualisées / différenciées de l'objet linguistique analysé (concernant les représentations des savoirs) :** Analyse différenciée de l'objet linguistique, analyse complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, c'est-à-dire une analyse qui utilise systématiquement le vocabulaire métalinguistique spécifique pour décrire l'objet linguistique (par exemple , question : « *Qu'est ce qu'un discours?* », réponse : « *Un ensemble d'énoncé cohérent, il peut être oral ou écrit, il a toujours un but, des objectifs* »). L'analyse différenciée relèverait ainsi d'un niveau élevé de conceptualisation de la langue

et conduirait à la construction de représentations hautement conceptualisées de l'objet linguistique analysé.

14.1.3./ Résultats de la deuxième expérience A (niveau primaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurales, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire:

14.1.3.1./ Analyse quantitative :

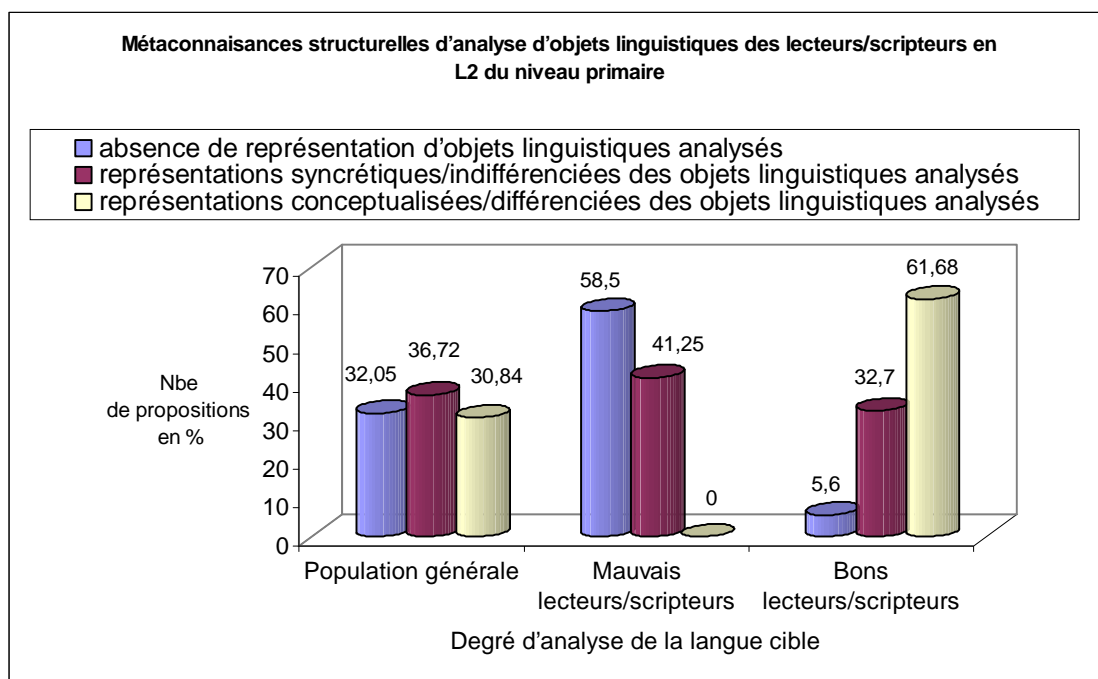


FIGURE 6

Nous cherchons à examiner la capacité d'analyse des aspects structurales de la langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances linguistiques structurales construites sur la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse des aspects structurales de la langue apprise nous avons proposé une série de 4 questions items (contenues dans le paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect structurel de la langue est : « *de quoi la langue est faite ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau primaire, sont : 1/ *Qu'est ce qu'un mot ?* 2/ *Qu'est ce qu'une phrase ?* 3/ *Qu'est ce qu'un texte ?* 4/ *Qu'est ce qu'un discours ?* La tendance de la connaissance structurale de la langue des sujets/apprenants du niveau primaire est appréciée à travers l'évaluation de leur connaissance de quelques notions qui ont trait à la langue du point de vue structurel,

pouvant ainsi refléter leur connaissance de la langue sur le plan structurel. Les notions en question sont *le mot, la phrase, le texte et le discours* qui correspondent donc aux 4 questions items de notre paradigme expérimental.

La figure 6 indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire à la troisième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance structurelle de la langue se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, 32,05% des questions items relatives à la connaissance de la langue sur le plan structurel n'ont pas reçu de réponses ou n'ayant pas été interprétées dans le sens d'une demande d'analyse autoréférenciée de la langue au niveau structurel. Pour 32,05% des cas, il y a eu donc absence d'analyse de la langue sur le plan structurel. Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel a ainsi atteint à peu près le tiers du volume des notions de la langue proposées à l'analyse. Le taux des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés a atteint 36,72% (environ un autre tiers) et celui des représentations conceptualisés 30,84% (environ un autre tiers également). Il n'y a donc pas de différence notable dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel en fonction du degré d'analyse de la langue chez l'ensemble des participants lecteurs/scripteurs du niveau primaire. Il y a à peu près autant d'apprenants lecteurs/scripteurs qui ont construit des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés et ceux qui ont construit des représentations conceptualisées dans leur analyse de la langue sur le plan structurel.

2/ En revanche, il y a une différence importante dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur/scripteur.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est très élevé chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 58,5%) par rapport aux apprenants bons lecteurs/scripteurs (BOLS 5,6%) ($X^2 = 31,71$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \grave{a} 0,001$).

b/ Le taux de construction de représentations syncrétiques d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est comparable entre le groupe des MALS (41,25%) et celui des BOLS (32,7%), bien qu'il parait être un peu plus élevé chez les MALS que chez les BOLS ($X^2 = 0,04$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $Non\ SIGN \grave{a} 0,001$).

c/ Le taux de construction de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est très élevé chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs (BOLS 61,68%), ce taux est nul chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 0%) ($X^2 = 66$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \grave{a} 0,001$).

d/ Les représentations conceptualisées des connaissances structurelles de la langue sont largement plus importantes que les représentations syncrétiques chez les bons lecteurs/scripteurs (61,68% / 32,7% chez les BOLS ; $X^2 = 50,48$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \grave{a} 0,001$).

e/ Les représentations synchrétiques des connaissances structurelles de la langue sont par contre les prépondérantes chez les mauvais lecteurs/scripteurs par rapport aux représentations conceptualisées (41,25% / 0% chez les MALS ; $X^2 = 43,67$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \text{ à } 0,001$).

14.1.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau structurel et la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan structurel (trois études cas du niveau primaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°3, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 12.6 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 5,75/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

- 1/ Qu'est ce qu'un *mot* ? (*Le mot est de groupe de lettre... kadour mot*) (2P).
- 2/ Qu'est ce qu'une *phrase* ? (*La phrase est sont jardin de mot*) (2P).
- 3/ Qu'est ce qu'un *texte* ? (...absence de réponse) (0P)
- 4/ Qu'est ce qu'un *discours* ? (*Le président fait un discours*) (1P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau primaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 2 propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le mot est de groupe de lettre...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au moyen de ses composants (*le mot = groupe de lettre...*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

2/ « *...kadour [nom propre] mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation exemplifiée. Le sujet se représente le mot au moyen d'évoquer l'exemple du mot (*mot = kaddour*). C'est une représentation synchrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé (*mot = kadour mot*).

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La phrase est sont jardin de mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation synchrétique de type analogique de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant conçoit la *phrase* en la comparant à un jardin qui contient des mots.

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour cet apprenant mauvais lecteur/scripteur, la demande d'analyse de la notion *texte* n'a suscité aucune réponse. Il y a donc absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne la notion *texte* dans ce protocole d'analyse de la langue.

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Le président fait un discours* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble correspondre à une représentation synchrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant donne un exemple pour décrire sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible (*discours = le président fait un discours*).

Ce protocole d'analyse compte 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a une absence de représentation d'analyse d'objet linguistique, elle concerne la notion *texte*.

2/ Il y a une seule représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé, elle concerne la notion *mot*.

3/ Il y a enfin trois représentations syncrétiques d'objets linguistiques analysés. Deux d'entre elles sont de type exemplifié, elles concernent les notions *mot* et *discours*. Une d'entre elles est de type analogique et elle concerne la notion *phrase*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion *mot* dans la langue cible. Il redécrit une représentation syncrétique de type exemplifié de la même notion dans la langue cible.

2/ Un deuxième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°9, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 12.8 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 3,45/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*Le mot est un groupe syllabes...comme : asma*) (2P).

2/ Qu'est ce qu'une phrase ? (*La phrase est un groupe le mot*) (1P).

3/ Qu'est ce qu'un texte ? (*le texte est un groupe la phrase*) (1P).

4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*absence de réponse*) (0P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau primaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 2 propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le mot est un groupe de syllabes...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au moyen de ses composants (*le mot =groupe de syllabes...*). C'est une représentation compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

2/ « ...comme *Esma* [nom propre] ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation exemplifiée. Le sujet se représente le mot au moyen d'évoquer un exemple du mot (*mot* = *kaddour*). C'est une représentation syncrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé (*mot* = *comme Esma*).

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La phrase est un groupe le mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase* = *groupe de syllabes*).

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le texte est un groupe la phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de ses constituants (*le texte* = *groupe de phrases*).

D/ Analyse de la notion discours :

La demande d'analyse de la notion *discours* n'a suscité aucune réponse dans le protocole d'analyse de la langue de cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne la notion *discours* dans ce protocole d'analyse de la langue.

Ce protocole d'analyse compte 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a une absence de représentation d'analyse d'objet linguistique, elle concerne la notion *discours*.

2/ Il y a trois représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot*, *phrase* et *texte*.

3/ Il y a enfin une représentation syncrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé et elle concerne la notion *mot*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion *mot* dans la langue cible. Il redécrit une représentation syncrétique de type exemplifié de la même notion dans la langue cible.

3/ *Un troisième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°13, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 11.9 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 8,70/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 8 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ *Qu'est ce qu'un mot ? (Le mot est groupe silabe...porte - car) (3P).*

2/ *Qu'est ce qu'une phrase ? (La phrase est un ensemble de mot...les mots sont bien plasser) (2P).*

3/ *Qu'est ce qu'un texte ? (le texte est groupe de phrase.....le texte un titre) (2P).*

4/ *Qu'est ce qu'un discours ? (Le discours est un ensemble de parole) (1P).*

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau primaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 3 propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le mot est groupe silabe [syllabe]...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au moyen de ses composants (*le mot =groupe de syllabes...*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

2/ «*...porte*». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation exemplifiée. Le sujet se représente le mot au moyen d'évoquer un exemple du mot (*mot = porte*). C'est une représentation syncrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé (*mot = porte*).

3/ «*...car*». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation exemplifiée. Le sujet se représente le mot au moyen d'évoquer un exemple du mot (*mot = car*). C'est une représentation syncrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé (*mot = car*).

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La phrase est un ensemble de mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = ensemble de mots*).

2/ « *Les mots sont bien classer* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble là aussi renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant se représente la notion *phrase* à travers ses constituants que sont les mots qu'on classe à l'intérieur pour former une *phrase*.

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyse la notion *texte*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le texte est groupe de phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de ses constituants (*le texte = groupe de phrases*).

2/ « *le texte un titre* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble aussi renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de décrire l'un de ses constituants : un titre (*le texte = un titre*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyse la notion *discours*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le discours est un ensemble de parole* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* au moyen de ses constituants (*le discours = ensemble de parole*).

Ce protocole d'analyse compte 8 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a six représentations compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot*, *phrase*, *texte* et *discours*.

3/ Il y a deux représentations syncrétiques de type exemplifié des objets linguistiques analysés et elles concernent la notion *mot*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit trois fois ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion *mot* dans la langue cible. Il décrit une

deuxième puis une troisième fois une représentation synchrétique de type exemplifié de la même notion dans la langue cible. Il a décrit deux fois ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible. Les deux représentations de la notion *phrase*, décrites dans la langue cible, sont des représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés. Enfin, il a décrit deux fois également ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible. Et les deux représentations de la notion *texte*, décrites dans la langue cible, sont également des représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés.

Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan structurel (trois études de cas du niveau primaire) :

1/ *Un premier exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°7, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 11.3 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 17,88/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 9 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ *Qu'est ce qu'un mot ? (un mot est un groupe de syllabes...un mot comme samir) (2P).*

2/ *Qu'est ce qu'une phrase ? (la phrase est groupe de mot qui ya classer) (2P).*

3/ *Qu'est ce qu'un texte ? (le teste est un composé de boque [beaucoup] de phrase boque [beaucoup] de phrase forme un texte) (2P).*

4/ *Qu'est ce qu'un discours ? (le maître fait discours – le ministre [ministre]...le maître parle) (3P).*

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 2 propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le mot est groupe de syllabes...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au

moyen de ses composants (*le mot = groupe de syllabes...*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

2/ « ...un mot comme *samir* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation exemplifiée. Le sujet se représente le mot au moyen d'évoquer un exemple du mot (*mot = un mot comme samir*). C'est une représentation syncrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé (*mot = samir*).

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant bon lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La phrase est groupe de mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = groupe de mots*).

2/ « ...*mots qui va classer* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble là aussi renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant se représente la notion *phrase* à travers ses constituants que sont les mots qu'on classe à l'intérieur pour former une *phrase* (*phrase = mots qui va classer*).

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le texte est un composé de boque [beaucoup] de phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de sa composition (*le texte = composé de beaucoup de phrases*).

2/ « *boque [beaucoup] de phrase forme un texte* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble aussi renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de décrire sa constitution (*le texte = beaucoup de phrase forme un texte*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le maître fait un discours* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation syncrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* en évoquant un exemple (*le discours = le maître fait un discours*).

2/ « ...le ministre [ministre]... ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* renvoie elle aussi à une représentation syncrétique exemplifiée de l'objet linguistique analysé. Le sujet évoque à nouveau un exemple simplifié à travers lequel il décrit la notion *discours* dans la langue cible (*discours* = *ministre* [présupposant qu'un ministre peut faire un discours]).

3/ « ...le maître parle ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble aussi renvoyer à une représentation syncrétique exemplifiée de l'objet linguistique analysé. Le sujet révoque à nouveau un exemple pour décrire la notion *discours* dans la langue cible (*discours* = *le maître parle*).

Ce protocole d'analyse compte 9 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a cinq représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot*, *phrase* et *texte*.

3/ Il y a quatre représentations syncrétiques de type exemplifié des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot* et *discours*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion *mot* dans la langue cible. Il décrit une deuxième une représentation syncrétique de type exemplifié de la même notion dans la langue cible. Il a décrit deux fois ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible. Les deux représentations de la notion *phrase*, décrites dans la langue cible, sont des représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés. Il a décrit deux fois également ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible. Et les deux représentations de la notion *texte*, décrites dans la langue cible, sont également des représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés. Enfin, il a décrit trois fois ses représentations de la notion *discours* dans la langue cible. Et les trois représentations de la notion *discours*, décrites dans la langue cible, sont des représentations syncrétiques exemplifiées des objets linguistiques analysés.

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°18, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 10.8 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 16,92/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 6 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*le mot est un groupe des silape [syllabe]*) (1P).

2/ Qu'est ce qu'une phrase ? (*la phrase est un groupe de mot...karim joue au ballon*)(2P).

3/ Qu'est ce qu'un texte ? (le texte est un groupe de phrase...le texte a un titre)(2P).

4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*le discours est un groupe du parole*) (1P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le mot est un groupe des silape [syllabes]...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au moyen de ses composants (*le mot =groupe de syllabes...*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant bon lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*La phrase est un groupe de mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = groupe de mots*).

2/ «*...karim joue au ballon*». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation syncrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *phrase* en évoquant un exemple (*la phrase = karim joue au ballon*).

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyse la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le texte est un groupe de phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de sa composition (*le texte = groupe de phrases*).

2/ «*le texte a un titre* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble aussi renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de décrire l'un de ses constituants (*le texte = le texte a un titre*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le discours est un groupe du parole* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* et décrit sa représentation de la notion dans la langue cible en décrivant ses constituants (*le discours = un groupe de parole*).

Ce protocole d'analyse compte 6 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a cinq représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot*, *phrase*, *texte* et *discours*.

3/ Il y a une seule représentation syncrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé et elle concerne la notion *phrase*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion phrase dans la langue cible. Il décrit une deuxième une représentation syncrétique de type exemplifié de cette notion dans la langue cible. Il a décrit deux fois ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible. Les deux représentations de la notion *texte*, décrites dans la langue cible, sont des représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés.

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°19, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 9.9 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 17,15/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot «*De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 7 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*le mot est formé de lettre...arbre est un mot*)(2P).

2/ Qu'est ce qu'une phrase ? (*la phrase est un groupe de mot...il y a bocop [beaucoup] des mots des phrase*) (2P).

3/ Qu'est ce qu'un texte ? (le texte est formé avec de bocop [beaucoup] des phrase) (1P).

4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*c'est un le discours est un texte qui parle le prisiden [président] avec des geons [gens]*) (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 2 propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le mot est groupe de syllabes...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au moyen de ses composants (*le mot = est formé de lettres de...*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

2/ «*...arbre est un mot*». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation exemplifiée. Le sujet se représente le mot au moyen d'évoquer un exemple du mot (*mot = arbre, arbre est un mot*). C'est une représentation synchrétique de type exemplifié de l'objet linguistique analysé (*mot = arbre*).

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant bon lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*La phrase est un groupe de mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = groupe de mots*).

2/ «*...il y a bocop [beaucoup] des mots des phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble là aussi renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant se représente la notion *phrase* à travers ses constituants que sont les mots qui se trouvent à l'intérieur des phrases (*phrase= beaucoup de mots dans les phrases*).

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyse la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le texte est un formé avec bocop [beaucoup] des phrases* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de sa composition (*le texte = formé de beaucoup de phrases*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyse la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *c'est un le discours est un texte qui parle...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation syncrétique perceptive de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* en décrivant ses caractéristiques tels qu'il les perçoit dans la réalité (*le discours est un texte qui parle*).

2/ « *...le prisen [président] avec des gens [gens]...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation syncrétique exemplifiée de l'objet linguistique analysé. Le sujet évoque un exemple à travers lequel il décrit la notion *discours* dans la langue cible (*discours = un président [qui fait un discours en présence] avec des gens*).

Ce protocole d'analyse compte 9 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a quatre représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot*, *phrase* et *texte*.

3/ Il y a trois représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés. Deux d'entre elles sont de type exemplifié et elles concernent les notions *mot* et *discours*. Une d'entre elles est de type perceptif et elle concerne la notion *discours*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations de la notion *mot* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion *mot* dans la langue cible. Il décrit une deuxième une représentation syncrétique de type exemplifié de la même notion dans la langue cible. Il a décrit deux fois également ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible. Les deux représentations de la notion *phrase*, décrites dans la langue cible, sont des représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés. Il a décrit deux fois également ses représentations de la notion *discours* dans la langue cible, une première fois en construisant une représentation syncrétique perceptive de l'objet linguistique analysé, une deuxième fois en construisant une représentation syncrétique exemplifiée de l'objet linguistique analysé.

14.1.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances

structurelles d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire :

Des résultats de la deuxième expérience A relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, produits de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs construisent des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques. Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire ont produit des métaconnaissances structurelles syncrétiques et indifférenciées des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue apprise, et des métaconnaissances structurelles conceptualisées compositionnelles qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue apprise, à l'issue de leur analyse de la langue. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs et décrites dans la langue apprise, ne sont pas produites selon un même degré d'analyse de la langue. La première prédiction se confirme.

2/ La production des métaconnaissances structurelles syncrétiques (représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés) est prépondérante chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs. En revanche, la production des métaconnaissances structurelles conceptualisées (représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la production des propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel, décrites dans la langue cible, est fonction du développement de l'expertise en langue cible. Le développement de l'expertise dans une langue semble corroborer avec une redescription continuelle des représentations d'objets linguistiques analysés sur la base d'analyses nouvelles, élaborées par les apprenants, de la langue apprise. Les apprenants analysent de nouveau et redécrivent leurs représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible à chaque fois que cela devienne possible pour eux, et en fonction du développement de leur niveau d'expertise en langue cible. Les métaconnaissances structurelles qui sont construites sur la langue apprise seraient d'abord syncrétiques et indifférenciées (leur fréquence reste très élevée chez les mauvais lecteurs/scripteurs), la redescription dans la langue cible des représentations des objets linguistiques nouvellement analysés, en raison du développement du niveau d'expertise en langue cible, les rendrait plus hautement conceptualisées. C'est ce qui explique la fréquence nettement plus élevée des métaconnaissances structurelles hautement conceptualisées produites chez les bons lecteurs/scripteurs. La deuxième prédiction se confirme. Nous pouvons noter cependant que chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire même chez les plus performants d'entre eux, c'est-à-dire les apprenants bons lecteurs/scripteurs, les représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés qui sont construites, sont toutes de type compositionnel. Les représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés, décrites dans la langue cible, semblent encore faire défaut à ce stade de l'apprentissage de la langue.

14.2./ Deuxième expérience B (niveau collège) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège:

14.2.1./ Questionnement problématique (deuxième expérience) :

1/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse structurelle de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse structurelle est : *De quoi est faite la langue ?*).

14.2.2./ Hypothèses (4) et prédictions relatives à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse de la langue cible, par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège⁴³ :

Prédictions (hypothèse 4, niveau collège) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances structurelles d'objets linguistiques analysés à des degrés différents d'analyse de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience B (niveau collège)

***Plan d'expérience* : $\underline{S} < G2 * E2 > * R3$**

S renvoie au facteur sujet (facteur aléatoire).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

R renvoie au facteur types de représentations d'objets linguistiques analysés; R1 : absence de représentation; R2 : représentations syncrétiques/indifférenciées des

⁴³ idem page 211

objets linguistiques analysés; R3 : représentations conceptualisées/différenciées des objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau collège : 4^{ième} année, 7 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 36 élèves ; AM (âge moyen) 14.11 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 13.10 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 17,76/20.
- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 16.1 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 7,23/20.

La question pivot :

Question pivot relative à la construction des métaconnaissances structurelles sur la langue à l'issue du travail d'analyse, élaboré par l'apprenant, de la langue cible: *De quoi est faite la langue ?*

Les questions Items (niveau collège) :

Questions Items correspondantes à la question pivot « *De quoi est faite la langue* » appartenant au paradigme expérimental, établies pour évaluer le volume des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau collège :

- 1/ *Qu'est ce qu'un mot ?*
- 2/ *Qu'est ce qu'une phrase ?*
- 3/ *Qu'est ce qu'un texte ?*
- 4/ *Qu'est ce qu'un discours ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue⁴⁴ :

14.2.3./ Résultats de la deuxième expérience B (niveau collège) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège:

14.2.3.1./ Analyse quantitative :

⁴⁴ idem page 214

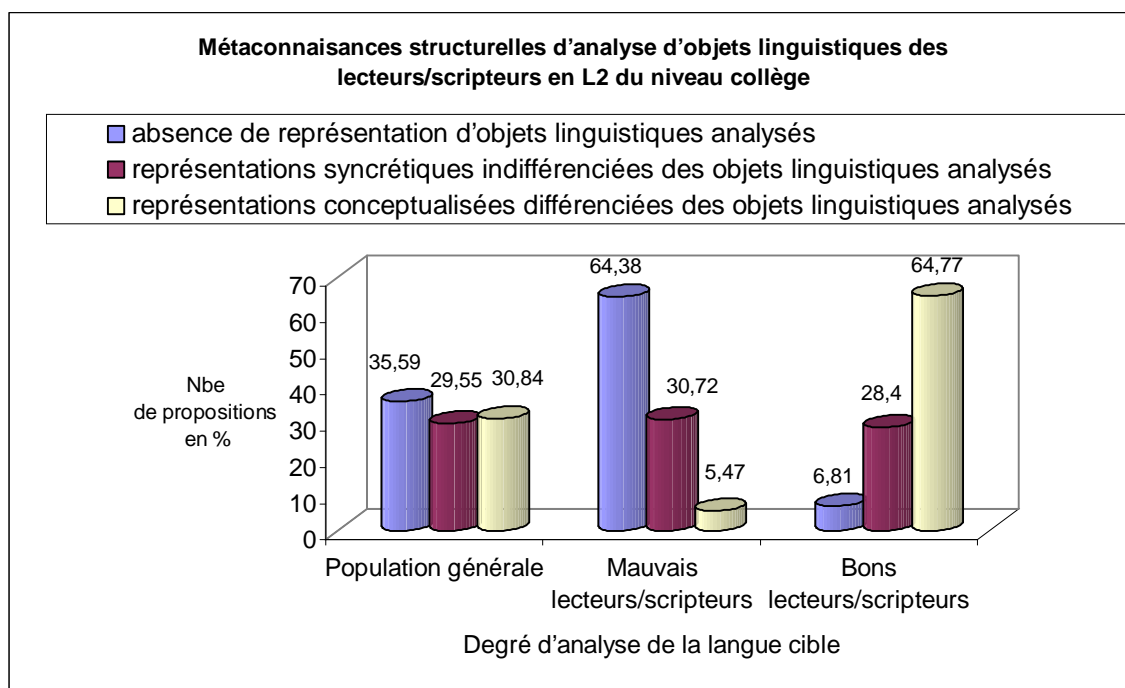


FIGURE 7

Nous cherchons à examiner la capacité d'analyse des aspects structurels de la langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances linguistiques structurelles construites sur la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse des aspects structurels de la langue apprise nous avons proposé une série de 4 questions items (contenues dans le paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect structurel de la langue est : « *de quoi la langue est faite ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau collège, sont : 1/ *Qu'est ce qu'un mot ?* 2/ *Qu'est ce qu'une phrase ?* 3/ *Qu'est ce qu'un texte ?* 4/ *Qu'est ce qu'un discours ?* La tendance de la connaissance structurelle de la langue des sujets/apprenants du niveau collège est appréciée à travers l'évaluation de leur connaissance de quelques notions qui ont trait à la langue du point de vue structurel, pouvant ainsi refléter leur connaissance de la langue sur le plan structurel. Les notions en question sont *le mot, la phrase, le texte et le discours* qui correspondent donc aux 4 questions items de notre paradigme expérimental.

La **figure 7** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège à la septième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance structurelle de la langue se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège, 35,59% des questions items relatives à la connaissance de la langue sur le plan structurel n'ont pas reçu de réponses ou n'ayant pas été interprétées dans le sens d'une demande d'analyse autoréférenciée de la langue au niveau structurel. Pour 35,59% des cas, il y a eu donc absence d'analyse de la langue sur le plan structurel. Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel a ainsi atteint à peu près le tiers du volume des notions de la langue qui ont été proposées à l'analyse. Le taux des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés a atteint 29,55% (environ un autre tiers) et celui des représentations conceptualisés 30,84% (environ un autre tiers également). Il n'y a donc pas de différence notable dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel en fonction du degré d'analyse de la langue chez l'ensemble des participants lecteurs/scripteurs du niveau collège. Il y a à peu près autant d'apprenants lecteurs/scripteurs qui ont construit des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés et ceux qui ont construit des représentations conceptualisées dans leur analyse de la langue sur le plan structurel.

2/ En revanche, il y a une différence importante dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur/scripteur.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est très élevé chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 64,38%) par rapport aux apprenants bons lecteurs/scripteurs (BOLS 6,81%) ($X^2 = 31,71$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \text{ à } 0,001$).

b/ Le taux de construction de représentations syncrétiques d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est comparable entre le groupe des MALS (30,72%) et celui des BOLS (28,4%) ($X^2 = 0,37$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $Non\ SIGN \text{ à } 0,001$).

c/ Le taux de construction de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est très élevé chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs (BOLS 64,77%), ce taux est très faible chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 5,47%) ($X^2 = 45,04$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \text{ à } 0,001$).

d/ Les représentations conceptualisées des connaissances structurelles de la langue sont largement plus importantes que les représentations syncrétiques chez les bons lecteurs/scripteurs (64,77% / 28,4% chez les BOLS ; $X^2 = 45,29$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \text{ à } 0,001$).

e/ Les représentations syncrétiques des connaissances structurelles de la langue sont par contre les prépondérantes chez les mauvais lecteurs/scripteurs par rapport aux représentations conceptualisées (30,72% / 5,47% chez les MALS ; $X^2 = 38,30$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \text{ à } 0,001$).

14.2.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège:

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau structurel et ainsi la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan structurel (trois études de cas, niveau collège) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°29, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collège, âge 15 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 6,83/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

- 1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*absence de réponse*) (OP).
- 2/ Qu'est ce qu'une phrase ? (*la frase [phrase]elle a un but*) (OP).
- 3/ Qu'est ce qu'un texte ? (*absence de réponse*) (OP).
- 4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*le discours et bavardage*) (OP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau collège analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

1/ «*absence de réponse...* ». Cet apprenant ne se fait aucune proposition d'analyse pour la notion *mot*. Il y a donc absence de représentation d'analyse d'objet linguistique pour la notion *mot* dans ce protocole d'analyse de la langue.

B/ Analyse de la notion *phrase* :

1/ «*La frase [phrase] elle a un but* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une description de l'objet linguistique (ici la phrase) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *phrase*.

C/ Analyse de la notion *texte* :

«*absence de réponse* ». Pour cet apprenant mauvais lecteur/scripteur, la demande d'analyse de la notion *texte* n'a suscité aucune réponse. Il y a donc absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne la notion *texte* dans ce protocole d'analyse de la langue.

D/ Analyse de la notion *discours* :

Cet apprenant lecteur/scripteur fait une analyse de la notion *discours* et la décrit dans la langue cible comme étant un objet du monde, non comme un objet de la langue (*discours* = *bavardage*). Il s'agit donc là aussi d'un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *discours* en référence à notre grille d'observation.

Ce protocole d'analyse ne compte aucune proposition d'analyse de la langue qui renvoie à une construction de représentations d'analyse d'objets linguistiques sur le plan structurel :

1/ Il y a une absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques pour l'ensemble des notions de la langue proposées à l'analyse (*mot, phrase, texte, discours*) dans ce protocole d'analyse de la langue.

2/ Un deuxième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°89, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collège, âge 15.5 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 8,5/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot «*De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 3 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*absence de réponse*)(0P).

2/ Qu'est ce qu'une phrase (*la phrase s [c'est] une lettre et des mot*) (1P).

3/ Qu'est ce qu'un texte ? (*c'est une plain [plein] de les phrases*) (1P).

4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*la parcen* [personne] *qui dir*) (IP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau collègue analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur ne se fait aucune proposition d'analyse de la notion *mot*. Il y a donc absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne cette notion dans ce protocole d'analyse.

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *la phrase s* [c'est] *c'est une lettre et des mots* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = des lettre et des mots*).

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *c'est une plain* [plein] *de les phrases* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de ses constituants (*le texte = est plein de phrases*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *la parcen* (personne] *qui dir* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation syncrétique comportemental ou perceptive de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* en décrivant une image vécue et/ou perçue d'une personne qui fait le discours (*le discours = la personne qui fait un discours*).

Ce protocole d'analyse compte 3 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a une absence de représentation d'analyse d'objet linguistique, elle concerne la notion *mot*.

2/ Il y a deux représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *phrase* et *texte*.

3/ Il y a enfin une représentation syncrétique de type perceptif et/ou comportement de l'objet linguistique analysé et elle concerne la notion *discours*.

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°90, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collège, âge 14.4 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,33/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*le mot c'est lui qui s terminé la phrase* [le mot c'est lui qui termine la phrase]) (1P).

2/ Qu'est ce qu'une phrase ? (*la phrase qui s sons déplacé le mot*) (1P).

3/ Qu'est ce qu'un texte ? (*le texte qui demande le paragraphe*) (1P).

4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*ces [c'est] le quelqu'un qui est parle*) (1P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau collège analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le mot c'est lui [lui] quis [qui se] terminé la phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot comme un constituant de la phrase (*le mot =on le trouve à la fin de la phrase...*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente là aussi une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La phrase quis sons déplacé le mot* [la phrase où sont déplacés les mots] ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation syncrétique analogique de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* et la décrit dans la langue cible comme un lieu où se déplacent les mots. Mais on peut constater que dans cette proposition d'analyse de la *phrase*, il y a la présence du terme *mot* qui est le principal constituant de la phrase. Cette proposition d'analyse de la *phrase* peut donc s'interpréter comme une proposition qui renvoie à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé puisque elle évoque le principal composant de la phrase : le *mot* (*la phrase = des mots qui sont déplacés*).

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyse la notion *texte*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit encore ici une seule proposition d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le texte qui demande le paragraphe* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de le décrire à travers son principal constituant : le paragraphe (*le texte = demande le paragraphe*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyse la notion *discours*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le discours c'est quelqu'un qui parle* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation syncrétique comportemental de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* en décrivant dans la langue cible une image de quelqu'un qui parle (*le discours = quelqu'un qui parle*).

Ce protocole d'analyse compte 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a trois représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot*, *phrase* et *texte*.

3/ Il y a une représentation syncrétiques de type comportemental de l'objet linguistique analysé et elle concerne la notion *discours*

Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan structurel (trois études de cas, niveau collège) :

1/ *Un premier exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°18, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collège, âge 13.10*

ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 15,50/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

- 1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*le mot c'est rempli par des lettre*) (IP).
- 2/ Qu'est ce qu'une phrase ? (*la phrase et rempli par des mot*) (IP).
- 3/ Qu'est ce qu'un texte ? (*le texte et rempli par des phrase*) (IP).
- 4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*le discours il sagé [s'agit] de dux qui parle*) (IP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau collège analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le mot c'est rempli par des lettres...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au moyen de ses composants (*le mot = est rempli de lettres...*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant bon lecteur/scripteur présente une proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La phrase est rempli par des mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = est rempli de mots*).

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyse la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le texte est rempli des phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de sa composition (*le texte = est rempli par des phrases*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyse la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il sagé de dux qui parle* [il s'agit de deux -personnes- qui parlent] ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation syncrétique de type comportemental de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* en décrivant une image de deux personnes qui parlent (*le discours = deux personnes qui parlent*)

Ce protocole d'analyse compte 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a trois représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot*, *phrase* et *texte*.

3/ Il y a une représentation syncrétique de type comportemental de l'objet linguistique analysé et elle concerne la notion *discours*.

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°53, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collège, âge 14.8 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 19/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*un ensemble de lettres*) (IP).

2/ Qu'est ce qu'une phrase ? (*un ensemble de termes [termes] sensée*) (IP).

3/ Qu'est ce qu'un texte ? (*c'est un ensemble de phrases*) (IP).

4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*c'est une façon de s'adresser aux autres*) (IP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau collège analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*un ensemble de lettres* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au moyen de ses composants (*le mot = ensemble de lettres*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant bon lecteur/scripteur présente une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*un ensemble de termes sensée [un ensemble de termes sensés]* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* en décrivant ses constituants (les termes, les mots) lesquels, de par leurs sens respectifs, donnent du sens à la *phrase* (*la phrase = un ensemble de termes qui lui donnent du sens*).

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyse la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*c'est un ensemble de phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de sa composition (*le texte = ensemble de phrases*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyse la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*c'est une façon de s'adresser aux autres* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* et décrit sa représentation de la notion dans la langue cible en décrivant l'une des principales caractéristiques du *discours* : *une façon de s'adresser aux autres*.

Ce protocole d'analyse compte 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a deux représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot et texte*.

3/ Il y a deux représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *phrase et discours*.

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°54, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collège, âge 13.11 mois, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 19,33/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 6 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'un mot ? (*le mot est un ensemble de lettres (1P)*).

2/ Qu'est ce qu'une phrase ? (*la phrase est un ensemble de mots. La phrase a deux types : simple et complexe(2P)*).

3/ Qu'est ce qu'un texte ? (*le texte est un ensemble de phrases simples et complexes. Le texte a deux genres : en prose et poétique) (3P)*).

4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*le discours est un ensemble de phrase destiné vers un peuple)(1P)*).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « mot », « phrase », « texte » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau collège analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *mot* :

Pour analyser la notion *mot* cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *mot* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le mot est un ensemble de lettres* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente le mot au

moyen de ses composants (*le mot = ensemble de lettres*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

B/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant bon lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La phrase est un ensemble de mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = ensemble de mots*).

2/ « *la phrase a deux types : simple et complexe* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer ici à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant se représente la notion *phrase* en décrivant un fait qui est que la *phrase* peut prendre plusieurs formes : la forme simple et la forme complexe. Cette représentation de la notion *phrase* et sa description dans la langue cible avec l'utilisation d'un vocabulaire complètement intégré à l'objet linguistique analysé, laissent penser que cet apprenant bon lecteur/scripteur a construit une représentation hautement conceptualisée de la notion en question.

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le texte est un ensemble de phrases simples et complexes* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de sa composition (*le texte = ensemble de phrases simples et complexes*).

2/ « *le texte a deux genres : en prose et poétique* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer ici à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant se représente la notion *texte* en décrivant un fait qui concerne la diversité des textes est qu'il y a deux genres de *texte*. Cette représentation de la notion *phrase* et sa description dans la langue cible avec l'utilisation d'un vocabulaire complètement intégré à l'objet linguistique analysé, laissent penser que cet apprenant bon lecteur/scripteur a construit une représentation hautement conceptualisée de la notion en question.

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le discours est une ensemble de phrase destiné vers un peuple* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelles de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se

représente la notion *discours* en décrivant ses constituants (*discours*= *ensemble de phrase destiné à un peuple*).

Ce protocole d'analyse compte 6 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a quatre représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot*, *phrase*, *texte* et *discours*.

3/ Il y a deux représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés, et elles concernent les notions *phrases* et *texte*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations de la notion *phrase* et *texte* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion *phrase* dans la langue cible. Il décrit une deuxième fois une représentation hautement conceptualisée de cette même notion dans la langue cible. Il a décrit deux fois également ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible. Il décrit la première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion *texte*. Il décrit une deuxième fois cette même notion en construisant une représentation hautement conceptualisée de la notion en question.

14.2.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège :

Des résultats de la deuxième expérience B relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, produits de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs construisent des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques. Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège ont produit des métaconnaissances structurelles syncrétiques et indifférenciées des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue apprise, et des métaconnaissances structurelles conceptualisées compositionnelles qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue apprise, à l'issue de leur analyse de la langue apprise. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs et décrites dans la langue apprise, ne sont pas produites selon un même degré d'analyse de la langue. La première prédiction se confirme.

2/ La production des métaconnaissances structurelles syncrétiques (représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés) est prépondérante chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs. En revanche, la production des métaconnaissances structurelles conceptualisées (représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs. Ces résultats confirment

l'hypothèse selon laquelle la production des propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel, décrites dans la langue cible, est fonction du développement de l'expertise en langue cible. Le développement de l'expertise dans une langue semble corroborer avec une redescription continue des représentations d'objets linguistiques analysés sur la base d'analyses nouvelles, élaborées par les apprenants, de la langue apprise. Les apprenants analysent de nouveau et redécrivent leurs représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible à chaque fois que cela devienne possible pour eux, et en fonction du développement de leur niveau d'expertise en langue cible. Les métaconnaissances structurelles qui sont construites sur la langue apprise seraient d'abord syncrétiques et indifférenciées (leur fréquence reste très élevée chez les mauvais lecteurs/scripteurs), la redescription dans la langue cible des représentations des objets linguistiques nouvellement analysés, en raison du développement du niveau d'expertise en langue cible, les rendrait plus hautement conceptualisées. C'est ce qui explique la fréquence nettement plus élevée des métaconnaissances structurelles hautement conceptualisées produites chez les bons lecteurs/scripteurs. La deuxième prédiction se confirme. Nous pouvons noter cependant que chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège, comme cela a été le cas des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, même chez les plus performants d'entre eux, c'est-à-dire les apprenants bons lecteurs/scripteurs, les représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés qui sont construites, sont toutes de type compositionnel. Les représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés, décrites dans la langue cible, semblent encore faire défaut à ce stade de l'apprentissage de la langue.

14.3./ Deuxième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire:

14.3.1./ Questionnement problématique (deuxième expérience) :

1/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse structurelle de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse structurelle est : *De quoi est faite la langue ?*).

14.3.2./ Hypothèses (4) et prédictions (niveau secondaire) relatives à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse de la langue cible, par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire⁴⁵ :

Prédictions (hypothèse 4, niveau secondaire) :

⁴⁵ idem page 211

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances structurelles d'objets linguistiques analysés à des degrés différents d'analyse de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience B (niveau secondaire) :

*Plan d'expérience : S<G2*E2>*R3*

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

R renvoie au facteur types de représentations d'objets linguistiques analysés; R1 : absence de représentation; R2 : représentations syncrétiques/indifférenciées des objets linguistiques analysés; R3 : représentations conceptualisées/différenciées des objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau secondaire : 3^{ème} année, 10 années d'apprentissage du français L2

- PG (Population générale) 34 élèves ; AM (âge moyen) 17.3 mois.

- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 17 ans ; MF (moyenne de français annuelle) :14,92/20.

-Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 16 élèves ; AM (âge moyen) 17.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 8,73/20.

La question pivot :

Question pivot relative à la construction des métaconnaissances structurelles sur la langue à l'issue du travail d'analyse, élaboré par l'apprenant, de la langue cible: *De quoi est faite la langue ?*

Les questions Items (niveau secondaire) :

Questions Items correspondantes à la question pivot « *De quoi est faite la langue* » appartenant au paradigme expérimental, établies pour évaluer le volume des

métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau collège :

1/ *Qu'est ce qu'une phrase ?*

2/ *Qu'est ce qu'un texte ?*

3/ *Qu'est ce qu'une parole ?*

4/ *Qu'est ce qu'un discours ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue⁴⁶ :

14.3.3./ Résultats de la deuxième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire:

14.3.3.1./ Analyse quantitative :

Nous cherchons à examiner la capacité d'analyse des aspects structurels de la langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances linguistiques structurelles construites sur la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse des aspects structurels de la langue apprise nous avons proposé une série de 4 questions items (contenues dans le paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect structurel de la langue est : « *de quoi la langue est faite ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau secondaire, sont : 1/ *Qu'est ce qu'une phrase?* 2/ *Qu'est ce qu'un texte?* 3/ *Qu'est ce qu'une parole ?* 4/ *Qu'est ce qu'un discours ?* La tendance de la connaissance structurelle de la langue des sujets/apprenants du niveau secondaire est appréciée à travers l'évaluation de leur connaissance de quelques notions qui ont trait à la langue du point de vue structurel, pouvant ainsi refléter leur connaissance de la langue sur le plan structurel. Les notions en question sont *la phrase, le texte, la parole et le discours*, qui correspondent donc aux 4 questions items de notre paradigme expérimental.

⁴⁶ idem page 214

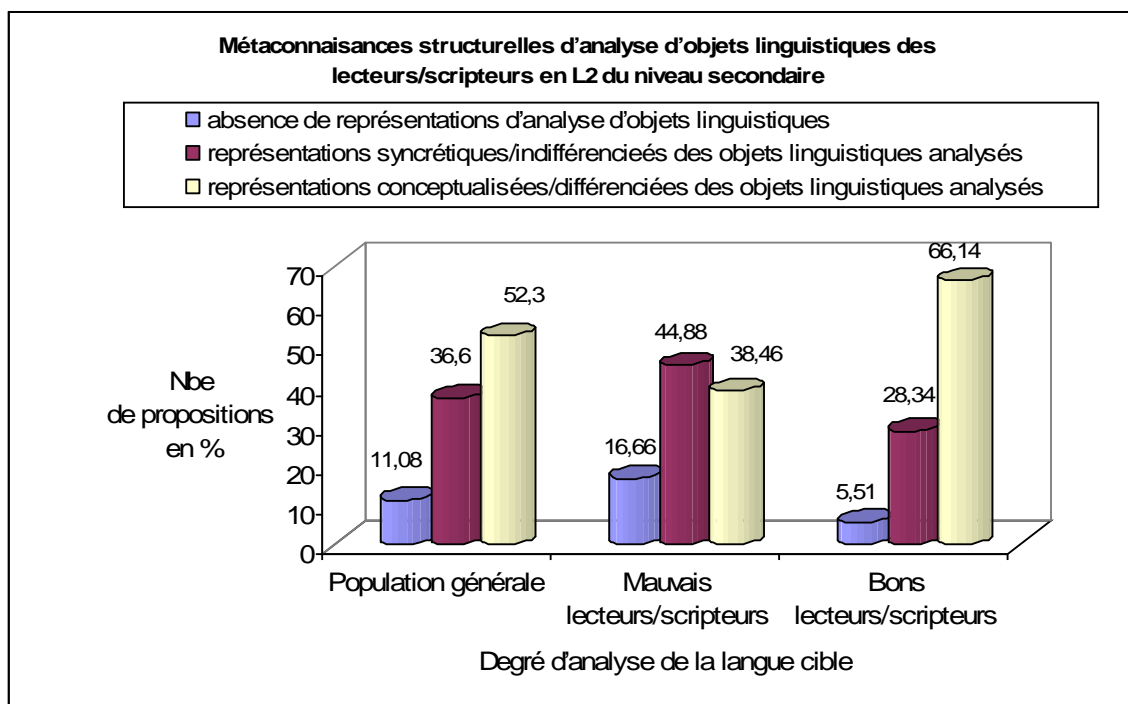


FIGURE 8

La **figure 8** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire à la dixième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance structurelle de la langue se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire, 11,08% des questions items relatives à la connaissance de la langue sur le plan structurel n'ont pas reçu de réponses ou n'ayant pas été interprétées dans le sens d'une demande d'analyse autoréférenciée de la langue au niveau structurel. Pour 11,08% des cas, il y a eu donc absence d'analyse de la langue sur le plan structurel. Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel a ainsi atteint à peu près le dixième du volume des notions de la langue qui ont été proposées à l'analyse. Le taux des représentations synchrétiques des objets linguistiques analysés a atteint 36,6% et celui des représentations conceptualisés 52,3%. Ces résultats nous permettent de relever les éléments suivants :

A/ Le volume des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques a sensiblement augmenté au niveau du secondaire par rapport aux deux niveaux antérieurs (primaire et collège). Ce résultat est attesté déjà par la diminution importante dans le secondaire du taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés (32,05% dans le primaire ; 35,59% dans le collège et 11,08% seulement dans le secondaire). Ce résultat est attesté aussi par l'augmentation très sensible du taux de représentations conceptualisées différenciées des objets linguistiques analysés au niveau du secondaire (52,3%) par rapport aux deux autres niveaux pédagogiques antérieurs (primaire 30,84% et collège 30,84%). On peut donc remarquer qu'il y a là un effet de l'âge et de la durée

d'apprentissage de la langue sur la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques.

B/ Il y a une différence notable dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel en fonction du degré d'analyse de la langue chez l'ensemble des participants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire. La construction des représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés (52,3%) prédomine celle des représentations syncrétiques (36,6%). Alors que cela n'a pas été le cas aux deux niveaux antérieurs (primaire et collège). Mais on peut constater en même temps qu'il reste un peu plus que le tiers des apprenants lecteurs/scripteurs, même au niveau secondaire, qui construisent encore des représentations syncrétiques indifférenciées des objets linguistiques analysés (36,6%). Ce taux qui n'a pas beaucoup changé du niveau primaire jusqu'au secondaire (primaire 36,72%, collège 29,55%, secondaire 36,60%), à côté de celui des représentations conceptualisées différenciées qui, lui, a beaucoup augmenté en revanche au niveau du secondaire (primaire 30,84%, collège 30,84%, secondaire 52,3%) , ces deux taux attestent bien que l'apprenant fait toujours une analyse de la langue qu'il apprend et que cette analyse ne se fait pas toujours selon un même degré d'analyse de la langue. Cependant, on voit bien que la capacité d'analyse de la langue apprise évolue avec l'âge et la durée d'apprentissage de la langue. L'augmentation de cette capacité d'analyse de la langue est effective à travers la redescription des représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible. La construction des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés tend à diminuer avec le développement de l'expertise en langue cible. On assiste en même temps à une augmentation progressive de la construction des représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés.

2/ Si on compare maintenant les groupes des apprenants bons et des apprenants mauvais lecteurs/scripteurs du niveau secondaire, quant à la capacité d'analyse de la langue apprise au niveau structurel et ainsi donc la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, nous pouvons relever qu'il y a une différence importante dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur/scripteur.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel ne différencie pas les apprenants bons et mauvais lecteurs/scripteurs au niveau secondaire (MALS 16,66% ; BOLS 5,51% ; $X^2 = 0,18$; DL = 1 ; VCDT = 10,83, Non SIGN à 0,001),

b/ Le taux de construction de représentations syncrétiques d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel ne différencie pas également les apprenants bons et mauvais lecteurs /scripteurs au niveau secondaire (MALS 44,88% ; BOLS 28,34% ; $X^2 = 0,014$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; Non SIGN à 0,001).

c/ En revanche, Le taux de construction de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est très élevé chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs (BOLS 66,14%), ce taux est largement moins important chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 38,46%) ($X^2 = 25,57$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001).

d/ Les représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés sont largement plus importantes que les représentations syncrétiques chez les bons lecteurs/scripteurs (66,14% / 28,34% chez les BOLS ; $X^2 = 73,14$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001).

e/ Les représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés paraissent elles les prépondérantes chez les mauvais lecteurs/scripteurs par rapport aux représentations conceptualisées mais cette différence est moins perçue chez les mauvais lecteurs/scripteurs (44,88% / 38,46% chez les MALS ; $X^2 = 24,06$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001). Ces résultats laissent penser que la meilleure performance linguistique en L2 est tributaire du volume des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites autour de la langue apprise et donc elle dépend aussi de la capacité d'analyse de la langue apprise laquelle semble ainsi être plus développée chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs.

