

**Le métalangage de jeunes apprenants de FLE  
dans une situation de test coopérative**

**Une étude de cas dans un contexte socioculturel**

Mémoire de master

Février 2010

Leena Piitulainen

Département d'études françaises

Institut de langues et de traduction

Université de Turku

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

PIITULAINEN, LEENA: Le métalangage de jeunes apprenants de FLE dans une situation de test coopérative: Une étude de cas dans un contexte socioculturel

Pro gradu -tutkielma, 106 s., 2 liites.

Ranskan kieli

Helmikuu 2010

-----

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan nuorten ranskanoppijoiden metalingvististä toimintaa testitilanteessa, jossa he työskentelevät pareittain ratkaistakseen ranskankielisen lauseenmuodostustehtävän. Metalingvistisillä toiminnoilla tarkoitetaan kieleen kohdistuvaa tietoista ajattelua, hallintaa, suunnittelua ja käsittelyä. Tällaisten metakielellisten kykyjen on usein esitetty olevan hyödyllisiä vieraan kielen oppimisessa. Oppijoiden toimintaa päätettiin tarkastella nimenomaan parityöskentelyn avulla, jotta metakielellistä toimintaa voidaan tarkastella yksilötason sijasta sosiaalisena ilmiönä.

Tutkimuksen teoreettisena pohjana toimii suurelta osin vygotskilaista perua oleva sosiokulttuurinen lähestymistapa, johon yhdistellään kognitiivisen tutkimuksen aineksia. Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Aineistonkeruun menetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja tutkimustilanne tallennettiin videolle, jotta analyysi ulottuisi koskemaan myös non-verbaalista toimintaa. Tutkimustehtävä nähdään prosessiluontoisena, kielen muotoon kohdistuvana ongelmanratkaisutehtävänä. Aineiston analyysi toteutetaan niin ikään laadullisesti.

Analyysissä aineisto jaettiin viiteen luokkaan, jotka edustavat oppijoiden toiminnassa yleisimmin esiintyviä metakielellisiä toimintoja: ongelmanratkaisuprosessin aloittaminen, ongelmallisten kohtien tarkastelu ja analogioiden hyödyntäminen, sääntöjen käyttö, virheellisten lauseiden korjaaminen sekä lauseiden arviointi. Luokittelu perustuu aineistoon ja se antaa siitä yleiskuvan, tutkimuksen pääpainon ollessa kuitenkin jokaisen aineiston otteen yksityiskohtaisessa analysoinnissa.

Tutkimuksessa nousivat esille etenkin oikeanlaisen huomion kiinnittämisen tärkeys ja muodon ja merkityksen tarkastelun välillä tasapainottelu sujuvan metakielellisen toiminnan edellytyksinä. Oppijoiden voitiin myös todeta työskentelevän vaihtelevilla metakielellisen tietoisuuden tasoilla, joiden välillä liikkumista edistäviä tai estäviä tekijöitä oli useita. Lisäksi tutkimustehtävää ratkaistessaan oppijoiden voitiin havaita käyttävän runsaasti äidinkielistä puhetta oman toimintansa hallitsemiseen ja tukemiseen. Puheella vaikutti olevan kahdenlainen rooli toisaalta tietoisuuden osoituksena ja toisaalta sen edistäjänä.

Asiasanat: metakognitio, tietoisuus, kielen omaksuminen, ranskan kieli

## Table des matières

1. Introduction .....	1
2. Cadre théorique .....	3
2.1. L'origine de la langue.....	5
2.1.1. L'innéisme chomskyen.....	6
2.1.2. Le socioculturalisme vygotkien .....	7
2.2. Définir la compétence en langue .....	10
2.3. L'apprentissage de la langue et la conscience .....	12
2.3.1. La conception cognitive de la conscience .....	13
2.3.2. La conception sociale de la conscience .....	14
2.3.3. Perspectives sur le rôle de la conscience dans l'apprentissage des langues .....	16
2.4. Le métalinguistique .....	18
2.4.1. Définir le métalinguistique.....	19
2.4.1.1. Les définitions cognitiviste et sociale du métalinguistique.....	21
2.4.2. Les modèles du métalinguistique : ses composantes et ses niveaux .....	24
2.4.2.1. Les aspects de métalinguistique chez Bialystok.....	24
2.4.2.2. Le métalinguistique comme processus.....	26
2.4.2.3. Les niveaux du métalinguistique : deux modèles.....	28
2.4.3. Le développement du métalinguistique.....	33
2.4.3.1. Le modèle du développement métalinguistique de Gombert .....	34
2.4.4. Le métalinguistique et l'apprentissage des langues étrangères .....	36
2.4.5. Tester le métalinguistique .....	40
3. Corpus et méthode de récolte des données.....	43
3.1. Les participants.....	43
3.2. La méthode de récolte des données .....	44
3.3. Le test .....	45
4. Analyse des données .....	46
4.1. Méthode d'analyse .....	47
4.2. Déroulement de l'analyse .....	49
4.3. Observations générales.....	50
4.4. Analyse des résultats .....	51
4.4.1. Le début du processus de résolution de problèmes .....	52

4.4.1.1. Les processus de formation des premières phrases .....	52
4.4.1.2. Les processus de formation des deuxièmes phrases:.....	56
4.4.2. Focalisation sur des constituants problématiques .....	58
4.4.2.1. Capacité de profiter des analogies.....	65
4.4.3. Utilisation des règles .....	67
4.4.4. Correction des phrases fautives .....	73
4.4.4.1. Corrections aidées .....	74
4.4.4.2. Corrections spontanées.....	77
4.4.5. Activité d'évaluer les phrases.....	86
5. Conclusion.....	95

## Bibliographie

Annexe 1 : Disposition des cartes de mot

Annexe 2 : Autorisation de recherche

Résumé en finnois – Suomenkielinen lyhennelmä

## Liste des figures et des tableaux

Figure 1. La structure hiérarchique de la conscience selon la perspective cognitive	14
Figure 2. Quatre conceptions de la langue et de la conscience .....	16
Figure 3. Tâches relevant de l'utilisation métalinguistique de la langue situées aux dimensions d'analyse et de contrôle.....	28
Figure 4. Les niveaux du métalinguistique .....	30
Tableau 1. Le métalinguistique : deux perspectives.....	19

## 1. Introduction

La relation entre langue et cognition a toujours fasciné les penseurs et les chercheurs. La langue n'est pas n'importe quelle capacité. La langue constitue une faculté si inhérente à l'homme qu'elle peut être reconnue comme une partie intégrante de la pensée, une autre capacité réservée uniquement pour les êtres humains. Le plus souvent la liaison entre ces deux capacités est considérée étroite ; cela a été mis en avant surtout par le chercheur russe Lev Vygotski (1896-1934) dont les idées ont pris largement pied dans le domaine de la recherche psychologique et pédagogique depuis les années soixante (Sève 1997 : 19<sup>1</sup>). L'échange continu entre la langue et la cognition peut prendre des formes différentes. L'une de ces deux fonctions peut également tenir l'autre pour objet : le langage peut se porter sur la cognition, la cognition peut se focaliser sur le langage (voir par exemple van Lier 1998: 132). D'après Vygotski (par exemple 1997 : 295), la prise de conscience du langage se produit souvent lorsque l'on entre en contact avec une langue étrangère. La conscience de la langue est alors devenue un thème important au domaine de l'apprentissage des langues étrangères

Lorsque la cognition se dirige vers le langage, il s'agit du fonctionnement **métalinguistique** ou **métalangage**. Les activités métalinguistiques consistent en des processus de réflexion, contrôle, planification et manipulation conscients qui se portent sur le langage lui-même (Gombert 1990 : 27, van Lier 1996 : 74, 1998 : 136). Il s'agit de capacités cognitives qui se développent pendant l'enfance (Roehr 2008 : 82) et fonctionnent et dans la langue maternelle et dans l'apprentissage d'une langue étrangère (id. : 70). Ces capacités ont été proposées pour être des facteurs possibles contribuant à un apprentissage réussi des langues étrangères (par exemple Roehr 2008 : 83). En plus de leurs effets sur la réussite en apprentissage, leurs qualités générales et leur participation aux processus langagiers éveillent un fort intérêt scientifique et c'est cet objectif descriptif que nous visons à atteindre.

Dans ce mémoire de master, nous nous concentrerons sur la manifestation des

---

<sup>1</sup> Présentation de l'œuvre *Pensée et langage* de Vygostki (1997) par Lucien Sève.

fonctions métalinguistiques chez de jeunes apprenants de FLE. Nous aspirons à décrire le métalangage produit dans une situation de test où les apprenants travaillent en paires pour réussir un exercice grammatical. Le travail coopératif entre les apprenants durant l'accomplissement de la tâche nous permet d'observer la **dimension sociale** du métalangage. Les situations de test ont été enregistrées sur vidéo ce qui rend possible d'examiner aussi bien les actions que les verbalisations témoignant des fonctions métalinguistiques chez les sujets de recherche. Comme méthode de récolte des données, nous avons utilisé l'observation participante.

Par le choix de la méthode, nous avons voulu soutenir l'**approche qualitative** que nous avons sélectionnée pour cette étude. Comme l'explique Alanen (2000 : 116-117), une étude qualitative permet d'observer les fonctions métalinguistiques comme des processus qui se réalisent dans l'interaction sociale, prenant en compte la caractéristique socioculturelle de toutes les activités se présentant dans la situation de test. Suivant l'exemple d'Alanen (2000 : 115-116), nous considérons la tâche comme un exercice de résolution de problèmes se portant sur des formes langagières.

Nous nous appuyerons sur un cadre théorique basé largement sur la conception **socioculturelle** ou **sociocognitive** des capacités linguistiques, une approche d'origine vygotskienne. Nous nous sommes inspirés des travaux des chercheurs finlandais Alanen, Dufva et Mäntylä, en particulier de l'œuvre *Kielen päällä : näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (2006) et de l'article d'Alanen dans ce même ouvrage qui rapporte les résultats d'une étude sur le métalangage de jeunes apprenants d'anglais. Dans notre cadre théorique, premièrement, nous présenterons ainsi la perspective socioculturelle, en signalant d'abord brièvement les fondements de cette vue. Ensuite, nous aborderons le sujet de l'effet de la conscience dans l'apprentissage des langues que nous adoptons de van Lier (1996, 1998).

Pour la partie la plus centrale de notre cadre théorique, nous combinerons l'approche socioculturelle aux perspectives cognitivistes plus traditionnelles et définirons dans ce cadre le concept de métalinguistique. Nous cherchons une définition large et nous nous appuyons sur l'idée bien concentrée d'Alanen (2006b : 27) :

Dans la recherche de la conscience et de l'apprentissage des langues il faut d'une part tenter de comprendre la caractéristique cognitive de l'apprentissage et des processus langagiers et de l'autre part prendre

en considération les situations sociales dans lesquelles l'apprentissage et le langage se réalisent et qui, pour leur part, ont une influence sur la réalisation finale des processus cognitifs. (notre traduction)

Après avoir achevé la définition du métalinguistique, nous nous focaliserons encore sur les différents composants et niveaux du métalangage, son développement, sa relation avec l'apprentissage des langues étrangères et les méthodes utilisées pour le tester.

Après la partie théorique, nous passerons à la présentation de notre corpus qui comprend les transcriptions faites sur la base des enregistrements vidéo des situations de test. Nous préciserons également la méthode de récolte des données que nous avons adoptée de l'étude d'Alanen (2006a). Ensuite, nous nous concentrerons sur l'analyse des données effectuée qualitativement. En cela, nous tâcherons à répondre à la question suivante : **Quel genre de fonctionnement métalinguistique, défini dans le cadre des approches cognitive et sociale, se manifeste chez les apprenants dans la situation de test ?** Dans la partie analytique, nous évoquerons d'abord la méthode d'analyse et le déroulement de l'analyse, avec quelques commentaires généraux sur le matériel. Ensuite, nous passerons à la discussion des cinq types d'activités métalinguistiques qui se sont annoncées dans notre corpus : le début du processus de résolution de problèmes, la focalisation sur des composants problématiques, l'utilisation des règles, la correction des phrases fautives et les évaluations faites sur les phrases. Enfin, après notre analyse, nous introduirons les conclusions.

Dans ce travail, nous avons recours à l'abréviation couramment utilisée *FLE* pour désigner *français langue étrangère*.

## **2. Cadre théorique**

Dans ce cadre théorique, nous chercherons à éclaircir les fonds théoriques sur lesquelles nous basons notre étude. Notre étude se situe dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, plus précisément, du FLE ; ainsi, nous nous servirons des théories concernant la langue et son apprentissage mais également de quelques conceptions sur la conscience et sa relation avec la langue.

Tout premièrement, nous aborderons le sujet de l'origine de la langue chez l'enfant (2.1.), un point difficile à écarter si l'on étudie l'apprentissage d'une langue, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou étrangère. Effectivement, la conception de l'origine de la langue qu'adopte un chercheur influence fondamentalement de quel point de vue il examine la langue et son apprentissage : d'une part, en tant que phénomènes essentiellement **individuels** ou **sociaux** et d'autre part, comme processus en premier lieu **inconscients** ou **conscients**. Pour les uns, les processus langagiers naissent à un niveau individuel, étudiés alors du point de vue **cognitif**. Par contre, les autres perçoivent la langue comme ayant une origine sociale et soulignent qu'elle ne peut être apprise, enseignée ou étudiée qu'en tant qu'un phénomène social. Pareillement, certains considèrent le développement langagier comme naturellement inconscient et ne voient alors pas l'intérêt de la réflexion consciente sur le langage dans son enseignement ou apprentissage. D'autres vues, en revanche, accordent un rôle important à la conscience dans toute activité langagière. C'est entre ces points de vue divergents que nous balançons en nous approchant du sujet de métalangage.

Toutefois, à notre sujet de recherche, au métalangage, s'intéressent surtout ceux qui soutiennent l'importance de la conscience dans l'apprentissage de la langue. De plus, puisque nous visons à étudier le métalangage dans une situation coopérative, c'est-à-dire dans un cadre social à fond, un regard uniquement individuel sur la langue et son apprentissage nous paraît manifestement trop limitée. Cela ne veut pas dire que les approches cognitives ne nous servaient nullement ; au contraire, bien qu'ils soient insuffisantes concernant leurs définitions de l'objet d'étude et leurs méthodes, elles fournissent les fonds pour définir le métalangage (ou **le métalinguistique**, comme nous le désignerons par la suite afin de souligner notre conception large du concept). C'est suivant ces considérations que, pour cette présente étude, nous avons choisi de nous appuyer principalement sur une perspective **socioculturelle**. Il s'agit donc d'une approche qui regarde le développement langagier comme acquisition des capacités provenant au moins partiellement de l'environnement social et qui attribue une importance au traitement conscient. Une approche cognitiviste et innéiste sera introduite comme point de comparaison (2.1.1.).



Après avoir présenté les fondements du socioculturalisme (2.1.2.), nous évoquerons le point de vue interactionniste/socioculturelle sur la définition de la compétence langagière, en le comparant aux perspectives plus traditionnelles dites cognitivistes (2.2.). La présentation des perspectives sera ensuite suivie d'un aperçu sur la relation complexe de l'apprentissage de langue et la conscience mise en valeur surtout par la conception socioculturelle (2.3.). Finalement, nous passerons à l'étude de la notion la plus fondamentale de notre étude, celle de métalinguistique que nous chercherons, premièrement, à définir (2.4.1.). Deuxièmement, nous aborderons quelques modèles sur celle-ci, suivant toujours aussi bien l'approche cognitive que la perspective socioculturelle (2.4.2.). Troisièmement, nous discuterons le développement métalinguistique (2.4.3.) et la pertinence du métalinguistique pour l'apprentissage des langues étrangères (2.4.4.). Enfin, nous considérons brièvement les différentes méthodes de tester le métalinguistique (2.4.5.).

## **2.1. L'origine de la langue**

La question sur l'origine de la langue constitue un point controversé depuis la naissance de la linguistique moderne saussurienne. Le développement linguistique d'un enfant semble se produire aisément dans l'interaction quotidienne mais le mécanisme fondamental derrière ce processus ne donne pas lieu à l'unanimité. Le désaccord qui se rapporte à la source des connaissances langagières est connue comme l'opposition de **l'inné** versus **l'acquis** (voir par exemple Garton 1992 : 2-4). Essentiellement, trois interprétations alternatives ont été avancées ; les **théories nativistes**, **sociales** et **interactives** (par exemple Larsen-Freeman & Long 1991 : 227, 249-250, 266). Selon les théories nativistes, le développement de la langue chez l'enfant est réglé par des facteurs internes (cf. **l'innéisme**) alors que d'après les théories sociales, les facteurs externes provenant de l'environnement gèrent le développement langagier (cf. **le comportementisme**). Enfin, les théories interactives adoptent un point de vue combiné selon laquelle le développement langagier, influencé par des facteurs innés, est mis en marche par l'interaction de l'enfant avec son environnement (cf. **le socioculturalisme**). Ici, nous nous concentrerons sur une approche innéiste et une approche socioculturelle afin de permettre une juxtaposition qui fait ressortir le fondement de notre recherche et qui illustre ce qui est derrière notre choix de perspective.

### 2.1.1. L'innéisme chomskyen

La conception de la langue chomskyenne remonte au structuralisme saussurienne (voir par exemple Fuchs & Le Goffic 1985 : 84) et à la division du langage en deux, en langue et en parole, dont l'objet de la recherche linguistique était la première (id : 11-12). De la même manière, Chomsky (par exemple 1965, 1967) divise le langage en **compétence** et en **performance**. Pour Chomsky, la compétence réfère à la connaissance intuitive ou au système intériorisé de la langue d'un locuteur idéal alors que la performance représente l'utilisation réelle et instable de la langue observée dans les situations d'interaction. Comme l'objet de recherche linguistique Chomsky désigne, parallèlement à Saussure, la compétence. La compétence est conçue comme une collection de structures abstraites d'un nombre limité ; par contre, le nombre des phrases possibles de produire, manifestes alors dans la performance, est infini.

La théorie de Chomsky (par exemple 1965, 1967), nommée la grammaire générative transformationnelle, suppose que certaines structures abstraites des langues humaines sont universelles, c'est-à-dire qu'elles font partie de la grammaire de toutes les langues humaines. Selon cette conception de **grammaire universelle**, les universaux des langues forment une structure mentale qui sous-tend la formation grammaticale de toutes les langues même si les formes concrètes caractéristiques aux langues particulières varient. La variation entre les langues s'explique par une série de paramètres binaires qui complètent les principes universels ; une précision que Chomsky a développée plus tard (voir Chomsky 1982). Suivant l'approche chomskyenne, la structure mentale, appelée souvent la **faculté de langage**, sert de base irremplaçable pour tout apprentissage des langues. La faculté de langage est une capacité innée dont chaque enfant profite pour construire le système linguistique de sa langue. L'existence d'une telle faculté est, d'après Chomsky, la seule explication pour l'apprentissage de la langue tellement rapide chez l'enfant. La conception universaliste et innéiste donne alors au langage une origine biologique.

La théorie chomskyenne est fort cognitiviste (voir par exemple van Lier 1998 : 133) ; en tant que capacités provenant de l'intérieur de l'individu, les processus langagiers sont conçus comme individuels, du point de vue des processus cognitifs. Dans cette optique, les capacités langagières surgissant d'une source interne programmée, la

conscience joue un rôle minimal. A cause de sa nature très formelle, la théorie de Chomsky fait l'objet de nombreuses critiques. Par exemple, d'après Fuchs & Le Goffic (1985 : 85, 90), les bases de la théorie ont surtout été critiquées pour être trop abstraites et idéalistes et pour une absence de rapport avec l'activité langagière réelle. La conception des universaux linguistiques a également été décrite comme vague et influencée par l'anglais (ibid.).

### 2.1.2. Le socioculturalisme vygotkien

En plus de l'importance des capacités innées accentuées surtout par l'approche innéiste, l'influence des facteurs provenant de l'environnement a été fréquemment soulevée dans la discussion sur l'origine de la langue chez l'enfant. Alanen (2000 : 104-105) signale néanmoins que l'environnement a souvent été perçu comme une simple source d'*input* linguistique, d'une sorte de « matière première », et le facteur le plus important dans la formation du système langagier a toujours été le fonctionnement cognitif de l'individu, ce qui est typique de l'approche cognitiviste. Dans ce cadre, l'essor de la perspective **sociocognitiviste** ou **socioculturelle** a constitué un contrecoup à l'innéisme et au cognitivisme, prenant en compte aussi bien les facteurs internes que l'importance de l'environnement social dans un sens bien spécifique (ibid., Garton 1992 : 5). Dans la perspective socioculturelle, fondée largement sur les idées de Vygotski (par exemple 1997 [1934]), c'est **l'interaction** entre les processus internes de l'individu et son environnement social qui produit le cadre pour le développement langagier (Alanen 2000 : 104-105). Effectivement, comme le fait remarquer Alanen (2000 : 97-98), bien que l'origine de la langue chez Vygotski soit parfois présentée comme uniquement sociale, Vygotski ne niait pas l'influence des facteurs biologiques mais les associait à une phase initiale qui était alors suivie par une autre phase d'une nature sociale (voir Vygotski 1997 : 187-188).

Vygotski avait une approche holistique sur la langue, la cognition et le développement (Garton 1992 : 9). Dans sa recherche, il a présenté un lien entre le développement de la cognition et celui du langage ; il s'agit d'une relation qui ne reste pas toujours la même et ne présume pas une corrélation continue mais dont l'influence sur le développement mental de l'individu est essentielle. Selon Vygotski (1997 : 150), la pensée et le langage surgissent des différentes origines. Il arrive

toutefois, au cours de développement, un moment où les deux capacités se rejoignent et engendrent dès lors **la pensée verbale** et **le langage intellectuel** (id : 168-169). Dans cette réunion, le langage devient alors un outil pour la pensée, une structure fondamentale permettant les fonctions cognitives supérieures, telles que l'attention délibérée et la mémoire logique (id. : 186-187, voir aussi 309).

Selon Vygotski (1997), le langage a deux fonctions : la fonction **sociale**, observée dans la communication quotidienne de l'individu avec l'autrui, et la fonction **égocentrique**, visée à régler le propre comportement de l'individu. Le langage égocentrique sert à accompagner et à planifier les activités de l'individu (id. : 174-175) et s'oriente vers l'individu lui-même, contrairement au langage social, qui remplit des fonctions interactives. Le langage égocentrique est audible pendant les activités de l'enfant surtout à une phase où la pensée verbale n'est pas encore complètement développée ; en témoigne alors le fait que l'enfant se parle ou se chuchote en s'affairant (id. : 175-176). Vygotski (1997 : 186-187) fait remarquer que dans la première enfance les fonctions sociale et égocentrique ne se distinguent pas encore l'une de l'autre. Garton (1992 : 94) ajoute que souvent l'enfant emploie les deux quand il cherche à résoudre un problème : avec l'aide du langage social, il demande de l'assistance à un adulte et en même temps il règle ses fonctions par l'utilisation du langage égocentrique.

L'apparition du langage égocentrique constitue un point essentiel dans le développement cognitif de l'individu car elle signale le développement du langage **interne** en cours (Vygotski 1997 : 176-177). La manifestation du langage interne correspond à l'état où le développement de la pensée verbale est complètement achevé et le langage sert de médiateur pour les fonctions cognitives supérieures ; de plus, à cette phase les fonctions sociale et égocentrique sont séparées de l'une l'autre (id : 186-187). A ce point, l'individu se sert du langage interne, alors inaudible aux autres, pour régler ses propres activités. Vygotski (id. : 187-188) souligne que le développement qui mène au langage interne ne se caractérise pas uniquement comme une simple continuation des formes antérieures du langage ou de la pensée mais il implique des changements fonctionnels et structurels. Vygotski décrit ce bouleversement dans la nature des fonctions cognitives ainsi :

[...] le type même du développement s'est modifié, passant du biologique au socio-historique. [...] la pensée verbale est non pas une forme naturelle de comportement mais une forme socio-historique, qui de ce fait se distingue essentiellement par toute une série de *propriétés et règles spécifiques*, qu'on ne peut pas découvrir dans les formes naturelles de pensée et de langage. (ibid.)

Dans cet extrait, Vygotski rappelle que les facteurs biologiques ne sont pas suffisants pour expliquer la naissance de la pensée verbale mais que l'interaction sociale est un élément déterminant dans ce processus. Au fond, comme le résume Alanen (2000: 97), la conception sociale du développement langagier et cognitif chez Vygotski signifie alors que l'individu acquiert ces capacités par un processus d'**intériorisation** : les phénomènes du niveau intersubjectif et social passent au niveau intrasubjectif et interne. Ainsi, le langage peut être décrit comme une capacité d'origine sociale (Garton 1992 : 9).

D'entre les concepts introduits par Vygotski le plus connu est probablement celui de **zone prochaine de développement**. Dans sa recherche, Vygotski (1997 : 351) a remarqué que le niveau cognitif chez un enfant, traditionnellement testé avec l'aide de tâches individuelles standardisées, pourrait plutôt être défini sur la base d'un exercice réalisé en coopération avec un adulte ou un autre enfant plus habile. Vygotski a pu constater que dans ce genre d'exercices assistés les enfants arrivaient à résoudre des problèmes qui auraient normalement dépassé leurs capacités. Dans ces conditions, Vygotski propose alors d'étudier le **potentiel d'apprentissage** au lieu des capacités déjà acquises et stables (Garton 1992 : 95). Vygotski (1997 : 351) définit la zone prochaine de développement comme le décalage entre l'âge mental réel d'un enfant et le niveau qu'il obtient en résolvant des problèmes assistés. Essentiellement, il s'agit donc de l'imitation, d'une « certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire » (id. : 353). Vygotski (id. : 356-357) souligne que l'instruction devrait toujours s'orienter vers un seuil supérieur ; la zone prochaine de développement en constitue le cadre.

Les conceptions innéiste et socioculturelle ont offert un fondement pour de nombreuses théories ultérieures. Ces deux positions opposées ont également été adaptées au domaine de l'apprentissage des langues secondes influençant ainsi la conception générale de l'apprentissage et de l'enseignement des langues secondes

aussi bien que les méthodes d'enseignement. Par exemple, en ce qui concerne la théorie de Chomsky, la disponibilité de la grammaire universelle dans l'apprentissage des langues étrangères est une source fréquente de controverses. Quant à l'approche vygotkienne, surtout la zone prochaine de développement sert de base pour plusieurs applications pédagogiques, par exemple pour les méthodes de *scaffolding* où l'apprenant est offert un soutien nécessaire pour un apprentissage réussi (Garton 1992 : 96).

## 2.2. Définir la compétence en langue

La plupart des perspectives dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères prennent, au moins dans une certaine mesure parfois implicite, position sur la question de l'origine de la langue et se basent plus ou moins directement sur une ou plusieurs théories qui peuvent être caractérisées en termes des interprétations nativistes, sociales ou interactives. Cette orientation fondamentale influence également la conception de la **compétence langagière** adoptée, vu que l'origine de la langue constitue en même temps la source de la compétence. En ce qui concerne le terme de compétence, il faut faire la distinction entre son utilisation chomskyenne dans la dichotomie compétence – performance (voir 2.1.1.) et l'utilisation à laquelle nous pensons ici. En effet, l'objet d'étude selon la terminologie chomskyenne est aujourd'hui le plus souvent notamment la performance, l'utilisation concrète du langage.

Bien que l'intérêt actuel s'oriente vers les usages concrets du langage, la conception chomskyenne a eu un effet important dans les sciences humaines dans la mesure que Bronckart & al. (2005 : 28-29) la décrivent comme la « révolution cognitive ». Le concept de compétence a surtout servi pour l'utilisation du cognitivisme radical (id. : 29). Cette notion de compétence restreinte « comme des propriétés biologiques, absolues ou indépendantes de tout contexte » (Bronckart & al. 2005 : 30) était toutefois critiquée par certaines approches qui se sont alors détachées des approches formalistes, abstraites et cognitivistes, en cherchant leurs propres définitions de compétence. Entre autres, la notion de **compétence d'usage** proposée par Hymes (voir par exemple Hymes 1972) soutenait l'existence d'une compétence de communication, c'est-à-dire de l'utilisation du langage appropriée à la situation,

dont « l'acquisition peut effectivement être conçue dans les mêmes termes que l'acquisition de la compétence de la grammaire » (id. : 279, notre traduction). La compétence hymesienne représentait la maîtrise des pratiques sociales et l'importance de la contextualisation (Bronckart & al. 2005 : 30-31) mais elle se situait toujours au plan individuel (id. : 30, Pekarek Doehler 2005 : 44).

Pekarek Doehler (2005 : 42) critique les définitions traditionnelles (formalistes, abstraites, systémiques ou cognitives) de la compétence surtout en ce qui concerne leurs critères **individualisants, décontextualisés** et **isolants**. Selon elle, les compétences ont traditionnellement été vues comme des propriétés du sujet individuel (cf. supra), disponibles indépendamment des situations où elles se produisent et des activités pratiques où elles surgissent. De plus, les compétences ont été considérées comme indépendantes d'autres capacités ou facultés. Cette conception des compétences reflète une idéologie unilingue et monologale, en adoptant comme point de comparaison les compétences natives, idéalisées (id. : 44). Ce qui est observée en tant qu'indication des compétences est ce que l'apprenant sait faire dans n'importe quel contexte et seul (id. : 43).

Pour redéfinir la compétence, Pekarek Doehler (2005) et Mondada & Pekarek Doehler (2000) se fondent aussi bien sur les vues socioculturelles de Vygotski que sur des approches interactionnistes, surtout sur l'analyse conversationnelle. Ainsi, elles mettent en avant une conception dite **située** des compétences et cognitions humaines. Comme le formule Pekarek Doehler (2005 : 47, voir également Mondada & Pekarek Doehler 2000 : chapitre 3.1.1.), le développement cognitif, comme le développement linguistique, est enraciné dans la pratique sociale. De cette façon, il est aussi lié à l'établissement local du sens, de contextes sociaux et de rapports interpersonnels aussi bien qu'à l'élaboration d'expériences et de cultures communicatives et sociales. C'est-à-dire que la cognition et les compétences sont doublement situés : d'une part dans les contingences locales des activités quotidiennes, par rapport à autrui, et d'autre part dans la définition historique, socioculturelle de la situation (ibid.).

Selon cette approche combinée (Pekarek Doehler 2005 : 48-49), les compétences linguistiques sont définies dans un cadre **contextuel, collectif et contingent**. Le

caractère contextuel des compétences veut dire que les compétences ne résident pas toute prêtes à être mobilisées dans nos cerveaux, mais qu'elles sont médiatisées par les contraintes situationnelles et qu'elles contribuent en même temps à la formation de ces situations. La qualité collective des compétences, de sa part, signifie que les compétences ne naissent pas dans les actions individuelles du sujet parlant mais qu'elles sont liées aux activités d'autrui et exposées aux échelles de valorisation et de légitimité partagées par les membres du groupe social. Enfin, par la nature contingente des compétences Pekarek Doehler entend que les compétences sont contingentes à « d'autres compétences relevant des processus de socialisation de l'acteur dans des contextes culturels spécifiques » (id. : 49).

Dans notre étude, nous n'étudierons pas les compétences cognitives ou langagières en tant que telles ; au lieu de cela, nous nous intéresserons aux métacompétences (le métalangage) et à la métacognition chez nos sujets de recherche, en prenant appui sur la définition située (ou contextuelle, collective et contingente) de toute cognition humaine. Pour désigner d'une part les approches traditionnelles, formelles ou cognitivistes et d'autre part les vues interactives, interactionnistes ou socioculturelles, nous utiliserons désormais, bien conscients de l'effet simpliste, respectivement les dénominations **approche cognitive** et **approche sociale**. Par cela, nous souhaitons faire ressortir la différence fondamentale entre celles-ci, à savoir leurs orientations différentes envers l'aspect individuel ou bien social.

