

---

## La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère

Anne Trevisse

---

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4880>

DOI : [10.4000/aile.4880](https://doi.org/10.4000/aile.4880)

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 2 mars 1992

Pagination : 87-106

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Anne Trevisse, « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4880> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4880>

---

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

---

# La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère

Anne Trevisse

---

## 1. Environnement linguistique et cognition<sup>1</sup>

- 1 La description linguistique des états successifs d'interlangues<sup>2</sup> dans différents contextes ou milieux est indispensable, ne serait-ce que pour une meilleure connaissance de l'activité langagière en général. Elle se donne pour objet premier la définition des effets observables du processus qui consiste à établir une relation entre des *stimuli* linguistiques dans une langue donnée (des *inputs*<sup>3</sup> de L2), la perception de ces *stimuli* et les réponses à ces *stimuli*, réponses que font des sujets d'une langue maternelle différente, dans un itinéraire de genèse d'un nouveau système linguistique. Il peut paraître tout aussi indispensable de s'interroger sur ce qui se passe chez les sujets entre la construction de la perception des *stimuli* et les réponses, et donc de tenter de sonder ces phénomènes cognitifs inobservables, dont, entre autres, les représentations métalinguistiques, ou plus généralement métalangagières, et non pas simplement leurs effets linguistiques observables.
- 2 Ces phénomènes cognitifs inobservables directement sont de deux ordres, ordres liés entre eux : d'une part on peut distinguer les processus qui régissent la perception et la construction de l'interprétation sémantique des *stimuli* eux-mêmes, des rapports entre les réseaux de formes et de valeurs, et, d'autre part, les processus, encore très mystérieux, qui gèrent le tri, le stockage mnésique et la réactivation des produits de cette perception/interprétation à des fins d'appropriation et de production de plus en plus adaptée aux exigences des diverses situations de communication exolingue. On voit donc que tant les processus de compréhension que les processus cognitifs qui établissent les liens moteurs de l'acquisition entre compréhension et production sont encore largement des inconnues, mais la recherche récente permet de mieux poser

certaines questions cruciales qui, loin de diluer les modes de réflexion, peuvent, peut-être, les circonscrire et les stimuler.

- 3 En particulier, on peut s'interroger sur les phénomènes de perception des *stimuli* linguistiques, sur ce que l'on peut considérer comme des phénomènes de rétroaction des représentations et des fonctions nouvelles sur des représentations antérieures (Vignaux, 1991), avec en retour, une proaction sur les conduites et les ajustements linguistiques. Les représentations mentales des apprenants ne peuvent être vues comme statiques, mais elles procèdent d'une dynamique d'interaction constante entre le monde extérieur - ici l'*input* de langue 2 - et les fonctionnements cognitifs des sujets. On sait que la mémoire, notamment les connaissances préalables, façonnent l'apprentissage, par les anticipations qu'elles permettent. Cette dynamique de perception, de cycles récurrents d'actions/rétroactions, et donc de construction, s'accompagne nécessairement de mécanismes de « contrôle » d'hypothèses, d'adaptation et d'adéquation à la communication (ou plus précisément à l'intelligibilité en situations sociales d'échanges).
- 4 Le cognitif englobe le stockage en mémoire des représentations, ou des connaissances, leur récupération/réactivation, mais aussi les traitements de l'*input* (dans le but, pour ce qui nous concerne ici, d'apprendre à communiquer en langue étrangère). On parle de « coût » ou de « charge » cognitifs plus ou moins élevés, d'automatisme, d'automatisation, - suivant la nature des contrôles effectués - de capacité en mémoire, de vitesse des opérations.
- 5 Une des questions qui se posent, de façon récurrente, est celle de la nature de ce contrôle et des degrés de conscience et d'intentionnalité (Gombert, 1990) attachés au traitement cognitif des informations, dans le cas qui nous concerne à la gestion cognitive de l'élaboration et de l'utilisation d'une interlangue, en production et en compréhension<sup>4</sup>. Une des questions corollaires consisterait à cerner plus précisément les rapports entre les phénomènes de mémoire qui structurent les connaissances, et la conscience dans la gestion de l'articulation entre informations anciennes et informations nouvelles impliquée dans l'apprentissage. On ne peut alors que reposer le problème des liens (éventuels) entre connaissances déclaratives, statiques, verbalisables (que ce « dire » corresponde ou non au « faire »), et connaissances procédurales dynamiques, impliquées dans l'action immédiate - ici la compréhension/production automatiques ou devenues automatiques et que je nommerai « automatisées » en interlangue.
- 6 On voit que l'optique choisie ici se situe en dehors d'un choix entre néo-behaviorisme et mentalisme et réunit les problématiques de l'acquisition d'une langue étrangère et de son enseignement/apprentissage.

## Langue première et langue seconde

- 7 L'étude de la genèse d'un nouveau système linguistique est intéressante en elle-même, mais elle l'est aussi parce qu'elle permet d'envisager sous un angle particulier les rapports entre langage et cognition, et ainsi de sonder le fonctionnement de l'un et de l'autre. Il est en effet fort instructif de tenter d'étudier le fonctionnement de l'intelligence humaine, à partir des observables que sont les données linguistiques de genèse : on peut trouver là une voie d'accès à certains processus de perception, de traitement, de mémorisation et d'apprentissage (pris ici au sens cognitif et non dans

l'opposition « acquisition non guidée » vs « apprentissage guidé »). Il y a là un éclairage original sur les rapports entre la pensée humaine et cet objet de connaissance particulier que constitue une langue seconde. Il est sain de qualifier celle-ci d'« étrangère », tant il est vrai qu'elle reste étrangère au sujet, et qu'il lui reste étranger longtemps (voire toujours), et que les rapports intriqués entre cognition et langage continuent également longtemps de passer par le système symbolique de la langue dite « maternelle ». En particulier, l'influence de la genèse d'un nouveau système linguistique sur les représentations du monde et du rapport à soi et au monde constitue un domaine quasiment inexploré.