14.3.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire:

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau structurel et ainsi la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise sur le plan structurel (trois études de cas, niveau secondaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°34, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 16.10 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,5/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets

linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

- 1/ Qu'est ce qu'une phrase? (*C'est une ensemble des mots*).
- 2/ Qu'est ce qu'un texte ? (*C'est une ensemble des phrases*).
- 3/ Qu'est ce qu'une parole? (*C'est un mot commence par « p » et termine par un « e »*).
- 4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*Sans réponse*).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « phrase », « texte », « parole » et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau secondaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur présente une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *c'est un ensemble des mots* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = un ensemble de mots*).

B/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *parole* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *c'est un mot commence par p et termine par e* ». Cette proposition d'analyse de la notion *parole* semble renvoyer à une description de l'objet linguistique (ici la parole) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *parole*.

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *C'est un ensemble des phrases* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *texte* au moyen de ses constituants (*le texte = un ensemble de phrases*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

1/ « *absence de réponse* » Cet apprenant ne présente aucune proposition d'analyse de la notion *discours*. Il y a donc absence de représentation d'analyse d'objet linguistique pour la notion *discours* dans ce protocole d'analyse de la langue.

Ce protocole d'analyse compte deux propositions d'analyse de la langue qui renvoient à une construction de représentations d'analyse d'objets linguistiques sur le plan structurel :

1/ Il y a une absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques pour les notions *parole* et *discours*.

2/ Il y a deux représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *mot* et *texte*.

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°46, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 19.6 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 7 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'une phrase? (*la phrase elle se construire d'un verbe et sujet et com*).

2/ Qu'est ce qu'un texte ? (*un texte peut servir pour cultiver*).

3/ Qu'est ce qu'une parole ? (*la parole, donner la parole à quelqu'un. C'est comme tu donne ton cœur, la mort ou la parole*).

4/ Qu'est ce qu'un discours ? (*tout le monde a besoin d'un discours, un discours c'est des conseils*).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « phrase », « texte », parole et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau secondaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur présente une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*la phrase elle se construire d'un verbe et sujet et com [complément]* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = est construite d'un verbe d'un sujet et d'un complément*).

B/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le texte peut servir pour cultiver*». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une description de l'objet linguistique (ici le *texte*) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *texte*.

C/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *parole* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*la parole, donner la parole à quelqu'un...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *parole* semble renvoyer à une description de l'objet linguistique (ici la *parole*) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *parole*.

2/ «*... C'est comme tu donne ton cœur* ». Cette proposition d'analyse de la notion *parole* semble renvoyer là aussi à une description de l'objet linguistique (ici la *parole*) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici aussi un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *parole*.

3/ «*...la mort ou la parole*». Cette proposition d'analyse de la notion *parole* semble renvoyer encore là aussi à une description de l'objet linguistique (ici la *parole*) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *parole*.

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*tout le monde a besoin d'un discours...*». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une description de l'objet linguistique (ici le *discours*) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas

d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *discours*.

2/ « ...un discours c'est des conseils ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble là aussi renvoyer à une description de l'objet linguistique (ici le discours) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *discours*.

Ce protocole d'analyse compte 7 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques, et cela concerne les notions *texte, parole et discours (6 fois)*.

2/ Il y a une seule représentation conceptualisée compositionnelle d'objets linguistiques analysés et elle concerne la notion *phrase*.

3/ *Un troisième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°48, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 18.2 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 7/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'un phrase?

« *la phrase est une plusieurs de mot* ».

2/ Qu'est ce qu'une texte ?

« *le teste c'est un plusieurs de phrase* ».

3/ Qu'est ce qu'un parole ?

« *la parole c'est un langage* ».

4/ Qu'est ce qu'un discours ?

« *le discours c'est parole avec plusieurs personne* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « phrase », « texte », « parole » et « discours ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau secondaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *phrase*:

Pour analyser la notion *phrase* cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*la phrase est une plusieurs de mot* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente la *phrase* au moyen de décrire ses constituants : les mots (*phrase= plusieurs mots fond la phrase*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

B/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit encore ici une seule proposition d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le texte c'est un plusieurs de phrase*». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer elle aussi à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de la décrire à travers ses constituants : les phrases (*le texte = plusieurs phrases fond le texte*).

C/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole*, ce même apprenant mauvais lecteur/scripteur présente là aussi une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *parole* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*La parole c'est un langage*». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle. Ce sujet apprenant se représente la *parole* et la décrit dans la langue cible comme un langage qui est un terme plus général.

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*le discours c'est parole avec plusieurs personne*». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation syncrétique comportemental de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* en décrivant dans la langue cible une image de la parole qui est prononcée par quelqu'un en présence de plusieurs personnes (*le discours = parole avec plusieurs personnes*).

Ce protocole d'analyse compte 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a trois représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *phrase*, *texte* et *parole*.

3/ Il y a une représentation syncrétique de type comportemental de l'objet linguistique analysé et elle concerne la notion *discours*.

Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan structurel (trois études de cas, niveau secondaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°3, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 14.11 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 15,50/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 10 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'une phrase ?

« la phrase est un ensemble de mots. Sans verbe la phrase ne peut pas être construite. Il y a deux genre de phrase simple et complexe ».

2/ Qu'est ce qu'un texte ?

« le texte est un ensemble de phrase. le texte a besoin d'une ponctuation. Le texte peut être une histoire, un récit...etc ».

3/ Qu'est ce qu'une parole ?

« la parole est un ensemble de mots. On se communique au moyen de la parole ».

4/ Qu'est ce qu'un discours ?

« un discours c'est un dialogue. Le discours se passe entre des personnes ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « phrase », « texte », « parole » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau secondaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, cet apprenant bon lecteur/scripteur présente trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *la phrase est un ensemble de mots* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = ensemble de mots*).

2/ « ... *Sans verbe la phrase ne peut pas être construite* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la phrase semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant évoque un élément fondamental qui rentre dans la construction de la phrase : le verbe. Cette proposition d'analyse de la notion *phrase*, sa représentation construite par l'apprenant ainsi que le vocabulaire métalinguistique utilisé pour la décrire dans la langue cible lequel est complètement intégré à l'objet linguistique analysé, indiquent le niveau élevé de conceptualisation de cette notion chez cet apprenant lecteur/scripteur.

3/ « ... *Il y a deux genre de phrase simple et complexe* ». Cette troisième proposition d'analyse de notion *phrase* présentée par cet apprenant lecteur/scripteur du niveau secondaire semble elle aussi renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Le sujet évoque dans son analyse de la notion *phrase* les types de phrases qui sont possibles à construire. Le vocabulaire métalinguistique utilisé pour décrire la représentation de la notion dans la langue cible s'avère complètement intégré à l'objet linguistique analysé. Ce qui témoigne du niveau de conceptualisation de cette notion chez cet apprenant lecteur/scripteur.

B/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyse la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le texte est un ensemble de phrase* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de sa composition (*le texte = ensemble de phrases*).

2/ « ...*le texte a besoin d'une ponctuation* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant soulève dans son analyse de la notion un détail d'une grande importance : la ponctuation dans un texte. L'évocation d'éléments pertinents, l'utilisation de vocabulaire métalinguistique approprié et complètement intégré à l'objet linguistique analysé constituent des éléments qui témoignent du haut niveau de conceptualisation de la notion en question chez cet apprenant lecteur/scripteur.

3/ « ...*Le texte peut être une histoire, un récit...etc* ». Cette troisième proposition d'analyse de la notion *texte* semble aussi renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Le sujet apprenant évoque dans son analyse de la notion *texte* les quelques différents types de texte qui peuvent exister. Son vocabulaire métalinguistique utilisé pour décrire dans la langue cible sa représentation de la notion en question est resté complètement intégré à l'objet linguistique analysé. Ces éléments indiquent le niveau élevé de conceptualisation de la notion *texte* chez cet apprenant lecteur/scripteur.

C/ Analyse de la notion *parole*:

Pour analyser la notion *parole* cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *parole* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *la parole est un ensemble de mots ...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *mot* semble renvoyer à une représentation compositionnelle. Le sujet se représente la *parole* au moyen de ses composants (*le parole = ensemble de mots...*). C'est une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé.

2/ « *...On se communique au moyen de la parole* ». Cette deuxième proposition d'analyse de notion *parole* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Le sujet apprenant évoque dans son analyse de la notion *parole* une autre notion qui lui est proche : la notion de communication. Le vocabulaire métalinguistique utilisé pour décrire la représentation de la notion dans la langue cible est resté complètement intégré à l'objet linguistique analysé. Ces éléments témoignent du haut niveau de conceptualisation de la notion *parole* chez cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau secondaire.

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyse la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *un discours c'est un dialogue* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisé de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* en évoquant un type de *discours* : le dialogue. Ce sujet apprenant donne ainsi une version de la présentation du *discours*. Cet élément de l'analyse de la notion en question ainsi que le vocabulaire métalinguistique utilisé pour décrire dans la langue cible la représentation de la notion *discours* témoignent du haut niveau de conceptualisation de cette notion chez cet apprenant lecteur/scripteur.

2/ « *Le discours se passe entre des personnes* ». Cette deuxième proposition d'analyse semble renvoyer encore une fois à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant lecteur/scripteur se représente la notion *discours* en utilisant le verbe *passer* pour décrire sa représentation de la notion dans la langue cible (le *discours*= il se passe quelque chose entre des personnes : un oratoire d'un côté, un auditoire de l'autre). L'utilisation du verbe *passer* peut se révéler donc comme pertinente et astucieuse pour décrire la représentation de la notion *discours* dans la langue cible. C'est le cas nous semble-t-il de cet apprenant bon lecteur /scripteur quant au niveau de conceptualisation qu'il a atteint pour pouvoir faire une telle analyse de la notion et la décrire dans la langue cible.

Ce protocole d'analyse compte 10 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a trois représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *phrase*, *texte* et *parole*.

2/ Il y a sept représentations hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne les notions *phrase*, *texte*, *parole* et *discours*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit trois fois ses représentations de la notion *phrase* et *texte* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion *phrase* dans la langue cible. Il décrit une deuxième puis une troisième fois une représentation hautement conceptualisée de cette même notion dans la langue cible. Il en est de même pour la notion *texte*. Pour les notions *parole* et *discours*, ce sujet apprenant en a décrit deux fois les représentations dans la langue cible. Pour la notion *parole*, il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle. Il en décrit une deuxième fois une représentation hautement conceptualisée. Pour la notion *discours*, les deux représentations décrites dans la langue cible sont de type hautement conceptualisé.

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°26, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 17.11 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 16/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 8 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'une phrase ?

« *C'est un ensemble de mots mis en ordre afin d'acquérir un sens* ».

2/ Qu'est ce qu'un texte ?

« *Ensemble de paragraphe mis en cohérence afin de transmettre aux lecteurs un message précis* ».

3/ Qu'est ce qu'une parole ?

« *Avoir la parole c'est donner ses propos et s'exprimer librement et aussi, c'est un signe de liberté et d'indépendance* ».

4/ Qu'est ce qu'un discours ?

« *C'est les propos et les opinions de celui qui a la parole* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « phrase », « texte », « parole » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau secondaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, cet apprenant bon lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *C'est un ensemble de mots...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* en décrivant ses constituants (les mots).

2/ « *... mots mis en ordre afin d'acquérir un sens* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. La *phrase* est conçue comme étant un lieu où des mots sont mis en ordre pour construire du sens. Ce type d'assertion qui concerne la conception de la *phrase* construite par cet apprenant bon lecteur/scripteur, ainsi que le vocabulaire métalinguistique sélectionné pour décrire ce type d'assertion dans la langue cible, témoignent du niveau élevé de conceptualisation de la notion chez cet apprenant bon lecteur/scripteur.

C/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit là aussi deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Ensemble de paragraphe...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *texte* au moyen de sa composition (*le texte = ensemble de paragraphe*).

2/ « *...paragraphe mis en cohérence afin de transmettre aux lecteurs un message précis* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur /scripteur a ciblé dans sa description de la notion *texte* un constituant de taille qui est le *paragraphe* tout en concevant le *texte* comme étant un lieu où les paragraphes sont mis en cohérence pour construire du sens (*transmettre aux lecteurs un message précis*). Cette façon de concevoir la notion *texte*, ainsi que le choix du vocabulaire métalinguistique établi pour décrire cette conception de la notion *texte* dans la langue cible, donnent un aperçu du niveau de conceptualisation de la notion en question chez cet apprenant bon lecteur/scripteur.

C/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *parole* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Avoir la parole c'est donner ses propos...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *parole* semble renvoyer à une représentation de l'objet linguistique (ici la parole) comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas

d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *parole*.

2/ « ... et s'exprimer librement ». Idem (absence de représentation de l'objet linguistique analysé).

3/ « ... et aussi, c'est un signe de liberté et d'indépendance ». Idem (absence de représentation de l'objet linguistique analysé).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyse la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *C'est les propos et les opinions de celui qui a la parole* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation de l'objet linguistique analysé comme un objet du monde et non comme objet de la langue. Il y a donc ici un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'analyse de la notion *discours*.

Ce protocole d'analyse compte 4 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a deux représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *phrase et texte*.

2/ Il y a deux représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *phrase et texte*.

3/ Il y a aussi absence de représentation des objets linguistiques analysés et elle concerne les notions *parole et discours (4 fois)*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations de la notion *phrase et texte* dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle des deux notions, dans la langue cible. Il décrit une deuxième fois une représentation hautement conceptualisée de ces mêmes notions dans la langue cible.

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°28, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 17.9 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 16,5/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 10 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'une phrase ?

« *La phrase est un ensemble de mots qui a un sens. Elle peut être simple -1 verbe-, complexe -2 verbes ou plus-* ».

2/ Qu'est ce qu'un texte ?

« *Le texte est un ensemble de phrases ayant un sens, et un thème et qui traite un sujet quelconque* ».

3/ Qu'est ce qu'une parole ?

« *La parole est quelque chose qu'on dit* ».

4/ Qu'est ce qu'un discours ?

« *Le discours est une parole destinée à quelqu'un. Le discours traite des sujets différents. Le discours peut être dit par un président un chef – politique, social, économique-* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « phrase », « texte », « parole » et « discours ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau secondaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *phrase* :

Pour analyser la notion *phrase*, ce même apprenant bon lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *phrase* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La phrase est un ensemble de mots* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la *phrase* au moyen de ses constituants (*la phrase = ensemble de mots*).

2/ « ... *qui a un sens...* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se conçoit la *phrase* comme étant des mots mis ensemble pour construire du sens (*phrase = ensemble de mots qui donnent du sens*). C'est une assertion qui témoigne du niveau élevé de conceptualisation de la notion *phrase* chez cet apprenant bon lecteur/scripteur.

3/ « *Elle peut être simple -1 verbe-, complexe -2 verbes ou plus-* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer ici aussi à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant se représente la notion *phrase* en décrivant le fait qu'il peut y avoir plusieurs types de *phrases* et il donne même dans son analyse de la notion des indications illustrant ce qui caractérise les différents types de phrases, c'est-à-dire qu'il est allé vers une analyse encore plus fine de la notion (*la phrase = peut être simple –si elle compte un seul verbe- peut être complexe –si elle compte deux verbes et plus*). Ce type de représentation de la notion *phrase* et sa description dans la langue cible avec l'utilisation d'un vocabulaire complètement intégré à l'objet linguistique

analysé, nous laissent penser que cet apprenant bon lecteur/scripteur fait preuve d'un niveau élevé de conceptualisation de la notion *phrase*.

B/ Analyse de la notion *texte* :

Pour analyser la notion *texte*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *texte* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*Le texte est un ensemble de phrases* ». Cette proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente le *texte* au moyen de ses constituants (*le texte = ensemble de phrases*).

2/ «*... ayant un sens...* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la notion *texte* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se conçoit le *texte* comme étant des *phrases* mises ensembles pour construire du sens (*texte = ensemble de phrases qui construisent le sens du texte*). C'est une assertion qui témoigne du niveau élevé de conceptualisation de la notion *texte* chez cet apprenant bon lecteur/scripteur.

3/ «*... et un thème et qui traite un sujet quelconque* ». Cette proposition d'analyse de la notion *phrase* semble renvoyer ici aussi à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant se représente la notion *texte* en évoquant un des éléments pertinents qui le constitue: *le thème* (*Le texte = a un thème qui traite un sujet quelconque*). On voit bien que ce sujet apprenant est allé vers une analyse fine de la notion. Cette assertion qui est ainsi analysée et décrite dans la langue cible témoigne du niveau élevé de conceptualisation de la notion *texte* chez ce bon apprenant lecteur/scripteur.

C/ Analyse de la notion *parole*:

Pour analyser la notion *parole* et apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de la notion *parole* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*La parole est quelque chose qu'on dit* ». Cette proposition d'analyse de la notion *parole* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Le sujet se représente la *parole* au moyen de décrire de quoi elle est constituée (*la parole = dire quelque chose*).

D/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de la notion *discours* dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*Le discours est une parole destinée à quelqu'un*». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Ce sujet apprenant se représente la notion *discours* en décrivant ses constituants (*discours = parole destiné à quelqu'un*).

2/ «...*Le discours traite des sujets différents...* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Le sujet apprenant se représente le *discours* ici en décrivant le fait que tout *discours* suppose un sujet traité et présenté comme tel au moyen de la parole et combien les sujets du *discours* peuvent être différents les uns des autres. Il semble y avoir là l'idée exprimée de la diversité que renferme la notion de *discours* (*discours= sujets différents traités*). La profondeur sémantique de cette assertion analysée témoigne du niveau élevé de conceptualisation de la notion *discours* chez ce bon apprenant lecteur/scripteur.

3/ «*Le discours peut être dit par un président un chef –politique, social, économique-*». Cette troisième proposition d'analyse de la notion *discours* semble elle aussi renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur évoque les constituants du *discours* pour décrire sa représentation de cette notion (les dires) tout en exprimant en même temps l'idée de la diversité thématique que renferme la notion *discours* (*discours= peut être dit par un chef qui peut être un chef politique ou une toute autre personne importante dans la société*). Là aussi le niveau d'analyse de la notion *discours* témoigne du niveau élevé de conceptualisation de la notion en question chez ce bon lecteur/scripteur.

Ce protocole d'analyse compte 10 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel :

1/ Il y a quatre représentations conceptualisées compositionnelles des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions *phrase, texte, parole et discours*.

3/ Il y a six représentations hautement conceptualisés des objets linguistiques analysés, et elles concernent les notions *phrases, texte et discours*.

4/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit trois fois ses représentations de la notion *phrase et texte et discours*, dans la langue cible. Il décrit une première fois une représentation conceptualisée compositionnelle des trois notions dans la langue cible. Il décrit une deuxième puis une troisième fois une représentation hautement conceptualisée de ces mêmes notions dans la langue cible.

14.3.3.3/ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :

Des résultats de la deuxième expérience C relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, produits de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs construisent des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques. Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire ont produit des

métaconnaissances structurelles syncrétiques et indifférenciées des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue apprise, et des métaconnaissances conceptualisées compositionnelles ou hautement conceptualisées qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue apprise. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs et décrites dans la langue apprise, ne sont pas toujours produites selon un même degré d'analyse de la langue. La première prédiction se confirme.

2/ La production des métaconnaissances structurelles syncrétiques (représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés) apparaît toujours prépondérante chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs, comme cela a été le cas aux paliers pédagogiques antérieurs (primaire et collège). En revanche, la production des métaconnaissances structurelles conceptualisées (représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs, comme il a été le cas également aux paliers pédagogiques antérieurs (primaire et collège). Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la production des propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel, décrites dans la langue cible, est fonction du développement de l'expertise en langue cible. Le développement de l'expertise dans une langue semble corroborer avec une redescription continue des représentations d'objets linguistiques analysés sur la base d'analyses nouvelles, élaborées par les apprenants, de la langue apprise. Les apprenants analysent de nouveau et redécrivent leurs représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible à chaque fois que cela devienne possible pour eux, et en fonction du développement de leur niveau d'expertise en langue cible. Les métaconnaissances structurelles qui sont construites sur la langue seraient d'abord syncrétiques et indifférenciées (leur fréquence reste élevée chez les mauvais lecteurs/scripteurs), la redescription dans la langue cible des représentations des objets linguistiques nouvellement analysés, en raison du développement du niveau d'expertise en langue cible, les rendrait plus hautement conceptualisées. C'est ce qui explique la fréquence nettement plus élevée des métaconnaissances structurelles plus hautement conceptualisées produites chez les bons lecteurs/scripteurs. La deuxième prédiction se confirme.

Nous pouvons noter cependant que chez les bons apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et collège, les représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés qui sont produites, sont toutes de type compositionnel. Les représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés, décrites dans la langue cible, leur ont fait défaut, en raison vraisemblablement de leur niveau de conceptualisation de la langue apprise atteint à ce stade de leur apprentissage de la langue. En revanche, nous assistons à l'émergence de la construction et du développement des représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire et particulièrement chez les bons lecteurs/scripteurs. Les métaconnaissances structurelles hautement conceptualisées d'analyse d'objets linguistiques, et décrites dans la langue cible, commencent à être effectives, témoignant ainsi du niveau de conceptualisation de la langue apprise atteint par

les apprenants dans leur parcours d'apprentissage de la langue au niveau secondaire après 10 années d'apprentissage de la langue cible.

14.4./ Deuxième expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire:

14.4.1./ Questionnement problématique (deuxième expérience) :

1/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse structurelle de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse structurelle est : *De quoi est faite la langue ?*).

14.4.2./ Hypothèse (4) relative à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse de la langue cible, par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire⁴⁷ :

Prédictions (hypothèse 4, niveau universitaire) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances structurelles d'objets linguistiques analysés à des degrés différents d'analyse de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience D (niveau universitaire) :

Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * R3$

S renvoie au facteur sujet (facteur aléatoire).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

⁴⁷ idem page 211

R renvoie au facteur types de représentations d'objets linguistiques analysés; R1 : absence de représentation; R2 : représentations syncrétiques/indifférenciées des objets linguistiques analysés; R3 : représentations conceptualisées/différenciées des objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau universitaire : 3/ 4^{ème} année, 14 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 35 élèves ; AM (âge moyen) 22.11 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 17 élèves ; AM (âge moyen) 23.3 mois ; MF (moyenne de français annuelle) :11,52/20.
- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 22.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 8,70/20.

La question pivot :

Question pivot relative à la construction des métaconnaissances structurelles sur la langue à l'issue du travail d'analyse, élaboré par l'apprenant, de la langue cible: *De quoi est faite la langue ?*

Les questions Items (niveau universitaire) :

Questions Items correspondantes à la question pivot « *De quoi est faite la langue* » appartenant au paradigme expérimental, établies pour évaluer le volume des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau collège :

- 1/ *Qu'est ce qu'une parole ?*
- 2/ *Qu'est ce qu'un énoncé ?*
- 3/ *Qu'est ce qu'un discours ?*
- 4/ *Qu'est ce qu'un corpus ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue⁴⁸ :

14.4.3./ Résultats de la deuxième expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :

14.4.3.1./ Analyse quantitative :

Nous cherchons à examiner la capacité d'analyse des aspects structurels de la langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances linguistiques structurelles construites sur la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

⁴⁸ 214

Pour apprécier la capacité d'analyse des aspects structurels de la langue apprise nous avons proposé une série de 4 questions items (contenues dans le paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect structurel de la langue est : « *de quoi la langue est faite ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau universitaire, sont : 1/ *Qu'est ce qu'une parole?* 2/ *Qu'est ce qu'un énoncé?* 3/ *Qu'est ce qu'un discours ?* 4/ *Qu'est ce qu'un corpus ?* La tendance de la connaissance structurelle de la langue des sujets/apprenants du niveau universitaire est appréciée à travers l'évaluation de leur connaissance de quelques notions qui ont trait à la langue du point de vue structurel, pouvant ainsi refléter leur niveau de connaissance de la langue sur le plan structurel. Les notions en question sont *la parole, l'énoncé, le discours et le corpus* qui correspondent donc aux 4 questions items de notre paradigme expérimental.

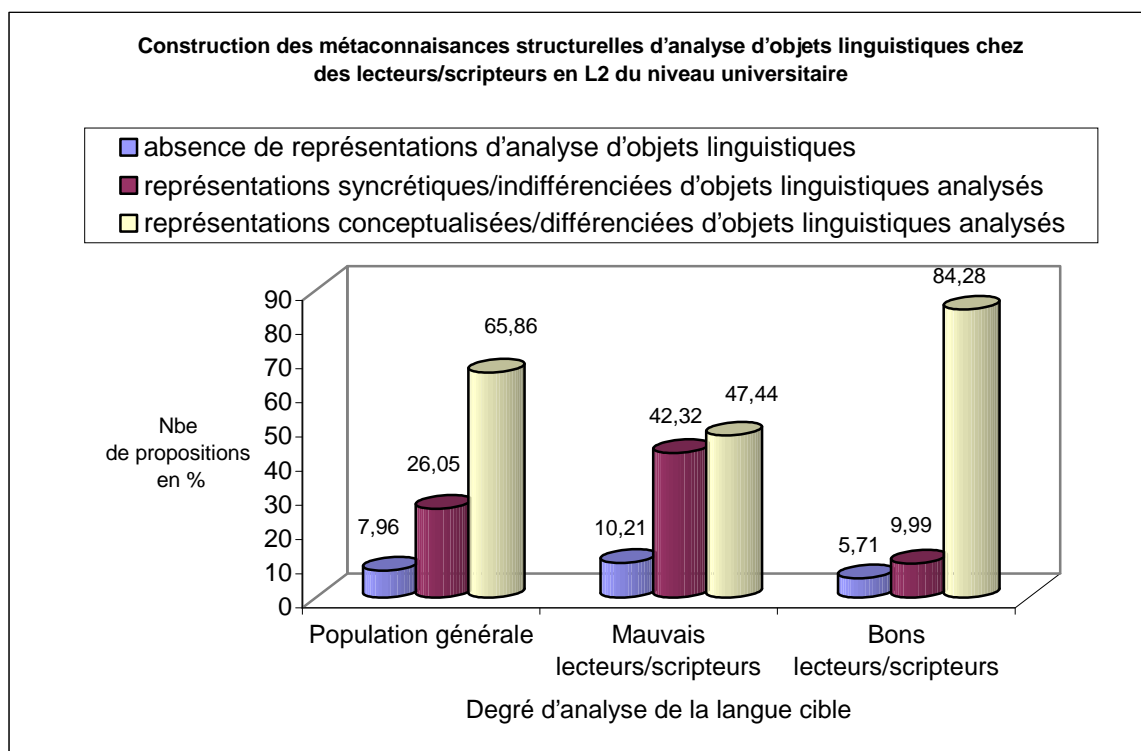


FIGURE 9

La **figure 9** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire à la quatorzième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance structurelle de la langue se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, 7,96% des questions items relatives à la connaissance de la langue sur le plan structurel n'ont pas reçu de réponses ou n'ont pas été interprétées dans le sens d'une demande d'analyse autoréférenciée de la langue au niveau structurel. Pour 7,96% des cas, il

y a eu donc absence d'analyse de la langue sur le plan structurel. Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est devenu insignifiant (moins de 10%) quant au volume des représentations d'analyse d'objets linguistiques construites autour des notions de la langue, proposées à l'analyse. Le taux des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés a atteint 26,05% et celui des représentations conceptualisés 85,86%. Ces résultats nous permettent de relever les éléments suivants :

A/ Le volume des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques a sensiblement augmenté au niveau universitaire par rapport aux trois niveaux pédagogiques antérieurs (primaire, collège et secondaire). Ce résultat est attesté déjà par la diminution importante et continue, au niveau universitaire, du taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés (32,05% dans le primaire ; 35,59% dans le collège, 11,08% dans le secondaire et 7,96% au niveau universitaire). Ce résultat est attesté aussi par l'augmentation très sensible du taux de représentations conceptualisées différenciées des objets linguistiques analysés au niveau universitaire (65,86%) par rapport aux trois autres niveaux pédagogiques antérieurs (primaire 30,84%, collège 30,84%, secondaire 52,3% et 65,86% au niveau universitaire). On peut donc remarquer qu'il y a là un effet de l'âge et de durée d'apprentissage de la langue sur la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques.

B/ Il y a une différence très contrastée dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel en fonction du degré d'analyse de la langue chez l'ensemble des participants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire. La construction des représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés (65,96%) prédomine celle des représentations syncrétiques (26,05%). Cette différence dans la construction de ces deux types de représentations d'objets linguistiques analysés, qui a été déjà remarqué au palier pédagogique antérieur (le secondaire), au profit des représentations conceptualisées, est encore plus forte au niveau universitaire. Mais on peut constater en même temps qu'il reste encore un peu plus du quart des apprenants lecteurs/scripteurs, même au niveau universitaire, qui construisent encore des représentations syncrétiques indifférenciées des objets linguistiques analysés (26,05%). Ce taux qui n'a pas cessé de diminuer du niveau primaire jusqu'à l'universitaire (primaire 36,72%, collège 29,55%, secondaire 36,60%, universitaire 26,01%), à côté de celui des représentations conceptualisées différenciées qui, lui, a beaucoup augmenté en revanche au niveau universitaire (primaire 30,84%, collège 30,84%, secondaire 52,3%, universitaire 65,86%), ces deux taux attestent bien que l'apprenant fait toujours une analyse de la langue qu'il apprend et que cette analyse ne se fait pas toujours selon un même degré d'analyse de la langue. Cependant, on voit bien que la capacité d'analyse de la langue apprise évolue avec l'âge et la durée d'apprentissage de la langue. L'augmentation de cette capacité d'analyse de la langue est effective à travers la redescription des représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible. La construction des représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés tend à diminuer avec le développement de l'expertise en langue cible. On assiste en même temps à une augmentation progressive de la

construction des représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés avec l'âge et le développement de l'expertise en langue cible.

2/ Si on compare maintenant les groupes des apprenants bons et des apprenants mauvais lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, quant à la capacité d'analyse de la langue apprise au niveau structurel et ainsi donc la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, nous pouvons relever qu'il y a une différence importante dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur/scripteur.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel ne différencie pas les apprenants bons et mauvais lecteurs/scripteurs au niveau universitaire (MALS 10,21% ; BOLS 5,71% ; $X^2 = 1,36$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; Non SIGN à 0,001).

b/ Le taux de construction des représentations syncrétiques indifférenciées d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel différencie très fortement les apprenants bons et mauvais lecteurs /scripteurs au niveau universitaire (MALS (42,32% ; BOLS 9,99% ; $X^2 = 26,88$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001).

c/ Le taux de construction de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés sur le plan structurel est très élevé chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs (BOLS 84,28%), ce taux est largement moins important chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 47,44% ; $X^2 = 15,34$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001).

d/ Les représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés sont largement plus importantes que les représentations syncrétiques chez les bons lecteurs/scripteurs (84,28% / 9,9% chez les BOLS ; $X^2 = 163,96$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001).

e/ Les représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés paraissent ne sont pas aussi les prépondérantes chez les mauvais lecteurs/scripteurs par rapport aux représentations conceptualisées mais cette différence est moins perçue chez les mauvais lecteurs/scripteurs (42,32% / 47,44% chez les MALS ; $X^2 = 33,47$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001).

Ces résultats laissent penser que la meilleure performance linguistique en L2 est tributaire du volume des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites autour de la langue apprise et donc elle dépend aussi de la capacité d'analyse de la langue apprise laquelle semble donc être plus développée chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs en raison de leur niveau d'expertise plus élevé en langue cible.

14.4.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire:

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation

de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau structurel et ainsi la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan structurel (trois études de cas, niveau universitaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°6, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 25 ans, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,36/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 8 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'une parole ?

« *C'est un énoncé qui se compose d'une unité didactique porteuse d'information, elle fait partie d'un discours* » (3P).

2/ Qu'est ce qu'un énoncé ?

« *C'est une construction grammaticale qui peut renvoyer à la parole* » (2P).

3/ Qu'est ce qu'une discours?

« *Un échange d'idées, il peut être entre un ou plusieurs personnes et même en monologue* » (3P).

4/ Qu'est ce qu'un corpus?

« *Un texte ou citation adresser à être lu et analysé. Le corpus nécessite une étude minicieuse[minutieuse]* » (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « parole », « énoncé », « discours » et « corpus ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole* cet apprenant fait appel à 3 propositions d'analyse que sont :

1/ « *La parole est un énoncé qui se compose d'une unité didactique* ». Cette proposition d'analyse de la notion *parole* semble être une représentation hautement conceptualisée de cette notion puisque l'analyse qui est faite de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le sujet a fait appel systématiquement à un vocabulaire métalinguistique spécialisé pour décrire la notion dans la langue cible (...*se compose d'une unité didactique*).

2/ « *La parole est porteuse d'information* ». Cette proposition d'analyse de la notion *parole* semble être aussi une représentation hautement conceptualisée de la notion en question puisque, pour la décrire dans la langue cible, le sujet en fait une abstraction comme quoi la parole peut être considéré comme une instance transmissible qui contient des informations (...*est porteuse d'information*). Là aussi l'analyse qui est faite de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, et le vocabulaire métalinguistique qui est utilisé y est bien adapté.

3/ « *La parole fait partie d'un discours* ». Cette proposition d'analyse de la notion tend à être classée comme une représentation conceptualisée compositionnelle de la notion en question puisque le *discours* contient la parole et le sujet s'est limité ainsi, dans son analyse de la notion, à décrire la composition de la notion proposée à l'analyse.

B/ Analyse de la notion *énoncé* :

Pour analyser la notion *énoncé*, ce même apprenant lecteur/scripteur présente 2 propositions d'analyse.

1/ « *L'énoncé est une construction grammaticale* ». Cette proposition d'analyse semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé puisque l'analyse est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le sujet utilise un vocabulaire métalinguistique spécialisé pour décrire la notion dans la langue cible (...*est une construction grammaticale*).

2/ « *L'énoncé peut renvoyer à la parole* ». C'est une proposition d'analyse qui semble relever d'une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé puisque la notion « *énoncé* » contient la notion de parole et le sujet s'est limité à décrire la composition de la notion dans son analyse.

C/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant lecteur/scripteur présente 3 propositions d'analyse.

1/ « *Le discours est un échange d'idées* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à l'objet du discours, non au discours en tant qu'objet de connaissance appartenant à la langue. Elle renvoie ainsi à la connaissance du monde ou à la langue en ce qu'elle est censée représenter (*discours*= *un échange d'idées*) par référence au monde et non par référence à elle-même. Cette proposition d'analyse de la notion *discours* doit donc être classée comme une absence de représentation en référence à notre grille d'observation.

2/ « Le discours *peut être entre un ou plusieurs personnes* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* ne renvoie pas là aussi au discours en tant qu'objet de connaissance mais par rapport à l'objet de connaissance qu'il représente (...*peut être établi entre un ou plusieurs personnes*). Elle serait donc classable comme correspondant à une absence de représentation en référence à notre grille d'observation.

3/ « Le discours *peut être un monologue* ». C'est une proposition d'analyse du discours qui renvoie à une représentation hautement conceptualisée de cette notion puisque le sujet fait appel à un vocabulaire métalinguistique spécialisé pour décrire la notion en question dans la langue cible (...*peut être un monologue*) et propose une matière de signification (*discours* = monologue) qui est contenu dans la notion analysée.

D/ Analyse de la notion *corpus* :

Pour analyser la notion *corpus*, ce même apprenant lecteur/scripteur produit les 2 propositions d'analyse suivantes.

1/ Le *corpus est un texte ou citation adressé à être lu et analysé*. Cette proposition d'analyse de la notion *corpus* correspond à une représentation hautement conceptualisée de la notion en question puisqu'elle contient comme matière de signification le *principe de l'analyse* (*corpus est un texte... destiné à être analysé*). Or la notion qui est analysée (*corpus*) comporte spécifiquement ce principe de l'analyse (*corpus = ...un texte... destiné à être analysé*). Le sujet a fait une analyse complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et a utilisé le vocabulaire métalinguistique approprié pour décrire son analyse de la notion dans la langue cible.

2/ Le *corpus nécessite une étude minutieuse*. C'est une proposition d'analyse de la notion *corpus* qui relève également d'une représentation hautement conceptualisée de la notion en question puisqu'elle contient le *principe d'étudier* (le *corpus = ...nécessite une étude minutieuse*), or le principe d'étudier appartient bien à la portée sémantique de la notion analysée.

Le protocole d'analyse de la langue cible au niveau structurel de cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire, contient 10 propositions d'analyse.

1/ Deux propositions d'entre elles constituent une absence de représentation des objets linguistiques analysés et elles concernent l'analyse de la notion *discours*.

2/ Huit d'entre elles renvoient à la construction de représentations différenciées d'objets linguistiques analysés. Six propositions concernent des représentations différenciées d'objets linguistiques hautement conceptualisées, du fait d'abord de l'utilisation du lexique métalinguistique approprié pour la description des objets linguistiques analysés mais aussi du niveau relativement élevé de conceptualisation des notions de la langue proposées à l'analyse. Deux propositions concernent des représentations conceptualisées compositionnelles d'objets linguistiques qui sont certes des représentations conceptualisées (par opposition aux représentations dites syncrétiques, mais elles relèvent d'un niveau moindre de conceptualisation de la langue apprise.

3/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit trois fois ses représentations de la notion *parole* dans la langue cible. Il a décrit une première fois puis une deuxième

fois une représentation hautement conceptualisée de cette notion dans la langue cible. La troisième description de cette même notion dans la langue cible concerne une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé. Pour les notions *énoncé* et *corpus*, ce sujet apprenant en a décrit respectivement deux fois ses représentations dans la langue cible. Pour la notion « *énoncé* », il a décrit une première fois une représentation hautement conceptualisée. La deuxième représentation de cette notion décrite dans la langue cible a été du type conceptualisé compositionnel. Pour la notion *corpus*, les deux représentations décrites dans la langue cible de cette notion ont été du type hautement conceptualisé.

2/ Un deuxième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°7, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 21 ans, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,15/20.

Présentation du protocole:

- 1/ Qu'est ce qu'une parole ?
« *Un son transmi* ») (IP).
- 2/ Qu'est ce qu'un énoncé ?
« *Sans réponse* ») (OP)
- 3/ Qu'est ce qu'une discours?
« *Sans répons* ») (OP).
- 4/ Qu'est ce qu'un corpus?
« *Sans répons* ») (OP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « parole », « énoncé », « discours » et « corpus ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire propose un nombre rudimentaire de propositions d'analyse de la langue au niveau structurel. Les seules propositions que le sujet présente concerne l'analyse de la notion *parole*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire analyse cette notion et décrit sa représentation de la notion dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole* cet apprenant fait appel une seule proposition d'analyse:

1/ La parole est « *un son transmis* ». Cette proposition d'analyse peut être catégorisée comme renvoyant à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé puisque la notion *parole* recouvre la signification à laquelle le mot « son » renvoie (*La parole est un son*). La notion *parole* recouvre aussi le sens de la transmission (*la parole est un son transmis*).

B/ Analyse des notions *énoncé, discours et corpus* :

Pour les notions *énoncé, discours, corpus*, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a présenté aucune proposition d'analyse. Il y a donc absence de représentation d'objets linguistiques analysés concernant ces trois notions dans ce protocole d'analyse de la langue cible au niveau structurel.

Le protocole d'analyse de la langue cible au niveau structurel de cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire, contient 1 proposition d'analyse de la langue et elle concerne la notion *parole*. Il y a absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques concernant les notions *énoncé, discours et corpus*.

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°10, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 21 ans, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 8,24/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 11 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'une parole ?

« *La parole c'est avoir la capacité de prononcé les lettres. La parole ne contient pas des règles. La parole est spontanée* » (3P)..

2/ Qu'est ce qu'un énoncé ?

« *L'énoncé phrase ou deux brèves. Il sert à informé et l'étudier* » (2P).

3/ Qu'est ce qu'une discours?

« *Le discours est un ensemble de phrase et de texte. Le discours est destiné généralement au public. Le style de discours est rhitorique [rhétorique]* » (3P).

4/ Qu'est ce qu'un corpus?

« *Le corpus est un ensemble de mots bien choisis. Le corpus est destiné à étudier des phénomènes divers. Le corpus est un échantillon choisi d'un tat [tas]* » (3P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « parole », « énoncé », « discours » et « corpus ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole* cet apprenant fait appel à 3 propositions d'analyse que sont :

1/ «*La parole c'est avoir la capacité de prononcé les lettres...*». Cette proposition d'analyse de la *parole* semble être une représentation hautement conceptualisée de la notion. Cet apprenant se représente la *parole* en cherchant à décrire dans la langue cible des éléments détaillés que recouvre la notion *parole* (*parole = capacité de prononcer des lettres*). Son analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Il a fait appel à un vocabulaire métalinguistique spécialisé.

2/ «*...La parole ne contient pas des règles...* ». Cette proposition d'analyse de la *parole* semble être aussi une représentation hautement conceptualisée de la notion, puisque, pour la décrire dans la langue cible, le sujet fait une comparaison implicite entre la *parole* qui est une production orale et dont le respect des règles grammaticales n'est pas pertinent et *l'écrit* où la grammaire est normalement plus exigée (*...la parole ne contient de règles...*). Comme quoi la parole peut être une instance transmissible acceptable sans le respect des règles grammaticales. Là aussi l'analyse qui est faite de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, et le vocabulaire métalinguistique qui est utilisé est concevable.

3/ «*...La parole est spontanée.* ». Cette proposition d'analyse de la notion tend à être classée aussi comme une représentation hautement conceptualisée parce qu'elle est vraie et elle complète en terme de sens la proposition qui la précède (*...La parole ne contient pas des règles...*). L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est adapté à la spécificité de la notion analysée.

B/ Analyse de la notion *énoncé* :

Pour analyser la notion *énoncé*, ce même apprenant lecteur/scripteur présente 2 propositions d'analyse.

1/ «*L'énoncé phrase ou deux brèves* ». Cette proposition d'analyse semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé (*l'énoncé = phrase ou deux brèves*). Cet apprenant se représente *l'énoncé* au moyen de ses constituants (*les phrases*).

2/ «*...Il sert à informé et l'étudier* ». C'est une proposition d'analyse qui semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Pour cet apprenant la notion *énoncé* recouvre le sens de l'information qui est à transmettre (*énoncé = il sert à informer*). La notion *énoncé* recouvre également pour cet apprenant le sens de l'étude (*énoncé = il sert à l'étudier*). Il semble vouloir dire que lorsqu'on utilise le terme *énoncé* pour désigner une production linguistique c'est surtout pour la désigner comme un *corpus* d'étude. Ces éléments qui peuvent donc bien être recensables dans cette proposition d'analyse de la notion *énoncé* témoignent du niveau de conceptualisation de la notion en question chez cet apprenant lecteur/scripteur. L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé bien adapté.

C/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant lecteur/scripteur présente 3 propositions d'analyse.

1/ «*Le discours est un ensemble de phrase et de texte...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé (*discours = ensemble de phrases et de textes*). Cet apprenant se représente le *discours* au moyen de ses constituants (*phrases et texte produits oralement*).

2/ «*...Le discours est destiné généralement au public...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cette proposition renferme en effet un champ de signification assez large de la notion *discours* pour désigner implicitement des éléments détaillés, reliés entre eux, qui se rapportent à la notion en question. Il y a le principe de la transmission (*le discours est destiné à...*). Il y a aussi le principe de l'auditoire (*le discours est destiné...au public*). Il y a enfin le principe de la diversité locutoire du *discours* (*le discours est généralement destiné au public*). L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé.

3/ «*...Le style de discours est rhétorique [rhétorique]* ». C'est une proposition d'analyse du discours qui renvoie à une représentation hautement conceptualisée de cette notion puisque le sujet fait appel à un vocabulaire métalinguistique spécialisé pour décrire la notion en question dans la langue cible (*...la rhétorique du discours*). Cet apprenant se représente le *discours* en cherchant à décrire dans la langue cible des éléments détaillés que recouvre la notion *discours* (*le style, la rhétorique du discours*). L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Cela donne un aperçu du niveau de conceptualisation de la notion chez cet apprenant lecteur/scripteur.

D/ Analyse de la notion *corpus* :

Pour analyser la notion *corpus*, ce même apprenant lecteur/scripteur produit les trois propositions d'analyse suivantes.

1/ «*Le corpus est un ensemble de mots bien choisis*». Cette proposition d'analyse de la notion *corpus* correspond à une représentation hautement conceptualisée de la notion en question puisqu'elle contient comme matière de signification le *principe de choisir* (*corpus est un ensemble de mots bien choisis...*). La notion analysée (*corpus*) comporte bien le principe du choix d'énoncés pour faire une étude. L'analyse de la notion s'avère complètement intégrée à l'objet linguistique analysé.

2/ «*Le corpus est destiné à étudier des phénomènes divers* ». C'est une proposition d'analyse de la notion *corpus* qui relève également d'une représentation hautement conceptualisée de la notion en question puisqu'elle contient le *principe d'étudier* (*le corpus = ...destiné à étudier des phénomènes divers*), or le principe d'étudier appartient bien à la portée sémantique de la notion analysée. La aussi, l'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique bien adapté.

3/ «*Le corpus est un échantillon choisi d'un tat [tas]* ». Cette proposition d'analyse de la notion *corpus* constitue la réplique de celle qui la précède (*Le corpus est un ensemble*

de mots bien choisis). Elle semble donc renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Elle contient le *principe du choix (corpus= échantillon choisi d'un tas de phrases par exemple)*. Elle contient aussi le *principe d'étudier* parce qu'elle se trouve dans la même phrase et succède la proposition où le *principe d'étudier* est indiqué pour la notion analysée. L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique bien adapté.

Le protocole d'analyse de la langue cible au niveau structurel de cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire, contient 11 propositions d'analyse.

1/ les onze propositions renvoient à la construction de représentations différenciées d'objets linguistiques analysés. Neuf d'entre elles sont des représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions « *parole* », « *énoncé* », « *discours* » et « *corpus* ». Les deux autres propositions correspondent à des représentations différenciées compositionnelles d'analyse d'objets linguistiques et elles concernent les notions « *énoncé* » et « *discours* ».

3/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit trois fois ses représentations des notions *parole, corpus et discours* dans la langue cible. Il a décrit trois fois des représentations hautement conceptualisées des notions *parole et corpus* dans la langue cible. Il a décrit une fois une représentation conceptualisée compositionnelle et deux fois des représentations hautement conceptualisées de la notion *discours* dans la langue cible. Pour la notion *énoncé*, il a décrit une fois une représentation conceptualisée compositionnelle et une fois une représentation hautement conceptualisée de la notion dans la langue cible.

Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan structurel (trois études de cas du niveau universitaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°1, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 21.6 mois, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 11,15/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 7 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « *parole* », « *énoncé* », « *discours* » et « *corpus* ». Cet apprenant mauvais

lecteur/scripteur du niveau universitaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

1/ Qu'est ce qu'une parole ?

« *C'est émettre des mots des phrases oralement. C'est aussi un moyen de communication* » (2P).

2/ Qu'est ce qu'un énoncé ?

« *C'est un ensemble de mots qui forment un sens* » (2P).

3/ Qu'est ce qu'une discours?

« *C'est un moyen d'expression des idées. Il doit respecter les lois et les règles de la langue* » (2P).

4/ Qu'est ce qu'un corpus?

« *C'est le thème* » (1P).

A/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole* cet apprenant fait appel à deux propositions d'analyse que sont :

1/ «*La parole c'est émettre des mots des phrases oralement...*». Cette proposition d'analyse de la *parole* semble être une représentation hautement conceptualisée de la notion. Cet apprenant se représente la *parole* en tachant de décrire dans la langue cible des éléments détaillés que recouvre la notion *parole*. Il y a le principe d'émettre (*parole = émettre des mots des phrases*). Il y a aussi le principe de l'oralité (*parole= émettre...oralement*). Son analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Il a fait appel à un vocabulaire métalinguistique spécialisé. Le niveau de conceptualisation de la notion est assez élevé chez ce bon apprenant lecteur/scripteur.

2/ «*...La parole est un moyen de communication*». Cette proposition d'analyse de la *parole* semble être aussi une représentation hautement conceptualisée de la notion, puisque, pour la décrire dans la langue cible, le sujet décrit un élément important qui relève du champ sémantique de la notion : il s'agit du principe de la communication (*...la parole, un moyen de communication*). L'analyse est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisée approprié.

B/ Analyse de la notion *énoncé* :

Pour analyser la notion *énoncé*, ce même apprenant lecteur/scripteur présente une proposition d'analyse.

1/ «*L'énoncé est un ensemble de mots...* ». Cette proposition d'analyse semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé (*l'énoncé = ensemble de mots*). Cet apprenant se représente *l'énoncé* au moyen de ses constituants (*les mots*).

2/ «*...mots qui forment un sens*». C'est une proposition d'analyse qui semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Pour cet apprenant la notion *énoncé* recouvre le sens de la phrase construite pour former un sens. L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est bien adapté.

C/ Analyse de la notion *discours* :

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse.

1/ «*Le discours est un moyen d'expression des idées...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé (*discours = moyen d'expression des idées*). Cet apprenant se représente le *discours* au moyen de décrire dans la langue cible des éléments qui appartiennent au champ sémantique de la notion. Il y a le principe de la transmission (*le discours = un moyen de...*). Il y a le principe d'émettre (*le discours = expression des idées...*).

2/ «*...Le discours doit respecter les lois et les règles de la langue*». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble aussi renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cette proposition renvoie à un élément détail qui concerne le fonctionnement et les principes d'utilisation de la langue (*le discours doit respecter les lois et les règles de la langue*). L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé bien adapté.

D/ Analyse de la notion *corpus* :

Pour analyser la notion *corpus*, ce même apprenant lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse.

1/ «*Le corpus est un thème*». Cette proposition d'analyse de la notion *corpus* correspond à une représentation conceptualisée compositionnelle de cette notion. La représentation de la notion est décrite dans la langue cible au moyen de l'un de ses constituants (*corpus = thème*).