### **2.3. L'apprentissage de la langue et la conscience**

Nous avons déjà touché le thème de conscience lorsque nous avons discuté l'origine de la langue, qui peut donc au fond être considérée comme soit innée ou soit sociale. Comme nous l'avons déjà constaté, la conscience est un facteur moins important pour quelqu'un qui conçoit le langage comme innée que pour celui qui le regarde comme d'origine social. La définition interactionniste-socioculturelle de la compétence que nous venons d'aborder englobe, en plus des compétences langagières, la **cognition** en général et concerne ainsi de même la **conscience**. Dans ce qui suit, nous nous appliquerons à étudier les différentes conceptions de la conscience et son rôle dans l'apprentissage des langues.



Van Lier (1998 : 130-131) fait remarquer que la conscience ne se définit guère comme un seul objet ou concept uniforme ; elle comporte plusieurs niveaux et aspects et donne lieu à des définitions différentes. Pour définir la conscience, van Lier (id : 130-133) aborde parallèlement la conception traditionnelle du point de vue cognitif et la conception sociale moins répandue. Il propose que la dernière soit très utile pour les fins du domaine de l'apprentissage des langues. C'est sur cette perspective sociale qu'il fonde ses vues sur la relation de la conscience et de l'apprentissage des langues, en s'appuyant, de la même manière que Pekarek-Doehler (2005) et Mondada & Pekarek Doehler (2000), sur des bases vygotkiennes ou socioculturelles.

### **2.3.1. La conception cognitive de la conscience**

Premièrement, van Lier (1998 : 130-133) évoque la perspective traditionnelle qui considère la conscience comme un phénomène individuelle. Elle maintient une distinction stricte entre le corps et l'esprit et situe l'esprit, ainsi que la conscience, dans le cerveau. Selon cette approche, la conscience se manifeste à plusieurs niveaux. Le premier niveau de la conscience est la **conscience globale**, appelée également intransitive. À ce niveau, la conscience signifie d'être vivant et éveillé. Il s'agit d'un niveau que l'homme partage avec les animaux et qui constitue une condition primordiale pour tout apprentissage. Le deuxième niveau, la **conscience transitive** (*awareness*) est, comme l'indique le terme, dirigée vers des objets ou des événements dans l'environnement et comporte l'attention, la concentration et la vigilance. Contrairement au premier niveau, ici la conscience est graduelle; l'attention, par exemple, peut se manifester comme plus ou moins intensive.

Le troisième niveau est celui de la **métaconscience**. La métaconscience inclut la conscience des activités mentales, telles que les connaissances (méta)linguistiques et les connaissances des processus mentaux en général. L'individu est normalement capable de communiquer ces connaissances aux autres. Finalement, le niveau le plus élevé est le quatrième, celui des **activités volontaires, délibérées et réfléchies** dont van Lier (1998) ne donne pas d'exemples. Les quatre niveaux forment une hiérarchie où chaque niveau présuppose celui qui précède. Cette structure hiérarchique est illustrée dans la figure 1.

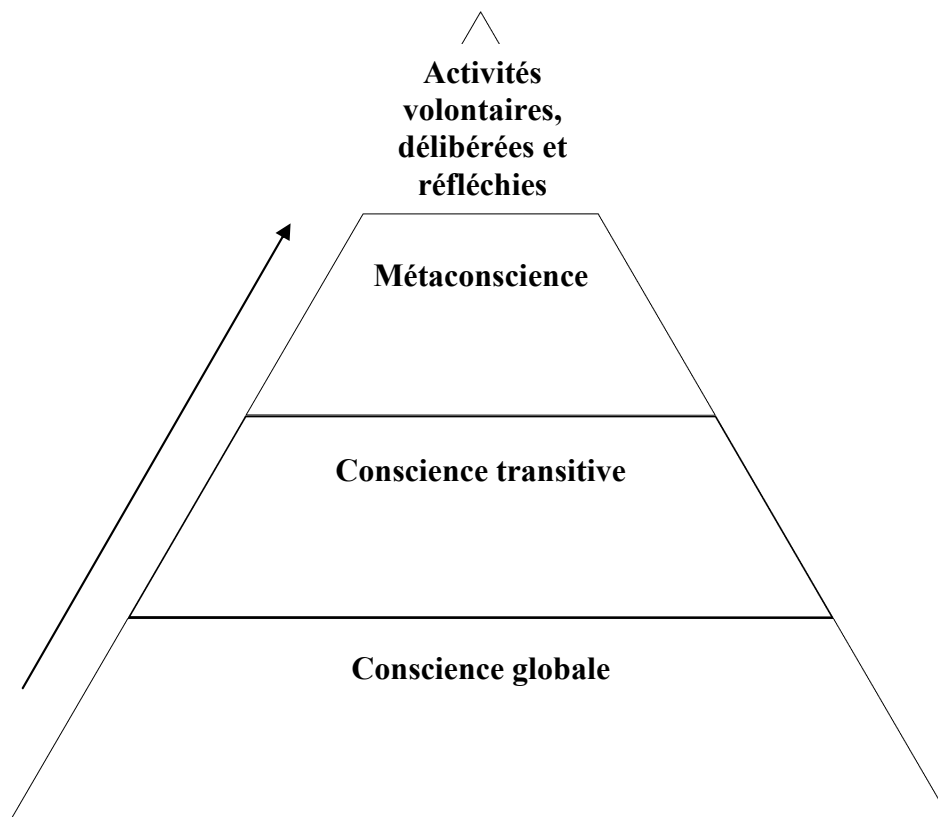


Figure 1. La structure hiérarchique de la conscience selon la perspective cognitive

### 2.3.2. La conception sociale de la conscience

Comme point de départ pour la définition sociale de la conscience, van Lier (1998 : 128) présente la **perspective écologique**. Cette perspective, utilisée à l'origine dans les sciences naturelles (voir Gibson 1979), lie inséparablement la langue et la conscience à l'interaction sociale. Ainsi, « la langue et la conscience sont des parties intégrantes de l'écologie humaine de manière qu'elles peuvent être définies sur le plan des activités sociales et des relations parmi les gens, plutôt que comme des fonctionnements cognitifs ou processus cérébraux » (ibid., notre traduction) (cf. la conception contextuelle, collective et contingente des compétences avancée par Pekarek-Doehler, voir 2.2.). De ce point de vue, l'apprentissage ne consiste pas à transmettre des savoirs dans les cerveaux des apprenants mais il se produit dans la participation à des processus qui mènent à des processus d'un niveau plus élevé (ibid.). En outre, van Lier (id. : 128-129) adopte une conception large de l'apprentissage de la langue et de la conscience. Il délimite la conscience comme

quelque chose entre être vivant et agir d'une manière réfléchie et insiste sur le fait de ne pas assimiler la conscience aux simples connaissances explicites de règles. L'apprentissage de la langue, dans ce sens large, inclut aussi bien la langue maternelle que les langues secondes et ne se borne pas aux situations d'enseignement. Par son choix de perspective, van Lier veut accentuer l'importance de la présence de la conscience et de l'interaction dans tous les aspects de l'apprentissage de la langue.

Selon van Lier (1998 : 130-133), la conception sociale perçoit la conscience comme un phénomène social né dans l'interaction sociale. Cette approche souligne que l'homme est un être social et, par conséquent, les relations interpersonnelles constituent les fondements de la construction de la conscience. Cette construction est faite par la langue et ainsi la langue et la conscience sont inséparablement liées. La langue est le système sémiotique le plus important ; elle façonne sans cesse le contenu de notre cognition qui nous est offert par nos sens aussi bien que par l'intermédiaire de nos gènes. La langue et la conscience sont toutes les deux des constructions sociales, dialogiques et historiques. Dans ce cadre, la conscience peut être définie comme « l'ensemble des efforts (et les succès ou les échecs perçus dans ces efforts) de l'individu pour saisir le monde et sa place dans celui-ci » (van Lier 1998 : 133, notre traduction).

La conception sociale de la conscience se cristallise dans la définition qu'en donne Vygotski comme « l'organisation objectivement observable du comportement imposée aux hommes par la participation aux pratiques socioculturelles » (Wertsch 1985 : 187, notre traduction). En plus de l'origine sociale de la conscience, dans cette définition, Vygotski met en valeur son rôle organisationnel (van Lier 1994 : 70). C'est-à-dire que pour Vygotski (1997 : 316-317), la conscience signifie un processus de généralisation où les activités internes sont séparées de la cognition générale et désignées selon leur type, un processus qui permet de former une organisation hiérarchique des concepts. La conscience résulte, selon Vygotski, du développement mental du niveau supérieur (Wertsch 1985 : 25) dont fait partie également le langage intellectuel (voir 2.1.2.), aussi d'une nature et d'une origine sociale.

### 2.3.3. Perspectives sur le rôle de la conscience dans l'apprentissage des langues

On voit par ce qui précède que la langue et la conscience peuvent toutes les deux être observées d'un point de vue cognitif ou social. En plus de cette dichotomie, van Lier (1998 : 134) ajoute une autre dimension d'observation dans laquelle la langue et la conscience peuvent être étudiées, celle de **monologique** – **dialogique**. Par monologique van Lier (ibid.) entend la conception de la langue comme une structure autonome qui comprend les sous-systèmes de la linguistique traditionnelle, soit la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. L'approche dialogique, par contre, met l'accent sur le sens au lieu de la forme, en soulignant ainsi la nature fonctionnelle de la langue, et met en valeur la variabilité et la contextualité caractéristiques du langage (Dufva 2006). Dans la figure 2, van Lier situe quelques approches et notions linguistiques bien connues dans les dimensions de cognitiviste – social et monologique – dialogique afin d'éclaircir leur disposition envers la langue et la conscience.

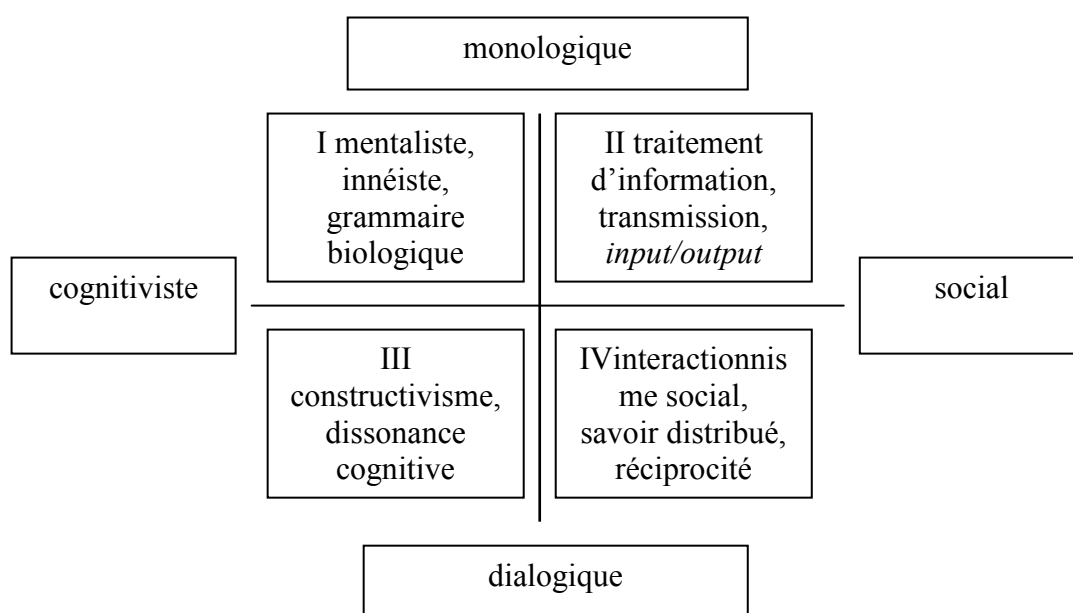


Figure 2. Quatre conceptions de la langue et de la conscience (van Lier 1998 : 134, notre traduction)

Sur la base de la figure 2, van Lier (1998 : 135) aborde des tendances de la linguistique appliquée en précisant leur conception de la nature du processus d'apprentissage. Il associe par exemple l'approche chomskyenne au premier

quadrant qui groupe les perspectives parlant surtout de l'**acquisition** implicite ou sous-consciente. Au deuxième quadrant, van Lier inclut par exemple le béhaviorisme et les notions d'*input* et *output* dont l'accent est sur le processus de **transmission**, c'est-à-dire la distribution unidirectionnel et monologique des informations (van Lier 1996 : 178). Au troisième quadrant qui se concentre sur la **transaction**, défini par van Lier (1996 : 180) comme un processus d'échange d'information bidirectionnel structuré de l'extérieur, van Lier place par exemple certaines interprétations de la zone prochaine de développement de Vygotski. Enfin, d'après van Lier, le quatrième quadrant rassemble les approches qui observent le processus de **transformation**, une vraie co-construction du sens et des événements (van Lier 1996 : 180) ; un exemple en est l'approche vygotkienne.

Selon van Lier (1996: 73-74), dans le domaine de l'apprentissage des langues la conscience a été un sujet controversé et fréquemment écarté à cause de certaines conceptions limitées ou erronées : Premièrement, la conscience comme objet d'étude a été rejetée, surtout chez les béhavioristes, à la suite de ses effets difficilement démontrés. La conscience a été sous-estimée également par les innéistes qui l'ont jugée inutile pour le développement des capacités considérées comme innées (pour la conception chomskyenne, voir 2.1.1.). En plus, van Lier (id. : 76) mentionne l'influence des théories de Krashen de l'apprentissage implicite des langues étrangères dans les années 70 et 80 qui a toujours une influence négative sur le rôle de la conscience dans l'apprentissage.

Les attitudes négatives et craintives envers la conscience dans l'apprentissage des langues s'expliquent, d'après van Lier (1996 : 73-74), par l'ignorance de la vraie nature et des fonctions réelles de la conscience, c'est-à-dire **l'organisation, le contrôle et l'évaluation de l'expérience**. Van Lier (id. : 74) signale qu'en réalité, la conscience est exigée pour les activités de prêter attention, de comprendre, de mémoriser et d'utiliser la langue d'une manière créative – toutes des activités faisant partie du processus d'apprentissage. Van Lier (id. : 72) explique qu'en pratique ce qui importe est d'identifier les contextes d'interaction sociale appropriés permettant l'apprentissage, de suivre les tendances naturelles de la concentration chez les apprenants et de guider les apprenants à régler leur propre apprentissage.

De même, Alanen (2006b : 17) affirme que la conception des activités humaines comme conscientes et **intentionnelles** est fondamentale à l'approche socioculturelle. Ainsi, l'usage de la langue apparaît également comme une activité intentionnelle où la conscience et le réglage de cette activité sont des processus souhaitables (Alanen 2006a : 190).

## **2.4. Le métalinguistique**

Jusqu'ici, nous avons éclairci les perspectives fondatrices de notre étude et ensuite, nous avons avancé à discuter la conscience dans l'apprentissage des langues. Comme une suite logique à l'examen de la conscience, nous passerons à l'étude du concept le plus central de notre recherche, celui de **métalinguistique**. Pour aborder la notion de métalinguistique, nous présenterons tout premièrement un tableau qui donne une vue d'ensemble des différents aspects qui s'introduisent dans les définitions du concept selon les perspectives cognitive et socioculturelle. Il s'agit d'une présentation très schématisée qui synthétise des éléments développés par de différents auteurs ; alors elle n'est aucunement uniforme mais sert à offrir une idée générale de la notion. Les caractéristiques mentionnées dans le tableau 1 seront examinées plus en détail dans ce qui suit ; d'abord, nous composerons une définition générale de la notion (2.4.1.) et ensuite, nous nous focaliserons plus spécifiquement sur les conceptions cognitives et sociales du métalinguistique (2.4.1.1.).

Tableau 1. Le métalinguistique : deux perspectives

<b>Caractéristique du métalinguistique</b>	<b>Perspective cognitiviste</b>	<b>Perspective socioculturelle</b>
Position dans le système cognitif	Sous-domaine de la métacognition	Sous-domaine de la (méta)cognition
Etat cognitif	Conscient	Conscient à degrés variés
Objet	La langue	La langue
Objet d'étude	Activité cognitif	Interaction langagière
Niveau d'observation	Phénomène individuel, intrapersonnel	Phénomène sociale, interpersonnel
Niveau du contrôle	Contrôle interne du sujet	Contrôle externe des participants
Manifestations observables	Verbalisations, réparations spontanées	Verbalisations, réparations spontanées Activités non-verbales Performance linguistique
Composantes	Connaissances, capacités, conscience Analyse et contrôle	-
Niveaux	Epilinguistique vs. métalinguistique	Pratique vs. technique Affordance, <i>awareness</i> , conscience pratique et académique, conscience critique
Développement	Un degré de conscience croissant	Habilité de mise en situations croissante
Situation d'observation	Tâche individuelle	Coopération
Dimension	Présent	Locale et socio-historique

#### 2.4.1. Définir le métalinguistique

La notion de métalinguistique ne se définit guère d'une manière simple ou univoque. Les termes utilisés pour le désigner sont également nombreux : on parle des **connaissances, capacités, habiletés, compétences et activités métalinguistiques ou métalangagières** ou alors tout simplement de la **métalangue** ou du **métalangage**. Le plus souvent, le métalinguistique est considéré comme un sous-domaine de la **métacognition** (pour une analyse plus détaillée, voir par exemple Gombert 1993), entendu comme la connaissance et le contrôle conscients d'un individu sur ses

propres processus cognitifs, tels que la mémoire ou l'apprentissage (Gombert 1990 : 27). Les activités métacognitives sont souvent décrites comme des activités mentales d'un « niveau supérieur », des fonctions cognitives couvrant d'autres fonctions cognitives.

La métacognition réfère à « la cognition sur la cognition », ainsi le métalinguistique peut être défini comme « le langage sur le langage » ou bien « la cognition sur le langage », dépendant du sens dans lequel les termes sont utilisés (Gombert 1990 : 15, 20, voir aussi van Lier 1998 : 132). Selon Gombert (ibid.), une définition purement linguistique délimite le métalinguistique en des productions verbales concernant le langage tandis qu'une définition psycholinguistique inclut également le comportement témoignant des processus cognitifs conscients liés à la langue. La première approche utilise la notion de métalangue dans deux sens encore plus précis : pour renvoyer soit à la terminologie linguistique, tel que *mot*, soit à la langue comme un outil pour parler de la langue (id. :11). Quelle que soit l'approche adoptée, l'objet des connaissances, capacités etc. métalinguistiques est la langue elle-même.

Selon la conception généralement acceptée, l'objet du métalinguistique est alors la langue. Par exemple, Dolz (1998 : 14) caractérise ce fonctionnement *méta* comme « une prise de distance et une objectivation du langage afin de régler les processus propres aux activités langagières ». En plus de désigner l'objet du métalinguistique, un deuxième critère est souvent soulevé pour définir le métalinguistique et pour le séparer d'autres fonctions cognitives liées à la langue ; comme le souligne par exemple Gombert (1990 : 13), le fonctionnement métalinguistique est conçu comme **conscient** (ainsi que la métacognition en générale)<sup>2</sup>. Les deux critères, l'objectivation du langage et la nature consciente du fonctionnement, font la distinction entre le fonctionnement métalinguistique et le fonctionnement linguistique, c'est-à-dire par exemple la distinction entre les connaissances métalinguistiques conscientes sur la langue et les connaissances linguistiques utilisées pour la communication quotidienne (voir par exemple Alanen 2006a : 11-12).

---

<sup>2</sup> Une utilisation différente du terme *méta* peut être toutefois observée dans les modèles de Karmiloff-Smith (par exemple Karmiloff-Smith 1986). Cet emploi qui ne délimite pas la notion de *méta* aux fonctions permettant un accès conscient nous semble néanmoins peu commun.



L'activité métalinguistique ne signifie pas que « penser à la langue » (Alanen & al. 2006 : 138). D'après Gombert (1990 : 27), les activités métalinguistiques incluent la réflexion, le contrôle et la planification conscients sur la langue et son utilisation. A ce titre, van Lier (1996 : 74, 1998 : 136) parle surtout de la manipulation du matériel linguistique. Toutes ces activités métalinguistiques peuvent être observées soit en production soit en compréhension (Gombert 1990 : 27, voir aussi Karmiloff-Smith 1986). Au surplus, elles couvrent tous les aspects de la langue : morphologique, phonologique, syntaxique, lexical et pragmatique (Roehr 2008 : 72), auxquels Gombert (1990 : 27) réfère alors comme métaphonologique, métasyntaxique etc.

#### **2.4.1.1. Les définitions cognitive et sociale du métalinguistique**

La définition générale du métalinguistique formée ci-dessus prévoit, en fonction de l'approche adoptée, des interprétations et des mises en valeur différentes. Comme constaté supra, les approches cognitive et socioculturelle diffèrent de l'une l'autre en ce qui concerne leurs conceptions de la conscience et de la compétence langagière ; ainsi, les deux approches arrivent également à des descriptions différentes du métalinguistique. Ces distinctions se voient aussi bien dans leurs définitions du métalinguistique en tant qu'objet d'étude que dans les situations où le métalinguistique est observé.

Du point de vue cognitive, le métalinguistique est observé en tant qu'un phénomène **cognitif**, manifesté dans les fonctions cognitives individuelles (voir par exemple Gombert 1990, Bialystok 2001, Karmiloff-Smith 1986). Gombert & Colé (2000 : 118) précisent que l'objet d'étude ne se forme pas des caractéristiques externes du comportement mais de « l'activité cognitive qui les sous-tend ». Selon Dolz (1998 : 16), les cognitivistes cherchent alors des marques ou des éléments témoignant de l'activité métalinguistique conçue comme le **contrôle interne** du sujet. Dolz (ibid.) signale que dans ce cadre la verbalisation en tant que telle ne constitue pas l'activité métalinguistique mais en sert de l'indicateur.

Le plus souvent, la recherche cognitive vise à définir quelles fonctions cognitives sont en œuvre et quel est le niveau précis de prise de conscience à un moment d'observation spécifique (Dolz 1998 : 16). Pour reconnaître une activité cognitive

comme métalinguistique, le niveau de conscience exigé est relativement élevé et les fonctions qui impliquent un niveau de conscience moins important sont souvent désignées différemment pour les séparer du fonctionnement proprement *méta* (voir par exemple les niveaux *épi* et *méta* de Gombert, 2.4.2.3.). Dans ces conditions, Gombert (1990 : 23) souligne qu'une simple intuition linguistique ne peut pas être comptée parmi les activités métalinguistiques. Dans la recherche cognitive, cette dimension cognitive du métalinguistique est le plus souvent étudié dans des tâches individuelles.

Dans la perspective socioculturelle, en revanche, le métalinguistique est conçu comme un phénomène **social** qui se produit dans l'interaction sociale (par exemple van Lier 1996, 1998, Dolz 1998, Alanen 2000). Alanen (2000 : 112) fait observer que le métalinguistique n'est pas que le produit de la cognition individuelle, ce qui est fréquemment présumé parmi les interprétations purement cognitivistes, mais que dans les processus métalinguistiques s'engagent tout autant l'environnement socioculturel et les usages sociaux. Dans ces conditions, le métalinguistique, trop souvent perçu en tant que connaissances individuelles délimitées dans des contextes formelles, est observé dans l'activité langagière et dans l'interaction quotidienne. Au lieu de demeurer au niveau de l'esprit, le fond du métalinguistique surgit alors sur un plan social (van Lier 1998 : 132).

Van Lier (1998 : 135-137) critique fortement les définitions du métalinguistique de la perspective cognitive dont l'accent est souvent sur l'étude des contextes écrits et formels. Dans ces contextes, en plus, le sujet conscient est conçu comme celui qui travaille sur la terminologie linguistique ou sur des règles (ibid.). Van Lier souligne que le métalinguistique ne consiste pas en la capacité de décrire un trait linguistique mais ce sont les essais de contrôler et de manipuler le matériel langagier disponible qui en forment le fond : ainsi, « l'essentiel de notre conscience sur nos connaissances [...] réside dans les actions (ou dans les efforts), non pas dans le commentaire » (id. : 136, notre traduction). Comme le formule van Lier (1998 : 132), le contrôle conscient de la langue, dans sa forme la plus pure et la plus fondamentale, se manifeste effectivement dans la performance linguistique. Dans ce cadre, l'intuition linguistique quotidienne, « le sentiment intuitif du langage, le contrôle habile de la créativité et de la convention, et l'énergie perceptuelle consacrée à prêter attention à

sa propre utilisation du langage et à celle d'autres », dépréciée par Gombert (1990), devient une des manifestations centrales du métalinguistique (van Lier 1998 : 136).

La vue sociale du métalinguistique peut être caractérisée comme une conception plus large également en ce qui concerne la définition du métalinguistique par rapport aux autres éléments de la cognition. Suivant cette approche, le métalinguistique est souvent présenté comme une partie intégrante de la conscience générale au lieu de le définir comme une structure indépendante et strictement limitée ; ainsi, par exemple van Lier (1996, 1998) discute surtout la relation réciproque entre la conscience et la langue (*language awareness*) ce qui coïncide souvent avec les conceptions cognitivistes du fonctionnement métalinguistique mais qui ne se borne pas à l'étude des fonctions *méta* dans le sens strict de Gombert (1990). De la même manière, Alanen (2000 : 113-114) définit sa conception du métalinguistique comme plus large que celle de Gombert qui exclut les phénomènes qui restent moins conscients ou hors la possibilité de l'observation empirique. Plutôt que définir le métalinguistique à l'égard des fonctions cognitives précises, l'approche socioculturelle s'applique à l'étude des activités ou capacités qui se montrent **pertinentes** ou **signifiantes** pour les processus de l'utilisation de la langue et de l'apprentissage d'une langue (voir Alanen 2000).

Alors, dans le cadre socioculturel, une limite absolue du niveau de prise de conscience n'est pas le critère principal pour délimiter le fonctionnement métalinguistique mais le concept de métalinguistique peut comprendre plusieurs niveaux variés en fonction de dimensions de conscience impliquée et de technicité ou formalité (voir par exemple le modèle de van Lier (1998), 2.4.2.3.). A cet égard, Alanen (2000 : 115-116) ajoute que les activités langagières et la conscience de celles-ci peuvent être étudiées dans des formes différentes manifestes dans une situation spécifique bien que toutes les fonctions ne soient pas entièrement maîtrisées à un niveau explicite ou *méta* et contrôlées consciemment. Alanen (ibid.) tient ces situations pour des situations de **résolution de problèmes** qui constituent en même temps des événements sociaux.

Pour les objectifs socioculturels, l'objet d'étude se trouve donc dans le comportement des sujets, dans leurs activités linguistiques et dans l'interaction

ordinaire. Contrairement à l'approche cognitive qui présuppose des témoignages de la régulation interne du sujet, la conception sociale reconnaît les traces **extérieurs** et le **contrôle externe** de l'activité langagière comme métalinguistique (Dolz 1998 : 14). Cette vue étendue permet l'étude du métalinguistique dans son ensemble aussi bien dans les actions et les activités concrètes que comme un phénomène socioculturel (Alanen 2000 : 113). Puisque le *méta* est considéré comme social, afin de l'étudier, une tâche individuelle se montre, bien entendu, insuffisante.

Comme beaucoup d'autres, Gombert (1990 : 21) et Roehr (par exemple 2007 : 173-174) signalent la complexité des notions désignant le métalinguistique. Une définition bien précise est cependant une nécessité pour une recherche fiable. Les composantes et les niveaux du métalinguistique que nous introduirons de suite contribuent de leur part aux définitions sans ambiguïté.

#### **2.4.2. Les modèles du métalinguistique : ses composantes et ses niveaux**

Le métalinguistique est souvent divisé en composantes ou en niveaux pour illustrer sa structure interne ou sa relation par rapport aux autres fonctions ou aspects de la cognition ou de la langue. Les deux modèles de Bialystok (2001) que nous présenterons par la suite sont basés sur la conception cognitive et concernent l'organisation du métalinguistique vis-à-vis de la cognition et les capacités linguistiques ainsi que les processus compris dans le fonctionnement métalinguistique. Les présentations de Bialystok sont suivies par deux autres traitant de la division du métalinguistique en niveaux. Le modèle de Gombert (1990), en adoptant également un point de vue cognitive, divise le métalinguistique en niveaux selon le degré de conscience impliqué. Enfin, nous aborderons un modèle fondé sur l'approche socioculturelle, celui de van Lier (1998) qui traite des niveaux du métalinguistique dans un cadre plus vaste de la langue et la conscience.

##### **2.4.2.1. Les aspects de métalinguistique chez Bialystok**

Bialystok (2001 : 123) fait observer que la notion de métalinguistique est utilisée pour référer au moins aux trois aspects différents : **les connaissances, les capacités et la conscience métalinguistiques**. En insistant sur le besoin des définitions

rigoureuses de ces notions, surtout afin d'assurer une recherche valide, Bialystok se consacre à les définir de la manière suivante. Selon Bialystok (id. : 123-124), premièrement, les **connaissances métalinguistiques** sont des connaissances abstraites sur la langue qui dépassent les limites des connaissances qu'un individu a d'une langue particulière. Elles se composent des représentations explicites de la structure linguistique. Par contre, l'accès à ces ressources métalinguistiques est obtenu par l'intermédiaire des connaissances d'une langue particulière.

Quant aux **capacités métalinguistiques**, d'après Bialystok (id. : 124-126), elles peuvent être décrites comme les capacités d'utiliser les connaissances de la langue, par opposition aux capacités d'utiliser la langue. Pour des considérations purement théoriques, les capacités métalinguistiques peuvent être conçues comme séparées des capacités linguistiques ce qui permet d'observer le *méta* indépendamment, sans considérer le développement ou le fonctionnement linguistique. Une conception alternative est de concevoir les capacités métalinguistiques situées au sein des capacités linguistiques comme une capacité dérivée, toutes les deux partageant les mêmes paramètres. Dans ce dernier cas le statut des capacités métalinguistiques comme un concept séparé semble moins important. Pour éviter la nature fragmentaire de la première conception et la généralisation excessive de la deuxième Bialystok (id. : 125-126) propose un point de vue combiné : les capacités linguistiques et métalinguistiques sont ainsi considérées comme indépendantes dans leur manifestation et dans leur développement mais comme produits de la même origine. Aussi sont-elles considérées comme parallèles dans leurs caractères, développements, paramètres et descriptions théoriques.

Enfin, Bialystok (id. : 126) évoque la notion de **conscience** (*awareness*) **métalinguistique** en avouant aussitôt qu'il s'agit d'une certaine manière du concept *méta* le plus difficile à définir, surtout parce qu'il introduit la question générale de ce qui est conscient. À ce point, Bialystok (id. : 126) opte toutefois pour une conception de la conscience si vaste qu'elle ne contribue pas à définir le *méta*<sup>3</sup>. Au lieu de discuter la conscience en profondeur, elle aborde le mécanisme d'**attention** (id. :

---

<sup>3</sup> Bialystok adopte ici la conception de Searle (1992) selon laquelle toute cognition humaine est consciente par nature, ce qui n'avance effectivement pas la définition du *méta* avec l'aide du concept de conscience.

126-127). Elle explique que la manifestation de la conscience présuppose essentiellement l'attention ; l'expérience de la conscience peut se présenter quand l'attention se combine avec des représentations explicites mentales. La conscience métalinguistique implique donc que l'attention est concentrée d'une manière active sur les connaissances des caractères explicites de la langue. Dépendant d'une concentration réussie chez l'individu à un moment donné, le phénomène *méta* est alors momentané. Bialystok (ibid.) soutient cependant que l'attention est une fonction générale engagée dans tous les processus cognitifs et dans ce sens, le métalinguistique devient une partie de la cognition ordinaire.

#### 2.4.2.2. Le métalinguistique comme processus

Après avoir examiné les différents aspects du métalinguistique, Bialystok (2001) passe à la définition de la construction de métalinguistique comme un ensemble. Cela implique surtout le positionnement de ce qui est métalinguistique par rapport à ce qui est linguistique.

