

Extrait du DEFILANGUES

<http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article33>

# Développer les compétences métalinguistiques

- ANALYSER - L'activité métalinguistique -

Date de mise en ligne : vendredi 20 janvier 2017

---

Copyright © DEFILANGUES - Tous droits réservés

---

**Comment expliquer que les connaissances linguistiques que l'on croyait bien installées chez les apprenants se mobilisent parfois si peu dans la réalisation d'une tâche langagière ?**

**Quelles activités mettre en oeuvre pour leur permettre de déjouer les "obstacles linguistiques" et de développer de réelles compétences linguistiques ? Ce sont les questions que se posent deux enseignantes d'italien, que nous suivons dans leur stratégie qui combine des moments d'activité focalisée sur la langue et des moments d'analyse métalinguistique.**

### Résumé

"Faire" de la grammaire n'est plus vraiment aujourd'hui ce que c'était autrefois. D'une quasi sous-discipline de la discipline langue, qui était un objet de connaissance en soi, c'est devenu un ensemble d'activités qui établit un continuum entre l'activité linguistique des élèves, lors de la réalisation de tâches, et leur activité métalinguistique, de réflexion sur la langue et de prise de conscience des opérations à effectuer pour apprendre une langue efficacement.

**Quelle est la place de "la grammaire" aujourd'hui dans l'enseignement des langues ?**

Le statut de la grammaire dans l'enseignement des langues, au cours des dernières décennies, a subi une évolution continue. De l'époque des balbutiements de l'enseignement des langues vivantes, où son rôle était prépondérant, à l'instar de l'enseignement des langues anciennes, à aujourd'hui, la place de la grammaire s'est peu à peu amoindrie au bénéfice d'un enseignement dit « naturel », plus implicite et intuitif, censé reproduire en classe de langue certaines modalités de l'apprentissage dans les environnements non scolaires ou en immersion. Cependant, la « pratique raisonnée de la langue », préconisée par les instructions à partir des années 90, prend acte du fait que la seule activité communicative ne suffit pas pour apprendre une langue dans un environnement scolaire. Le cadre didactique du CECRL s'est centré sur les tâches et les textes : la langue au sens strict est une des composantes de l'activité langagière mais cette dernière ne se réduit pas à la seule dimension linguistique. De plus, avec le CECRL s'affirme résolument l'idée qu'il s'agit de développer davantage des capacités et des compétences **DANS** la langue que des connaissances **SUR** la langue. Ce sont deux types de connaissances différentes : les premières, dites "procédurales", ne consistent pas à "appliquer" ou à "utiliser" les secondes, dites "déclaratives", après les avoir acquises distinctement. Il faut les acquérir d'emblée en tant que compétences, dans et par l'usage. Cependant, contrairement à ce qui peut se passer pour l'acquisition "naturelle" d'une langue, hors situation scolaire à€" par exemple par une personne migrante dans son pays d'accueil à€" c'est par un *usage contrôlé*, non aléatoire, que l'acquisition se déroule à l'école. La conception de l'activité langagière qui réunit l'usage et l'apprentissage d'une langue est dénommée dans le CECRL "perspective actionnelle".

Dans ce cadre, "faire de la grammaire" n'a plus le même sens qu'autrefois. Pour comprendre l'évolution, prenons un exemple de situation actionnelle où apparaissent des difficultés, ou obstacles, d'ordre linguistique.

### Un exemple d'obstacle linguistique : les déterminants nominaux en italien

Deux classes d'Italien (A et B), situées dans des établissements différents, communiquent en réseau : les élèves font connaissance par l'intermédiaire de la messagerie internet. Pour cela, les enseignantes leur proposent une tâche de production orale consistant à décrire tous les élèves de la classe présents sur une photo de groupe : chacun fait le portrait d'un de ses camarades de classe mais sans indiquer la position qu'il occupe sur la photo. Aux correspondants destinataires de la photo et des fichiers son de trouver à partir de cette description qui est qui sur la photo.