- 8 Les rapports du sujet au monde, et donc aussi à l'*input* de langue 2 et à la production en interlangue, passent en effet pendant fort longtemps par la langue dite maternelle ou première : la perception du nouveau n'est jamais qu'une mise en relation à du déjà-là, donc un processus d'assimilation du nouveau à l'ancien. Le sujet humain élabore un deuxième système linguistique à partir du premier. Il sélectionne, rassemble et traite les informations linguistiques (au sens large, incluant donc le pragmatique et le discursif dans tous les contextes rencontrés) pour les construire en nouveaux systèmes successifs<sup>5</sup>, dont il teste l'adaptation dans les échanges. La gestion de cette étrangeté ne peut se faire qu'en la ramenant au connu, dans un processus de rétroaction.
- 9 Cette activité qui traite les perceptions est une activité de rationalité, d'établissement de régularités syntaxiques, mais aussi et sans doute d'abord, sémantiques, pragmatiques et discursives. On voit bien qu'elle ne s'applique pas qu'au linguistique, mais à toute entreprise de connaissance du monde et du rapport du sujet au monde. Or, on sait que le langage est un élément essentiel de la régulation et de la constitution des savoirs. Il a en effet une fonction heuristique dans les entreprises de nomination, d'argumentation, de planification, et d'apprentissage.
- 10 Il convient donc que le chercheur en acquisition d'une langue étrangère s'interroge sur le statut qu'occupent dans cette genèse les connaissances déclaratives, l'activité et les représentations métalinguistiques. Le statut et le rôle du langage à fonction métalinguistique - qu'il soit verbalisation intérieure ou extériorisée - dans cette entreprise de connaissance, dans cette interaction heuristique entre intelligence et environnement doivent être explorés.
- 11 L'activité cognitive particulière qui prend les langues 1 et 2, ou du moins leurs représentations, comme objet - activité qui n'est que partiellement consciente - amène les sujets d'une part à différencier des objets linguistiques dans leurs rapports aux situations et aux contextes, c'est-à-dire à les comparer, les mettre en relation et les classer, et, d'autre part, à identifier, c'est-à-dire reconnaître des régularités au travers des situations diverses. Cette activité subit le filtrage du déjà-là que constitue l'écheveau intriqué cognitivo-langagier élaboré dans l'enfance à travers les différents contextes d'utilisation sociale de la langue maternelle. Dans quelle mesure ces opérations cognitives fondamentales de différenciation et d'identification, alliées à celles, non moins fondamentales, d'incorporation de nouvelles connaissances et de substitution partielle aux anciennes sont-elles testées, récapitulées, formulées, représentées par un langage quand l'objet même de la perception et de l'apprentissage est une langue ? Comment appréhender, dans ce cas précis, l'indissociabilité générale chez l'homme entre opérations cognitives d'acquisition, de construction, et opérations de communication, entre processus généraux de réduction, de généralisation ou de transfert, et opérations langagières dans leurs fonctions heuristiques ?

- 12 Les recherches ont montré que la possibilité pour le sujet apprenant de différencier et d'identifier des éléments d'*input* en L2 dépend de l'ensemble complexe du déjà-là, composé d'une part des cadres et des schèmes cognitivo-langagiers (prenant en compte le pragmatique, l'adaptation aux situations d'interaction sociale) instaurés dans et par la langue première (Giacobbe, 1990), et, d'autre part, des éléments d'*input* déjà incorporés, substitués, transférés, induits, réduits, généralisés, etc., à partir de leurs contextes d'apparition. On ne parle plus d'« ignorance » du sujet dans une telle perspective dynamique où empirisme et rationalité se conjuguent.
- 13 Les représentations du monde et du rapport de soi au monde chez l'apprenant adulte sont forgées et s'expriment pendant un long moment prioritairement par les mots et les agencements de la langue maternelle. Ce n'est que progressivement qu'il sera à même de manipuler les symboles de la langue 2, de se représenter le monde à travers cette langue cible, ou du moins la perception qu'il a de cette langue. Cette perception évolue sans cesse, ce qui se traduit par une grande instabilité d'une part des systèmes de signes utilisés pour représenter les connaissances, et d'autre part des « traductions » réalisables terme à terme entre les deux systèmes. L'apprenant aura du mal, pendant longtemps, à obéir aux injonctions d'opérer, de mettre en relation, données par les marques dans l'*input*, car soit il ne percevra (identifiera, différenciera) pas ces marques, soit il ne les traitera pas comme des indicateurs des traitements à opérer. Progressivement, il va explorer cet objet nouveau qu'est l'*input* en langue 2, lui appliquer des actions qu'il a l'habitude de faire dans le répertoire familier, non étranger, de sa langue source, et ainsi construire les propriétés de l'objet nouveau, avec le souvenir de ce qu'il sait déjà et les prévisions qu'il peut faire à partir de ce qui lui est déjà connu (à bon ou à mauvais escient), par généralisation ou analogies diverses, qui auront à subir des procédures de contrôle de la réussite ou de l'échec<sup>6</sup>.