D'après Bialystok (2001 : 129), la plupart des descriptions du métalinguistique sont d'une nature structuraliste : elles comprennent des figures comportant des boîtes et des flèches qui illustrent des composants et les rapports entre ceux-ci ; les options sont nettes et les choix sont généralement binaires. Ces descriptions sont souvent structurées par des limites et des seuils précis. Bialystok (ibid.), constate que dans une telle description, les ressources métalinguistiques seraient séparées des ressources linguistiques sur la base d'un caractère, une qualité ou une condition distinctive. Cependant, elle considère les descriptions structuralistes comme peu appropriées pour définir le métalinguistique parce qu'elles présupposent des choix catégoriels quoique les événements cognitifs ne soient pas nettement distincts (ibid.). Au lieu des choix binaires, elle propose une **conception continue** ou **graduelle** du métalinguistique qui présente les ressources métalinguistiques comme des processus sur une échelle sans limites précises ou seuils stricts (id. : 129-130).

De ce point de vue graduel, selon Bialystok (2001 : 130), le métalinguistique ne se manifeste pas par un dépassement d'un seuil mais tous les activités linguistiques sont métalinguistiques dans une certaine mesure : il n'est plus possible de dire d'un

processus langagière individuel qu'il est métalinguistique ou ne l'est pas mais il sera décrit comme **plus ou moins métalinguistique**. De même, le développement métalinguistique chez un enfant ne se caractérise pas par un soudain passage aux activités métalinguistiques (ibid.). Par conséquent, le métalinguistique n'est plus conçue comme une description d'un domaine (conscience, tâche ou capacité métalinguistique) mais, comme le formule Bialystok (id. : 130), il s'agit d'« une désignation d'un processus qui peut avancer dans ces domaines ». Dans sa définition, Bialystok (ibid.) abandonne alors la métaphore spatiale structuraliste et la remplace par une métaphore d'intensité des processus.

Dans ce cadre, Bialystok (id. : 131-133) aborde les deux processus cognitifs qui sont à la base des ressources métalinguistiques : le processus d'**analyse** et celui de **contrôle**. C'est l'augmentation du niveau de participation de ces processus qui amène les activités linguistiques vers le niveau *méta* ; ils constituent alors également des continuums ainsi que le fait l'ensemble *méta*. Bialystok définit le processus d'analyse comme « la capacité de créer des représentations mentales de l'information linguistique aux niveaux de structure de plus en plus détaillés » (id. : 131, notre traduction). Ces capacités sont le résultat d'une « redescription » continue des connaissances implicites qui produit des structures explicites permettant l'accès aux connaissances linguistiques. Quant au processus de contrôle, Bialystok le caractérise comme « la capacité d'orienter son attention d'une manière sélective vers des aspects particuliers des représentations, surtout dans des situations trompeuses » (ibid., notre traduction). Il s'agit alors de diriger son attention correctement dans des situations langagières quotidiennes souvent marquées par l'ambiguïté. Théoriquement, les dimensions d'analyse et de contrôle peuvent être examinées séparément mais en pratique ils sont toujours en corrélation. Les tâches qui supposent un niveau d'analyse élevé demandent en général également un haut niveau de contrôle. D'autre part, les représentations mentales ne sont disponibles à l'observation externe fiable que lorsque l'individu y a accès lui-même ; l'étude des niveaux d'analyse ou de contrôle séparément s'est avérée très difficile.

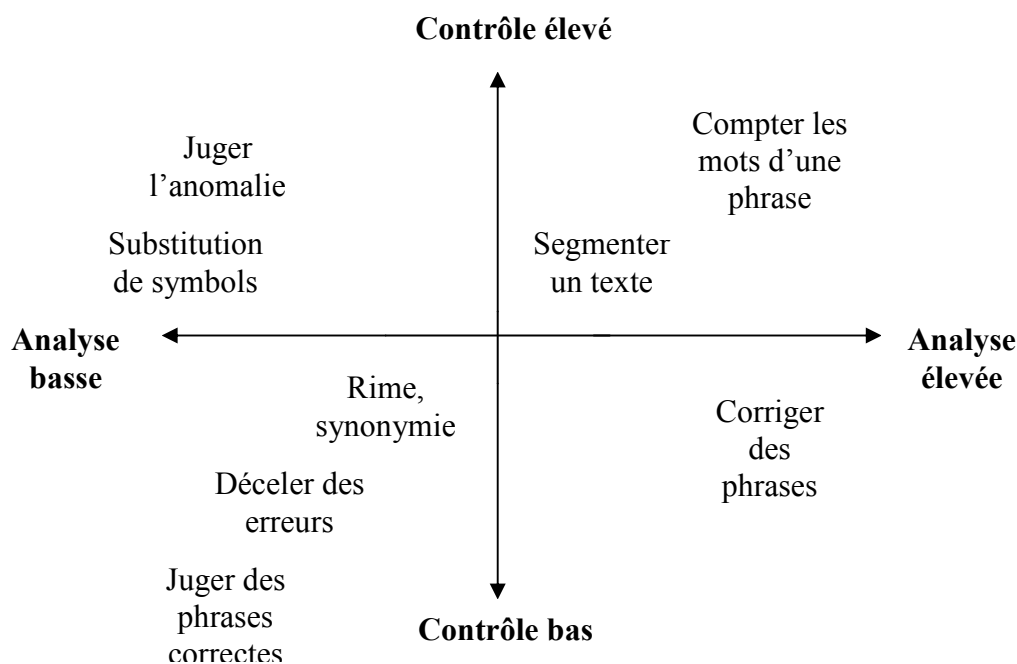


Figure 3. Tâches relevant de l'utilisation métalinguistique de la langue situées aux dimensions d'analyse et de contrôle (Bialystok 2001 : 17, notre traduction).

Dans la figure 3, Bialystok (2001 : 17) fait ressortir un certain nombre d'activités langagières souvent décrites comme métalinguistiques. Plus une tâche approche les extrémités de contrôle élevé et d'analyse élevée, plus elle est donc d'une nature métalinguistique ; ainsi, par exemple la tâche de compter les mots d'une phrase, un exercice fortement concentré sur la forme, demande un niveau de contrôle et d'analyse plus élevé que la tâche de juger des phrases correctes, un devoir se portant largement sur le sens. Dans le cadre de ces deux processus, Bialystok (id. : 133-134) illustre également ce qui différencie les trois aspects métalinguistiques (connaissances, capacités ou conscience) : les trois sortes de *méta* sont, en fait, distinguées par le type de processus qui y participent. Plus précisément, une tâche demandant un niveau d'analyse élevé augmente le rôle des connaissances métalinguistiques et un exercice qui exige un niveau de contrôle élevé engage surtout les capacités et la conscience métalinguistiques.

#### 2.4.2.3. Les niveaux du métalinguistique : deux modèles

Concernant les différents niveaux du métalinguistique, nous aborderons deux modèles : premièrement, nous présenterons très brièvement la division du



métalinguistique en deux faite par Gombert (1990) et deuxièmement, nous nous intéresserons au modèle à quatre niveaux de van Lier (1998). La dichotomie de Gombert sert de base pour son modèle du développement métalinguistique et sera ainsi traitée plus en détail sous 2.4.3.1.

Gombert (1990 : 20-24) fait une distinction entre les activités **métalinguistiques** et **épilinguistiques**. Pour Gombert, les activités métalinguistiques sont toujours conscientes et gérées par un autocontrôle délibéré. Avant l'apparition des activités proprement métalinguistiques il existe toutefois d'autres activités cognitives contrôlées, des activités « métalinguistiques précoces » qu'il nomme activités épilinguistiques. Les capacités épilinguistiques surgissent dans des comportements spontanés, dans la gestion, la régulation et le contrôle de la langue, et ne sont pas encore conscientes ou délibérément appliquées. La différence entre les capacités *méta* et *épi* est d'une nature qualitative et non pas de degré : les connaissances derrière les capacités métalinguistiques sont systématiquement représentées tandis que les activités épilinguistiques sont des manifestations d'une maîtrise fonctionnelle de règles langagières.

En gardant une conception large sur la langue et la conscience, van Lier (1998 : 135-137) présente un modèle du métalinguistique dans lequel il insère des éléments qui font partie du métalinguistique du point de vue social mais qui ne sont pas forcément compris dans les descriptions cognitivistes. Il part d'une vue critique sur la définition de *méta* de l'approche cognitiviste, présentée comme le troisième niveau des quatre niveaux de la conscience (la conscience globale et transitive, la métaconscience et les activités volontaires, délibérées et réfléchies, voir 2.3.2.).

Van Lier (1998 : 132) fait remarquer que ce niveau *méta* est habituellement discuté par rapport aux connaissances explicites de la grammaire ou des structures linguistiques même si le contrôle conscient de la langue se produit bel et bien dans la performance linguistique. C'est pourquoi le *méta* doit être étudié surtout dans l'activité linguistique ou l'interaction. Par conséquent, d'après van Lier (ibid.), ces deux conceptions différentes peuvent être définies comme deux sous-niveaux du troisième niveau : la **conscience pratique** ou **narrative**, manifeste surtout dans des jeux linguistiques et dans la manipulation des ressources linguistiques, et la

**conscience académique** ou **technique**, observée dans la forme des connaissances explicites et du vocabulaire technique et spécialisé. Les deux niveaux font alors partie du *méta* dans le sens qu'ils renvoient aux activités de réflexion sur la pensée ou sur la langue ou alors aux activités langagières sur la pensée ou sur la langue. Cette distinction avance, selon van Lier, une conception de la conscience qui se montre très utile au domaine de l'apprentissage des langues.

Par contraste avec les activités *épi* et *méta* de Gombert, van Lier (1998 : 135) accentue que la division entre la conscience pratique et technique n'est pas stricte mais qu'il existe une relation complexe et dynamique entre celles-ci. Pour avancer cette conception flexible des niveaux de la conscience, il développe un modèle à quatre niveaux interactifs.

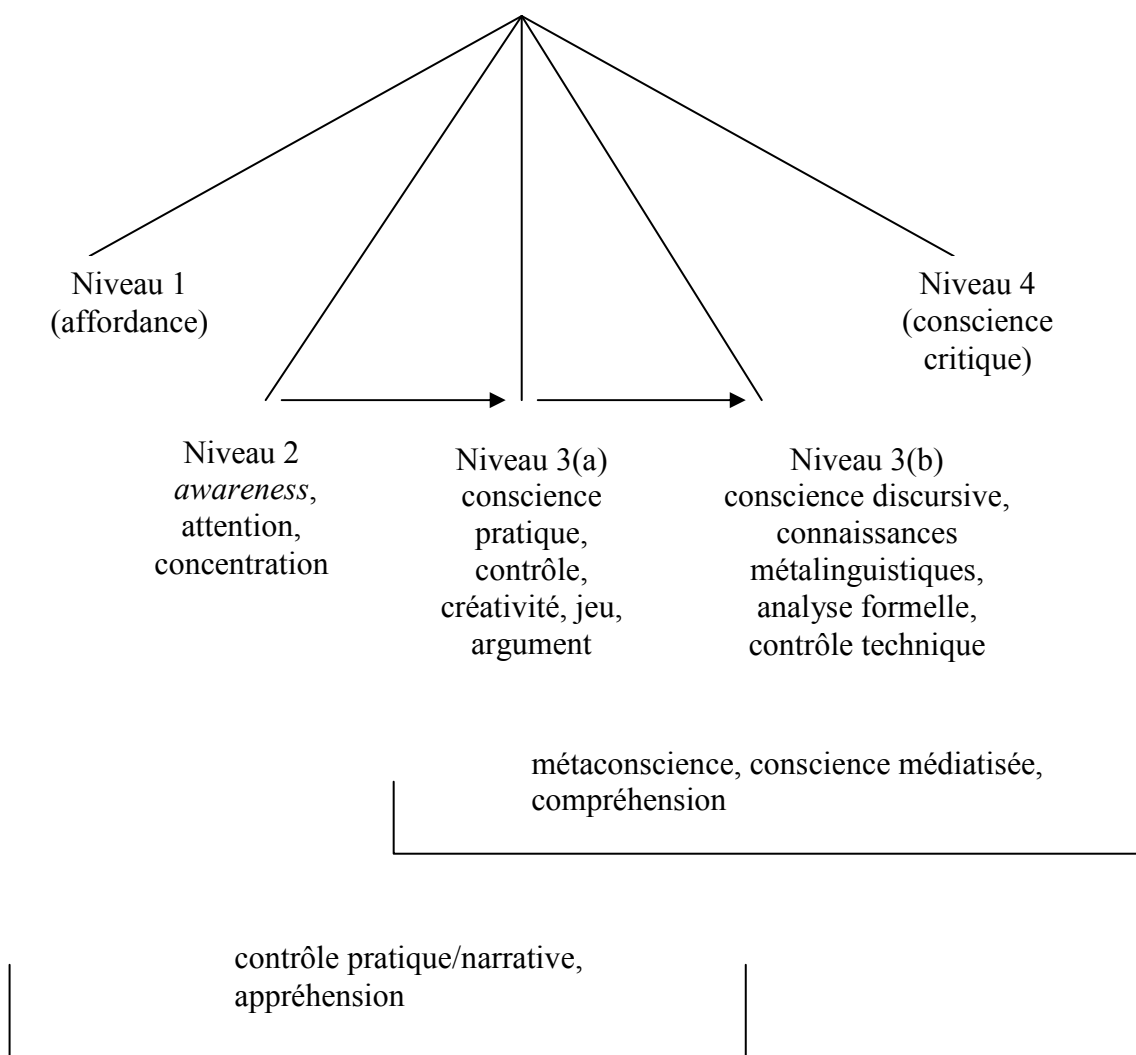


Figure 4. Les niveaux du métalinguistique (van Lier 1998 : 136, notre traduction)

Suivant le modèle de van Lier, au premier niveau la conscience se manifeste comme une capacité du sujet de percevoir et de se servir des **affordances**, des « offres » présentes dans l'environnement langagier (Alanen 2006a : 210). Le concept d'affordance provient de la perspective écologique de Gibson (1979) où il l'utilise pour désigner ce que l'environnement fournit ou apporte à un animal dans une relation réciproque (id. : 127). Dans l'utilisation adoptée par van Lier il s'agit donc des éléments linguistiques qui sont disponibles au sujet ou à sa portée en tant qu'occasions à profiter pour former de l'input (van Lier 1996 : 53-54). Alanen (2000 : 112) caractérise les affordances comme des traits langagiers qui se révèlent utilisables à l'apprenant et sur lesquelles l'apprenant peut travailler. En accentuant toujours la perspective sociale, van Lier (1996 : 36) signale que les affordances se produisent dans l'interaction sociale se déroulant dans un contexte culturel spécifique.

Par le deuxième niveau van Lier (2004 : 100-101) entend un acte délibéré où l'attention est concentrée sur un trait langagier. Cet acte peut suivre la phase de l'affordance ou il peut être suscité par une indication de la part de quelqu'un autre.

Le niveau de la conscience pratique, 3a dans le modèle, constitue pour van Lier l'essence de toute la conscience concernant le langage. Van Lier s'écarte de la conception cognitiviste traditionnelle du métalinguistique en tant que des capacités formelles et explicites. Par contre, il accorde la plus grande importance à l'**intuition linguistique** quotidienne (van Lier 1998 : 136). C'est pour cela que van Lier (1998 : 137) propose de renverser la dichotomie entre *méta* et *épi* de Gombert (1990) ; ce que Gombert (1990) appelle métalinguistique à proprement parler apparaît à van Lier comme un phénomène secondaire en comparaison de la connaissance *épi* ou pratique manifeste dans la performance langagière ordinaire. Ainsi, la connaissance pratique constituerait la forme de base de toute conscience concernant le langage et la conscience technique, par contre, serait considérée comme épiphénoménale (id : 143).

Le niveau 3b, la conscience technique, correspond alors plus ou moins au *méta* dans le sens traditionnel avec les connaissances formelles et techniques. Van Lier (1998 :

135) estime que le développement du niveau 3a au niveau 3b résulte dans une certaine mesure de la maturation langagière de l'individu et de l'éducation formelle. Il fait cependant ressortir deux points essentiels : Premièrement, une partie importante des connaissances langagières n'est pas disponible ou appropriée pour ce genre de développement. Deuxièmement, tous les niveaux de la conscience subsistent bien que le métalinguistique devienne plus élaboré. De cette manière, il met davantage en valeur le rôle de la conscience pratique ; elle n'est pas qu'une phase de développement mais forme un fond irremplaçable pour toute utilisation du langage.

Le niveau le plus haut du modèle de van Lier (1998 : 135-137) est celui de la **conscience critique**. Van Lier (1996 : 82) explique qu'à ce niveau la conscience est considérée par rapport à des phénomènes de pouvoir, de contrôle et de manipulation dans l'utilisation du langage dans la société. Aussi est-elle également liée à des questions concernant l'éducation et les curriculums des langues (ibid.). Dans le cadre de notre étude, nous n'examinerons pourtant pas le métalinguistique à ce niveau institutionnel.

Dans son modèle, van Lier (1998) évoque également les concepts d'**appréhension** et de **compréhension**, discutés fréquemment dans les domaines de la philosophie et de la psychologie, mais qui, selon lui, n'ont eu que de pauvres équivalents au domaine d'apprentissage des langues (van Lier 1996 : 54, 67). D'après van Lier (id. : 54), il s'agit de deux types de connaissances : par le type d'appréhension, il entend les connaissances intuitives et non-verbalisées/non-verbalisables et par celui de compréhension, il désigne les connaissances exprimables et analysées. Dans le modèle, l'appréhension et la compréhension se superposent et, en effet, van Lier (ibid.) veut accentuer qu'ils ne devraient pas être considérés comme séparés mais, de la même manière que les quatre niveaux de la conscience, comme interconnectés et remplissant des fonctions différentes. De plus, l'importance des connaissances intuitives dans le processus d'établissement des savoirs humains a été largement démontrée (id. : 55).

Pour élaborer son modèle, van Lier (1998 : 136) recourt encore à la notion de **conscience médiatisée**. La médiation, un concept originellement de Vygotski

(1978), est définie par Garton (1992 : 89) comme « l'emploi des signes décontextualisés mais conventionnels dans une culture, tels que le langage, pour faciliter la résolution d'un problème ». Les méthodes médiatisées ou indirectes, dont le langage égocentrique est un exemple (voir 2.1.2.), révèlent du développement de la pensée abstraite et d'autres fonctions cognitives supérieures (Vygotski 1978 : 26). La conscience médiatisée est donc une forme supérieure de la conscience qui se repose sur le langage médiateur.

Avec l'aide de ces définitions et modèles du métalinguistique que nous venons d'aborder, nous souhaitons d'avoir créé une certaine idée de ce qui est entendu par le métalinguistique. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons au développement de ce fonctionnement.

#### **2.4.3. Le développement du métalinguistique**

Le développement du métalinguistique est solidement ancré au développement des autres capacités cognitives du niveau supérieur (Roehr 2008 : 82). Le fonctionnement cognitif à ce niveau demande une certaine capacité de mémoire de courte durée et exige alors un niveau de la maturité cognitive relativement élevé ; le développement du métalinguistique est alors rendu possible grâce à la croissance des capacités de la mémoire de courte durée (ibid.). Le développement du métalinguistique se produit pendant l'enfance et la jeunesse : Roehr (ibid.) situe la manifestation du méta vers l'âge de six à huit ans et Gombert (1990 : 248-249) estime que les premiers fonctionnements surgissent vers six ou sept ans, en ajoutant qu'ils se présentent rarement avant l'âge de cinq. Par contre, avant l'apparition du fonctionnement métalinguistique d'autres activités cognitives contrôlées se portant sur la langue peuvent être observées dans les productions d'enfants. Ces activités épilinguistiques (Gombert 1990, voir 2.4.2.3.), surviennent dans leur forme stabilisée vers cinq ou six ans, mais les premiers fonctionnements *épi* apparaissent dans peu de temps après l'apparition du langage (id. : 248).

Comme beaucoup d'autres (voir par exemple Bialystok 1986, Roehr 2008), Gombert (1990 : 230-231) fait remarquer que la manifestation des fonctionnements métalinguistiques est souvent liée au développement des capacités de lire et d'écrire.

De la même manière que les activités métalinguistiques, la lecture et l'écriture nécessitent la connaissance consciente et le contrôle délibéré (Gombert 1990 : 246). D'après Bialystok (1986 : 499), le facteur commun est le niveau d'analyse élevé exigé et dans la lecture et dans le métalinguistique. La relation entre ces deux activités reste tout de même un point controversé : la lecture présuppose-t-elle le métalinguistique ou vice-versa ? Bialystok (1986 : 499-500) suggère que la lecture précéderait le métalinguistique. D'un autre côté, il peut être argumenté que l'apprentissage de la lecture forme le « canal » le plus visible pour la manifestation des fonctionnements métalinguistiques déjà existants.

Le processus du développement métalinguistique a effectivement un lien avec le développement général des capacités cognitives. Pourtant, pour Gombert (1990 : 229), expliquer le développement métalinguistique comme un simple dérivé d'autres fonctions cognitives paraît inutile et insuffisant. Gombert (id. : 240) ne se contente pas de l'illustrer avec l'aide des dichotomies classiques, tels que implicite – explicite ou inconscient – conscient, non plus. Par conséquent, elle propose un modèle du développement métalinguistique en quatre phases, en élaborant la division en des processus *méta* et *épi* déjà mentionnés supra. Le modèle de Gombert est basé sur celui de Karmiloff-Smith (1986) qui traite des représentations internes du point de vue cognitiviste très en détail. Comme dans notre recherche nous ne nous intéressons pas aux fonctions cérébrales à ce niveau purement cognitif, nous nous focaliserons sur le modèle de Gombert (1990 : 242-248) qui, quoique également cognitiviste, donne une description plus concentrée du développement métalinguistique. En outre, ce modèle est probablement le plus connu parmi les modèles de ce genre qui ne sont pas, en tout cas, très nombreux.

#### **2.4.3.1. Le modèle du développement métalinguistique de Gombert**

Selon le modèle de Gombert (1990 : 242-244), la première phase du développement métalinguistique comprend l'acquisition des premières habiletés linguistiques. A cette phase, l'enfant construit le système linguistique sur la base des modèles d'*output* des adultes. Le système se compose des paires d'une forme linguistique et de son contexte d'utilisation pragmatique ou extralinguistique. Au début, les paires sont univoques ; chaque forme correspond à un contexte d'utilisation ou une

fonction. Cependant, avec le temps, les modèles des adultes deviennent plus nombreux et plus complexes et les productions de l'enfant gagnent en longueur de sorte que de nouvelles fonctions apparaissent. Les paires de forme – fonction deviennent plus nombreuses et la même forme peut se manifester dans plusieurs paires qui restent toutefois séparées. L'apparition de ces paires bi-univoques abîme la praticabilité initiale du système. Ainsi, chez l'enfant, il naît un besoin pour une réorganisation du système.

A la deuxième phase du modèle (id. : 244-246), l'enfant passe à l'acquisition de la maîtrise épilinguistique. Les paires forme – fonction univoques de la première phase sont réorganisées de manière qu'une forme puisse couvrir plusieurs fonctions mais ne puisse plus se manifester dans plusieurs paires. Il s'agit donc d'une transition des paires **unifonctionnelles** aux paires **plurifonctionnelles** qui mène à un contrôle interne des connaissances acquises à la première phase. Le système de règles ainsi formé est toujours dépendant du contexte et des utilisations réelles. Les fonctions épilinguistiques stables acquises à la fin de la phase ne sont pas automatiques mais nécessitent un effort métacognitif et ne se présentent qu'en cas de besoin au cours de l'interaction. Elles ne sont pas descriptibles verbalement mais sont observées dans les actions de l'enfant.

A la troisième phase, selon Gombert (id. : 246-247), l'enfant obtient la maîtrise métalinguistique qui surgit d'une nécessité de contrôler intentionnellement la stabilité de la deuxième phase. Le fonctionnement épilinguistique se caractérise comme fonctionnel tandis que la maîtrise métalinguistique est consciente et contrôlée délibérément. La maîtrise fonctionnelle précède toujours la gestion consciente et, par la suite, l'acquisition des capacités *épi* forme un prérequis indispensable pour l'obtention de la maîtrise *méta*. Cependant, certains fonctionnements langagiers ne sont jamais gérés au niveau *méta* car la gestion métalinguistique est facultative et appliquée conformément aux exigences contextuelles. De plus, puisque l'utilisation des ressources *méta* est cognitivement coûteuse et limitée par les capacités cognitives, elles sont employées selon l'ordre d'importance imposé par la situation.

Suivant Gombert (id. : 248), pendant la quatrième phase du développement métalinguistique, les métaprocessus s'automatisent. L'automatisation est un

développement nécessaire compte tenu de la charge cognitive excessive du fonctionnement *méta* : une fois automatisés, les processus ne présupposent plus de contrôle conscient et libèrent de cette manière de la capacité cognitive pour les besoins d'autres fonctions. A l'égard de l'automatisation, les processus automatisés ressemblent aux épiprocessus, c'est-à-dire que les deux types de fonctionnement s'opèrent inconsciemment. Contrairement aux épiprocessus, les processus automatisés restent pourtant toujours disponibles pour un accès conscient et peuvent par conséquent être substitués par des métaprocessus si un problème s'annonce au cours du fonctionnement automatique du traitement linguistique.

#### **2.4.4. Le métalinguistique et l'apprentissage des langues étrangères**

Malgré la variété des sujets et des facteurs liés à l'étude du métalinguistique, il nous semble que, le plus souvent, le métalinguistique soit discuté en relation avec l'apprentissage des langues étrangères et c'est ce thème dont nous traiterons par la suite.

Le fonctionnement métalinguistique se manifeste aussi bien dans la langue maternelle que dans l'apprentissage d'une langue étrangère (voir par ex. Roehr 2008 : 70, Bialystok 2001, van Lier 1998). D'autre part, le développement du métalinguistique est souvent mentionné comme un des facteurs qui différencient l'apprentissage d'une langue maternelle de l'apprentissage des langues étrangères. A cet égard, le rôle du métalinguistique est surtout souligné par ceux qui considèrent l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus fondé sur les capacités atteintes en langue maternelle ; en revanche, le concept de métalinguistique est écarté par ceux qui assimilent l'apprentissage d'une langue étrangère à l'apprentissage d'une langue maternelle de manière que l'acquisition inconsciente soit conçue comme le parcours le plus naturel et le plus souhaitable dans les deux cas.

Nicholas (1991 : 79-80) explique la différence entre l'apprentissage d'une langue maternelle et d'une langue étrangère par l'effet de la conscience. Premièrement, d'après Nicholas, la différence résulte du fait que l'apprenant d'une langue étrangère possède déjà une certaine connaissance de l'organisation lexico-grammaticale de la langue. Chez l'enfant, cette connaissance reste d'abord inconsciente mais peut



éventuellement devenir consciente dès l'âge de sept ans. Deuxièmement, Nicholas affirme que chaque apprenant d'une langue étrangère manipule délibérément l'interaction, seulement le degré de cette manipulation peut varier. Enfin, Nicholas soutient que les apprenants adultes possèdent une connaissance pragma-linguistique consciente. Comme une indication de l'effet de ces capacités originaires de la langue maternelle, Nicholas (1991 : 81) signale que les productions en langue étrangère apparaissent dès le début sous forme de mots, phrases ou formules entières, contrairement aux gazouillis observés dans la langue maternelle.

Concernant la pertinence du métalinguistique pour l'apprentissage d'une langue étrangère, Bialystok (2001 : 127) propose un lien semblable à celui présenté par Nicholas (1991). Selon Bialystok (ibid.) le métalinguistique formé dans la langue maternelle, c'est-à-dire les connaissances explicites, abstraites, générales et universelles des principes de la structure de la langue, est appliqué également dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, comme le formule Bialystok (ibid.), l'apprenant n'a pas besoin de recommencer à zéro pour construire les principes de la langue mais il profite de ses connaissances antérieures ce qui facilite l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ces conditions, une continuité s'établit entre l'apprentissage des langues maternelle et étrangère et la capacité langagière formelle aussi bien qu'entre les ressources linguistiques et métalinguistiques ; les bases pour tout apprentissage des langues sont les mêmes (id. : 128).

Nicholas (1991) et Bialystok (2001) ne sont pas les seuls à suggérer une relation entre le métalinguistique de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, déjà Vygotski (1997 : 374-376) a soulevé la question de la différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère. Il est arrivé à la conclusion que les deux processus de développement avancent dans les directions opposées mais sont toutefois étroitement liés. La langue maternelle développe des aspects « primitifs » vers des aspects plus complexes et des connaissances conscientes alors que dans le développement d'une langue étrangère les formes supérieures et une certaine conscience de celles-ci précèdent l'utilisation spontanée et aisée. Le lien entre ces deux processus est avantageux dans les deux sens : d'un côté, le système de sens de la langue maternelle est transféré dans la langue étrangère et de l'autre côté la langue étrangère contribue au développement

des formes supérieures de la langue maternelle. Il s'ensuit que la langue maternelle est perçue comme un système composé des catégories et des phénomènes, permettant ainsi une observation consciente de ses qualités. En somme, d'après Vygotski, l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur un certain niveau de la maturité dans la langue maternelle (id. : 376-377).

Les effets du métalinguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère abordés par Nicholas (1991 : 79-81) nous semblent difficiles à nier ; d'autre part, ceux proposées par Vygotski (1997) et Bialystok (2001) restent à un niveau assez général. En fait, ce qui est plus controversé sont les effets éventuellement avantageux **mesurables** du métalinguistique. Dans ce genre de recherche, le but est souvent de mesurer s'il existe une **corrélation** entre les capacités métalinguistiques et les capacités linguistiques en une langue étrangère. Le plus souvent les études qui visent à établir des corrélations se fondent sur des définitions cognitivistes du métalinguistique. Cela résulte probablement du fait qu'une telle méthode de recherche est caractéristique de l'approche cognitive mais aussi du fait que selon l'approche cognitive, le métalinguistique en tant qu'objet d'étude est conçu comme un phénomène plutôt limité et de cette manière approprié pour le mesurage. La perspective sociale, en revanche, représente un type de recherche différent et adopte souvent une conception large des phénomènes de métalinguistique et de conscience en général. Il nous paraît naturel qu'il existe des définitions qui ne permettent pas le mesurage mais sont utiles pour d'autres objectifs.

Dans le domaine de la recherche cognitive, Roehr (2008 : 83) constate qu'une corrélation entre les connaissances métalinguistiques et un apprentissage réussi d'une langue étrangère a effectivement été établie par plusieurs études. Roehr (2007) a trouvé une corrélation forte entre les compétences grammaticales et lexicales et les connaissances métalinguistiques dans son étude sur des étudiants de l'allemand du niveau universitaire. Alderson & al. (1997) ont également trouvé une corrélation, même si plus modeste, dans leur recherche sur des étudiants de français en première année universitaire. Dans ces études, le métalinguistique a été étudié surtout du point de vue de l'écrit et souvent en tant que des capacités de corriger, de décrire et d'expliquer des phénomènes de la langue (voir par exemple Roehr 2007). Ce qui a été testé correspond donc à ce que van Lier (1998) appelle la conscience technique.

Les preuves sur les avantages mesurables des connaissances métalinguistiques, obtenues dans le cadre d'études cognitivistes, ne sont toutefois pas univoques. Il a été proposé que l'utilisation de ces connaissances soit dépendante de l'apprenant et du contexte (Roehr 2008 : 80). Par exemple, les tâches orales dont le temps d'exécution est limité inspirent probablement moins de connaissances métalinguistiques que les tâches écrites sans limitation de temps qui permettent des fonctions cognitives plus exigeantes (ibid.). Selon Roehr (2008 : 79), il a aussi été estimé que les connaissances métalinguistiques sont moins précises que les connaissances implicites, non-conscientes. Comme le montre une étude par Roehr (2006<sup>4</sup>), les connaissances métalinguistiques correctes n'engendrent pas systématiquement de solution correcte de la tâche. Dans certains contextes, d'après Roehr (2008 : 83), l'utilisation des connaissances métalinguistiques peut se montrer inutile ou même gênante.

On voit par ce qui précède qu'en fait le métalinguistique peut influencer une langue étrangère de deux façons : les effets du métalinguistique obtenu dans la langue maternelle peuvent contribuer soit à la **création** du système langagier d'une langue étrangère soit à l'**utilisation réussie** de ce système. Dans ce dernier cas, il s'agit donc des capacités qui peuvent varier en fonction de l'individu, de la tâche et du moment d'observation.