L'enseignante de la classe A, cependant, hésite à faire l'envoi des textes enregistrés par ses élèves, en raison du trop grand nombre d'erreurs relatives, en particulier, à l'emploi des déterminants. Exemples :

- " la baffi (les moustaches), au lieu de i baffi
- " lo cappello (le chapeau), au lieu de il cappello
- " i spopraciglia (les sourcils), au lieu de le sprociglia
- " etc.

Pourtant la question de l'accord entre les déterminants et les noms avait été traitée auparavant, par l'usage (exercices d'association, de discrimination, de mémorisation, suivis de contrôles notés) et par l'observation, des formes simples aux plus complexes (contractées)... Or, le passage à la réalisation de la tâche, à l'usage réel, semble avoir gommé les « acquis » déclaratifs, la connaissance de la langue en tant que telle, comme système de règles. Que s'est-il passé ? Pour répondre à la question, il faut essayer de comprendre les processus d'apprentissage en jeu.

Les élèves, des débutants en italien, ont bien étudié et utilisé dans des exercices les différentes formes de déterminants en italien mais ils n'en ont pas eu une pratique suffisante, comparable à celle qu'ils ont eue pour leur langue maternelle (L.M.) ou qu'ils auraient eue pour l'acquisition d'une langue seconde (L.S.) en immersion, pour « intérioriser » ces formes, pour les « procéduraliser » : elles sont restées à l'état de connaissances déclaratives. Or, au cours de la réalisation d'une tâche relativement complexe pour ces élèves, dans le temps contraint du flux langagier, l'attention de l'apprenant est davantage focalisée sur ce qu'il dit à€"le message, le sens, qui requiert des opérations de "haut niveau" cognitif que sur la façon dont il le dit, les formes linguistiques, qui mobilisent, elles, des processus de "bas niveau" cognitif. Dans ces conditions, l'apprenant a tendance à recourir aux formes qu'il a le plus intériorisées, procéduralisées, ou à celles qui leur ressemblent le plus : soit des formes de la L.S. qu'il a entendues plus souvent ou qui ont l'apparence de sa L.M., soit carrément des formes de la L.M.

C'est probablement ce qui se passe dans les trois exemples d'erreurs cités car...

- " la moustache en français est féminin, mais masculin en italien...
- " contrairement aux sourcils, masculin en français et féminin en italien
- " et l'article "lo" est plus proche du français que "il" qui, de surcroît, a l'apparence d'un pronom personnel français. ü( Ces erreurs ne s'expliquent donc pas par un simple déficit d'attention ("l'étourderie") ni par une méconnaissance déclarative des règles de l'italien mais par le fait que les formes qui font « obstacle » n'ont pas été suffisamment procéduralisées. Que faire, dans une situation scolaire, pour progresser vers la maîtrise des « bonnes formes » ? Que faire pour aider les élèves à surmonter cet obstacle ?

### Un exemple d'activité pour surmonter l'obstacle linguistique

Avant d'envoyer les productions orales de ses élèves, l'enseignante d'italien leur propose de les améliorer sur ce point particulier, l'emploi correct des déterminants. Va-t-elle leur expliquer de nouveau les règles grammaticales ou leur faire faire des exercices supplémentaires ? Ces deux types d'activités se ressemblent par le fait qu'elles ne se déroulent pas « en temps contraint », c'est à dire dans un temps analogue au flux verbal lors de la réalisation d'une tâche : dans un exercice, les élèves « ont le temps » de réfléchir aux formes à utiliser, ils peuvent donc faire appel à leurs connaissances déclaratives, mais ce n'est plus le cas dans le temps contraint de l'activité langagière réelle. Il est donc fort probable que ça ne serve pas à grand chose.

Pour espérer plus d'efficacité, il est préférable d'avoir recours à des activités fondées sur ces *trois conditions* :

- une forte récurrence des formes, comme dans un exercice habituel : appelons cette condition « focalisation » ;
- mais, contrairement à ce qui se passe dans les exercices de grammaire, l'activité doit se dérouler en temps contraint ;
- enfin, il vaut mieux aussi que les énoncés utilisés restent proches du genre de tâche à réaliser : un portrait. ü

L'enseignante a recours à un type d'activité qu'elle emprunte à des collègues qui la pratiquent déjà pour des obstacles linguistiques de ce genre : un « *glisser-déposer* ». De quoi s'agit-il ?