### Compréhension, lexique, mémoire et langage intérieur

- 14 On ne sait pas (encore) comment l'apprenant structure les entités phoniques de l'*input* à partir de son système préalable de langue maternelle, en l'absence fréquente de cohérence sémantique régulatrice, et en l'absence prolongée de rôle d'une structure syntaxique autre que l'ordre des mots, du moins quand ceux-ci sont isolés dans la chaîne sonore et identifiés (à bon ou à mauvais escient). Comment se stockent les séquences inanalysées dans le lexique interne ? Ce répertoire lexical est-il bilingue ? Comment se fait l'accès lexical à des entités qui, par exemple, ne sont apparemment pas encore soit verbe, soit nom - qui ne sont pas encore stabilisées ? Comment l'accès lexical s'automatise-t-il peu à peu ? A l'inverse comment les formules figées s'analysent-elles peu à peu ? On ne reconnaît un mot que si on le connaît, sauf contexte ou situation très explicite. Comment dès lors se développe l'acquisition lexicale, et quels sont ses rapports avec le lexique d'une part et les réseaux sémantiques déjà établis en langue maternelle de l'autre ? Comment se structure l'acquisition des mots fonctionnels, et surtout de leur poly-fonctionnalité suivant les contextes, qui n'est pas la même que leur « traduction », ou « équivalence » posée de façon plus ou moins stable en langue maternelle ? Comment se gèrent les jeux de frontières, les portées des différents termes, la polysémie ou encore les emplois métaphoriques<sup>7</sup> et, d'une façon générale, la combinatoire des relations, qui ne s'organisent pas de la même façon dans les deux langues ? Ces opérations cognitives et langagières à la fois d'identification/différenciation, de stabilisation progressive (avant de pouvoir jouer, plus tard, sur les

déstabilisations en jouant sur les frontières des champs sémantiques), de prise en charge, d'appropriation, d'ancrage, ou au contraire d'ajustements des paroles de l'autre, sont très mal connues dans l'acquisition des langues 2 par les adultes, surtout en ce qui concerne la compréhension, et on cerne mal la nature et le rôle du métalangage nécessairement présent dans ces processus.

- 15 On peut certainement faire l'hypothèse que les apprenants s'appuient plus sur l'information lexicale, contextuelle et thématique que sur l'information syntaxique ou morphologique (Gaonac'h, 1990). On sait que les très jeunes enfants, en langue maternelle, tiennent moins compte des corrections syntaxiques ou morphologiques de leurs productions que des corrections sémantiques<sup>8</sup>. De même, on sait que l'on se rappelle le sens d'une conversation ou d'un texte, mais pas ses formes syntaxiques. L'indice syntaxique d'ordre des mots, en revanche, semble effectivement très important, plus que celui des marques morphologiques vraisemblablement, surtout lorsqu'il n'est pas seulement syntaxique justement, mais sémantique ou pragmatique.
- 16 On peut supposer que, en l'absence de la compréhension de nombreuses marques linguistiques, c'est directement une représentation sémantique, à caractère propositionnel, qui est construite, en termes de rôles des actants, de spatialité, de temporalité, d'argumentation, etc., en fonction des « scripts » connus (Schank et Abelson, 1977 ; Schank, 1982), des attentes, des anticipations, des inférences, des présuppositions, en bref de la connaissance du monde et des modèles mentaux, et donc également en fonction d'une certaine plausibilité, d'une certaine cohérence pragmatique et sémantique respectant des conventions, sans doute propres à certaines cultures.
- 17 On ne connaît pas la nature de ces représentations, ni de leurs mises en mots dans le langage intérieur<sup>9</sup>, ni l'impact des mots et structures étrangers qui vont alimenter l'acquisition. Le discours intérieur métalinguistique est-il de nature différente du discours métacognitif général qui accompagne et règle les conduites humaines ? Il prend sans nul doute pour objet la langue 2 elle-même en situation d'acquisition, mais aussi les stratégies et les règles explicites que se forgent les sujets. On sait que le discours intérieur est certainement la partie la plus importante de l'activité langagière (anticipations d'actions, réflexions, mémorisations verbales, résolutions de problèmes, etc.) et que notre vision de l'univers, notre personnalité dépendent largement de la façon dont ce discours intérieur s'élabore et accompagne les conduites, ou les façonne. La question de savoir comment se structurent les schémas anticipateurs représentatifs de l'élaboration d'une production en langue étrangère, et dans quelle mesure la conscience les régule est loin d'être résolue. Le *code-switching* doit être bien fréquent entre productions en interlangue, compréhension de la langue cible et éclaircs de langage intérieur en langue maternelle, mais on n'en mesure pas le degré de conscience réelle, ni la nature véritable, en particulier dans les activités de contrôle<sup>10</sup>.
- 18 Pour progresser, l'apprenant doit exercer une activité sur l'*input*, on l'a vu. Néanmoins, sa saisie de l'*input* ne correspond pas tout à fait à l'état de son interlangue : dans le cas particulier d'une acquisition qui se fait quasiment exclusivement par l'oral, l'apprenant adulte comprend un peu mieux qu'il ne peut produire, grâce à ses stratégies de reconstruction qui peuvent se fonder sur une cohérence sémantique et sur sa connaissance du monde. C'est le décalage entre la perception de l'*input* et les représentations associées avec l'interlangue qui est sans doute le principal moteur de la progression, même si d'autres paramètres sont actifs en même temps, comme une

motivation quelle qu'elle soit, et d'où que ce soit qu'elle émane, qu'elle soit choisie ou forcée.

- 19 En bref, on ne connaît pas (encore) les processus de compréhension mobilisés aux divers stades de l'acquisition par l'apprenant, ni bien sûr, leurs liens avec le parcours de cette acquisition<sup>11</sup>. L'accès à la conscience est certainement plus fréquent de part et d'autre que dans des interactions entre natifs, du fait de la non transparence des désignations et des liens entre elles, liens dont les deux partenaires savent qu'ils n'obéissent plus aux mêmes conventions. Mais on n'en connaît ni la nature, ni la fréquence, ni le fonctionnement, et on ne cerne pas le rôle de cet accès à la conscience, accès qui peut être plus ou moins mis en mots. On parle parfois d'« affleurement » à la conscience, de « sentiment confus » de tel ou tel phénomène. On sent bien qu'il est là question de degrés, mais on ne sait pas les caractériser véritablement, et on mesure très mal le rôle éventuel du métalangage, le plus souvent intérieur, qui accompagne nécessairement ces conduites.