Van Lier (1998: 137) adopte une vue critique sur les résultats de l'étude d'Alderson & al. (1997). Il estime la corrélation établie insignifiante et conclut que, mesuré d'une telle manière, le métalinguistique forme une construction détachée des compétences langagières et de la conscience de la langue ; alors le métalinguistique représente plutôt la partie émergente d'un iceberg qui reste inutile sans la structure sous-jacente (ibid.). Van Lier (1996 : 77) met en doute également la proposition sur les désavantages éventuelles du métalinguistique (voir par exemple Roehr 2008). Il met l'accent sur l'utilisation habile du métalinguistique et affirme que la quantité ou l'étendu du métalinguistique ne nuit pas à l'apprentissage d'une langue. Cependant, il avoue que l'engagement du métalinguistique seul sans une participation équilibrée

---

<sup>4</sup> Roehr K. 2006. Metalinguistic knowledge in L2 task performance: A verbal protocol analysis. *Language Awareness* 15 (3), 180–198 cité dans Roehr 2008 : 78-79.

de la conscience comme ensemble peut se prouver gênant (van Lier 1998 : 142). Nous interprétons ce dernier commentaire comme une indication de l'accent que met van Lier sur les formes quotidiennes du métalinguistique et du rôle secondaire des formes techniques.

Alanen (2006b) évoque également le métalinguistique comme une ressource bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle parle surtout du contrôle conscient qui renforce la capacité de prêter attention aux formes et aux sens d'une façon appropriée à la situation, ce qui développe alors à la fois l'aisance et la précision (id. : 20). Elle rappelle aussi que la manière dont on parle de la langue peut avoir une influence sur comment elle est conçue et apprise (id. : 22). En plus, selon Alanen (id. : 15), comprendre la nature de l'objet de l'apprentissage, la langue, fait partie du processus d'apprentissage.

#### **2.4.5. Tester le métalinguistique**

Pour conclure l'examen du concept de métalinguistique, nous donnerons un bref aperçu sur les méthodes de le tester. A ce point, nous rappelons que l'étude des capacités métalinguistiques n'est en aucune manière une tâche simple, surtout à cause du fait qu'une telle fonction cognitive est difficilement atteinte par l'observation externe. Une recherche réussie exige ainsi surtout une définition rigoureuse du concept et une méthode soigneusement préparée.

En principe, comme déjà mentionné sous 2.4.4. concernant la pertinence du *méta* pour l'apprentissage des langues étrangères, le métalinguistique peut être testé soit pour permettre une sorte de mesurage (pour établir une corrélation, par exemple) soit pour effectuer une étude qui vise à le caractériser en général (qualitativement). Les tests proprement dits sont plutôt caractéristiques de ce premier type de recherche ; dans un test, typiquement, les réponses sont classées soit comme correcte soit comme incorrectes ce qui rend possible le mesurage. Ce genre de tests ont été effectués entre autres par Roehr (2007) qui a demandé aux sujets de corriger, de décrire et d'expliquer des phrases fautives et d'identifier les rôles grammaticaux des éléments des phrases ce qui, selon elle, mesure la capacité de la réflexion analytique sur la

langue (*language-analytic ability*). Alderson & al. (1997) ont mené une étude semblable, ainsi que Bialystok (1986) qui a également testé la capacité de juger et corriger des phrases fautives.

Souvent le métalinguistique est étudié avec l'aide des **verbalisations**, c'est-à-dire avec l'aide de ce que le sujet indique en mots (voir par exemple Karmiloff-Smith 1986 : 96). Les tests de jugement que nous venons de mentionner sont un exemple de ce méthode. Les verbalisations peuvent être incitées au moyen de questions ou d'une demande de verbaliser (comme l'ont fait Roehr 2007, Alderson & al.1997, Bialystok 1986) ou alors elles peuvent être spontanées. Les verbalisations spontanées sont une source d'information particulièrement importante pour les recherches qualitatives qui se servent de différentes formes d'observation sans poser des questions précises aux sujets. L'étude d'Alanen (2006a) conduite d'une telle façon s'est basée, pour la plupart, sur l'observation participante et sur les verbalisations spontanées des sujets de recherche.

Le danger dans l'examen des verbalisations est qu'il n'existe pas de corrélation directe entre ce qui est conscient et ce qui est verbalisable ; ainsi, non-explicitation ne veut pas dire inconscient (Gombert 1990 : 23) mais l'on peut avoir une certaine conscience de la langue sans pouvoir pourtant articuler cette conscience d'une manière explicite (Nicholas 1991 : 78). L'étude des verbalisations est toutefois une méthode fréquente dont un substitut est difficile à trouver. Comme l'explique Bialystok (2001 : 132-133), l'observation directe des représentations mentales n'est pas possible sans que le sujet les exprime d'une manière ou d'autre. Bialystok (2001 : 132) ajoute que les représentations mentales ne peuvent être étudiées que lorsque le sujet y a accès.

En tant que solution pour le problème de se fier uniquement à des verbalisations, Karmiloff-Smith (1986 : 137) propose les **réparations spontanées**, les corrections linguistiques dans les productions du sujet. De cette manière, même les processus moins conscients, non-verbalisables pourraient être observés (id. : 96). Dans le cas des réparations, Gombert (1990 : 60), parle des **autocorrections** qui s'orientent vers les propres productions verbales et des **hétérocorrections** qui se portent sur celles des autres. Karmiloff-Smith (1986 : 117-118) fait observer que le métalinguistique

devrait être testé de différentes façons pour avoir accès aux différents types de connaissances métalinguistiques ; elle favorise les méthodes interactives pour faire ressortir l'étude des procédures langagières originaires du sujet lui-même, tels que les réparations (id. : 118-119). Il faut toutefois retenir que le manque des preuves explicites ne peut pas être interprété de manière que le fonctionnement métalinguistique n'existe pas (ibid.).

En plus des verbalisations et des réparations, Alanen (2006a : 200) suggère l'observation des **activités non-verbales**. Dans son étude, la tâche, sous forme d'une situation de résolution de problèmes, engendrait des actions de la part des sujets de recherche : la manière dont les apprenants ont travaillé avec des cartes de mots en les plaçant et déplaçant pour former des phrases a offert un moyen complémentaire d'observer leur fonctionnement métalinguistique. L'enregistrement sur vidéo de la situation de test a permis d'inclure les activités non-verbales dans une analyse effectuée qualitativement (Alanen 2000 : 116).

Dans cette partie théorique, nous avons tenté de définir notre objet d'étude, le métalangage, en nous approchant de ce concept complexe de plusieurs points de vue différents. En cela, nous nous sommes appuyés surtout sur les perspectives dites cognitiviste et sociale, la première se concentrant sur l'étude du métalinguistique au niveau cognitif et individuel et la deuxième soulignant le côté social. Cependant, aucune de ces deux approches n'est sans défaut : La définition cognitive, précise et détaillée, prête attention à la différence entre ce qui est linguistique de ce qui est métalinguistique, mais reste pourtant plutôt étroite, délimitant excessivement le phénomène étudié. L'interprétation sociale, plus large et plus permissive, risque de rendre la différence entre les habiletés langagières et métalangagières plus obscure. Ainsi, nous balançons entre ces deux perspectives, en combinant leurs éléments pour mieux servir nos objectifs.

Notre définition de l'objet d'étude est large, prenant en compte aussi bien les verbalisations que les actions non-verbales et toute information transmise par celles-ci (cf. le contrôle interne et externe de Dolz 1998, voir 2.4.1.1.). De la même manière qu'Alanen (par exemple 2000 : 113), nous ne prenons pas en considération la

division en activités *épi* et *méta* par Gombert (1990) et en général, notre conception des niveaux du métalinguistique correspond plutôt aux vues sociales (cf. van Lier 1998). Notre intérêt ne se limite pas à une conscience *méta* explicite mais tous les phénomènes comportant des traits d'un fonctionnement conscient sur la langue seront pris en compte.

### **3. Corpus et méthode de récolte des données**

Dans notre recherche, nous avons étudié le métalangage de jeunes apprenants de FLE dans une situation de test coopérative. Le corpus consiste en un ensemble d'enregistrements vidéo où les apprenants travaillent en paires pour réussir un exercice grammatical. Le test a eu lieu à deux occasions, le 2 et le 6 février en 2009, durant deux leçons de 45 minutes. Après, les enregistrements du test ont été transcrits. Dans ce qui suit, nous présenterons plus précisément les participants de notre étude, la méthode de récolte des données adoptée et le test utilisé.

#### **3.1. Les participants**

Pour notre étude, nous avons testé seize jeunes apprenants de FLE, trois garçons et treize filles, âgés de douze ans. Plus précisément, ce sont des élèves en sixième année de l'école primaire finlandaise de Puolala à Turku. Ils étudient le français comme une langue étrangère facultative depuis leur quatrième année scolaire. Nous avons choisi de jeunes apprenants pour nos sujets d'étude parce que nous nous intéressons au métalangage encore en cours de développement (ce qui est le cas pour nos sujets aussi bien en la langue maternelle qu'en la langue étrangère étudiée ici, cf. 2.4.3. et 2.4.4.). Pour notre recherche, un certain niveau de connaissances linguistiques est tout de même exigé et c'est pourquoi nous avons sélectionné des élèves en sixième année et non pas des élèves en classe de quatrième, par exemple<sup>5</sup>.

En ce qui concerne les questions éthiques, le matériel original filmé est réservé uniquement à notre usage pour cette présente étude et l'anonymat des sujets de recherche est gardé à chaque point. De plus, puisqu'il s'agit d'apprenants mineurs, la

---

<sup>5</sup> Dans le système scolaire finlandais, la classe de quatrième est suivie de la classe de cinquième, de sixième etc.

permission des parents était exigée pour permettre leur participation au test.

### **3.2. La méthode de récolte des données**

Pour notre recherche, nous avons créé une situation de test où les apprenants ont travaillé en paires pour que nous puissions examiner la dimension sociale du métalangage. Le métalangage était alors observé dans l'interaction qui s'est produite entre les élèves quand ils aspiraient à résoudre la tâche donnée. Pendant le filmage, les apprenants étaient encouragés à communiquer leurs idées et, en fonction du degré de dynamisme de l'interaction entre les élèves, nous avons pris l'initiative de commenter sur leurs productions, de poser des questions et de répondre à leurs questions à eux. Notre présence dans la situation de test était indispensable compte tenu du jeune âge des sujets. Nous avons effectivement guidé les élèves et dirigé le déroulement de la tâche ; cependant, nous avons tenté de ne pas trop intervenir afin de ne pas déranger les activités spontanées des apprenants. Cette méthode de récolte des données utilisée correspond essentiellement à **l'observation participante**, quoique avec quelques modifications.

Larsen-Freeman & Long (1991 : 15-16) définissent l'observation participante comme une méthode de recherche où le chercheur participe aux activités étudiées et en prend des notes immédiatement après la situation de test. En général, ce genre de recherche utilise une période d'observation longue et un nombre de sujets plutôt limité (ibid.). Dans la présente recherche, notre rôle était principalement d'observer et secondairement d'assister les élèves dans l'accomplissement de la tâche. Au lieu de prendre des notes, les situations de test ont été enregistrées sur vidéo, ce que Larsen-Freeman & Long (id. : 16) considèrent comme typique de l'observation non-participant. Pourtant, la participation faisait partie de notre méthode et le filmage a pu être fait simultanément sans problèmes. D'ailleurs, comme le constate Alanen (2000: 116, voir 2.4.5.), le filmage permet d'inclure les activités non-verbales et, en plus, il rend possible l'enregistrement détaillé et exact ; ainsi, il renforce la fidélité de l'étude. Caractéristique de l'observation participante, nous nous sommes servis d'un nombre de sujets pas très élevé. Par contre, pour nos objectifs, une période d'observation longue ne nous a pas paru nécessaire.



L'observation participante est une méthode bien adaptée aux études **qualitatives** (par exemple Eskola & Suoranta 1998 : 15, 98-103), utilisée dans notre étude pour nous fournir un corpus du type qualitatif. D'après Eskola & Suoranta (1998 : 18, 61), le matériel de ce type ne constitue pas un échantillon représentatif d'un groupe donné ; plutôt, il s'agit d'un exemple particulier qui, au lieu d'entraîner des généralisations, permet d'étudier le phénomène en profondeur. Le choix du corpus se fonde alors sur sa pertinence, pas sur sa représentativité (ibid.). Dans ce sens, toutes les études qualitatives, y compris cette présente étude, peuvent être définies comme des études de cas (voir Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006 : ch.5.5.).

### **3.3. Le test**

Le test utilisé a été préparé particulièrement pour cette étude mais pour sa création, comme modèle, nous nous sommes servis du test d'Alanen (2006a). Pour la thématique générale, nous avons choisi les expressions de sensations physiques ou émotionnelles qui se construisent avec les verbes *être* et *avoir*. Le choix de la thématique a été surtout influencé par les connaissances des élèves : le vocabulaire utilisé était choisi sur la base du matériel qu'ils avaient utilisé récemment dans leur cours de français. Il est essentiel que les élèves connaissent les mots utilisés d'abord pour pouvoir former des phrases mais aussi pour ne pas éprouver la situation comme angoissante ; les éléments familiers devraient les encourager dans leurs efforts. En plus du fait que le thème nous a paru approprié à cette étude, l'utilisation de ces verbes nous a semblé un sujet grammatical pertinent à ce niveau. Par contre, nous avons rejeté par exemple les thèmes concernant les parties du corps puisque celui-ci ne favorise pas la formation de phrases et celui du temps météorologique qui implique souvent le sujet impersonnel *il* (cf. *il pleut*).

Le test comprend trois images et seize cartes de mot. La tâche des élèves est de former deux phrases, soit dans la forme affirmative soit dans la forme négative, en s'aidant des cartes de mot, de manière que les sens des phrases respectent celui suggéré par les images. La combinaison des images et des cartes disponibles permet de former les phrases suivantes :

1. *La fille n'est pas triste.*
2. *Le garçon a chaud.*

Nous avons préparé le test de sorte que l'une des phrases à produire soit affirmative et l'autre soit négative. De cette manière, la tâche permet de tester également la formation de la négation qui, compte tenu de son degré de difficulté plus élevé, pourrait autrement être évité par les élèves. De plus, nous avons décidé de limiter le nombre de phrases correctes qui peuvent être produites à deux (c'est-à-dire qu'il n'y avait qu'une seule solution correcte pour la tâche), notamment pour rendre la tâche plus exigeante. D'autre part, nous n'avons pas voulu inclure un nombre de cartes trop élevé pour ne pas perturber la concentration des jeunes apprenants.

Comme les participants ont des connaissances langagières limitées, les cartes de mots offrent un soutien important pour l'accomplissement de la tâche de formation des phrases. Cela se vérifie particulièrement pour la formation de la phrase négative, car le fait que les deux mots négatifs *ne* et *pas* soient visibles parmi les cartes guide les élèves à les inclure dans les phrases négatives. Par contre, l'ordre dans laquelle les cartes de mot sont présentées devant les élèves ne devait en aucun cas indiquer l'ordre des mots dans une phrase correcte. Ainsi, les cartes étaient disposées de gauche à droite de la manière suivante : premièrement les cartes comportant des mots grammaticaux (articles, mots de négation), ensuite les cartes avec des verbes copules, et enfin les cartes comprenant des mots lexicaux (*filles, faim, triste* etc.). La figure de la disposition des images et des cartes de mots est illustrée dans l'annexe 1.

#### **4. Analyse des données**

Après avoir construit la base théorique de notre étude et précisé notre corpus et méthode de récolte de données, nous passerons à la partie analytique de ce travail. Tout d'abord, avant de passer à la présentation de notre méthode d'analyse et à l'analyse des données, nous présenterons les conventions dont nous nous sommes servis pour les transcriptions faites sur la base des enregistrements vidéo qui constituent notre corpus. Nous utiliserons des conventions fondées sur celles d'Alanen (2006a) que nous avons développées de manière qu'elles conviennent mieux à nos objectifs : Par exemple, nous avons décidé de n'indiquer les pauses qu'à partir de la durée de deux secondes. En plus, dans notre corpus, les pauses se situent souvent entre les paroles de différents participants et dans ce cas nous les avons

marquées comme des éléments séparés sur une ligne séparée au lieu de les insérer à la même ligne avec les paroles individuelles. En ce qui concerne les intonations montantes, il faut tenir compte du fait qu'en finnois, une question ne présuppose pas une intonation montante comme en français ; plutôt, une telle intonation a des fonctions différentes selon le contexte.

Conventions de transcription:

A1, A2 etc.	Apprenant
O	Observateur participant
<b>Caractères gras</b>	Carte de mot
<i>Italiques</i>	Segment accentué
(2 sec)	Pause plus d'une seconde
[	Chevauchement
--	Expression interrompue
((rire))	Commentaire du transcripteur
(faim)	Segment inarticulé
(XXX)	Segment incompréhensible
/Jod/	Prononciation à noter
↑	Intonation montante

Dans les transcriptions, les verbalisations des apprenants sont présentées en leur langue originale, en finnois. La raison en est que nous avons ressenti que la traduction en français aurait considérablement endommagé la fidélité de la présentation de notre matériel, ce qui, dans une telle étude que la nôtre, risque de déformer les résultats.

#### 4.1. Méthode d'analyse

Comme nous l'avons déjà constaté, cette étude se caractérise par une approche qualitative ; cela se voit dans le choix du corpus du type qualitatif (cf. 3.2.) et également dans l'adoption d'une méthode d'analyse essentiellement qualitative. Typiquement de la recherche qualitative (voir Eskola & Suoranta 1998 : 19-20), nous n'avons pas annoncé d'hypothèses fixées à l'avance que nous chercherions à confirmer. Comme le signalent Eskola & Suoranta (ibid.), cela donne une plus grande liberté au développement de l'étude et, en même temps, une certaine liberté au chercheur de mettre en avant sa créativité scientifique. En conséquence, dans

notre étude, nous ne suivrons pas une méthode d'analyse prête et figée, ce qui ne servirait guère les objectifs de notre recherche.

Bien que nous ne possédions pas d'hypothèses proprement dites, comme point de départ, nous retenons que les activités manifestes chez les apprenants dans la situation de test témoignent de traits métalinguistiques. En cela, dans le fond, nous pouvons nous référer à la conception continue du métalinguistique présentée par Bialystok (2001, 2.4.2.2.) selon laquelle toute activité langagière peut être décrite comme plus ou moins métalinguistique sur une échelle continue. Dans notre étude, il ne s'agit toutefois pas de n'importe quelle activité langagière mais la tâche était, bien entendu, préparée d'une manière qui favorise la manifestation des activités (plus) métalinguistiques. Suivant Eskola & Suoranta (1998: 19-20), ces présuppositions ou hypothèses de travail, font partie du processus de recherche et doivent être reconnues par le chercheur.

Entre le type de recherche qui cherche à tester des théories en posant des hypothèses (inspiré de la théorie) et le type dont l'objectif est de créer des nouvelles présentations théoriques (inspiré du matériel), Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006 : ch. 2.3.2.) situent un troisième type de recherche. Dans ce troisième type, l'analyse ne se base pas directement sur la théorie mais est néanmoins en liaison visible avec celle-ci. Le rôle de la théorie consiste alors à expliquer et à renforcer les interprétations des observations faites sur le matériel. Cette description correspond bien à la relation des parties théorique et d'analyse dans notre travail. L'analyse qui sera présentée de suite ne constituera donc pas une continuation directe à la présentation théorique de cette étude ou un essai de ses notions et modèles. Ainsi, par exemple, nous ne visons pas à démontrer la manifestation des quatre niveaux du métalinguistique dans notre corpus (cf. le modèle de van Lier (1998), 2.4.2.3.) ; d'ailleurs, sur la base de notre matériel, il ne serait même pas possible d'étudier par exemple le développement du métalinguistique (cf. 2.4.3.) (sauf à un niveau *micro*, s'effectuant durant la tâche, voir 4.4.1.2.).

Au lieu d'offrir des théories ou modèles directement applicables, le cadre théorique de ce travail sert à construire une **base notionnelle**. Pour créer cette base notionnelle, à l'inverse de la description d'Eskola & Suoranta des études qualitatives (1998: 19,

82), nous avons construit une partie théorique séparée qui tâche de définir l'objet d'étude le plus précisément possible avant de passer à la partie empirique. Cela ne signifie toutefois pas que notre étude ne tendrait pas à compléter ces définitions antérieures. Tout au contraire, notre corpus nous sert de point de départ pour notre analyse : les catégorisations d'analyse naissent essentiellement sur la base du matériel, ce qu'Eskola & Suoranta (1998 : 83) appellent la méthode **inductive**. Les nouvelles catégories et caractérisations du métalinguistique sont alors susceptibles d'introduire de nouveaux éléments aux définitions du concept de métalinguistique.

Rappelons encore qu'avec l'aide de la méthode précisée ci-dessus nous chercherons à répondre à notre question de recherche qui est la suivante : **Quel genre de fonctionnement métalinguistique, défini dans le cadre des approches cognitiviste et sociale, se manifeste chez les apprenants dans la situation de test ?**

## **4.2. Déroulement de l'analyse**

Le travail d'analyse proprement dit était précédé de la tâche de préparer les transcriptions. Ensuite, la première étape de l'analyse consistait en lire et relire le corpus, en prenant des notes préliminaires. Durant le processus de lecture, nous avons pu discerner certains phénomènes qui se reproduisent dans le matériel ; à partir de ces observations, nous avons commencé à créer des catégories. D'abord, les catégories étaient trop nombreuses et plutôt vagues, puis, en les modifiant et concentrant, nous sommes arrivés à un nombre suffisamment limité de catégories qui nous paraissent pertinentes.

Essentiellement, il y a deux sources qui nous fournissent de l'information sur le métalinguistique de nos sujets de recherche : les verbalisations et les actions, et les deux doivent être prises en compte. Nous avons également voulu éviter de trop limiter l'étude des différents phénomènes aux différents niveaux. Pour une telle approche holistique, nous nous en sommes remis à la figure de Bialystok (2001, voir 2.4.2.2.) sur les tâches métalinguistiques ; de cette figure, nous nous sommes inspirés à utiliser les tâches métalinguistiques en tant qu'unités d'analyse ou catégories. Nous avons cependant adopté une conception plus large de ce qui est conçu comme une tâche, sans nous limiter à examiner celles que Bialystok donne en tant qu'exemples

dans sa figure. Pour nous, les tâches signifient alors toutes les différentes activités qui font partie du processus de résolution de problèmes que constitue notre test.

Avec l'aide de ces catégories, nous essayons de faire ressortir une vue d'ensemble de notre corpus, c'est-à-dire ce qui y est le plus fréquent ou bien le plus intéressant. D'autre part, nous ne cherchons pas à généraliser ; il s'agit d'une étude de cas et nous souhaitons surtout examiner les données en profondeur. De chaque extrait, nous aspirons donc à effectuer une analyse détaillée. Enfin, bien que les phénomènes soient abordés sous forme des extraits plutôt courts organisés en différentes catégories, nous visons à observer la situation de test en tant qu'ensemble, comme l'ont vécu les apprenants. Avant de passer à l'analyse selon les différentes activités, nous ferons cependant quelques observations générales sur notre matériel.

### **4.3. Observations générales**

Dans la situation de test, nous avons pu distinguer deux facteurs qui ont visiblement influencé la réalisation de la tâche : premièrement, les compétences langagières des apprenants et deuxièmement, la tâche elle-même. Puisque notre objet de recherche est notamment le métalangage, les connaissances linguistiques des apprenants telles quelles n'ont pas d'importance pour notre étude et nous ne cherchons pas à les évaluer. C'est également pourquoi nous ne nous attendions pas à voir une solution correcte de la tâche chez tous les paires d'élèves : certains y sont arrivés, d'autres non. Il faut pourtant tenir compte du fait que dans la pratique il peut être difficile de discerner les connaissances linguistiques des connaissances métalinguistiques ; suivant la conception continue du métalinguistique de Bialystok (2001), il n'existe pas un seuil précis entre ces deux types de connaissances. Ainsi, quelque fois nous touchons les connaissances langagières des apprenants parce qu'elles sont dans une interaction évidente avec le métalinguistique que nous aspirons à examiner.

En ce qui concerne l'influence de la tâche, nous avons constaté qu'au moins chez certains apprenants la disposition des trois images a eu un effet sur leur progrès. Par avance, nous avons supposé que la formation de la phrase négative serait évitée à cause de son degré de difficulté plus élevé. Pour certains cela a effectivement été le cas. Cependant pour d'autres le fait que l'image représentant la phrase négative était

la première à gauche (cf. la direction de lire de gauche à droite) les a incités à commencer par cette image et par former ainsi la phrase négative. Le test avait été construit d'une telle façon que cette manière d'avancer favorise une résolution réussie et rapide de la tâche.

Dans la partie théorique de ce travail, nous avons défini l'objet d'étude en nous appuyant largement sur les idées de van Lier (1994, 1996, 1998, 2004) qui accorde la plus grande importance aux formes pratiques du métalinguistique. Certains d'entre les cinq activités que nous aborderons pour notre analyse semblent toutefois relativement formelles, correspondant plutôt aux définitions formelles ou techniques du métalinguistique (voir 2.4.2.3.). Malgré cela, nous voulons souligner que sous toutes les catégories, nous soulèverons des manifestations pratiques et quotidiennes du métalinguistique, tels que les affordances et la créativité langagière. En plus, bien que les catégories paraissent formelles, à aucun point de cette étude nous n'assimilons la conscience à la capacité de l'apprenant de décrire (en mots) un phénomène ou ses activités cognitives ; nous viserons à trouver des indications du fonctionnement conscient (également) d'ailleurs. Nous rechercherons des précisions et des explications à ces observations et y retournerons dans nos conclusions (5.).

#### **4.4. Analyse des résultats**

Dans notre analyse qui suivra nous proposons cinq catégories ou tâches ou activités métalinguistiques qui se présentent dans notre corpus. Nous ouvrons l'analyse par discuter l'activité de commencer la formation des phrases (4.4.1.), c'est-à-dire le début du processus de résolution des problèmes dans les premières phrases (4.4.1.1.) et dans les deuxièmes phrases (4.4.1.2.). Ensuite, nous avancerons dans l'ordre dans lequel les activités se montraient le plus typiquement lorsque la situation de test progressait : la focalisation sur des composants problématiques (4.4.2.) et l'utilisation des analogies (4.4.2.1.), l'utilisation des règles (4.4.3.), la correction des phrases fautives (4.4.4.), plus précisément les corrections aidées (4.4.4.1.) et les corrections spontanées (4.4.4.2.) et enfin, activité d'évaluation des phrases (4.4.5.).

#### **4.4.1. Le début du processus de résolution de problèmes**

Nos observations des tout premiers moments des apprenants devant la tâche nous offrent déjà de l'information intéressante sur leur fonctionnement métalinguistique. Les apprenants viennent d'entrer dans un environnement langagier qui fournit des affordances à leur portée (van Lier 1996, 1998, Alanen 2000, 2006) ; à cette phase initiale, ils travaillent donc d'abord au niveau des affordances, des possibilités. Ce que les apprenants choisissent parmi ces possibilités comme le(s) premier(s) élément(s) à insérer dans la phrase a une certaine importance car ils ne le choisissent pas au hasard. Leurs connaissances antérieures dirigent leur attention. L'activité de prêter attention présuppose une gestion consciente (van Lier 1996) et ainsi, observer leurs premiers pas nous éclairent leurs conceptions métalinguistiques de la langue sur laquelle ils travaillent.

Essentiellement, les paires d'apprenants agissent de deux façons différentes en initiant leurs phrases : les uns saisissent d'abord un mot lexical (ou des mots lexicaux) et les autres commencent par un article. Personne n'a commencé par choisir un verbe, ce qui est normal étant donné que le choix du verbe dépend de l'expression désirée et constitue en même temps, outre la position des mots de négation, le point le plus difficile de la tâche. Aucune paire n'a entamé la tâche avec un mot de négation non plus. Puisque l'objectif de la tâche est de former deux phrases, en principe, les apprenants se trouvent deux fois dans la situation d'entreprendre la construction d'une nouvelle phrase. En réalité, le début du processus de formation de la deuxième phrase semble parfois différer de celui de la première, ce que nous illustrerons dans nos exemples dans ce qui suit. Nous traiterons d'abord les processus de construction des premières phrases et ensuite ceux des deuxième phrases.

##### **4.4.1.1. Les processus de formation des premières phrases**

Dans le processus de formation de la première phrase, il était plus typique de commencer par un mot lexical (ou des mots lexicaux) que par un mot grammatical, à savoir un article. Les mots lexicaux de la tâche étaient bien connus aux apprenants donc ils ont offert un premier pas sûr et simple. Après le premier mot lexical,



typiquement, les apprenants ont continué soit par insérer l'élément qui leur paraît le plus facile ou par ajouter le mot suivant dans la phrase. Dans l'exemple 1, les apprenants agissent suivant la première façon ; après avoir inséré deux mots lexicaux, elles se concentrent sur le choix de l'article.

#### Exemple 1

- O: ((chuchotent, touchent et remuent les cartes))  
te voitte tehdä ne lauseet vaikka sinne sen koko korttijutun alle niit on ehkä helpompi liikutella ne ei oo pakko olla siinä alustalla  
(5 sec)
- A 15: ((pose les cartes **fil**le et **fai**m sur la table, les deux murmurent toutes seules)) häh
- A 16: joo ei mitään  
(5 sec)
- A15: mikä eiks se oo se le (XXX) (2 sec) äh ((pousse les cartes **fil**le et **fai**m l'une à côté de l'autre))  
(4 sec)

Le début du processus est un peu lent, elles semblent connaître les mots lexicaux mais elles n'ont pas le courage de les sortir tout de suite. Finalement, A15 pose les cartes *fil*le et *fai*m sur la table. Ensuite, elles réfléchissent et ne discutent guère jusqu'à ce qu'A15 pose une question sur l'article, *mikä eiks se oo se le*, en indiquant qu'elle sait qu'il y faut un article bien qu'elle ne sache pas lequel. Les réflexions de cette paire d'apprenants illustrent bien un trait typique dans les processus des paires qui débutent par un mot lexical : commencer par un mot lexical (et non pas un article) préfigure une certaine délibération sur les articles. Cela nous permet de tirer une conclusion sur le métalinguistique de ces apprenants : les articles n'occupent pas encore une position établie dans leur conception métalinguistique.

Dans l'exemple 2, les articles ne sont pas mentionnés encore mais les apprenants choisissent d'abord le mot lexical *fil*le et le complètent avec le mot *triste*. La décision n'est cependant pas unanime ; A14 aurait préféré de continuer par le mot suivant, le verbe, dont elle traite d'abord en recourant à sa langue maternelle, *ja sit niinku et en ole*. A cause de sa prononciation typiquement finnoise, nous ne pouvons pas savoir avec certitude si elle a utilisé la forme *n'ai* ou bien la forme *ne* (dans la transcription nous avons marqué la prononciation). En tout cas, en finnois, elle emploie la forme de la première personne du singulier.

### Exemple 2

A13: [alotetaanks me tästä kuvasta ((désigne l'image de la fille triste))  
A14: [(tehäänks me)  
A14: joo vaik et [(ootas nyt) niinku  
A13: [eli ainaki tyttö kai ((prend la carte **fil**le))  
A14: ja sit niinku [et en ole  
A13: [(ja) sit  
A14: eiks se niinku je [/ne/ pas  
A13: [öö  
A14: ((rit un peu))  
A13: eiks surullinen ollu  
A14: triste eiku

A13 semble guider la réalisation de la tâche et il se met à réfléchir les sens des mots lexicaux disponibles. Il nous paraît qu'il cherche la manière d'avancer la plus facile et qu'il trouve le verbe difficile. Il ressent un besoin de traduire tous les mots lexicaux, y compris le mot *fil*le, en finnois pour être sûr de choisir correctement. Le langage dont il accompagne son travail sur les cartes correspond à ce que Vygotski (1997) appelle le langage égocentrique ; ce langage orienté vers lui-même offre un soutien à ses activités et sert à régler et concrétiser ses actions.