Les élèves sont groupés par trois ou par cinq : un meneur de jeu et deux joueurs ou deux équipes de deux joueurs. Ils disposent d'une planche de jeu avec 16 cases sur lesquelles figurent des amorces d'énoncés, tous en relation dans ce cas avec la description physique de deux super-héros italiens, Capitan Novara et Susan, qu'il s'agit de décrire et de comparer. Parmi ces amorces : *ha, sono, uomo, vedo, capelli, mano* etc. A côté du tableau de jeu se trouve une pile de cartes correspondant à un « stock » des déterminants qui posent problème aux élèves : *lo, la, il, l', le, degli, li, al, alla* etc. Les joueurs rivaux doivent proposer le plus vite possible (c'est une compétition) un énoncé valide, constitué d'au minimum cinq mots, à partir d'une des amorces figurant sur le plateau de 16 cases et d'une carte déterminant tirée au sort.

L'arbitre retourne une première carte de déterminant, par exemple « l' », et la dépose au centre du plateau de jeu. Un joueur s'en saisit, la fait « glisser » sur le plateau et la dépose sur l'une des 16 cases. Il doit alors proposer sans temps d'hésitation un énoncé comme, par exemple, « l'uomo ha un vestito azzuro », qui comprend le déterminant et le terme figurant sur la case où il a été déposé. La proposition doit être validée par le groupe. Chaque énoncé validé vaut un point à son auteur. S'il y a désaccord, l'enseignant.e arbitre.

Lors de pauses intégrées dans l'activité, les élèves sont invités à réfléchir sur l'origine de leurs erreurs, les « pièges » dans lesquels ils tombent plus ou moins fréquemment : absence d'accord du déterminant avec le mot auquel il se rattache, piège des mots invariables, contractions, différences de genre d'une langue à l'autre etc. Pour quelles raisons ? La comparaison avec le système des déterminants en français apporte des éléments de compréhension décisifs. La reprise de l'activité leur permet d'intégrer immédiatement ces éléments.

Enfin, ils sont en mesure de reprendre l'enregistrement des portraits pour leurs correspondants, mais avec une consigne de focalisation de l'attention sur les déterminants, un appel à leur vigilance linguistique pendant la tâche.

Constat : le nombre d'erreurs liées à cette question chute de façon significative.

Comment cela s'explique-t-il ?ü

# Principes sous-jacents à l'activité "glisser-déposer"

Revenons sur les termes employés pour décrire cette activité.

### **Focalisation vs dilution**

La réalisation de tâches communicatives implique la production d'énoncés et de textes en contexte relativement complexe : il faut penser à plusieurs choses à la fois, non seulement à la langue elle-même (choix des termes, relations syntaxiques dans la phrase, prononciation...) mais aussi au message, aux réactions des partenaires, à la cohérence globale du texte etc. La *focalisation* consiste à « simplifier » l'activité langagière en diminuant, provisoirement, sa complexité, de manière à ce que l'obstacle linguistique à surmonter soit bien identifiable par les élèves, à ce qu'ils puissent l'anticiper sans avoir à être attentifs à de trop nombreux paramètres : message, contexte, auditoire etc.. Dès lors leur attention peut se focaliser sur les formes en question.

La focalisation consiste aussi à mettre les élèves en contact avec une grande quantité de ces formes pendant une période relativement brève : elle augmente fortement leur fréquence d'occurrence, leur "densité", contrairement à ce qui se passe dans une activité communicative normale, où leurs occurrences sont "diluées" dans les échanges. Elle en permet donc une pratique intensive.

Mais cela ne suffit pas.