Le protocole d'analyse de la langue cible au niveau structurel de cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau universitaire, contient sept propositions d'analyse.

1/ les sept propositions renvoient à la construction de représentations différenciées d'objets linguistiques analysés. Cinq d'entre elles sont des représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions « *parole* », « *énoncé* » et « *discours* ». Deux autres propositions correspondent elles à des représentations différenciées compositionnelles d'analyse d'objets linguistiques et elles concernent les notions « *énoncé* » et « *corpus* ».

3/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations des notions *parole*, *énoncé* et *discours* dans la langue cible. Il a décrit une première fois puis une deuxième fois des représentations hautement conceptualisées des notions *parole* et *discours* dans la langue cible. Il a décrit une fois une représentation conceptualisée compositionnelle et une autre fois une représentation hautement conceptualisée de la notion *énoncé* dans la langue cible.

2/ Un deuxième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°13, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 34 ans, 14^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 11,07/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit six propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'une parole ?

« *C'est la concrétisation de la langue* » (1P).

2/ Qu'est ce qu'un énoncé ?

« *C'est l'ensemble de mots au moment de l'élocution* » (1P).

3/ Qu'est ce qu'une discours?

« *C'est l'énonciation d'un texte destiné à l'auditoire* » (1P).

4/ Qu'est ce qu'un corpus?

« *C'est un échantillon d'étude* » (1P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des notions « parole », « énoncé », « discours » et « corpus ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire analyse ces notions de la langue et décrit les représentations de ces notions dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de la notion *parole* :

Pour analyser la notion *parole* cet apprenant fait appel à une seule proposition d'analyse.

1/ « *La parole c'est la concrétisation de la langue* ». Cette proposition d'analyse de la *parole* semble être une représentation hautement conceptualisée de la notion. Cet apprenant se représente la *parole* en la décrivant dans la langue cible comme étant un corrélat physique de la langue (*la parole est la concrétisation de la langue*). C'est une proposition d'analyse qui atteste un niveau de conceptualisation élevé de la notion analysée. L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé est bien adapté à la notion analysée.

B/ Analyse de la notion *énoncé* :

Pour analyser la notion *énoncé*, ce même apprenant lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse.

1/ « *C'est l'ensemble de mots...* ». Cette proposition d'analyse semble renvoyer à une représentation conceptualisée compositionnelle de l'objet linguistique analysé

(l'énoncé = ensemble de mots). Cet apprenant se représente l'énoncé au moyen de ses constituants (les mots).

2/ «...mots au moment de l'élocution ». C'est une proposition d'analyse qui semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Pour cet apprenant la notion énoncé recouvre le sens de mots mis ensemble pour construire une élocution (énoncé= mots au moment de l'élocution). L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est bien adapté à la notion analysée.

C/ Analyse de la notion discours :

Pour analyser la notion discours, cet apprenant lecteur/scripteur présente deux propositions d'analyse.

1/ «Le discours C'est l'énonciation d'un texte ... ». Cette proposition d'analyse de la notion discours semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé (discours = énonciation d'un texte). Cet apprenant se représente le discours en décrivant dans la langue cible un corrélat physique du discours : un texte énoncé (discours= énonciation d'un texte). C'est une proposition qui atteste le niveau élevé de conceptualisation de la notion analysée dont fait preuve cet apprenant bon lecteur/scripteur. L'analyse est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé est aussi bien adapté à la notion analysée.

2/ «...Le discours est un texte destiné à l'auditoire ». Cette proposition d'analyse de la notion discours semble renvoyer aussi à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cette proposition d'analyse comporte dans son champ de signification le principe de la transmission lequel caractérise la notion analysée (discours). L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé est bien adapté à la notion analysée.

D/ Analyse de la notion corpus :

Pour analyser la notion corpus, ce même apprenant lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse.

1/ «C'est un échantillon d'étude ». Cette proposition d'analyse de la notion corpus correspond à une représentation hautement conceptualisée puisqu'elle contient en matière de signification le principe de choisir (corpus= un échantillon d'étude...). La notion analysée (corpus) comporte bien le principe du choix d'énoncés pour faire une étude. Cette proposition d'analyse contient également le principe d'étudier (le corpus = ...échantillon d'étude). Le principe d'étudier appartient bien aussi au champ sémantique de la notion analysée. L'analyse de la notion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique est là aussi bien adapté à la notion analysée.

Le protocole d'analyse de la langue cible au niveau structurel de cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau universitaire, contient six propositions d'analyse.

1/ les six propositions d'analyse renvoient à la construction de représentations différenciées d'objets linguistiques analysés. Cinq d'entre elles sont des représentations

hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les notions « *parole* », « *énoncé* », « *discours* » et « *corpus* ». Une seule proposition correspond à une représentation différenciée compositionnelle d'analyse d'objets linguistiques et elle concerne la notion « *énoncé* ».

3/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit deux fois ses représentations des notions *énoncé* et *discours* dans la langue cible. Il a décrit une fois une représentation conceptualisée compositionnelle et une fois une représentation hautement conceptualisée de la notion *énoncé* dans la langue cible. Pour la notion *discours*, il a décrit deux représentations hautement conceptualisées dans la langue cible.

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°23, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 25 ans, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 12,05/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *De quoi est faite la langue ?* » induisant la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit 12 propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel) :

1/ Qu'est ce qu'une parole ?

« *C'est un énoncé oral, constitue le langage, est propre à chaque individu* » (3P).

2/ Qu'est ce qu'un énoncé ?

« *C'est une parole écrite ou orale, un acte individuel* » (3P).

3/ Qu'est ce qu'une discours?

« *Un ensemble d'énoncé cohérent, il peut être oral ou écrit, il a toujours un but, des objectifs* » (4P).

4/ Qu'est ce qu'un corpus?

« *Ensemble de possibilités, plusieurs phrases, mots...* » (3P).

A/ Analyse de la notion *parole* :

1/ Qu'est ce qu'une parole ?

« *C'est un énoncé oral, constitue le langage, est propre à chaque individu* » (3P).

Pour analyser la notion *parole* cet apprenant fait appel à 3 propositions d'analyse que sont :

1/ «*C'est un énoncé oral ...*».

Cette proposition d'analyse de la *parole* semble être une représentation hautement conceptualisée de la notion. Cet apprenant se représente la *parole* en la décrivant dans la langue cible comme un *énoncé oral*. Il a ainsi utilisé un vocabulaire métalinguistique

approprié, et son analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé.

2/ «...constitue le langage... ». Cette proposition d'analyse de la *parole* semble être aussi une représentation hautement conceptualisée de la notion, puisque, pour la décrire dans la langue cible, le sujet fait appel à un terme général qu'est *le langage*, mais qui désigne fortement la *parole* laquelle constitue le *langage parlé* (*parole= constitue le langage*). L'analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est approprié à la notion analysée.

3/ «...est propre à chaque individu ». Cette proposition d'analyse de la notion peut aussi être classée comme une représentation hautement conceptualisée parce qu'elle est vraie (*la parole= propre à chaque individu*) et elle désigne une particularité qui caractérise la notion analysée (*la parole*). Il s'agit du fait que la *parole* est surtout un langage qui est propre à l'individu. La *parole* est ici analysée au moyen de décrire dans la langue cible un élément détail qui caractérise la notion analysée. L'analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est adapté à la spécificité de la notion analysée.

B/ Analyse de la notion *énoncé* :

2/ Qu'est ce qu'un énoncé ?

« *C'est une parole écrite ou orale, un acte individuel* » (3P).

Pour analyser la notion *énoncé*, ce même apprenant lecteur/scripteur présente trois propositions d'analyse.

1/ «*C'est une parole écrite...*». Cette proposition d'analyse semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé (*l'énoncé = parole écrite*). Cet apprenant se représente *l'énoncé* en le décrivant dans la langue cible comme un *parole écrite*. Il a utilisé un vocabulaire métalinguistique approprié, et l'analyse qui est faite de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé.

2/ « *... ou orale* ». C'est une proposition d'analyse qui semble renvoyer aussi à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Pour cet apprenant la notion *énoncé* recouvre le sens de la parole écrite ou oral (*énoncé= parole écrite ou orale*). Ces éléments de signification peuvent bien être associés à la notion analysée. L'analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est aussi adapté à la notion analysée.

3/ « *... un acte individuel* ». Cette proposition d'analyse de la notion peut aussi être classée comme une représentation hautement conceptualisée parce qu'elle est vraie (*l'énoncé= un acte individuel*) et elle désigne un élément détail qui appartient à la portée sémantique de la notion analysée (*l'énoncé*). *L'énoncé* peut en effet constituer *un acte d'énonciation individuel* se rapportant ainsi à la notion *parole*. L'analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est adapté à la spécificité de la notion analysée.

C/ Analyse de la notion *discours* :

3/ Qu'est ce qu'un discours?

« *Un ensemble d'énoncé cohérent, il peut être oral ou écrit, il a toujours un but, des objectifs* » (4P).

Pour analyser la notion *discours*, cet apprenant lecteur/scripteur présente quatre propositions d'analyse.

1/ «*Un ensemble d'énoncé cohérent ...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé (*discours = ensemble d'énoncé cohérent*). Cet apprenant se représente le *discours* au moyen de ses constituants (*les énoncés*), mais en incluant surtout dans la description de l'objet linguistique analysé le principe de la *cohérence* (*discours = ensemble d'énoncés cohérents*). L'analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est adapté à la spécificité de la notion analysée.

2/ «*...il peut être oral ...* ». Cette proposition d'analyse de la notion *discours* semble renvoyer à une représentation hautement conceptualisée de l'objet linguistique analysé. Cette proposition contient en effet une part de signification qui appartient à la portée sémantique de la notion analysée (*discours = peut être oral*). L'analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est adapté à la spécificité de la notion analysée.

3/ «*...ou écrit...* ». C'est une proposition d'analyse du discours qui renvoie à une représentation hautement conceptualisée de cette notion puisque le sujet fait appel à un élément de signification qui peut être facilement relié à la notion analysée (*discours = oral ou écrit*). Cette proposition contient en effet une part de signification qui appartient à la portée sémantique de la notion analysée (*discours = peut être oral ou écrit*). L'analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est adapté à la spécificité de la notion analysée.

4/ «*... il a toujours un but, des objectifs* ». C'est une proposition d'analyse du discours qui renvoie aussi à une représentation hautement conceptualisée de cette notion puisque le sujet appelle un élément de signification qui est lié à la notion analysée (*discours = a toujours un but, des objectifs*). Cette proposition contient en effet une part de signification qui appartient à la portée sémantique de la notion analysée car, en effet le *discours* est toujours réalisé pour atteindre un but voir des buts, en l'occurrence communiquer, convaincre, transmettre un message, rechercher l'approbation ect... L'analyse de la notion est restée complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique utilisé est adapté à la spécificité de la notion analysée.

D/ Analyse de la notion *corpus* :

Qu'est ce qu'un corpus?

« *Ensemble de possibilités, plusieurs phrases, mots...* » (2P).

Pour analyser la notion *corpus*, ce même apprenant lecteur/scripteur produit les trois propositions d'analyse suivantes.

1/ « *ensemble de possibilités* ». Cette proposition d'analyse de la notion corpus correspond à une représentation hautement conceptualisée de la notion en question puisqu'elle contient comme matière de signification le *principe du test* (corpus= ensemble de possibilités). Le *corpus* est décrit dans la langue cible chez cet apprenant bon lecteur /scripteur comme l'une des applications possibles de la langue et qui serait soumise à l'étude. L'analyse de la notion s'avère complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé est tout à fait adapté à la notion analysée.

2/ « [Le corpus c'est] ...*plusieurs phrases, mots...* ». C'est une proposition d'analyse de la notion corpus qui relève également d'une représentation hautement conceptualisée de la notion en question puisqu'elle semble constituer une duplication à la proposition qui lui précède. Là aussi, Le *corpus* est décrit dans la langue cible chez cet apprenant bon lecteur /scripteur comme l'une des applications possibles de la langue et qui serait soumise à l'étude (*corpus= plusieurs phrases, plusieurs mots [à étudier]*). L'analyse de la notion reste complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé reste adapté à la notion analysée.

Le protocole d'analyse de la langue cible au niveau structurel de cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau universitaire, contient 12 propositions d'analyse.

1/ les douze propositions d'analyse renvoient à la construction de représentations différenciées d'objets linguistiques analysés de type hautement conceptualisés, et elles concernent les notions « *parole* », « *énoncé* », « *discours* » et « *corpus* ».

2/ On peut remarquer que ce sujet apprenant a décrit plusieurs fois ses représentations des notions *parole, énoncé, corpus et discours* dans la langue cible.

14.4.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire :

Des résultats de la deuxième expérience D relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles, produits de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs construisent des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques. Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire ont produit des métaconnaissances structurelles syncrétiques et indifférenciées des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue apprise, et des métaconnaissances conceptualisées compositionnelles ou hautement conceptualisées qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue apprise. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs et décrites dans la langue

apprise, ne sont pas toujours produites selon un même degré d'analyse de la langue. La première prédiction se confirme.

2/ La production des métaconnaissances structurelles syncrétiques d'analyse d'objets linguistiques (représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés) n'est plus la prépondérante chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs, comme cela a été le cas aux paliers pédagogiques antérieurs (primaire et collège et secondaire). La production des métaconnaissances structurelles conceptualisées d'analyse d'objets linguistiques (représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs comme chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs. En revanche, le volume de la construction des métaconnaissances structurelles conceptualisées (représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés) est très largement supérieur chez les bons que chez les mauvais lecteurs/scripteurs. Le volume des métaconnaissances structurelles syncrétiques (représentations syncrétiques des objets linguistiques analysés) reste cependant assez important chez les mauvais lecteurs/scripteurs. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la production des propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan structurel, décrites dans la langue cible, est fonction du développement de l'expertise en langue cible. Le développement de l'expertise dans une langue semble corroborer avec une redescription continue des représentations d'objets linguistiques analysés sur la base d'analyses nouvelles, élaborées par les apprenants, de la langue apprise. Les apprenants analysent de nouveau et redécrivent leurs représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible à chaque fois que cela devienne possible pour eux, en fonction du développement de leur niveau d'expertise en langue cible. Les métaconnaissances structurelles qui sont construites sur la langue seraient d'abord syncrétiques et indifférenciées (leur fréquence reste encore assez élevée même chez les mauvais lecteurs/scripteurs du niveau universitaire), la redescription dans la langue cible des représentations des objets linguistiques nouvellement analysés, en raison du développement du niveau d'expertise en langue cible, leur donnerait le caractère plus hautement conceptualisé. C'est ce qui explique la fréquence nettement plus élevée des métaconnaissances structurelles plus hautement conceptualisées produites chez les bons lecteurs/scripteurs. La deuxième prédiction se confirme.

Nous pouvons noter cependant que si chez les bons apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et collège, les représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés produites sont toutes de type compositionnel et les représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés ne sont apparues pratiquement que dans les propositions d'analyse de la langue des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire, leur production n'a augmenté de façon consistante qu'au niveau universitaire et particulièrement chez les bons lecteurs/scripteurs, témoignant ainsi du niveau de conceptualisation de la langue apprise atteint par les apprenants lecteurs/scripteur dans leur parcours d'apprentissage de la langue au niveau secondaire après 14 années d'apprentissage de la langue cible.

Chapitre 15

Troisième expérience:

Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2

15.1./ Troisième expérience A (niveau primaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire après trois années d'apprentissage du français :

15.1.1./ Questionnement problématique (troisième expérience) :

2/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse fonctionnelle de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse fonctionnelle est : Comment utiliser la langue ? Ou comment fonctionne la langue ?)

15.1.2./ Hypothèse (5) de travail (troisième expérience) relative à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible L2 :

La construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques (Question pivot : *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?*), et leur description dans la langue cible, constitue un facteur déterminant de progression de la performance linguistique en L2. Les représentations d'objets linguistiques analysés construites à l'issue de l'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, représentations que constituent les métaconnaissances fonctionnelles élaborées par les apprenants au cours de leur apprentissage de la langue, ne relèveraient pas systématiquement d'un même degré d'analyse de la langue apprise. Ces représentations d'objets linguistiques qui sont donc le produit de l'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, sont construites en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Les métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques se construiraient sur la base de l'existence d'un substrat minimum d'automatismes dans la réalisation linguistique en langue cible, automatismes qui seraient visibles dans les applications linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs ayant acquis un niveau initial d'utilisation de la langue. La construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel deviendrait alors possible à l'issue de l'activité d'autoréférenciation langagière que les apprenants lecteurs/scripteurs engageraient à l'égard de la langue cible. Ces représentations seraient a priori de type appréciatif (représentations qualitatives des objets linguistiques analysés. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » relative à la question

pivot « *Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *Il parle bien... comme l'anglais* ». Où bien à une autre question item « *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* » relative à la question pivot « *Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *il connaît le français* ». Ce sont des représentations d'analyse d'objets linguistiques qui seraient basées a priori sur une maîtrise ressentie, non une maîtrise analysée, de la langue apprise. Ce serait ce type de représentations construites à l'issue de l'analyse de la langue, que les apprenants lecteurs/scripteurs construiraient dans leurs toutes premières tentatives d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel. Dans ce type d'analyse de la langue, les apprenants lecteurs/scripteurs ne distingueraient pas entre la langue comme *objet analysé* et la langue comme *objet dont ils ressentent la maîtrise*. Ils ne distingueraient pas dans leur description de l'objet linguistique analysé entre *l'expression de l'objet linguistique analysé* et *l'expression du sentiment de maîtrise de l'objet linguistique* dans leur analyse de la langue.

La construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel, qui sont différenciées et plus hautement conceptualisées, serait possible plus tardivement avec le développement de l'expertise en langue cible. L'analyse linguistique qui concerne le fonctionnement de la langue serait alors complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Les représentations d'objets linguistiques analysées qui concernent donc le fonctionnement de la langue, et leur description dans la langue cible, seraient construites sur la base de la maîtrise analysée de la langue. Ces représentations seraient alors de type conceptualisé (un exemple de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel. A la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *C'est pouvoir la comprendre en premier lieu, ensuite savoir parler cette langue. Et être apte à n'importe quel conflit –discussion- en utilisant cette langue par une utilisation d'un vocabulaire qui est généré par une grammaire qui implique prononciation et composition de phrase correcte* ». Où bien à la question item « *Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *C'est savoir construire une phrase [idée]. C'est savoir transmettre cette idée en un parlé correct [prononciation]* »).

La progression de la performance linguistique dans une langue cible consisterait ainsi en une redescription continue, dans la langue cible, de représentations d'objets linguistiques analysés qui constituent les métaconnaissances linguistiques fonctionnelles construites à l'issue de l'analyse de la langue (élaboration de représentations qualitatives et appréciatives vers l'élaboration de représentations différenciées et hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés). Les métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques qui sont donc redécrites dans la langue cible à chaque fois que cela devienne possible, en fonction du développement de l'expertise, seraient à la base de la construction des connaissances déclaratives et procédurales sur la langue et pourraient ainsi être l'élément activateur du système de contrôle de l'activité langagière au cours de la réalisation linguistique.

La description et la redescription des objets linguistiques analysés dans la langue cible qui consistent en une réélaboration et une reformulation de propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel seraient normalement plus importantes et donneraient plus de propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel chez les bons que chez les mauvais lecteurs/scripteurs.

Prédictions (hypothèse 5, niveau primaire) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés à des degrés différents d'analyse de la langue : des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives qui seraient plus importantes et des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées des objets linguistiques analysés qui seraient très faible à ce stade de l'apprentissage de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience A :

Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * D3$

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

D renvoie au facteur degré d'analyse de la langue cible, D1 : absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques ; D2 : représentations appréciatives d'objets linguistiques analysés ; D3 : représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau primaire : 6^{ième} année, 3 années d'apprentissage du français L2

- PG (Population générale) 36 élèves ; AM (âge moyen) 11.7 mois.

- Bons lecteurs/scripteurs (BLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 10.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 17,22/20.

-Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 12.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 7,02/20.

La question pivot :

La question pivot relative à la construction des métaconnaissances fonctionnelles sur la langue, à l'issue du travail d'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible est : « *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?* »

Les questions Items (niveau primaire) :

Les questions Items qui correspondent à la question pivot « *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?* », appartenant au paradigme expérimental et établies pour apprécier la construction et le développement des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau primaire, sont :

1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*

2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*

3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*

4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue :

1/ *Absence de représentation de l'objet linguistique analysé :* Il y a absence d'analyse de l'objet linguistique proposé à l'analyse. Il y a donc absence de représentation de l'objet linguistique analysé. On considère qu'il y a absence de représentation des objets linguistiques analysés lorsqu'il y a absence de réponses aux questions-items correspondantes, sélectionnées dans le paradigme expérimental. Nous avons aussi considéré qu'il y a absence de représentation de la langue apprise, et donc absence d'analyse de l'objet linguistique proposé à l'analyse, lorsque les réponses aux questions-items renvoient à la description du monde et l'analyse qui est faite de l'objet linguistique n'est pas référenciée à la langue elle-même.

2/ *Présence de représentations d'objets linguistiques analysés :*

L'objet linguistique qui est proposé à l'analyse suscite la production de propositions d'analyse de la langue sous forme de représentations d'objets linguistiques analysés, telles que celles qui sont appréhendées dans les réponses des apprenants aux questions-items relatives aux questions pivots correspondant aux différents aspects de connaissance de la langue (structurel, fonctionnel et stratégique), sélectionnées dans le paradigme expérimental.

3/ *Représentations appréciatives de l'objet linguistique analysé:*

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *croit savoir de la langue* du point de vue fonctionnel (ce qui

correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue apprise ?* »). Les représentations de ce savoir fonctionnel sur la langue et leur description dans la langue cible seraient à priori de nature appréciative, à défaut chez l'apprenant lecteur/scripteur, de pouvoir décrire une *maîtrise analysée* de la langue apprise dans la langue cible. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant donne comme réponse : « *il connaît le français* » (représentation appréciative de l'objet linguistique analysé). Un autre exemple. A une autre question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *Il sait bien le français* » » (représentation appréciative de l'objet linguistique analysé) Ce type de représentations d'analyse d'objets linguistiques serait basé a priori sur une *maîtrise ressentie*, non une *maîtrise analysée*, de la langue apprise. C'est ce qui caractérise les représentations des savoirs fonctionnels dites *appréciatives* des objets linguistiques analysés.

4/ Représentations conceptualisées de l'objet linguistique analysé:

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *croit savoir de la langue* du point de vue fonctionnel (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* »). Les représentations de ce savoir fonctionnel sur la langue et leur description dans la langue cible seraient complètement conceptualisées et le vocabulaire métalinguistique utilisé spécifiquement choisi pour décrire les représentations de ce savoir dans la langue cible. Cela est du au fait que l'apprenant lecteur/scripteur deviendrait désormais en mesure de décrire une *maîtrise analysée* de la langue apprise dans la langue cible, au lieu de se limiter à décrire la *maîtrise ressentie* de la langue. L'analyse de la langue sur le plan fonctionnel devient complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Par exemple, à la question item « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *C'est avoir la capacité de comprendre, de lire et d'écrire* » ; « *Il parle bien le français* » (représentations conceptualisées de l'objet linguistique analysé). Un autre exemple. A une autre question item « *Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?* » relative à la question pivot « *Comment fonctionne la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *ça signifie avoir un style de parole. ça signifie aussi, séduire et convaincre* ». Ce type de représentations d'analyse d'objets linguistiques serait basé sur une *maîtrise analysée* et non pas seulement sur une *maîtrise ressentie* de la langue apprise. C'est ce qui caractérise les représentations des savoirs fonctionnels dites *conceptualisées* des objets linguistiques analysés.

15.1.3./ Résultats de la deuxième expérience A (niveau primaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles,

issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire de la langue cible L2 :

15.1.3.1./ Analyse quantitative

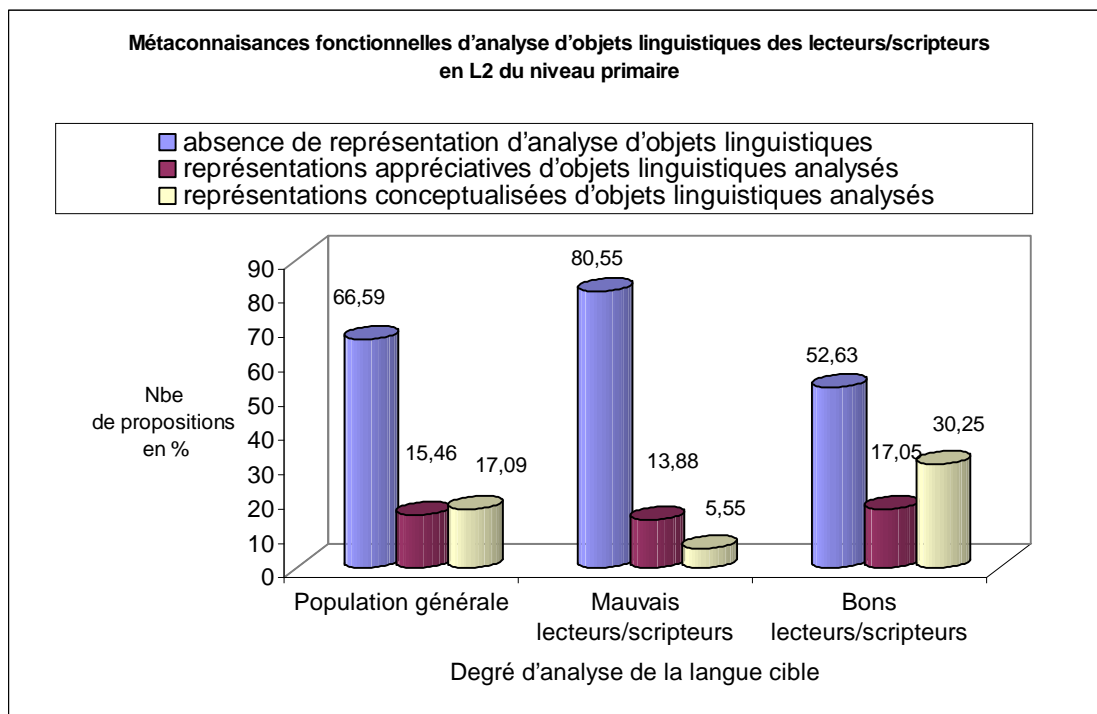


FIGURE 10

Nous avons cherché à examiner la capacité d'analyse des aspects fonctionnels de la langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles construites sur la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse des aspects fonctionnels de la langue apprise nous avons proposé une série de 4 questions items (du paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance de la langue sur le plan fonctionnel. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect fonctionnel de la langue est : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau primaire, sont : 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* 4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* La tendance de la connaissance fonctionnelle de la langue des sujets/apprenants du niveau primaire est appréciée à travers l'évaluation de leur niveau de connaissance concernant le fonctionnement de la langue apprise (construire des phrases, construire des textes, faire des discours...), à travers l'analyse systématique des propositions d'analyse de la langue qu'ils produisent, que contiennent leurs réponses aux questions items du paradigme expérimental,

lesquelles réponses auraient trait à leur connaissance de la langue sur le plan fonctionnel. Les questions items choisies concernent les quatre assertions suivantes : 1/ signification de la maîtrise d'une langue étrangère ; 2/ identification du lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ Identification du lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ signification de ce que veut dire « *savoir construire un texte* ».

La **figure 10** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire à la troisième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance fonctionnelle de la langue se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, 66,59% des questions items relatives à la connaissance de la langue sur le plan fonctionnel n'ont pas reçu de réponses ou n'ayant pas été interprétées dans le sens d'une demande d'analyse autoréférenciée de la langue au niveau fonctionnel. Pour 66,59% des cas, il y a eu donc absence d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel a ainsi atteint à peu près les deux tiers du volume des assertions qui concernent le fonctionnement de la langue, proposées à l'analyse. Ce taux d'absence très élevé de construction de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques peut s'expliquer par le niveau d'expertise en langue cible de nos participants du niveau primaire qui reste encore assez faible à ce stade de l'apprentissage de la langue (3 années d'apprentissage institutionnel). Le taux des représentations appréciables des objets linguistiques analysés a atteint seulement 15,45% et celui des représentations conceptualisés seulement 17,09% également. Il ne semble pas y avoir de différence notable dans la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés en fonction du degré d'analyse de la langue chez l'ensemble des participants lecteurs/scripteurs du niveau primaire. Il y a à peu près autant d'apprenants lecteurs/scripteurs qui ont construit des représentations appréciables des objets linguistiques analysés et ceux qui ont construit des représentations conceptualisées concernant leur analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Cependant, il est clair que le taux de construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques est très faible chez nos participants lecteurs/scripteurs du niveau primaire. Cela est probablement dû à leur niveau d'expertise en langue cible à ce stade de l'apprentissage de la langue.

2/ En revanche, il y a une différence importante dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur/scripteur.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel est très élevé chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 80,55%) par rapport aux apprenants bons lecteurs/scripteurs (BOLS 52,63%; $X^2 = 3,30$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \text{ à } 0,001$).

b/ Le taux de construction de représentations appréciables d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel est comparable entre le groupe des MALS (13,88%) et celui des BOLS (17,05%) ($X^2 = 0,02$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $Non\ SIGN \text{ à } 0,001$).

c/ Le taux de construction de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel est nettement plus élevé chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs (BOLS 30,25%), ce taux est de 5,55% chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 5,55% ; $X^2 = 23$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN \grave{a} 0,001$).

d/ Le taux des représentations conceptualisées des connaissances fonctionnelles de la langue paraît plus élevé que celui des représentations appréciatives chez les bons lecteurs/scripteurs (30,25% / 17,05% chez les BOLS ; $X^2 = 14,70$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \grave{a} 0,001$).

e/ Le taux des représentations appréciatives des connaissances fonctionnelles de la langue paraît par contre un peu plus élevé chez les mauvais lecteurs/scripteurs par rapport aux représentations conceptualisées (13,88% / 5,55% chez les MALS ; $X^2 = 46,56$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN \grave{a} 0,001$).

15.1.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau fonctionnel et la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise sur le plan fonctionnel (niveau primaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°3, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 12.6 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 5,75/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse

d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *il parle bien le français* » (IP).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *non* » (OP).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *non* » (OP).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« *il coint [il connaît]* » (IP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il a construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il parle bien le français* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une partie des significations possibles que comporte l'assertion *maîtrise d'une langue étrangère*. La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on *parle bien la langue* (*maîtriser une langue étrangère* = *bien parler le français*). L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique spécifiquement utilisé.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce

qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir construire un texte* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il counit [il connaît]* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *connaître* (la langue en l'occurrence) (*savoir construire un texte*= *connaître*...). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *connaître* qui relève du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *savoir construire un texte* ».

3/ Il y a une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

2/ Un deuxième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°9, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 12.8 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 3,45/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *il parle le bien.....comme l'anglais* » (IP).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *non* » (OP).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *non* » (OP).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« *il cener le français [il connaît le français]* » (IP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il a construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il parle le bien comme l'anglais* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une partie des significations possibles que comporte l'assertion *maîtrise d'une langue étrangère*. La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on *parle bien la langue* (*maîtriser une langue étrangère = bien parler comme un anglais par exemple*). L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique spécifiquement utilisé.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion «*savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion «*savoir construire un texte* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*il cener le français [il connaît le français]* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *connaître le français (savoir construire un texte= connaître le français)*. C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *connaître* qui relève du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion «*savoir construire un texte*».

3/ Il y a une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion «*maîtrise d'une langue étrangère* ».

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°13, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 11.9 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 8,70/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot «*Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

«*il parle bien la langue* » (1P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

«*oui* » (0P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

«*non* » (0P)

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

«*il sais bien le français* » (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il a construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion «*maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion «*maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*il parle bien la langue* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une partie des significations possibles que comporte l'assertion *maîtrise d'une langue étrangère*. La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on parle

bien la langue (maîtriser une langue étrangère= bien parler la langue). L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique spécifiquement utilisé.

B/ Analyse de l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*oui* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion «*savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion «*savoir construire un texte* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*il sais bien le français* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer là aussi à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *bien savoir le français* (*savoir construire un texte= bien savoir le français*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *savoir* qui relève du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *savoir construire un texte* ».

3/ Il y a une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise sur le plan fonctionnel (niveau primaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°7, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 11.3 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 17,88/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *il parle bien la langue étrangère* » (1P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *non* » (0P)

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *non* » (0P)

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« *l conné [connaît] le français* » (1P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il a construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il parle bien la langue étrangère* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une partie des significations possibles que comporte l'assertion *maîtrise d'une langue étrangère*. La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on *parle bien la langue étrangère* (*maîtriser une langue étrangère* = *bien parler la langue étrangère*). L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique spécifiquement utilisé.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir construire un texte* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il conné [il connaît] le français* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer là aussi à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *connaître le français* (*savoir construire un texte* = *connaître le français*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour

décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *connaître* qui relève du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *savoir construire un texte* ».

3/ Il y a une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°18, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 10.8 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 16,92/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *parle bien la langue* » (1P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *oui* » (0P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *non* » (0P).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« *il ses [sait]bien construite sans honte* » (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire*

et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il a construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *parle bien la langue* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une partie des significations possibles que comporte l'assertion *maîtrise d'une langue étrangère*. La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on *parle bien la langue étrangère* (*maîtriser une langue étrangère*= *bien parler la langue*). L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique spécifiquement utilisé.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *oui* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir construire un texte* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il ses [sait]bien construite sans honte* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer là aussi à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *savoir construire sans honte* (*savoir construire un texte* = *savoir construire sans honte*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (les verbes *savoir* et *construire* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *savoir construire un texte* ».

3/ Il y a une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°19, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 9.9 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 17,15/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *il sait aime la langue* » (2P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *oui* » (0P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« non » (0P).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« il ses [sait]bien construite sans honte » (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il a construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il sait aime la langue* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *savoir et aimer la langue* (*savoir construire un texte*= *savoir, aimer la langue*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type *appréciatif* parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (les verbes *savoir* et *aimer* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *oui* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *non* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir construire un texte* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *il ses [sait]bien construite sans honte* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer là aussi à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *savoir construire sans honte (savoir construire un texte = savoir construire sans honte)*. C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (les verbes *savoir* et *construire* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a également deux représentations appréciatives de l'objet linguistique analysé et elles concernent l'assertion « *savoir construire un texte* » et l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

15.1.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire :

Des résultats de la troisième expérience A relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, produits de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques est encore faible au niveau primaire après trois années d'apprentissage de la langue.

2/ Néanmoins, dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs construisent quand même des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques. Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire ont produit des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue apprise, et des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue, à l'issue de leur analyse de la langue apprise. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs et décrites dans la langue apprise, ne sont pas produites selon un même degré d'analyse de la langue. La première prédiction se confirme.

3/ La production des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives (représentations appréciatives des objets linguistiques analysés) semble être prépondérante chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs. En revanche, la production des métaconnaissances conceptualisées (représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la production des propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel, décrites dans la langue cible, est fonction du développement de l'expertise en langue cible. Le développement de l'expertise dans une langue semble corroborer avec une redescription continuelle des représentations d'objets linguistiques analysés sur la base d'analyses nouvelles, élaborées par les apprenants, de la langue apprise. Les apprenants analysent de nouveau et redécrivent leurs représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible à chaque fois que cela devienne possible pour eux, en fonction du développement de leur niveau d'expertise en langue cible. Les métaconnaissances fonctionnelles qui sont construites sur la langue apprise seraient d'abord de nature appréciative (leur fréquence reste relativement élevée chez les mauvais lecteurs/scripteurs), la redescription dans la langue cible des représentations des objets linguistiques nouvellement analysés, en raison du développement du niveau d'expertise en langue cible, les rendrait plus hautement conceptualisées. C'est ce qui explique la fréquence relativement plus élevée des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées produites chez les bons lecteurs/scripteurs. La deuxième prédiction se confirme.

15.2./ Troisième expérience B (niveau collègue) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collègue après sept années d'apprentissage du français :

15.2.1./ Questionnement problématique (troisième expérience) :

2/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse fonctionnelle de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse fonctionnelle est : Comment utiliser la langue ? Ou comment fonctionne la langue ?)

15.2.2./ Hypothèse (5) de travail (troisième expérience) relative à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible L2⁴⁹ :

Prédictions (hypothèse 5, niveau collège) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés à des degrés différents d'analyse de la langue : des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives qui seraient plus importantes et des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées des objets linguistiques analysés qui seraient plus faible à ce stade de l'apprentissage de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience B (niveau collège) :

Plan d'expérience : S<G2*E2>*D3

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

D renvoie au facteur degré d'analyse de la langue cible, D1 : absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques ; D2 : représentations appréciatives d'objets linguistiques analysés ; D3 : représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau collège : 4^{ième} année, 7 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 36 élèves ; AM (âge moyen) 14.11 mois.

⁴⁹ idem page 289

- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 13.10 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 17,76/20.

-Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 16.1 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 7,23/20.

La question pivot :

La question pivot relative à la construction des métaconnaissances fonctionnelles sur la langue, à l'issue du travail d'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible est : « *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?* »

Les questions Items (niveau collège) :

Les questions Items qui correspondent à la question pivot « *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?* » relevant du paradigme expérimental et établies pour apprécier la construction et le développement des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau primaire, sont :

1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*

2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*

3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*

4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?*

*Les niveaux d'élaboration analytique de la langue*⁵⁰ :

15.2.3./ Résultats de la troisième expérience B (niveau collège) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège:

15.2.3.1./ Analyse quantitative (Troisième expérience):

⁵⁰ idem page 292

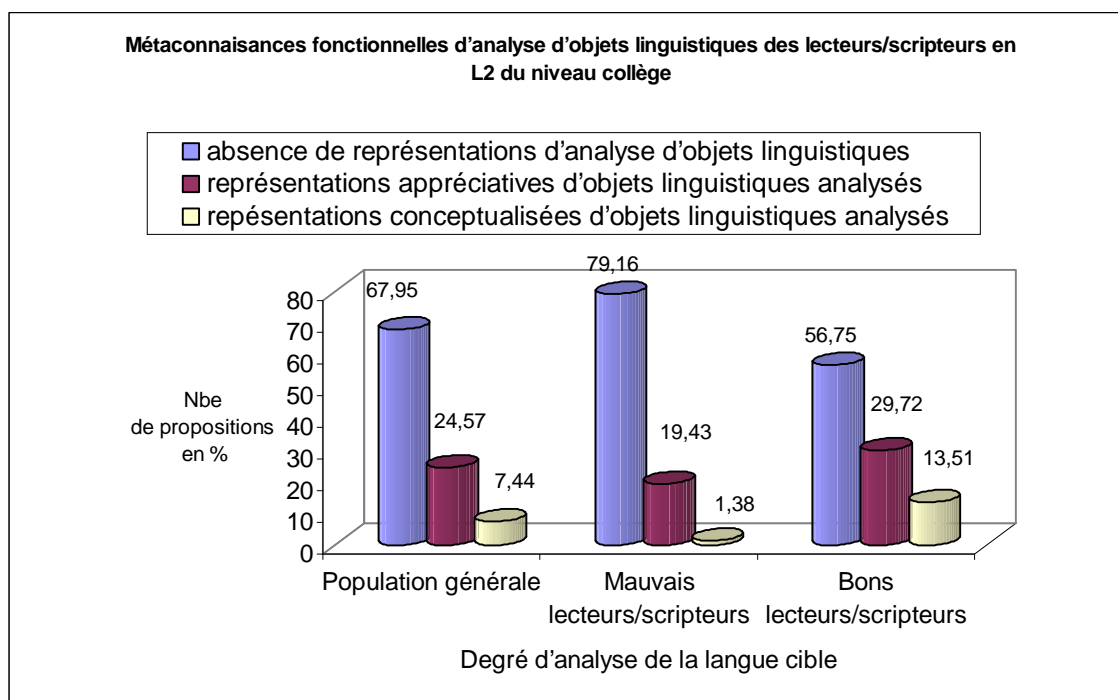


FIGURE 11

Nous avons cherché à examiner la capacité d'analyse des aspects fonctionnels de la langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles construites sur la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse des aspects fonctionnels de la langue apprise nous avons proposé une série de 4 questions items (du paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance de la langue sur le plan fonctionnel. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect fonctionnel de la langue est : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau collège, sont : 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* 4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* La tendance de la connaissance fonctionnelle de la langue des sujets/apprenants du niveau collège est appréciée à travers l'évaluation de leur niveau de connaissance concernant le fonctionnement de la langue apprise (construire des phrases, construire des textes, faire des discours...), à travers l'analyse systématique des propositions d'analyse de la langue qu'ils produisent, que contiennent leurs réponses aux questions items du paradigme expérimental, lesquelles réponses auraient trait à leur connaissance de la langue sur le plan fonctionnel. Les questions items choisies concernent les quatre assertions suivantes : 1/ signification de la maîtrise d'une langue étrangère ; 2/ identification du lien entre *savoir communiquer* et

maîtrise de la langue ; 3/ Identification du lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ signification de ce que veut dire « *savoir construire un texte* ».

La **figure 11** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège à la septième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance fonctionnelle de la langue se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège, 57,95% des questions items relatives à la connaissance de la langue sur le plan fonctionnel n'ont pas reçu de réponses ou n'ayant pas été interprétées dans le sens d'une demande d'analyse autoréférenciée de la langue au niveau fonctionnel. Pour 57,95% des cas, il y a eu donc absence d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel a ainsi atteint plus de la moitié du volume des assertions qui concernent le fonctionnement de la langue, proposées à l'analyse. Ce taux d'absence très élevé de construction de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques peut s'expliquer par le niveau d'expertise en langue cible de nos participants du niveau collège qui reste encore assez faible à ce stade de l'apprentissage de la langue (7 années d'apprentissage institutionnel). Le taux des représentations appréciatives des objets linguistiques analysés a atteint seulement 24,57% et celui des représentations conceptualisés seulement 7,44% également. Il semble y avoir une différence dans la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés en fonction du degré d'analyse de la langue chez l'ensemble des participants lecteurs/scripteurs du niveau collège. Il y a plus d'apprenants lecteurs/scripteurs qui ont construit des représentations appréciatives des objets linguistiques analysés que ceux qui ont construit des représentations conceptualisées concernant leur analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Néanmoins, il est à noter que la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques reste encore assez faible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège en raison probablement de leur niveau d'expertise en langue cible, comme il a été le cas déjà souligné des participants lecteurs/scripteurs du niveau primaire.

2/ Il y a une différence dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur/scripteur.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel ne différencie pas les bons et les mauvais apprenants lecteurs/scripteurs (BOLS 56,75% / MALS 79,16% ; $X^2 = 2,27$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; Non SIGN à 0,001).

b/ Le taux de construction de représentations appréciatives d'objets linguistiques analysés concernant le fonctionnement de la langue ne différencie pas non plus les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs (BOLS 29,72% / MALS 19,43%) ; $X^2 = 1,05$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; Non SIGN à 0,001).

c/ En revanche, le taux de construction de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés concernant le fonctionnement de la langue différencie les bons et les

mauvais lecteurs/scripteurs. Ce taux est plus élevé chez les bons lecteurs/scripteurs (BOLS 13,51% / MALS 1,38% ; $X^2 = 7,36$; $DL = 1$; $VCDT = 10,83$; $SIGN$ à 0,01).

d/ Le taux de construction des représentations appréciatives des connaissances fonctionnelles de la langue reste néanmoins le plus important par rapport à celui des représentations conceptualisées aussi bien chez les bons lecteurs/scripteurs (29,13% / 13,51% chez les BOLS ; $X^2 = 24,95$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN$ à 0,001) que chez les mauvais lecteurs/scripteurs (19,43% / 1,38% chez les MALS ; $X^2 = 71,57$; $DL = 2$; $VCDT = 13,82$; $SIGN$ à 0,001) (**Figure 11**).

15.2.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collègue :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau fonctionnel et la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan fonctionnel (niveau collègue) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°29, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collègue, âge 15 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 6,83/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit une proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?
« *je peut être étude bien cette langue* » (1P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« non » (OP).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« non c'est pas ça » (OP).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« absence de réponse » (OP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtriser une langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau collègue fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *je peut être étude bien cette langue* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *maîtriser une langue étrangère* signifierait pour cet apprenant *pouvoir bien étudier cette langue*. C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (les verbes *pouvoir* et *étudier* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse. Il décrit le *sentiment de pouvoir bien étudier* une langue comme corollaire de la *maîtrise* de la langue.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « non ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce

qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *non c'est pas ça* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir construire un texte* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *savoir construire un texte* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

Ce protocole d'analyse compte 1 proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a trois cas d'absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent les assertions « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *savoir construire un texte* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°89, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collège, âge 15.5 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 8,5/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *cé [c'est] très bien* » (OP).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *oui ca [cela] ne sé [se] fais bien* » (OP).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *no, ca [cele] ne se fais pas* » (OP).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« *moyen* » (IP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau collège fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*cé [c'est] très bien*». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *maîtriser une langue étrangère* signifie pour cet apprenant que *c'est une bonne chose (savoir construire un texte = c'est très bien)*. C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type *appréciatif* parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *être* et l'adverbe *bien* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*oui ca [cela] ne sé [se] fais bien* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. L'apprenant a utilisé des propos qui restent pour le moins incompréhensible. C'est un cas inclassable qu'on peut qualifier comme correspondant à une absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ».

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *no, ca [cela] ne se fais pas* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. L'apprenant a utilisé des propos qui restent pour le moins incompréhensible. C'est un cas inclassable qu'on peut qualifier comme correspondant à une absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

D/ Analyse de l'assertion « *savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir construire un texte* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *moyen* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *être moyen (savoir construire un texte = moyen)*. C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (l'adjectif *moyen* qui relève du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent les assertions « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a deux représentations appréciatives des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions « *maîtrise d'une langue étrangère* » et « *savoir construire un texte* ».

3/ *Un troisième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°90, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collège, âge 14.4 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,33/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse

d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *moyen d'intelligence* ».

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *ne suffit pas* ».

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *oui ça suffit* ».

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« *on pe [peut] me dire moyen* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau collège fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *moyen d'intelligence* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *être moyennement intelligent* (*savoir construire un texte* = *moyen d'intelligence*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (l'adjectif *moyen* et le nom *intelligence* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*ne suffit pas*». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*oui ça suffit* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion «*savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion «*savoir construire un texte* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*on pe [peut] me dire moyen* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer là aussi à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *être moyen* (*savoir construire un texte*= *on peut me dire que je suis moyen*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (les verbes *pouvoir*, *dire* et l'adjectif *moyen* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion «*savoir construire un texte*».

3/ Il y a une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion «*maîtrise d'une langue étrangère* ».

Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan fonctionnel (niveau collège) :

1/ *Un premier exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°18, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collège, âge 13.10 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 15,50/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *c'ineveu [ça ne veut]rien dire* » (OP).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maitrise cette langue ?

« *si oui* » (OP).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *si non pas beaucoup* » (OP).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« *on n'ai [est] bien en français* » (1P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il a construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *c'ineveu [ça ne veut]rien dire* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *si oui* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *si non pas beaucoup* ». Cette assertion n'a suscité aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. L'apprenant a utilisé des propos qui sont pour le moins incompréhensible. C'est un cas inclassable qu'on peut qualifier donc comme correspondant à une absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

D/ Analyse de l'assertion « *savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir construire un texte* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *on n'ai [est] bien en français* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *qu'on est bien en français (savoir construire un texte= être bien en français)*. C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *être* et l'adverbe *bien* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 1 proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a trois cas d'absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent les assertions « *maîtrise d'une langue étrangère* », « *lien entre savoir*

communiquer et maîtrise de la langue » et l’assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l’objet linguistique analysé et elle concerne l’assertion « *savoir construire un texte* ».

2/ *Un deuxième exemple de profil d’apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°53, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collègue, âge 14.8 ans, 7ième année d’apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 19/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d’analyse d’objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d’analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *c’est d’être capable de m’exprimer n’importe où* » (1P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu’on maîtrise cette langue ?

« *non ça ne suffit pas* » (0P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu’on maîtrise cette langue ?

« *non c’est insuffisant* » (0P).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

« *je connais moyennement le français* »(0P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l’analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau collègue fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu’il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l’assertion « *maîtrise d’une langue étrangère* » :

Pour analyser l’assertion « *maîtrise d’une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d’analyse et décrit sa représentation de l’assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *c’est d’être capable de m’exprimer n’importe où* ». Cette proposition d’analyse de l’assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l’objet

linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une des significations possibles que comporte l'assertion *maîtrise d'une langue étrangère*. La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on soit *en mesure de s'exprimer* dans cette langue (*maîtriser une langue étrangère*= *capable de s'exprimer*). L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique spécifiquement utilisé.

B/ Analyse de l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue*» :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue*». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*non ça ne suffit pas*». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue*» dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue*» :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue*». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ «*non c'est insuffisant*». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue*» dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion «*savoir construire un texte*» :

Pour analyser l'assertion «*savoir construire un texte*» cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*je connais moyennement le français*». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer là aussi à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *connaître moyennement le français* (*savoir construire un texte*= *connaître le français*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *connaître* et l'adverbe *moyennement* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *savoir construire un texte* ».

3/ Il y a une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°54, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collège, âge 13.11 mois, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 19,33/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

(*c'est bien de maîtriser une langue étrangère*) (IP).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

(*ne peux pas maîtriser le français si en [on] sait communiquer*) (IP).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

(*ça ne suffit pas*) (IP).

4/ Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?