Dans l'exemple 3, une autre paire d'apprenants commence à construire la phrase *La fil*le n'est pas triste d'une manière plutôt différente. Tout d'abord, A3 saisit la carte *triste* tandis qu'A4 prend tout de suite la carte *la*. La façon dont A4 agit témoigne de sa conception claire des articles.

### Exemple 3

A3: [tehään tosta ((désigne l'image de la fille triste))  
A4: [eli eli la ne pas ((lit les cartes))  
(5 sec)  
A3 : öö ((prend la carte **triste**))  
A4 : (XXX) ((prend la carte **la**))  
A3 : la (4 sec) hmm

Même sans avoir sorti la carte *fil*le A4 associe ce qu'elle voit dans l'image (un être féminin) à un article féminin. A4 travaille avec la carte *la*, un mot grammatical, sans le soutien de mots lexicaux ; la carte *fil*le n'est ajoutée dans la phrase que beaucoup plus tard. Les filles continuent à réfléchir, choisissent le bon verbe et trouvent également les mots de négation. La première fois qu'A4 pose les cartes sur la table,

elles forment tout de même une expression un peu curieuse, *\*la ne pas est triste*. Les deux filles hésitent et A4 réagit d'abord par enlever la carte *est*. A3, par contre, exprime ses doutes sur la carte *la*. A4 ne l'ôte pas mais, après avoir réfléchi pour un instant, elle ajoute alors la carte *fille*.

#### Exemple 4

- A4: ja sit (ss) ((prend la carte **ne** et la met devant la carte **est**, puis prend la carte **pas** et la met entre les cartes **ne** et **est**))  
A3: la ne ((l'air mécontente)) ne pas  
A4: öö ((les deux rient, met de côté la carte **est**))  
A3: ei toi la kuulu (XXX)  
A4: (öh)  
(3 sec)  
A3: ää (7 sec) (hm)  
(5 sec)  
A4: (mm) (4 sec) (ö) ((prend la carte **fille** et la met après la carte **la**))

A4 agit comme si elle avait temporairement oublié son idée originale, pourquoi elle avait inséré l'article. Elle s'est concentrée tellement sur les mots grammaticaux, dont elle connaît manifestement les fonctions, qu'elle n'a pas attaché de l'importance aux mots lexicaux. Maintenant elle a toutefois besoin de justifier l'utilisation de l'article et elle ajoute enfin le déterminé. Pour nous, la manière dont A4 progresse se montre comme un témoignage de sa conception développée de l'utilisation des articles. Le fait que son attention est attirée premièrement sur la carte *la* nous fait penser que les articles sont des éléments familiers, compris dans son métalangage. Il serait bien sûr possible d'argumenter qu'elle n'a fait que commencer par le premier mot de la phrase. Cela ne nous paraît pourtant pas vraisemblable à la lumière de ce que nous avons remarqué dans l'exemple 1 ; les apprenants commençant par un mot lexical expriment presque sans exception au moins quelques hésitations sur l'utilisation des articles. Nous supposons que l'inverse est vrai aussi, c'est-à-dire que commencer par un article présuppose une connaissance plus consciente de ceux-ci.

Au début du processus de formation de la première phrase de la paire suivante nous pouvons observer un phénomène similaire, à la différence qu'ici, les deux apprenants semblent être tout aussi bien à l'aise avec les articles, ce qui se voit dans leurs paroles plutôt concises.

#### Exemple 5

- A7: ((rit un peu))  
A8: no tota (4 sec) tehäaks nyt vaikka eka tästä ((saisit la carte **la**))  
A7: joo (4 sec) la fille ((montre la carte **fille**))  
A8: ((tend la carte **fille** qui est alors mise dans la phrase)) (9 sec) (XXX)  
((touche des doigts la carte **triste**))

Il est intéressant de remarquer comment les filles se mettent d'accord sur quelle image elles vont travailler. De la part d'A8, il suffit de saisir la carte *la* et proposer de l'utiliser, *tehäaks nyt vaikka eka tästä*. A7 réagit comme il faut et désigne la carte *fille*. Les deux savent donc ce que cela veut dire de travailler sur cette carte-là, à quoi l'article *la* se réfère.

#### 4.4.1.2. Les processus de formation des deuxièmes phrases:

Comme nous l'avons mentionné déjà, les processus de formation des deuxièmes phrases peuvent soit ressembler à ceux de la première phrase, soit s'en distinguer de plusieurs façons. Dans ce qui suit, nous présenterons un exemple de chaque cas, le dernier, l'exemple 7, étant donc juste un exemple des nombreuses manières dont le deuxième processus peut diverger de la première.

Dans le processus illustré dans l'exemple 6, les apprenants suivent la même logique que dans le processus de formation de leur première phrase (qui était traité dans l'exemple 2 supra). Ils commencent de nouveau par les mots lexicaux de la phrase et ajoutent ensuite l'article qui semble être la continuation la plus facile.

#### Exemple 6

- A13: tehään toi poika ekaks ((pose la carte **garçon** sur la table))  
A14: joo okei öö eli  
A13: se [sillon niinku kuuma  
A14: [on niinku. kuuma. eli chaud nii ((met la carte **chaud** dans la phrase))  
A13: joo sit se on varmaan tämä koska se on niinku poika (XXX) yksi poika ((pose la carte **le** au début de la phrase))  
A14: nii (3 sec) [öö  
A13: [öö tota (4 sec) ((pousse la carte **garçon** à côté de la carte **le**)) (3 sec) hetkinen (3 sec)  
A14: eh öö

Les apprenants avancent largement de la même manière que la première fois, commençant par des mots lexicaux. Maintenant également A14 suit cette logique initiée par A13. Ensuite, comme les sens des mots lexicaux ont déjà été définis, ils passent plutôt rapidement à choisir l'article. A13 adopte encore plus clairement un rôle dirigeant. En travaillant, ils se servent de leur langue maternelle en tant qu'aide et soutien : ils annoncent le mot en finnois avant de saisir la carte, *tehään toi poika ekaks*, ou de prononcer le mot en français *on niinku kuuma eli chaud nii*. Ce langage égocentrique précède et accompagne leurs activités. Egalement dans ce sens, le deuxième processus ressemble au premier.

Le processus de formation de la deuxième phrase d'A15 et d'A16 présenté dans l'exemple 7 diffère de celui de leur première phrase, illustré dans l'exemple 1. La première fois, elles ont débuté avec des mots lexicaux et ajouté ensuite l'article après certaines hésitations. Cette fois-ci, A16 saisit tout de suite l'article *le*.

#### Exemple 7

- A15: no entä toi sit ((désigne l'image du garçon))  
 A16: mm se on ainakin (le) [((pose la carte **le** au début de la deuxième phrase))  
 A15: [((met la carte **garçon** après la carte **le** et la carte **chaud** à la fin de la phrase un peu plus loin))  
 A16: ((met de côté la carte **faim**))  
 A15 : mm  
 (9 sec)

Après qu'elles ont formé le groupe nominal *le garçon*, A15 ajoute encore la carte *chaud*, la seule carte manquante étant alors le verbe, le point nettement le plus difficile dans une telle phrase affirmative. Ce qui nous intéresse ici est le changement dans leur premier pas. Nous croyons que l'article est choisi comme le premier élément parce qu'elles ont déjà focalisé sur les articles dans le processus de formation de la première phrase et ainsi, les articles ont été transmis au plan de réflexion consciente. A ce titre, bien que nous ayons écarté l'idée de pouvoir examiner le développement métalinguistique avec l'aide de cette tâche isolée (voir 4.1.), ici nous pensons avoir observé un pas de développement à un niveau « micro » ; cela se manifeste dans la forme d'une utilisation plus habile des

ressources métalangagières chez certains paires d'apprenants dès qu'ils avancent dans la réalisation de la tâche. Les articles étaient choisis comme le premier élément légèrement plus souvent dans les deuxièmes phrases que dans les premières.

#### 4.4.2. Focalisation sur des constituants problématiques

Pendant l'accomplissement de la tâche, les apprenants se sont trouvés souvent face à des points problématiques sur lesquels ils ont du s'arrêter et réfléchir. Durant ces moments de réflexion les apprenants ont orienté leur attention vers un point précis, en l'examinant de près. Il ne s'agit plus d'étudier les possibilités, les affordances, de la tâche ou de considérer la formation d'une phrase en général mais plutôt de se focaliser sur un constituant particulier, par exemple sur le choix du verbe. Alors, leur attention s'est fixée sur un problème langagier ce qui fait ressortir le processus de résolution de problèmes. Dans nos exemples, les apprenants travaillent sur le constituant verbal, soit sur le choix du verbe soit sur l'utilisation des mots de négation, donc sur les points les plus difficiles de la tâche.

Dans l'exemple 8, après avoir rejeté une phrase incorrecte, les apprenants recommencent à construire leur deuxième phrase, cette fois-ci dans la forme négative. D'abord, A1 met les cartes *ne* et *pas* après la carte *fille* et, ensuite, A2 ajoute la carte *triste*, créant ainsi la phrase *\*la fille ne pas triste*. A1 observe tout de suite qu'il y a quelque chose qui ne vas pas et enlève les cartes *ne* et *pas*. A2, par contre, ne voit pas le problème et soutient sa conception même lorsqu'A1 répète la phrase, apparemment indécise. A1 doute jusqu'à la fin mais finit par accepter la phrase.

#### Exemple 8

- A1: la fille onks se ne ((met la carte **ne** après la carte **fille**)) pas ((met la carte **pas** après la carte **ne**))  
 A2: ((prend la carte **triste** et la met à la place des cartes **a** et **faim**))  
 A1: ei ei se tällain voi olla ((enlève les cartes **ne** et **pas**))  
 A2: kuin niin ei  
 A1: la fille ne pas triste  
 A2: ni  
 (4 sec)  
 A1: ne pas onks se ei oo ((pose les cartes **ne** et **pas** de nouveau dans la phrase))

- A2:           nii ja sit toi tonne ((remplace la carte **est** par la carte **a** dans l'autre phrase))  
                  (4 sec)
- A1 :           la fille ne pas triste mä nyt en oo ihan varma tost le garçon a chaud  
                  (2 sec) la fille ne pas triste (3 sec) joo

D'abord, A1 réfléchit sur la phrase et exprime son incertitude. Ensuite, elle précise le sujet de son doute, *ne pas onks se ei oo*. Elle repère ainsi le point qui lui semble problématique, en utilisant le métalangage pour deux fonctions : premièrement, pour régler ses propres activités et deuxièmement, pour communiquer ses idées à l'autre. Ces deux usages correspondent aux fonctions du langage égocentrique et social présentées par Vygotski (1997). Les deux fonctions sont souvent mises en service simultanément dans le processus de résolution de problèmes (Garton 1992 : 94). A1 focalise encore sur le point problématique avec l'aide de la répétition mais comme elle n'arrive pas à saisir quelle est exactement la source du problème, elle se contente de la phrase telle quelle. Le processus de correction s'arrête là, ce qui n'est pas surprenant, vu qu'identifier une phrase comme fautive est une tâche métalinguistique moins exigeante que corriger une telle phrase (voir la figure de Bialystok 2001 : 17).

Comme A1 et A2, tous les apprenants semblent reconnaître les éléments de négation et ils utilisent toujours aussi bien *ne* que *pas*, dans le bon ordre. Pourtant, pouvoir produire une expression négative correcte exige une compréhension sur toute l'expression verbale. Surtout dans le cas du verbe *être*, les fautes s'expliquent au moins partiellement par le fait qu'il s'agit d'un verbe copule sans une vraie valeur de sens ; ainsi, les apprenants se concentrant sur le sens ne remarquent pas qu'il manque un élément à la phrase. Dans une phrase négative, la copule devient encore plus facile à ignorer, ce qui se voit dans exemple 8 ci-dessus. L'attention des apprenants est attirée vers les mots de négation qui ont un rôle essentiel dans la construction du sens de la phrase. Le verbe *avoir* est également relativement vide de sens et cause des problèmes semblables.

Dans l'exemple 9, les apprenants réfléchissent également sur l'expression négative. D'abord, les apprenants décident de construire la phrase affirmative sur l'image du garçon. Elles choisissent correctement les cartes *le* et *garçon*. Puis, A5 saisit la carte *ne*, la pose dans la phrase et, lorsqu'A6 l'interrompt, cherche sa confirmation, *ne*

*chaud pas onks se silleen*. A6 la corrige en expliquant que phrase serait alors négative, A5 accepte et elles finissent par former la phrase *\*le garçon est chaud*.

#### Exemple 9

- A5: [pojalla on kuuma tehään se  
A6: okei  
A5: le än ((lit les cartes))  
A6: ((met la carte **garçon** après la carte **le**)  
A5: garçon ne ((saisit la carte **ne** et la met après la carte **garçon**))  
A6: ei vaan eiks se sit oo  
A5: ne chaud pas onks se silleen  
A6: ei ku tai sit se ois et sil ei oo kuuma  
A5: ai niin eli garçon onks se est chaud ((pose les cartes l'une après l'autre)) (tällain)  
A6: joo kai  
A5: voiks se olla tollain  
A6: hmm ((myöntäen))

Ensuite, elles commencent à travailler sur leur deuxième phrase, en l'exprimant également d'abord en finnois. A5 choisit la carte *est* et ajoute la carte *faim*, l'air hésitante. Elle réfléchit pour un instant et commente alors sur son hésitation, si la phrase pourrait quand même prendre la forme (*la*) *fille ne est pas*. Pourtant, elle finit par la laisser telle quelle.

#### Exemple 10

- A5: ja sit niinku toi tyttö on nälkäinen tai toi [- -  
A6: [tehään vaiks se tyttö on  
nälkäinen  
A5: le /le/ fille est ((pose la carte **est** après la carte **fille**, puis, met la carte **faim** avec hésitation à la fin de la phrase)) (3 sec) tai sit jos se on (XXX) fille ne est pas (3 sec) kai sen voi (ihan) laittaa näin  
A6: mm joo

Malgré la correction et l'explication d'A6 concernant la première phrase, A5 considère de nouveau d'utiliser les mots de négation dans la deuxième phrase, dans une structure identique avec celle de la première phrase. Il nous semble qu'elle n'a pas d'idée très claire de ce que *ne* et *pas* font dans une phrase, de leur fonction. Ces éléments ont retenu son attention et maintenant qu'elle a déjà mis la carte *est* dans la phrase elle sait placer les mots de négation correctement autour du verbe. Elle produit alors la forme (presque) correcte mais ignore le changement du sens. Elle



semble se concentrer soit sur la forme soit sur le sens mais n'arrive pas à établir la relation entre les deux.

Dans l'exemple 11, les apprenants ont rencontré des problèmes avec leur première phrase dans la forme affirmative. Après avoir réfléchi pour un moment, A15 tourne vers une autre image, celle qui illustre une phrase négative. Elle semble connaître les mots lexicaux du test, donc elle concentre son attention directement sur la formation de la structure négative.

#### Exemple 11

- A15: (ootas) entä toi ((désigne l'image de la fille triste)) sit jos (XXX) siihen laittaa jos (XXX) ton ((montre la carte **pas**, touche également la carte **n'**)) onks se sit niinku (4 sec) mut jos on joku niinku joku tyyppi niin tuleeks siihen toi vai toi ((montre les cartes **ne** et **n'**)) (2 sec) niinku jossain niinku et toi ni sit  
A16: (emmä tiiä) ((chuchote très bas))

D'abord, A15 focalise sur les mots de négation : elle reconnaît tout de suite le mot *pas* comme faisant partie d'une expression négative, et elle touche également la carte *n'* d'une façon qui nous fait penser qu'intuitivement, elle aurait voulu la choisir. Elle réfléchit toutefois pour un instant, et commente alors sur son hésitation sur le choix entre *ne* et *n'*, *mut jos on joku niinku joku tyyppi niin tuleeks siihen toi vai toi*. Elle cherche à formuler ce qu'elle pense mais n'arrive pas à le verbaliser très clairement, probablement parce que sa conception de la formation de la structure négative est plutôt vague. Il semble qu'elle pense que le choix du premier mot de négation dépend d'une manière du sujet de la phrase (*joku tyyppi*) mais elle n'élabore pas ce raisonnement plus loin. Elle tâche encore de formuler ses réflexions, *niinku jossain niinku et toi ni sit*. Ses verbalisations servent à remplir aussi bien la fonction égocentrique, pour régler ses propres pensées, que la fonction sociale, pour exprimer ses pensées à l'autre, bien qu'ici leur effet reste modeste.

Le statut faible des verbes *être* et *avoir* dans la formation du sens complique effectivement parfois la décomposition d'une phrase et, même dans une phrase affirmative, l'identification des fonctions des mots individuels peut devenir difficile. Il n'est pas inhabituel que le verbe manque complètement à la phrase, ce qui est illustré dans les exemples 15 et 27 plus bas. Dans l'exemple 12 qui suit,

l'observateur essaye d'attirer l'attention des apprenant sur leur utilisation incorrecte du verbe *est* dans leurs deux phrases. Etant incertain si les apprenants savent ce qu'est un verbe, l'observateur leur demande de le désigner dans leur première phrase.

### Exemple 12

O: joo mitäs mieltä te ootte tosta verbistä tiedätteks te mikä siinä on verbi  
A5: no eiks tää oo niinku et on ((désigne la carte **chaud**)) (niinku) [kuuma  
A6: [ei ku tää  
((montre la carte **est**))  
A5: aa tää on olla ((montre également la carte **est**)) niinku on mut onk tässä  
viä muita viä sitte ei oo ((remue les cartes))  
A6: [(XXX)  
A5: [niinku et *on* ((touche les deux cartes **est**)) tää (hänellä) on  
A6: hmm  
A5: nii

A5 montre d'abord la carte *chaud* en expliquant que cela veut dire *on* (*niinku*) *kuuma*. Elle semble associer toute l'expression *olla kuuma* au mot *chaud*, sans tenir compte de la carte *est*. A6, par contre, la corrige immédiatement en désignant la carte *est*. Par conséquent, A5 montre également la carte *est* et s'inspire à chercher d'autres verbes parmi les cartes. Elle n'en trouve pas et continue à commenter sur la carte *est*, d'une manière qui suggère qu'en premier lieu, elle règle ses propres activités cognitives, en essayant de se faire une idée de la fonction du mot *est*.

L'observateur participant veut encore savoir si, après cette discussion, les filles seraient capables de reconnaître le verbe *a* parmi les cartes et peut-être de prêter encore de l'attention à la correction de la phrase. Les deux filles semblent en avoir une certaine idée mais, à la fin, la carte *a* est tout de même laissée de côté.

### Exemple 13

O: joo olisitteks te löytäneet mitään muuta verbiä niistä korteista  
(5 sec)  
A5: ((touche des doigts la carte **a**))  
A6: onks se a verbi ((kuiskaa)) [(XXX)  
A5: [ei ei ei ei ei emmä mun mielestä (löydä)  
O: ette löydä muuta vaihtoehtoo  
A5: ei  
O: okei no ne on sitten teidän lauseet hyvä

La question posée par l'observateur est suivie d'une petite pause après laquelle A5 touche des doigts prudemment la carte *a*. A6 demande alors si la carte *a* allait, *onks se a verbi*, mais A5 rejette vigoureusement sa proposition. A5 répond aussi définitivement à la question de l'observateur qui se contente alors de cette solution. Malgré ce qu'A5 dit, ses actions semblent suggérer qu'elle a une certaine idée, quoique vague, du verbe *a*. Il est possible qu'elle n'a pas intériorisé tout à fait de quoi il s'agit, ce qu'est un verbe et comment les mots fonctionnent dans la phrase. Nous croyons cependant que la raison principale pour laquelle elle ne veut pas aborder la carte *a* est que ses capacités cognitives ont été surchargées et elle n'arrive plus à discuter un autre point langagier.

Bien qu'A5 n'atteigne pas une telle compréhension du verbe *a* et de son utilisation que la tâche exigerait, le fait qu'elle ait concentré son attention sur cet élément langagier constitue un pas important vers une connaissance plus développée. Selon la figure de van Lier (1998 : 136) sur les niveaux du métalinguistique, l'activité de prêter attention peut éventuellement avancer à un niveau plus conscient lorsque le sujet revoit le même phénomène (voir l'exemple de van Lier 1998 : 139). Le travail (méta)cognitif sur les verbes sert donc d'une préparation pour un futur moment où A5 rencontre une situation pareille et cette fois-là, elle arrive peut-être à assimiler les nouvelles connaissances.

L'exemple 14 concerne encore une fois la focalisation sur le constituant verbal. Il illustre une situation où les apprenants commencent à construire la phrase *la fille a faim*. A12 connaît les mots lexicaux et commence tout de suite à réfléchir sur le verbe.

#### Exemple 14

- A12: (no tavallaan) (4 sec) se on varmaan elle joku eiku fille joku faim mut mikä (7 sec)  
 A11: ((fait un geste de la main vers les cartes))  
 A12: mm niin mut onks se mikä verbi (((met la carte **fille** au début de la phrase))  
 A11: (((pose la carte **faim** après la carte **fille**)) mm (2 sec) onks se (2 sec) [(le) (emmä tiä)  
 A12: [ai a on se vissiin a ((met la carte **a** après la carte **fille**)) fille a faim ja sit (2 sec) toi viimenen garçon

A12 commence par formuler la phrase en français, remplaçant seulement le verbe par le mot finnois *joku* ; *se on varmaan elle joku eiku fille joku faim mut mikä*. De cette manière, elle arrive à prononcer la phrase en entière même s'il y manque un élément. Puis, elle précise le point problématique, cette fois-ci partiellement aussi pour répondre au geste interrogateur d'A11. A11 ne semble pas être tout à fait au courant et il nous paraît qu'elle ne sait pas ce que veut dire *un verbe*. Alors, elle propose l'article *le*, avec hésitation. A12, par contre, s'en rapporte à la conjugaison du verbe *avoir* pour tester si la forme à laquelle elle pense convient ; il nous paraît qu'elle la compare à l'expression *(j')ai* qui semble être plutôt familière aux apprenants. Ensuite, elle prononce encore l'expression entière, pour vérifier qu'elle paraît correcte.

Dans cet exemple, nous trouvons que la fonction des paroles prononcées à haute voix se montre particulièrement clairement. Non seulement ces paroles résultent d'une prise de conscience se produisant dans la situation mais, en même temps, elles engendrent du travail conscient et concourent à sa manifestation. En parlant, A12 soutient ses processus cognitifs et arrive ainsi à les maîtriser mieux. Cette manière de parler vient tout naturellement, sans que l'observateur ou quelqu'un d'autre l'ait demandée.

Comme le montre l'exemple 15 très intéressant qui suit, bien qu'il s'agisse d'une tâche se portant sur la langue étrangère, le travail analytique peut se diriger également vers la langue maternelle. Les apprenants ont les cartes *la*, *fille* et *faim* devant elles sur la table. A cause des longues pauses et des nombreuses hésitations, l'observateur décide de les aider en proposant de réfléchir sur la phrase en finnois.

#### Exemple 15

O           jos te ajattelette suomeks minkälaisen lauseen te haluaisitte tehdä  
A15:       mä aattelin koko ajan et et niinku et tyttöllä on nälkä mut mä en (tiedä)  
A16:       (XXX) tai sit tyttö on nälkäinen  
A15:       nii  
O:         mm ((avec approbation))  
              (3 sec)

- A15: mm mut onks se sit (XXX) ((déplace la carte **faim**)) (2 sec) onks se vaan sit niinku näin ((pose les cartes **la**, **fil**le et **faim** l'une après l'autre pour créer une phrase)) (3 sec)
- A16: mut sit jos (XXX) minulla on nälkä mut jos toi *on nälkäinen* (6 sec)

A15 énonce la phrase à laquelle elle pensait, *mä aattelin koko ajan et et niinku et tytöllä on nälkä*. Ensuite, A16 formule un peu différemment la phrase qu'elle projetait de créer, *tai sit tyttö on nälkäinen*. Lorsque l'observateur manifeste son approbation, A15 prend courage et forme la phrase *\*la fille faim*. Alors A16 exprime ce qu'elle trouve problématique : elle réfléchit sur la différence entre les expressions finnoises *tytöllä on nälkä* et *tyttö on nälkäinen*, deux expressions synonymes pour dire *la fille a faim*. Il est intéressant de voir comment le travail sur la langue étrangère fait naître un regard plus conscient sur la langue maternelle ; comme l'a formulé Vygotski (1997: 295, voir également Introduction et 2.4.4.) la conscience de la langue maternelle en tant que système est atteinte souvent par l'intermédiaire d'une langue étrangère.

#### 4.4.2.1. Capacité de profiter des analogies

Les deux extraits suivants représentent un sous-type de la focalisation sur des composants problématiques et un type du fonctionnement métalinguistique très intéressant. Dans tous les deux cas, les apprenants effectuent une comparaison entre les deux phrases qu'elles sont en train de composer. Dans le premier extrait, les apprenants ont posé les cartes *fil*le et *faim* sur la table et ajouté ensuite la carte *a* pour former la phrase *\*fil*le *a* *faim*. Afin de créer l'autre phrase, elles ont sorti les cartes *garçon* et *chaud*. Dans cet extrait, A5 réfléchit sur le verbe de la deuxième phrase. Le seul verbe qu'il reste parmi les cartes est le verbe *est* ce qui pousse, au début, A5 à le prendre. Elle ne se contente toutefois pas de la solution la plus facile et, dans ce cas, erronée.

#### Exemple 16

- A5: ((pose la carte **garçon** au début de la phrase, en laissant un espace vide pour le verbe)) ja se on ainakin est vissiin koska ei mut onks ne sama vai eri ((saisit la carte **est** mais la remet aussitôt sur la table))
- A6: mm

- (5 sec)  
 A5: onks ne niinku onks nois sama vai eri (verbi)  
 A6: emmä tiedä (11 sec) onks se [--  
 A5: [mut tää on varmaan le /le/ fille (2 sec)  
 mut sit ei ku ei oo ku se on la fille tietty mut sit toi on le garçon mut  
 onks se est  
 (3 sec)  
 A6: sit se on niinku on kuuma

A5 reste indécise sur le choix du verbe ; est-il le même dans les deux cas ou non. Elle pose la question sur la similitude ou la différence des deux phrases d’abord plutôt à elle-même, un peu vaguement, puis elle la repose, cette fois-ci à sa paire et plus précisément sur le verbe. S’en remettant à la traduction en finnois, A6 constate alors que le verbe *est* n’est pas le choix correct.

Dans le deuxième extrait, les apprenants sont dans une situation pareille ; elles viennent de former les phrases *la fille a faim* et *\*le garçon est chaud*. Les articles ont été ajoutés à l’aide de l’observateur participant qui demande alors aux apprenants si elles considèrent maintenant les phrases comme correctes.

#### Exemple 17

- O: hyvä mitäs mieltä tota onks ne teidän mielestä nyt oikein ne teidän lauseet?  
 A7: la fille a faim ((chuchote)) la fille a ((à haute voix)) sillon nälkä le garçon *est* chaud  
 A8: [(en mä oo varma)  
 A7: [on kuuma ((nauraa))

En lisant à haute voix les phrases, A7 effectue une comparaison entre les phrases et, comme l’indique l’accent qu’elle met sur le verbe *est*, elle s’aperçoit que le choix du verbe n’est pas juste. Cette activité de comparaison à l’œuvre dans les deux extraits exige une certaine capacité de réflexion analytique sur la langue, une aptitude à détecter des analogies. Dans les deux cas, les apprenants se sont rendu compte que les deux constructions sont identiques et que le verbe devrait ainsi l’être aussi. La capacité analytique se manifeste cependant à des degrés différents. Dans le deuxième extrait, la comparaison que fait A7 reste moins explicite et moins verbalisée que celle effectuée par A5 dans le premier extrait. A5 est plus capable de faire l’usage du métalangage pour exprimer sa conception de la tâche. Elle l’utilise en même temps

pour pouvoir examiner le point problématique elle-même et pour l'introduire à l'autre.

L'identification de l'analogie en tant qu'une activité métalinguistique peut également être examinée du point de vue des processus d'analyse et de contrôle de Bialystok (2001). Dans cette optique, le processus d'analyse, c'est-à-dire la capacité d'accéder à des descriptions mentales de plus en plus détaillées des structures linguistiques, participe dans l'activité analytique en permettant à l'apprenant d'étiqueter chaque élément linguistique selon sa forme et sa fonction. Ainsi, de même, l'apprenant peut effectuer des comparaisons entre les différents éléments étiquetés, dans ce cas entre les verbes *être* et *avoir*. Le rôle du processus de contrôle n'est pas de moindre importance : cette capacité de canaliser son attention effectivement rend possible à l'apprenant de prêter attention à ce qui est essentiel pour résoudre le problème, c'est-à-dire de reconnaître le point problématique. Dans les extraits 16 et 17, le point sur lequel il faut focaliser ici est donc le choix du verbe. Ces observations liées à la conception de Bialystok (2001) que nous avons choisis de présenter à ce stade sont, bien entendu, valides pour d'autres types de fonctionnement métalinguistique évoqués dans nos autres exemples.

#### **4.4.3. Utilisation des règles**

Tout en retenant l'avertissement de van Lier (1996, 1998) de ne pas associer le métalinguistique aux simples connaissances formelles de règles, dans ce qui suit, nous traiterons de la connaissance de règles en tant qu'une forme du métalinguistique. Il est normal qu'un tel exercice grammatical que le notre évoque de règles, par exemple la règle d'utilisation des mots de négation que nous avons délibérément inclus dans la tâche. En effet, nous considérons l'occurrence de règles dans le corpus comme une manifestation du fonctionnement métalinguistique chez les apprenants et alors digne d'examen. En plus des règles dans le sens traditionnel, c'est-à-dire une règle grammaticale, nous examinerons d'autres formes de savoir qui ressemblent à une règle.

Dans notre corpus, les règles sont évoquées de diverses façons : sous forme de différentes mentions ou en tant qu'allusions moins explicites. Dans ce qui suit, nous

donnerons des exemples de ces différents cas et examinerons les situations où les règles surgissent. Dans l'exemple 18, les apprenants viennent de poser les cartes *la*, *fille* et *triste* sur la table. Leur but est de former une phrase négative. La règle concernant le choix entre *ne* et *n'* n'est pas citée mais elle est impliquée dans ce que dit A13 et il connaît manifestement la règle d'utilisation de la forme contractée.

#### Exemple 18

- A13: sit se *ei* ole eiks [se oo sillon  
A14: [eiks se oo niinku [(nn)  
A13: [än än joku öö triste ((touche des  
doigts la carte **triste**)) tää alkaa teellä ((déplace la carte **triste** devant la  
carte **fille**)) eli tota ei oteta (pois) eiks se oo sit tää ((désigne la carte  
**ne**))  
A14: kai  
A13: joo ((pose la carte **ne** entre les cartes **la** et **triste**))

En principe, A14 connaît donc la règle et son raisonnement sur la première lettre du mot *triste*, qu'il accompagne du langage médiateur ou égocentrique, est en principe valide. Le problème est qu'il cherche à appliquer la règle de contraction avant d'avoir inséré le verbe. Il nous semble que dès qu'il se souvient de la règle, ce qui est promu par l'occurrence des mots *ne* et *n'* parmi les cartes, il se hâte de la mettre en application. Bien que la carte *est* est ajoutée un moment plus tard, A13 ne se rend pas compte du problème. En essayant de trouver un moyen de corriger la phrase, il cite la règle plus directement et précise que pour pouvoir utiliser la carte *n'*, le mot *triste* devrait commencer par une voyelle (voir l'exemple 38). Il n'arrive pas à se détacher de sa première interprétation de l'emplacement du mot *ne*.

Dans les extraits suivants, 19 et 20, la règle de la forme contractée est soulevée dès la première mention un peu plus explicitement. Ici, l'application n'est pas réussie non plus. Les apprenants ont composé les phrases *\*la fille ne pas triste* et *le garçon a chaud*. Lorsque l'observateur leur demande si les phrases sont prêtes, A15 saisit encore la carte *n'*, considérant de l'utiliser dans la première phrase. A16 écarte cependant son idée en justifiant qu'*il n'y a pas de voyelle*.