## 2. Omniprésence des activités métalinguistiques

- 20 Les observations faites dans les divers types d'acquisition/apprentissage montrent, de fait, que les sujets ont une activité métalinguistique, quel que soit le degré de sophistication et de verbalisation possible atteint par cette connaissance déclarative, et quelle que soit l'adéquation de cette activité et de cette connaissance à la réalité linguistique à la fois de leurs propres systèmes de production/compréhension et des systèmes source et cible.
- 21 Dès que l'attention métalinguistique est éveillée, pour une raison ou pour une autre, on n'a plus le même type d'écoute, et les formes et leurs agencements deviennent primordiaux, saillants, si (et seulement si) le sujet en est à un stade où il peut les percevoir, c'est-à-dire les identifier et les différencier. Le « bas » niveau (on voit là l'inadéquation des termes) prend alors le pas sur le « haut » niveau<sup>12</sup>.
- 22 La communication exolingue intensifie cette focalisation, dont la trace est visible, même au niveau des observables, dans des séquences métalinguistiques diverses, et *a fortiori* dans l'activité de production et de compréhension. L'étude des auto-corrections, des reformulations, des recherches lexicales, celle des malentendus en particulier (Trévisé et de Hérédia-Deprez, 1984 ; Trévisé, 1992), montrent que l'activité métalinguistique, parfois accompagnée de verbalisations extérieures observables est omniprésente, souvent de façon diffuse, quel que soit son rôle éventuel<sup>13</sup>.

### Les étayages en milieu « naturel »

- 23 Cette activité métalinguistique se révèle aussi dans ce que certains chercheurs (de Pietro, Matthey et Py, 1988 ; Py, 1990) ont appelé « séquences potentiellement acquisitionnelles ». Ces séquences sont définies comme des échanges au cours desquels la focalisation se fait non plus tant sur le contenu informationnel que sur la forme. On a parlé à ce propos de « contrat didactique », mais les termes de « contrat pédagogique » me semblent plus appropriés à ces relations mises en œuvre au coup par coup, en situation, sans articulation théorique, ni projet véritable. Il s'agit de situations interactives où le natif, à l'occasion d'un obstacle, le plus souvent lexical, « guide » le

non natif, sinon dans son processus d'acquisition, du moins dans la production et la compréhension au cours même de l'interaction donnée.

- 24 On ne peut dénier à ces pratiques leur caractère conscient, et l'on voit une fois encore que la dichotomie rassurante, et heuristique dans un premier temps, « apprentissage guidé/acquisition non guidée », n'a plus effectivement qu'une utilité instrumentale de différenciation des pôles, tant certaines pratiques se ressemblent. Ce travail explicite sur le code lui-même et son usage va souvent plus loin, du moins chez certains apprenants, même peu scolarisés, et sans grand « passé métalinguistique », que le rétablissement immédiat de l'intercompréhension. Il semble indéniable que certains individus, quel que soit leur âge, ou leur passé scolaire, éprouvent un certain intérêt à réfléchir, donc à mettre en forme en un langage intérieur, et éventuellement à parler, sur une langue. Reste bien évidemment à savoir si cette propension à l'intérêt pour la forme accélère l'acquisition, façonne un cheminement (apparemment ?) différent, ou bien si elle ne fait qu'accompagner des processus identiques.
- 25 Certains auteurs (De Pietro *et al*, 1988, par exemple) y ont vu cependant des échanges qui aident à l'acquisition, et ils ont rapproché le rôle de ces « séquences potentielles d'acquisition » de ce que Vygotsky (1978) appelle la « zone proximale de développement », concept que l'on peut expliquer en renvoyant à une stratégie interactive d'étaillage indispensable au processus d'acquisition par les enfants. Ces conduites assistent l'enfant dans le passage d'un niveau de connaissance à celui immédiatement postérieur. La zone proximale de développement est celle dans laquelle les résolutions verbalisées de problèmes avec l'aide de l'adulte, ou d'interactants plus avancés, sont possibles et permettent à l'apprenant de progressivement devenir capable de résolutions autonomes de ces mêmes problèmes.
- 26 Il est bien sûr tentant de transférer la notion d'étaillage, reprise par Bruner (1985), au domaine de l'acquisition d'une langue 2. Le locuteur natif, ou certains locuteurs natifs, bien intentionnés, peuvent parfois être vus comme jouant, dans l'acquisition d'une langue 2, un rôle similaire à celui de l'adulte lors de l'acquisition de la langue 1. Cette interaction entre un certain « guidage » du natif et le filtrage dynamique par l'apprenant serait un des ressorts de la progression, et les séquences de centration sur la forme et d'aide par le natif se situeraient dans la « zone proximale de développement ». On assisterait là à ce que Bruner (1985) appelle l'« apprentissage par transaction », dans lequel le plus compétent construit (consciemment ou non ?, volontairement ou non ?) un « étaillage » destiné (et servant ?) à aider le moins compétent. A cela s'ajoutent les cas où les deux interlocuteurs peuvent s'apercevoir, ensemble ou non, d'un malentendu ou d'une incompréhension, et tenter de résoudre le problème, de franchir l'obstacle, par le seul moyen possible : son explicitation nécessairement métalinguistique et donc une focalisation sur la forme.
- 27 Ces séquences ne sont, en effet, que « potentiellement » acquisitionnelles, et, de plus, il est délicat d'en déduire que les séquences sans centration sur la forme n'ont pas de vertu acquisitionnelle. La distinction entre des séquences à vertu acquisitionnelle et des séquences qui ne possèderaient pas cette vertu est, me semble-t-il, difficile à établir, et l'appellation « séquence potentiellement acquisitionnelle » ne semble guère satisfaisante. Peut-être vaudrait-il mieux distinguer des zones d'interaction où apparaît une focalisation sur le code, la forme, ou l'usage, et où donc advient clairement une verbalisation métalinguistique quelconque, d'autres séquences où, apparemment, le travail se focalise plutôt sur le contenu de ce qui est dit et sur l'adaptation aux