(*ça veut dire je connais un peu le français*) (IP).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *c'est bien de maîtriser une langue étrangère* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant que *c'est bien (savoir construire un texte = c'est bien)*. C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *être* et l'adverbe *bien* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *ne peux pas maîtriser le français si en [on] sait communiquer* ». Cet apprenant présente une négation non explicitée concernant le fait qu'il n'est pas suffisant de savoir communiquer dans une langue pour dire qu'on maîtrise cette langue. Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant bon lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *ça ne suffit pas* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant bon lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir construire un texte* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir construire un texte* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*ça veut dire je connais un peu le français*». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer là aussi à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *connaître un peu la langue (savoir construire un texte = connaître un peu le français)*. C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *connaître* et l'adverbe *peu* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 2 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a également deux représentations appréciatives de l'objet linguistique analysé et elles concernent l'assertion « *savoir construire un texte* » et l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

15.2.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs (L2) du niveau collège :

Des résultats de la troisième expérience B relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, produits de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques est encore relativement faible au niveau collège après sept années d'apprentissage de la langue.

2/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs construisent des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques. Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège ont produit des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue apprise, et des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées, de quantité nettement inférieur, qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue, à l'issue de leur analyse de la langue apprise. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel, produites par les apprenants

lecteurs/scripteurs et décrites dans la langue apprise, ne sont pas produites selon un même degré d'analyse de la langue. La première prédiction se confirme.

3/ La production des métaconnaissances fonctionnelles est plus importante chez les apprenants bons que chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs. Qu'il s'agisse des métaconnaissances appréciatives ou des métaconnaissances conceptualisées des objets linguistiques analysés.

4/ La production des métaconnaissances appréciatives (représentations appréciatives des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants bons comme chez les mauvais lecteurs/scripteurs. Pour le niveau collège, ces résultats confirment partiellement l'hypothèse selon laquelle la production des propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel, décrites dans la langue cible, serait fonction du développement de l'expertise en langue cible quant à la question du degré d'analyse de la langue. La prépondérance des métaconnaissances conceptualisées par rapport aux métaconnaissances appréciatives ne se confirme pas pour les bons lecteurs/scripteurs par rapport aux mauvais lecteurs/scripteurs. Les métaconnaissances fonctionnelles appréciatives prédominent aussi bien chez les bons que chez les mauvais lecteurs/scripteurs. Cela relève probablement du niveau d'expertise global des participants du collège qui reste encore relativement faible en langue cible. Toutefois, le volume des métaconnaissances fonctionnelles (appréciatives et conceptualisées) construites reste toujours prépondérant chez les bons lecteurs/scripteurs.

15.3./ Troisième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire après dix années d'apprentissage du français :

15.3.1./ Questionnement problématique (troisième expérience) :

2/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse fonctionnelle de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse fonctionnelle est : Comment utiliser la langue ? Ou comment fonctionne la langue ?)

15.3.2./ Hypothèse (5) de travail (troisième expérience) relative à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible L2 ⁵¹:

Prédictions (hypothèse 5, niveau secondaire) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés à des degrés différents d'analyse de la langue : des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées qui seraient

⁵¹ idem page 289

plus importantes et des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés qui seraient normalement plus faibles à ce stade de l'apprentissage de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience C (niveau secondaire) :

*Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * D3$*

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

D renvoie au facteur degré d'analyse de la langue cible, D1 : absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques ; D2 : représentations appréciatives d'objets linguistiques analysés ; D3 : représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau secondaire : 3^{ième} année, 10 années d'apprentissage du français L2

- PG (Population générale) 34 élèves ; AM (âge moyen) 17.3 mois.

- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 17 ans ; MF (moyenne de français annuelle) : 14,92/20.

- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 16 élèves ; AM (âge moyen) 17.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 8,73/20.

La question pivot :

La question pivot relative à la construction des métaconnaissances fonctionnelles sur la langue, à l'issue du travail d'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible est : « *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?* »

Les questions Items (niveau secondaire) :

Les questions Items correspondant à la question pivot « *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?* » dans le paradigme expérimental, établies pour apprécier la construction et le développement des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau secondaire, sont :

- 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*
- 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 4/ *Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue⁵² :

15.3.3./ Résultats de la troisième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire:

15.3.3.1./ Analyse quantitative (Troisième expérience C)

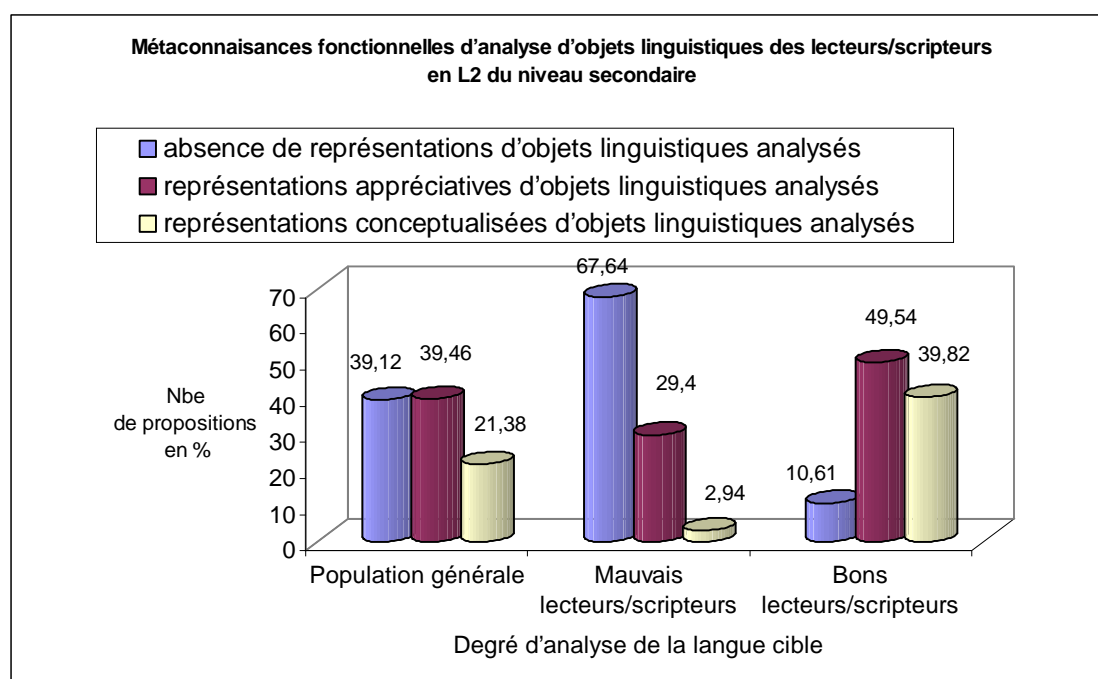


FIGURE 12

Nous avons cherché à examiner la capacité d'analyse des aspects fonctionnels de la langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire et à apprécier les

⁵² idem page 292

modalités d'élaboration des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles construites sur la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse des aspects fonctionnels de la langue apprise nous avons proposé une série de 4 questions items (du paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance de la langue sur le plan fonctionnel. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect fonctionnel de la langue est : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau secondaire, sont : 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* 4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* La tendance de la connaissance fonctionnelle de la langue des sujets/apprenants du niveau secondaire est appréciée à travers l'évaluation de leur niveau de connaissance concernant le fonctionnement de la langue apprise (construction de phrases, de textes, de discours...), à travers l'analyse systématique des propositions d'analyse de la langue qu'ils produisent, que contiennent leurs réponses aux questions items du paradigme expérimental, lesquelles réponses auraient trait à leur connaissance de la langue sur le plan fonctionnel. Les questions items choisies concernent les quatre assertions suivantes : 1/ signification de la maîtrise d'une langue étrangère ; 2/ identification du lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ Identification du lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ signification de ce que veut dire « *savoir tenir un discours* ».

La **figure 12** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire à la dixième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance fonctionnelle de la langue se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire, 39,12% des questions items relatives à la connaissance de la langue sur le plan fonctionnel n'ont pas reçu de réponses ou n'ayant pas été interprétées dans le sens d'une demande d'analyse autoréférenciée de la langue au niveau fonctionnel. Pour 39,12% des cas, il y a eu donc absence d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Ce taux d'absence de construction de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques qui reste encore relativement élevé est certes moins élevé par rapport aux paliers pédagogiques précédents (primaire 65,5% ; collège 67,95%), mais on peut avancer que pour ce qui est des métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés, leur construction ne semble pas encore optimal dans l'ensemble, car elle constitue un indice fiable de performance en langue cible. Et si tel est le cas, cela veut vraisemblablement dire que le niveau global de nos participants ne semble pas encore optimal concernant la langue cible.

Le taux des représentations appréciatives des objets linguistiques analysés a atteint 39,45% et celui des représentations conceptualisés 21,38% seulement. Il semble y avoir

une différence dans la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés en fonction du degré d'analyse de la langue chez l'ensemble des participants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire. Il y a plus d'apprenants lecteurs/scripteurs qui ont construit des représentations appréciatives des objets linguistiques analysés que ceux qui ont construit des représentations conceptualisées concernant leur analyse de la langue sur le plan fonctionnel. La construction des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives est la prépondérante chez nos participants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire comme cela a été le cas de nos participants des niveaux primaire et collège.

2/ Il y a une différence dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur/scripteur.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel différencie très nettement les bons et les mauvais apprenants lecteurs/scripteurs. Il est nettement plus élevé chez les mauvais que chez les bons lecteurs/scripteurs (BOLS 10,61% / MALS 67,64% ; $X^2 = 19,93$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001).

b/ Le taux de construction de représentations appréciatives d'objets linguistiques analysés concernant le fonctionnement de la langue différencie nettement aussi les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs. Il est plus élevé chez les bons lecteurs/scripteurs (BOLS 49,54% / MALS 29,4%) ; $X^2 = 17,05$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001.

c/ Le taux de construction de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés concernant le fonctionnement de la langue différencie également les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs. Ce taux est plus élevé chez les bons lecteurs/scripteurs (BOLS 39,82% / MALS 2,94%, $X^2 = 39,34$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001).

d/ Toutes proportions gardées, Les représentations appréciatives des connaissances fonctionnelles de la langue sont les prépondérantes par rapport aux représentations conceptualisées aussi bien chez les bons lecteurs/scripteurs (49,54% / 39,82% chez les BOLS , $X^2 = 24,84$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001) que chez les mauvais lecteurs/scripteurs du niveau secondaire (29,82% / 2,94% chez les MALS, $X^2 = 39,34$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001) (**Figure 11**).

15.3.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but

d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau fonctionnel et la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan fonctionnel (niveau secondaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°34, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 16.10 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,5/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit une proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *c'est bien* ».

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *c'est suffisant* ».

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *c'est suffisant* ».

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *C'est très bien* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que signifie *maîtriser une langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que signifie *savoir tenir un discours*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau secondaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *c'est bien* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *maîtriser une langue étrangère* signifierait pour cet apprenant que *c'est une bonne chose*. Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *c'est suffisant* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ». Sa réponse à la question item correspondante a été :

1/ « *c'est suffisant* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il y a donc absence de représentation d'analyse en ce qui concerne l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » dans ce protocole d'analyse de la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« *C'est très bien* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *maîtriser une langue étrangère* signifierait pour cet apprenant que *c'est une bonne chose*. Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 1 proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent les assertions « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *savoir construire un texte* ».

2/ Il y a deux représentations appréciatives des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions « *maîtrise d'une langue étrangère* » et « *savoir construire un texte* ».

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°46, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 19.6 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *maîtriser une langue étrangère c'est maîtriser cette payé [pays] étranger ou bien c'est savoir parler dans cette payé [pays]* ».

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *sans réponse* ».

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *sans réponse* ».

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *Je suis très bon en français* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau secondaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses deux représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *maîtriser une langue étrangère c'est maîtriser cette payé [pays] étranger...* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » semble renvoyer à une analyse qui traite l'objet de l'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce qu'elle est censée représentée en tant que support linguistique et non par référence à la langue elle-même (*maîtriser une langue étrangère*= *maîtriser le pays étranger*). Cette proposition d'analyse de l'assertion proposée serait donc classée comme une absence de représentation en référence à notre grille d'observation.

2/ « *ou bien c'est savoir parler dans cette payé [pays]* ». Cette deuxième proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une des significations possibles que comporte l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ». La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement « *savoir parler cette langue* » (*maîtriser une langue étrangère*= *savoir parler dans le pays où on parle cette langue*). L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé et le vocabulaire métalinguistique spécifiquement adapté (le verbe *parler*). Cet apprenant lecteur/scripteur semble ainsi décrire ici une *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ». Il n'a présenté aucune réponse à la question item correspondante.

1/ « *sans réponse* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il s'agit donc d'un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ».

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a produit là aussi aucune proposition d'analyse pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ». Il n'a présenté aucune réponse à la question item correspondante.

1/ « *sans réponse* ». Cette assertion n'a suscité donc aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il s'agit donc d'un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit 1 proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *je suis très bon en français* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *être très bon en français* (*savoir construire un texte* = *être très bon en français*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type appréciatif parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *être* et l'adverbe *bon* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a deux cas d'absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent les assertions « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Il y a une représentation conceptualisée de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

3/ Il y a une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé et elle concerne l'assertion « *savoir construire un texte* ».

3/ Un troisième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°48, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 18.2 mois, 10^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 7/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet ne produit aucune proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *sans réponse* ».

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *sans réponse* ».

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« sans réponse ».

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« sans réponse ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau secondaire ne fait une analyse des assertions proposées. Il n'y a donc aucune description de représentation construite autour des assertions analysées dans la langue cible.

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

1/ « sans réponse ». Cette assertion n'a suscité aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il s'agit donc d'un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

1/ « sans réponse ». Cette assertion n'a suscité aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il s'agit donc d'un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ».

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

1/ « sans réponse ». Cette assertion n'a suscité aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il s'agit donc d'un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

1/ « sans réponse ». Cette assertion n'a suscité aucune proposition d'analyse chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur. Il s'agit donc d'un cas d'absence de représentation d'analyse d'objet linguistique en ce qui concerne l'assertion « *savoir construire un texte* ».

Ce protocole d'analyse ne compte aucune proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Il y a donc absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques pour l'ensemble des assertions proposées à l'analyse.

Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan fonctionnel (niveau secondaire) :

1/ *Un premier exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°3, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 14.11 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 15,50/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *maîtriser une langue étrangère c'est un peu pénible. La personne qui maîtrise une langue étrangère peut être fière de ce qu'elle possède de culture* »

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *non ce n'est pas suffisant parce que le français ne dépend pas que des paroles* ».

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *ce n'est pas suffisant parce que la grammaire ou bien même le vocabulaire ce n'est pas toute la langue française* ».

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *C'est bien de savoir tenir un discours en français parce que c'est une langue étrangère qui a été apprise alors on montre notre résultats en apprenant cette langue* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau secondaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses deux représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *maîtriser une langue étrangère c'est un peu pénible ...* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » semble renvoyer à une analyse qui traite l'objet de l'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique et non par référence à la langue elle-même (*maîtriser une langue étrangère = c'est un peu pénible*). Cette proposition d'analyse de l'assertion proposée serait donc classée comme une absence de représentation de l'objet linguistique analysé en référence à notre grille d'observation.

2/ « *La personne qui maîtrise une langue étrangère peut être fière de ce qu'elle possède de culture* ». Cette deuxième proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer elle aussi à une analyse qui traite l'objet de l'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique et non par référence à la langue elle-même (*maîtriser une langue étrangère = permet d'être fière de ce qu'une personne possède comme culture*). Cette proposition d'analyse de l'assertion proposée serait donc classée comme une absence de représentation de l'objet linguistique analysé en référence à notre grille d'observation.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *non ce n'est pas suffisant parce que le français ne dépend pas que des paroles* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation hautement *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une négation (*ce n'est pas suffisant*) désignant le caractère incongru de l'assertion qui prône l'assimilation de la *maîtrise de la langue* au *savoir communiquer (lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue = le français ne dépend pas que des paroles)*. Pour cet apprenant bon lecteur/scripteur la *maîtrise de la langue* ne dépend pas seulement de la *maîtrise de la parole* et donc de *savoir communiquer*. L'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique qui est utilisé, est aussi bien adapté, et il s'agit bien d'une proposition vraie. Ce bon apprenant lecteur/scripteur a bien décrit dans la langue cible une assertion analysée qui concerne une représentation de la *maîtrise analysée* de la langue cible au lieu de la *maîtrise ressentie*.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* », cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*ce n'est pas suffisant parce que la grammaire ou bien même le vocabulaire ce n'est pas toute la langue française* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation hautement *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en décrivant là aussi dans la langue cible une négation (*ce n'est pas suffisant*) désignant le caractère incongru de l'assertion qui prône l'assimilation de la *maîtrise de la langue* à la *maîtrise de la grammaire* (*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue = la grammaire ou le vocabulaire ce n'est pas toute la langue française*). Pour cet apprenant bon lecteur/scripteur la *maîtrise de la langue* ne dépend pas seulement de la *maîtrise de la grammaire ou du vocabulaire*, *il faut bien autre chose : la maîtrise de la parole ?* L'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique qui est utilisé, est aussi bien adapté, et il s'agit bien d'une proposition vraie. Ce bon apprenant lecteur/scripteur a bien décrit dans la langue cible une assertion analysée qui concerne une représentation de la *maîtrise analysée* de la langue cible au lieu de la *maîtrise ressentie*.

D/ Analyse de l'assertion «*savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion «*savoir tenir un discours* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 3 propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*C'est bien de savoir tenir un discours en français parce que c'est une langue étrangère qui a été apprise alors on montre notre résultats en apprenant cette langue* ». Ces trois propositions d'analyse de l'assertion «*savoir tenir un discours*» semblent renvoyer à une analyse qui traite l'objet d'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique et non par référence à la langue elle-même (*savoir tenir un discours = 1/ c'est bien, 2/la langue étrangère est apprise 3/ montrer des résultats en apprenant la langue*). Ces propositions d'analyse de l'assertion proposée seraient donc classées comme renvoyant à des absences de représentations d'objets linguistiques analysés en référence à notre grille d'observation.

Ce protocole d'analyse compte 1 proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a cinq cas d'absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent les assertions «*maîtrise d'une langue étrangère* » et «*savoir tenir un discours*».

2/ Il y a deux représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

2/ Un deuxième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°26, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 17.11 mois, 10^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 16/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit neuf propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *C'est d'abord avoir une vaste culture, et ne pas être borné, mais aussi se sentir armé et en confiance quand on voyage* ».

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Pour dire qu'on maîtrise bien la langue, il faudrait savoir parler et écrire cette langue* ».

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Maîtriser la grammaire c'est maîtriser surtout le français écrit et rédiger* ».

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *C'est de bien maîtriser la langue et savoir cohérer les idées avec les paroles* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau secondaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit cinq propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *C'est d'abord avoir une vaste culture...* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible la signification la plus étendue que comporte l'assertion

« *maîtrise d'une langue étrangère* » : connaître la culture de la langue apprise (*maîtriser une langue étrangère = avoir une vaste culture pour aller vers l'autre ou élargir le plus possible sa propre culture vers l'universel*). La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on soit plus ou moins connaisseur de la culture de ceux qui la parlent. L'analyse de l'assertion s'avère complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, et le vocabulaire métalinguistique utilisé bien adapté.

2/ «...*et ne pas être borné...,...mais aussi se sentir aimé... et en confiance... quand on voyage* ». Ces quatre propositions d'analyse de l'assertion en question semblent toutes renvoyer à des représentations *appréciatives* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à des appréciations qualitatives : *maîtriser une langue étrangère* signifie pour cet apprenant : 1/ *ne pas être borné*, 2/ *se sentir aimé*, 3/ *être en confiance quand on voyage* (*maîtriser une langue étrangère = ...ne pas être borné, se sentir aimé, être en confiance quand on voyage*). Ce sont des représentations d'objets linguistiques analysés qui semblent être de type *appréciatif* parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (les verbes *borner, se sentir, voyager, aimer* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu d'une *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Pour dire qu'on maîtrise bien la langue, il faudrait savoir parler et écrire cette langue* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation hautement *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une affirmation (*pour dire qu'on maîtrise bien la langue, il faudrait savoir parler et écrire cette langue*). Pour cet apprenant bon lecteur/scripteur la *maîtrise de la langue* ne dépend pas seulement de la *maîtrise de la parole* (*savoir parler, savoir communiquer*), mais aussi de la *maîtrise de l'écriture* (*savoir écrire, savoir rédiger, maîtriser la grammaire*). L'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique qui est utilisé, est aussi bien adapté, et il s'agit d'une proposition vraie. Ce bon apprenant lecteur/scripteur a bien décrit dans la langue cible une assertion analysée qui concerne une représentation de la *maîtrise analysée* au lieu de la *maîtrise ressentie* de la langue cible.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Maîtriser la grammaire c'est maîtriser surtout le français écrit et rédiger* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une affirmation (*maîtriser la grammaire c'est maîtriser surtout le français écrit et rédiger*) qui fait office d'une nécessité d'associer *la maîtrise de la grammaire* à autre chose pour atteindre la *maîtrise de la langue* (ce *supposé* quelque chose pourrait être par exemple la *maîtrise de la parole*). La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on *maîtrise la grammaire certes* mais elle sous tend aussi que l'on *maîtrise la parole* par exemple. L'analyse de l'assertion s'avère ainsi complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, et le vocabulaire métalinguistique utilisé bien adapté.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 2 propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *C'est de bien maîtriser la langue...* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer là aussi à une représentation *appréciative* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative : *savoir construire un texte* signifie pour cet apprenant *bien maîtriser la langue* (*savoir construire un texte* = *bien maîtriser la langue*). C'est une représentation de l'objet linguistique analysé qui semble être de type *appréciatif* parce que cet apprenant lecteur/scripteur a utilisé un vocabulaire d'ordre général (non métalinguistique) pour décrire l'analyse de l'assertion proposée dans la langue cible (le verbe *maîtriser* et l'adverbe *bien* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

2/ « *... et savoir cohérer les idées avec les paroles* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une signification qui se rapporte à la construction optimale d'un discours. Il s'agit de la cohésion entre les *idées* à exprimer et les *paroles*, les dires en tant qu'éléments physiques qui représentent en surface cette structure profonde que sont les idées (*savoir tenir un discours* = *... savoir cohérer les idées avec les paroles*). L'analyse de l'assertion s'avère complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, et le vocabulaire métalinguistique utilisé bien adapté.

Ce protocole d'analyse compte 9 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a cinq représentations appréciatives des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions «*savoir construire un texte*» et «*maîtrise d'une langue étrangère*».

2/ Il y a quatre représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions «*maîtrise d'une langue étrangère*», «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue*», «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue*» et «*savoir construire un texte*».

3/ *Un troisième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°28, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 17.9 mois, 10ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 16,5/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot «*Comment fonctionne la langue?*» induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

«*La langue étrangère doit être connue dans un pays, qu'elle est nécessaire dans les voyages, qu'elle est nécessaire dans les recherches scientifiques spécialement*».

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

«*Non, communiquer en français ne veut pas dire qu'on connaît bien le français car on peut utiliser toujours les mêmes mots et son vocabulaire est vide*»

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

«*Oui, c'est important de savoir le genre et le type de phrases qu'on utilise*».

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

«*Il n'est pas nécessaire de tenir un discours en français, car le discours on le tient pas tous les jours*».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que veut dire *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que veut dire *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau secondaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «1/ *La langue étrangère doit être connue dans un pays...*, 2/ *...qu'elle est nécessaire dans les voyages,...*3/ *...qu'elle est nécessaire dans les recherches scientifiques spécialement* ». Ces trois propositions d'analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » semblent renvoyer à une analyse qui traite l'objet d'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique et non par référence à la langue elle-même (*savoir tenir un discours* =1/ *La langue étrangère doit être connue dans un pays...*, 2/ *...qu'elle est nécessaire dans les voyages,...*3/ *...qu'elle est nécessaire dans les recherches scientifiques spécialement*). Ces propositions d'analyse de l'assertion proposée seraient donc classées comme renvoyant à des absences de représentations d'objets linguistiques analysés en référence à notre grille d'observation.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*Non, communiquer en français ne veut pas dire qu'on connaît bien le français...*». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation hautement *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une négation (*communiquer en français ne veut pas dire qu'on connaît le français...*) désignant le fait qu'il n'est pas suffisant de dire qu'on *maîtrise une langue* si on sait seulement *communiquer avec cette langue*. Le caractère incongru de l'assertion prônant l'assimilation de la *maîtrise de la langue* au *savoir communiquer* est écarté. Pour cet apprenant bon lecteur/scripteur la *maîtrise de la langue* ne dépend pas seulement de la *maîtrise de la parole*, il faut bien autre chose (en présupposition: *maîtrise de la grammaire, maîtrise de l'écriture*).

2/ « *... car on peut utiliser toujours les mêmes mots et son vocabulaire est vide* ». Cet apprenant produit une deuxième proposition d'analyse de l'assertion qui serait argumentative. Pour cet apprenant *communiquer* ne signifie pas forcément *connaître* le français. Il argumente cela en précisant en quelque sorte qu'il est important d'enrichir son vocabulaire en cherchant à acquérir le langage élaboré (*aller au-delà de l'usage des mêmes mots symbolisant le vide lexical*). C'est une proposition d'analyse qui semble ainsi renvoyer à une représentation hautement *conceptualisée* des objets linguistiques analysés. L'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé est aussi bien adapté. Ce bon apprenant

lecteur/scripteur a ainsi décrit une assertion analysée dans la langue cible dont la représentation semble être une représentation de la *maîtrise analysée* au lieu de la *maîtrise ressentie* de la langue.

C/ Analyse de l’assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l’assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d’analyse et décrit sa représentation de l’assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Oui, c’est important de savoir le genre et le type de phrases qu’on utilise* ». Cette proposition d’analyse de l’assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l’objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l’analyse de l’assertion en décrivant dans la langue cible une affirmation. Pour la *maîtrise de la langue*, il est important de *maîtriser la grammaire* (posséder le *savoir des types de phrases qu’on utilise*). Ce bon apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *assertion analysée* dans la langue cible dont la représentation semble être une représentation de la *maîtrise analysée* au lieu de la *maîtrise ressentie* de la langue. L’analyse de l’assertion s’avère ainsi complètement intégrée à l’objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé est aussi bien adapté.

D/ Analyse de l’assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l’assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d’analyse et décrit ses représentations de l’assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *a/ Il n’est pas nécessaire de tenir un discours en français..., b/ car le discours on le tient pas tous les jours* ». Ces deux propositions d’analyse de l’assertion « *savoir tenir un discours* » semblent renvoyer à une analyse qui traite l’objet de l’analyse en tant qu’objet du monde, non en tant qu’objet strictement linguistique. L’analyse de l’assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique et non par référence à la langue elle-même (*savoir tenir un discours = ce n’est pas nécessaire car le discours on ne le tient pas tous les jours* dans le milieu où se trouve le sujet). Les deux propositions d’analyse de l’assertion proposée seraient donc classées comme des absences de représentation d’objets linguistiques analysés en référence à notre grille d’observation.

Ce protocole d’analyse compte trois propositions d’analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a cinq cas d’absence de représentation d’analyse d’objets linguistiques et ils concernent les assertions « *savoir tenir un discours* » et « *maîtrise d’une langue étrangère* ».

2/ Il y a trois représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* ».

15.3.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :

Des résultats de la troisième expérience C relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, produits de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques ne semble pas encore très forte au niveau du secondaire après dix années d'apprentissage de la langue.

2/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs construisent des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques. Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire ont produit des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue apprise, et des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées, de quantité nettement inférieur, qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue, à l'issue de leur analyse de la langue apprise. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs et décrites dans la langue apprise, ne sont pas produites selon un même degré d'analyse de la langue. La première prédiction se confirme.

3/ La production des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques est plus importante chez les apprenants bons que chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs. Qu'il s'agisse des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives ou des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées des objets linguistiques analysés.

4/ La production des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives (représentations appréciatives des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants bons comme chez les mauvais lecteurs/scripteurs. Pour le niveau secondaire. Ces résultats confirment partiellement l'hypothèse selon laquelle la production des propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel, décrites dans la langue cible, serait fonction du développement de l'expertise en langue cible quant à la question du degré d'analyse de la langue. La prépondérance des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées par rapport aux métaconnaissances fonctionnelles appréciatives ne se confirme pas pour les bons lecteurs/scripteurs par rapport aux mauvais lecteurs/scripteurs. Les métaconnaissances fonctionnelles appréciatives prédominent chez les bons et chez les mauvais lecteurs/scripteurs. Cela relève probablement du niveau d'expertise global des participants du secondaire qui ne semble pas encore optimal concernant la langue cible. Toutefois, le volume des métaconnaissances fonctionnelles (appréciatives et conceptualisées) construites reste toujours plus important chez les bons lecteurs/scripteurs.

15.4./ Troisième expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire après dix années d'apprentissage du français :

15.4.1./ Questionnement problématique (troisième expérience) :

2/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse fonctionnelle de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse fonctionnelle est : Comment utiliser la langue ? Ou comment fonctionne la langue ?)

15.4.2./ Hypothèse (5) de travail (troisième expérience) relative à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible (L2)⁵³ :

Prédictions (hypothèse 5, niveau universitaire) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés à des degrés différents d'analyse de la langue : des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées qui seraient plus importantes et des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés qui seraient normalement plus faibles à ce stade de l'apprentissage de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience D (niveau universitaire) :

Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * D3$

S renvoie au facteur sujet (facteur groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

⁵³ idem page 289

D renvoie au facteur degré d'analyse de la langue cible, D1 : absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques ; D2 : représentations appréciables d'objets linguistiques analysés ; D3 : représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau universitaire : 3/ 4^{ème} année, 14 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 35 élèves ; AM (âge moyen) 22.11 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 17 élèves ; AM (âge moyen) 23.3 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 11,52/20.
- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 22.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 8,70/20.

La question pivot :

La question pivot relative à la construction des métaconnaissances fonctionnelles sur la langue, à l'issue du travail d'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible est : « *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?* »

Les questions Items (niveau universitaire) :

Les questions Items correspondant à la question pivot « *Comment utiliser la langue ? Comment fonctionne la langue ?* » dans le paradigme expérimental, établies pour apprécier la construction et le développement des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau secondaire, sont :

- 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*
- 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?*
- 4/ *Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue⁵⁴ :

15.4.3./ Résultats de la troisième expérience C (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire:

15.4.3.1./ Analyse quantitative (Troisième expérience):

⁵⁴ idem page 292

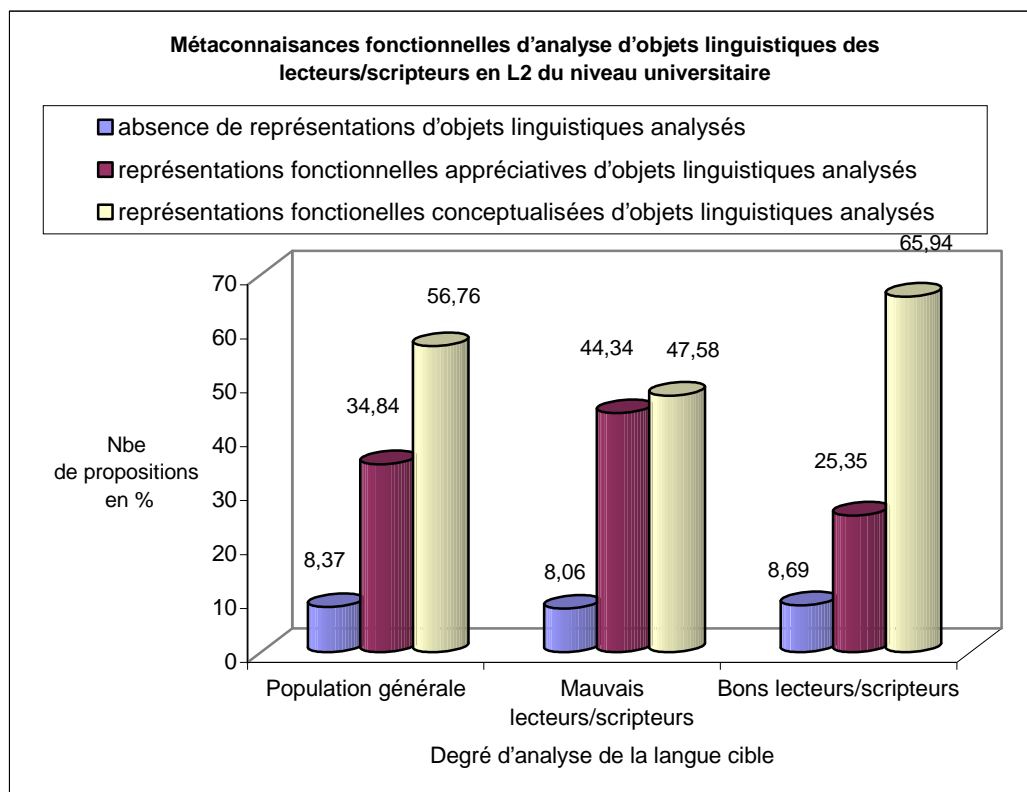


FIGURE 13

Nous avons cherché à examiner la capacité d'analyse des aspects fonctionnels de la langue cible chez les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles construites sur la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse des aspects fonctionnels de la langue apprise nous avons proposé une série de 4 questions items (du paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance de la langue sur le plan fonctionnel. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect fonctionnel de la langue est : « *Comment la langue fonctionne-t-elle ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau universitaire, sont : 1/ *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* 2/ *Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* 3/ *Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?* 4/ *Que signifie pour vous savoir construire un texte en français ?* La tendance de la connaissance fonctionnelle de la langue des sujets/apprenants du niveau universitaire est appréciée à travers l'évaluation de leur niveau de connaissance concernant le fonctionnement de la langue apprise (construction de phrases, de textes, de discours...), à travers l'analyse systématique des propositions d'analyse de la langue qu'ils produisent, que contiennent leurs réponses aux questions items du paradigme expérimental, lesquelles

réponses auraient trait à leur connaissance de la langue sur le plan fonctionnel. Les questions items choisies concernent les quatre assertions suivantes : 1/ signification de la maîtrise d'une langue étrangère ; 2/ identification du lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ Identification du lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ signification de ce que veut dire « *savoir tenir un discours* ».

La **figure 13** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire à la quatorzième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance fonctionnelle de la langue se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, 8,37% des questions items relatives à la connaissance de la langue sur le plan fonctionnel n'ont pas reçu de réponses ou n'ayant pas été interprétées dans le sens d'une demande d'analyse autoréférenciée de la langue au niveau fonctionnel. Pour 8,37% des cas, il y a eu donc absence d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Ce taux d'absence de construction de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques a très nettement diminué chez nos participants du niveau universitaire par rapport aux paliers pédagogiques précédents (primaire 65,5% ; collège 67,95%, secondaire 39,12%). Si la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques a atteint ce niveau chez nos participants du niveau universitaire cela voudrait dire qu'il y a eu une augmentation notable du niveau de performance en langue cible.

Le taux des représentations appréciatives des objets linguistiques analysés a atteint 34,84% et celui des représentations conceptualisés 56,76%. Il semble y avoir une différence dans la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'objets linguistiques analysés en fonction du degré d'analyse de la langue chez l'ensemble des participants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire. Il y a plus d'apprenants lecteurs/scripteurs qui ont construit des représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés que ceux qui ont construit des représentations appréciatives concernant leur analyse de la langue sur le plan fonctionnel. La construction des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées devient prépondérante chez nos participants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire contrairement aux paliers pédagogiques précédents du collège et du secondaire. Il s'agit là encore d'un signe pertinent de l'augmentation du niveau de performance en langue cible des participants du niveau universitaire.

2/ Il y a une différence dans la construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel selon qu'on soit bon ou mauvais lecteur/scripteur au niveau universitaire.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan fonctionnel ne différencie plus les bons et les mauvais apprenants lecteurs/scripteurs au niveau universitaire (BOLS 8,69% / MALS 8,06% ; $X^2 = 0,18$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; Non SIGN à 0,001).

b/ En revanche, le taux de construction de représentations appréciatives d'objets linguistiques analysés concernant le fonctionnement de la langue différencie nettement les

bons et les mauvais lecteurs/scripteurs. Il est plus élevé chez les mauvais lecteurs/scripteurs (BOLS 25,35% / MALS 44,34%; $X^2=4,44$; DL = 1 ; VCDT = 3,84 ; SIGN à 0,05).

c/ Le taux de construction de représentations conceptualisées d'objets linguistiques analysés concernant le fonctionnement de la langue différencie également les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs. Ce taux est plus élevé chez les bons lecteurs/scripteurs (BOLS 65,94% / MALS 47,58% ; $X^2=6,82$; DL = 1 ; VCDT = 6,64 ; SIGN à 0,01).

d/ La construction des représentations appréciatives des connaissances fonctionnelles de la langue est à peu près équivalente à celle des représentations conceptualisées chez les mauvais lecteurs/scripteurs (44,34% / 47,56% chez les MALS).

e/ Par contre, le taux des représentations conceptualisées des connaissances fonctionnelles de la langue est nettement plus élevé que celui des représentations appréciatives chez les bons lecteurs/scripteurs (65,94% / 25,35%; $X^2=71,78$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001) (**Figure 13**).

15.4.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau fonctionnel et la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profils d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise sur le plan fonctionnel (niveau universitaire) :

1/ Un premier exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°6, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 25 ans, 14^{ième} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,36/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit une proposition d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *C'est pouvoir la comprendre en premier lieu, ensuite savoir parler cette langue. Et être apte à n'importe quel conflit –discussion- en utilisant cette langue par une utilisation d'un vocabulaire qui est généré par une grammaire qui implique prononciation et composition de phase correcte* » (7P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Communiquer ne veut pas dire maîtriser. Il faut comprendre ce qu'on communique* » (2P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Il faut savoir utiliser cette maîtrise de grammaire dans les discussions ou débats ou livres...pour dire qu'il y a une maîtrise de langue* » (2P).

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *C'est savoir construire une phrase [idée]. C'est savoir transmettre cette idée en un parlé correct [prononciation]* » (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que signifie *maîtriser une langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que signifie *savoir tenir un discours*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit treize propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« *1/C'est pouvoir la comprendre en premier lieu, 2/ ensuite savoir parler cette langue. 3/ Et être apte à n'importe quel conflit –discussion- 4/ en utilisant cette langue par une utilisation d'un vocabulaire 5/ qui est généré par une grammaire 6/ qui implique prononciation 7/ et composition de phase correcte* ». Ces propositions d'analyse de l'assertion en question semblent toutes renvoyer à des représentations hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une série importante de significations possibles que l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » peut contenir (*maîtriser une langue étrangère* = 1/ *pouvoir comprendre la langue*, 2/ *savoir parler la langue*, 3/ *pouvoir tenir une discussion dans cette langue*, 4/ *utilisation d'un vocabulaire approprié*, 5/ *construction de phrases générée par une grammaire*, 6/ *la bonne*

*prononciation -qui constitue un indice de l'utilisation réussie de la grammaire et donc de la maîtrise de la langue)-, 7/ composer des phrases correctes -qui constitue également un indice de l'utilisation réussie de la grammaire et donc de la maîtrise de la langue -). L'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique qui est utilisé, est aussi bien adapté, et toutes les propositions présentées quant à l'analyse de l'assertion proposée sont vraies. Ce mauvais apprenant lecteur/scripteur a bien décrit dans la langue cible une *maîtrise analysée* à travers son analyse de l'assertion proposée au lieu d'une *maîtrise ressentie*.*

B/ Analyse de l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses deux représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*Communiquer ne veut pas dire maîtriser... ; 2/ ...Il faut comprendre ce qu'on communique* ». Ces deux propositions d'analyse de l'assertion en question semblent renvoyer à des représentations *conceptualisées* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible des significations possibles que comporte l'assertion qui a trait au *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* . La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on doit aller au-delà de pouvoir *communiquer en langue cible*. Et il faut aussi devoir *comprendre* ce qu'on communique pour justifier la *maîtrise* d'une langue. L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique est spécifiquement adapté (les verbes *communiquer* et *comprendre*). Cet apprenant lecteur/scripteur semble ainsi décrire ici une *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » au lieu d'une *maîtrise ressentie*.

C/ Analyse de l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue*» :

Pour analyser l'assertion «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« 1/ *Il faut savoir utiliser cette maîtrise de grammaire dans les discussions ou débats... 2/ ... ou livres, pour dire qu'il y a une maîtrise de langue* ». Ces deux propositions d'analyse de l'assertion en question semblent renvoyer à des représentations *conceptualisées* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible des significations possibles que comporte l'assertion qui a trait au *lien entre la maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* . La *maîtrise d'une langue étrangère* signifierait nécessairement que l'on puisse utiliser nos connaissances grammaticales en situation de pratique orale de la langue, en l'occurrence dans les discussions, les débats, mais aussi en situation de pratique de l'écrit

(écriture des livres). L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique est spécifiquement adapté (les mots *discussion, débat, livre*). Cet apprenant lecteur/scripteur semble ainsi décrire ici une *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion «*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » au lieu d'une *maîtrise ressentie*.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion «*savoir tenir un discours* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

«1/ *C'est savoir construire une phrase [idée]. 2/ C'est savoir transmettre cette idée en un parlé correct [prononciation]* ». Ces deux propositions d'analyse de l'assertion en question semblent renvoyer à des représentations *conceptualisées* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible des significations possibles que comporte l'assertion «*savoir tenir un discours* ». *Savoir tenir un discours* signifierait nécessairement que l'on sache *construire des phrases* et *transmettre nos idées* au moyen d'un *parlé correctement construit au niveau grammatical*. L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique est spécifiquement adapté (les mots *phrase, parlé*). Cet apprenant lecteur/scripteur semble ainsi décrire ici une *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion «*savoir tenir un discours* » au lieu d'une *maîtrise ressentie*.

Ce protocole d'analyse compte 13 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Les treize propositions renvoient à la construction de représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les quatre assertions qui sont proposées à l'analyse : 1/ «*maîtrise d'une langue étrangère* », 2/«*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » ; 3/ «*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » 4/ «*savoir tenir un discours* ».

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°7, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 21 ans, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,15/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *C'est savoir plus, pouvoir se débrouiller en face de l'autre* » (2P)

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue

« *...acquérir plus de savoir. Pouvoir communiquer n'est pas maîtriser la langue, il faut avoir des connaissances* » (3P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Il faut pouvoir aussi savoir plus d'elle.* » (2P).

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *C'est pouvoir communiquer avec des gens. C'est pouvoir s'exprimer en toute liberté. Avoir un moyen de plus pour parler* » (3P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que signifie *maîtriser une langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que signifie *savoir tenir un discours*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« *1/C'est savoir plus..., 2/... pouvoir se débrouiller en face de l'autre* ». Ces deux propositions d'analyse de l'assertion en question semblent renvoyer à des représentations appréciatives des objets linguistiques analysés. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en tachant de décrire une situation de maîtrise de la langue par présentation d'appréciations qualitatives. *Maîtriser une langue étrangère* signifierait pour cet apprenant : 1/ *avoir plus de savoir*, 2/ *pouvoir se débrouiller en face de l'autre*. Le vocabulaire utilisé relève du lexique général de la langue (les verbes *savoir*, *se débrouiller*). Il semble bien que ce mauvais apprenant lecteur/scripteur a décrit dans la langue cible une *maîtrise ressentie* au lieu d'une *maîtrise analysée* en utilisant un vocabulaire (non métalinguistique) général de la langue.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« *1/ acquérir plus de savoir, 2/ Pouvoir communiquer n'est pas maîtriser la langue, 3/ il faut avoir des connaissances* ». Ces trois propositions d'analyse de l'assertion en

question semblent renvoyer là aussi à des représentations *appréciatives* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à des appréciations qualitatives (*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue = 1/ il faut acquérir plus de savoir pour parler de maîtrise de la langue par rapport au savoir communiquer. 2/ Il faut aussi avoir des connaissances*). Le vocabulaire utilisé n'est pas spécifiquement métalinguistique (les verbes *savoir, communiquer* et le mot *connaissance* qui relèvent du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« *Il faut pouvoir aussi savoir plus d'elle* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble là aussi renvoyer à la construction d'une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à des appréciations qualitatives (*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue = il faut savoir plus que la grammaire pour parler de maîtrise de la langue*). Le vocabulaire utilisé n'est pas spécifiquement métalinguistique (le verbe *savoir* qui relève du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« *1/ C'est pouvoir communiquer avec des gens, 2/ C'est pouvoir s'exprimer en toute liberté, 3/ Avoir un moyen de plus pour parler* ». Ces propositions d'analyse de l'assertion en question semblent là aussi renvoyer à la construction de représentations appréciatives des objets linguistiques analysés. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à des appréciations qualitatives (*savoir tenir un discours = 1/ C'est de pouvoir communiquer avec des gens, 2/ C'est aussi pouvoir s'exprimer en toute liberté, 3/ c'est aussi un moyen pour parler*). Le vocabulaire utilisé n'est pas spécifiquement métalinguistique (le verbe *savoir* qui relève du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte 9 propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Les neuf propositions renvoient à la construction de représentations

appréciatives des objets linguistiques analysés et elles concernent les quatre assertions qui sont proposées à l'analyse : 1/ « *maîtrise d'une langue étrangère* », 2/« *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » ; 3/ « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » et 4/ « *savoir tenir un discours* ».

3/ *Un troisième exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°10, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 21 ans, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 8,24/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit sept propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *C'est une issue pour accès à d'autre savoir. Une langue étrangère facilite la communication avec autrui, a voyager sans problème* » (3P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Pas du tout. Il y a plusieurs personnes qui communiquent en français et ils ne maîtrisent pas la langue* » (2P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *la grammaire est un suffisant* » (1P).

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *C'est avoir le courage. C'est avoir la maîtrise de la langue* » (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que signifie *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que signifie *savoir construire un texte*. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «1/ *C'est une issue pour accès à d'autre savoir ; 2/Une langue étrangère facilite la communication avec autrui ; 3/ a voyager sans problème* ». Ces trois propositions d'analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » semblent renvoyer à une analyse qui traite l'objet de l'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet strictement linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique et non par référence à la langue elle-même (*maîtriser une langue étrangère*= 1/ *C'est une issue pour accéder à d'autre savoir ; 2/Une langue étrangère facilite la communication avec autrui ; 3/ permet de voyager sans problème*. On peut remarquer que le sujet a orienté son analyse de l'assertion proposée vers une analyse de contenu en tant qu'objet du monde en donnant quelques indices du caractère utilitaire du fait de *maîtriser une langue étrangère* (*issue pour accéder au savoir, faciliter la communication avec autrui, communiquer avec l'autre en voyageant*). Ces propositions d'analyse de l'assertion proposée seraient donc classées comme des cas d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés en référence à notre grille d'observation.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

«1/ *Pas du tout. Il y a plusieurs personnes qui communiquent en français et ils ne maîtrisent pas la langue* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à la construction d'une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative (*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue*= *il n'y a pas d'isomorphie entre savoir communiquer et maîtrise de la langue*). L'apprenant ne présente qu'une appréciation qualitative de la non isomorphie entre le *savoir communiquer* et la *maîtrise de la langue* (l'expression « *pas du tout* » et l'expression du fait qu'il *existe des personnes qui communiquent dans la langue cible* mais qui *ne maîtrisent pas* pour autant *la langue cible*. Le vocabulaire utilisé n'est pas spécifiquement métalinguistique (le verbe *communiquer* qui relève du vocabulaire général de la langue). Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *la grammaire est un suffisant [c'est insuffisant]* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble là aussi renvoyer à la construction d'une représentation

appréciative de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative (*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue = c'est insuffisant de considérer la maîtrise de la grammaire comme corollaire de la maîtrise de la langue*). Il ne se propose aucune explication pour étayer son propos. Cet apprenant lecteur/scripteur s'est ainsi contenté de décrire une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *C'est avoir le courage...* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une analyse qui traite l'objet de l'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet strictement linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique et non par référence à la langue elle-même (*savoir tenir un discours en langue étrangère = avoir du courage quand on utilise la langue qui est maîtrisée*). On peut remarquer que le sujet a orienté son analyse de l'assertion proposée vers une analyse de contenu en tant qu'objet du monde en proposant une *appréciation extérieure* à l'objet linguistique proposé à l'analyse (*savoir tenir un discours en langue étrangère*), selon laquelle *maîtriser une langue donne du courage* à l'usage de cette langue. Cette proposition d'analyse de l'assertion proposée serait donc classée comme un cas d'absence de représentation de l'objet linguistique analysé en référence à notre grille d'observation.

2/ « *... C'est avoir la maîtrise de la langue* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à la construction d'une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative (*savoir tenir un discours = avoir la maîtrise de la langue*). Il ne présente aucune proposition explicite pour expliquer l'équivalence qu'il propose entre *savoir tenir un discours* et la *maîtrise de la langue*. Cet apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

Ce protocole d'analyse compte sept propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a quatre cas d'absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent les assertions « *maîtrise d'une langue étrangère* » et « *savoir tenir un discours* ».

2/ Il y a trois représentations appréciatives des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » et « *savoir tenir un discours* ».

Profils d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan fonctionnel (niveau universitaire) :

1/ *Un premier exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°1, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 21.6 mois, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 11,15/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *Maîtriser une langue c'est avoir une autre culture et une autre civilisation, ce n'est pas que nécessaire, c'est indispensable de maîtriser plus que deux langues, puisque le monde moderne veut ainsi* » (3P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Du tout, puisque la maîtrise englobe la parole et l'écriture [la morphosyntaxe]. Ce n'est pas si simple de maîtriser une langue* » (4P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Non plus on a dit que ça englobe toutes les études linguistiques et morphologiques* » (2P).