#### Exemple 19

- O: onks teidän lause valmis  
A15: joo



A16: joo mä en oo ihan varma [(XXX)  
O: [entä se ylimmäinen onko se valmis  
A15: mut tuliks tuliks tää tohon noin ((saisit la carte n'))  
A16: ei varmaan kun siin ei oo (XXX) vokaalia  
A15: ai ei (XXX) mejän mielestä se on näin mut mä en oo nyt ihan varma

Une situation pareille se reproduit dans le travail d'une autre paire d'apprenants. Les apprenants viennent de produire la phrase *la fille a faim* qu'elles veulent transformer en forme négative. Elles ajoutent d'abord les mots *ne* et *pas*, en formant ainsi la phrase *\*la fille ne faim pas*. Ensuite, A8 désigne le carte *n'*, hésitante, mais A7 la rejette, de la même manière que A16, parce qu'*il n'y pas de voyelle*.

#### Exemple 20

A8: (nii) et onks se ne vai [--  
A7: [joo  
A8: ((met la carte **ne** après la carte **fille**))  
A7: ((pose la carte **pas** après la carte **faim**))  
A8: (XXX) (voiks se olla) ((montre la carte **n'**))  
A7: eiku ei kun [ei siin oo vokaalia  
A8: [eiku ei se oo (no hups)

A16 et A7, ainsi que certains autres apprenants, semblent connaître la règle de choisir la forme *n'* devant une voyelle mais ne savent pas l'appliquer. A cause du jeune âge des apprenants cela ne nous étonne pas, il est normal que leur capacité de travailler avec des règles est toujours en cours de développement. Ce qui nous intéresse ici est la façon dont les apprenants conçoivent la règle. Premièrement, leur conception de la règle est manifestement très vague : toutes les deux paires d'apprenants l'évoquent dans la même forme, *il n'y a pas de voyelle*, sans toutefois préciser où exactement la voyelle devrait se trouver. Dans les phrases des apprenants, le mot *ne* est devant les mots *pas* et *faim*, donc dans des positions où il ne peut jamais se placer. Deuxièmement, les apprenants ont sans doute vu les expressions *n'est pas* et *n'a pas* dans leurs cours et elles semblent en avoir une certaine idée ; la forme *n'* leur paraît familière et elles sont tentées de la choisir. Bien qu'elles aient une souvenance intuitive de l'utilisation de *n'*, la règle, quoique mal intériorisée, est conçue comme une source d'information plus fiable.

Dans l'exemple 21, les apprenants ont sorti les cartes *le*, *garçon* et *chaud* et sont en train de discuter du choix du verbe. Juste avant, ils ont formé la phrase *\*la fille est ne*

*triste pas* où ils ont choisi le verbe correct, quoique plutôt intuitivement, sans s'y focaliser vraiment. Devant une nouvelle situation, ils se mettent à réfléchir sur les sens des verbes *être* et *avoir*.

#### Exemple 21

- A13: onks se niinku eiks onks a et on jotain vai onks se niinku  
A14: emmä muista yhtään  
(3 sec)  
A13: onk-- mun mielestä tää on niinku olla ((met la carte **est** kortin après la carte **garçon**))  
A14: nii  
A13: ja tää((désigne la carte **a**)) on niinku et on koska se on niinku on nälkä niin sit se niinku omistaa sen nälän sii(nä)  
A14: (no) ((nauraa))  
A13: emmä tiijä  
A14: eli se niinku on toi  
A13: se on varmaan tää ((laisse la carte **est** dans la phrase))  
A14 : nii  
A13: [öö  
A14 : [est chaud

D'abord, A13 s'exprime un peu vaguement, en demandant si le verbe *a* signifie en finnois *on jotain*. Il pense probablement à l'expression finnoise *jollakulla on jotakin* (*quelqu'un a quelque chose*), donc sa conception initiale sur l'utilisation du verbe *a* est exacte. Il définit également le verbe *être* correctement. Quand il continue sa définition du verbe *a*, il utilise l'expression *avoir faim* comme exemple, en expliquant que dans cette expression, le sujet « est le propriétaire de sa faim », *sit se niinku omistaa sen nälän sii(nä)*. Nous imaginons que derrière cette explication, il réside une technique mnémonique offerte par leur enseignante pour distinguer entre les usages différents de ces deux verbes. Cette technique mnémonique constitue une sorte de règle pour le choix du verbe dans ce genre d'expressions. Pourtant, à la fin, les apprenants finissent par insérer *est* dans la phrase qui devient alors *\*le garçon est chaud*.

En dépit des définitions et de la « règle » mentionnées par A13, les apprenants choisissent donc le verbe incorrect. Une règle ne se montre utile que quand l'apprenant sait l'appliquer ; dans ce cas-ci, il paraît que les apprenants ne se rendent pas compte que la structure en question est du même type que celui de l'exemple donné par A13. En effet, A13 ne saisit pas l'analogie entre les expressions *avoir faim*

et *avoir chaud* et ainsi, il ne comprend pas que les verbes devraient être les mêmes. En ce qui concerne A14, nous ne sommes pas convaincus qu'elle ait compris ce qu'A14 veut dire avec son explication sur la structure *avoir faim* et il est donc possible qu'elle fonde ses décisions sur d'autres idées qu'elle n'exprime pas. Ce qui est également intéressant est que, contrairement à plusieurs autres paires d'apprenants, A13 et A14 ne cherchent pas à traduire les phrases en finnois pour faciliter le choix du verbe, ce qui aurait pu les aider.

Les exemples 18-21 illustrent un point central sur le métalinguistique, à savoir le fait que les connaissances métalinguistiques correctes ne produisent pas toujours une solution correcte de la tâche (Roehr 2006). En fait, dans notre étude, le contraire s'est avéré vrai : lorsque les apprenants n'ont pas discuté de la règle d'utilisation des mots de négation, ils ont mieux réussi dans la formation des phrases négatives. Nous voulons toutefois faire ressortir que, selon nous, le fonctionnement métalinguistique tel quel ne suscite pas de difficultés. Plutôt, comme le formule van Lier (1996 : 77), les avantages du fonctionnement métalinguistique se fondent sur l'utilisation appropriée de cette faculté ; la mise en application des règles exige de compétences que les apprenants n'ont pas encore acquises, c'est-à-dire des capacités métalinguistiques plus développées et une mise en situations plus habile. Ainsi, nous pouvons conclure que dans la plupart des cas, les règles ne font pas partie du métalangage de nos sujets de recherche et ne peuvent donc pas être examinées à ce niveau *méta*.

Les justifications ou les règles formulés par les apprenants sont souvent erronées d'une manière ou d'autre. A cause de leur jeune âge, cela est bien sûr normal, et comme il a été démontré dans plusieurs études, les connaissances métalinguistiques ne sont pas en corrélation univoque avec les compétences langagières (Roehr 2008, van Lier 1996, 1998). D'autre part, nous voulons souligner que notre but n'est pas d'évaluer l'utilité du fonctionnement métalinguistique des apprenants mais nous nous intéressons simplement à l'étudier dans toutes ses formes chez nos sujets de recherche. Malgré tout, dans l'exemple 22, nous pouvons examiner une utilisation réussie d'une règle grammaticale dans une justification. Les apprenants ne sont pas d'accord sur l'ordre des mots dans la phrase : A9 voudrait placer le verbe devant les mots de négation et A10 doit le persuader à utiliser l'ordre correct.

## Exemple 22

- A9: tai tai pistetääns vielä et est ne pas ((saisit d'abord la carte **n'** mais prend ensuite la carte **ne**, prend également la carte **triste**)) triste hän ei ole surullinen
- A10: joo silleen ((saisit la carte **pas**))
- A9: est ((en train de mettre la carte **ne** après la carte **est**))
- A10: eiku eik oota ne est ((en train de déplacer la carte **ne** devant la carte **est** et de remplacer la carte **ne** par la carte **n'**))
- A9: eiku est ne pas
- A10: okei est ne pas
- A9: ((arrange les cartes de sa façon)) triste ((chuchote)) ((remarque la carte **n'**, prend la carte dans sa main)) vai oisko [tää
- A10: [mut kun eiks se pitäis olla  
n-- tää ja est ((prend la carte **n'**)) ku eik verbi tuu noitten väliin
- A9: niin kai
- A10: (XXX) näin ((pose la carte **n'** devant la carte **est**, enlève la carte **ne**))
- A9: n'est pas just noin okei (5 sec) siin on kaks lausetta

A9 propose de former une phrase négative et verbalise la structure négative comme il la conçoit, *tai tai pistetääns vielä et est ne pas*. Lorsqu'A9 est en train de poser les cartes *est* et *ne* l'une après l'autre, A10 intervient et cherche à les mettre dans l'ordre correct et à remplacer la carte *ne* par la carte *n'*. A9 ne l'écoute pourtant pas et A10 doit attendre jusqu'à ce qu'A9 remarque lui-même la carte *n'*. Alors, A10 a l'occasion d'expliquer sa conception, *ku eik verbi tuu noitten väliin*. Le résultat plaît à tous les deux mais il nous paraît que les deux apprenants y arrivent par des voies plutôt différentes. A10 semble travailler sur des règles tandis qu'A9 identifie le carte *n'* comme familière et comme faisant partie de l'expression qu'il a dû entendre et voir plusieurs fois pendant leurs cours de français. A10 emploie la règle pour justifier sa décision avec succès, ce qui est rare parmi nos sujets de recherche ; beaucoup plus souvent les apprenants ont été déconcertés par des règles qui se sont montrées comme des limitations contredisant ce que leurs connaissances langagières intuitives suggèrent.

Dans l'exemple 23, nous aborderons un exemple où la justification n'est pas tout à fait correcte ou incorrecte mais, d'autre part, n'influence pas le choix fait dans la même mesure que dans l'extrait 21. Les apprenants A13 et A14 commencent à formuler leur deuxième phrase sur l'image du garçon. Après avoir sélectionné les

mots lexicaux, ils choisissent bien correctement l'article *le*. A13, plutôt communicatif, justifie le choix d'article en formulant la règle derrière celui-ci.

#### Exemple 23

- A13:           tehään toi poika ekaks ((met la carte **garçon** sur la table))  
A14:           joo okei öö eli  
A13:           se [sillon niinku kuuma  
A14:           [on niinku kuuma eli chaud nii ((place la carte **chaud** dans la  
                  phrase))  
A13:           joo sit se on varmaan tämä koska se on niinku poika (XXX) yksi poika  
                  ((pose la carte **le** au début de la phrase))  
                  (3 sec)  
A14:           nii [öö  
A13:           [öö tota (4 sec) ((pousse la carte **garçon** à côté de la carte **le**))

Bien que le choix d'article dans cette deuxième phrase soit tout à fait clair aux apprenants (l'article *la* était choisie sans aucune difficulté pour la première phrase), A14 ressentit le besoin d'accompagner ses actions avec ses paroles (langage égocentrique), donc il verbalise la règle, *joo sit se on varmaan tämä koska se on niinku poika (XXX) yksi poika*. Si on examine cette règle du point de vue grammatical, on peut observer qu'elle n'est pas entièrement exacte : traditionnellement, la signification du mot *yksi* en finnois est associée à l'article indéfini, tandis que l'article défini comporte des significations qui pourraient se traduire en finnois comme *se (tietty) poika*. Dans le métalangage d'A14, le plus probablement, cette distinction n'existe pas encore, et les critères pour le choix d'article se limitent en genre masculin ou féminin et en nombre singulier ou pluriel. D'ailleurs, son choix entre l'article masculin et féminin semble être étroitement lié au sexe du personnage dans l'image. Ses critères se reflètent alors dans son langage ; *koska se on niinku poika*, opposé à une fille, *yksi poika*, contraire à plusieurs garçons (mais non pas à des garçons connus ou autrement précisés). Dans le cadre de cet exercice, ses critères sont toutefois suffisants pour choisir le bon article.

#### 4.4.4. Correction des phrases fautives

Le fonctionnement métalinguistique chez nos sujets de recherche se manifestait le plus souvent sous forme de différentes activités liées à la correction ou de leurs phrases. En effet, il nous semble que la tâche incitait les apprenants à délibérer sur la

correction et également à agir si la phrase leur paraissait fautive. Nous imaginons que cela résulte du fait que la phrase était visible devant eux, très concrètement, et consistait en des cartes de mot qui se remuent et se disposent facilement de manières différentes. La tâche de corriger une phrase fautive comporte, en fait, deux tâches ou processus successifs : premièrement, l'activité d'identifier la phrase comme incorrecte et deuxièmement, l'activité de la corriger. Dans ces activités, les processus de contrôle et d'analyse (Bialystok 2001), que nous avons déjà abordés dans le chapitre 4.4.2.1, jouent chacun un rôle important : le processus de contrôle permet aux apprenants de remarquer que la phrase n'est pas juste et de détecter où la faute se trouve, tandis que le processus d'analyse participe surtout à l'activité de faire les changements nécessaires pour corriger la phrase.

Dans ce chapitre, nous examinerons deux types d'activités de correction : les corrections aidées et les corrections spontanées. Dans le deux cas, il faut retenir que le processus de correction d'une phrase fautive n'a pas toujours mené à une solution entièrement correcte de la tâche mais les apprenants ont toutefois réussi à améliorer la phrase considérablement.

#### **4.4.4.1. Corrections aidées**

La méthode de récolte des données de notre étude, à savoir l'observation participante, nous a permis d'assister les apprenants dans les situations où nous l'avons trouvé utile. Sur le plan de la zone prochaine de développement de Vygotski (1997, voir 2.1.2.), notre assistance peut être considérée en tant qu'un moyen qui permet aux apprenants de profiter de leur potentiel d'apprentissage au lieu des capacités autonomes déjà acquises. Ainsi, notre soutien a aidé les apprenants à travailler à un niveau plus élevé. Comme nous l'avons déjà expliqué plus haut, nous n'avons pas voulu trop intervenir pour ne pas déranger les processus spontanés des apprenants, et c'est pour cela que les corrections aidées sont plus rares que les corrections spontanées. Néanmoins, dans certains cas, nous avons remarqué que notre assistance servait à extraire des connaissances que les apprenants auraient autrement laissées de côté. Dans ce qui suit, nous en présenterons l'exemple le plus intéressant.



et elle explique correctement que l'article ne s'utilise pas devant les mots *faim* et *chaud*. Elle prononce encore la deuxième phrase à haute voix, pour l'examiner et l'évaluer, et s'en tient alors à son opinion, (*garçon a chaud joo koska ei näit varmaan tarvii siihen*). Malgré l'utilisation du mot *varmaan*, elle semble en être relativement sûre. D'ailleurs, pour une raison ou une autre, en énonçant cette phrase, elle utilise notamment le verbe *a*, ce qui pourrait présager la correction qu'elles effectuent plus tard (voir l'extrait 28).

En même temps, A2, plutôt soumise pendant tout l'exercice, semble manifester de la fatigue et se contente des solutions d'A1. L'observateur insiste toutefois toujours sur l'utilisation des cartes *la*, *le* et *les* et une réponse bien correcte est alors obtenue de la part d'A2. Bien que ce soit A1, plus initiatrice dès le début, qui pose les cartes dans la phrase, il nous paraît qu'A2 ait eu une idée correcte de l'utilisation des articles *le* et *la* déjà beaucoup avant. A1 reconnaît également l'utilisation correcte des articles immédiatement, donc les articles semblent lui être aussi familiers.

#### Exemple 26

- O: jos te laittaisitte jonnekin ne la ja le ja les kortit tai jotain niistä niin  
lait-- mihin te laittaisitte niitä
- A2: onks (se) niinku *la* fille
- A1: niin joo tietty ((pose la carte **la** devant la carte **fille**)) la fille ja le garçon  
((met la carte **le** devant la carte **garçon**))
- A2: hmm
- A1: näin

La manière dont A1 avance d'une interprétation fautive à une utilisation correcte des articles est intéressante : ce qu'elle verbalise d'abord suggère des connaissances métalinguistiques plutôt incomplètes mais à la fin, elle semble tout de même maîtriser ces capacités. Considérons le métalinguistique dans le cadre développé par Bialystok (2001) où l'accent est mis sur le mécanisme d'attention. Selon cette vue, la manifestation du *méta* dépend d'une concentration réussie chez l'individu à un moment donné, étant ainsi essentiellement un phénomène momentané (id. : 127). Dans cette optique, nous ne pouvons pas dire qu'A1 possède les connaissances métalinguistiques nécessaires pour la réalisation de la tâche ou qu'elle ne les possède pas ; plutôt, il s'agit de la possibilité d'atteindre, dans la situation bien spécifique, une telle concentration qui permet au niveau *méta* de s'annoncer. Dans la situation



des exemples 24-26, A1 n'y est pas parvenue seule mais la participation d'A2 a eu un effet important sur sa prise de conscience en guidant son attention vers le point essentiel. Ainsi, derrière un fonctionnement métalinguistique bien ou mal réussi il y a toujours divers facteurs influençant la concentration du sujet.

En plus de la conception momentanée du métalinguistique de Bialystok, il nous semble utile de rappeler ici la définition située des compétences et cognitions humaines de Pekarek Doehler (2005) et Mondada & Pekarek-Doehler (2000). Selon cette dernière vue, les métacompétences des apprenants doivent être examinées dans un cadre contextuel, collectif et contingent. Ainsi, leurs compétences métalinguistiques ne peuvent pas être examinées séparément de la situation où elles sont mises en application parce qu'elles prennent forme dans la situation particulière et en même temps, modèlent cette situation. Cela se voit bien dans la prise de conscience d'A1 qui dépend de sa concentration momentanée surgie dans la situation. De même, les compétences métalinguistiques de nos sujets de recherche naissent dans un espace de conscience partagé : la participation d'A2 est un élément essentiel dans le processus de prise de conscience qu'exprime A1. Enfin, les compétences métalangagières des apprenants dépendent de leurs autres compétences pertinentes dans la situation, par exemple de leurs compétences langagières ou stratégiques.

#### **4.4.4.2. Corrections spontanées**

Les corrections spontanées étaient fréquentes chez les apprenants et, en effet, il nous paraissait que la tâche les a incités à modifier les phrases facilement, ce qui se faisait aisément par déplacer et remuer les cartes. Par une correction spontanée, nous entendons une activité de correction que les apprenants ont initiée eux-mêmes et où l'observateur participant ne les a pas aidés. Par contre, l'observateur a pu poser des questions et encourager les apprenants.

Dans la situation présentée dans l'exemple 27, les filles viennent de former la phrase *\*la fille ne pas triste* dont elles n'étaient pas entièrement satisfaites. Malgré cela, elles continuent à travailler sur une autre phrase, celle sur l'image du garçon. La

phrase \**le garçon chaud* suscite des doutes mais la délibération sur celle-ci se montre productive et elles réussissent d'un commun accord à ajouter le verbe *a*.

### Exemple 27

- A15: no entä toi sit ((désigne l'image du garçon))  
A16: mm se on ainakin (le) [((pose la carte **le** au début de la deuxième phrase))  
A15: [((met la carte **garçon** après la carte **le** et la carte **chaud** à la fin de la phrase un peu plus loin))  
A16: ((met de côté la carte **faim**))  
A15: mm (9 sec) (mä en oo) varma onks tää oikein ((désigne les mots de négation dans la première phrase)) musta (jotenkin) tuntuu se kuulostaa jotenkin hassulta (XXX) (4 sec) ((pousse la carte **chaud** lentement à côté de la carte **garçon**)) (7 sec) mun mielestä tää on noin mut mä en oo kyllä ihan varma  
A16: tällain näin?  
A15: nii (3 sec) onks siel (XXX) onks se [kuuluuks toi (XXX) ((saisit la carte **a**))  
A16: [(XXX) ((crée un espace vide entre les cartes **garçon** et **chaud**))  
A15: tähän ((pose la carte **a** entre les cartes **garçon** et **chaud**)) mun mielestä se on tolleen

Les filles trouvent sans difficultés les cartes *le*, *garçon* et *chaud*. Ces cartes comportent les mots essentiels pour constituer le sens de la phrase (elles avaient discuté des articles déjà avant, voir l'exemple 7) et dans ce sens, l'absence du verbe n'est pas inhabituelle. Après une pause, A15 fait une remarque détachée sur la correction de la première phrase, puis retourne à l'examen de la deuxième phrase, sans la commenter aucunement. Cependant, ce qui mérite attention ici est la manière dont A15 agit. Premièrement, en posant les cartes sur la table, elle laisse un espace visible entre les cartes *garçon* et *chaud*, ce qui indique qu'elle prévoit l'insertion d'un élément encore. Après une autre pause, A15 commence pourtant à glisser très prudemment la carte *chaud* en rétrécissant cet espace entre les cartes. L'acte de déplacer la carte *chaud* vers la carte *garçon* reflète son processus de réflexion : elle commence à pencher petit à petit vers la version *le garçon chaud*, probablement parce qu'elle n'a pas trouvé un élément à ajouter. Puis, elle réfléchit pour un instant, et énonce alors son opinion, *mun mielestä tää on noin mut mä en oo kyllä ihan varma*.



le précise, un autre *a*. Elle n'arrive pas à se séparer de ce que paraît faisable à première vue ; bien qu'elle préférerait le verbe *a*, elle se satisfait de la phrase telle quelle, en disant qu'elle ne sait pas pourquoi la phrase ne serait pas correcte. D'un côté, elle semble compter sur la sélection des cartes de ne pas conduire à de mauvaises solutions. De l'autre côté, elle semble croire que parfois le verbe être pourrait, malgré tout, s'utiliser de cette manière-là.

Sachant que les apprenants connaissent la bonne solution, l'observateur ne se contente pas de la réponse d'A1. A ce point, A2 intervient en faisant remarquer tout simplement que le verbe *est* devrait être remplacé par le verbe *a*. A1 s'efforce cependant encore d'expliquer pourquoi cela est le cas ; la réponse correcte seule ne lui suffit pas mais elle a besoin de la justifier, peut-être surtout à elle-même. La tâche d'expliquer se montre pourtant difficile. Elle recourt à la traduction finnoise mais la complexité de l'utilisation des verbes *être* et *avoir* (*olla, olla jollakulla*) en finnois complique ses efforts : l'accent qu'elle met sur le mot finnois *on* (*est, a*) n'illustre pas vraiment la différence entre les verbes français. Malgré cela, elle semble connaître la différence entre les deux verbes français, peut-être même mieux avec cette tâche qui a attiré son attention sur ce fait langagier.

L'exemple 29 ressemble à l'exemple précédent. Les apprenants viennent de construire leur deuxième phrase *\*la fille a triste*. Quand l'observateur leur demande si les phrases sont prêtes, A7 en a manifestement des doutes et l'observateur l'encourage à réfléchir encore. Elle semble avoir remarqué le problème lié au verbe. Elle touche des doigts la carte *a* et prononce, avec hésitation, sa justification, *no kun se est*.

#### Exemple 29

- O: joo onks teidän lauseet nyt valmiit  
(4 sec)
- A7: hm kai
- O: mm mietiks sä vielä jotain mitä vois ehkä vaihtaa  
(2 sec)
- A7: no ku se est /e:s/ ((touche des doigts la carte **a** dans la phrase la fille a triste))  
(3 sec)
- A8: oota eiks se oo [sit (se) ((en train de saisir la carte **a**))

- A7: [mm joo ((remplace la carte **a** par la carte **est**)) (noïn)  
niinku  
O: joo miks sä vaih -- tai miks te vaihdoitte sen sillain  
A7: no kun (3 sec) onks se niinku et se (3 sec) sil niinku *on* kuuma tai siis  
((rit un peu)) [ei ku se on  
A8: [se on surullinen ((désigne la carte **triste**))  
A7: niin siis surul surullinen

A8 est très vite en courant et confirme le changement du verbe, ce qui encourage A7 à remplacer la carte *a* par la carte *est*. A7 paraît toujours un peu hésitante mais sur la base de la justification qu'elle donne pour le choix du verbe (malgré la petite confusion concernant la signification de la phrase) elle semble avoir une conception exacte de l'utilisation des verbes *être* et *avoir*.

Les filles se sont concentrées sur la structure verbale déjà dans leur première phrase. D'abord elles ont formé la phrase *\*le garçon est chaud* mais après un certain moment A7 commence à l'examiner de nouveau.

### Exemple 30

- (16 sec)  
A7: onks se (XXX) ku mä en muista (XXX) verbiä (XXX) siis kumpaa  
(XXX) kumpaa verbiä (XXX) ((chuchote très bas, désigne la carte **a**))  
(3 sec)  
O: mitäs vielä mietitte  
A8: [(XXX)  
A7: [sitä verbii [tai si--  
O: [mm joo  
(13 sec)  
A7: onks se sit niinku et le (XXX) ((touche des doigts la carte **est**)) et jos sil  
on (2 sec) (XXX) j'ai (XXX) niinku ai as a ((déplace la carte  
**est**))  
A8: ((remplace la carte **a** par la carte **est**))  
A7: mä en nyt oo ihan varma tästä

Au fond, il s'agit du même processus que dans l'extrait 29, de la correction de la phrase par rapport du verbe. Cette fois-ci, le processus se manifeste cependant à un niveau plus explicite : A7 connaît les choix, soit *est*, soit *a*, et elle sait que les deux éléments remplissent la même fonction dans la phrase, celle du verbe. Elle indique le sujet de son hésitation très clairement dans sa question, *kumpaa verbiä*. Pourtant, quand l'observateur l'interroge sur ses pensées, elle hésite sur ses paroles, *sitä verbii tai si--*, n'étant donc pas entièrement à l'aise avec cette approche analytique. Ensuite,

elle s'appuie sur une comparaison de l'expression finnoise à la conjugaison du verbe *avoir*. A8 réagit et remplace la carte *est* par la carte *a* mais A7 reste hésitante.

Il nous semble qu'A7 n'arrive pas à justifier le choix du verbe complètement à elle-même. Ses connaissances langagières sont suffisantes pour produire une phrase correcte mais au niveau métalinguistique elle ne possède pas les outils nécessaires pour décomposer la phrase comme elle souhaiterait. Déjà avant, comme le montre l'exemple 29, elle a su corriger son utilisation de verbes, en s'aidant des traductions finnoises. Elle est donc capable de reconnaître et corriger une phrase fautive sur la base du sens de la phrase, mais différencier entre les deux verbes semble toujours constituer un point difficile ; le travail d'analyse entre la forme et le sens lui apparaît trop exigeant.

Après certaines difficultés, les filles ont construit la phrase *\*la fille ne triste pas*. Le verbe manque à la phrase depuis le moment où les apprenants ont décidé de former une phrase négative. Alors, elles se sont concentrées sur les mots de négation qui, à leur avis, suffisaient seuls pour former la structure négative. Elles ont essayé à plusieurs reprises de changer la position des mots de négation dans la phrase et elles savent manifestement que la phrase n'est pas correcte. Déjà avant, A8 a touché des doigts la carte *est*, comme si elle voulait l'ajouter dans la phrase, mais l'a laissée toute de même. Ensuite, A7 sort la carte et propose de l'inclure dans la phrase. A7 réfléchit pour un bon moment avant de mettre la carte dans la phrase, devant la carte *ne*. Une fois le verbe trouvé, la phrase prend forme et elle peut travailler sur la structure négative.

### Exemple 31

- A7: onks se varmastî näin että (toi) on tossa keskellä (ku) mä en tiä  
(4 sec)
- A8: en mäkään  
(2 sec)
- A7: vai niinku näin ((déplace la carte **triste** de nouveau à la fin de la phrase)) vai tuleeks siihen joku (muu) (XXX) (9 sec) ((replace la carte **triste** entre les cartes **ne** et **pas**)) (4 sec) tuleeko tää ((prend la carte **est**))
- A8: mm mäkin mietin sitä  
(7 sec)

- A7: se on (XXX) ((met la carte **est** devant la carte **ne**)) siit tulee vähän niinku ei (3 sec) jos on niinku la fille n'est triste pas (XXX) ((met de côté la carte **ne**, pose la carte **n'** devant la carte **est**)) sit se (XXX) tiedä (5 sec)
- O: onks se nyt paremman näkönen
- A8: mm joo
- O: mitä te lisäsitte sinne minkälaisen sanan te lisäsitte sinne
- A8: niinku on
- A7: niinku et se on
- O: mm sen verbin
- A7: joo

Après qu'elles ont reconnu le verbe *est* parmi les cartes et l'ont ajouté dans la phrase, A7 « façonne » la structure ; elle essaye d'analyser les éléments séparément et de les assembler, en évaluant le résultat. Dans le même processus, elle découvre la carte *n'* qu'elle avait écartée précédemment (voir l'exemple 20). Elle finit par construire la phrase *\*la fille n'est triste pas*. Ensuite, l'observateur leur demande si elles sont contentes de la phrase et quel genre de mot elles y ont inséré. Toutes les deux savent dire ce qu'elles ont ajouté ; *niinku on*, *niinku et se on*. Il nous paraît qu'elles ont compris que la structure négative renferme le même verbe que la forme affirmative.

La structure négative, plus difficile que la structure affirmative, a rendu la tâche manifestement plus compliquée. Cela se voit si l'on examine le processus de formation de leur première phrase où elles ont discuté explicitement le choix du verbe dans une phrase affirmative (l'exemple 30), sachant visiblement quelles fonctions les différentes cartes remplissent dans la phrase. Tout de même, également dans ce deuxième processus, elles ont réussi à reconnaître la phrase comme fautive, à corriger la faute liée au verbe et à identifier dans une certaine mesure quels éléments se trouvent dans la phrase.

La perte du verbe dans la structure négative se produit fréquemment également chez les autres paires d'apprenants : les expressions du type *\*la fille ne pas triste* ou *\*le garçon ne faim pas* se manifestent souvent au moins à un certain stade dans les productions des apprenants. La prononciation y joue probablement un rôle : dans le premier cas, la prononciation de la version fautive ne diffère que peu de celle de la phrase correcte. Au surplus, le nombre des mots dans l'expression *la fille ne pas* correspond à celui de l'expression *tyttö ei ole* (*la fille n'est pas*) ou bien *tytöllä ei ole* (*la fille n'a pas*). Nous croyons toute de même qu'au fond, une phrase négative est

particulièrement difficile à cause des éléments dont les apprenants ne connaissent pas vraiment les fonctions. En plus, lorsque le nombre des éléments dans une phrase augmente, les apprenants risquent d'en manquer un.

Dans le dernier exemple des corrections, l'exemple 32, les apprenants sont en train de former la phrase *le garçon est triste*. En général, la tâche semble leur paraître plutôt facile et ils avancent aisément. Ce qui mérite attention est leur manière de profiter des affordances de la tâche : ils s'en servent habilement, se montrant capables de noter quels éléments langagiers s'offrent à leur utilisation (voir van Lier 1996, 2004, Alanen 2000, 2006). D'abord, A9 voit les mots de négation *ne* et *pas* parmi les cartes et propose de les utiliser dans la phrase. Cela témoigne de sa capacité de percevoir et d'identifier ces éléments comme utilisables dans la phrase qu'ils sont en train de créer. Une fois les cartes *ne* et *pas* sortis, il veut résolument les inclure dans la phrase après le verbe bien qu'A10 ait une conception plus exacte sur l'ordre des mots et sur le choix du premier mot de négation. Ce n'est qu'après avoir produit la phrase *\*le garçon est ne pas triste* qu'il remarque la carte *n'*, en le signalant aussitôt.