### **Temps contraint vs temps non contraint**

(L'activité communicative orale normale se déroule en temps contraint : cela signifie que les locuteurs, qu'ils soient apprenants ou natifs, sont soumis à un flux verbal continu. üSignalons au passage que l'écrit est moins soumis à la contrainte du temps, bien qu'elle n'y disparaisse pas totalement : on peut revenir sur quelque chose qu'on a écrit et le modifier alors qu'une erreur à l'oral s'entend immédiatement, même si on la corrige dans la foulée. Lors d'activités de classe hors contexte, comme l'analyse, la comparaison ou le classement d'énoncés, ou lors d'exercices grammaticaux habituels, les élèves ne sont pas soumis à ce flux continu de micro-actions à réaliser. Ces activités ont lieu en temps non contraint.

C'est une des raisons pour lesquelles l'efficacité des exercices, des explications ou des explicitations grammaticales est relativement faible une fois retrouvées les conditions de l'activité verbale en temps contraint. Les enseignants, en effet, s'interrogent souvent sur les raisons pour lesquelles, une fois terminés ces exercices où les élèves semblent avoir compris, les erreurs sont toujours présentes dans les textes qu'ils produisent. Pour que la focalisation sur tel ou tel obstacle linguistique soit efficace, surtout à l'oral, il faut que l'activité qui traite de cet obstacle se déroule elle aussi en temps contraint, comme l'activité orale habituelle.

Dans le « glisser-déposer », l'activité est fondée sur la vitesse de réaction des joueurs, d'où le recours ici à la « compétition ». D'autres critères de rapidité sont envisageables : on peut jouer contre la montre, viser des pourcentages de réussite etc. Mais, quel qu'en soit le principe, c'est la rapidité du temps de réaction qui permet, partiellement au moins, « l'intériorisation » ou « la procéduralisation » des formes linguistiques.

Cependant, la procéduralisation est plus efficace si elle est couplée à la réflexion.

### **Réflexion ou prise de conscience vs représentations implicites**

Lorsque les élèves sont invités à réfléchir sur leurs erreurs et sur le fonctionnement de la langue, ils se trouvent dans une activité proche de la PRL (pratique raisonnée de la langue) : l'appel au « raisonnement » consiste à expliciter le fonctionnement de la langue, dont les principes ne sont pas toujours perçus clairement par les élèves lors de la pratique normale. Or, tant que ce fonctionnement demeure implicite, il peut être perturbé par celui de la langue maternelle de l'apprenant ou, plus généralement, par des représentations erronées qu'il a pu développer de ce fonctionnement de manière implicite. On constate le poids de ces représentations, par exemple, avec les déterminants en italien dans le cas que nous avons décrit ou bien, en espagnol, avec l'emploi de *ser* ou *estar* (un seul verbe « être » en français mais deux en espagnol), ou avec l'emploi du present-perfect anglais, que les élèves distinguent mal de celui du passé composé français, ou encore du mode subjonctif en espagnol, qui recouvre des aires différentes (dimension hypothétique plus ou moins grande) en espagnol italien et français.

Ces exemples montrent l'intérêt d'amener les apprenants à la conscience des raisons de leurs erreurs : les opérations énonciatives sous-jacentes aux formes de surface « celle qu'on voit ou qu'on entend » ne sont pas identiques selon les langues. Une approche plurilingue de traitement de ces questions, par des comparaisons entre langues, est du plus grand intérêt pédagogique.

L'enjeu de la phase de réflexion est double :

- d'une part, les élèves prennent conscience des propriétés du système linguistique auquel ils sont confrontés et le comparent au système de leur langue maternelle, dont ils découvrent même parfois le fonctionnement à cette occasion. La réflexion est tournée ici vers la langue elle-même.
- d'autre part, ils prennent conscience des raisons de leurs erreurs, ce qui est nettement plus efficace sur le plan pédagogique que de simplement les corriger. La prise de conscience de leur propre fonctionnement mental, des opérations d'énonciation telles qu'elles devraient être réalisées et non telles qu'ils les réalisent, est une condition pour qu'ils parviennent progressivement à éviter ces erreurs. La réflexion est ici tournée vers eux-mêmes, vers leur propres représentations et fonctionnement énonciatif.