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *ça signifie avoir un style de parole. Ça signifie aussi, séduire et convaincre* » (3P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que signifie *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que signifie *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau universitaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« 1/ *Maîtriser une langue c'est avoir une autre culture et une autre civilisation, 2/ ce n'est pas que nécessaire, 3/ c'est indispensable de maîtriser plus que deux langues, puisque le monde moderne veut ainsi* ». Ces propositions d'analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » semblent renvoyer à une analyse qui traite l'objet de l'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet strictement linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique par rapport aux référents du monde réel et non par référence à la langue elle-même (*maîtriser une langue étrangère = c'est nécessaire, c'est indispensable de nos jours parce que le monde d'aujourd'hui l'exige*). Ces propositions d'analyse de l'assertion proposée seraient donc classées comme des cas d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés en référence à notre grille d'observation.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Du tout, puisque la maîtrise englobe la parole et l'écriture [la morphosyntaxe]...* ». La première proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation hautement *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en explicitant le fait que *savoir communiquer* ne suffit pas pour équivaloir la *maîtrise de la langue*. Cette dernière englobe aussi d'autres éléments tels que *l'écriture* et la *morphosyntaxe*. Cette proposition d'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé (*parole, écriture, morphosyntaxe*), est aussi bien adapté et il s'agit bien d'une proposition vraie. La représentation de l'assertion analysée et sa description dans la langue cible indiquent ainsi que ce bon apprenant lecteur/scripteur a bien décrit une *maîtrise analysée* de la langue au lieu d'une *maîtrise ressentie* dans la langue cible.

2/ « *... Ce n'est pas si simple de maîtriser une langue* ». Cette deuxième proposition d'analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » semble renvoyer à la construction d'une représentation appréciative de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion par référence à une appréciation qualitative (*lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue = il n'est donc pas si simple de dire qu'on maîtrise une langue par rapport au fait qu'on peut croire qu'il est possible de réduire la maîtrise de la langue au simple fait de savoir communiquer alors que c'est une erreur*). On peut ainsi voir que cet apprenant lecteur/scripteur a décrit

une *maîtrise ressentie* au lieu de la *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, à travers l'analyse de l'assertion proposée.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* », cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse, et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Non plus on a dit que ça englobe toutes les études linguistiques et morphologiques* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation hautement *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en présentant une explication au fait qu'il n'est pas suffisant de *maîtriser la grammaire* pour dire qu'on *maîtrise la langue*. Il précise que pour atteindre la *maîtrise de la langue*, il faut que la connaissance de la grammaire soit complétée par l'acquisition d'autres connaissances (*lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue = connaissance de la grammaire + connaissances autres que la grammaire, en l'occurrence les connaissances linguistiques, morphologiques*). L'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé est aussi bien adapté, et il s'agit aussi d'une proposition vraie. Ce bon apprenant lecteur/scripteur a bien décrit dans la langue cible sa représentation de la *maîtrise analysée* de la langue en rapport avec l'insertion proposée à l'analyse, au lieu de la *maîtrise ressentie* de la langue.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *ça signifie avoir un style de parole. Ça signifie aussi, séduire et convaincre* » (3P).

Pour analyser l'assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit 3 propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« 1/ *ça signifie avoir un style de parole. 2/ Ça signifie aussi, séduire 3/ et convaincre* ». Ces trois propositions d'analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » semblent renvoyer à une à la construction de représentations hautement *conceptualisées* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible des significations possibles que comporte l'assertion « *savoir tenir un discours* ». *Savoir tenir un discours* signifierait que l'on ait un *style de parole*, qu'on parvienne à *séduire* et *convaincre*. L'analyse de l'assertion est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique est spécifiquement adapté (les mots *style, parole*). Cet apprenant lecteur/scripteur semble ainsi décrire ici une *maîtrise analysée* de la langue, dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse, au lieu d'une *maîtrise ressentie* de la langue.

Ce protocole d'analyse compte neuf propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a trois cas d'absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

2/ Il y a cinq représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *savoir tenir un discours* ».

3/ Il y a une représentation appréciative d'objets linguistiques analysés et elle concerne l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* ».

2/ *Un deuxième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°13, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 34 ans, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 11,07/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit sept propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *C'est avoir la capacité de comprendre, de lire et d'écrire* » (3P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Non, il faut aussi écrire et savoir faire une analyse* » (2P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *On peut le dire mais sans négliger le vocabulaire* » (1P).

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *C'est avoir l'éloquence* » (1P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que signifie *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que signifie *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau universitaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

«1/ *C'est avoir la capacité de comprendre...*, 2/ *...de lire...*, 3/ *...et d'écrire*». Ces trois propositions d'analyse de l'assertion en question semblent renvoyer à une construction de représentations *conceptualisées* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible des significations possibles que comporte l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » (*maîtriser une langue étrangère*= 1/ *capacité de comprendre*, 2/ *capacité de lire*, 3/ *capacité d'écrire*). L'analyse de l'assertion s'avère complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, et le vocabulaire métalinguistique utilisé bien adapté.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« 1/ *Non, il faut aussi écrire...*, 2/ *... et savoir faire une analyse* ». Ces deux propositions d'analyse de l'assertion en question semblent renvoyer à une construction de représentations hautement *conceptualisées* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible l'affirmation selon laquelle la *maîtrise de la langue* ne se limite pas au *savoir communiquer* mais il faut bien aussi *savoir écrire* et *savoir analyser*. L'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé, est aussi bien adapté, et il s'agit d'une proposition vraie. Ce bon apprenant lecteur/scripteur a bien décrit dans la langue cible des représentations de l'assertion analysée en rapport avec une *maîtrise analysée* au lieu d'une *maîtrise ressentie* de la langue cible.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *On peut le dire mais sans négliger le vocabulaire* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une affirmation. Il faut associer *la maîtrise de la grammaire* à d'autres éléments pour atteindre la *maîtrise de la langue* (le *vocabulaire* en l'occurrence). L'analyse de l'assertion s'avère ainsi complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, et le vocabulaire métalinguistique utilisé s'avère aussi bien adapté.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *c'est avoir l'éloquence* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion en question semble là aussi renvoyer à une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une signification qui se rapporte à une construction optimale du discours (*l'éloquence*). L'analyse de l'assertion s'avère complètement intégrée à l'objet linguistique analysé, et le vocabulaire métalinguistique utilisé s'avère bien adapté également.

Ce protocole d'analyse compte sept propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel. Les sept propositions renvoient à une construction de représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les quatre assertions proposées à l'analyse : « *maîtrise d'une langue étrangère* », « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* », « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » et « *savoir construire un texte* ».

3/ *Un troisième exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°23, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 25 ans, 14ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 12,05/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment fonctionne la langue?* » induisant la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel) :

1/ Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?

« *Un moyen supplémentaire d'accéder au savoir, un moyen d'ouverture, potentiel cognitif* » (3P).

2/ Est-il suffisant de savoir communiquer en français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *Non, en fait on doit communiquer mais aussi savoir ce qu'on veut énoncer. Connaître le français ne veut pas dire seulement connaître sa culture, ses richesses* » (2P).

3/ Est-il suffisant de maîtriser la grammaire du français pour dire qu'on maîtrise cette langue ?

« *La grammaire est un moyen de maîtrise, mais elle n'est pas suffisante, il faut aller au-delà, vers le fond de cette culture, il ne faut pas rester ou se contenter de la surface* » (3P).

4/ Que signifie pour vous savoir tenir un discours en français ?

« *Savoir formuler un discours cohérent qui génère du sens* » (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ ce que signifie *maîtrise de la langue étrangère* ; 2/ lien entre *savoir communiquer* et *maîtrise de la langue* ; 3/ lien entre *maîtrise de la grammaire* et *maîtrise de la langue* ; 4/ ce que signifie *savoir construire un texte*. Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau universitaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » :

Pour analyser l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

«1/ *Un moyen supplémentaire d'accéder au savoir...*, 2/...*un moyen d'ouverture...*, 3/...*potentiel cognitif*». Ces trois propositions d'analyse de l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* » semblent renvoyer à une analyse qui traite l'objet d'analyse en tant qu'objet du monde, non en tant qu'objet strictement linguistique. L'analyse de l'assertion proposée est faite par référence à la connaissance du monde en ce que la langue est censée représentée en tant que support linguistique par rapport à leurs référents du monde, et non par référence à la langue elle-même (*savoir tenir un discours* = 1/ *Un moyen supplémentaire d'accéder au savoir...*, 2/...*un moyen d'ouverture...*, 3/...*potentiel cognitif*). Ces propositions d'analyse de l'assertion proposée seraient donc classées comme renvoyant à des absences de représentations d'objets linguistiques analysés en référence à notre grille d'observation.

B/ Analyse de l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

«1/ *Non, en fait on doit communiquer mais aussi savoir ce qu'on veut énoncer...*, 2/...*Connaître le français ne veut pas dire seulement connaître sa culture...*, 3/...*ses richesses* ». Ces propositions d'analyse de l'assertion en question semblent renvoyer à une construction de représentations hautement *conceptualisées* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait une analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une signification importante qui serait nécessairement liée à la notion de *maîtrise de la langue*. Il s'agit du fait que *savoir communiquer, connaître la culture de*

la langue et ses richesses constituent certes des significations possibles liées à la notion de *maîtrise de la langue*, mais il est toujours nécessaire d'associer d'autres éléments tels que par exemple *la possession de connaissances* concernant *les énoncés* transmis (*connaissances grammaticales* en l'occurrence). L'analyse de l'assertion proposée est complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire métalinguistique utilisé est aussi bien adapté. Ce bon apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une assertion analysée dans la langue cible dont les représentations semblent être des représentations de la *maîtrise analysée* au lieu de la *maîtrise ressentie* de la langue.

C/ Analyse de l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » :

Pour analyser l'assertion « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

«1/ *La grammaire est un moyen de maîtrise, mais elle n'est pas suffisante...*, 2/...*il faut aller au-delà, vers le fond de cette culture...*, 3/...*il ne faut pas rester ou se contenter de la surface* ». Ces propositions d'analyse de l'assertion en question semblent renvoyer à une construction de représentations *conceptualisées* des objets linguistiques analysés. Cet apprenant bon lecteur/scripteur fait l'analyse de l'assertion en décrivant dans la langue cible une affirmation. Pour la *maîtrise de la langue*, il est important de *maîtriser la grammaire* (posséder le *savoir des types de phrases qu'on utilise*) mais cela n'est pas suffisant. Ce bon apprenant lecteur/scripteur précise qu'il ne faut pas se limiter à manier les connaissances qui ont trait à la *structure de surface* (*maîtrise de la grammaire*), mais il faut aller au-delà c'est-à-dire vers la *connaissance de la culture* de la langue apprise. Ce bon apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *assertion analysée* dans la langue cible dont les représentations semblent être des représentations de la *maîtrise analysée* au lieu de la *maîtrise ressentie* de la langue. L'analyse de l'assertion s'avère ainsi complètement intégrée à l'objet linguistique analysé.

D/ Analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » :

Pour analyser l'assertion « *savoir tenir un discours* » cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*Savoir formuler un discours cohérent qui génère du sens* ». Cette proposition d'analyse de l'assertion « *savoir tenir un discours* » semble renvoyer à une construction d'une représentation *conceptualisée* de l'objet linguistique analysé. Cet apprenant bon lecteur/scripteur décrit dans la langue cible une série de significations que peut contenir l'assertion analysée (*savoir tenir un discours = 1/savoir formuler, 2/ formuler des discours cohérents, 3/ construire des discours qui génèrent du sens*). Ce bon apprenant lecteur/scripteur a ainsi décrit une *assertion analysée* dans la langue cible dont les représentations semblent être des représentations de la *maîtrise analysée* au lieu de la *maîtrise ressentie* de la langue. L'analyse de l'assertion s'avère ainsi complètement intégrée à l'objet linguistique analysé. Le vocabulaire utilisé semble aussi bien adapté.

Ce protocole d'analyse compte dix propositions d'analyse de la langue sur le plan fonctionnel :

1/ Il y a trois cas d'absence de représentation d'analyse d'objets linguistiques et ils concernent l'assertion « *maîtrise d'une langue étrangère* ».

2/ Il y a sept représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés et elles concernent les assertions « *lien entre savoir communiquer et maîtrise de la langue* », « *lien entre maîtrise de la grammaire et maîtrise de la langue* » et l'assertion « *savoir tenir un discours* ».

15.4.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :

Des résultats de la troisième expérience D relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques fonctionnelles, produits de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans le parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques a largement augmenté par rapport aux paliers pédagogiques précédents après quatorze années d'apprentissage de la langue (primaire 17,09%, collège 7,44%, secondaire 21,38% et universitaire 56,76%).

2/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs construisent des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques. Les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire ont produit des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue apprise, et des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées, de quantité nettement plus élevée, qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue, à l'issue de leur analyse de la langue apprise. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs et décrites dans la langue apprise, ne sont pas produites selon un même degré d'analyse de la langue. La première prédiction se confirme.

3/ La production des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques est plus importante chez les apprenants bons que chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs. Cette différence concerne principalement le degré d'analyse de la langue au niveau fonctionnel et donc les types de métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques, construites par les bons ou les mauvais lecteurs/scripteurs. La production des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives (représentations appréciatives des objets linguistiques analysés) est à peu près équivalente à celle des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées (représentations conceptualisées des objets linguistiques analysés) chez les mauvais lecteurs/scripteurs (44,34% / 47,58%). En

revanche, la production des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées prédomine largement chez les bons lecteurs/scripteurs (25,35% / 65,94%). Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la production des propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan fonctionnel, décrites dans la langue cible, serait fonction du développement de l'expertise en langue cible quant à la question du degré d'analyse de la langue. La prépondérance des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées par rapport aux métaconnaissances fonctionnelles appréciatives, se confirme donc pour les bons lecteurs/scripteurs. Le développement de l'expertise en langue cible semble donc largement corroborer avec le développement des métaconnaissances fonctionnelles conceptualisées d'analyse d'objets linguistiques.

Chapitre 16.

-Quatrième expérience: Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2

16.1./ Quatrième expérience A (niveau primaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire après trois années d'apprentissage du français :

16.1.1./ Questionnement problématique (Quatrième expérience) :

3/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse stratégique de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse stratégique est : Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?)

16.1.2./ Hypothèses (6) de travail (quatrième expérience) relatives à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible L2 :

La construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques (Question pivot : *Comment apprendre la langue, comment apprendre à utiliser la langue ?*), et leur description dans la langue cible, constitue un facteur déterminant de progression de la performance linguistique en L2. Les représentations d'objets linguistiques analysés construites à l'issue de l'analyse de la langue sur le plan stratégique, représentations que constituent les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue, élaborées par les apprenants au cours de leur apprentissage de la langue, ne relèveraient pas systématiquement d'un même degré d'analyse de la langue apprise. Ces représentations d'objets linguistiques qui sont donc le produit de l'analyse de la langue, sont construites en fonction du degré d'analyse et du développement de l'expertise en langue cible.

Les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue, métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques construites à l'issue de l'analyse autoréflexive de la langue apprise, se construiraient sur la base d'existence d'un substrat minimum d'automatismes dans la réalisation linguistique en langue cible, automatismes qui seraient visibles dans les applications linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs ayant acquis un niveau initial en langue cible. Les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue nécessiteraient l'acquisition d'une expérience primitive d'apprentissage/utilisation de la langue à partir de laquelle il deviendrait possible pour l'apprenant d'observer son comportement d'apprentissage, d'en analyser les effets et

en tirer des informations qu'il serait alors possible de décrire dans la langue cible. La construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique deviendrait alors possible à l'issue de l'activité d'autoréférenciation langagière que les apprenants lecteurs/scripteurs engageraient à l'égard de la langue cible parce qu'il deviendrait possible pour l'apprenant d'observer son expérience propre d'apprentissage de la langue (et celle des autres), d'en tirer les informations pertinentes et de décrire ses expériences d'apprentissage dans la langue cible. Ces représentations de stratégies d'apprentissage seraient a priori de type implicite. C'est-à-dire que les représentations d'objets linguistiques analysés ainsi construites, seraient axées sur le résultat ou sur le but final de l'action, à défaut de pouvoir établir la connaissance décrite dans la langue cible de l'ensemble des sous buts qui définissent le processus de réalisation de l'action. La construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue de type implicite qui sont primitivement construites chez les apprenants lecteurs/scripteurs serait en rapport avec le niveau initial de développement de la capacité de conceptualisation de la notion de « *maîtrise de la langue* » laquelle serait minimalisée, en raison du niveau d'expertise faible en langue cible, par une construction de représentations d'une *maîtrise ressentie*, au lieu de la conception d'une *maîtrise analysée* de la langue, décrites dans la langue cible. Par exemple, à la question item « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *oui...apprendre le français* ». Un autre exemple. A une autre question item « *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *oui comme la France [la France] on peut lire* ». Dans ces deux exemples de réponses tirés de l'expérience réelle d'apprentissage/utilisation de la langue d'apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, cet apprenant lecteur/scripteur semble concevoir et décrire dans la langue cible des stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue (reliées ici aux rôles du vocabulaire et de la grammaire dans l'apprentissage/utilisation de la langue), dans un rapport *implicite de l'action* (ici *étudier le vocabulaire et la grammaire*) et les *objectifs finaux potentiels correspondants* à cette action, qu'il est nécessaire d'atteindre au moyen de la *réalisation de l'action* (ici *apprendre le français*). Ce sont des représentations de stratégies d'apprentissage qui semblent être directement basées sur la description de l'objectif principal à atteindre (dans notre exemple : *apprendre le français*). Elles constitueraient de ce fait des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite parce que leur conception reposerait sur la construction de représentations de stratégie axées sur le résultat ou l'objectif final de l'action, par opposition à une construction de représentations de stratégies de type processuel qui reposerait elle sur une conception de représentations de stratégies axée sur le processus, c'est-à-dire sur la description des sous buts de l'action, des sous buts qui traduisent le *comment faire* pour l'accomplissement de l'action (ici *l'action d'apprendre/d'utiliser la langue*). Les métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite dont la construction est basée sur la description de l'objectif principal de l'action, seraient

les premières construites par les apprenants lecteurs/scripteurs à l'issue de leurs toutes premières tentatives d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Dans ce type d'analyse de la langue sur le plan stratégique, les apprenants lecteurs/scripteurs ne distingueraient pas *buts* et *sous buts* et ne discerneraient pas encore les liens nécessaires existant entre les *buts* et les *sous buts* et entre les *sous buts* entre eux, lesquels rentrent dans le cadre de la réalisation de l'action, dans leur élaboration de stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue.

La construction des représentations de stratégies de type processuel, produites à l'issue de l'activité d'analyse de la langue sur le plan stratégique, représentations qui seraient donc plus hautement conceptualisées, serait possible plus tardivement avec le développement de l'expertise en langue cible. L'analyse stratégique qui concerne l'apprentissage/utilisation de la langue serait alors élaborée sur la base de représentations construites chez l'apprenant autour d'une *maîtrise analysée* au lieu d'une *maîtrise ressentie* de la langue cible. Les représentations de stratégies d'apprentissage qui seraient ainsi construites et décrites dans la langue cible, seraient alors de type processuel et hautement conceptualisé. Par exemple, à la question item « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant répondrait : « *le vocabulaire nous aide à communiquer sans fautes. Il nous sert à écrire en évitant les mots familiers. On peut apprendre plein de mots corrects* ». Un autre exemple. A une autre question item « *L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet donnerait comme réponse « *Elle enrichie notre vocabulaire, améliore notre niveau de perception et compréhension, elle nous apporte des données sur la langue étudiée* ». Encore un autre exemple. A une autre question item « *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet apprenant donnerait comme réponse : « *Elle est la base de toute langue, aide à la composition correcte de la phrase, donne à l'élève la possibilité d'une construction correcte de la phrase et le texte* » (exemples tirés de l'expérience réelle d'apprentissage/utilisation de la langue d'apprenants lecteurs/scripteurs). Ce sont des représentations de stratégies qui sont axées sur le processus d'apprentissage, c'est-à-dire, sur une connaissance décrite dans la langue cible de *sous buts* qui traduiraient en quelque sorte *le comment faire* dans l'apprentissage/utilisation de la langue.

La progression de la performance linguistique dans une langue cible consisterait ainsi en une redescription continue, dans la langue cible, de représentations d'objets linguistiques analysés qui constituent les métaconnaissances linguistiques stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue, construites à l'issue de l'analyse de la langue (élaboration de représentations stratégiques implicites vers l'élaboration de représentations stratégiques processuelles des objets linguistiques analysés, qui seraient plus hautement conceptualisées).

La description et la redescription des représentations des objets linguistiques analysés dans la langue cible qui consistent en une réélaboration et une reformulation de propositions d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique d'apprentissage de la langue seraient normalement plus importantes et donneraient plus de propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique chez les bons que chez les mauvais lecteurs/scripteurs.

Prédictions (hypothèse 6, niveau primaire) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés de type implicite dès le niveau primaire qui seraient les plus fréquentes et des métaconnaissances stratégiques processuelles qui le seraient de façon moindre en raison du niveau d'expertise en langue cible à ce stade d'apprentissage de la langue

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des métaconnaissances stratégiques implicites des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des métaconnaissances stratégiques processuelles des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience A (niveau primaire) :

Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * D3$

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

D renvoie au facteur degré d'analyse de la langue cible, D1 : absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques ; D2 : représentations d'objets linguistiques analysés axées sur le résultat final (représentations implicites) ; D3 : représentations d'objets linguistiques analysées axées sur le processus (représentations processuelles).

Participants :

- Niveau primaire : 6^{ième} année, 3 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 36 élèves ; AM (âge moyen) 11.7 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 10.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 17,22/20.

-Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 12.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 7,02/20.

La question pivot :

La question pivot relative à la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, à l'issue du travail d'analyse élaboré par l'apprenant à l'égard de la langue cible est : « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* ».

Les questions Items (niveau primaire) :

Les questions Items qui correspondent à la question pivot «*Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », appartenant au paradigme expérimental, établies pour apprécier la construction et le développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau primaire, sont :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

4/ L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue :

1/ Absence de représentation de l'objet linguistique analysé : Il y a absence d'analyse de l'objet linguistique proposé à l'analyse. Il y a donc absence de représentation de l'objet linguistique analysé. On considère qu'il y a absence de représentation des objets linguistiques analysés lorsqu'il y a absence de réponses aux questions-items correspondantes, sélectionnées dans le paradigme expérimental. Nous avons aussi considéré qu'il y a absence de représentation de la langue apprise, et donc absence d'analyse de l'objet linguistique proposé à l'analyse, lorsque les réponses aux questions-items renvoient à la description du monde et l'analyse qui est faite de l'objet linguistique n'est pas référenciée à la langue elle-même.

2/ Présence de représentations d'objets linguistiques analysés :

L'objet linguistique qui est proposé à l'analyse suscite la production de propositions d'analyse de la langue sous forme de représentations d'objets linguistiques analysés, telles que celles qui sont appréhendées dans les réponses des apprenants aux questions-items relatives aux questions pivots correspondant aux différents aspects de connaissance de la langue (structurel, fonctionnel et stratégique), sélectionnées dans le paradigme expérimental.

3/ Représentations stratégiques implicites d'objets linguistiques analysés:

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *croit connaître du point de vue stratégique en tant que connaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue* tirées de son expérience d'apprentissage/utilisation de la langue (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot «? *Comment apprendre à utiliser la langue ?* »). Les représentations de ce savoir stratégique sur la langue et leur description dans la langue cible seraient à priori *implicites* car l'apprenant lecteur/scripteur, ne parvenant pas à décrire les *processus* et les *sous buts* qui les caractérisent dans la cadre de la réalisation de *l'action d'apprendre*, se verrait mettre en liaison directe *l'objectif principal final* de l'action et l'action elle-même dans la description de ses stratégies d'apprentissage dans la langue cible. Par exemple, à la question item «*L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot «*Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?*», le sujet apprenant répondrait : «*oui...apprendre le français* » (représentation stratégique axée sur la description de l'objectif principal final de l'action d'apprendre : *apprendre le français*). A une autre question item «*L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot «*Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?*», le sujet apprenant donnerait comme réponse : «*oui comme la fronse [la France] on peut lire* » (représentation stratégique axée là aussi sur la description d'un objectif final : *lire comme les français*). Ces représentations de stratégies d'apprentissage constitueraient les *métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite* parce que leur conception reposerait sur la construction de représentations de stratégie axées sur le résultat ou l'objectif final de l'action. Les stratégies d'apprentissage axées sur le résultat final seraient normalement moins efficaces dans l'apprentissage de la langue en raison de l'absence de désignation de *sous buts* d'actions comme choix stratégique dans l'élaboration conceptuelle des stratégies d'apprentissage, des *sous bus* qui constituent des indicateurs cruciaux de mise en route d'opérations de procéduralisation des connaissances de réalisation de tâches.

4/ Représentations stratégiques processuelles conceptualisées de l'objet linguistique analysé:

Sur la base d'existence d'un substrat d'automatismes qui concernent la pratique de la langue apprise, on assiste à une construction chez l'apprenant lecteur/scripteur de représentations de ce qu'il *croit connaître du point de vue stratégique en tant que connaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue* tirées de son expérience d'apprentissage/utilisation de la langue (ce qui correspond en quelque sorte à ses réponses possibles à des questions items relatives à la question pivot «? *Comment apprendre à utiliser la langue ?* »). Les représentations de ce savoir stratégique sur la langue et leur description dans la langue cible deviendraient de type processuel avec le

développement du niveau d'expertise en langue cible. Ces représentations de stratégies d'apprentissage de la langue seraient plus hautement conceptualisées parce qu'elles seraient plus axées sur la description dans la langue cible du *processus d'apprentissage* et ses *sous buts*. Ce sont des représentations de stratégies qui sont axées sur le processus d'apprentissage, c'est-à-dire, sur une connaissance décrite dans la langue cible de *sous buts* qui traduiraient en quelque sorte *le comment faire* dans l'apprentissage/utilisation de la langue. Par exemple, à une question item « *L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* » relative à la question pivot « *Comment apprendre à utiliser la langue ? Comment utiliser la langue ?* », le sujet donnerait comme réponse : « *Elle enrichie notre vocabulaire, améliore notre niveau de perception et compréhension, elle nous apporte des données sur la langue étudiée* ». L'apprenant décrit ici un ensemble d'éléments qui constituent les sous buts qu'il associe personnellement à son action d'apprendre/utiliser la langue apprise. D'où le fait de désigner ces représentations de stratégies d'apprentissage de la langue comme *représentations stratégiques processuelles*. Les stratégies d'apprentissage axées sur le processus d'apprentissage seraient normalement plus efficaces dans la réalisation de la tâche (ici l'action d'apprendre) en raison de la présence de *sous buts* explicitement désignées dans la description de la stratégie, des sous bus qui constituent des indicateurs cruciaux de mise en route d'opérations de procéduralisation des connaissances de réalisation de tâches.

16.1.3./ Résultats de la quatrième expérience A (niveau primaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire :

16.1.3.1./ Analyse quantitative (Quatrième expérience) :

Nous avons cherché à examiner la capacité d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique, nous avons proposé une série de 4 questions items (du paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue apprise. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect stratégique des connaissances sur la langue est : « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau primaire, sont : 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

La tendance de la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue des sujets/apprenants du niveau primaire est appréciée à travers l'évaluation de leur capacité d'élaboration de connaissances qui concernent les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue apprise à partir de leur expérience d'apprentissage de la langue (par exemple les *modalités d'appréhension par l'apprenant de la grammaire de la langue, du vocabulaire, de la littérature, de la lecture, de l'écriture, de l'étude de textes... dans sa conquête de la langue cible*). Et cela à travers l'analyse systématique des propositions d'analyse de la langue qu'ils produisent, que contiennent leurs réponses aux questions items du paradigme expérimental, lesquelles réponses auraient trait à leur connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue qu'ils ont élaborées dans leur parcours d'apprentissage de la langue.

Les questions items sélectionnées pour évaluer le niveau de connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue concernent l'analyse par l'apprenant de quatre assertions, présentées sous forme de questions, qui ont trait aux objets linguistiques suivants : 1/ *En quoi l'apprenant voit-il l'étude du vocabulaire lui être utile dans son apprentissage de la langue ?* 2/ *En quoi l'apprenant voit-il l'étude de la grammaire lui être utile dans son apprentissage de la langue ?* 3/ *En quoi l'apprenant voit-il l'étude de la littérature lui être utile dans son apprentissage de la langue ?* 4/ *En quoi l'apprenant voit-il l'étude de la culture et de la civilisation lui être utile dans son apprentissage de la langue ?*

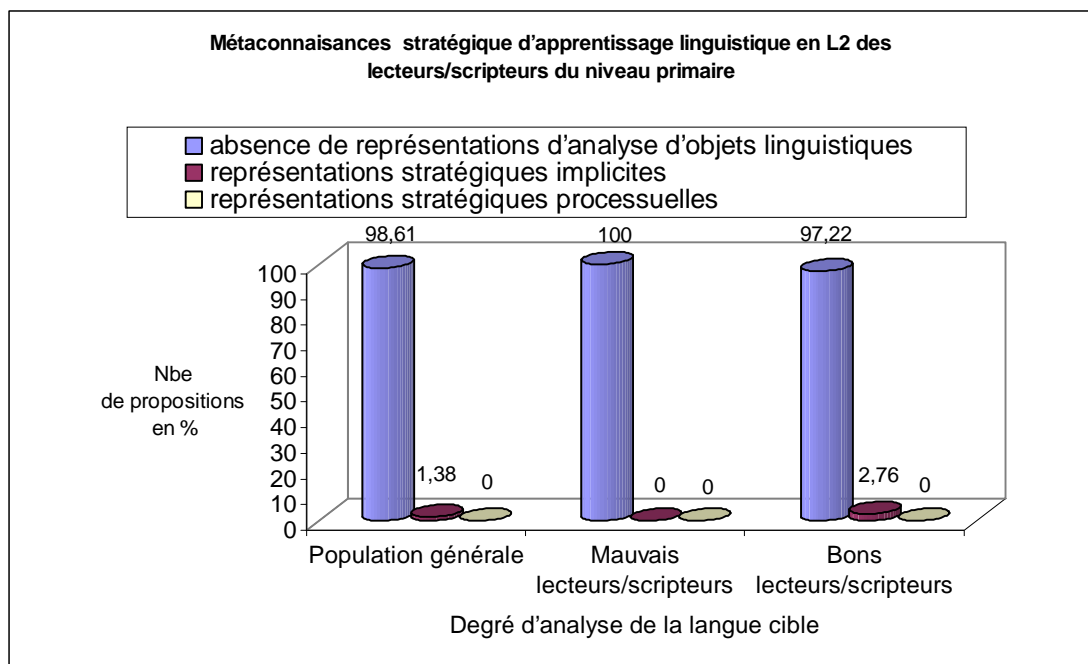


FIGURE 14

La **figure 10** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire à la troisième année d'apprentissage de la langue. La

tendance de leur connaissance stratégique de la langue apprise se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire, il n'y a quasiment pas eu de production de propositions d'analyse de la langue qui concernent l'élaboration de stratégies d'apprentissage de la langue. Le taux d'absence de représentation d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique a atteint 98,61%. Le taux des représentations stratégiques implicites atteint 1,38%. Il n'y a pas encore de représentations stratégiques processuelles construites à cette phase d'apprentissage de la langue décrites dans la langue cible (0%).

2/ Les taux de construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique ne différencient pas les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs au niveau primaire. Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique est très élevé aussi bien chez les mauvais (100%) que chez les bons lecteurs/scripteurs (97,22%). Il n'y a pas de différence également en ce qui concerne la production des métaconnaissances stratégiques implicites d'objets linguistiques analysés (BOLS 2,76% / MALS 0% ; $X^2 = 2$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; Non SIGN à 0,001). Et de même en ce qui concerne la production des métaconnaissances stratégiques processuelles d'objets linguistiques analysés (BOLS 0% / MALS 0%).

16.1.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau stratégique et donc la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue apprise (L2) sur le plan stratégique (niveau primaire) :

1/ Un exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°3, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 12.6 ans, 3^{ème} année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 5,75/20.

Présentation du protocole :

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », induisant la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet ne produit aucune proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique) :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

«oui)(OP) ».

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

«oui »(OP).

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

«non » (OP).

4/ L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

«non » (OP).

Analyse du protocole :

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ *Identifier l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* 2/ *Identifier l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* 3/ *Identifier l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ?* 4/ *Identifier l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ?*

Les propositions d'analyse de la langue cible au niveau stratégique de cet apprenant mauvais lecteur/scripteur (MAF 5,75/20) ne sont pas présentées dans ce protocole d'analyse. Ces réponses aux questions items correspondants sont respectivement « oui » pour la question item « *à quoi peut servir l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* », « oui » pour la question item « *à quoi peut servir l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* », « non » pour la question item « *à quoi peut servir l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* » et « non » également pour la question item « *à quoi peut servir l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur n'a donc construit aucune représentation d'analyse d'objets linguistiques sur le plan stratégique, décrite dans la langue cible.

Profil d'apprenant bons lecteur/scripteur analyseur de la langue apprise (L2) sur le plan stratégique (niveau primaire) :

1/ *Un exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°7, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau primaire, âge 11.3 ans, 3ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 17,88/20.*

Présentation du protocole :

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », induisant la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet ne produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique) :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« oui...apprendre le français » (1P).

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« oui comme la fronse [la France] on peut lir [lire] » (2P).

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

(oui) (0P).

4/ L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

(non) (0P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ *Identifier l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* 2/ *Identifier l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* 3/ *Identifier l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ?* 4/ *Identifier l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ?* Bien qu'elles soient très rudimentaires, les propositions d'analyse de la langue cible sur le plan stratégique existent dans le protocole d'analyse de cet apprenant bon lecteur/scripteur (MAF 17,88 / 20). Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau primaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« *oui...apprendre le français* ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur conçoit sa stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, et la décrit dans la langue cible dans un rapport *implicite* de l'action (ici étudier le vocabulaire) avec son *objectif principal* à atteindre qui est *d'apprendre le français* (*j'étudie le vocabulaire du français -l'action- parce que le vocabulaire me permet d'apprendre le français -l'objectif-*). C'est une représentation de stratégie qui est directement axée sur l'objectif principal à atteindre ou sur le résultat final de l'action. Elle constitue ainsi une représentation stratégique de type implicite qui correspond à la construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite (représentations axées sur le résultat final de l'action). Les représentations stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue de type implicite telle que celle que cet apprenant a construit autour de l'assertion proposée à l'analyse (*utilité de l'étude du vocabulaire*) est à l'opposé d'une construction de représentations de stratégies de type processuel qui constitue elles des représentations axées sur le processus par lequel on peut apprendre la langue, représentations axées sur des éléments décrits dans la langue cible qui concernent les *sous buts*, lesquels *sous buts* traduisent en quelque sorte de manière explicite « *le Comment faire* » pour apprendre/utiliser la langue.

B/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« *oui comme la fronsse [la France] on peut lire [lire]* ». Cet apprenant bon lecteur/scripteur conçoit, là aussi, sa stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la grammaire*, et la décrit dans la langue cible dans un rapport *implicite* de l'action (ici étudier la grammaire) avec son *objectif principal* à atteindre qui est *d'apprendre à lire comme la France* (*j'étudie la grammaire du français -l'action- parce que la grammaire me permet de lire comme la France -comme les français- l'objectif*). C'est une représentation de stratégie qui est directement axée sur l'objectif principal à atteindre ou sur le résultat final de l'action. Elle constitue ainsi une représentation stratégique de type implicite qui correspond à la construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite (métaconnaissances axées sur le résultat final de l'action). Les représentations stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue de type implicite telle que celle que cet apprenant a construit autour de l'assertion proposée à l'analyse (*utilité de l'étude de la grammaire*) est à l'opposé d'une construction de représentation de stratégies de type processuel qui constitue elle une représentation axée sur le processus par lequel il est possible d'apprendre la langue, représentation axée sur des éléments décrits dans la langue cible qui concernent les *sous buts*, lesquels *sous buts* traduisent en quelque sorte de manière explicite « *le Comment faire* » pour apprendre/utiliser la langue.

C/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur ne produit aucune proposition d'analyse en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse. Sa réponse a été comme suit :

« *oui* ». Cet apprenant lecteur/scripteur n'a donc construit aucune représentation d'analyse d'objets linguistiques sur le plan stratégique, décrite dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

D/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur ne produit aucune proposition d'analyse en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse. Sa réponse a été comme suit :

« *non* ». Cet apprenant lecteur/scripteur n'a donc construit aucune représentation d'analyse d'objets linguistiques sur le plan stratégique, décrite dans la langue cible, en ce qui concerne l'assertion proposée à l'analyse.

16.1.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau primaire :

Des résultats de la quatrième expérience (A) relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, produits de l'analyse de la langue apprise par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau primaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques et leur description dans la langue cible sont quasiment nulles au niveau primaire après trois années d'apprentissage de la langue. Le taux très élevé d'absence de construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue peut s'expliquer par le niveau d'expertise en langue cible de nos participants du niveau primaire qui reste encore assez faible à cette phase d'apprentissage de la langue (3 années d'apprentissage de la langue en milieu institutionnel). On peut ainsi faire le constat selon lequel la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, décrites dans la langue cible, ne semble pas être effective dans une première phase d'apprentissage de la langue (après trois années d'apprentissage de la langue), probablement en raison de la nécessité d'acquisition d'un minimum d'expérience d'apprentissage/utilisation de la langue qui permettrait l'auto-observation des comportements d'apprentissage de la langue et la mise en mots de stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue apprise analysées et décrites dans la langue cible.

2/ Il n'y a pas de différence liée au niveau d'expertise en langue cible en ce qui concerne la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique, décrites dans la langue cible. Le taux d'absence très élevé de représentations de stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue apprise, décrites dans la langue cible, concerne aussi bien les bons que les mauvais lecteurs/scripteurs. Ainsi, nos deux prédictions ne se confirment pas pour nos participants du niveau primaire. La construction de métaconnaissances stratégiques implicites d'objets linguistiques analysés et décrites dans la langue cible n'est pas encore effective au niveau primaire à la troisième année d'apprentissage de la langue (première prédiction non confirmée). La production des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique selon leur type (représentations stratégiques implicites vs représentations stratégiques processuelles), construites autour de la langue apprise, au niveau primaire, ne différencie pas les apprenants lecteurs/scripteurs selon leur niveau d'expertise en langue cible (deuxième prédiction non confirmée).

16.2./ Quatrième expérience B (niveau collège) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège après sept années d'apprentissage du français :

16.2.1./ Questionnement problématique (Quatrième expérience) :

3/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse stratégique de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse stratégique est : Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?)

16.2.2./ Hypothèse (6) de travail (quatrième expérience) relative à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible (L2)⁵⁵:

Prédictions (hypothèse 6, niveau collège) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés de type implicite plus importante et une construction de métaconnaissances stratégiques processuelles de moindre importance en raison du niveau d'expertise en langue cible à ce stade d'apprentissage de la langue.

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue

⁵⁵ idem page 373

apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des métaconnaissances stratégiques implicites des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des métaconnaissances stratégiques processuelles des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience B (niveau collège) :

*Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * D3$*

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

D renvoie au facteur degré d'analyse de la langue cible, D1 : absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques ; D2 : représentations stratégiques implicites d'objets linguistiques analysés ; D3 : représentations stratégiques processuelles d'objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau collège : 4^{ième} année, 7 années d'apprentissage du français L2

- PG (Population générale) 36 élèves ; AM (âge moyen) 14.11 mois.

- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 13.10 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 17,76/20.

- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 16.1 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 7,23/20.

La question pivot :

La question pivot relative à la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, à l'issue du travail d'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible est : « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* ».

Les questions Items (niveau collège) :

Les questions Items qui correspondent à la question pivot «*Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?*», appartenant au paradigme expérimental, établies pour apprécier la construction et le développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau collège, sont :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue⁵⁶ :

16.2.3./ Résultats de la quatrième expérience B (niveau collègue) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collègue :

16.2.3.1./ Analyse quantitative (Quatrième expérience :

Nous avons cherché à examiner la capacité d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collègue et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique, nous avons proposé une série de 4 questions items (du paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue apprise. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect stratégique des connaissances sur la langue est : « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau collègue, sont : 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

La tendance de la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue des sujets/apprenants du niveau collègue est appréciée à travers l'évaluation de leur capacité d'élaboration de connaissances qui concernent les stratégies d'apprentissage et utilisation de la langue apprise à partir de leur expérience d'apprentissage de la langue (par exemple les *modalités d'appréhension par l'apprenant de la grammaire de la langue, du vocabulaire, de la littérature, de la lecture, de l'écriture, de l'étude de textes... dans sa conquête de la langue cible*). Et cela à travers l'analyse systématique des propositions d'analyse de la langue qu'ils produisent, que contiennent leurs réponses aux questions items du paradigme expérimental, lesquelles réponses auraient trait à leur connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue qu'ils ont élaborées dans leur parcours d'apprentissage de la langue.

⁵⁶ idem page 377

Les questions items sélectionnées pour évaluer le niveau de connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue concernent l'analyse par l'apprenant de quatre assertions, présentées sous forme de questions, qui ont trait aux connaissances linguistiques suivantes : 1/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* 2/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* 3/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ?* 4/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ?*

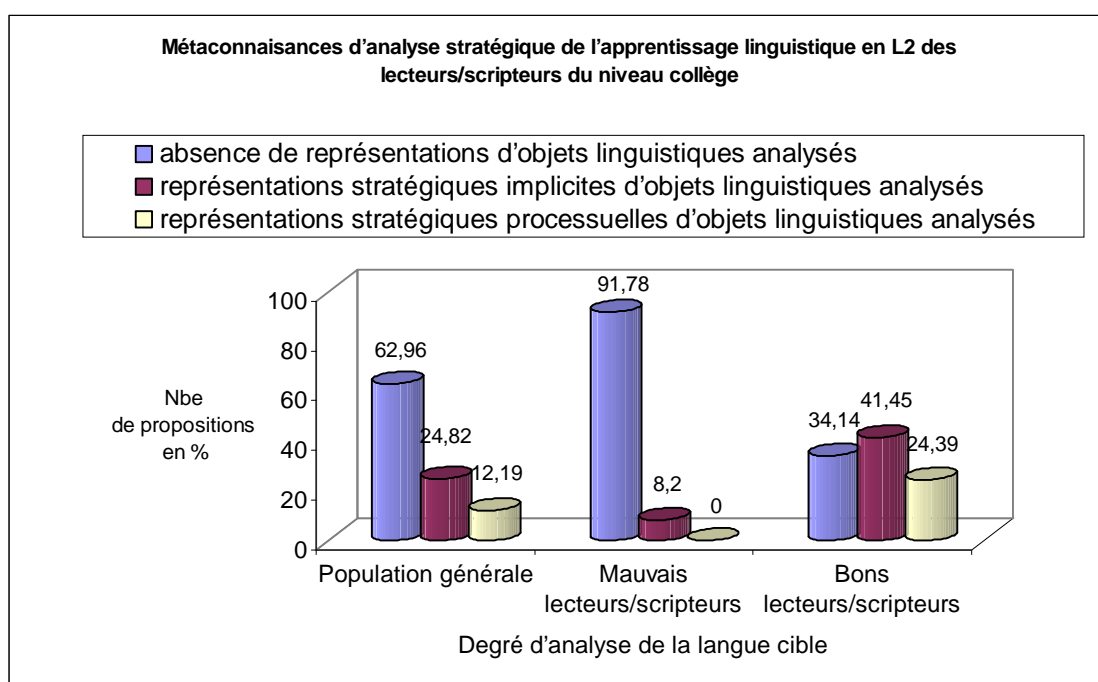


FIGURE 15

La **figure 15** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège à la septième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance stratégique de la langue apprise se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau collège, le taux d'absence de production de propositions d'analyse de la langue qui concernent l'élaboration de stratégies d'apprentissage de la langue est de 62,96%. Le taux d'absence de représentation d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique n'est donc pas négligeable. Le taux des représentations stratégiques implicites a atteint 24,82%, il est plus relativement plus élevé que celui des représentations stratégiques processuelles (12,19%).

2/ Les taux de construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique différencient très nettement les bons et les mauvais lecteurs/scrip-teurs au niveau collège.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique est très élevé chez les mauvais lecteurs/scrip-teurs (91,98%), ce taux est relativement bas chez les bons lecteurs/scrip-teurs (34,14%) (BOLS 91,98% / MALS 34,14% ; $X^2 = 16$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001).

b/ Le taux de production des métaconnaissances stratégiques implicites différencie nettement aussi les bons et les mauvais lecteurs/scrip-teurs. Ce taux est nettement plus élevé chez les bons lecteurs/scrip-teurs (BOLS 41,45% / MALS 8,2% ; $X^2 = 20,51$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001).

c/ Le taux de production des métaconnaissances stratégiques processuelles différencie également les bons et les mauvais lecteurs/scrip-teurs au profit des bons lecteurs/scrip-teurs (BOLS 24,39% / MALS 0% ; $X^2 = 20$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; SIGN à 0,001).

d/ Le taux de production des métaconnaissances stratégiques implicites est le plus dominant chez les apprenants bons lecteurs/scrip-teurs (41,45% ; $X^2 = 23,56$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001). En revanche le taux largement dominant chez les apprenants mauvais lecteurs/scrip-teurs concerne le taux d'absence de représentations de stratégies d'apprentissage de la langue (91,96% ; $X^2 = 112,95$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001).

16.2.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scrip-teurs de L2 du niveau collège :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scrip-teurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scrip-teurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau stratégique et donc la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profil d'apprenant mauvais lecteur/scrip-teur analyseur de la langue apprise (L2) sur le plan stratégique (niveau collège) :

1/ *Un exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°90, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau collège, âge 14.4 ans, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,33/20.*

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », induisant la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet ne produit aucune proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique) :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *en pe m'apprendre* ».

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *oui pavecqu elle [parce qu'elle] se comprendre* ».

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *non en apprendre pas en pe[peut] comprendre* ».

4/ L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *non* ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ *Identifier l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* 2/ *Identifier l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* 3/ *Identifier l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ?* 4/ *Identifier l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ?*

Les propositions d'analyse de la langue cible au niveau stratégique de cet apprenant mauvais lecteur/scripteur (MAF 9,33/20) ne sont pas présentées dans ce protocole d'analyse. Ces réponses aux questions items correspondants sont respectivement :

« *en pe m'apprendre* » pour la question item « *à quoi peut servir l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* »,

« *oui pavecqu elle [parce qu'elle] se comprendre* » pour la question item « *à quoi peut servir l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* »,

« *non en apprendre pas en pe[peut] comprendre* » pour la question item « *à quoi peut servir l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* »

et « *non* » enfin pour la question item « *à quoi peut servir l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* ». Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur

n'a donc construit aucune représentation d'analyse d'objets linguistiques sur le plan stratégique, décrite dans la langue cible. Les propositions d'analyse qu'il présente ne sont pas compréhensibles ou alors qu'il ait choisi de répondre par un *oui* ou par un *non*.

Profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue apprise (L2) sur le plan stratégique (niveau collègue) :

2/ Un exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°54, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau collègue, âge 13.11 mois, 7ième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 19,33/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », induisant la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique) :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« le vocabulaire sert beaucoup à l'apprentissage de la langue. Le vocabulaire enrichie la langue par ses différents mots » (2P).

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« la grammaire sert à apprendre la langue. La grammaire nous aide à respecter les règles de la langue » (2P).

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« l'étude de la littérature sert à apprendre la langue » (1P)

4/ L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« elles sert [servent] à apprendre la langue. Elles nous faire connaître les coutume » (2P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ Identifier l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ? 2/ Identifier l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ? 3/ Identifier l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ? 4/ Identifier l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ? Cet apprenant bon lecteur/scripteur (MAF 19,33%) du niveau collègue fait une analyse des assertions proposées et décrit les

représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le vocabulaire sert beaucoup à l'apprentissage de la langue...* ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type implicite. Cet apprenant bon lecteur/scripteur conçoit sa stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, et la décrit dans la langue cible dans un rapport *implicite* de l'action (ici *étudier le vocabulaire*) avec l'*objectif principal* lié à cette action (ici *l'apprentissage de la langue*; « *le vocabulaire sert beaucoup...* » -l'action- « *à l'apprentissage de la langue* » -l'objectif-). C'est une représentation de stratégie axée sur l'objectif principal à atteindre ou sur le résultat final de l'action (ici *apprendre la langue*). Elle correspond donc à la construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite.

2/ « ... *Le vocabulaire enrichie la langue par ses différents mots* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer, elle, à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible (c'est l'apprenant qui définit ce lieu lorsqu'il développe une stratégie d'apprentissage et qu'il décrit dans la langue cible) concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *Le vocabulaire enrichie la langue par ses différents mots* ». Il constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer en quelque sorte au *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

B/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *la grammaire sert à apprendre la langue ...* ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type implicite. Cet apprenant bon lecteur/scripteur conçoit sa stratégie

d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, et la décrit dans la langue cible dans un rapport *implicite* de l'action (ici *étudier la grammaire*) avec l'*objectif principal* lié à cette action (ici *l'apprentissage de la langue*; « *la grammaire sert à ...* » - l'action- « *à l'apprentissage de la langue* » -l'objectif-). C'est une représentation de stratégie axée sur l'objectif principal à atteindre ou sur le résultat final de l'action (ici *apprendre la langue*). Elle correspond donc à la construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite.

2/ « ... *La grammaire nous aide à respecter les règles de la langue* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer, elle, à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible (c'est l'apprenant qui définit ce lieu lorsqu'il développe une stratégie d'apprentissage et qu'il décrit dans la langue cible) concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *La grammaire nous aide à respecter les règles de la langue* ». Il constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer en quelque sorte au *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une seule proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *l'étude de la littérature sert à apprendre la langue* ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type implicite. Cet apprenant bon lecteur/scripteur conçoit sa stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la littérature* et la décrit dans la langue cible dans un rapport *implicite* de l'action (ici *étudier la littérature*) avec l'*objectif principal* lié à cette action (ici *l'apprentissage de la langue*; « *la littérature sert à ...* » -l'action- « *à l'apprentissage de la langue* » -l'objectif-). C'est une représentation de stratégie axée sur l'objectif principal à atteindre ou sur le résultat final de l'action (ici *apprendre la langue*). Elle correspond donc à la construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite.