### Exemple 32

- A9: tai tai pistetäänks vielä et est ne pas ((saisit d'abord la carte **n'** mais prend ensuite la carte **ne**, prend également la carte **triste**)) triste hän ei ole surullinen
- A10: joo silleen ((saisit la carte **pas**))
- A9: est ((en train de mettre la carte **ne** après la carte **est**))
- A10: eiku eik oota ne est ((en train de déplacer la carte **ne** devant la carte **est** et de remplacer la carte **ne** par la carte **n'**))
- A9: eiku est ne pas
- A10 : okei est ne pas
- A9: ((arrange les cartes de sa façon)) triste ((chuchote)) ((remarque la carte **n'**, prend la carte dans sa main sen)) vai oisko [tää
- A10: [mut kun eiks se pitäis olla n-- tää ja est ((prend la carte **n'**)) ku eik verbi tuu noitten väliin
- A9: niin kai
- A10: (XXX) näin ((pose la carte **n'** devant la carte **est**, enlève la carte **ne**))
- A9: n'est pas just noin okei (5 sec) siin on kaks lausetta

L'identification des mots *ne* et *pas* comme utilisables dans la phrase illustre bien le niveau des affordances. Ce qui se passe ensuite est cependant encore plus intéressant du point de vue du métalinguistique : l'introduction de cette nouvelle structure mène



A9 à travailler à un niveau de conscience plus élevé. Il se rend compte qu'il ne suffit pas d'insérer de nouveaux éléments tels quels, quoiqu'ils soient disponibles et fonctionnels dans l'environnement langagier. Il est emmené à se focaliser sur la formation de la structure négative, il comprend que cela implique des choix concernant les mots mêmes et leur ordre dans la phrase.

Le processus de prise de conscience se produit très rapidement, probablement aidé par les connaissances langagières relativement bonnes d'A9. Le processus est partiellement assisté par le commentaire d'A10 qui connaît déjà la solution juste. Dans ce sens, le passage du niveau d'affordance à un niveau plus élevé est suscité par l'indication de la part de quelqu'un autre, ce que van Lier mentionne comme une façon d'avancer vers le « plus conscient » (2004 : 100-101). Pourtant, la réaction d'A10 ne fait que pousser A9 à continuer à concentrer son attention sur ce fait langagier. En fait, il semble qu'A9 n'ait pas vraiment prêté attention au commentaire d'A10 avant de remarquer la carte *n'*. A ce moment-là, par contre, il semble faire le rapprochement entre la remarque de son partenaire et ce qu'il voit devant lui. Finalement, c'est donc sa propre compréhension, sa prise de conscience, qui influence ses actions. A la fin, A9 reconnaît la forme correcte, *n'est pas just noin okei*. Il est bien probable que sa conception métalinguistique de la structure négative est devenue plus exacte et affinée.

L'utilisation des affordances compte parmi les formes pratiques du fonctionnement métalinguistique mises fortement en valeur par van Lier (1996,1998). Dans le travail actif sur le langage qu'effectuent A9 et A10 dans l'exemple 31, nous pouvons reconnaître également un autre type du fonctionnement *méta* pratique, à savoir la créativité langagière. Les affordances et la créativité se ressemblent dans le sens que dans les deux, il s'agit de profiter des possibilités, de jouer avec ce qui est faisable. L'utilisation de ces ressources créatives se concrétise dans la proposition enthousiaste d'A9, *tai tai pistetääns vielä et est ne pas*, qu'il énonce spontanément, sans se soucier de ce qu'illustrent les images. La volonté d'expérimenter, la compréhension de la possibilité de le faire, exigent une gestion plus consciente ; se voit particulièrement bien dans l'exemple 32 ci-dessus. Nous sommes d'accord avec van Lier que ces manifestations pratiques du *méta* sont aussi intéressantes que les types plus formels.

#### 4.4.5. Activité d'évaluer les phrases

Après avoir formé une phrase, souvent, les apprenants passent à l'évaluer, surtout sa correction. L'activité d'évaluation se faisait également déjà durant le processus de construction mais était, bien entendu, toujours précédée d'autres activités, telles que commencer la phrase, utiliser des règles, focaliser sur des points problématiques, corriger etc. Une évaluation était souvent entourée des processus de correction, ces activités vont alors de pair. Les processus d'évaluation varient largement mais certaines difficultés se reproduisent chez les apprenants. Souvent, les apprenants ne reconnaissent pas une phrase fautive comme telle. Il est également fréquent qu'ils identifient la phrase comme fautive mais ne savent pas comment la corriger. De l'autre côté, parfois ils examinent une phrase correcte sans pouvoir dire si elle est correcte ou non. L'observateur participant a souvent demandé aux apprenants s'ils sont contents de leurs phrases, surtout lorsqu'ils n'ont pas pris l'initiative de les évaluer eux-mêmes. C'est ainsi que cela se passe également dans notre premier exemple, l'exemple 33.

Les apprenants ont produit les phrases *\*le garçon est chaud* et *\*la fille est faim*. Jusqu'ici elles n'ont évalué les phrases que très peu et l'observateur veut savoir si elles pensent que les phrases sont correctes. Les filles expriment leur incertitude, donc l'observateur les encourage à réfléchir encore. Elles semblent avoir certains doutes sur leurs productions mais elles ont des difficultés de saisir quel exactement est le problème.

#### Exemple 33

- O: ooteks te tyytyväisiä teidän lauseisiin  
A5: no kai emmä oo [ihan varma  
A6: [(mm) (XXX)  
O: jos te mietitte vielä jotain te voitte kyllä miettiä [edelleen ihan  
A6: [(joo)  
A5: onks se näin ((touche des doigts les cartes)) le fille le garçon est chaud  
vai [onks se niinku  
A6: [kyl kyl se varmaan kyl se on [silleen (XXX)  
A5: [(XXX)  
O: [mikä teitä siinä epäilytti  
A5: no vähän mä en oo varma niinku et onk ne niinku oikees  
[järjestyksessä ne sanat  
A6: [tai pitäiskö sinne tulla jotain ehkä [(XXX)

- A5: [nii  
 O: mm mitä sinne sitten lisättäis jos te lisäisitte jotain  
 (3 sec)  
 A5: no emmä tiedä *lisäisik* mä mitään [mut mä en oo nii kyl se mun  
 mielestä on noin  
 A6: [(mm) (mm) kyl se varmaan

A5 commence par poser la question sur la correction de la première phrase, *onks se näin*, à laquelle A6 répond par une affirmative sans trop réfléchir, sans tenir compte de l'expression de l'insécurité d'A5, *vai onks se niinku*. Aux yeux de l'observateur les apprenants semblent peu disposés à évaluer leurs phrases. Évaluer la correction des phrases n'est pas une tâche simple pour les apprenants et elles ne s'y étaient probablement pas mises spontanément. Pourtant, l'observateur insiste pour discuter de leurs doutes. Les apprenants trouvent quelques sources possibles de problèmes : A5 met en doute l'ordre des mots et A6 hésite sur la possibilité d'ajouter quelque chose. Leurs propositions de ce qui pourrait être le problème dans la phrase montrent qu'elles savent quel genre de fautes une phrase peut comprendre en général mais dans la phrase en question, *\*le garçon est chaud*, nous doutons qu'elles voulaient vraiment changer l'ordre des mots (*\*le garçon chaud est ?*, *\*chaud est le garçon ?*) ou bien ajouter quelque chose (utiliser les mots de négation, la seule vraie possibilité, avait déjà été exclu auparavant).

Les réflexions des apprenants restent donc plutôt mécaniques, comme si elles ne voulaient pas prendre le risque d'expérimenter les possibilités qu'offrent les cartes de mot, les affordances disponibles dans la situation. Ainsi, lorsque l'observateur leur demande de préciser ce qu'elles voudraient ajouter, elles se rétractent et retournent à la constatation originale, c'est-à-dire que la phrase est, à leur avis, correcte. Toutefois, à la fin, il ne nous paraît pas entièrement clair si les filles considèrent vraiment la phrase comme correcte ou si elles ne veulent plus travailler sur celle-ci. Il nous semble probable qu'elles ne savent pas si la phrase est juste et qu'il leur manque les moyens de le juger. Pouvoir premièrement reconnaître la phrase comme incorrecte et deuxièmement trouver des solutions alternatives et les comparer l'une à l'autre demande un certain niveau de la capacité métalinguistique. Sur le plan de la conception momentanée du métalinguistique de Bialystok (2001, voir 4.4.4.1.), nous pouvons constater que les filles n'atteignent pas tout à fait ce niveau dans cette situation de test.

Dans l'exemple 34, après des hésitations sur les mots de négation, A15 ose continuer à construire la phrase qui commence par les mots *la* et *fille*. Elle continue par les cartes dont elle est sûre, *pas* et *triste*, et ajoute ensuite la carte *ne*, mais souligne tout de même constamment son incertitude. Elle construit ainsi la phrase *\*la fille ne pas triste*. A16, qui est restée un peu passive pendant qu'A15 travaille sur la phrase, exprime alors que, selon elle, la phrase n'est pas tout à fait correcte. A15 considère l'utilisation de la carte *a* mais A16 ne la soutient pas.

#### Exemple 34

- A15: mä en oo ihan varma mut mun mielestä se menee näin mut mä en oo yhtään varma ((pose les cartes **pas** et **triste** à la fin de la phrase))  
A16: (XXX)  
A15: (XXX) mut mä en yhtään tiedä sitä ((met la carte **ne** devant la carte **pas**, enlève la carte **faim**)) (XXX) väärin  
(4 sec)  
A16: (XXX) tässon mun mielestä jotain väärin  
O: jotenkin tuntuu et jotain olis väärin niinkö  
A16: nii  
O: mjoo mitenkähän sitä sitä vois korjata  
(13 sec)  
A15: (mä en muista) mihin tää mihin tää meni ((touche des doigts la carte **a**)) tai meneeks se mihinkään  
A16: ei se tähän voi mennä (emmä tiiä) ((chuchote))

Les expressions d'incertitude d'A15 témoignent autant de compétences incomplètes que d'un manque de confiance en soi. Comme nous pouvions nous y attendre, les compétences langagières des apprenants sont encore lacunaires. Par contre, nous ne pensons pas que les compétences langagières de cette paire d'apprenants soient plus faibles que celles des autres ; en fait, elles arrivent à produire deux phrases tout à fait comparables à celles des autres. Ainsi, nous imaginons que les commentaires d'A15 naissent de son doute sur ses propres compétences, ce qui rend difficile à savoir dans quelle mesure elle est vraiment consciente des fautes dans la phrase. A16 signale également qu'elle trouve que la phrase n'est pas correcte mais lorsque l'observateur lui demande si elle sait comment la corriger, elle ne sait pas répondre. En général, A16 ne travaille pas très activement pour corriger les phrases bien qu'elle en ait commenté l'incorrection.

Il est bien sûr possible que les remarques sur l'(in)correction de la phrase faites par les apprenants (surtout A15) se basent sur une vraie prise de conscience d'une expression fautive. Dans ce cas, les apprenants ont atteint le niveau d'identifier une phrase comme inexacte mais n'arrivent pas à en préciser la cause (le manque du verbe). Elles ne semblent pas savoir comment faire pour trouver le point problématique. Elles auraient pu recourir à la traduction en leur langue maternelle et ainsi essayer d'associer chaque mot à son équivalent finnois, une tâche qui demande pourtant un certain niveau de capacité analytique. Une autre possibilité, peut-être moins exigeante, serait d'expérimenter avec d'autres cartes de mot disponibles. En effet, elles ne parviennent pas vraiment à profiter des affordances de la tâche ; seulement vers la fin de cette discussion A15 sortit la carte *a*, ce qui pourrait signaler une compréhension plus développée.

Si l'hésitation constante d'A15 dès le début de la tâche nous fait douter de sa prise de conscience, son observation de la carte *a* nous incline vers la possibilité qu'elle ait eu moins une certaine idée de ce qui n'allait pas dans la phrase. Elle paraît considérer la possibilité qu'il manque quelque chose à la phrase mais malheureusement A16 écarte sa proposition. Si elle avait travaillé avec la carte *a* elle aurait peut-être su accorder son attention au point correct dans la phrase. Cela aurait même pu mener à des discussions sur le choix du verbe.

Avec l'aide des exemples 35-38 qui suivent, nous examinerons les évaluations d'une paire s'apprenants sur leurs deux phrases. Nous avons voulu inclure un passage plus long sur le travail de cette paire pour faire ressortir que dans la situation de test, il s'agit effectivement d'un processus (voir aussi Alanen 2000 : 116-117). Dans l'exemple 35, les apprenants ont leurs deux phrases devant eux : *\*la fille est ne triste pas* et *\*le garçon est chaud*. Après avoir constaté ensemble avec l'observateur participant qu'il n'est même plus possible d'en construire une troisième, ils se mettent à évaluer leurs productions. La discussion révèle la conception changeante des apprenants de la correction de la phrase : d'une part, ils croient qu'elle est juste, d'autre part, ils sont manifestement incertains et essayent de repérer la source de l'incorrection possible. Bien que les deux phrases soient erronées, leur attention est attirée notamment sur la deuxième phrase.

### Exemple 35

- A14: no onks se täs näin  
(2 sec)
- A13: kai se o
- A14: ((rit))  
(3 sec)
- A13: ei täst kai saa enää mitään muuta  
(3 sec)
- O: mm epäilyttäaks joku niissä lauseissa vielä
- A13: emmä tiä tää on vähän jotain muualta kotoisin ((montre la carte **est**  
dans la phrase le garçon est chaud))
- O: hm mikä siinä epäilyttää
- A14: niinku tos ei oo [--
- A13: [mm sielt puuttuu jotain sielt välist  
(11 sec)
- A13: mullon semmonen olo et ne on oikein ((les deux rien)) emmä tiä
- A14 : öö le fille est ne pas  
(8 sec )
- A13: no emmä saa täst parempaa enää
- A14: ((rit))

A14 demande d'abord si les phrases sont prêtes. A13 répond par une affirmative hésitante ; les pauses avant et après sa réponse soulignent son insécurité. Son hésitation surgit encore plus clairement lorsqu'il commente sur la situation, *ei kai täst saa enää mitään muuta*. Il semble donc imaginer que les phrases qu'ils viennent de former sont les seules possibles et ainsi il en conclut que les phrases sont forcément prêtes et correctes. L'observateur n'accepte pas cette réponse et découvre qu'A13 a des doutes sur la deuxième phrase, plus précisément sur le verbe *est* dans l'expression *\*le garçon est chaud*.

Lorsque l'observateur leur demande de préciser pourquoi le verbe *est* leur paraît problématique, A14 est également activée. Tous les deux semblent être d'accord qu'il manque quelque chose à la phrase mais A14 n'arrive pas à nommer ce qu'elle recherche. Après une longue pause, A13 constate tout de même qu'il a le sentiment que les phrases sont correctes, en atténuant pourtant son opinion, *emmä tiä*. A14 retourne encore à la première phrase mais ne commente pas aucune des deux phrases. Après une pause encore, A13 signale sa renonciation, *no emmä saa täst parempaa enää*, cette fois-ci exprimant que cela dépend de ses capacités plutôt que des possibilités offertes par la tâche.

L'observateur invite les apprenants à essayer d'améliorer encore leurs phrases. Les apprenants commencent à chercher un moyen de les corriger. Ces extraits nous montrent dans quelle mesure l'identification d'une faute peut être difficile. A13 se met à observer de nouveau la deuxième phrase *\*le garçon est chaud*.

### Exemple 36

- O : mm mä voin sen verta vinkata että vähän olis vielä ehkä parantamistakin vähän vois vielä miettiä (8 sec)
- A13: vai pitäiskö tää olla (sit) kummiskin tän tilalla ((désigne les cartes **est** et **a**))
- A14: (no) koita
- A13: ((remplace la carte **est** par la carte **a**)) ei
- A14: le gar garçon a chaud niinku
- A13: öö (6 sec) mä luulen et tää on kyl oikein ((montre la première phrase)) mut täst mä en oo niin varma ((montre la deuxième)) (19 sec) ((soupirs))
- O: tuleeko mitään mieleen
- A13: ei

Durant toute la tâche, les verbes ont provoqué des difficultés à cette paire d'apprenants et également ici, A13 propose de changer le verbe, donc mettre la carte *est* à la place de la carte *a*. Cette fois-ci il n'essaye pas de donner des raisons pour le changement bien qu'auparavant il ait développé, entre autres, une justification pour le choix du verbe dans l'expression *\*le garçon est chaud* (l'exemple 21). A14 l'encourage à échanger les verbes. Alors qu'A13 rejette le verbe *a* immédiatement, A14 semble vraiment considérer si la phrase pourrait maintenant être correcte. Pour une raison ou une autre, A13 regarde toutefois la première phrase comme correcte et la deuxième comme erronée. Ils réfléchissent longuement. L'observateur décide de les encourager à continuer en signalant que la phrase problématique est maintenant la première, *\* la fille est ne triste pas*.

### Exemple 37

- O: joo no entä jos ajattelee sitä ensimmäistä vielä siitä te olitte tyy-- siihen te olitte tyytyväisiä [siit te olitte sitä mieltä et se on oikein
- A13: [joo mm
- O: joo ehkä siinäkin jotain pienen pientä vielä olis mitä vois ehkä miettiä (9 sec)
- A13: (oisko) näitten paikkaa vaihtanu et ois niinku tolleen (2 sec) ((inverse les verbes des deux phrases)) ei no emmää tiä [(me) jouduttiin umpikujaan

- A14: [((naurahtaa))  
 (2 sec)  
 A13: ähh (2 sec) eiku hetkinen ((déplace la carte a à la fin de la première phrase)) ei ku emmää emmää tiedä ((rit un peu))  
 A14: ((rit)) oota nyt  
 A13: ei se näinkään voi olla et se loppuu tonne aahan ((pousse les cartes l'une à côté de l'autre))  
 A14: (eikö) ((en plaisantant)) ääm

Même si l'observateur propose de travailler sur la première phrase, A13 inverse les verbes des deux phrases. Il ne semble pas se rendre compte qu'il répète sa première version de la deuxième phrase, \* *le garçon est chaud*. Il nous paraît qu'il n'arrive pas à penser à d'autres moyens de modifier la phrase que le changement des verbes ; comme l'inversion des verbes ne le satisfait pas, il constate qu'il ne connaît pas d'autres solutions, *ei no emmää tiä (me) jouduttiin umpikujaan*.

Après un instant de réflexion, il expérimente néanmoins avec la position du verbe *a* dans la phrase \**la fille a ne triste pas* en le plaçant à la fin de la phrase, \**la fille ne triste pas a*. Cet essai, écarté avec plaisanterie par A14, est intéressant dans le sens qu'A13 remet en question même l'ordre des mots (sujet-verbe-attribut) que les apprenants en général ont considéré comme évident. La supposition de l'ordre des mots sujet-verbe-attribut semble logique à la lumière de l'idée de Bialystok (2001 : 127-128) sur la base commune de la langue maternelle et la langue étrangère. Selon cette conception, l'apprenant peut profiter des principes fondamentaux de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Un exemple de ces principes est, d'après Bialystok, l'ordre canonique des mots (id. : 123-124). Il n'est pourtant pas impossible de le remettre en question, comme le fait A13. Pour A13, tout semble être possible dans cette langue étrangère si compliquée et curieuse ; alors, nous ne pouvons qu'imaginer dans quelle mesure ce matériel langagier est difficile à maîtriser.

Un moment plus tard, après un changement des verbes encore, les apprenants ont les phrases suivantes devant eux : \**la fille est ne triste pas* et *le garçon a chaud*. Ils ont travaillé déjà plutôt longuement et ils considèrent même la possibilité de construire toute une autre phrase pour remplacer la phrase *le garçon a chaud*, mais



l'observateur veut les aider en indiquant qu'il n'y a qu'une petite erreur dans la première phrase.

### Exemple 38

- O: mm kyllä teil on aika hyvät lauseet oikeestaan nyt on *ihan* tosi pieni juttu vaan
- A13: siis kummassa lauseessa
- O: siinä ensimmäisessä ((*tous rient*))
- A13: no mikä siin ny voi olla emmää keksi ((*tous rient*)) (13 sec) toi on ainakin oikein ja toi ((*montre les cartes la et fille*)) [(XXX) oikeil paikoilla
- A14: [no onks nää oikeil paikoilla ((*désigne les cartes est et ne*)) voisko ne olla toisin päin [ne est
- A13: [niinku ne est eii kai eiku voiks (se) olla näin ((*renverse l'ordre des cartes ne et est*)) ei kai
- A14: ei mitään hajua
- A13: (mä) vähän luulen et se ei voi olla näin (5 sec) nää on ainakin oikein ((*montre les cartes la et fille*)) ja sit jos se niinku *ei oo surullinen* niin se on (8 sec) ää (6 sec) mun mielestä tää ei kuulu kyl olla täsä ((*retire la carte est de la phrase*)) (14 sec) tää ((*montre la carte n'*)) ei ainakaan voi mennä tähän koska tän ((*montre la carte triste*)) pitäis sitten alkaa jollain vokaalilla (9 sec) emmää tiedä
- A14: ((rit)) öö (3 sec)
- A13: emmä keksi enää mitään mahdollista (muuta) (4 sec)

A13 paraît surpris que la première phrase soit toujours incorrecte, il ne semble pas se souvenir de toutes les versions qu'ils ont expérimentées. Cette fois-ci, il examine la phrase plus systématiquement, en commençant par les mots *la* et *fille* : il juge les cartes correctes, ainsi que l'ordre de celles-ci. De cela, A14 est inspiré à demander si les cartes suivantes, *ne* et *est*, pourraient se placer dans l'ordre inverse. A13 considère cette possibilité mais reste douteux. Comme A14 ne défend pas sa proposition, A13 n'y pense plus et continue sa recherche de fautes par répéter ce qu'il avait déjà constaté sur la correction des cartes *la* et *fille* et ensuite, par focaliser sur l'expression négative. Il essaye d'analyser la structure négative en ayant recours au langage égocentrique, en sa langue maternelle, *ja sit jos se niinku ei oo surullinen niin se on (8 sec) ää*, mais ne réussit pas à décomposer l'expression. Il finit par retirer de nouveau le verbe *est* de la phrase et par citer encore une fois la règle de contraction du premier mot de négation, deux idées dont il n'arrive pas à se séparer.

Pendant la tâche, nous avons eu l'impression qu'A14 ait une certaine idée de l'expression *n'est pas* mais A13 ne le soutient pas et elle ne s'y focalise pas vraiment. A13, par contre, se concentre surtout sur les verbes dont il semble avoir une idée fixe, et ainsi, sa concentration ne suffit pas pour examiner d'autres choses. Vers la fin de la tâche, après avoir travaillé longuement, ils se fatiguent et n'arrivent pas à former des phrases entièrement correctes. Au fait, dans leurs versions erronées de la première phrase, le mot *pas* occupe le plus souvent la position finale (par exemple *\*la fille ne est triste pas*). Nous avons observé le même phénomène chez une autre paire d'apprenants et nous croyons qu'en cela, ils ont pensé aux expressions du type *la fille ne mange pas* qui sont probablement également fréquentes à leurs cours de français. Derrière l'emplacement fautif du mot *pas*, il y a peut-être donc une idée logique.

Juger une phrase comme (in)correcte est manifestement une tâche difficile. Comme nous l'avons vu dans les exemples 35-38, le processus est souvent caractérisé par des changements d'opinion et des vues inconsistantes. Nous supposons que cela résulte de deux facteurs : d'une part, tout simplement, du fait que les apprenants n'ont pas de moyens de juger la phrase comme exacte ou fautive, de trouver le point problématique dans la phrase ou de la corriger. Ici, il faut donc surtout retenir que le problème peut se présenter à différents niveaux. D'autre part, il s'agit probablement également du fait que les apprenants ne savent pas ce que veut dire que la phrase est (in)correcte ; y-a-t-il par exemple plus qu'une solution correcte, comment la phrase erronée serait en finnois etc. Ainsi, par exemple la paire d'apprenants des exemples 34-37 pensent que la phrase pourrait malgré tout être juste et l'initiative de l'observateur pour une réévaluation est nécessaire. Pour A13, comme pour bien d'autres, un des problèmes est sa concentration limitée. En plus, son attention est fortement dirigée et même délimitée par les règles qu'il cite.

Dans l'activité d'évaluer la correction d'une phrase, le métalinguistique est indispensable ; la phrase doit être objectivée et considérée consciemment au moins à un certain niveau. Il nous paraît que, de temps en temps, cette activité produise chez certains apprenants un type plutôt formel du fonctionnement métalinguistique qui évoque des réflexions explicites par exemple sur l'utilisation des règles (cf.

l'exemple 38) et sur l'ordre des mots (cf. l'exemple 33). Les apprenants semblent donc recourir à des connaissances assez formelles au lieu d'essayer de trouver des exemples des phrases qu'ils connaissent sur la base de leurs cours de français. Ce genre de fonctionnement *méta* nous fait penser à la métaphore de l'iceberg présentée par van Lier (1998 : 137) : si le métalinguistique est engagé dans sa forme technique et sa mise en situation n'est pas très réussie, il peut se prouver improductif, sinon gênant. En plus, puisque le métalinguistique des apprenants est toujours en cours de développement, il est normal que même les formes qui seraient bien appropriées pour un tel traitement *méta* technique (cf. van Lier 1998 : 135, voir 2.4.2.3.) n'y sont pas arrivées encore.

Nous avons maintenant achevé la présentation de l'analyse des données de notre étude. Les situations de test de différentes paires d'apprenants qui constituent notre corpus diffèrent de l'une l'autre considérablement et chaque situation est donc unique. Pour donner une vue d'ensemble, nous avons tout de même proposé cinq tâches ou activités métalinguistiques que nous avons trouvées les plus pertinentes : le début du processus de résolution de problèmes, la focalisation sur des composants problématiques, l'utilisation des règles, la correction des phrases fautives et les évaluations faites sur les phrases. Après l'analyse détaillée de toutes ces catégories, il est temps que nous passions à la conclusion.

## **5. Conclusion**

Dans ce mémoire de master, notre but a été d'étudier le fonctionnement métalinguistique chez de jeunes apprenants de FLE. Plus précisément, nous avons observé le métalinguistique surgi dans une situation de test où les apprenants ont travaillé en paires sur un exercice grammatical avec des cartes de mot. Le travail coopératif entre les apprenants nous a permis d'examiner le métalangage à un niveau social au lieu de nous limiter à la dimension individuelle ou cognitive.

Pour créer la base théorique de notre recherche, nous nous sommes approchés du sujet de métalinguistique de plusieurs points de vue différents. Nous avons commencé par aborder le thème de l'origine de la langue. A ce titre, nous avons

présenté le socioculturalisme vygotkien, une perspective soulignant la nature sociale du langage. C'est sur cette vue sociale de la langue et de la cognition que nous nous sommes largement appuyés dans notre recherche. Tout au long de la partie théorique, nous avons contrasté les approches sociales avec les approches cognitivistes plus traditionnelles, profitant en même temps des éléments de ces deux. En effet, notre cadre théorique constituait un dialogue de ces deux perspectives opposées. Cette logique comparative a alors été suivie également dans nos discussions sur la compétence en langue et la relation compliquée entre la langue et la conscience qui nous ont menés enfin au point le plus central de notre cadre théorique, c'est-à-dire à la présentation de la notion de métalinguistique. La combinaison de deux points de vue s'est montrée particulièrement utile pour définir ce concept complexe : nous avons inclus des conceptions et des modèles de toutes les deux perspectives pour arriver à une définition fraîche et large.

Dans la partie analytique de notre étude, nous avons aspiré à répondre à la question suivante : **Quel genre de fonctionnement métalinguistique, défini dans le cadre des approches cognitive et sociale, se manifeste chez les apprenants dans la situation de test ?** Pour répondre à cette question, nous avons abordé cinq catégories de tâches métalinguistiques : le début du processus de résolution de problèmes, la focalisation sur des composants problématiques, l'utilisation des règles, les corrections des phrases fautives et les évaluations faites sur les phrases. La division des activités en catégories formait le niveau d'analyse plus général, elle servait donc à montrer quelles activités étaient les plus fréquentes et les plus intéressantes dans notre corpus. L'intérêt principal de notre travail se trouvait toutefois dans l'analyse détaillée des activités en tant que processus de résolution de problèmes. Pendant les situations de test, nous avons obtenu beaucoup d'information sur les connaissances métalinguistiques que les apprenants ont sur des faits langagiers spécifiques, tels que les règles, l'utilisation des articles et cetera. Ici, nous tâcherons cependant de soulever quelques remarques plus générales sur leur fonctionnement métalinguistique.

Dans toutes les activités dès le tout début de la tâche, nous avons remarqué que le fonctionnement métalinguistique avantageux se cristallise souvent dans une gestion d'attention réussie. Le rôle de la direction de l'attention est illustré très concrètement

par une métaphore très connue introduite par le chercheur russe Aleksander Luria, un collègue proche de Vygotski. Dans sa métaphore, Luria (1988 [1946]: 95) illustre la conscience métalangagière en comparant la langue à un verre à vitre à travers lequel un enfant regarde la vue dehors. En regardant la vue, l'enfant ne s'aperçoit pas la vitre ; de la même façon, en utilisant les formes langagières pour communiquer ses pensées, il n'en est pas conscient. Inversement, l'enfant peut fixer son regard sur la vitre, perdant ainsi sa vision de la vue ; c'est-à-dire qu'en se concentrant sur la forme de la langue, il n'arrive plus à en saisir le sens.

Ce que Luria illustre dans son métaphore semble être vrai pour les apprenants de notre étude. Souvent, ils s'appliquent à créer une signification sur la base d'une image ou de leur propre désir. Alors, en s'intéressant au sens de la phrase, ils ignorent le côté formel. Par exemple, ils omettent le verbe copule parce qu'il n'est pas un élément crucial pour construire le sens de la phrase. Le problème inverse n'est pas inhabituel non plus : les apprenants peuvent prêter tellement d'attention aux mots de négation et leur utilisation correcte qu'ils ne se rendent pas compte que ces petits mots changent la signification de la phrase. En fin de compte, une application aisée du *méta* se fonde alors sur l'alternance habile entre la concentration du regard sur la vitre et sur la vue.

Ce qui était également très intéressant était d'observer comment le processus de prise de conscience avance durant la situation de test. Le traitement conscient peut commencer au niveau d'affordance et progresser ensuite au niveau d'attention délibérément concentrée et éventuellement aux niveaux de *méta* pratique et technique. Ce processus n'est pas toujours achevé pendant l'accomplissement de la tâche mais parfois un processus reste à mi-chemin, servant ainsi d'une préparation pour un futur moment où l'apprenant rencontre le même phénomène langagier de nouveau. Effectivement, les apprenants travaillent aux niveaux de la conscience variés et se balancent souvent à la limite de passer d'un niveau à un autre. Dans le processus de prise de conscience, entrent en jeu différents facteurs qui peuvent pousser l'apprenant à travailler sur un autre niveau ou alors l'empêcher d'y entrer.

Tout le long de la réalisation de la tâche, nous avons observé une utilisation étendue du langage égocentrique. Bien que nous ayons apporté l'élément social dans la

situation de test, ce qui y a introduit la fonction sociale du langage, une partie importante des verbalisations des apprenants consistaient en langage égocentrique, langage orienté vers l'apprenant lui-même. Le langage égocentrique se manifestait souvent dans l'emploi de la langue maternelle en tant que soutien. Il nous a semblé que les paroles étaient utiles pour les apprenants, en facilitant leur fonctionnement cognitif et en contribuant à leurs activités. Alors, les paroles étaient le plus souvent manifestement spontanées. Il paraissait qu'une réciprocité s'est établie entre les indications des activités conscientes et la naissance de celles-ci : ainsi, les paroles pouvaient être en même temps des témoignages du fonctionnement métalinguistique et des facteurs qui contribuent à la prise de conscience. D'autre part, les paroles ne constituent pas les seuls témoignages du fonctionnement métalinguistique ; tout ce qui est conscient n'est pas verbalisable, donc les activités non-verbales ont joué un rôle capital dans notre étude comme une source d'information irremplaçable.

Comme nous l'avons déjà signalé dans nos observations générales sur le matériel (4.3.), certains d'entre les cinq tâches métalinguistiques que nous avons présentées dans l'analyse paraissent, selon les définitions de van Lier (1998 : 132-137), plutôt formelles ou techniques. Nous pensons surtout à l'activité d'utilisation de règles mais aussi à celles de correction des phrases fautives et d'évaluation des phrases. Comme déjà mentionné, sous chaque catégorie, nous avons toutefois trouvé des manifestations du métalinguistique au niveau pratique, par exemple les affordances et la créativité langagière dans les corrections spontanées (voir surtout l'exemple 32). Alors, tous les niveaux du modèle de van Lier (1998 : 136, cf. aussi 2.4.2.3.) s'y sont annoncés et ont ainsi été abordés dans notre analyse. Cependant, nous nous intéressons toujours à discuter pourquoi le métalinguistique s'est présenté dans ces tâches plutôt que dans d'autres types d'activités.