### Activité en contexte vs activité "décrochée"

Une activité comme ce glisser- déposer (ou d'autres types) est dite « décrochée » : cela signifie qu'elle est décontextualisée par rapport à la tâche à réaliser, dans ce cas, le portrait d'un camarade de classe sur la photo. Ce décrochage est nécessaire car les trois conditions précédentes (focalisation de l'attention, temps contraint et réflexivité) ne peuvent être réunies ensemble pendant la tâche. Mais une décontextualisation totale enlèverait de l'efficacité à l'activité, aussi le sujet ou le thème (ici la description physique) restent les mêmes dans le glisser-déposer et la tâche à réaliser, de manière à ce que cette familiarité avec le thème facilite la mobilisation des mêmes opérations lors du retour à la tâche complexe.

En effet, il ne faut pas que la finalité de l'activité décrochée soit perdue de vue : elle n'a d'intérêt que par rapport à la tâche à réaliser.

### La vigilance linguistique

C'est le terme qui caractérise l'état d'esprit de l'apprenant lorsqu'il revient à la réalisation de la tâche complexe après avoir parcouru les étapes que nous avons décrites. Alors qu'il prêtait principalement attention au message à produire dans la réalisation initiale des portraits, sans avoir conscience de ses erreurs ni surtout de leurs raisons, il est désormais, après les étapes précédentes, plus conscient des opérations à accomplir : il est donc mieux à même d'*anticiper* sur les éventuels pièges qu'il peut rencontrer pendant la tâche ou, à défaut, de s'*auto-corriger* s'il commet encore des erreurs par rapport à l'obstacle en question.

Naturellement il est quasiment impossible d'être vigilant simultanément sur tous les paramètres d'une situation de communication. Mais la vigilance sur un point (deux ou trois au maximum) permet d'intérioriser progressivement les formes qui font obstacle, de les procéduraliser en situation. La procéduralisation a pour effet, une fois réalisée, d'entraîner un "gain cognitif" considérable dans la production des formes linguistiques appropriées : il n'y a plus besoin d'y penser consciemment, les opérations s'effectuent sans effort conscient, elles sont "intégrées" au fonctionnement langagier normal. Cette diminution de l'effort cognitif requis permet de le consacrer de nouveau à des processus de haut niveau cognitif, comme ceux liés à la production du sens et à la cohérence des textes : ces processus ne peuvent pas vraiment être procéduralisés car trop variables et trop dépendants des contextes.

Quel est, globalement, l'intérêt didactique de ce type d'activité ?

### Accélérer l'intériorisation des formes linguistiques

Accélérer par des activités appropriées la procéduralisation des formes linguistiques posant problème, les obstacles linguistiques, est une nécessité, compte tenu du fait que le temps d'enseignement global est limité : une moyenne d'une centaine d'heures d'apprentissage annuelles. Ces procédures pédagogiques permettent d'accélérer des processus qui peuvent prendre parfois des années : des erreurs récurrentes sont encore observables après plusieurs années d'apprentissage, alors « qu'on a déjà vu cent fois la question ». L'intérêt de ces activités est de gagner un temps considérable, surtout dans les premières années, et de diminuer les motifs de découragement face à des erreurs qu'on ne parvient pas à "éradiquer" et qui sont régulièrement sanctionnées.

Ces activités constituent aussi des jalons importants dans le développement de la compétence métalinguistique. Amener les élèves à exercer leur vigilance au cours de la réalisation de la tâche, est une condition pour que l'activité métalinguistique produise des effets observables, comme c'est le cas pour les élèves de la classe d'italien par rapport aux déterminants. On n'a sans doute pas le temps de faire cela pour tous les aspects d'une langue qui peuvent constituer des obstacles linguistiques. Mais ce n'est pas nécessaire car, peu à peu, ces activités contribuent au développement d'une compétence métalinguistique que les élèves parviennent à mettre en oeuvre d'eux-mêmes.