D/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «elles [la culture et la civilisation] sert [servent] à apprendre la langue ... ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type implicite. Cet apprenant bon lecteur/scripteur conçoit sa stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation*, et la décrit dans la langue cible dans un rapport implicite de l'action (ici *étudier la culture et la civilisation*) avec l'*objectif principal* lié à cette action (ici *l'apprentissage de la langue*; « *la culture et la civilisation servent à ...* » - l'action- « à *l'apprentissage de la langue* » -l'objectif-). C'est une représentation de stratégie axée sur l'objectif principal à atteindre ou sur le résultat final de l'action (ici *apprendre la langue*). Elle correspond donc à la construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite.

2/ « ... Elles nous faire [fond] connaître les coutume[s] ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer, elle, à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible (c'est l'apprenant qui définit ce lieu lorsqu'il développe une stratégie d'apprentissage et qu'il décrit dans la langue cible) concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : «*La culture et la civilisation nous font connaître les coutumes* ». Il constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer en quelque sorte au *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

16.2.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège :

Des résultats de la quatrième expérience (B) relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, produits de l'analyse de la langue apprise par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau collège, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques et leur description dans la langue cible est effective au niveau collège après sept années d'apprentissage de la langue. Cependant, Le taux d'absence de construction de métaconnaissances stratégiques

d'apprentissage de la langue reste assez élevé (62,96%). Ce résultat peut s'expliquer par le niveau d'expertise en langue cible de nos participants du niveau collège qui semble augmenter certes si on le compare à celui de nos participants du niveau primaire, mais il reste quand même encore faible à cette phase d'apprentissage de la langue (7 années d'apprentissage de la langue en milieu institutionnel). On peut ainsi faire le constat que la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, décrites dans la langue cible, qui est effective dans cette phase d'apprentissage de la langue (sept trois années d'apprentissage de la langue), semble probablement coïncider avec la nécessité d'acquisition d'un minimum d'expérience d'apprentissage/utilisation de la langue, une expérience qui permettrait l'auto-observation des comportements d'apprentissage de la langue et la mise en mots de stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue apprise, analysées et décrites dans la langue cible. Il semble que cela est le cas de nos participants du niveau collège qui illustrent ce fait puisque l'analyse de leurs protocoles d'analyse de la langue sur la plan stratégique a révélé leur capacité, bien qu'embryonnaire, à pouvoir construire des métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés dans cette phase d'apprentissage de la langue.

2/ Il y a une différence nette liée au niveau d'expertise en langue cible en ce qui concerne la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique, décrites dans la langue cible. Le taux d'absence de représentations de stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue apprise qui est très élevé chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs par rapport à celui des apprenants bons lecteurs/scripteurs et les taux plus élevés en revanche chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs de la construction des métaconnaissances stratégiques implicites et processuelles laissent prédire qu'il y a bien un effet du développement de l'expertise en langue cible sur la production des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue. Cependant, il nous semble important de souligner la prédominance des métaconnaissances stratégiques implicites construites chez nos participants apprenants du niveau collège même s'ils appartiennent au groupe des bons lecteurs/scripteurs.

Ainsi, notre première prédiction se confirme pour nos participants du niveau collège. La construction de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés de type implicite est plus importante et la construction de métaconnaissances stratégiques processuelles est moins importante chez nos participants du niveau collège. Compte tenu du taux d'absence de construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue (62,96%), on peut alors constater que le niveau d'expertise en langue cible dans cette phase d'apprentissage de la langue en milieu institutionnel reste en conséquence encore faible.

La production des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique selon leur type (représentations stratégiques implicites vs représentations stratégiques processuelles), construites autour de la langue apprise, au niveau collège, différencie les apprenants lecteurs/scripteurs selon leur niveau d'expertise en langue cible. Cet effet du niveau d'expertise en langue cible sur la production des métaconnaissances s'exprime en termes de quantité de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés construites, qu'elles soient de type implicite ou processuel. Notre deuxième prédiction se

trouve donc partiellement confirmée dans la mesure où cette différence, liée à l'effet du niveau d'expertise en langue cible, ne concerne pas la production d'une part des métaconnaissances stratégiques implicites qui serait plus forte chez les mauvais lecteurs/scripteurs et d'autre part les métaconnaissances stratégiques processuelles qui serait plus forte chez les bons lecteurs/scripteurs. Les métaconnaissances stratégiques implicites dominent encore globalement la production des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, y compris chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs, dans cette phase d'apprentissage de la langue en milieu institutionnel (niveau collège).

16.3./ Quatrième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire après dix années d'apprentissage du français :

Questionnement problématique (Quatrième expérience) :

3/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse stratégique de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse stratégique est : Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?)

16.3.2./ Hypothèse (6) de travail (quatrième expérience) relative à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible (L2)⁵⁷:

Prédictions (hypothèse 6, niveau secondaire) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés de type processuel plus importante et une construction de métaconnaissances stratégiques implicites moindre importante en raison du niveau d'expertise en langue cible qui devrait être normalement plus performant par rapport aux paliers pédagogiques précédents (primaire et collège).

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des métaconnaissances stratégiques implicites des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des métaconnaissances stratégiques processuelles des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs.

⁵⁷ idem page 373

Présentation du protocole d'expérience C (niveau secondaire)

Plan d'expérience : S<G2*E2>*D3

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

D renvoie au facteur degré d'analyse de la langue cible, D1 : absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques ; D2 : représentations stratégiques implicites d'objets linguistiques analysés ; D3 : représentations stratégiques processuelles d'objets linguistiques analysés.

Participants :

- Niveau secondaire : 3^{ème} année, 10 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 34 élèves ; AM (âge moyen) 17.3 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 17 ans ; MF (moyenne de français annuelle) : 14,92/20.
- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 16 élèves ; AM (âge moyen) 17.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 8,73/20.

La question pivot :

La question pivot relative à la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, à l'issue du travail d'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible est : « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* ».

Les questions Items (niveau secondaire) :

Les questions Items qui correspondent à la question pivot «*Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », appartenant au paradigme expérimental, établies pour apprécier la construction et le développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau secondaire, sont :

- 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

*Les niveaux d'élaboration analytique de la langue*⁵⁸ :

16.3.3./ Résultats de la quatrième expérience C (niveau secondaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :

16.3.3.1./ Analyse quantitative (Quatrième expérience):

Nous avons cherché à examiner la capacité d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique, nous avons proposé une série de 4 questions items (du paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue apprise. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect stratégique des connaissances sur la langue est : « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau secondaire, sont : 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

La tendance de la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue des sujets/apprenants du niveau secondaire est appréciée à travers l'évaluation de leur capacité d'élaboration de connaissances qui concernent les stratégies d'apprentissage et utilisation de la langue apprise à partir de leur expérience d'apprentissage de la langue (par exemple les *modalités d'appréhension par l'apprenant de la grammaire de la langue, du vocabulaire, de la littérature, de la lecture, de l'écriture, de l'étude de textes... dans sa conquête de la langue cible*). Et cela à travers l'analyse systématique des propositions d'analyse de la langue qu'ils produisent, que contiennent leurs réponses aux questions items du paradigme expérimental, lesquelles réponses auraient trait à leur connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue qu'ils ont élaborées dans leur parcours d'apprentissage de la langue.

Les questions items sélectionnées pour évaluer le niveau de connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue concernent l'analyse par l'apprenant de quatre assertions, présentées sous forme de questions, qui ont trait aux connaissances linguistiques suivantes : 1/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude du vocabulaire dans*

⁵⁸ 377

l'apprentissage de la langue ? 2/ Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ? 3/ Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ? 4/ Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ?

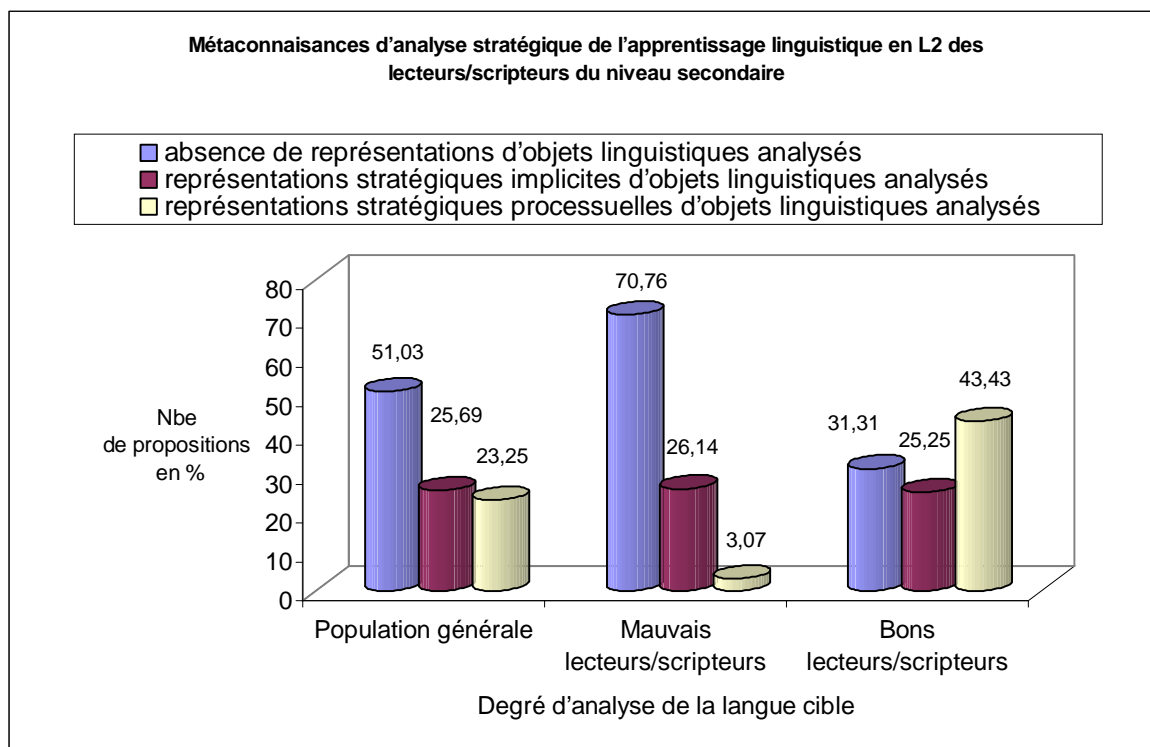


FIGURE 16

La **figure 16** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire à la dixième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance stratégique de la langue apprise se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau secondaire, le taux d'absence de production de propositions d'analyse de la langue qui concernent l'élaboration de stratégies d'apprentissage de la langue est de 51,03%. Le taux d'absence de représentation d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique est encore important par rapport aux paliers pédagogiques précédents (primaire 65,5% et collège 67,95%). Le taux des représentations stratégiques implicites a atteint 25,69% et celui des représentations stratégiques processuelles 23,25%. On peut remarquer que le taux des représentations stratégiques processuelles a augmenté au niveau secondaire (23,25%) par rapport au palier pédagogique précédent du collège (12,19%). Mais le taux d'absence des représentations d'objets linguistiques analysés reste dominant au niveau secondaire à l'instar des paliers pédagogiques précédents (primaire et collège).

2/ Les taux de construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique différencient très nettement les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs au niveau secondaire.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique est toujours très élevé chez les mauvais lecteurs/scripteurs (70,76%), ce taux est relativement bas chez les bons lecteurs/scripteurs (31,31%) (BOLS 70,76% / MALS 31,31% ; $X^2 = 2,92$; DL = 1 ; VCDT = 2,71 ; SIGN à 0,1).

b/ Les taux de production des métaconnaissances stratégiques implicites sont très semblables chez les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs (BOLS 25,25% / MALS 25,14% ; $X^2 = 1,52$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; Non SIGN à 0,001).

c/ En revanche, le taux de production des métaconnaissances stratégiques processuelles différencie très nettement les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs au profit des bons lecteurs/scripteurs (MALS 70,75% ; $X^2 = 46,17$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001).

d/ Le taux d'absence de production de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique est le plus dominant chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs (41,45% ; $X^2 = 23,56$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001).

f/ En revanche le taux de production des métaconnaissances stratégiques processuelles semble être dominant chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs (43,43% ; $X^2 = 5,08$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; Non SIGN à 0,001).

16.3.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau stratégique et donc la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue apprise (L2) sur le plan stratégique (niveau secondaire) :

1/ *Un exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°48, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau secondaire,*

âge 18.2 ans, dixième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 7,/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », induisant la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique) :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

(le vocabulaire c'est la base du français).

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

(non).

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

(non).

4/ L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

(l'étude du journal ou des livres c'est bien).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ *Identifier l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* 2/ *Identifier l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* 3/ *Identifier l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ?* 4/ *Identifier l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ?* Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur (MAF 7,20%) du niveau secondaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le vocabulaire c'est la base du français* ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation

stratégique de type implicite. Cet apprenant bon lecteur/scripteur conçoit sa stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, et la décrit dans la langue cible dans un rapport *implicite* de l'action (ici *étudier le vocabulaire*) avec l'*objectif principal* lié à cette action (ici *l'apprentissage de la langue*; « *le vocabulaire c'est la base...* » -l'action- « [sous entendu pour apprendre] *le français* » -l'objectif-). C'est une représentation de stratégie axée sur l'objectif principal à atteindre ou sur le résultat final de l'action (ici *apprendre le français*). Elle correspond donc à la construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite.

B/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Cette assertion proposée à l'analyse n'a suscité chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur aucune proposition d'analyse. Sa réponse à la question de *l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue* a été : « *non* ». Il y a donc absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégiques en ce qui concerne l'assertion « *utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue* » chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur.

C/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* » :

Là aussi, cette assertion proposée à l'analyse n'a suscité chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur aucune proposition d'analyse. Sa réponse à la question de *l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* a été : « *non* ». Il y a donc absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégiques en ce qui concerne l'assertion « *utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* » chez cet apprenant mauvais lecteur/scripteur.

D/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit sa représentation de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *l'étude du journal ou des livres c'est bien* ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type implicite. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur conçoit sa stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation*, et la décrit dans la langue cible dans un rapport *implicite* de l'action (ici *étudier la culture et la civilisation*) avec l'*objectif principal* lié à cette action (ici *l'apprentissage de la langue*; « *l'étude du journal ou des livres* -l'action- *...c'est bien* [sous entendu pour *l'apprentissage de la langue*] » -l'objectif-). C'est une représentation de stratégie axée sur l'objectif principal à atteindre ou sur le résultat final de l'action (ici *apprendre la langue*). Elle correspond donc à la construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue de type implicite.

Profil d'apprenant bons lecteur/scripteur analyseur de la langue apprise (L2) sur le plan stratégique (niveau secondaire) :

2/ Un exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°28, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau secondaire, âge 17.9 mois, dixième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 16,5/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », induisant la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique) :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« le vocabulaire nous aide à communiquer sans fautes. Il nous sert à écrire en évitant les mots familiers. On peut apprendre plein de mots corrects ».

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« La grammaire nous sert à lier entre les phrases. Par exemple : les subordonnées et aussi pour faire la différence entre les différents genres de la phrase ».

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« La littérature nous aide à mieux connaître les racines de la langue, et les différentes étapes qu'elle a connu pour arriver à l'aspect qu'elle a aujourd'hui ».

4/ L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« sans réponse ».

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ *Identifier l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* 2/ *Identifier l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* 3/ *Identifier l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ?* 4/ *Identifier l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ?* Cet apprenant bon lecteur/scripteur (MAF

16,5 / 20) du niveau secondaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible.

A/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *le vocabulaire nous aide à communiquer sans fautes...* » Cette première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible (c'est l'apprenant qui définit ce lieu lorsqu'il développe une stratégie d'apprentissage et qu'il décrit dans la langue cible) concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *le vocabulaire aide à communiquer sans fautes* ». Cela voudrait dire que *l'utilité de l'étude du vocabulaire* dans l'apprentissage d'une langue servirait à connaître un grand nombre de mots et cela permettrait donc de communiquer avec une grande précision (*communiquer sans fautes*). Le contenu de cette assertion pourrait constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il renvoie en quelque sorte au *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

2/ « ... [le vocabulaire] *Il nous sert à écrire en évitant les mots familiers ...* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour réalisation de la tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *Le vocabulaire nous sert à écrire en évitant les mots familiers* ». En effet plus notre lexique est large plus on est précis dans notre usage des mots de la langue. Cette assertion constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer en quelque sorte au *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

3/ « ... [par le vocabulaire] *On peut apprendre plein de mots corrects* ». Cette troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon

lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *Le vocabulaire nous permet d'apprendre plein de mots corrects* ». En effet, le vocabulaire nous permet de connaître les mots de la langue mais surtout de pouvoir discerner les différentes possibilités d'usage des mots de la langue et donc d'éviter les erreurs (*apprendre plein de mots corrects*). Cette assertion constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer en quelque sorte à un certain *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

B/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La grammaire nous sert à lier entre les phrases. Par exemple : les subordonnées ...* ». Cette troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer ici aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la grammaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *La grammaire nous sert à lier entre les phrases. Par exemple : les subordonnées* ». En effet, la grammaire sert bien, entre autres, à comprendre comment *la phrase, le texte* se structurent dans une langue donnée, et ainsi d'éviter les dérégulations dans la production de la phrase, du texte ou du discours (*la grammaire nous sert à lier entre les phrases*). Cette assertion constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer en quelque sorte à un certain *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

2/ « ...[la grammaire nous sert] *aussi pour faire la différence entre les différents genres de la phrase* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la grammaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une

autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *La grammaire nous sert aussi à faire la différence entre les phrases* ». Il constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer en quelque sorte au *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *La littérature nous aide à mieux connaître les racines de la langue* ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit en fait un *sous but* pertinent contenu dans sa proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *La littérature aide à mieux connaître les racines de la langue* ». Il peut être bien possible de concevoir *l'utilité de la littérature dans l'apprentissage de la langue* dans le fait que la littérature représente en quelque sorte l'historique des façons d'écrire dans une langue cible. La littérature peut être considérée en conséquence comme une source d'inspiration ou comme un espace qui recouvre les modèles d'écriture dans une langue donnée. Cet apprenant bon lecteur/scripteur a fait une analyse de l'assertion proposée dans ce sens. Elle peut constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où le contenu de cette analyse semble renvoyer à un certain *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

2/ « ...[la littérature nous aide aussi connaître] *les différentes étapes qu'elle a connu pour arriver à l'aspect qu'elle a aujourd'hui* ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit en fait un *sous but* pertinent contenu dans sa proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à

l'assertion suivante : «*La littérature aide à connaître les différentes étapes que la langue a connu pour arriver à son aspect d'aujourd'hui* ». Là aussi, ce bon apprenant lecteur/scripteur conçoit *l'utilité de la littérature dans l'apprentissage de la langue* en rapport avec l'aspect historique que renferme la littérature quant aux modèles d'écriture existants et l'évolution de l'écriture d'une manière générale à travers le temps. La littérature peut représenter en effet l'historique des façons d'écrire dans une langue cible à travers les siècles (*la littérature nous aide à connaître les différentes étapes que la langue a connu pour arriver à l'aspect qu'elle a aujourd'hui*). Cet apprenant bon lecteur/scripteur a fait une analyse de l'assertion proposée dans ce sens. Elle peut donc constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où le contenu de cette analyse semble renvoyer à un certain *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* »:

Cette assertion proposée à l'analyse n'a suscité chez cet apprenant bon lecteur/scripteur aucune proposition d'analyse. Il n'a présenté aucune réponse à la question de *l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue*. Il y a donc absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique en ce qui concerne l'assertion « *utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* » chez cet apprenant bon lecteur/scripteur.

16.3.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire :

Des résultats de la quatrième expérience (C) relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, produits de l'analyse de la langue apprise par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau secondaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques et leur description dans la langue cible est effective au niveau secondaire après dix années d'apprentissage de la langue. Cependant, Le taux d'absence de construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue reste encore élevé (53,03%). Ce résultat peut révéler le fait que le niveau d'expertise en langue cible de nos participants du niveau secondaire, qui augmente toujours certes par rapport à celui de nos participants du niveau primaire et collège, mais il semble ne pas être optimal dans l'ensemble compte tenu du taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés qui correspond au taux d'absence de construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue.

2/ Il y a une différence nette liée au niveau d'expertise en langue cible en ce qui concerne la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique, décrites dans la langue cible. Le taux d'absence de représentations de stratégies

d'apprentissage/utilisation de la langue apprise qui est très élevé chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs par rapport à celui des apprenants bons lecteurs/scripteurs et le taux plus élevé en revanche chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs de la construction des métaconnaissances stratégiques processuelles laissent prédire qu'il y a bien un effet du développement de l'expertise en langue cible sur la production des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue . Cependant, il nous semble important de souligner la prédominance des métaconnaissances stratégiques processuelles construites chez nos participants apprenants bons lecteurs/scripteurs du niveau secondaire qui constitue un indice puissant de l'effet du développement de l'expertise en langue sur la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue.

Notre première prédiction ne se confirme pas pour nos participants du niveau secondaire. La construction de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés de type processuel et la construction de métaconnaissances stratégiques de type implicite sont quasiment équivalentes chez nos participants du niveau secondaire. Compte tenu du taux d'absence de construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, on peut relever une fois encore la faiblesse du niveau d'expertise en langue cible dans cette phase d'apprentissage de la langue en milieu institutionnel algérien (niveau secondaire).

La production des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique selon leur type (représentations stratégiques implicites vs représentations stratégiques processuelles), construites autour de la langue apprise, au niveau secondaire, différencie les apprenants lecteurs/scripteurs selon leur niveau d'expertise en langue cible. Cet effet du niveau d'expertise en langue cible sur la production des métaconnaissances s'exprime en termes de quantité plus importante de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés de type processuel construites, non pour celles de type implicite. Notre deuxième prédiction se trouve donc partiellement confirmée dans la mesure où cette différence liée à l'effet du niveau d'expertise en langue cible ne concerne que la production des métaconnaissances stratégiques processuelles qui semble être plus forte chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs. Les métaconnaissances stratégiques processuelles dominent globalement la production des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs. Mais la production des métaconnaissances stratégiques implicites reste équivalente chez les apprenants bons et mauvais lecteurs/scripteurs, probablement en raison du niveau d'expertise en langue cible qui n'est pas encore optimal dans cette phase d'apprentissage de la langue en milieu institutionnel algérien (niveau secondaire).

16.4./ Quatrième expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques stratégiques, issues de l'analyse d'objets linguistiques par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire après quatorze années d'apprentissage du français :

16.4.1./ Questionnement problématique (Quatrième expérience) :

3/ De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse stratégique de la langue qu'ils apprennent dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse stratégique est : Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?)

16.4.2./ Hypothèse (6) de travail (quatrième expérience) relative à l'élaboration et au rôle des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, construites à l'issue de l'analyse élaborée par l'apprenant de la langue cible (L2)⁵⁹ :

Prédictions (hypothèse 6, niveau universitaire) :

1/ Les propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, produites par les apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire et décrites dans la langue cible, ne sont pas produites selon le même degré d'analyse de la langue. On s'attend à une construction de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés de type processuel plus importante et une construction de métaconnaissances stratégiques implicites moins importante en raison du niveau d'expertise en langue cible qui devrait être normalement plus performant par rapport aux paliers pédagogiques précédents (primaire, collège et secondaire).

2/ La production des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible par les apprenants lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise, se réalise en fonction du développement de l'expertise en langue cible. On s'attend à une construction plus importante des métaconnaissances stratégiques implicites des objets linguistiques analysés chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs et à une construction plus importante des métaconnaissances stratégiques processuelles des objets linguistiques analysés chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs.

Présentation du protocole d'expérience D (niveau universitaire) :

*Plan d'expérience : $\underline{S} < G2 * E2 > * D3$*

S renvoie au facteur sujet (facteur de groupe).

G renvoie au facteur groupe, G1 : groupe des mauvais lecteurs/scripteurs (MALS), G2 : groupe des bons lecteurs/scripteurs (BOLS).

E renvoie au facteur niveau d'expertise, E1 : le niveau d'expertise supérieur des BOLS, E2 : le niveau d'expertise inférieur des MALS.

D renvoie au facteur degré d'analyse de la langue cible, D1 : absence de représentations d'analyse d'objets linguistiques ; D2 : représentations stratégiques implicites d'objets linguistiques analysés ; D3 : représentations stratégiques processuelles d'objets linguistiques analysés.

⁵⁹ idem page 373

Participants :

- Niveau universitaire : 3/ 4^{ième} année, 14 années d'apprentissage du français L2
- PG (Population générale) 35 élèves ; AM (âge moyen) 22.11 mois.
- Bons lecteurs/scripteurs (BOLS) 17 élèves ; AM (âge moyen) 23.3 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 11,52/20.
- Mauvais lecteurs/scripteurs (MALS) 18 élèves ; AM (âge moyen) 22.7 mois ; MF (moyenne de français annuelle) : 8,70/20.

La question pivot :

La question pivot relative à la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue, à l'issue du travail d'analyse élaboré par l'apprenant de la langue cible est : « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* ».

Les questions Items (niveau universitaire) :

Les questions Items relevant du paradigme expérimental, qui correspondent à la question pivot «*Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?*», établies pour apprécier la construction et le développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques construites chez les apprenants lecteurs /scripteurs du niveau universitaire, sont :

- 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*
- 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

Les niveaux d'élaboration analytique de la langue⁶⁰ :

16.4.3./ Résultats de la quatrième expérience D (niveau universitaire) : Examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage, issues de l'analyse d'objets linguistiques faite par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire:

16.4.3.1./ Analyse quantitative (Quatrième expérience) :

⁶⁰ idem page 377

Nous avons cherché à examiner la capacité d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire et à apprécier les modalités d'élaboration des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage/utilisation de la langue en fonction du degré d'analyse de la langue et du niveau de l'expertise en L2.

Pour apprécier la capacité d'analyse de la langue apprise sur le plan stratégique, nous avons proposé une série de 4 questions items (du paradigme expérimental) en vue d'évaluer le niveau de connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue apprise. La question pivot relative à l'évaluation de la connaissance de l'aspect stratégique des connaissances sur la langue est : « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* ». Les 4 questions items du paradigme expérimental correspondant à la question pivot, sélectionnés pour les participants du niveau secondaire, sont : 1/ *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 2/ *L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 3/ *L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* 4/ *L'étude de la culture et de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?*

La tendance de la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue des sujets/apprenants du niveau universitaire est appréciée à travers l'évaluation de leur capacité d'élaboration de connaissances qui concernent les stratégies d'apprentissage et utilisation de la langue apprise à partir de leur expérience d'apprentissage de la langue (par exemple les *modalités d'appréhension par l'apprenant de la grammaire de la langue, du vocabulaire, de la littérature, de la lecture, de l'écriture, de l'étude de textes... dans sa conquête de la langue cible*). Et cela à travers l'analyse systématique des propositions d'analyse de la langue qu'ils produisent, que contiennent leurs réponses aux questions items du paradigme expérimental, lesquelles réponses auraient trait à leur connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue qu'ils ont élaborées dans leur parcours d'apprentissage de la langue.

Les questions items sélectionnées pour évaluer le niveau de connaissance des stratégies d'apprentissage de la langue concernent l'analyse par l'apprenant de quatre assertions, présentées sous forme de questions, qui ont trait aux connaissances linguistiques suivantes : 1/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ?* 2/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ?* 3/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ?* 4/ *Comment l'apprenant voit-il l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ?*

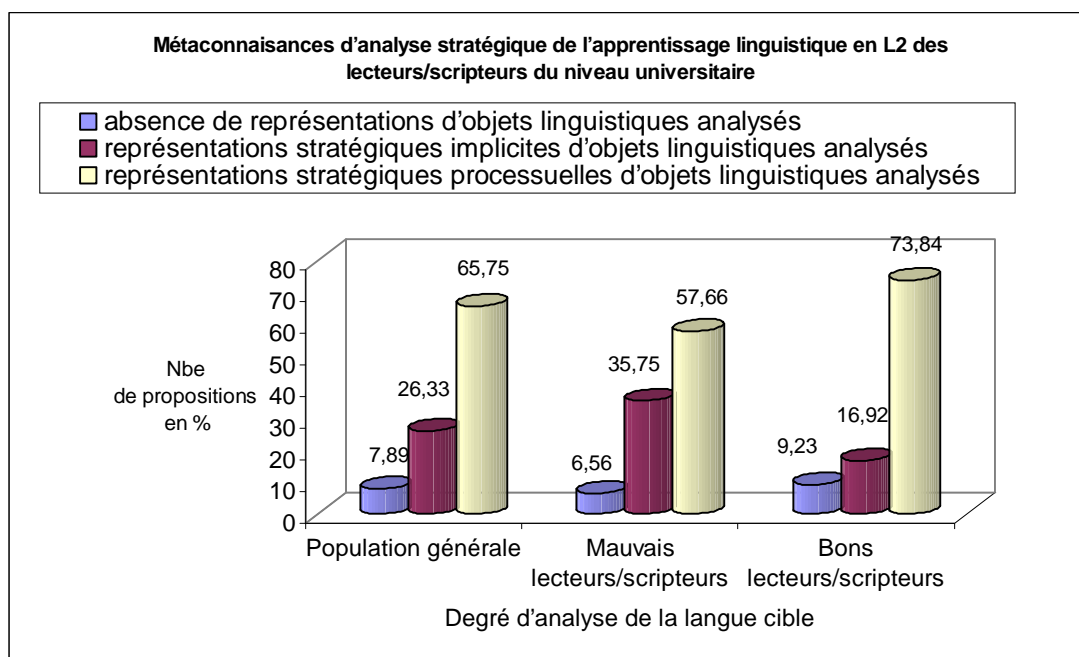


FIGURE 17

La **figure 17** indique les taux de production des propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, décrites dans la langue cible (le français, L2) des apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire à la quatorzième année d'apprentissage de la langue. La tendance de leur connaissance stratégique de la langue apprise se dessine de la manière suivante :

1/ Chez l'ensemble des participants apprenants lecteurs/scripteurs du niveau universitaire, le taux d'absence de production de propositions d'analyse de la langue qui concernent l'élaboration de stratégies d'apprentissage de la langue devient très minime (7,89%) par rapport à celui obtenu avec nos participants des niveaux pédagogiques antérieurs du primaire (65,5%), du collège (67,95%) et du secondaire (51,03%). Le taux des représentations stratégiques implicites a atteint 26,33% et celui des représentations stratégiques processuelles 65,75%. On peut remarquer que le taux des représentations stratégiques processuelles a augmenté de façon spectaculaire au niveau universitaire (65,75%) par rapport aux paliers pédagogiques précédents du primaire (1,23%), du collège (12,19%) et du secondaire (23,25%). Et ce taux devient le dominant contrairement aux paliers pédagogiques précédents.

2/ Les taux de construction des représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique différencient très nettement les bons et les mauvais lecteurs/scripteurs au niveau universitaire.

a/ Le taux d'absence de représentations d'objets linguistiques analysés sur le plan stratégique est très bas et devient comparable chez les bons et chez les mauvais lecteurs/scripteurs au niveau universitaire (BOLS 9, 23% / MALS 6 ;56% ; $X^2=0,42$; DL = 1 ; VCDT = 10,83 ; Non SIGN à 0,001).

b/ Le taux de production des métaconnaissances stratégiques implicites est plus élevé chez les mauvais que chez les bons lecteurs/scripteurs (MALS 35,75% / BOLS 16,92%; $X^2 = 10,41$; DL = 1 ; VCDT = 6,64 ; SIGN à 0,01).

c/ En revanche, le taux de production des métaconnaissances stratégiques processuelles est nettement plus élevé chez les bons que chez les mauvais lecteurs/scripteurs (BOLS 73,84% / MALS 57,66% ; $X^2 = 1,65$; DL = 1 ; VCDT = 1,64 ; SIGN à 0,2).

f/ le taux de production des métaconnaissances stratégiques processuelles devient dominant aussi bien chez les bons lecteurs/scripteurs (BOLS 73,84% ; $X^2 = 97,17$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001) que chez les mauvais lecteurs/scripteurs (MALS 57,65% ; $X^2 = 54,02$; DL = 2 ; VCDT = 13,82 ; SIGN à 0,001).

16.4.3.2./ Analyse qualitative (clinique) à l'issue de l'examen des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques construites par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :

Notre avons cherché à compléter notre analyse quantitative (notre approche systématique) par une analyse qualitative (notre approche clinique) de la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, à travers la présentation de profils d'apprenants analyseurs de la langue apprise selon qu'ils soient de bons ou de mauvais lecteurs/scripteurs (en référence à leurs résultats scolaires : moyenne annuelle de français obtenue en fin d'année). Nous avons donc cherché à contraster les données de l'analyse en confrontant les profils des bons et des mauvais lecteurs/scripteurs dans le but d'apprécier les modalités de l'élaboration analytique de la langue apprise au niveau stratégique et donc la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques en fonction du degré d'analyse de la langue et du développement de l'expertise en langue cible.

Profil d'apprenants mauvais lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan stratégique (niveau universitaire) :

1/ Un exemple de profil d'apprenant mauvais lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°6, Apprenant mauvais lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 25ans, quatorzième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 9,36 / 20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », induisant la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit douze propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique) :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *Le vocabulaire aide à améliorer le niveau de l'élève. Il enrichit son apprentissage par des mots nouveaux. Il donne la possibilité à une augmentation riche en mots et idées* » (4P).

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *Elle est la base de toute langue, aide à la composition correcte de la phrase, donne à l'élève la possibilité d'une construction correcte de la phrase et le texte* » (4P).

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *Elle enrichit notre vocabulaire, améliore notre niveau de perception et compréhension, elle nous apporte des données sur la langue étudiée* » (3P).

4/ L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *Elle enrichit notre vocabulaire, améliore notre niveau de perception et compréhension, elle nous apporte des données sur la langue étudiée* » (3P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ Identifier l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ? 2/ Identifier l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ? 3/ Identifier l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ? 4/ Identifier l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ? Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible de la manière suivante :

A/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Le vocabulaire aide à améliorer le niveau de l'élève...* ». Cette première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus

d'apprentissage de la langue cible (c'est l'apprenant qui définit ce lien lorsqu'il développe une stratégie d'apprentissage et qu'il décrit dans la langue cible) concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *le vocabulaire aide à améliorer le niveau de l'élève* ». Cela voudrait dire que *l'utilité de l'étude du vocabulaire* dans l'apprentissage d'une langue réside dans le fait que le *vocabulaire* améliorerait certainement le niveau de l'apprenant. Le contenu de cette assertion pourrait constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il renvoie à une capacité d'identifier des moyens possibles à utiliser en étant sur le chemin de l'apprentissage de la langue. Cet apprenant voit le lien entre l'étude du *vocabulaire* et l'apprentissage de la langue dans le fait que le *vocabulaire* peut améliorer le niveau de l'apprenant. Les moyens en question ne sont pas explicités dans l'analyse que cet apprenant fait de l'assertion, mais elle peut bien les contenir.

2/ « ... *Il enrichie son apprentissage par des mots nouveaux. ...* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour réalisation de la tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *Le vocabulaire enrichie l'apprentissage par les mots nouveaux...* ». En effet plus on enrichi notre lexique plus on enrichi en quelque sorte notre apprentissage de la langue. Cette assertion peut constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il renvoie d'une certaine manière au *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

3/ « ... *Il donne la possibilité à une augmentation riche en mots et idées* ». Cette troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *Il donne la possibilité à une augmentation riche en mots et idées* ». En effet, le vocabulaire nous permet d'augmenter notre registre des mots connus de la langue mais il nous permet aussi de développer, de diversifier les idées et de pouvoir les exprimer dans la langue (*possibilité d'augmenter les mots et les idées*). Cette assertion constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la

langue dans la mesure où il semble renvoyer à une certaine manière de *faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

B/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Elle est la base de toute langue ...* ». Cette première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la grammaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible (c'est l'apprenant qui définit ce lien lorsqu'il développe une stratégie d'apprentissage et qu'il décrit dans la langue cible) concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *la grammaire est à la base de toute langue* ». On peut constater que cet apprenant semble découvrir le fait que *la grammaire est à la base de toute langue*, il l'exprime dans la langue cible et constitue cette assertion comme une *stratégie d'apprentissage* de la langue. Le contenu de cette assertion pourrait constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où cela semble être vécu par l'apprenant comme une découverte laquelle semble contenir plusieurs éléments de connaissances qui concernent la langue et l'apprentissage de la langue.

2/ « *.... aide à la composition correcte de la phrase ...* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer là aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la grammaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour réalisation de la tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *la grammaire aide à la composition correcte de la phrase ...* ». En effet on peut concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue selon laquelle l'apprentissage de la langue passe nécessairement par *l'étude de la grammaire*. Car la maîtrise de cette dernière constitue pour l'apprenant une aide précieuse puisqu'elle lui permet de connaître comment construire des phrases correctes, de savoir la composition des phrases correctes ect... . Cette assertion peut constituer un *sous but*

pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où elle renvoie d'une certaine manière au *comment faire* pour apprendre/utiliser correctement la langue à apprendre.

3/ « ... donne à l'élève la possibilité d'une construction correcte de la phrase et le texte ». Cette troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la grammaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *la grammaire donne à l'élève la possibilité d'une construction correcte de la phrase et le texte* ». Cet apprenant semble reproduire sa deuxième proposition d'analyse de l'assertion proposée à l'analyse sur le plan stratégique. Il se propose de redire autrement un *sous but* pertinent rentrant dans le processus de réalisation d'une tâche d'apprentissage/utilisation de la langue. Il s'agit du fait que *la grammaire donne la possibilité de construire des phrases correctes*. Cette assertion peut en effet constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer à une *des manières de faire* possibles pour apprendre/utiliser la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Elle enrichie notre vocabulaire ...* ». Cette première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur du niveau universitaire semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la littérature*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible (c'est l'apprenant qui définit ce lien lorsqu'il développe une stratégie d'apprentissage et qu'il décrit dans la langue cible) concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *la littérature enrichi notre vocabulaire* ». On peut constater que cet apprenant décrit le lien qu'il voit exister entre l'étude de la *littérature* et un espace important de la langue que représente le *vocabulaire*. L'assertion qu'il propose dit que *la littérature enrichie le vocabulaire*. Elle semble être profondément réfléchie car la *littérature* représente le grand

arsenal des idées exprimées par le grand arsenal des mots de la langue. C'est en effet un bon moyen d'enrichissement de notre vocabulaire. Elle peut donc constituer une *stratégie* d'apprentissage et donc représenter un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue.

2/ « *améliore notre niveau de perception et compréhension ...* ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer là aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la littérature*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de *sous buts* pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour réalisation de la tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *la littérature améliore notre niveau de perception et compréhension ...* ». En effet on peut concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue reliée à *l'étude de la littérature*, basée sur le fait que la *littérature* augmente le niveau d'expertise en langue cible. Par conséquent, notre capacité de compréhension de la langue se trouve augmentée ainsi que notre perception de la langue. Cette assertion peut constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où elle exprime en quelque sorte le *comment faire* dans l'apprentissage de la langue.

3/ « ... *elle nous apporte des données sur la langue étudiée* ». Cette troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant mauvais lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la littérature*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de *sous buts* pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *la littérature nous apporte des données sur la langue étudiée* ». Cette assertion est très riche en idées pertinentes qui traduisent le lien intime de la *langue* avec la *littérature*. Cette assertion dit que *la littérature apporte des données sur la langue étudiée*. C'est très réfléchi de la part de l'apprenant dans la mesure où la *littérature* constitue la *connaissance de la langue* et sa *mise en œuvre* par ceux qui la *maîtrisent* le mieux. On peut donc considérer cette connaissance de la langue et les modèles littéraires qui la mettent en œuvre comme des *données à étudier* dans le cadre de l'apprentissage de la langue. Cette assertion peut en effet constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il semble renvoyer à une *des manières de faire* possibles pour apprendre/utiliser la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant mauvais lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

« 1/ *Elle enrichie notre vocabulaire, 2/ améliore notre niveau de perception et compréhension, 3/ elle nous apporte des données sur la langue étudiée* » ...». Ces trois propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique, reliées à *l'étude de la culture et de la civilisation* semble renvoyer à la construction de représentations stratégiques de type processuel. Cet apprenant semble avoir calqué ce qu'il présente comme proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique, reliée à *l'étude de la culture et de la civilisation*, sur celles qu'il a présenté en ce qui concerne *l'étude de la littérature*. *La culture et la civilisation enrichissent notre vocabulaire, améliore notre niveau de perception et compréhension, et constituent des données précieuses sur la langue étudiée*. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit des *sous but* pertinents contenus dans ses propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Les *sous buts* en question semblent être très précieux pour apprendre la langue cible.

Profil d'apprenants bons lecteurs/scripteurs analyseurs de la langue apprise (L2) sur le plan stratégique (niveau universitaire) :

2/ Un exemple de profil d'apprenant bon lecteur/scripteur analyseur de la langue cible : Protocole n°23, Apprenant bon lecteur/scripteur, niveau universitaire, âge 25 ans, quatorzième année d'apprentissage du français, Moyenne scolaire annuelle de français 12,05/20.

Présentation du protocole:

Aux questions items relatives à la question pivot « *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?* », induisant la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, le sujet présente les réponses suivantes (le sujet produit deux propositions d'analyse de la langue sur le plan stratégique) :

1/ L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *Elle nous aide dans la pratique de la langue, enrichie notre mode d'expression, une aide pour l'écrit et l'oral* » (3P).

2/ L'étude de la grammaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« *Nous sert en vue d'une pratique correcte de la langue, nous renseigne sur les différentes lois qui régissent la langue, nous aide pour une progression dans notre mode d'expression* » (3P).

3/ L'étude de la littérature, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« Nous aide à mieux connaître la langue, nous aide en nous motivant, selon les auteurs donne plusieurs facettes de la langue » (3P).

4/ L'étude de la culture, de la civilisation, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?

« Non, c'est après avoir acquis la langue, qu'on étudie ses coutumes » (1P).

Analyse du protocole:

Les questions items du paradigme expérimental concernent l'analyse par le sujet des quatre assertions suivantes : 1/ Identifier l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue ? 2/ Identifier l'utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue ? 3/ Identifier l'utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue ? 4/ Identifier l'utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue ? Cet apprenant bon lecteur/scripteur du niveau universitaire fait une analyse des assertions proposées et décrit les représentations qu'il construit autour des assertions analysées dans la langue cible.

A/ Analyse de l'assertion « utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « Elle nous aide dans la pratique de la langue ... ». Cette première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à l'utilité de l'étude du vocabulaire, sur la base d'une description de ce qui a trait au processus par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible (c'est l'apprenant qui définit ce lien lorsqu'il développe une stratégie d'apprentissage et qu'il décrit dans la langue cible) concerne des *sous buts* désignés par les apprenants ayant égard à leur expérience d'apprentissage de la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « le vocabulaire nous aide dans la pratique de la langue ». Cela voudrait dire que l'utilité de l'étude du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue servirait en quelque sorte à développer la pratique de la langue. Le contenu de cette assertion pourrait constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où il indique un lien possible entre l'étude du vocabulaire et l'apprentissage de la langue.

2/ « ... enrichie notre mode d'expression... ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à l'utilité de l'étude du

vocabulaire, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *Le vocabulaire enrichi notre mode d'expression* ». En effet plus un apprenant possède un lexique large plus la qualité de l'expression est importante. Cette assertion contient un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue (plus de vocabulaire = meilleure qualité d'expression) dans la mesure où elle dessine une trajectoire possible à propos du *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

3/ « ... *une aide pour l'écrit et l'oral*. Cette troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du vocabulaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *Le vocabulaire aide à utiliser la langue à l'écrit et à l'oral* ». Cette assertion constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où elle atteste le lien légitime du développement du vocabulaire et celui de la pratique de la langue, à l'orale ou à l'écrit.

B/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la grammaire dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit deux propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ « *Nous sert en vue d'une pratique correcte de la langue* ». Cette première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir ici une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude du grammaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans cette première proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *La grammaire nous sert à pratiquer la langue de façon correcte* ». En effet, l'étude de la grammaire d'une langue sert bien à connaître la norme du système et le fonctionnement optimal du locuteur (construction de phrases correctes). Cette assertion constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où elle renvoie au fait que le sujet perçoit la nécessité de la connaissance du système linguistique pour aborder son apprentissage de la langue.

2/ «...nous renseigne sur les différentes lois qui régissent la langue... ». Cette deuxième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la grammaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cette description d'éléments pertinents qui ont un lien d'une manière ou d'une autre avec le processus d'apprentissage de la langue cible concerne ici la description d'un sous but pertinent pour apprendre la langue. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : « *La grammaire nous renseigne sur les différentes lois qui régissent la langue* ». C'est une assertion qui renvoie au fait que cet apprenant semble bien assimiler que l'utilisation optimale d'une langue repose sur la connaissance du système linguistique (connaissances des lois qui régissent la pratique de la langue). Elle constitue un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où elle repose sur l'idée de devoir aussi savoir déterminer les lois de fonctionnement de la langue pour apprendre cette langue.

3/ «*nous aide pour une progression dans notre mode d'expression*». Cette troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer ici aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la grammaire*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. La description d'un processus suppose la désignation de sous buts pertinents qu'il est nécessaire d'atteindre pour la réalisation d'une tâche. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa troisième proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : «*La grammaire aide à progresser dans notre mode d'expression* ». Cette assertion peut constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où elle traduit la prise de conscience de la part de cet apprenant du fait que la connaissance de la grammaire d'une langue et donc des lois qui régissent son fonctionnement, constitue une voie possible qui permet de faire progresser la performance linguistique en l'occurrence notre mode d'expression. Cette assertion traduit en effet le fait que cet apprenant dévoile sa conception, décrite dans la langue cible, d'une de ses *façons de faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

C/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la littérature dans l'apprentissage de la langue* » :

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit trois propositions d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

1/ «*La littérature nous aide à mieux connaître la langue*». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la littérature*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble

possible d'apprendre la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : «*La littérature aide à mieux connaître la langue*». Il peut être possible en effet de concevoir *l'utilité de la littérature dans l'apprentissage de la langue* à travers le fait que la littérature représente en quelque sorte l'espace de pratique de la langue et des différentes façons d'écrire dans la langue cible. On peut effectivement concevoir que pour apprendre la langue il faudrait se donner les moyens de la connaître. La littérature pourrait être le moyen privilégié pour apprendre à connaître la langue. Cet apprenant bon lecteur/scripteur a fait une analyse de l'assertion proposée dans ce sens. Elle peut ainsi constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où le contenu de cette analyse traduit un choix d'une voie possible à propos du *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

2/ «... nous aide en nous motivant ... ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir là aussi une stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la littérature*, sur la base d'une description d'un sentiment : la motivation. Cet apprenant lecteur/scripteur semble considérer que la littérature pourrait être une source importante de motivation pour apprendre la langue. Une telle assertion peut induire que l'on se met dans des conditions favorables au développement de stratégies d'apprentissage. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble avoir fait une analyse de l'assertion proposée dans le sens où il a identifié déjà ce que peut apporter la *littérature* pour l'apprentissage de la langue, et ce que cela peut induire en termes de développement de stratégies d'apprentissage de la langue

3/ «...[la littérature]selon les auteurs donne plusieurs facettes de la langue ». Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique semble renvoyer là aussi à la construction d'une représentation stratégique de type processuel. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble concevoir sa stratégie d'apprentissage de la langue, reliée à *l'utilité de l'étude de la littérature*, sur la base d'une description de ce qui a trait au *processus* par lequel il semble possible d'apprendre la langue. Cet apprenant lecteur/scripteur décrit un *sous but* pertinent contenu dans sa proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique. Le *sous but* en question correspond à l'assertion suivante : «*La littérature contient des modèles d'écriture que représentent les auteurs et leurs différentes façons d'écrire*». Il peut être possible en effet de concevoir *l'utilité de la littérature dans l'apprentissage de la langue* à travers le fait que la littérature représente en quelque un espace de pratique de la langue où on trouve les auteurs et leurs différentes façons d'écrire dans la langue cible. On peut effectivement concevoir que pour apprendre la langue il faudrait aussi se donner les moyens de découvrir les écritures expertes. La littérature pourrait être le moyen privilégié pour découvrir le parcours des experts et donc de saisir les meilleures façons d'apprendre/utiliser la langue à l'instar des experts en la matière. Cet apprenant bon lecteur/scripteur semble avoir fait une analyse de l'assertion proposée dans ce sens. Elle peut ainsi constituer un *sous but* pertinent pour l'apprentissage de la langue dans la mesure où le contenu de l'analyse traduit un choix d'une voie possible à propos du *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

D/ Analyse de l'assertion « *utilité de l'étude de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage de la langue* »:

Pour analyser l'assertion en question, cet apprenant bon lecteur/scripteur produit une proposition d'analyse et décrit ses représentations de l'assertion analysée dans la langue cible de la manière suivante :

«*Non, c'est après avoir acquis la langue, qu'on étudie ses coutumes. Cette proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique, reliées à l'étude de la culture et de la civilisation* semble renvoyer à la construction de représentations stratégiques de type processuel. Cet apprenant semble vouloir dire à propos de la *culture* et de la *civilisation* en ce qui concerne l'utilité de leur étude dans la cadre de l'apprentissage de la langue, que ce sont des éléments importants car ils renforcent l'acquisition de la langue cible. On peut en effet concevoir des stratégies d'apprentissage de la langue qui seraient basées sur l'étude de la culture et la civilisation, par exemple en cherchant à découvrir la sémantique des mots de la langue apprise dans une culture voir une sous culture ou alors tenter de découvrir les différentes constructions de phrases en cherchant dans les différents espaces culturels d'usage de la langue. L'étude de la culture et de la civilisation pourrait signifier aussi que l'on approche les écritures des littéraires qui pratiquent la langue avec leurs spécificités culturelles (*étudier les coutumes et leur expression dans la langue cible*). La proposition d'analyse de la langue sur le plan stratégique, reliée à *l'étude de la culture et de la civilisation*, que présente cet apprenant lecteur/scripteur, sous tend un ensemble de *sous buts* qui semblent pertinents pour l'apprentissage de la langue. Le contenu de l'analyse semble traduire un choix d'une voie possible à propos du *comment faire* pour apprendre/utiliser la langue apprise.