situations. On n'a aucune certitude que ces séquences à centration consciente sur le code, qu'elles adviennent à l'initiative de l'apprenant ou du natif, soient plus « acquisitionnelles » que le travail épilinguistique opéré dans n'importe quelle séquence d'interaction, de contact quelconque avec la langue cible, ou de réflexion intérieure non verbalisée sur la langue. Certaines le sont, d'autres sans doute beaucoup moins, et la variation interindividuelle doit être importante. Elles ont, en tout cas, le mérite de pouvoir être observées et délimitées dans les échanges, puis décrites par les analystes, même si leur rôle est loin d'être clair<sup>14</sup>.

- 28 Leur efficacité dépend de nombreux facteurs, comme le type de réflexion et son adéquation à un stade donné. Elle dépend aussi, sans doute, du type d'apprenant, de son style cognitif, de sa perception de l'écrit, de son « passé métalinguistique », et la liste n'est certainement pas close. On est là, de nouveau, dans le domaine des hypothèses.

## Conscience et acquisition

- 29 On ne peut donc répondre à la question de savoir si une conscientisation adéquate et une verbalisation fidèle aident nécessairement à l'apprentissage/acquisition. Quoiqu'il en soit, il faut au minimum qu'il s'agisse d'une prise de conscience et/ou d'une verbalisation qui correspondent à la fois à la réalité du système d'interlangue et des langues 1 et/ou 2, ainsi qu'à la réalité des raisonnements métalinguistiques et autres résolutions de problèmes impliqués dans la construction des systèmes intermédiaires. En langue 1 comme en langue 2, certains des sujets observés (Trévisse, 1992) maîtrisent (heureusement) de façon inconsciente des règles apparemment très différentes, ou ayant à tout le moins un champ d'application différent des règles qui leur ont été inculquées par des bribes d'enseignements métalinguistiques ou de « contrats pédagogiques », successifs, hétérogènes, soit inadéquats, soit mal mémorisés ou appropriés.
- 30 Il serait illusoire de penser que n'importe quel type de focalisation sur le code, verbalisée ou non, est efficace dans tous les cas. On peut néanmoins penser que l'attention que les apprenants, pour une raison ou pour une autre, portent à la langue (plus précisément aux causes formelles d'un dysfonctionnement dans la communication, ou aux différences entre leurs productions et leur compréhension des formes cible), constitue un facteur de l'acquisition, ou du moins une amorce de rééquilibrage des hypothèses et du système interlinguistique, si toutefois les sujets ressentent les dysfonctionnements comme gênants.
- 31 Certains chercheurs soutiennent même que la verbalisation métalinguistique et les manifestations de conscience linguistique et de prise de conscience dont celle-ci s'accompagne sont mues par une dynamique qui est sans rapport avec le procès de construction de grammaire dont l'analyste observe les traces à travers les productions des apprenants (Véronique et Houdaïfa, 1991). De fait, si un des moteurs de l'acquisition est la présence d'hétérogénéités, et même de contradictions, entre des attentes inconscientes et parcellaires que le sujet développe à propos du système à acquérir, il semble normal que le chercheur ne puisse se fonder sur les verbalisations pour en inférer les processus qui les ont engendrées. En fonction des hypothèses plus ou moins conscientes que le migrant chercherait à infirmer ou confirmer, la conscience qu'il peut avoir fonctionnerait comme un projecteur qui éclairerait sélectivement les problèmes

auxquels il est confronté, ponctuellement ou de façon répétée, dans la communication. Ses hésitations, ses reformulations, ses répétitions seraient aussi des témoins de zones (dont il aurait conscience ?) qui seraient « en avance » par rapport à des registres plus « spontanés »<sup>15</sup>.

- 32 Les études longitudinales permettent parfois de vérifier si des points du système linguistique abordés dans ces séquences de verbalisations métalinguistiques de formes différentes, où l'affect est diversement impliqué, sont repris par les apprenants dans des entretiens ultérieurs, et donc d'estimer l'impact « acquisitionnel » de ces conduites. Cet impact ne semble pas exister pour tous les apprenants, et en tout cas pas à n'importe quel niveau d'interlangue vraisemblablement. Ainsi Vasseur (1991), dans l'étude qu'elle a faite des initiatives que prennent des apprenants du Projet E.S.F. « pour signaler et résoudre avec l'aide de l'autre des problèmes de formulation » (p. 50) a montré que l'activation de la conscience métalinguistique ne semble pas jouer le même rôle chez les deux apprenantes hispanophones qu'elle a observées.
- 33 Il ne suffit donc pas qu'il y ait focalisation sur la forme et la norme pour qu'il y ait acquisition, que ce soit à l'Ecole<sup>16</sup> ou en dehors de l'Ecole. Les relations sociales et psychologiques qui se tissent entre les interlocuteurs ne sont pas toujours sous-tendues par une volonté claire d'apprendre, et une volonté symétrique d'aider à apprendre. Suivant sa personnalité, son histoire de vie, le moment de sa vie ou de son intégration dans le pays d'« accueil », l'apprenant pourra ou non « tirer profit » de certaines de ces focalisations sur la forme, quels que soient le désir ou l'attitude du natif, que celui-ci ait ou non souscrit un « contrat pédagogique » tacite plus ou moins conscient, révélant des représentations plus ou moins adéquates sur la langue en question, qu'il soit « bien intentionné » ou non, qu'il accepte réellement l'étrangeté et la différence de l'autre, ou la rejette.