Certains élèves le font pratiquement dès le début de l'apprentissage car ils ont compris que l'activité langagière d'un apprenant de langue consiste non pas uniquement à faire attention à ce qu'il dit mais aussi à la manière dont il le dit, aux moyens linguistiques dont il se sert ou dont les locuteurs "experts" (l'enseignant, les natifs qu'on entend dans les enregistrements etc.) se servent pour dire les choses. Sans doute ces élèves ont-ils déjà développé cette compétence dans leur langue maternelle ou dans les autres langues qu'ils ont déjà commencé à apprendre. Autrement dit, ils savent que la communication en langue étrangère implique une double attention, simultanément, au sens et aux formes. Ce n'est pas le cas dans la communication courante en langue maternelle puisque, en tant que locuteurs natifs, les élèves ont procéduralisé les formes linguistiques depuis belle lurette. Cette « bifocalisation de l'attention », selon l'expression du didacticien P. Bange, n'est pas spontanée : si certains apprenants comprennent d'eux-mêmes sa nécessité et son efficacité, d'autres ont besoin d'un étayage pédagogique spécifique pour y parvenir. Les activités comme celle que nous venons de décrire favorisent chez ces élèves une meilleure conception de la nature de l'apprentissage.

(Il faudra bien d'autres situations, de complexité progressive, pour amener les apprenants de cette classe à un usage fluide des déterminants, ou de toute autre notion problématique : il n'existe pas, en effet, de baguette magique en la

matière. Mais la stratégie pédagogique de dépassement des erreurs récurrentes suit ce type de cheminement. Elle conduit l'enseignant à concevoir des activités mettant en relation des contextes, des messages et des formes, comme toute activité langagière, mais en faisant varier les paramètres temporels et contextuels de l'activité selon les besoins : entre l'activité linguistique des apprenants dans les situations de communication habituelles, qui leur apparaissent forcément complexes, et l'activité métalinguistique de réflexion sur la langue, hors de tout contexte de réalisation d'une tâche, existe un continuum d'activités qui contribuent, si elles sont mises en oeuvre selon une stratégie pédagogique cohérente, à l'amélioration globale des compétences langagières des apprenants et, simultanément, de leur compétence métalinguistique.

### Peut-on encore faire de la grammaire aujourd'hui ?

On entend parfois, dans des formations, des enseignants poser cette question : "peut-on (ou faut-il) encore faire de la grammaire ?" La question est révélatrice de l'évolution de la place de la grammaire que nous évoquions au début de cet page : autrefois au coeur de l'apprentissage d'une langue (à égalité sans doute avec les textes littéraires), la grammaire est devenue une activité dont la légitimité est mise en question au point qu'on se demande si on a encore "le droit" d'en "faire" en classe.

La réponse ne peut pas être directe car tout dépend de ce qu'on entend par "faire" de la grammaire. Si on entend par là faire des cours de grammaire à des élèves amorphes, leur faire apprendre des règles désincarnées par coeur, ou leur faire faire des exercices à l'efficacité douteuse, alors, oui, il vaut mieux s'abstenir car ça ne servira à rien ou presque rien en termes de développement de leurs compétences et ça les dégoûtera à jamais de la grammaire. Au mieux, cela donne bonne conscience à l'enseignant.

Mais si ce sont les élèves, et non l'enseignant, qui "font" la grammaire, dans tous les sens où nous l'avons décrit ci-dessus, c'est à dire qu'ils jouent avec la langue comme matériau, qu'ils la manipulent au sens le plus concret et tactile du terme (pas seulement en faisant des manipulations verbales) et que c'est en même temps une occasion de développer leur conscience métalinguistique, y compris par rapport à leur langue maternelle, alors oui, à coup sûr, c'est non seulement utile et efficace mais ça peut être aussi motivant, voire, parfois, jubilatoire même pour les plus jeunes.

En tout cas, cela cesse d'être une connaissance plus ou moins poussiéreuse pour devenir une compétence.