16.4.3.3./ Interprétation des résultats des analyses quantitative et qualitative, à l'issue de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques des apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire :

Des résultats de la quatrième expérience (D) relative à l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques, produits de l'analyse de la langue apprise par les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 du niveau universitaire, nous pouvons relever les éléments suivants :

1/ Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques et leur description dans la langue cible est très forte au niveau universitaire après quatorze années d'apprentissage de la langue. Le taux d'absence de construction de métaconnaissances stratégiques d'apprentissage de la langue devient très faible (7,89%). Le taux de construction de métaconnaissances stratégiques processuelles d'objets linguistiques analysés est le taux dominant, contrairement aux paliers pédagogiques précédents (primaire, collège et secondaire). Ce résultat semble indiquer que l'élaboration des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques est assez lente dans le temps d'apprentissage

linguistique et qu'elle semble être bien plus effective au niveau universitaire par rapport aux autres paliers pédagogiques précédents (primaire, collège et secondaire). Notre première prédiction se confirme pour nos participants du niveau universitaire.

2/ Il y a une différence nette liée au niveau d'expertise en langue cible en ce qui concerne la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique, décrites dans la langue cible, au niveau universitaire. Le taux d'absence de représentations de stratégies d'apprentissage/utilisation de la langue apprise ne différencie pas les bons et les mauvais lecteurs. En revanche, les mauvais lecteurs/scripteurs ont produit plus de métaconnaissances stratégiques implicites (axées sur la description du *but principal* de l'action d'apprentissage) et les bons lecteurs/scripteurs, plus de métaconnaissances stratégiques processuelles (axées sur la description d'un ensemble de *sous buts pertinents* rentrant dans la réalisation de l'action d'apprentissage). Il y a donc un effet du développement de l'expertise en langue cible sur la construction des métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique. Cet effet du niveau d'expertise en langue cible sur la production des métaconnaissances s'exprime en termes de quantité plus importante de métaconnaissances stratégiques d'objets linguistiques analysés de type processuel construites chez les bons lecteurs/scripteurs. Notre deuxième prédiction se confirme pour nos participants du niveau universitaire.

Conclusion Générale

Conclusion générale

Dans cette étude nous avons cherché à observer les connaissances métacognitives et métalinguistiques et leur évolution chez les apprenants d'une langue étrangère (le français) en milieu institutionnel aux niveaux primaire (3 années d'apprentissage), moyen (7 années d'apprentissage), secondaire (10 années d'apprentissage) et universitaire (14 années d'apprentissage de la langue). Nous avons tenté d'évaluer leur capacité d'analyse d'une langue étrangère apprise et son évolution à travers l'évaluation de leurs connaissances déclaratives sur la langue apprise. Les connaissances métacognitives et métalinguistiques peuvent correspondre, pensons-nous, soit à des connaissances utilisées dans le contrôle des interactions verbales, en production comme en compréhension, soit à des connaissances déclaratives qui peuvent se manifester en dehors du temps réel de communication et qui constituent le produit de réflexion et d'analyse de la langue.

Pour entreprendre cette observation, nous sommes partis d'un constat et d'une hypothèse concernant la relation entre l'activité métalinguistique et l'acquisition d'une langue étrangère.

Le constat est que lors de l'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant déploie des activités métalinguistiques. Nous pensons que les activités métalinguistiques interviennent quel que soit le lieu d'apprentissage de la langue (naturel ou institutionnel), et quel que soit le niveau de scolarisation de l'apprenant. Ces facteurs, avec la représentation du processus d'apprentissage que l'apprenant conçoit, influencent le type et la profondeur de ses activités métalinguistiques. Ces dernières produiraient des représentations d'objets linguistiques analysés allant de leur simple aspect figuratif et opaque (« *la phrase est un jardin où il y a des fleurs* » : un exemple de réponse d'un apprenant du niveau primaire à la question « *Qu'est ce qu'une phrase ?* »), jusqu'à leur aspect opératif et transparent (« *la phrase est un ensemble de mots qui forment un sens* » : un exemple de réponse d'un apprenant du niveau secondaire à la même question : « *Qu'est ce qu'une phrase ?* »).

Notre hypothèse est que l'acquisition de la langue étrangère ne se ferait pas seulement à coup de mémorisations passives de données de la langue cible, sous forme de « *séquences mémorisées* » d'habiletés linguistiques et métalinguistiques permettant l'acquisition de la maîtrise du contrôle automatique de l'activité linguistique en production ou en compréhension, mais que l'acquisition effective de la langue nécessiterait le déploiement d'une activité métalinguistique d'analyse produisant un nombre important de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques qui seraient descriptibles en langue cible. Ce faisant, nous ne nions pas l'existence du processus implicite dans l'apprentissage de la langue. Son intervention est effectivement logique. Le traitement contrôlé avec attention focalisée étant limité, tout le reste de l'*input* qui ne fait pas l'objet d'attention, est filtré par l'attention périphérique qui échappe au contrôle conscient de l'apprenant. Mais si on admettait que les conduites d'apprentissage de la langue se limiteraient aux seules interventions implicites des opérations cognitives, il ne semblerait pas possible d'envisager une explication concernant le développement des capacités de contrôle des activités linguistiques chez l'apprenant (de leur caractère contrôlé vers l'automatique), en sachant que le contrôle nécessiterait le concours de l'attention focalisée. Nous faisons même

l'hypothèse, à propos des apprentissages implicites, que les connaissances implicites et automatisées ont fait l'objet d'un traitement explicite à l'origine (Bialystok, 1982 ; Anderson, 1985). Le processus explicite, avec les réflexions métalinguistiques qu'il implique, permet d'atteindre un niveau plus élevé de conceptualisation et de maîtrise de la langue cible que le processus implicite, et les connaissances déclaratives construites sur la langue apprise, constituant le résultat de cette réflexion, deviendraient transparentes, plus opérationnelles et permettraient ainsi l'apprentissage de la langue (des représentations figuratives, figées et opaques construites sur la langue vers la construction de représentations opératives, transparentes et hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés).

L'examen du traitement du métalinguistique en linguistique nous a permis de définir l'activité métalinguistique comme fonction d'autoréférenciation qui est inhérente au système linguistique. Cette même activité est définie en psycholinguistique comme une activité langagière de réflexion. En didactique des langues, elle constituerait un outil d'apprentissage de la première langue ou de la langue étrangère.

Par l'étude de la démarche conceptualisatrice de l'apprenant des objets langagiers, nous avons tenté d'observer la « phase obscure » de la constitution des connaissances métalinguistiques des apprenants d'une deuxième langue (le français).

Dans les modèles d'appropriation d'une langue étrangère que nous avons étudiés, l'activité d'analyse générale de la langue par l'apprenant est différemment appréhendée selon qu'il s'agisse des modèles systémiques qui prônent l'idée d'une analyse systémique de la langue par l'apprenant couvrant plusieurs phases successives : *la prise, l'intake et la saisie*, ou des modèles symboliques qui situent le travail d'analyse de la langue par l'apprenant dans la phase de traitement du matériau linguistique.

Dans les modèles de type systémique, l'activité métalinguistique d'analyse intervient dans toutes les phases postulées (sauf à l'*output*), de l'*intake*, à l'intégration de l'élément saisi dans le système de connaissances, à la (re)structuration des connaissances entraînant éventuellement la transformation de la nature (implicite ou explicite) des connaissances.

Dans les modèles cognitifs de type symbolique, l'activité métalinguistique analytique correspond au traitement plus ou moins contrôlé, qui participe au processus d'explicitation des principes sous-jacents aux phénomènes linguistiques en temps réel de communication ou en différé dans une démarche de réflexion sur la langue, processus qui constitue l'inverse de la *proceduralisation* laquelle est orientée vers l'utilisation automatique des connaissances en temps réel. Nous postulons que le développement de l'expertise en langue cible serait tributaire de la construction des métaconnaissances déclaratives sur la langue cible et de leur évolution, constituant le résultat de l'activité métalinguistique de réflexion sur la langue apprise.

Le modèle métacognitif de Flavell (1971) relatif à la construction des connaissances métacognitives sur un objet de connaissance, prévoit que lorsqu'un individu possède des connaissances cela signifie qu'il ait pu construire des savoirs sur soi, sur des tâches et sur des stratégies. Le modèle métacognitif de Brown (1978) relatif à la compréhension de texte fait état du fait que la construction des connaissances concernant la

compréhension se rapporterait aux quatre dimensions suivantes : le sujet, les textes, les tâches et les stratégies. De même que les travaux de Myers et Paris (1978) qui ont porté sur les connaissances en métacompréhension, connaissances que développent les lecteurs compreneurs sur le processus de compréhension de texte, ont permis d'isoler quatre variables qui affectent la construction des connaissances en métacompréhension : la personne, les tâches, les buts et les stratégies. Sur la base des modèles métacognitifs cités, nous postulons que l'apprentissage de la langue contiendrait l'apprentissage de l'analyse des objets linguistiques. Et, apprendre à analyser la langue apprise signifierait en conséquence apprendre à identifier sa structure (l'aspect structurel), à comprendre comment cette langue fonctionne ainsi que le locuteur (l'aspect fonctionnel) et enfin apprendre à l'utiliser (l'aspect stratégique). Ces trois dimensions sont présentes, pensons nous, dans les modèles métacognitifs de Flavell (1971), de Brown (1978, 1981) et correspondent aussi aux facteurs intervenant dans la métacompréhension, rapportés par Myers et Paris. Ils constituent le capital métacognitif de l'apprenant lecteur/scripteur qui s'engage à apprendre une langue.

Pour étudier l'activité métalinguistique engagée par nos participants dans leur acquisition des connaissances sur la langue, nous avons observé leurs *commentaires métalinguistiques* sur lesquels ils s'appuient dans leur analyse de la langue, ainsi que leurs *conduites cognitives*. Les commentaires métalinguistiques qui sont sollicités dans cette recherche concernent les trois différents aspects de connaissances sur la langue. Il s'agit des connaissances structurelles, des connaissances fonctionnelles et des connaissances stratégiques. Quant aux démarches cognitives, nous avons pu apprécier chez l'apprenant les différentes façons d'appréhender l'analyse des objets linguistiques. Nous avons pu constater différentes appréhensions de la langue selon leur degré d'opérationnalité quant à l'opération d'analyse. Cette dernière a pu se faire sur le mode figuratif et opaque (l'objet linguistique n'est pas traité en tant que tel, il est confondu avec les objets du monde). L'analyse figurative de la langue apprise produit des *représentations d'impression* et constitue l'apanage des apprenants débutants/mauvais lecteurs/scripteurs. L'analyse opérative et transparente de la langue caractérise en revanche les bons lecteurs/scripteurs lesquels appréhendent l'objet langue par l'utilisation systématique du vocabulaire métalinguistique pour décrire leurs représentations des objets linguistiques analysés.

Comment se construisent les savoirs métalinguistiques sur la langue apprise et quel rôle jouent-ils dans le procès d'acquisition d'une langue seconde en milieu institutionnel ?

La description des connaissances linguistiques analysées dans la langue cible (le français) par l'apprenant est effective dès le niveau primaire après 3 années d'apprentissage de la langue. Elle constitue le résultat de ses activités de réflexion et d'analyse de la langue apprise (l'exercice de la fonction d'autoréférenciation langagière). Les apprenants d'une langue étrangère du primaire, du moyen, du secondaire et du niveau universitaire, présentent des propositions d'analyse de la langue apprise et décrivent dans la langue cible leurs représentations de termes du vocabulaire métalinguistique (mot, phrase, discours, parole, texte...), leurs représentations de la maîtrise de la langue, ou encore leurs

représentations du processus d'appropriation de la langue, en identifiant des *buts* et *sous buts*, élaborés par eux-mêmes, indiquant le cheminement pour conquérir la langue.

La capacité d'analyser et de décrire les connaissances linguistiques analysées dans la langue cible est fortement liée à l'âge (durée de l'apprentissage) et au développement de l'expertise en langue cible. Ce résultat est valable pour l'ensemble de nos participants (du primaire, du moyen, du secondaire et de l'universitaire). Les bons lecteurs/scripteurs (BOLS) présentent un taux de propositions d'analyse de la langue cible nettement plus important que les mauvais lecteurs/scripteurs (MALS). Le volume des métaconnaissances d'objets linguistiques analysés est par conséquent nettement plus important chez les bons que chez les mauvais apprenants lecteurs/scripteurs. Apprendre une langue semble signifier aussi apprendre à l'analyser et construire en conséquence des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques. La progression de la performance linguistique (profil du bon lecteur/scripteur) ne semble pas être seulement le produit de la capacité à développer les automatismes de base de la langue, mais elle semble aussi dépendre du développement des métaconnaissances d'objets linguistiques analysés, construites par l'apprenant et décrites dans la langue cible. Ce constat de l'existence plus forte de connaissances explicites sur la langue chez l'apprenant bon lecteur/scripteur constituant le produit de l'activité de réflexion et d'analyse de la langue et corroborant avec un bon niveau de performance, confirme le principe de la nécessité de l'existence du facteur *analyse* pour une acquisition optimale d'une langue. Le modèle d'apprentissage de Bialystok (1978, 1982) semble être valide puisqu'il prévoit le principe de l'analyse pour la conquête d'une langue. Dans ce modèle l'apprentissage consiste en une transformation des connaissances (implicites ou explicites) par le facteur analysé qui caractérise la maîtrise de l'information linguistique. De même que les recherches portant sur l'analyse des composantes métacognitives de la production d'écrits (Borkowski et Turner, 1990) ont pu montrer l'existence d'une plus forte participation des métaconnaissances et des actions autorégulatrices chez les sujets les plus performants. Les auteurs précisent que les compétences autorégulatrices n'apparaissent chez les sujets que lorsque l'activité des métaconnaissances est très importante. D'autres recherches indiquent aussi que les différences entre les lecteurs/scripteurs les plus et les moins performants ne concernent pas essentiellement le moment de la pratique de la langue (expression/compréhension) mais plutôt leur niveau de connaissances sur les exigences des activités de lecture ou d'écriture (Ferrari, Bouffard et Rainville, 1998). Par exemple, les sujets les plus faibles laissent davantage d'erreurs après une révision de texte, alors que les bons lecteurs/scripteurs font preuve à priori de plus de connaissances sur des thèmes à traiter ou sur les types de textes à explorer. Ils semblent avoir une connaissance plus fine sur eux-mêmes en tant qu'auteurs, sur la tâche et sur les stratégies. Les énoncés théoriques ainsi que les résultats de ces recherches citées viennent confirmer les nôtres à propos du rôle joué par les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques dans le processus d'acquisition d'une langue.

Sous quelles formes les métaconnaissances linguistiques d'analyse se présentent-elles à l'apprenant lorsqu'il cherche à faire une réflexion autodirigée sur la

langue apprise ? Et comment les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques se développent-elles en fonction de l'âge et le développement de l'expertise en L2?

Les connaissances linguistiques analysées par les apprenants lecteur/scripteurs et leur description dans la langue cible ne relèvent pas d'une strate unique d'analyse de la langue. Les objets linguistiques analysés peuvent concerner des aspects différents de la langue apprise : l'aspect structurel (*De quoi est faite la langue ?*), l'aspect fonctionnel (*Comment la langue fonctionne-t-elle ?*) et l'aspect stratégique (*Comment apprendre à utiliser la langue correctement ?*). Le volume des connaissances linguistiques analysées et décrites dans la langue cible augmente régulièrement avec le développement de l'expertise, l'âge et la durée d'apprentissage, pour les différentes strates d'analyse de la langue (structurelle, fonctionnelle et stratégique). Cependant, la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse de la langue s'avère plus forte durant l'apprentissage que celle des métaconnaissances fonctionnelles ou stratégiques. Le volume des propositions d'analyse structurelle de la langue (*Question pivot : De quoi est faite la langue ?*) reste le plus élevé chez les apprenants du primaire du moyen et du secondaire. L'écart constaté diminue cependant à l'université.

Cette avance des métaconnaissances linguistiques structurelles est soulignée dans plusieurs recherches. E. Eme et J.F. Rouet (2001) ont mené une recherche sur des enfants de 9 ans, 11 ans et sur des étudiants adultes en ce qui concerne les connaissances qu'ils possèdent en métacompréhension textuelle et leur développement. Ces auteurs ont pu constater que les métaconnaissances concernant la langue ne se développent pratiquement pas ou peu, sauf en ce qui concerne les caractéristiques structurelles. Les apprenants ont des connaissances sur les aspects « structurels » des textes et des documents (ce qu'est un titre, un paragraphe...), mais peu ont des savoirs sur les aspects « fonctionnels » de la langue (peu de sujets parviennent par exemple à préciser la fonction du titre et du paragraphe dans la compréhension). Dans cette étude, les auteurs notent également une augmentation à l'âge adulte du niveau de connaissances en métacompréhension sur toutes les dimensions (structurelle, fonctionnelle et stratégique). Néanmoins, le niveau reste faible même chez les sujets adultes de niveau universitaire en ce qui concerne l'évaluation de leur compréhension, leurs difficultés ou la connaissance de stratégies.

De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse structurelle dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse structurelle est : *De quoi est faite la langue ?*)

Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs des différents paliers pédagogiques (primaire, moyen, secondaire et universitaire) construisent des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques (*De quoi est faite la langue ?*). Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel ne sont pas toujours produites selon un même degré d'analyse de la langue. Les apprenants produisent des métaconnaissances structurelles figuratives des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue (exemple: question « *Qu'est-ce qu'une phrase ?* », réponse : « *-amine va à l'école- est une*

phrase [représentation figurative exemplifiée de l'objet linguistique analysé]). Ils produisent aussi des métaconnaissances structurelles opératives qui sont d'un niveau plus élevé de conceptualisation de la langue apprise (exemple: question « *Qu'est-ce qu'une phrase* », réponse « *c'est un ensemble de mots qui ont un sens* » [représentation opérative de l'objet linguistique analysé]). La production des métaconnaissances structurelles d'analyse est influencée par le développement de l'expertise en langue cible. Les métaconnaissances structurelles figuratives (représentations figuratives des objets linguistiques analysés) sont prépondérantes chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs quelque soit leur niveau scolaire (primaire, moyen, secondaire) sauf à l'université. En revanche, la production des métaconnaissances structurelles opératives (représentations opératives des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs à tous les paliers pédagogiques. Ainsi, avec le développement de l'expertise, les apprenants semblent reconduire leur analyse structurelle de la langue apprise et redécrivent dans la langue cible leurs représentations des objets linguistiques nouvellement analysés.

De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse fonctionnelle dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse fonctionnelle est : *Comment utiliser la langue ? Ou comment fonctionne la langue ?*)

Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs des différents paliers pédagogiques (primaire, moyen, secondaire et universitaire) construisent des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques. Les premières métaconnaissances fonctionnelles produites et décrites dans la langue cible relèvent plus de l'*apprécatif* puisque les apprenants basent à priori leur analyse des objets linguistiques sur la *maîtrise ressentie* de la langue (exemple: question « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?*, réponse « *c'est bien* » [représentation figurative d'appréciation de l'objet linguistique analysé]). La production des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives relèveraient d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue et seraient plus du ressort des apprenants mauvais lecteurs/scripteurs. En revanche, la production des métaconnaissances fonctionnelles opératives prédomine chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs lesquels basent leur analyse des objets linguistiques sur la *maîtrise analysée* de la langue (exemple: question « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », réponse « *C'est pouvoir la comprendre en premier lieu, ensuite savoir parler cette langue. Et être apte à n'importe quel conflit –discussion- en utilisant cette langue par une utilisation d'un vocabulaire qui est généré par une grammaire qui implique prononciation et composition de phase correcte* » [représentation opérative de l'objet linguistique analysé]). Le développement de l'expertise en langue cible semble corroborer avec la reconduite de l'analyse fonctionnelle de la langue et la redescription des représentations des objets linguistiques nouvellement analysés.

De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse stratégique dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse stratégique est : *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?*)

Dans le parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques et leur description dans la langue cible est effective mais très lente dans le temps, comparée à celle des métaconnaissances structurelles. Longtemps, les apprenants produiraient des métaconnaissances stratégiques de type *implicite* dont l'analyse propositionnelle serait axée sur le *but final de l'action* (exemple: question « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* », réponse « *oui...apprendre le français* » [représentation figurative de l'objet linguistique analysé]). Les métaconnaissances stratégiques implicites relèveraient d'un niveau inférieur d'analyse de la langue et sont plus souvent produites par les apprenants mauvais lecteur/scripteurs. Les métaconnaissances stratégiques *processuelles* qui reposent sur une analyse propositionnelle axée sur la description des *buts et sous- buts de l'action* et qui témoignent d'un niveau de conceptualisation plus élevé de la langue apprise, sont plus souvent produites par les apprenants bons lecteurs/scripteurs (exemple : question « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* », réponse « *le vocabulaire nous aide à communiquer sans fautes. Il nous sert à écrire en évitant les mots familiers. On peut apprendre plein de mots corrects* » [représentation opérative processuelle de l'objet linguistique analysé]). Le développement de la performance en langue cible semble être lié à la production des métaconnaissances stratégiques processuelles. L'apprenant lecteur/scripteur progresse dans son apprentissage de la langue en redécrivant dans la langue cible ses représentations d'objets linguistiques nouvellement analysés.

En résumé, les résultats de cette recherche qui concerne la question de la construction et le développement des métaconnaissances structurelles, fonctionnelles et stratégiques dans le parcours d'apprentissage de la langue confirme que l'apprenant construit bien des savoirs sur la langue apprise et que cela se fait par l'analyse et la réflexion. Le modèle d'apprentissage de la langue de Bialystok (1990) prend en compte le facteur analyse (apprendre à analyser) et le facteur contrôle (apprendre à contrôler) pour expliquer le processus d'acquisition. Dans ce modèle ces deux facteurs permettent d'expliquer l'émergence des compétences langagières par leur développement. Aussi, permettent-ils d'expliquer la variabilité intra-individuelle dans la construction des représentations des objets linguistiques analysés et leur évolution ainsi que la disparité des niveaux de compétences en langue étrangère. C'est le facteur analyse qui correspond dans le modèle au développement des connaissances métalinguistiques. C'est aussi le facteur qui est responsable du traitement de la nature de la représentation mentale que construit l'apprenant à propos des objets langagiers. Ce travail d'analyse qu'entreprend l'apprenant sur la langue apprise est très important, pensons-nous, car il rend possible l'accès à la connaissance explicite qui était jusqu'alors implicite. Le facteur contrôle correspond dans le modèle de Bialystok à la façon dont l'apprenant utilise ces connaissances sur la langue. On peut supposer qu'il reste toujours dépendant du facteur analyse puisqu'un système de contrôle ainsi que son fonctionnement reposent toujours sur l'existence d'un système de connaissances. Ainsi la progression de la maîtrise de la langue (production /

compéhension) ne pouvant être systématiquement imputable à une régulation compensatoire (Peter Griggs, 2003), basée uniquement sur un système d'habitudes verbales, il faudrait conclure qu'elle relèverait du développement du système de savoir de l'apprenant. Nous nous plaçons donc dans une perspective qui conçoit l'acquisition d'une langue étrangère en termes d'un accroissement et d'une complexification graduels des structures de savoir sur la langue (représentations figuratives vs représentations opératives des objets linguistiques analysés). Nous appuyons même la thèse selon laquelle le renforcement du système de contrôle du traitement du savoir linguistique en temps réel ainsi que son automatiser deviennent chose possible par le recours à des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques disponibles et utilisables. Ce principe sous-tend deux cadres théoriques qui nous paraissent plutôt complémentaires que différents. Il s'agit des modèles d'apprentissage de Karmiloff-Smith (1999) et Gombert (1996) d'une part, et du modèle d'Anderson (1982) d'autre part. Le premier cadre théorique conçoit le développement de la maîtrise d'une habileté cognitive chez l'apprenant par la redescription de ses représentations du savoir sous-jacent dans un langage de plus en plus explicite. Le second cadre théorique envisage l'acquisition d'une habileté cognitive essentiellement comme un processus de procéduralisation d'un savoir déclaratif. Les deux courants théoriques prévoient la construction et le développement des métaconnaissances linguistiques d'analyse pour réussir dans le processus d'acquisition de la langue.

En Perspective, ce travail de recherche qui a tenté d'aborder la thématique de l'étude de l'activité cognitive de l'apprenant dans la construction des connaissances métalinguistiques de la langue a une retombée didactique importante. L'appropriation d'une langue étrangère ne semble pas pouvoir se faire par la seule accumulation de l'input naturel (mémorisation de séquences verbales par habitude), elle passerait nécessairement par la présentation explicite des phénomènes langagiers (l'aspect structurel de la connaissance de la langue), de leur fonctionnement (l'aspect fonctionnel de la connaissance de la langue) ainsi que celui de l'utilisateur potentiel (l'aspect stratégique de la connaissance de la langue).

Bibliographie

- ANDERSON, J. R. (1985), "The architecture of cognition", Ed Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ANDERSON, T.H. (1979), "Study skills and learning strategies", Ed New York Academic Press.
- ARMOND, F. (2000), "Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français, langue première et seconde", Canadian modern language review, Canada.
- BAILLY, D. (1984) *Eléments de didactique des langues*. Paris, APLV.
- BAILLY, D. (1980). « Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle », in *Encrages*, n° spécial, pp. 118-121.
- BAILLY, D. (1990), « L'acquisition de la détermination nominale », *Gap*, Ophrys.
- BACRI, J. C. (1986) " le développement cognitif et activité métalinguistique chez l'enfant et l'adolescent: le traitement de la relative" , thèse de doctorat présentée à l'université Paris V.
- BARTH, B. M., (1987), « L'apprentissage de l'abstraction », éd, Retz.
- BERNADETTE N. (1991), "La métacognition", Ed. De Boeck Wesmael S. A., Bruxelles.
- BERTHOUD, A.C. (1982), « Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands ».Berne, Francfort : Peter Lang, 233 p.
- BERTHOUD, A.C. (1982), « La relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants », in *Encrages*, n° 8/9, Acquisition d'une langue étrangère, Actes du colloque de mai 1981 tenu à Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis, réunis, présentés et réalisés par A. Trévisse avec la collaboration de J. Arditty, pp. 139-142.
- BERTHOUD, Anne-Claude. (1982). « Comportements et conscience du comportement », In *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, n° 43, Neuchâtel : Université de Neuchâtel, pp. 65-71.
- BERTHOUD & PAPANDROPOULOU, I. (1980), "La réflexion métalinguistique chez l'enfant", Genève, imprimerie nationale.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984) *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier.
- BESSE, H. (1994) "L'enseignement de la "grammaire" du français langue seconde ou étrangère.
- BLOCH, H. & Al, (1999), "Grand dictionnaire de la psychologie", Ed, De Boeck et Larcier S.A., Oris, Bruxelles.
- BOUSCAREN, J., MOULIN, M. & ODIN, H. (1996) *Pratique raisonnée de la langue*. Gap, Ophrys.
- BRONCKART, J. P., 1977, "Théorie du langage : une introduction critique", Bruxelles : Éditions Pierre Mardaga.
- BORKOWSKI J. G. (1985), "Sign of intelligence: Strategy generalization and metacognition", Ed, New York Academic Press.
- BIALYSTOK, Ellen. 1992 [1991]. « Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency », in *Language processing in bilingual children*, E. Bialystok (ed.), Cambridge : Cambridge University Press, pp. 113-140.
- BIALYSTOK, E. (1979), *Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality*, Language Learning.
- BIALYSTOK, E. (1981), " The role of linguistic knowledge in second language use",

- Studies in second language acquisition.
- BIALYSTOK, E. & Ryan, E. B. (1985a), "A metacognitive framework for the Development of first and second language skills", New York Academic Press.
- BIALYSTOK, E. & Ryan, E. B. (1985b), "Toward a definition of metalinguistic skills", Merrill-palmer Quaterley.
- BIALYSTOK, E. 1990. « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », in Français dans le monde, n° spécial.
- BONNET, C. TAMINE-GARDES, J. 1985. Quand l'enfant parle du langage. Connaissance et conscience du langage chez l'enfant. Liège, Bruxelles : Pierre Mardaga, 145 p.
- BOULOUFEE, J. 1986. « Intake as the Locus of Equilibration in Language Learning », in Language Learning, vol. 36, n° 3.
- BREDART, S. RONDAL, J.A., 1982, L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques, Liège : Pierre Mardaga.
- BREDART, S. (1980), "Un problème de métalinguistique: l'expression des échec de communication chez l'enfant de huit à douze ans", Archives de psychologie.
- BREDART, S. & RONDAL, J. A. (1982), "l'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques", Bruxelles, Mardaga.
- BROWN A. L. (1975), "The development of memory: Knowing, Knowing about knowing And knowing how to know", Ed, New York Academic Press.
- BROWN A. L. (1978), "Knowing when, where and how to remember : A problem of metacognition", Ed NJ: Lawrence Erlbaum.
- BROWN, A. L. (1981), "Metacognition: the developpement of selective attention strategies For learning from texts, in M. L. Kamil (Eds) Washington.
- BROWN, A. L. & CAMPRIONE, J. C. (1978), "Memory strategies in learning: training children to study strategically, in H. L. Picl and Al (Eds) New York: Plenum Press.
- BROWN, A. L. and FERRARA, R. A. (1999), "Dignosing zones of proximal development", New York: Rontlege.
- BROWN, A. L.; COMPRIONE, J. C. & DAY, J. D. (1981), "Learning to learn: on training students to learn from texts", Educational Resacher.
- BRUNER, J. (1983), "Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire", Paris PUF.
- BRUNER, J. & HICKMANN, M. (1983), " La conscience, la parole et la zone proximale : réflexions sur la théorie de Vygotsky ", Paris PUF.
- BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. (1983), "Psychological strategies and the development of reading and writing", in M. Martlew (ed), The psychology of written language, Chichester, Wiley.
- BUHEL, F. P. (1995), " L'éducation cognitive", Ed Delachaux & Niestlé.
- CAZDEN, C. B. (1976), "Play with language and metalinguistic awarrness: One Dimension of language experience", New York Basic Book.
- CICUREL, F. 1982. « Métalangage et activités de classe », Encrages, n° 8/9, pp. 169-178.
- CICUREL, F. 1985. Paroles sur paroles, coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE International, 126 p.
- CLARK, E. V., (1971), "Awareness of language: Some evidence from what children say and do", The child's conception of language, Berlin, Springer Verlag.
- CORDER, S. Pit. 1980a (trad. fr.) [1967], « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in Langages, n° 57, pp. 9-15. [« The Significance of Learners' Errors », in IRAL, vol . V (4), pp. 162-169]

- CORDER, S. Pit. 1980b (trad. fr.). [1971] « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », in *Langages*, n° 57, pp.17-28. [« Idiosyncratic Dialects and Error Analysis », in *IRAL*, vol. IX (2), pp. 147-160]
- CORDER, S.Pit. 1980c (trad. fr.) [1973]. « La sollicitation des données », in *Langages*, n° 57, pp. 29-38. [« The Elicitation of Interlanguage », in J. Svartvik (ed.), *Errata. Papers in Error Analysis*, Lund : Gleerup, pp. 36-47]
- COSTE, D. (1992) "Linguistique de l'acquisition et didactique des langues: repères pour des trajectoires" in R. Bouchard et al. *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues* (319-328). Grenoble, Lidilem.
- COSTE, Daniel. 1985. « Métalangages, activités métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », in *D.R.L.A.V.*, n° 32, pp. 63-92.
- CULIOLI, Antoine. 1982. *Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe*, communication présentée à la session plénière du XIIIe Congrès international des linguistes, Tokyo, 29 août - 4 septembre, 1982, collection ERA 642, complément au vol. 2, Département de Recherches Linguistiques, Laboratoire de Linguistique Formelle, Université de Paris 7, 30 p.
- CULIOLI, Antoine. 1990 [1968]. « La linguistique : de l'empirisme au formel », in *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tome 1, Paris : Ophrys, pp. 9-46.
- CULIOLI, Antoine. DESCLES, Jean-Pierre. (avec la collaboration de K. Kabore. D. E. Kouloughli.) 1981. *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques. Les catégories grammaticales et le problème de la description de langues peu étudiées*. Rapport présenté à l'UNESCO, collection ERA 642, numéro spécial, Département de Recherches Linguistiques, Laboratoire de Linguistique Formelle, Université de Paris 7, 141 p.
- DABENE, Louise. DEGACHE, Christian. 1998. « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in Actes du Xe colloque international, 'Acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives', *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 1996, Besançon : Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, pp. 389-397.
- DABENE, L. (1991) "Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?" in M.
- DABENE, Michel. MARTIN-SAURAT, Catherine. 1979. « L'adulte et le métalangage grammatical », in *Études de linguistique appliquée*, n° 34, pp. 86-93.
- DAKOWSKA, Maria. 1993. « Language, metalanguage, and language use : a cognitive psycholinguistic view », in *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 3, n° 1, pp. 79-99.
- DORAN, R. & PAROT, F., (1991), "Dictionnaire de Psychologie", Ed, PUF, Paris.
- DOUDIN P.A. , MARTIN D. & ALBANESE O. (2001), " Métacognition et éducation ", Ed Neuchâtel.
- DOUDIN, P. A. & MARTIN, D. (1992), "De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie", Ed, centre de vaudois de recherches pédagogiques.
- DOWING, J. (1969), "How children think about reading", The reading teacher.
- DOWING, J. (1970), "Children's conceptions of language in learning to read", Education Research.
- DOWING, J. (1972), "Children's developing concepts of spoken and written language", Journal of reading behaviour.

- DOWING, J. & Oliver, P. (1974), "The child concept of a word", *Reading research Quarterly*.
- ELLIS, Rod. 1991. « Grammaticality Judgments and Second Language Acquisition », in *Studies in Second Language Acquisition*, n° 13, pp. 161-186.
- ELLIS, Rod. 1994. « A Theory of Instructed Second Language Acquisition », in N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, pp. 79-114.
- ELLIS, N. (1995) "Consciousness in Second Language Acquisition: A review of field studies and laboratory experiments" *Language Awareness* 4, 123-146.
- FAYOL, Michel. 1990. *Psychologie cognitive et apprentissage. Les processus cognitifs en jeu dans l'activité d'apprentissage*. CDDP de la Haute-Marne, Association forum de la pédagogie, Réseau international d'échanges culturels, 23 p.
- FAYOL, M. (1988), "Compréhension, production et contrôle du langage" Colloque annuel de la section psychologie expérimentale de la SFP, Dijon.
- FAYOL, M. & ADBI, H. (1986), "Impact des formulations sur la résolution de problèmes additifs chez l'enfant de 6 à 10 ans", *European Journal of psychology of education*.
- FAYOL, M. ; ADBI, H. & GOMBERT, J. E. (1987a), "Arithmetical problems formulation and working memory load", *Cognition and Instruction*.
- FAYOL, M. (1992), "Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle " ; in M. FAYOL, J. E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES et D. ZAGAR (éds), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris PUF.
- FAYOL, M. & MONTEIL J. M. (1994), "Stratégies d'apprentissage/ Apprentissage de stratégies", *Revue française de pédagogie*.
- FISHER, R. (1998), "Thinking about thinking : Developing metacognition in children", *Early child development and care*.
- FLAVELL, J., (1991), "La métacognition", éd, Deboeck.
- FLAVELL, J. H. (1976), "Metacognitive aspects of problem solving", in L. B. Resnick (Eds).
- FLAVELL, J. H. (1978), "Metacognitive development, in J. M. Scandura and C. J. Brainerd (Eds).
- FRANCOIS, F. (1978) "la psychologie de Jean Piaget et l'analyse de l'acquisition du langage par l'enfant", *cahiers fundamenta scientiae*, Strasbourg.
- FRAUENFELDER, Uli. NOYAU, Colette. PERDUE, Clive. PORQUIER, Rémy. 1980. « Connaissance en langue étrangère », in *Langages*, n° 57, pp. 43-60.
- GAONAC'H, Daniel. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier-CREDIF, 239 p.
- GEORGE, Christian. 1988. « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales », in P. Perruchet (dir.), *Les automatismes cognitifs*, Liège : Pierre Mardaga, pp. 103-137.
- GHIGLIONE, R. et RICHARD, J. F., 1999, tome 1, « Cours de psychologie : Origines et Bases », éd, Dunod, Paris.
- GHIGLIONE, R. et RICHARD, J. F., 1999, tome 2, « Cours de psychologie : Méthodes - Epistémologie », éd, Dunod, Paris.
- GHIGLIONE, R. et RICHARD, J. F., 1999, tome 3, « Cours de psychologie : Champs et Théories », éd, Dunod, Paris.
- GHIGLIONE, R. et RICHARD, J. F., 1999, tome 4, « Cours de psychologie : Mesure et Analyse », éd, Dunod, Paris.
- GHIGLIONE, R. et RICHARD, J. F., 1999, tome 5, « Cours de psychologie : Structures et Activités », éd, Dunod, Paris.

- GHIGLIONE, R. et RICHARD, J. F., 1999, tome 6, « Cours de psychologie : Processus et Applications », éd, Dunod, Paris.
- GIACOBBE, Jorge. LUCAS, Marta. 1982. « Métalangue des apprenants et discours spontané : connaissances explicites et implicites dans l'acquisition des verbes espagnols 'ser' et 'estar' », in *Encrages*, pp. 111-127.
- GOMBERT, Émile. 1987. « La métalinguistique : une approche de psycholinguistique cognitive », Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues, La Beaume-les-Aix.
- GOMBERT, Émile. 1990. *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses universitaires de France, 290 p.
- GOMBERT, Émile. 1996. « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 8, pp. 41-55.
- GOMBERT J. E. (1992) 'Psycholinguistic « meta » is different from linguistic « meta »', *scientia paedagogica experimentalis*.
- GOMBERT J. E. (1986), "Le développement métalinguistique: le point de la recherche", *Etudes de linguistique appliquée*.
- GOMBERT J. E. (1987), "Are young children's speech adaptations conscious or automatic? A short theoretical note", *International journal of psychology*.
- GOMBERT J. E. (1988a), "La conscience du langage à l'âge préscolaire", *Revue française de pédagogie*.
- GOMBERT J. E. (1988b), "Processus rédactionnels et développement des métaconnaissances dans le domaine langagier", *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Duculot, Bruxelles.
- GOMBERT J. E. (1989), "Conceptions de l'écrit chez les enfants pré-lettrés", *Etudes de linguistique appliquée*.
- GOMBERT J. E. & Boudinet, S. (1988), "Le contrôle de la grammaticalité des phrases par l'enfant de 4 – 5 ans", *Colloque annuel de la section psychologie expérimentale de la SFP Dijon*.
- GOMBERT J. E. & Fayol, M. (1988), "Auto-contrôle par l'enfant de ses réalisations dans des tâches cognitives", *Revue française de Pédagogie*.
- GRIGGS, Peter. 1999. « L'activité métalinguistique au cours d'interactions verbales entre apprenants et le renforcement du contrôle de la production langagière », *Communication au XIe colloque international 'Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches', Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Paris, avril.
- HAKES, D. T. (1980), "The development of metalinguistic abilities in children" Springer-Verlag, Berlin.
- HAKES, D. T. (1982), "The development of metalinguistic abilities: What develops?", in S.A.
- HJELMSLEV, Louis. 1984 [1943 (1968 trad. fr.)]. *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris : Éditions de Minuit, 232 p.
- HUOT, Diane, SCHMIDT, Richard. 1996. « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 8, pp. 89-127.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992), "Beyond modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science". Cambridge, London : The MIT Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979b), "Micro- and macrodevelopmental changes in language acquisition and other representation systems", *Cognitive science*.

- KARMILOFF-SMITH, A. (1983), "A note on the concept of "metaprocedural processes" in linguistic and non-linguistic development", *Archives de Psychologies*.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986), "From meta-process to conscious access: Evidence from metalinguistic and repair data", *Cognition*.
- KITCHNER, K. S., (1983), "Cognition, Metacognition, and epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing", *Human Development*.
- KOLINSKY, R. (1986), "l'émergence des habilités métalinguistiques", *Cahiers de psychologie cognitive*. Kuczaj (ed), *Language development: Language thought and culture*, Hillsdale, Erlbaum.
- KRASHEN, Stephen; D. TERRELL, TRACY D. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Oxford : Pergamon Press, 191 p.
- KRACHEN, Stephen D., (1981), "Second Language Acquisition and Second Language Learning". Oxford : Pergamon Press.
- LAFORTUNE, L. ; JACOB, S. et HEBERT, D. (2000a), "Pour quider la métacognition", Sainte-Foy : Press de l'université du Québec.
- LAFORTUNE, L. ; JACOB, S. et HEBERT, D. (2000b), "Vers une formation continue dans une optique métacognitive", In R. Pallascio & L. Lafortune (Eds), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Press de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., MONGEAU, P. & PALLASCIO, R. (Eds) (1998), "La métacognition et les compétences réflexives en éducation", Montréal : Les éditions Logiques.
- LEMAIRE, P., (1994), "Psychologie Cognitive", Ed, Deboek Université.
- LEVELT, W. J. M., SINCLAIR, A. & JARVELLA, R. J., (1978), "Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition : Some introductory remarks", *The child's conception of language*, Springer-Verlag, Berlin.
- MARTIN, D. (1991), "(Méta) communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps", ed, Delachaux & Niestlé.
- MARTIN, D. & DOUDIN, P. A. (1998), "Métacognition et formation des enseignants", Montréal: Les Editions Logiques.
- MARTIN, D. & DOUDIN, P. A. (1999), "Métacognition, échec scolaire et formation des enseignants", *Actualités psychologiques*.
- MARTIN, D. & DOUDIN, P. A. (2000), "De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école", Sainte-Foy: Presses de l'Université Du Québec.
- MARTIN, D. & DOUDIN, P. A., Albanese, O. (1999), "Vers une psychopédagogie métacognitive" Berne: Peter Lang.
- MELANCON, J. & ZIARKO, H. (1999), "De la maternelle à la première année : évolutions des habilités métalinguistiques et compréhension de l'écrit", *revue canadienne de l'étude de la petite enfance*
- MENYUK, P. (1985), "Wherefore metalinguistic skills? A commentary on Bialystok and Ryan", *Merrill-Palmer Quaterly*.
- NESDALE, A. R. & TUNMER, W. E. (1984), "The development of metalinguistic awareness: A methodological overview", Springer-Verlag, Berlin.
- NOEL, B., ROMAINVILLE, M. & WOLF, J. L. (1995), "La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation", *revue française de pédagogie*.
- NOYAU, Colette. 1980a. « Deux types de connaissance de la langue étrangère dans l'acquisition en milieu naturel ? », in *Champs éducatifs*, n° 1, pp. 6-16.
- NOYAU, Colette. 1980b. « Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel », in *Langages*, n° 57, pp. 73-86.
- OLSON, D. (1991), "Literacy as metalinguistic activity", ed, Combridge university press.

- OSBORNE, John. 1997. « Structuration métaphorique dans la métalangue d'apprenants avancés ; exemple de la détermination nominale et aspectuelle », in *LINX*, n° 37, pp.137-146.
- PAPANDROPUOLOU, I. & SINCLAIR, H. (1974), "What is a word ? Experimental study of children's ideas on grammar", *Human development*.
- PARIS, S. G. & OKA, E. R. (1986), "Children's reading strategies, metacognition, and motivation ", *development review*.
- PERDUE, Clive. 1993b. « Comment rendre compte de la 'logique' de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? », in *Études de linguistique appliquée*, n° 92, pp. 8-22.
- PIAGET, Jean. 1958. « Assimilation et connaissance », in *Études d'épistémologie génétique*, vol. V, pp. 49-108.
- PIAGET, Jean. 1959. « Apprentissage et connaissance », in P. Gréco, J. Piaget (dir.), *Études d'épistémologie génétique, Apprentissage et connaissance*, vol. VII, pp. 21-67 (première partie).
- PIAGET, J. (1974a), "La prise de conscience ", Paris PUF.
- PIAGET, J. (1974b), "Réussir et comprendre ", Paris PUF.
- PIAGET, J. (1975), "L'équilibration des structures cognitives ", Paris PUF.
- PIAGET, J. (1926), " La représentation du monde chez l'enfant", Paris Alcan (nouvelle édition, PUF, 1947).
- PIAGET, J. (1945), "la formation du symbole chez l'enfant", Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- PIENEMANN, Manfred. 1998. *Language processing and second language development. Processability theory*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 366 p.
- POLANYI, Michael. 1960 [1958]. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago : Chicago University Press, 428 p.
- PORQUIER, Rémy. VIVES, Robert. 1993. « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé », in *Études de linguistique appliquée*, n° 92, pp. 65-77.
- PORQUIER, Rémy. 1995. « Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours », in *Études de linguistique appliquée*, n° 98, pp. 92-102.
- PORQUIER, R. & VIVES, R. (1993) "Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé" *Etudes de Linguistique Appliquée* 92, 65-77.
- PY, Bernard. 1980. « Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue », in *Encrages*, n° spécial 'Acquisition d'une langue étrangère', pp. 74-78.
- PORTELANCE, L. (1998), "Enseigner en vue de développer la compétence communicative : comment et pourquoi ? Montréal : les éditions logiques.
- PRATT, C. & GRIEVE, R. (1984a), "Metalinguistic awareness and cognition development", Springer Verlag, Berlin.
- PY, Bernard. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in *Français dans le monde*, n° spécial, D. Gaonac'h (éd.), 'Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive', pp. 81-88.
- PY, Bernard. 2000. « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12, pp. 77-97.
- PY, Bernard. 2002. « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe », in *Marges Linguistiques*, n° 4 (<http://www.marges-linguistiques.com>), pp. 48-54.
- PY, B. (1996) "Reflection, conceptualisation and exolingual interaction: observations on the role of the first language" *Language Awareness* 5, 179-187.

- RAYNAL, Q., & RIENNIER, A., (1997), "Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, Formation et Psychologie cognitive), Ed, ESF, Collection Pédagogie.
- REED, S. K., (1999), "Cognition, théories et application", Traduction de la 4^{ème} édition américaine par Blicharski & Casenave-Tapie, P., Ed, Deboeck Université.
- REY-DEBOVE, Josette. 1986. *Le métalangage*, Paris : Le Robert, 318 p.
- REYNOLDS, R. E. & Wade, S. I. (1986), "Thinking about thinging: Reflexions on metacognition", *Havard educational review*. RICHARD, Jean-François. 1990. *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, coll. Psychologie, Paris : Armand Colin, 435 p.
- RICHARD, Jean-François. BONNET, Claude. GHIGLIONE, Rodolphe. (éds.) 1990. *Traité de psychologie cognitive 2, Le traitement de l'information symbolique*, Paris : Dunod, 289 p.
- ROMANVILLE, M. (1998) "La métamémoire", Montréal : les éditions logiques.
- ROMANVILLE, M. (2000) "Pensée critique et métacognition", Forum de discussion. Cirade
- RONALD, A. J. & SERON, X. (1998), "Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation",
- SCHMIDT, R.W. 1994. « Implicit Learning and the Cognitive Unconscious : Of Artificial Grammars and SLA », in N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, pp. 165-209.
- SCHMIDT, R.W. (1990) "The role of consciosness in second language learning" *Applied Linguistics* 11, 127-158.
- SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J. P. (1985), "Vygotsky aujourd'hui", Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHOLL, D. M. & RYAN, E. B. (1980), "Development of metalinguistic performance in the early school years", *Language and speech*.
- SHARWOOD SMITH, M. 1980. « Controverses sur la notion de connaissance explicite dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère », in *Encrages*, n° spécial 'Acquisition d'une langue étrangère', pp. 91-96.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981) "Consciousness raising and the second-language learner" *Applied Linguistics* 2, 159-168.
- SLIFE, B. D. , WEISS, J. & BELL, T. (1985), "Separability of metacognition and cognition: Problem solving in learning disabled and regular students", *Journal of educational psychology* SLOBIN, Dan Isaac. 1996. « From 'thought and language' to 'thinking for speaking' », in John J. Gumperz, Stephen C. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (Studies in the social and Cultural Foundation of Language, n° 17), Cambridge University Press, pp. 70-96.
- SMITH, C. L. & TAGER-FLUSBERG, H. (1982), "Metalinguistic awarness and language development", *Journal of Experimental Child Psychology*.
- SWAIN, M. (1998) "Focus on form through conscious reflection" in C.Doughty & J.Williams (eds) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64-81. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAMISIER, J. CH., "Grand dictionnaire de la psychologie", Ed, Larousse-Bordas, Quebec.
- TARDIF, J. (1992) "Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive" Montréal : Les éditions logiques.
- TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. & Nesdale A. R. (1988), "Metalinguistic abilities and beginning reading", *Research Quarterly*.