### Conscience, contrôle et intuition

- 34 En outre, on n'a pas encore cerné la véritable nature du contrôle en temps réel à l'oral, ni du contrôle qui serait possible à l'écrit et pas à l'oral. Il s'agit là d'une activité de type métalinguistique différente du type de contrôle par l'intuition que font les natifs à l'oral. En langue maternelle, le contrôle peut le plus souvent être exercé par l'intuition. Ce contrôle est donc de nature épilinguistique<sup>17</sup>. L'apprentissage scolaire de la langue maternelle écrite fournit des règles conscientes à ce qui était à l'oral du ressort de l'épilinguistique, de l'automatisme inconscient et de l'intuition linguistique. La conscience peut, dans de tels cas, être définie comme une connaissance qui, de très largement implicite, est devenue explicite pour certains points du système, ceux qui font l'objet d'un enseignement. Mais cette conscience peut aussi correspondre à des connaissances erronées ou inadaptées dans de nombreux contextes, plaquées par un enseignement inadéquat, ou une réflexion personnelle parcellaire, ou abusivement généralisée.
- 35 Les reformulations ou autres activités manipulatoires de ce type, peuvent laisser apparaître une activité métalinguistique qui ne serait pas forcément verbalisable, car certaines reprises ne sont pas explicables par les sujets *a posteriori*, sans reconstruction *ad hoc* de leur part. On peut cependant penser que ces reconstructions, même *ad hoc*, sont des indices d'une activité ayant trait au fonctionnement de la langue, qu'il est intéressant d'analyser, même si la plus extrême prudence est requise. Les auto-

corrections du jeune enfant sont-elles toujours régies par la conscience ? Et celles de l'apprenant d'une langue 2 ? La réponse est négative, surtout dans le cas du jeune enfant (Gombert, 1990). Se pose donc, ici encore, le problème de cette zone mal définie à la limite de la conscience et de la non-conscience. L'intuition linguistique, comme son nom semblerait d'ailleurs l'indiquer, ne serait, quant à elle, pas du ressort de la conscience, en tout cas pas de l'explicitation dans la plupart des cas, mais du contrôle épilinguistique. Les jugements de grammaticalité, même régis par un souci d'hypercorrection, ne sont, dans bien des cas, pas explicites par les sujets, comme ne sont pas explicites par l'enfant ses auto-corrections ou hétéro-corrections précoces.

- 36 En langue 2, le problème de l'« intuition » se pose certainement très différemment, tout du moins dans les débuts de l'acquisition. Pendant fort longtemps, en tout cas, on n'a pas de véritable « intuition » de la langue 2, on n'a vraisemblablement que la mémoire de formules toutes faites, de phrases ou d'expressions fréquemment entendues, et plus ou moins bien perçues. Les jugements formulés comme « ça sonne anglais », ou « ça ne sonne pas anglais », par exemple, ne peuvent être issus d'une intuition sur l'anglais de francophones avant un stade déjà avancé, proche du bilinguisme. Si le recours conscient à une règle, ou au stockage en mémoire de formules dans leurs contextes fréquents, n'est pas possible, ces jugements qui peuvent prendre une allure d'intuition semblent relever plutôt d'hypothèses idiosyncrasiques non conscientes, ou en tout cas non explicites, qu'elles soient ou non adéquates par rapport à la réalité de la langue cible. Ainsi, un apprenant, même très avancé, ne pourra jamais être totalement sûr (ou ne devrait pas l'être) que ses productions « sonnent » parfaitement comme de la langue cible. Ces hypothèses seront confirmées ou infirmées par un supplément de « traitement d'input » en situation dans la progression, à moins d'une fossilisation éventuelle. Elles le seront aussi parfois par un apprentissage, si l'enseignement reçu est à même de fournir des règles explicites, correspondant à la réalité de la langue 2, et assimilables par les apprenants, en particulier grâce à un travail médiatique complexe de « métaphorisation » des termes de description linguistique.

### Conscience, automaticité, automatisaion

- 37 Se pose alors le problème de l'automatisation des nouvelles règles, c'est-à-dire du passage de la conscience à la non conscience qui, elle seule, peut assurer une maîtrise réelle de la production et de la compréhension sans surcharge cognitive. Ces problèmes se posent, de façons peut-être différentes, à la fois à l'Ecole et hors de l'Ecole. On cerne mal à ce jour comment on peut passer de savoirs déclaratifs ou métalinguistiques (quelle que soit leur adéquation) aux savoir-faire ou aux compétences procéduraux et au contrôle des effets de sens (à ce qu'on appelle souvent l'appropriation).
- 38 Ces savoir-faire traduisent la nature de règles de production et de compréhension. La connaissance métalinguistique se nourrit de règles issues, soit *a posteriori* de l'observation des produits en milieu naturel ou à l'Ecole, soit de leur enseignement explicite à l'Ecole. Le passage de ces règles du produit à des règles de traitement (en production ou en compréhension) est encore très mystérieux, de même que la définition des domaines d'application des règles. Dans le domaine de l'acquisition orale par des migrants, il s'agit peut-être là d'une question sans importance, le type d'activité métalinguistique exercé par tel ou tel sujet pouvant n'avoir qu'une influence très négligeable sur sa progression. Le même type d'activité métalinguistique, ou un autre,

peut, *a contrario*, avoir une influence pour un autre sujet. Dans ce domaine, il est délicat de généraliser et on est encore loin de la découverte d'invariants d'acquisition précis.