- TOMLIN, R. & Villa, V. (1994) "Attention in cognitive science and Second Language Acquisition" *Studies in Second Language Acquisition* 16/2, 183-203.
- TOUSSIGNANT, R., (1990), "Les principes de la mesure et de l'évaluation dans les apprentissages", Gaëtan Morin, 2^{ème} éd.
- TREVISE, Anne. 1992. « Représentations métalinguistiques des apprenants, des linguistes et des enseignants : un défi pour la didactique », 4^{ème} Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des langues, Lyon-l'Arbresle.
- TREVISE, A. (1993) "Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention" *Etudes de Linguistique Appliquée* 92, 38-50.
- TUNMER, W. E. & BOWEY, J. A. (1984), "Metalinguistic awareness and reading acquisition", Springer Verlag, Berlin.
- TUNMER, W. E. & HERRIMAN, M. L. (1984), "The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview", Springer Verlag, Berlin.
- TREVISE, Anne. 1994. « 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*, n° 12, pp. 53-69.
- TREVISE, Anne. 1996. « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 8, pp. 5-39.
- VAN KLEECK, A. (1984), "Metalinguistic skills: Cutting across spoken and written language and problem solving abilities", Baltimore, William & Wilkins.
- VANPATTEN, (1990) "Attending to form and content in the input" *Studies in Second Language Acquisition* 12, 287-301.
- VANPATTEN, B. & CADIerno, T. (1993b) "Explicit instruction and input processing" *Studies in Second Language Acquisition* 15/2, 225-243.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. 1990a. « Les manifestations de la conscience linguistique chez les adultes apprenant une langue étrangère en milieu social : que nous apporte l'auto-confrontation ? », Communication au DGfS Jahrestagung, Sarrebrück.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. 1990b. « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », in *Français dans le monde*, n° spécial, D. Gaonac'h (éd.), 'Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive', pp. 89-100.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. 1990. « Les manifestations de la conscience linguistique chez les adultes apprenant une langue étrangère en milieu social. Quel lien avec l'acquisition ? », Communication au Réseau européen Acquisition des langues, Table ronde de Bielefeld.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. 1990. « La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre », in F. François (dir.), *La communication inégale*, Paris, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 239-260.
- VASSEUR, Marie-Thérèse (en collaboration avec ARDITTY, Jo). 1992. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : 10 ans de réflexion », 4^e Colloque du Réseau Européen sur l'Acquisition des langues, Lyon-L'Arbresle.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. 1993. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 2, pp. 25-59.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. 1994. « Entrer dans le jeu du dialogue en situation exolingue : fonctions des activités métalangagières dans les interactions natifs-alloglottes », in *Cahiers d'Acquisition et de pathologie du langage*, fascicule n° 12, pp. 9-27.
- VASSEUR, Marie-Thérèse, ARDITTY, Jo. 1996. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 8, 57-87.

- VERONIQUE, Daniel. HOUDAIFA, Et-Tayeb, 1991. « Représentations métalinguistiques et procès de grammaticalisation : observations à propos de quelques auto-confrontations avec des apprenants arabophones », Communication au VIII^e Colloque international 'Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches', *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble.
- VERONIQUE, Daniel. 1994. « Interactions exolingues, activités métalinguistiques, et normes linguistiques », in D. Baggioni, E. Grimaldi (éds.), *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s). Hommage à Guy Hazaël-Massieux*, Publications de l'université de Provence, pp. 243-264.
- VERONIQUE, Daniel. 1995. « Remarques sur les activités communicatives en L2 et les activités cognitives d'appropriation linguistique », in *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fascicule 15, n° spécial 'Processus d'acquisition en dialogue', pp. 9-24.
- VERONIQUE, Daniel. 1997. « Remarques sur les activités communicatives en L2 et les activités cognitives d'appropriation linguistique », in *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fascicule 15, n° spécial, pp. 9-24.
- Véronique, D. (1997) "La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation" *Etudes de Linguistique Appliquée* 105, 93-110.
- VETTER, H.J.; VOVOVECKY, J. & HOWEL, R. W. (1979), "Judgments of grammaticalness: A partial replication and extension", *Journal of Psycholinguistic Research*.
- VIVIER, J. (1988), "La tâche de l'élève et l'autocontrôle", *Revue française de pédagogie*.
- VOLET, S. E. (1991) "Modeling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university student's learning" *Learning and Instruction*.
- VYGOTSKY, L. S. (1979) "Pensée et langage", Paris: Editions sociales.
- VYGOTSKY, Lev. 1985 [1934]. « Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance », in *Pensée et langage*. coll. Terrains, Paris : Messidor / Éditions Sociales, pp. 207-318.
- WELLMAN, H. M. (1985) "The origins of metacognition", Orlando, FL : Academic Press.
- WERTSCH, J. V. (1978), "Adult-child interaction and the roots of metacognition", *The quarterly Newsletter of the institute for comparative human development*.
- WERTSCH, J. V. (1985), "Adult- child interaction as a source of self regulation in children", Orlando, FL: Academic press.
- Wertsch, J. V. & Minick, N. (1990), "Negotiating sense in the zone of proximal development", Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- WIDDOWSON, H. G., (2000), "Second language acquisition", ed, Oxford University press.
- WINTER, Bill. REBER, Arthur S. 1994. « Implicit Learning and the Acquisition of Natural Languages », in N. Ellis, (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, pp. 115-145.
- ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H. (1989), "Self-regulation learning and academic achievement", New york: Springer.
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S. & KOVACH, R. (1996), "Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy", Washington: American Psychological Association.

إن التفكير الانعكاسي والمعرفي (activités métacognitives et métalinguistiques) في اللغة المتعلمة إنما يكشف عن نمطية بناء التمثل المعرفي للغة وعن كيفية تطور المعرفة اللسانية الماورائية ووصفها باستخدام ذات اللغة. يهدف هذا البحث إلى دراسة سجل المعرفة اللسانية الماورائية (- déclarative - منها والإجرائية - procédurale -) والتي هي نتاج العمل التحليلي للمواضيع اللسانية (اللغة الثانية الفرنسية نموذجاً). لك لتحديد المكانة وإبراز أهمية التفكير الانعكاسي والمعرفي في اللغة لاكتسابها.

هذا البحث أن نبين بأن الارتقاء في التحصيل اللغوي للغة الثانية لا يعود في الجوهر إلى تركيب أليات الفهم والإنتاج اللغويين، والذي يحدث من جراء الاستقبال الطبيعي للغة المتعلم (استقبال وتخزين صيغ الأداء اللغوي الجيد عن طريق التعودية - habituation -) ، وإنما يحتاج التحصيل اللغوي الجيد إلى بناء معرفة لسانية ماورائية (صارحة وإجرائية)، والتي هي نتاج تعلم التفكير الانعكاسي في اللغة المتعلمة ووصف القضايا اللسانية المحللة (أبعادها البنوي والوظيفي والاستراتيجي) باستخدام اللغة ذاتها. كما يبدو جلياً من هذه الدراسة وكأن التصور الأمثل للتحصيل اللغوي إنما يكون بتبني هذا الأخير على أساس فكرة الارتقاء وارتفاع درجة التعقيد للأبنية المعرفية اللسانية المحللة (من التمثل التشكيلي إلى التمثل المفهومي للقضايا اللسانية المحللة) وما يجنيه وجود المعرفة اللسانية الماورائية لتحقيق نمو الخبرة اللسانية تجاه اللغة المقصودة.

الكلمات المفتاحية : - - - -
 ية - المعرفة الماورائية - الرقابة الذاتية -
 التقويم الذاتي.

Résumé :

Les activités métacognitives et métalinguistiques donnent accès aux représentations des connaissances sur les langues apprises et leur description dans une langue cible. L'exploration du registre des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques de l'apprenant d'une deuxième langue constitue l'objet d'étude dans cette recherche. La thématique qui y est abordée concerne l'étude de l'activité cognitive de l'apprenant dans la construction des connaissances métacognitives et métalinguistiques (déclaratives et procédurales). L'objectif étant de montrer la place et l'importance déterminante des activités métacognitives et métalinguistiques dans le processus d'acquisition. L'appropriation d'une langue étrangère ne semble pas pouvoir se faire par la seule accumulation de l'input naturel (mémorisation de séquences verbales par le processus d'habituation), elle passerait nécessairement chez l'apprenant par la présentation explicite verbalisée des phénomènes langagiers (l'aspect structurel des connaissances sur la langue), de leur fonctionnement (l'aspect fonctionnel des connaissances sur la langue) et celle du fonctionnement de l'utilisateur potentiel (l'aspect stratégique des connaissances sur la langue). La progression de la maîtrise de la langue (production/compréhension), ne pouvant être systématiquement imputable à une régulation compensatoire basée sur un système d'habitudes verbales s'installant progressivement, semble être plus fortement imputable au développement du système de savoir de l'apprenant. L'acquisition d'une langue étrangère semble mieux se concevoir en termes d'un accroissement et d'une complexification graduels des structures de savoir sur la langue apprise (représentations figuratives vs représentations opératives des connaissances linguistiques analysés) et de leur incidence sur le développement de l'expertise en langue cible.

Mots clefs : Apprentissage - Cognition - Métacognition - Métalinguistique - Métaconnaissances - Autocontrôle – Autorégulation.

Summary :

Metacognitive and metalinguistic activities give access to the representations of knowledge of the learnt languages and their description in a target language. The exploration of the register in metaknowledge during the analysis of linguistic objects, L2 learner is the subject of study of this research. The theme concerns the cognitive activity of the learner in constructing metacognitive and metalinguistic knowledge in the learnt language. The objective is to show the importance of metacognitive and metalinguistic knowledge in the process of language acquisition. We have tried to demonstrate that the acquisition of a foreign language is not only through the accumulation of input, but goes through verbal explicit presentation of the phenomenon of language. The progression of the mastery of a language (production/comprehension) is not only a set of habits but is a progressive development of the system of learning. The acquisition of a foreign language is best seen through a gradual introduction of language structures and their incidence in the development of the target language.

Key words: Learning - Cognition - Metacognition - Metalinguistic - Metaknowledge - Self-control - Self-regulation.

Condensé de thèse

L'intitulé

**Construction Et Rôle Des Métaconnaissances, Incidentes
A L'Activité Métalinguistique, Dans
L'Apprentissage/Utilisation D'une Deuxième Langue
(étude systématique et clinique de l'autoréférenciation
langagière)**

**Présentée Par
Mr Sedjelmaci
Mohammed El Amine**

Un courant didactique très productif diffuse actuellement de nombreuses recherches insistant sur la place et l'importance déterminante des activités métacognitives⁶¹ et métalinguistiques⁶² dans le processus d'acquisition des langues. Les activités métacognitives et métalinguistiques donnent accès aux représentations des connaissances sur les langues apprises et leur description dans une langue cible. Nous nous intéresserons dans ce travail à explorer le registre des métaconnaissances⁶³ d'analyse d'objets linguistiques de l'apprenant d'une deuxième langue (le français) en milieu institutionnel, constituant le résultat de ses activités métacognitives et métalinguistiques de réflexion sur la langue apprise. Nous nous sommes posés la question de leur origine, leur nature et leur fonction dans le processus d'acquisition. L'élément principal de notre problématique concernant la construction des métaconnaissances sur une langue apprise chez l'apprenant dans le cadre de l'apprentissage linguistique est de savoir si l'apprentissage optimal d'une langue se limiterait-il à l'acquisition des habilités métacognitives et métalinguistiques, et donc à la construction de connaissances procédurales, qu'attestent le « bon usage » de la langue. Ou au contraire, que l'apprentissage de la langue nécessiterait principalement la construction de connaissances déclaratives, lesquelles consistent en la capacité de décrire des objets linguistiques analysés dans la langue cible.

Les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère qui ont étudié le développement des connaissances des apprenants dans le cadre de leur apprentissage de la langue, ont pu noter l'usage limité des connaissances issues de l'enseignement dans leurs interactions verbales effectives (Corder, 1967, Coste 1992). L'apprenant semble apprendre en effet des éléments de la langue en provenance de l'enseignement, mais il ne semble pas utilisé systématiquement ce nouvel acquis dans ses productions spontanées. Cette observation capitale a conduit plusieurs chercheurs à postuler la construction de deux types de connaissance chez l'apprenant dans son parcours d'apprentissage des langues : connaissance des *règles de référence* et connaissance des *règles d'expression* (Widdowson, 1975, 2000), connaissance des *grammaires de référence* et connaissance des *grammaires mentales* (Corder, 1980), connaissances *explicites* et connaissances *implicites* (Krashen 1981, Noyau, 1980 Besse et Porquier, 1991), connaissances *déclaratives* et connaissances *procédurales* (Anderson, 1983), connaissances *métalinguistiques d'analyse* et connaissances *métalinguistiques de contrôle* (Bialystok, 1990 ; Gombert, 1986),

⁶¹ C'est la cognition sur la cognition. La métacognition renvoie à la connaissance et à la conscience que le sujet a de son fonctionnement cognitif propre. La métacognition renferme tant des questions sur le savoir que sur le comment s'est construit ce savoir chez l'individu. Ainsi on peut bien remarquer qu'il existe des niveaux multiples et différents du fonctionnement métacognitif de l'individu (Flavell, J. H. ; 1978).

⁶² C'est la cognition sur le langage. Le métalinguistique désigne la situation où le sujet prend les objets langagiers comme objet de réflexion ainsi que leur manipulation. L'activité métalinguistique est la cognition appliquée au langage et, de ce fait, elle fait partie intégrante des activités métacognitives (Gombert J. E. ; 1986).

⁶³ Le préfixe "méta" indique " un niveau supérieur de référence " (Raynal, F. et Al, 1997). Le préfixe « méta- » dans « métaconnaissance » désigne le fait qu'il s'agit de connaissances qui portent sur d'autres connaissances. « *Les métaconnaissances sont utilisées pour assurer la gestion de la base de connaissances : structurer, abstraire, assurer la cohérence, généraliser des connaissances qui appartiennent à cette base* » (Doron, R. et Al, 1998), ce type de démarche cognitive permettrait de construire des connaissances d'un plus haut niveau que sont les métaconnaissances.

connaissances *d'explicitation* et connaissances de *procéduralisation* (Karmiloff-Smith, 1992). Cette classification bipartite des savoirs que pourrait construire un individu au sujet d'une langue apprise se base sur un critère de représentation mentale. Ainsi on parle de *connaissances explicites* lorsque l'individu est en mesure d'exprimer un fait de langue sous la forme d'une règle ou de quelques exemples ou encore de pouvoir décrire des objets linguistiques analysés dans une langue cible. Ce type de connaissances est désigné sous le vocable de connaissances *déclaratives*. Les *connaissances implicites*, désignées également sous le vocable de *connaissances procédurales*, constitueraient l'information intuitive utilisée de façon spontanée par l'apprenant en production comme en compréhension.

Dans son parcours d'apprentissage d'une langue cible, l'apprenant perçoit des informations concernant la langue au moyen des processus perceptifs de saisie et construit des connaissances au moyen des processus cognitifs de traitement sur la langue tout au long de son procès d'acquisition. Nous postulons que parmi ces connaissances, il existerait celles qui concernent la *langue en soi*. Il est question ici de connaissances linguistiques et métalinguistiques qui renvoient à la question pivot: "*De quoi est faite la langue ?*". Il existerait aussi dans le registre des connaissances construites chez l'apprenant à propos de la langue apprise des connaissances qui concernent *le sujet apprenant* que représentent les connaissances cognitives et métacognitives et qui renvoient à la question pivot: "*Comment fonctionner en tant que locuteur, utilisateur, lecteur, scripteur, compreneur, analyseur de la langue... ?* Enfin, il existerait également dans ce registre des connaissances sur la langue chez l'apprenant des connaissances qui concernent *l'activité d'apprentissage en soi*, que représentent les connaissances stratégiques et méta-stratégiques⁶⁴ et qui renvoient à la question pivot: "*Quelles stratégies pour apprendre la langue? Quelles stratégies pour l'utiliser correctement*". Cette conception tripartite des connaissances que l'apprenant construirait à propos de la langue apprise, est basée sur le modèle métacognitif de Flavell (1971) selon lequel la construction des connaissances métacognitives renvoie à l'élaboration d'un ensemble d'informations qui concerne le sujet (l'apprenant), la tâche (la langue) et les stratégies (comment faire pour apprendre la langue). Dans ce travail, nous nous intéresserons aux différents types de *métaconnaissances* liées à l'apprentissage de la langue que l'apprenant développe tout au long de son procès d'acquisition.

Outre la distinction tripartite que nous faisons parmi les métaconnaissances que l'apprenant construirait sur la langue, nous faisons également la distinction entre les métaconnaissances qui constituent le résultat de *l'activité métalinguistique de contrôle* que l'apprenant déploie dans l'instanciation de l'apprentissage/utilisation de la langue, que nous identifions comme des *métaconnaissances de contrôle*, et les métaconnaissances qui constituent le résultat de *l'activité métalinguistique d'analyse* que l'apprenant déploie au moyen de l'activité autoréflexive sur la langue apprise en dehors du temps réel de communication, que nous identifions comme des *métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques*. Cette distinction bipolaire des connaissances que construirait l'apprenant à propos d'une langue, que nous adoptons, rejoint celle que propose Gombert (1990) en

⁶⁴ Le concept méta-stratégie renvoie à la Cognition sur les stratégies. Les méta-stratégies d'apprentissage renvoient à des connaissances qui concernent le « *quoi* », le « *comment* » et le « *pourquoi* » dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

termes d'activités métalinguistiques de contrôle qui concerneraient l'évaluation, la planification, le contrôle et la régulation de l'activité linguistique (Paris & Jacobs, 1984, 1987; Melot, 1991), et les activités métalinguistiques de réflexion qui produisent les métaconnaissances d'objets linguistiques analysés, métaconnaissances qui consistent en des connaissances déclaratives construites sur la langue apprise et pouvant être décrites dans une langue cible. Les métaconnaissances dites de *contrôle* permettraient par exemple les *autocorrections*, les *auto-* et les *hétéro-reformulations* en production. Les métaconnaissances dites d'*analyse* qui constituent le produit de l'activité métalinguistique de réflexion sur la langue, concerneraient par exemple la description des *règles de grammaire*, des termes du vocabulaire métalinguistique ou encore la description de représentations conceptuelles à propos d'objets linguistiques analysés tels que, par exemple, ce que signifie chez l'apprenant « *savoir construire un texte* », « *savoir tenir un discours* », « *lien entre la maîtrise de la grammaire et la maîtrise de la langue* », « *lien entre la maîtrise de la communication et la maîtrise de la langue* » ...ect. Ce schéma des connaissances que construirait l'apprenant sur la langue apprise rend ainsi compte des deux aspects des connaissances qui peuvent se construire au moyen de l'activité métalinguistique déployée par l'apprenant pour apprendre une langue cible. Dans ce travail, nous nous intéresserons aux métaconnaissances d'objets linguistiques analysés construites par l'apprenant constituant le résultat de ses *activités métalinguistiques de réflexion* sur la langue apprise.

S'il s'avère que le système de connaissances chez l'apprenant est double dans sa démarche acquisitionnelle de la langue, quelle place les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques occupent-elles dans le processus acquisitionnel de la langue ? Autrement dit, l'activité autoréflexive sur la langue ou l'activité d'autoréférenciation⁶⁵ langagière est-elle pertinente pour un apprentissage optimal d'une langue cible ? Comment les apprenants déploient-ils leur activité d'analyse de la langue ? Quels types de savoirs et savoirs faire les apprenants construisent-ils au moyen de l'activité autoréflexive sur la langue, et quel rôle les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques jouent-ils dans le procès d'acquisition ?

Nous postulons que la « *bonne utilisation de la langue* » ne relèverait pas seulement du développement des activités métalinguistiques de contrôle mais elle serait surtout le résultat du développement des activités métalinguistiques de réflexion et d'analyse de la langue apprise que l'apprenant déploierait en dehors du moment effectif de l'utilisation de la langue et qui auraient pour résultat la construction de métaconnaissances d'objets linguistiques analysés. Ces métaconnaissances concerneraient différents types de savoirs sur la langue. S'agissant de la langue comme objet d'apprentissage, nous postulons que l'apprenant organiserait ses connaissances concernant la langue en mémoire en *métaconnaissances structurelles* (*De quoi est faite la langue ?*), *fonctionnelles* (*comment la langue fonctionne-t-elle ? Comment fonctionner avec la langue en tant que locuteur ?*) et *stratégiques* (*quelles stratégies pour apprendre à utiliser la langue ?*). Dans ce travail, nous nous intéresserons à l'exploration de ces différents types de *métaconnaissances*

⁶⁵L'autoréférenciation langagière, qui est l'une des propriétés de la langue humaine, renvoie à une utilisation de la langue pour référer à elle-même.

d'objets linguistiques analysés construites chez l'apprenant dans son parcours d'apprentissage d'une langue cible.

Ce travail de recherche rejoint la grande thématique de l'étude des processus d'apprentissage et de l'acquisition des connaissances sur une deuxième langue ciblée. L'objectif est l'étude du processus de construction des métaconnaissances sur la langue apprise en se centrant sur l'appréhension métacognitive et métalinguistique par les apprenants des objets langagiers. Nous nous appuyons pour cela sur des données de type intuitionnelles que représentent les *commentaires métalinguistiques* des apprenants à propos de la langue apprise (*l'objet d'apprentissage*), à propos d'eux –mêmes en tant que sujets apprenants (*sujets métacognitifs*) ou encore à propos du processus d'apprentissage en soi (les *stratégies d'apprentissage de la langue*).

Trois parties constituent ce travail. La première est consacrée aux fondements théoriques qui concernent l'étude des dimensions métacognitive et métalinguistique de l'activité cognitive dans le traitement du langage et leur rôle dans le processus d'apprentissage d'une langue. La seconde partie traite de la méthodologie, du recueil des données et de la méthode d'analyse. Dans la troisième partie nous entreprendront l'analyse des données et la présentation des résultats de nos expériences.

Dans la première partie comportant huit chapitres, nous chercherons à faire un travail de délimitation terminologique et définitionnelle concernant les termes qui sont employés dans cette recherche (chapitre 1). Il s'agit des termes *métalangue, métalangage, métalinguistique, métacognition ou métaconnaissance*. nous tenterons ensuite de cerner la nature, la fonction et le rôle du métalinguistique en linguistique, en psycholinguistique et dans la grammaire scolaire de la langue première (chapitre 2). Le métalinguistique est considéré en linguistique comme une activité qui est inhérente au système linguistique de la langue et la question du métalinguistique est abordée dans le cadre de l'activité d'autoréférenciation langagière à laquelle se livre spontanément l'individu lorsqu'il parle de la langue. Le métalinguistique en psycholinguistique est traité dans le cadre de l'activité langagière du locuteur en considérant l'activité métalinguistique comme une activité de réflexion sur la langue avec une intention et un but (l'intention d'apprentissage la langue en l'occurrence). Dans la grammaire scolaire de la première langue, le métalinguistique est traité en tant qu'outil d'élaboration et de description de la grammaire. Ainsi, on le considère comme étant une activité abordée par les grammairiens lorsqu'ils cherchent à décrire une grammaire pour les enfants apprenant à lire et à écrire. L'activité métalinguistique est une activité qui émerge et se développe. Ainsi nous aborderons la question de son évolution avec l'âge et le développement de l'expertise linguistique en rapport avec son rôle dans l'apprentissage de la langue, en présentant les modèles du développement métalinguistiques et les composantes de ce développement (chapitre 3). Nous aborderons la question de la fonction et du rôle de l'activité métalinguistique dans des recherches proprement dites sur l'acquisition d'une langue étrangère (chapitre 4). Nous étudierons la fonction et le rôle de l'activité métalinguistique dans différents modèles d'appropriation de la langue étrangère : associationniste, behavioriste, systémique et cognitif. Si les modèles associationniste et behavioriste ne font aucune place au métalinguistique dans le processus d'acquisition, les modèles systémiques postulent que son rôle est pertinent et il intervient dans les différentes étapes de l'apprentissage de l'élément linguistique, de l'*input* à l'*output* via le *système de traitement* de l'apprenant.

Dans les modèles cognitifs qui mettent davantage l'accent sur le traitement cognitif de l'apprenant et dans lesquels le processus d'apprentissage est présenté comme un changement de compétences cognitives du *contrôlé* vers l'*automatique*, la dimension métalinguistique concernerait essentiellement le traitement contrôlé et les contextes de son intervention. L'activité métalinguistique en tant qu'activité de réflexion sur la (ou les) langue (s) apprise (s) se construirait en parallèle avec la construction des conceptions du savoir chez l'apprenant et le développement du processus de conceptualisation des connaissances linguistiques. Nous étudierons la question de la formation et de l'évolution des perceptions métalinguistiques et celle de la démarche conceptualisatrice de l'apprenant dans la conquête des objets langagiers, notamment au moyen des processus analogique et de l'abstraction (chapitre 5). Nous étudierons la dimension métacognitive du processus d'appropriation d'une langue dans le but de traiter la question des conditions optimales de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences linguistiques (chapitre 6). Nous aborderons la question qui concerne les apports de l'éducation métacognitive dans la construction sociale des savoirs ainsi que le rôle de la famille dans le développement des compétences métacognitives notamment en matière d'apprentissage d'une langue étrangère (chapitre 7). Nous aborderons enfin dans cette partie théorique les implications pédagogiques de la psychopédagogie métacognitive dans l'apprentissage et l'enseignement des langues dans le but d'esquisser les principes de l'enseignement optimal quant au rôle joué par l'intervention métacognitive dans l'enseignement des langues (chapitre 8).

La deuxième partie comportant quatre chapitres est consacrée à la méthodologie, l'élaboration des hypothèses, la méthode de recueil des données ainsi qu'à la méthode d'analyse. Nous nous attarderons quelque peu sur des considérations d'ordre méthodologique pour traiter de différentes questions qui esquissent l'intérêt de l'étude des activités métalinguistiques d'analyse verbalisées (chapitre 9). Nous présenterons les différentes méthodes pour étudier l'activité métalinguistique et la méthode de notre choix (chapitre 10). Nous présenterons ensuite nos hypothèses concernant la construction des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques et leur évolution ainsi que nos prédictions (chapitre 11). Nous finirons la deuxième partie par la présentation du recueil des données et la méthode d'analyse des propositions d'analyse par l'apprenant de la langue cible (chapitre 12).

La troisième partie qui comporte quatre chapitres sera consacrée à l'analyse des données, la présentation des expériences et les résultats escomptés sur une population d'étude appartenant à quatre paliers pédagogiques différents (primaire, collège, secondaire et universitaire). Nous présenterons les données et les résultats de l'expérience qui concernent l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques chez les apprenants lecteurs/scripteurs de L2 en milieu institutionnel (chapitre 13), puis celles de l'examen de la construction et du développement des métaconnaissances linguistiques structurelles (chapitre 14), fonctionnelles (chapitre 15) et stratégiques (chapitre 16).

Pour finir, nous ferons un résumé de nos observations dans la conclusion générale et apporterons une réflexion inspirée de notre travail à propos du processus d'appropriation d'une langue étrangère.

Dans cette étude nous avons cherché à observer les connaissances métacognitives et métalinguistiques et leur évolution chez les apprenants d'une langue étrangère (le français) en milieu institutionnel aux niveaux primaire (3 années d'apprentissage), moyen (7 années d'apprentissage), secondaire (10 années d'apprentissage) et universitaire (14 années d'apprentissage de la langue). Nous avons tenté d'évaluer leur capacité d'analyse d'une langue étrangère apprise et son évolution à travers l'évaluation de leurs connaissances déclaratives sur la langue apprise. Les connaissances métacognitives et métalinguistiques peuvent correspondre, pensons-nous, soit à des connaissances utilisées dans le contrôle des interactions verbales, en production comme en compréhension, soit à des connaissances déclaratives qui peuvent se manifester en dehors du temps réel de communication et qui constituent le produit de réflexion et d'analyse de la langue.

Pour entreprendre cette observation, nous sommes partis d'un constat et d'une hypothèse concernant la relation entre l'activité métalinguistique et l'acquisition d'une langue étrangère.

Le constat est que lors de l'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant déploie des activités métalinguistiques. Nous pensons que les activités métalinguistiques interviennent quel que soit le lieu d'apprentissage de la langue (naturel ou institutionnel), et quel que soit le niveau de scolarisation de l'apprenant. Ces facteurs, avec la représentation du processus d'apprentissage que l'apprenant conçoit, influencent le type et la profondeur de ses activités métalinguistiques. Ces dernières produiraient des représentations d'objets linguistiques analysés allant de leur simple aspect figuratif et opaque (« *la phrase est un jardin où il y a des fleurs* » : un exemple de réponse d'un apprenant du niveau primaire à la question « *Qu'est ce qu'une phrase ?* »), jusqu'à leur aspect opératif et transparent (« *la phrase est un ensemble de mots qui forment un sens* » : un exemple de réponse d'un apprenant du niveau secondaire à la même question : « *Qu'est ce qu'une phrase ?* »).

Notre hypothèse est que l'acquisition de la langue étrangère ne se ferait pas seulement à coup de mémorisations passives de données de la langue cible, sous forme de « *séquences mémorisées* » d'habiletés linguistiques et métalinguistiques permettant l'acquisition de la maîtrise du contrôle automatique de l'activité linguistique en production ou en compréhension, mais que l'acquisition effective de la langue nécessiterait le déploiement d'une activité métalinguistique d'analyse produisant un nombre important de métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques qui seraient descriptibles en langue cible. Ce faisant, nous ne nions pas l'existence du processus implicite dans l'apprentissage de la langue. Son intervention est effectivement logique. Le traitement contrôlé avec attention focalisée étant limité, tout le reste de l'*input* qui ne fait pas l'objet d'attention, est filtré par l'attention périphérique qui échappe au contrôle conscient de l'apprenant. Mais si on admettait que les conduites d'apprentissage de la langue se limiteraient aux seules interventions implicites des opérations cognitives, il ne semblerait pas possible d'envisager une explication concernant le développement des capacités de contrôle des activités linguistiques chez l'apprenant (de leur caractère contrôlé vers l'automatique), en sachant que le contrôle nécessiterait le concours de l'attention focalisée. Nous faisons même l'hypothèse, à propos des apprentissages implicites, que les connaissances implicites et automatisées ont fait l'objet d'un traitement explicite à l'origine (Bialystok, 1982 ;

Anderson, 1985). Le processus explicite, avec les réflexions métalinguistiques qu'il implique, permet d'atteindre un niveau plus élevé de conceptualisation et de maîtrise de la langue cible que le processus implicite, et les connaissances déclaratives construites sur la langue apprise, constituant le résultat de cette réflexion, deviendraient transparentes, plus opérationnelles et permettraient ainsi l'apprentissage de la langue (des représentations figuratives, figées et opaques construites sur la langue vers la construction de représentations opératives, transparentes et hautement conceptualisées des objets linguistiques analysés).

L'examen du traitement du métalinguistique en linguistique nous a permis de définir l'activité métalinguistique comme fonction d'autoréférenciation qui est inhérente au système linguistique. Cette même activité est définie en psycholinguistique comme une activité langagière de réflexion. En didactique des langues, elle constituerait un outil d'apprentissage de la première langue ou de la langue étrangère.

Par l'étude de la démarche conceptualisatrice de l'apprenant des objets langagiers, nous avons tenté d'observer la « phase obscure » de la constitution des connaissances métalinguistiques des apprenants d'une deuxième langue (le français).

Dans les modèles d'appropriation d'une langue étrangère que nous avons étudiés, l'activité d'analyse générale de la langue par l'apprenant est différemment appréhendée selon qu'il s'agisse des modèles systémiques qui prônent l'idée d'une analyse systémique de la langue par l'apprenant couvrant plusieurs phases successives : *la prise, l'intake et la saisie*, ou des modèles symboliques qui situent le travail d'analyse de la langue par l'apprenant dans la phase de traitement du matériau linguistique.

Dans les modèles de type systémique, l'activité métalinguistique d'analyse intervient dans toutes les phases postulées (sauf à l'*output*), de l'*intake*, à l'intégration de l'élément saisi dans le système de connaissances, à la (re)structuration des connaissances entraînant éventuellement la transformation de la nature (implicite ou explicite) des connaissances.

Dans les modèles cognitifs de type symbolique, l'activité métalinguistique analytique correspond au traitement plus ou moins contrôlé, qui participe au processus d'explicitation des principes sous-jacents aux phénomènes linguistiques en temps réel de communication ou en différé dans une démarche de réflexion sur la langue, processus qui constitue l'inverse de la *procéduralisation* laquelle est orientée vers l'utilisation automatique des connaissances en temps réel. Nous postulons que le développement de l'expertise en langue cible serait tributaire de la construction des métaconnaissances déclaratives sur la langue cible et de leur évolution, constituant le résultat de l'activité métalinguistique de réflexion sur la langue apprise.

Le modèle métacognitif de Flavell (1971) relatif à la construction des connaissances métacognitives sur un objet de connaissance, prévoit que lorsqu'un individu possède des connaissances cela signifie qu'il ait pu construire des savoirs sur soi, sur des tâches et sur des stratégies. Le modèle métacognitif de Brown (1978) relatif à la compréhension de texte fait état du fait que la construction des connaissances concernant la compréhension se rapporterait aux quatre dimensions suivantes : le sujet, les textes, les tâches et les stratégies. De même que les travaux de Myers et Paris (1978) qui ont porté sur

les connaissances en métacompréhension, connaissances que développent les lecteurs compreneurs sur le processus de compréhension de texte, ont permis d'isoler quatre variables qui affectent la construction des connaissances en métacompréhension : la personne, les tâches, les buts et les stratégies. Sur la base des modèles métacognitifs cités, nous postulons que l'apprentissage de la langue contiendrait l'apprentissage de l'analyse des objets linguistiques. Et, apprendre à analyser la langue apprise signifierait en conséquence apprendre à identifier sa structure (l'aspect structurel), à comprendre comment cette langue fonctionne ainsi que le locuteur (l'aspect fonctionnel) et enfin apprendre à l'utiliser (l'aspect stratégique). Ces trois dimensions sont présentes, pensons nous, dans les modèles métacognitifs de Flavell (1971), de Brown (1978, 1981) et correspondent aussi aux facteurs intervenant dans la métacompréhension, rapportés par Myers et Paris. Ils constituent le capital métacognitif de l'apprenant lecteur/scripteur qui s'engage à apprendre une langue.

Pour étudier l'activité métalinguistique engagée par nos participants dans leur acquisition des connaissances sur la langue, nous avons observé leurs *commentaires métalinguistiques* sur lesquels ils s'appuient dans leur analyse de la langue, ainsi que leurs *conduites cognitives*. Les commentaires métalinguistiques qui sont sollicités dans cette recherche concernent les trois différents aspects de connaissances sur la langue. Il s'agit des connaissances structurelles, des connaissances fonctionnelles et des connaissances stratégiques. Quant aux démarches cognitives, nous avons pu apprécier chez l'apprenant les différentes façons d'appréhender l'analyse des objets linguistiques. Nous avons pu constater différentes appréhensions de la langue selon leur degré d'opérationnalité quant à l'opération d'analyse. Cette dernière a pu se faire sur le mode figuratif et opaque (l'objet linguistique n'est pas traité en tant que tel, il est confondu avec les objets du monde). L'analyse figurative de la langue apprise produit des *représentations d'impression* et constitue l'apanage des apprenants débutants/mauvais lecteurs/scripteurs. L'analyse opérative et transparente de la langue caractérise en revanche les bons lecteurs/scripteurs lesquels appréhendent l'objet langue par l'utilisation systématique du vocabulaire métalinguistique pour décrire leurs représentations des objets linguistiques analysés.

Comment se construisent les savoirs métalinguistiques sur la langue apprise et quel rôle jouent-ils dans le procès d'acquisition d'une langue seconde en milieu institutionnel ?

La description des connaissances linguistiques analysées dans la langue cible (le français) par l'apprenant est effective dès le niveau primaire après 3 années d'apprentissage de la langue. Elle constitue le résultat de ses activités de réflexion et d'analyse de la langue apprise (l'exercice de la fonction d'autoréférenciation langagière). Les apprenants d'une langue étrangère du primaire, du moyen, du secondaire et du niveau universitaire, présentent des propositions d'analyse de la langue apprise et décrivent dans la langue cible leurs représentations de termes du vocabulaire métalinguistique (mot, phrase, discours, parole, texte...), leurs représentations de la maîtrise de la langue, ou encore leurs représentations du processus d'appropriation de la langue, en identifiant des *buts* et *sous buts*, élaborés par eux-mêmes, indiquant le cheminement pour conquérir la langue.

La capacité d'analyser et de décrire les connaissances linguistiques analysées dans la langue cible est fortement liée à l'âge (durée de l'apprentissage) et au développement de l'expertise en langue cible. Ce résultat est valable pour l'ensemble de nos participants (du primaire, du moyen, du secondaire et de l'universitaire). Les bons lecteurs/scripteurs (BOLS) présentent un taux de propositions d'analyse de la langue cible nettement plus important que les mauvais lecteurs/scripteurs (MALS). Le volume des métaconnaissances d'objets linguistiques analysés est par conséquent nettement plus important chez les bons que chez les mauvais apprenants lecteurs/scripteurs. Apprendre une langue semble signifier aussi apprendre à l'analyser et construire en conséquence des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques. La progression de la performance linguistique (profil du bon lecteur/scripteur) ne semble pas être seulement le produit de la capacité à développer les automatismes de base de la langue, mais elle semble aussi dépendre du développement des métaconnaissances d'objets linguistiques analysés, construites par l'apprenant et décrites dans la langue cible. Ce constat de l'existence plus forte de connaissances explicites sur la langue chez l'apprenant bon lecteur/scripteur constituant le produit de l'activité de réflexion et d'analyse de la langue et corroborant avec un bon niveau de performance, confirme le principe de la nécessité de l'existence du facteur *analyse* pour une acquisition optimale d'une langue. Le modèle d'apprentissage de Bialystok (1978, 1982) semble être valide puisqu'il prévoit le principe de l'analyse pour la conquête d'une langue. Dans ce modèle l'apprentissage consiste en une transformation des connaissances (implicites ou explicites) par le facteur analysé qui caractérise la maîtrise de l'information linguistique. De même que les recherches portant sur l'analyse des composantes métacognitives de la production d'écrits (Borkowski et Turner, 1990) ont pu montrer l'existence d'une plus forte participation des métaconnaissances et des actions autorégulatrices chez les sujets les plus performants. Les auteurs précisent que les compétences autorégulatrices n'apparaissent chez les sujets que lorsque l'activité des métaconnaissances est très importante. D'autres recherches indiquent aussi que les différences entre les lecteurs/scripteurs les plus et les moins performants ne concernent pas essentiellement le moment de la pratique de la langue (expression/compréhension) mais plutôt leur niveau de connaissances sur les exigences des activités de lecture ou d'écriture (Ferrari, Bouffard et Rainville, 1998). Par exemple, les sujets les plus faibles laissent davantage d'erreurs après une révision de texte, alors que les bons lecteurs/scripteurs font preuve à priori de plus de connaissances sur des thèmes à traiter ou sur les types de textes à explorer. Ils semblent avoir une connaissance plus fine sur eux-mêmes en tant qu'auteurs, sur la tâche et sur les stratégies. Les énoncés théoriques ainsi que les résultats de ces recherches citées viennent confirmer les nôtres à propos du rôle joué par les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques dans le processus d'acquisition d'une langue.

Sous quelles formes les métaconnaissances linguistiques d'analyse se présentent-elles à l'apprenant lorsqu'il cherche à faire une réflexion autodirigée sur la langue apprise ? Et comment les métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques se développent-elles en fonction de l'âge et le développement de l'expertise en L2?

Les connaissances linguistiques analysées par les apprenants lecteur/scripteurs et leur description dans la langue cible ne relèvent pas d'une strate unique d'analyse de la langue. Les objets linguistiques analysés peuvent concerner des aspects différents de la langue apprise : l'aspect structurel (*De quoi est faite la langue ?*), l'aspect fonctionnel (*Comment la langue fonctionne-t-elle ?*) et l'aspect stratégique (*Comment apprendre à utiliser la langue correctement ?*). Le volume des connaissances linguistiques analysées et décrites dans la langue cible augmente régulièrement avec le développement de l'expertise, l'âge et la durée d'apprentissage, pour les différentes strates d'analyse de la langue (structurelle, fonctionnelle et stratégique). Cependant, la construction des métaconnaissances structurelles d'analyse de la langue s'avère plus forte durant l'apprentissage que celle des métaconnaissances fonctionnelles ou stratégiques. Le volume des propositions d'analyse structurelle de la langue (*Question pivot : De quoi est faite la langue ?*) reste le plus élevé chez les apprenants du primaire du moyen et du secondaire. L'écart constaté diminue cependant à l'université.

Cette avance des métaconnaissances linguistiques structurelles est soulignée dans plusieurs recherches. E. Eme et J.F. Rouet (2001) ont mené une recherche sur des enfants de 9 ans, 11 ans et sur des étudiants adultes en ce qui concerne les connaissances qu'ils possèdent en métacompréhension textuelle et leur développement. Ces auteurs ont pu constater que les métaconnaissances concernant la langue ne se développent pratiquement pas ou peu, sauf en ce qui concerne les caractéristiques structurelles. Les apprenants ont des connaissances sur les aspects « structurels » des textes et des documents (ce qu'est un titre, un paragraphe...), mais peu ont des savoirs sur les aspects « fonctionnels » de la langue (peu de sujets parviennent par exemple à préciser la fonction du titre et du paragraphe dans la compréhension). Dans cette étude, les auteurs notent également une augmentation à l'âge adulte du niveau de connaissances en métacompréhension sur toutes les dimensions (structurelle, fonctionnelle et stratégique). Néanmoins, le niveau reste faible même chez les sujets adultes de niveau universitaire en ce qui concerne l'évaluation de leur compréhension, leurs difficultés ou la connaissance de stratégies.

De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse structurelle dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse structurelle est : *De quoi est faite la langue ?*)

Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs des différents paliers pédagogiques (primaire, moyen, secondaire et universitaire) construisent des métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques (*De quoi est faite la langue ?*). Les propositions d'analyse de la langue sur le plan structurel ne sont pas toujours produites selon un même degré d'analyse de la langue. Les apprenants produisent des métaconnaissances structurelles figuratives des objets linguistiques analysés qui relèvent d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue (exemple: question « *Qu'est-ce qu'une phrase ?* », réponse : « *-amine va à l'école- est une phrase* [représentation figurative exemplifiée de l'objet linguistique analysé]). Ils produisent aussi des métaconnaissances structurelles opératives qui sont d'un niveau plus

élevé de conceptualisation de la langue apprise (exemple: question « *Qu'est-ce qu'une phrase* », réponse « *c'est un ensemble de mots qui ont un sens* » [représentation opérative de l'objet linguistique analysé]). La production des métaconnaissances structurelles d'analyse est influencée par le développement de l'expertise en langue cible. Les métaconnaissances structurelles figuratives (représentations figuratives des objets linguistiques analysés) sont prépondérantes chez les apprenants mauvais lecteurs/scripteurs quelque soit leur niveau scolaire (primaire, moyen, secondaire) sauf à l'université. En revanche, la production des métaconnaissances structurelles opératives (représentations opératives des objets linguistiques analysés) prédomine chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs à tous les paliers pédagogiques. Ainsi, avec le développement de l'expertise, les apprenants semblent reconduire leur analyse structurelle de la langue apprise et redécrivent dans la langue cible leurs représentations des objets linguistiques nouvellement analysés.

De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse fonctionnelle dans leur parcours d'apprentissage de la langue ? (La question pivot relative à l'analyse fonctionnelle est : *Comment utiliser la langue ? Ou comment fonctionne la langue ?*)

Dans leur parcours d'apprentissage de la langue (L2), les apprenants lecteurs/scripteurs des différents paliers pédagogiques (primaire, moyen, secondaire et universitaire) construisent des métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques. Les premières métaconnaissances fonctionnelles produites et décrites dans la langue cible relèvent plus de l'*apprécatif* puisque les apprenants basent à priori leur analyse des objets linguistiques sur la *maîtrise ressentie* de la langue (exemple: question « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », réponse « *c'est bien* » [représentation figurative d'appréciation de l'objet linguistique analysé]). La production des métaconnaissances fonctionnelles appréciatives relèverait d'un niveau inférieur de conceptualisation de la langue et seraient plus du ressort des apprenants mauvais lecteurs/scripteurs. En revanche, la production des métaconnaissances fonctionnelles opératives prédomine chez les apprenants bons lecteurs/scripteurs lesquels basent leur analyse des objets linguistiques sur la *maîtrise analysée* de la langue (exemple: question « *Que signifie pour vous maîtriser une langue étrangère ?* », réponse « *C'est pouvoir la comprendre en premier lieu, ensuite savoir parler cette langue. Et être apte à n'importe quel conflit –discussion- en utilisant cette langue par une utilisation d'un vocabulaire qui est généré par une grammaire qui implique prononciation et composition de phase correcte* » [représentation opérative de l'objet linguistique analysé]). Le développement de l'expertise en langue cible semble corroborer avec la reconduite de l'analyse fonctionnelle de la langue et la redescription des représentations des objets linguistiques nouvellement analysés.

De quelles façons, par quels moyens et dans quelles mesures les apprenants appréhendent-ils l'analyse stratégique dans leur parcours d'apprentissage de la

langue ? (La question pivot relative à l'analyse stratégique est : *Comment appréhender l'apprentissage de la langue ? Ou comment apprendre à utiliser la langue ?*)

Dans le parcours d'apprentissage de la langue (L2), la construction des métaconnaissances stratégiques d'analyse d'objets linguistiques et leur description dans la langue cible est effective mais très lente dans le temps, comparée à celle des métaconnaissances structurelles. Longtemps, les apprenants produiraient des métaconnaissances stratégiques de type *implicite* dont l'analyse propositionnelle serait axée sur le *but final de l'action* (exemple: question « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* », réponse « *oui...apprendre le français* » [représentation figurative de l'objet linguistique analysé]). Les métaconnaissances stratégiques implicites relèveraient d'un niveau inférieur d'analyse de la langue et sont plus souvent produites par les apprenants mauvais lecteur/scripteurs. Les métaconnaissances stratégiques *processuelles* qui reposent sur une analyse propositionnelle axée sur la description des *buts et sous- buts de l'action* et qui témoignent d'un niveau de conceptualisation plus élevé de la langue apprise, sont plus souvent produites par les apprenants bons lecteurs/scripteurs (exemple : question « *L'étude du vocabulaire, vous sert-elle à quelque chose dans l'apprentissage d'une langue ?* », réponse « *le vocabulaire nous aide à communiquer sans fautes. Il nous sert à écrire en évitant les mots familiers. On peut apprendre plein de mots corrects* » [représentation opérative processuelle de l'objet linguistique analysé]). Le développement de la performance en langue cible semble être lié à la production des métaconnaissances stratégiques processuelles. L'apprenant lecteur/scripteur progresse dans son apprentissage de la langue en redécrivant dans la langue cible ses représentations d'objets linguistiques nouvellement analysés.

En résumé, les résultats de cette recherche qui concerne la question de la construction et le développement des métaconnaissances structurelles, fonctionnelles et stratégiques dans le parcours d'apprentissage de la langue confirme que l'apprenant construit bien des savoirs sur la langue apprise et que cela se fait par l'analyse et la réflexion. Le modèle d'apprentissage de la langue de Bialystok (1990) prend en compte le facteur analyse (apprendre à analyser) et le facteur contrôle (apprendre à contrôler) pour expliquer le processus d'acquisition. Dans ce modèle ces deux facteurs permettent d'expliquer l'émergence des compétences langagières par leur développement. Aussi, permettent-ils d'expliquer la variabilité intra-individuelle dans la construction des représentations des objets linguistiques analysés et leur évolution ainsi que la disparité des niveaux de compétences en langue étrangère. C'est le facteur analyse qui correspond dans le modèle au développement des connaissances métalinguistiques. C'est aussi le facteur qui est responsable du traitement de la nature de la représentation mentale que construit l'apprenant à propos des objets langagiers. Ce travail d'analyse qu'entreprend l'apprenant sur la langue apprise est très important, pensons-nous, car il rend possible l'accès à la connaissance explicite qui était jusqu'alors implicite. Le facteur contrôle correspond dans le modèle de Bialystok à la façon dont l'apprenant utilise ces connaissances sur la langue. On peut supposer qu'il reste toujours dépendant du facteur analyse puisqu'un système de contrôle ainsi que son fonctionnement reposent toujours sur l'existence d'un système de connaissances. Ainsi la progression de la maîtrise de la langue (production / compréhension) ne pouvant être systématiquement imputable à une régulation compensatoire (Peter Griggs, 2003), basée uniquement sur un système d'habitudes

verbales, il faudrait conclure qu'elle relèverait du développement du système de savoir de l'apprenant. Nous nous plaçons donc dans une perspective qui conçoit l'acquisition d'une langue étrangère en termes d'un accroissement et d'une complexification graduels des structures de savoir sur la langue (représentations figuratives vs représentations opératives des objets linguistiques analysés). Nous appuyons même la thèse selon laquelle le renforcement du système de contrôle du traitement du savoir linguistique en temps réel ainsi que son automatisisation deviennent chose possible par le recours à des métaconnaissances d'analyse d'objets linguistiques disponibles et utilisables. Ce principe sous-tend deux cadres théoriques qui nous paraissent plutôt complémentaires que différents. Il s'agit des modèles d'apprentissage de Karmiloff-Smith (1992) et Gombert (1996) d'une part, et du modèle d'Anderson (1982) d'autre part. Le premier cadre théorique conçoit le développement de la maîtrise d'une habileté cognitive chez l'apprenant par la redescription de ses représentations du savoir sous-jacent dans un langage de plus en plus explicite. Le second cadre théorique envisage l'acquisition d'une habileté cognitive essentiellement comme un processus de procéduralisation d'un savoir déclaratif. Les deux courants théoriques prévoient la construction et le développement des métaconnaissances linguistiques d'analyse pour réussir dans le procès d'acquisition de la langue.

En Perspective, ce travail de recherche qui a tenté d'aborder la thématique de l'étude de l'activité cognitive de l'apprenant dans la construction des connaissances métalinguistiques de la langue a une retombée didactique importante. L'appropriation d'une langue étrangère ne semble pas pouvoir se faire par la seule accumulation de l'input naturel (mémorisation de séquences verbales par habituation), elle passerait nécessairement par la présentation explicite des phénomènes langagiers (l'aspect structurel de la connaissance de la langue), de leur fonctionnement (l'aspect fonctionnel de la connaissance de la langue) ainsi que celui de l'utilisateur potentiel (l'aspect stratégique de la connaissance de la langue).