- 39 Surtout à l'Ecole, certains sujets, pour certaines règles, « passent », en cours d'acquisition, du déclaratif au procédural. En milieu « naturel », pour d'autres sujets ou les mêmes, ou d'autres règles, ou les mêmes, on repère très mal l'existence et le rôle de connaissances déclaratives éventuelles. Même à l'Ecole, certains sujets « passent » donc au procédural, puis du procédural au déclaratif. On a tout lieu de se réjouir de cette auto-découverte de règles, étant donné le type de connaissances métalinguistiques inadéquates qu'on leur inculque souvent, en toute bonne foi (Trévisé, 1992).
- 40 Il est utile de distinguer entre, d'une part, les épiprocessus automatiques du jeune enfant, ou de l'apprenant livré au seul *input* en langue 2, qui n'ont pas conscience des règles qu'ils utilisent, et, d'autre part, des processus métalinguistiques devenus automatisés, qui devraient permettre un retour à la conscience et à des règles (adéquates ou non) en cas d'obstacle, d'anxiété particulière, de nécessité ou de demande de verbalisation, ou bien de tâche, par exemple pédagogique, particulière. Il est donc nécessaire de distinguer les processus épilinguistiques automatiques des processus métalinguistiques qui devront s'automatiser pour soulager le travail cognitif, mais qui permettront, sauf mémoire défaillante, un retour au contrôle conscient. On peut penser que différents degrés de conscience peuvent coexister dans une même activité, mais il est nécessaire de distinguer entre automatisme et automatisation. L'automatisé suppose qu'il y a eu conscience préalable, et qu'on peut la faire réadvenir par un travail mnésique.
- 41 Par contre, certaines répétitions de bribes de productions de l'interlocuteur natif ne semblent pas systématiquement relever de la conscience, comme ne relèvent pas forcément de la conscience la volonté de ne pas rompre la fluidité de l'échange et celle de garder la parole. Quant aux auto-corrections morpho-syntaxiques, on l'a vu, il est difficile de savoir si elles font appel à la conscience, ou si elles sont les marques des incertitudes et du travail épilinguistiques (par définition inconscients) sur des points critiques du développement linguistique, là où rentrent en concurrence des hypothèses contradictoires.

## Conclusion

- 42 On a appris à se méfier des verbalisations métalinguistiques qui donnent souvent accès à des mémorisations ou des reconstructions. Elles ne traduisent pas toujours directement l'activité métalinguistique du sujet en production/compréhension, et, *a fortiori*, n'ont pas un rapport systématique avec les pratiques linguistiques de production et d'interprétation des énoncés. Le passage par la verbalisation d'une activité de réflexion effective n'est pas neutre : on connaît mal les rapports entre activité métalinguistique, activité épilinguistique, activité linguistique de production/compréhension, et activité à la fois métalinguistique et linguistique de verbalisation. En particulier, on cerne très mal les rapports des trois premiers domaines avec le dernier : les productions linguistiques à objet métalinguistique<sup>18</sup>.
- 43 Si, au delà des règles du produit que peut donner l'observation des interlangues, on tente d'avoir accès aux règles de production de l'interlangue, aux processus mentaux inobservables, on se heurte à la difficulté que représente l'étude de tout objet non discrétisable. Au sein de l'équipe du Projet E.S.F., nous avons décrit des logiques

d'acquisition des formes linguistiques en contexte. Beaucoup de questions restent sans réponse, mais quelques phénomènes ont pu être décrits, sinon toujours expliqués. On peut donc aussi tenter l'observation des verbalisations des apprenants, en sachant les dangers de l'entreprise, mais on ne cerne pas l'impact de cette activité d'explicitation de ses propres conduites linguistiques sur les règles de production, ni sur celles de compréhension.

- 44 La connaissance des représentations, même de celles qui semblent issues d'une véritable réflexion, ne rend pas fidèlement compte des fonctionnements cognitifs des sujets, ni du champ d'application des règles verbalisées, si tant est qu'elles soient opératoires en termes de savoir-faire. On ne discerne pas les processus qui ont fait naître ces représentations, sauf dans des cas précis comme à l'Ecole, où le consensus dans l'expression de « mauvaises » représentations permet parfois de leur attribuer une origine probable dans la nature de l'enseignement reçu. Quoi qu'il en soit, cerner ces états de représentations, ou leurs origines, n'informe pas sur le rôle qu'elles jouent, ou ne jouent pas, dans les activités de production et de compréhension, et plus généralement dans l'acquisition.
- 45 Pour la langue maternelle, des états de représentations très inadéquats peuvent ne perturber en rien la compréhension et la production. On peut supposer qu'il n'en est pas de même pour une langue 2, mais encore une fois, rien ne permettrait de l'affirmer de façon péremptoire, du moins pour l'activité de compréhension, où la connaissance du contexte et du monde peuvent parfois remplacer l'intuition linguistique. Par ailleurs, certains sujets peuvent avoir les mêmes « états » de représentations, sans que, pour autant, ils « opèrent » de la même façon, fassent le même choix de règles de production. Cela peut dépendre de l'ordre de constitution de ces représentations, de ce qui rend ou non possible leur activation dans l'activité langagière.
- 46 L'interventionniste, néanmoins, devra se préoccuper des représentations métalinguistiques des apprenants : une des définitions de l'enseignement est bien l'intervention systématisée sur les processus d'acquisition et sur les représentations conscientes et inconscientes des sujets, par l'apport, la transmission, de connaissances jugées adéquates (c'est-à-dire d'*input* linguistique et métalinguistique), ceci dans un souci normatif de rapprochement vers la langue cible. L'enseignant intervient donc sur l'activité métalinguistique du sujet, que celle-ci porte sur les conditions d'énonciation d'un énoncé, sur son contenu sémantique ou sur ses propriétés formelles (Trévisse, à paraître). Il est, en effet, difficilement concevable de se contenter de tenter d'activer un travail épilinguistique chez sujet. Même si on est de l'avis qu'aucun discours métalinguistique ne doit intervenir, ceci n'empêchera pas l'activité métalinguistique des apprenants d'opérer et de jouer éventuellement un rôle.
- 47 Cette question de l'étrangeté en langue étrangère ne renvoie-t-elle pas en miroir à l'étrangeté présente en nous, dans notre langue maternelle, et donc à celle de notre inconscient, des lapsus, mais aussi des jeux<sup>19</sup> de proliférations créatives, formelles ou sémantiques, souvent non contrôlables, qu'elles soient métaphoriques, ludiques ou poétiques, et que l'on doit à la nature même de l'activité langagière et à la « violence du langage » (Lecerle, 1990) ?

---

## NOTES

1. Je remercie J. E. Gombert d'avoir bien voulu relire ce texte et d'y avoir apporté des modifications.
2. J'utiliserai ici cette étiquette commode, en ayant conscience du schématisme théorique qu'elle tend à camoufler.
3. L'italique est utilisé pour mettre en garde contre une assimilation du cerveau à une machine, ou d'une machine à un cerveau.
4. J'écarte ici les cas de « fossilisation ».
5. La notion de successivité relève également d'un grand schématisme, compte tenu de l'intrication des modes d'évolution et leurs variations dans différents contextes et divers registres.
6. On devrait plutôt parler de « sentiment » de réussite ou d'échec. Les réussites ne sont pas ce qui « accroche » la conscience : elles passent inaperçues car, au bout d'un moment du moins, elles deviennent « normales », attendues, posées comme allant de soi. De même, nombre d'« échecs » ne le sont que pour l'observateur extérieur ; du point de vue de la situation, ils ne sont pas perçus et sont donc assimilés à des réussites.
7. Les recherches en traitement automatique du langage et en intelligence artificielle posent à cet égard de nombreuses questions à l'observateur de l'acquisition d'une langue 2.
8. Plus précisément, il semble que les corrections syntaxiques soient traitées comme des corrections sémantiques : les enfants corrigent des productions sémantiquement déviantes sans prêter attention au fait que cette déviance est éventuellement issue d'une violation de règles syntaxiques.
9. Ceci correspondrait d'ailleurs à ce que nous avons pu noter, dans les données du Projet E. S. F., dans l'organisation progressive des productions et des planifications de production des apprenants en milieu naturel, là où la grammaticalisation n'est pas urgente, et où les marques linguistiques (autres que l'ordre des mots) de cohésion discursive n'apparaissent que très progressivement, dictées d'ailleurs par leurs fonctions mêmes (anaphores, pronoms, détermination, cf. Perdue, 1990 et Trévisé, 1992).
10. Seule l'auto-observation pourrait sonder ces labyrinthes, sans doute bilingues, de l'activité langagière intérieure et de l'activité métalinguistique dans la production, la planification des énoncés, et dans l'activité en temps réel de la compréhension. Cette activité métalinguistique revêt un caractère de grande rapidité d'exécution dans les échanges oraux, en particulier, mais les verbalisations intérieures ne sont malheureusement pas du domaine des observables pour le chercheur, sauf s'il s'observe lui-même, ce qui pose d'autres problèmes méthodologiques. (Le discours intérieur ne change-t-il pas de nature si on tente d'en prendre conscience ?)
11. On ne sait d'ailleurs pas grand-chose non plus sur la compréhension par le natif d'un flux sonore non natif en début d'acquisition.
12. A l'Ecole, le « bas » est souvent plus important que le « haut », en ce sens qu'il est le centre organisateur des significations transmises qui ne sont là le plus souvent que pour autoriser la présence des formes et de leurs agencements, comme contenus de méta-texte en réalité. Par ailleurs, à l'Ecole, plus qu'ailleurs, le phénomène de compréhension se retrouve dans l'activité de compréhension et de restructuration des méta-représentations que sont les énoncés des règles métalinguistiques et des exemples donnés, du méta-texte qui avoue là sa véritable nature.
13. Dans le cadre d'activités de discours sur du discours, de prise en compte de la langue comme objet, l'utilisation très fréquente du discours rapporté que font tous les sujets du Projet E.S.F nécessite un recul par rapport à une première instance discursive, bien que ce recul ne puisse vraiment être taxé de « métalinguistique », car les procédés mis en oeuvre à cette occasion ne

relèvent sans doute pas de la conscience. Dans les données du Projet E.S.F., et en particulier dans le cas de l'acquisition et la pratique de la négation (Trévisé et Noyau, 1984), on a pu relever maints usages en discours rapporté direct qui étaient en « avance » sur le stade d'interlangue propre du sujet à ce moment de son évolution, ou qui révélaient du moins une variation stylistique en termes de rapprochement vers la norme sociale de la langue cible. Ce phénomène n'est pas sans rappeler certains phénomènes linguistiques/métalinguistiques de variation de registre observés chez les jeunes enfants quand ils imitent les adultes, quand ils présentent de la fiction (Bange, 1986), quand ils jouent des rôles.

14. Elles posent par là même des questions stimulantes aux enseignants qui ont vocation à intervenir sur les processus d'acquisition.

15. Ou qui ressembleraient plus au niveau de sa compétence en reconnaissance, souvent dite plus grande que la compétence en production (mais ce n'est pas toujours le cas pour toutes les situations d'acquisition/apprentissage).

16. Ce terme, pourvu d'une majuscule, renvoie aux situations très diverses d'apprentissage « guidé », « institutionnel ».

17. Bien que, même à l'oral, certains accords (de participes passés par exemple en français) peuvent parfois nécessiter le recours conscient à des règles explicites normées du type de celles que l'on utilise à l'écrit.

18. Quels sont les rapports entre *input* métalinguistique et *intake* métalinguistique - et donc linguistique - de cet *input* d'un type particulier par le sujet ?

19. Au sens où il y a du « jeu » dans la mécanique du langage, et au sens où l'on peut jouer avec les mots et leurs agencements.

---

AUTEUR

ANNE TREVISÉ

Université de Paris X