Premièrement, nous imaginons que la situation de test et l'exercice ont eu une certaine influence sur les activités. Dans le cadre scolaire, les apprenants se sont habitués à se concentrer sur la correction de la phrase et même si la situation de test différait d'une leçon ordinaire les apprenants agissaient de la manière habituelle. Ils cherchaient également à appliquer les règles qu'ils avaient apprises dans la classe. Deuxièmement, nous recherchons une explication pour la manifestation répandue de ce genre de tâches dans le type du métalinguistique des apprenants. Selon van Lier

(1998 : 137), le métalinguistique pratique s'établit au moyen de l'utilisation concrète du langage et de l'activité perceptuelle sur celle-ci. Les connaissances langagières des apprenants, par contre, se fondent sur l'instruction explicite qu'ils ont reçue dans leur cours de français et il leur manque cette expérience concrète. Selon nous, cela a forcément un effet sur la nature de leurs connaissances métalinguistiques et comme l'explique également van Lier (1998 : 135), l'apprentissage formel développe, au moins dans une certaine mesure, du métalinguistique technique. Il nous semble que c'est pourquoi les apprenants mettent leurs connaissances métalangagières en application dans des activités du type formelle. Ces idées ont déjà été touchées vers la fin du chapitre 4.4.5. sur les évaluations où nous avons constaté que la mise en situation de ces formes techniques se montre souvent problématique.

Dans une telle étude qualitative que la nôtre, l'évaluation de la fiabilité et de la validité concerne tout le processus de recherche (Eskola & Suoranta 1998 : 211). Dans notre étude, nous avons tenu compte de ces critères surtout en définissant l'objet d'étude soigneusement et en choisissant et décrivant nos méthodes consciencieusement. La définition de l'objet d'étude était accomplie dans la partie théorique et c'est précisément cette construction que nous avons examiné dans notre analyse. En ce qui concerne la méthode de récolte de données, l'enregistrement sur vidéo a permis une étude répétée des situations de test ce qui a augmenté la précision des transcriptions. Malgré cela, la préparation des transcriptions n'était pas une tâche simple ; parfois les verbalisations des apprenants ne s'entendaient pas très bien et nous avons dû les marquer comme des segments incompréhensibles. La plupart des paroles étaient toutefois audibles et ainsi, nous pensons avoir obtenu une fidélité suffisamment élevée. Ainsi que le processus de récolte de données, la méthode et le déroulement de l'analyse ont été rapportés d'une façon aussi détaillée que possible.

Bien que nos observations soient souvent soutenues par les conceptions et modèles de la base théorique de notre étude, l'analyse consiste en grande partie en nos propres interprétations sur le matériel. En effet, la subjectivité est souvent mentionnée comme caractéristique de la recherche qualitative (voir par exemple Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006: ch. 1.2.2.). Surtout en étudiant un tel sujet complexe que le notre dont la véridicité est difficilement démontrée, le point de vue subjectif peut paraître problématique. Toutefois, dans notre étude, nous avons profité de toutes

les sources d'information disponibles dans la situation de test (les verbalisations, les actions et la participation de l'observateur participant) et toute cette information a été transmise au lecteur dans la partie analytique sous forme d'extraits de transcriptions des situations analysées. De cette manière nous souhaitons avoir fait notre argumentation la plus transparente possible.

En analysant le matériel, nous avons pu jeter un regard critique sur le test utilisé pour la récolte des données. De temps en temps, nous avons souhaité avoir eu encore plus d'information sur les réflexions des apprenants ce qui nous a fait penser à la possibilité de leur avoir posé plus de questions dans la situation de test. Cela aurait toutefois entraîné le risque de déranger les réactions spontanées des apprenants et de plus, nous n'avons pas voulu que les résultats reposent sur l'interaction entre les apprenants et l'observateur. Il nous a semblé que pour quelques paires d'apprenants pas très nombreuses (A3 et A4, A9 et A10), le test paraissait légèrement trop facile. Pourtant, pour la plupart des apprenants, le test était manifestement d'un niveau approprié et même chez les plus avancés il a produit des activités intéressantes, donc en général nous en sommes satisfaits.

Par contre, pour rendre le test plus productif, nous aurions pu poser l'image illustrant la phrase négative dans une autre position au lieu de la placer première de la gauche, donc première dans la direction de lire. De cette manière, les apprenants n'auraient peut-être pas commencé par la phrase négative, ce qui favorisait une résolution rapide de la tâche, mais par une autre phrase qui leur paraissait la plus facile ou autrement intéressante. Si nous réalisions une telle étude de nouveau, c'est ce genre de facteurs que nous pourrions peut-être prendre mieux en considération, et obtenir ainsi encore plus d'information.

Dans notre étude, nous n'avons pas observé que des réussites et des échecs mais toutes sortes de processus, d'idées et de conceptions uniques et intéressantes sur le langage, la capacité la plus caractéristique de l'homme. Nous avons constaté qu'il faut examiner simultanément les mécanismes cognitifs et les situations sociales, les deux étroitement liés, et prendre en considération également les autres facteurs qui peuvent influencer la manifestation du métalinguistique. Pendant ce travail de recherche, même si nous avons obtenu des éclaircissements importants sur le sujet de



métalinguistique, en même temps, nous nous sommes rendus davantage compte de la complexité de ce phénomène. Une des questions qui s'est présentée et qui s'est montrée problématique également à la lumière des présentations théoriques concerne la nature du fonctionnement métalinguistique d'une part dans une langue étrangère et d'autre part dans la langue maternelle. Nous sommes d'accord avec Bialystok (2001) et Nicholas (1991) qu'il existe une base métalinguistique commune entre la langue maternelle et les langues apprises plus tard. Cependant, comme nous venons de le mentionner plus haut, il y a des différences résultant des fondements divergents de ces ressources langagières. Ainsi, nous considérons qu'il y a toujours un besoin de modèles prévus particulièrement à l'étude du *méta* dans une langue étrangère.

## Bibliographie

Alanen, R. 2006a. ”Birds in the sky”: kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen tilanteisina ilmiöinä. In: Alanen & al. (toim.) 2006. *Kielen päällä : näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 185-222.

Alanen, R. 2006b. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. In: Alanen & al. (toim.) 2006. *Kielen päällä : näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9-34.

Alanen, R. 2000. Vygotski, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. In: Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) 2000. *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58*. Jyväskylän yliopisto, 95–120.

Alanen, R. & al. 2006. Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista. In : Alanen & al. (toim.) 2006. *Kielen päällä : näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 121-150.

Alanen, R. & al. (toim.) 2006. *Kielen päällä : näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Alderson, J.C. & al. 1997. Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language teaching research* 1 (2), 93-121.

Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.

Bialystok, E. 1986. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development* 57 (2), 498-510.

Bronckart, J.-P. & al. 2005. Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ? In : Bronckart J.-P. & al. (éds.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion, 7-40.

Chomsky, N. 1982 [1981]. Second revised edition. *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris Publications.

Chomsky, N. 1967. The Formal Nature of Language. In: Lenneberg H.M. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 397-442.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : M.I.T Press.

Dolz, J. 1998. Activités métalangagières et enseignement du français. In : Dolz J. & J.C. Meyer (éds.). *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*. Bern: Peter Lang, 7-19.

Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa : dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. In : Alanen & al. (toim.) 2006. *Kielen päällä : näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 37-51.

Eskola, J. & J. Suoranta 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere : Vastapaino.

Fuchs, C. & P. Le Goffic 1985. *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*. Paris : Hachette.

Garton, A.F. 1992. *Social interaction and the development of language and cognition*. Hove GB : Lawrence Erlbaum Associates.

Gibson, J.J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.

Gombert, J.E. 1993. Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of Psychology* 28 (5), 571-580.

Gombert, J.E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Gombert, J.E & P. Colé 2000. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In : Kail, M. & M. Fayol (éds.). *L'acquisition du langage : Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris : PUF, 117-150.

Hymes, D.H. 1972. On Communicative Competence. In : Pride J.B. & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin Education , 269-293.

Karmiloff-Smith, A. 1986. From meta-processes to conscious access : Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23 (2), 95-147.

Larsen-Freeman, D. & M. H. Long 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York : Longman.

Luria, A. 1988 [1946]. The pathology of grammatical operations. In: Downing J.A. (ed.) *Cognitive psychology and reading in the U.S.S.R*. Traduction anglaise de l'œuvre originale, Izvestija APN RSFSR, No. 17. Amsterdam: Elsevier, 95-142.

Mondada, L. & S. Pekarek Doehler 2000. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *AILE* 12. <http://aile.revues.org/document947.html>, visité le 8 juin 2009.

Nicholas, H. 1991. Language awareness and second language development. In : James, C. & P. Garrett. (ed.). *Language awareness in the Classroom*. London : Longman, 78-95.

Pekarek Doehler, S. 2005. De la nature située des compétences en langue. In : Bronckart J.-P. & al. (éds.). *Repenser l'enseignement des langues : comment*

*identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion, 41-68.

Roehr, K. 2008. Linguistic and metalinguistic categories in second language learning. *Cognitive Linguistics* 19 (1), 67–106.

Roehr, K. 2007. Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-level L2 Learners. *Applied Linguistics* 29 (2), 173–199.

Saaranen-Kauppinen, A. & A. Puusniekka 2006. *KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto*. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, visité le 13 août 2009. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Searle, J. 1992. *The rediscovery of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.

Van Lier, L. 1998. The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness* 7 (2, 3), 128-145.

Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. New York : Longman.

Van Lier, L. 1994. Language awareness, contingency, and interaction. In: Hulstijn J.H. & R. Schmidt (eds.). *Consciousness in second language learning*. *Aila Review* 11, 69-82.

Vygotski, L.S. 1997 [1934]. *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève, avec propos de Lucien Sève, suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget. 3ème édition révisée. Paris: La Dispute.

Vygotski, L.S. 1978. *Mind in Society*. Ed. by Cole, M. & al. Cambridge, MA: Harvard U.P.

Wertsch, J.V. 1985. *Vygotski and the Social Formation of Mind*. Cambridge:  
Harvard U.P.

**Annexe 1 : Disposition des cartes de mot**



LE	NE	PAS	EST	FILLE	FAIM
LA	N'	PAS	EST	GARÇON	CHAUD
LES	N'		A		TRISTE

## Annexe 2 : Autorisation de recherche



Puolalan koulu  
Kauppiaskatu 14  
20100 TURKU

---

Asia: Tutkimusluvan myöntäminen

Myönnän Leena Rasilalle luvan pro gradu – työhön liittyvän tutkimuksen tekemiseen Puolalan koulussa. Edellytyksenä on luvan kysyminen huoltajilta koskien tutkimukseen osallistuvia oppilaita.

Turussa 9.2.2009

Kaisu Metsä-Tokila  
apulaiserehtori



## 1. Johdanto

Kielen ja ajattelun suhde nähdään yleensä tiiviinä. Näiden kahden peri-inhimillisen kyvyn suhdetta on tarkastellut muun muassa venäläinen tutkija Lev Vygotski (1896-1934), jonka ajatukset ovat 60-luvulta lähtien olleet laajalti esillä psykologian ja oppimisen tutkimuksen aloilla (Sève 1997: 19<sup>1</sup>). Kielen ja ajattelun välisessä vuorovaikutuksessa toinen kyvyistä voi suuntautua toista kohden: kieli voi koskea ajattelua tai ajattelu voi kohdistua kieleen (van Lier 1998: 132). Kun ajattelu kohdistuu kieleen, voidaan puhua **metalingvistiksestä** tai **metakielellisestä** toiminnasta eli **metakielestä**. Metakielliset toiminnot ovat kieleen kohdistuvaa tietoista ajattelua, hallintaa, suunnittelua ja käsittelyä (Gombert 1990: 27, van Lier 1996: 74, 1998: 136). Nämä kognitiiviset kyvyt alkavat kehittyä jo lapsuudessa ja niitä hyödynnetään sekä äidinkielessä että vieraisissa kielissä (Roehr 2008: 82, 70). Metakiellisten kykyjen on usein esitetty olevan hyödyllisiä vieraan kielen oppimisessa.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkitaan nuorten ranskanoppijoiden metalingvististä toimintaa testitilanteessa, jossa he työskentelevät pareittain ratkaistakseen ranskankielisen lauseenmuodostustehtävän. Parityöskentelyn avulla metakielellistä toimintaa voidaan tarkastella sosiaalisena ilmiönä. Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen, ainestonkeruumenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja tutkimustilanne tallennettiin videolle. Oppijoiden suorittama tehtävä nähdään prosessiluontoisena, kielen muotoon kohdistuvana ongelmanratkaisutehtävänä. Tutkimustehtävä pohjautuu Alasen (2006a) artikkelissaan esittelemään samankaltaiseen testitilanteeseen. Tutkimuksen teoreettisena pohjana toimii suurelta osin vygotskilaista perua oleva sosiokulttuurinen lähestymistapa, johon yhdistellään kognitivistisen tutkimuksen aineksia. Tutkimuksen analyysissä pyritään vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseen: **Millaista metakielellistä toimintaa, niin kognitivistisen kuin sosiaalisen lähestymistavan mukaan määriteltyinä, tutkimustehtävä synnyttää?** Aineiston analyysi toteutetaan niin ikään laadullisesti.

---

<sup>1</sup> Lucien Sèven esittely Vygotskin teoksessa *Pensée et langage* (1997).

## 2. Teoreettinen kehys

Tutkimuksen teoriaosassa käsitellään kieltä ja kielenoppimista, tietoisuutta ja sen suhdetta kieleen sekä keskeisimpänä aiheena metakielen käsitettä. Keskustelu kielestä ja sen oppimisesta perustuu useimmiten näkymykselle kielen alkuperästä. Kieli ja sen oppiminen voidaan karkeasti ottaen nähdä toisaalta yksilöllisenä tai sosiaalisena ja toisaalta tiedostamattomana tai tietoisena. Koska tässä kyseisessä tutkimuksessa keskitytään kielen tietoiseen käsittelyyn luonteeltaan sosiaalisessa testitilanteessa, on käsitys kielestä ja sen oppimisesta luonnollisesti enemmän jälkimmäisten vaihtoehtojen kaltainen; sosiaalinen ja tietoinen. Tätä käsitystä tukee sosiokulttuurinen perspektiivi, jota tutkimuksessa paljolti hyödynnetään. Perinteisemmät, kognivistiset näkemykset ovat kuitenkin myös välttämättömiä muodostettaessa metakielen määritelmää. Niitä esitellään myös vertailukohtana sosiokulttuuriselle lähestymistavalle.

### 2.1. Kielen alkuperä

Kielen alkuperää pohdittaessa vastakkain asettuvat nativistiset, sosiaaliset ja interaktiiviset teorit, joista ensimmäisten mukaan kieli on ennen kaikkea sisäsyntyinen kyky (nativismi), toisten mukaan kieli on ympäristön tekijöiden tulos (behaviorismi) ja kolmansien mukaan kielenoppiminen tapahtuu lapsen sisäisten mekanismien edesauttamana tämän ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (sosiokulturalismi) (Larsen-Freeman & Long 1991: 227, 249-250, 266). Chomskyn (1965, 1967) nativistisen teorian mukaan kielikyky on synnynnäinen ja perustuu erilliseen kielielimeen, joka sisältää kielen universaalit periaatteet. Kielenoppimista tarkastellaan silloin yksilöllisellä, kognitiivisella, tasolla ja tiedostamattomana prosessina. Chomskyn teoriaa on kuitenkin kritisoitu liian abstraktiksi, idealistiseksi ja epämääräiseksi sekä englannin kielen sävyttämäksi (Fuchs & le Goffic 1985: 85, 90).

Vygotsin (1997 [1934]) ajatuksiin perustuva sosiokulttuurinen perspektiivi korostaa yksilön sisäisten prosessien ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutusta kielenoppimisessa. Se onkin tietyllä tapaa vastaisuksi perinteisille kognitivistisille näkemyksille. Vygotski keskittyi suuresti kielen ja ajattelun suhteen tutkimiseen. Hänen mukaansa kieli ja ajattelu syntyvät erillään, mutta yhdistyvät kehityksen

myötä, jolloin ajattelusta tulee kielellistä ja kielestä älyllistä (id.: 150, 168-169). Kielestä tulee samalla ajattelun väline, joka mahdollistaa korkeammat kognitiiviset toiminnot (id.: 186-187). Kielelle Vygotski (id.: 174-175) nimesi kaksi käyttötarkoitusta, sosiaalisen ja egosentrisen. Siinä missä sosiaalinen puhe on tarkoitettu vuorovaikutukseen muiden kanssa, egosentrisen puhe kohdistuu yksilöä itseään kohti ja auttaa yksilöä säätelemään omaa toimintaansa. Aluksi lapsen sosiaalinen ja egosentrisen puhe eivät ole vielä erottuneet toisistaan ja myöhemminkin lapsi saattaa hyödyntää niitä molempia kohdatessaan erilaisia ongelmanratkaisutilanteita (Garton 1992: 94).

Kun kielellinen ajattelu on edistynyt riittävän pitkälle, kehittyä sisäinen puhe, joka ohjaa yksilön toimintaa kuulumatta ulospäin. Vygotskin (id.: 187-188) mukaan sisäiseen puheeseen johtava kehitys muuttuu luonteeltaan biologisesta sosiohistoriaaliseksi, minkä selittämiseksi synnynnäiset ominaisuudet eivät riitä. Keskeisintä Vygotskin ajatuksissa onkin, etteivät biologiset valmiudet riitä kielen kehittymiseksi ja että kielliset taidot syntyvät sisäistämisen kautta: ulkoisen, intersubjektiivisen tason ilmiöt siirtyvät sisäiselle, intrasubjektiiviselle tasolle (Alanen 2000: 97). Sisäistämisen ajatuksen lisäksi Vygotski (1997: 351-353) on tunnettu lähikehityksen vyöhykkeen käsitteestään. Lähikehityksen vyöhyke vastaa oppijan oppimispotentiaalia, eli oppijan sen hetkisten taitojen ja avustettuna saavutettujen taitojen välille muodostuvaa erotusta.

## **2.2. Kielellisen kompetenssin määrittäminen**

Käsitys kielen alkuperästä vaikuttaa myös siihen, miten kielellinen kompetenssi määritellään. Pekarek Doehler (2005: 42) kritisoi perinteisiä kognitivistisia määritelmiä, todeten niiden esittävän kielellisen kompetenssin virheellisesti yksilön ominaisuutena, erillään käyttötilanteista sekä muista kompetensseista. Pekarek Doehler (2005) ja Mondada & Pekarek Doehler (2000) tuovatkin esille niin sanotun tilanteisen kompetenssin määritelmän. Sen mukaan kielellinen kompetenssi on aina kontekstuaalista, kollektiivista ja ehdollista (Pekarek Doehler 2005: 48-49). Näin ollen, ensiksi, kielellinen kompetenssi syntyy aina tietyssä tilanteessa, vaikuttaen samalla tilanteen muodostumiseen. Toiseksi, kielellinen kompetenssi ei ilmene yksilön teoissa, vaan se on aina sidoksissa muiden toimintaan ja yhteisön laajempiin käytäntöihin ja arvoihin. Kolmanneksi, kielellinen kompetenssi on myös aina

riippuvainen muista kompetensseista. Tässä tutkimuksessa kompetenssin tilanteista määritelmää hyödynnetään metakompetenssin (metakieli) tarkastelussa.

### **2.3. Kielenoppiminen ja tietoisuus**

Tietoisuudelle on vaikea antaa yksiselitteistä määritelmää. Van Lier (1998)) esittelee rinnakkain kognitiivisen ja sosiaalisen perspektiivin mukaiset käsitykset, korostaen jälkimmäisen hyödyllisyyttä kielenoppimisen tutkimuksessa. Kognitiivisen näkemyksen mukaan tietoisuutta tarkastellaan yksilötasolla, yksilön mielessä (van Lier 1998: 130-133). Tietoisuus voidaan silloin jakaa neljään tasoon. Ensimmäisellä tasolla tietoisuus tarkoittaa, että yksilö on elossa ja hereillä. Toisella tasolla yksilö kohdistaa huomionsa ympäristön kohteeseen tai tapahtumaan, vaihtelevalla intensiteetillä. Kolmas taso viittaa metatietoisuuden tasoon, jolla yksilö on tietoinen omista mentaalisisista toiminnoistaan ja pystyy yleensä myös kuvaamaan niitä. Tälle tasolle kuuluu muun muassa metakielellinen tietoisuus. Neljännelle tasolle van Lier (ibid.) sijoittaa yksilön tarkoituksellisen toiminnan.

Lähtökohtana tietoisuuden sosiaaliselle määritelmälle van Lier (1998: 128) esittää ekologisen perspektiivin, jonka mukaan tietoisuus on erottamaton osa sosiaalista vuorovaikutusta ja on siksi parhaiten määriteltävissä sosiaalisen toiminnan tasolla eikä vain kognitiivisina toimintoina. Van Lierin (id.: 128-129) käsitys tietoisuudesta on laaja, eikä hän erottele ensimmäisen tai toisen kielen oppimisen välillä tai rajaa tietoisuutta sääntöjen tuntemukseen tai opetustilanteisiin. Sosiaalisen perspektiivin mukaan tietoisuus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sekä kieli että tietoisuus ovat sosiaalisia, dialogisia ja historiallisia rakenteita (id.: 130-133). Van Lierin (id.: 133) mukaan tietoisuus voidaan määritellä yksilön pyrkimyksenä ymmärtää ympäröivää maailmaa ja omaa paikkaansa siinä.

Van Lierin (1996: 73-73) mukaan tietoisuus on ollut ristiriitainen ja kiusallinen aihe kielenoppimisessa, koska sen tutkimista on pidetty liian vaikeana tai tarpeettomana. Paljolti kyse on ollut siitä, että tietoisuuden todellinen rooli inhimillisten kokemusten organisoinnissa, kontrolloinnissa ja arvioinnissa ja sen osallistuminen erilaisiin toimintoihin kuten huomion kiinnittämiseen, muistamiseen ja kielelliseen luovuuteen ovat jääneet huomaamatta (ibid.). Kuten Alanen (2006b: 17, 2006a: 190)

huomauttaa, sosiokulttuurisessa tutkimuksessa inhimillinen toiminta, myös kielenkäyttö, nähdään tietoisena ja tietoisuus näistä toiminnoista toivottavana.

#### **2.4. Metakielellinen toiminta**

Metakielen käsite on vaikea määriteltävä ja myös siitä käytetyt termit ovat lukuisia. Yleensä ottaen metakieltä pidetään metakognition alajoina. Metakielellisen toiminnan määrittelyssä käytetään useimmiten kahta kriteeriä: sen kohteena on kieli itse ja se on luonteeltaan tietoista (esim. Gombert 1990: 13). Näillä kriteereillä metakielellinen toiminta pyritään erottamaan jokapäiväisessä kommunikoinnissa hyödynnetyistä puhtaasti kielellisistä toiminnasta. Metakielellinen toiminta ei rajoitu vain kielen ajattelemiseen, vaan siihen liittyvät myös kielen ja kielenkäytön hallinta, suunnittelu (Gombert 1990: 27) ja kuten van Lier (1996: 74, 1998: 136) sen ilmaisee, kaikenlainen kielellisen materiaalin manipulointi. Metalingvistiset toiminnot ovat mukana niin kielen tuottamisessa kuin ymmärtämisessäkin, kaikilla kielen osa-alueilla (Gombert 1990: 27, Karmiloff-Smith 1986).

Kuten näkymyksissään kielestä ja kognitiosta yleensä, kognitivistinen ja sosiaalinen lähestymistapa eroavat toisistaan myös metakielen määrittelyssä. Kognitivistisen määritelmän mukaan metakielellistä toimintaa tutkitaan kognitiivisella, yksilön tasolla. Tarkastelun kohteeksi nimetään nimenomaan kognitiivinen toiminta, eikä ulkoinen käytös, esimerkiksi verbalisaatiot, riitä sinällään todisteeksi metakielellisestä toiminnasta (Gombert & Colé 2000: 118). Kognitivistinen tutkimus pyrkii useimmiten määrittelemään tarkasti, millaisia kognitiivisia toimintoja tietyllä tarkkailuhetkellä on käynnissä ja millä tietoisuuden tasolla liikutaan. Alempia tietoisuuden tasoja, kuten kielellistä intuitiota, ei pidetä varsinaisena metatason toimintana (Gombert 1990: 23).

Sosiokulttuurallisen perspektiivin mukaan metakieli nähdään sosiaalisena ilmiönä, joka syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja johon vaikuttavat sosiaaliset ympäristöt ja käytännöt (van Lier 1996, 1998, Dolz 1998, Alanen 2000). Van Lier (1998: 135-137) kritisoi perinteisiä määritelmiä siitä, että niissä painotetaan liikaa muodollisia, kirjallisia konteksteja ja liitetään metakielellinen taito sääntöjen tuntemiseen ja kielen kuvaamiseen sanoin. Hänen mukaansa metakielellisen toiminnan ydin ilmenee kielellisessä performanssissa, jokapäiväisessä, intuitiivisessa

kielenkäytössä ja sen hallinnassa sekä manipuloinnissa. Sosiaalinen käsitys metakielestä onkin laajempi kuin kognitiivinen näkemys, eikä se pyri määrittelemään metakieltä yhtä tarkasti tietyn tietoisuuden tason mukaan. Sen sijaan metakieli nähdään kiinteänä osana tietoisuutta yleensä ja siitä tarkastellaan niitä piirteitä, jotka kulloinkin osoittautuvat merkityksellisiksi. Alanen (2000: 115-116) korostaakin, että metakielellisestä toiminnasta voidaan ottaa esille useita eri muotoja, joista kaikki eivät ole täysin tietoisia explisiittisellä metatasolla. Metakielellisen toiminnan tilanteita tarkastellaan ongelmanratkaisutilanteina, jotka ovat samalla sosiaalisia tapahtumia (ibid.).

### Metakiellisen toiminnan mallit

Metakielellinen toiminta jaetaan toisinaan osa-alueisiin tai tasoihin, joilla selvennetään sen suhdetta muunlaiseen kielelliseen tai kognitiiviseen toimintaan tai sen sisäistä rakennetta. Bialystokin (2001: 123-127) ensimmäinen kognitiivinen malli jakaa metakielen kolmeen osa-alueeseen: metakielelliseen tietoon, taitoon ja tietoisuuteen. Metakiellinen tieto on sellaista abstraktia tietoa kielestä, joka ei rajoitu tietyn kielen tuntemukseen. Se koostuu kielen rakennetta koskevista eksplisiittisistä representaatioista. Metakielellinen taito taas voidaan määritellä kykynä käyttää tietoa kielestä. Bialystokin mukaan metakielellistä taitoa tulisi tarkastella erillään kielellisistä kyvyistä, ottaen kuitenkin huomioon niiden yhteisen alkuperän. Metakielellinen tietoisuus on käsitteistä vaikein, sillä itse tietoisuuden käsite on hankala määritellä. Bialystok ottaa esille huomion kiinnittämisen mekanismin: kun huomio on keskittynyt tietoon kielen eksplisiittisistä representaatioista, voi esiintyä metakielellistä tietoisuutta. Näin määriteltynä metatietoisuudesta tulee hetkellinen ilmiö.

Bialystokin (2001: 129-134) toinen malli kuvaa metakieltä kokonaisuutena. Tämän asteittaisen näkemyksen mukaan kaikki kielelliset prosessit ovat enemmän tai vähemmän metalingvistisiä, eikä tiettyä rajaa kielellisen ja metakielellisen välillä ole. Metakiellisen toiminnan takana ovat Bialystokin mukaan kaksi prosessia, analyysi ja kontrolli. Bialystok määrittelee analyysin kykynä luoda kielellisestä tiedosta yhä tarkempia representaatioita. Kontrollia hän taas kuvaa yksilön kykynä suunnata huomionsa valikoivasti oikeisiin representaatioiden osiin, etenkin harhaanjohtavissa

tilanteissa. Mitä suuremmissa määrin nämä kaksi prosessia osallistuvat kielelliseen toimintaan, sitä enemmän se on siis luonteeltaan *metaa*. Käytännössä prosessit ovat aina toisistaan riippuvaisia. Analyysin ja kontrollin asteikoille erilailla sijoittuvina tehtävinä Bialystok (id.: 17) mainitsee esimerkiksi virheiden tunnistamisen ja lauseiden korjaamisen.

Kognitivistisessa mallissaan Gombert (1990: 20-24) tekee eron metalingvististen ja epilingvististen toimintojen välillä. Metalingvistisillä toiminnoilla hän tarkoittaa ainoastaan täysin tietoisia ja kontrolloituja aktiviteetteja, kun taas epilingvistiset toiminnot edeltävät usein metalingvistisiä, ovat luonteeltaan spontaaneja, eivätkä ole vielä tietoisesti hallittavissa. Van Lier (1998: 132) taas kritisoi perinteistä käsitystä metatasosta, joka vastaa kognitivistisen tietoisuutta kuvaavan mallin kolmatta tasoa (ks. 2.3.), eli yksilön tietoisuutta omista kognitiivisista toiminnoistaan ja kykyä kuvata niitä. Van Lierin (ibid.) mukaan metataso voidaan jakaa kahteen eri alatasoon: käytännön tietoisuuteen, joka esiintyy kielellisen materiaalin manipuloinnissa ja sillä leikittelyssä, ja tekniseen tietoisuuteen, joka liittyy eksplisiittiseen tietoon kielestä ja kieliopillisten termien hallintaan.

Kritiikkinsä pohjalta van Lier (1998: 132-137) esittelee mallin, jonka tasot ovat jatkuvassa keskenäisessä vuorovaikutuksessa. Ensimmäisellä tasolla tietoisuus näyttäytyy yksilön kykyä hyödyntää *affordansseja*, ympäristön tarjoamia kielellisiä mahdollisuuksia. Toisella tasolla yksilö kohdistaa huomionsa tiettyyn kielelliseen seikkaan. Taso 3a, käytännön tietoisuuden taso, on van Lierin mukaan tasoista tärkein: se sisältää jokapäiväisen kielellisen intuition, jota van Lier pitää oleellisimpana osana kielellistä tietoisuutta. Tasolle 3 b van Lier sijoittaa teknisen tietoisuuden, joka on osittain kognitiivisen kehityksen ja muodollisen oppimisen tulosta. Hän huomauttaa kuitenkin, ettei kaikki kielellinen tieto saavuta tätä tasoa ja että alemmat tasot säilyvät, vaikka tietoisuus kehittyisikin ylemmille tasoille. Van Lierin mallin ylin, neljäs taso, kriittinen tietoisuus, sijoittuu yhteiskunnallisen kielenkäytön tasolle, eikä ole tämän tutkimuksen kannalta relevantti.

### Metakielellinen kehitys

Metakielistä toimintaa tutkittaessa perehdytään usein myös sen kehitykseen. Metakielisten taitojen kehitys liittyy tiiviisti muiden korkeampien kognitiivisten toimintojen kehitykseen (Roehr 2008: 82). Metakielellisen toiminnan ilmeneminen sijoitetaan usein kuuden ja kahdeksan ikävuoden välille (ibid.), lisäksi Gombert (1990: 248) mainitsee ensimmäisten epilingvististen toimintojen kehittyvän pian kielellisen kehityksen alkamisen jälkeen. Metakielellisen toiminnan kanssa samanaikaisesti kehittyä usein lukutaito ja onkin vaikea sanoa, kumpi taidoista muodostuu ensin.

Gombertin (1990: 242-248) metalingvistisen kehityksen mallin mukaan kehitys tapahtuu neljässä vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa lapsen kielellinen järjestelmä koostuu kielellisen muodon ja sen merkityksen muodostamista yksiselitteisistä pareista. Kielellisen syötteen ja lapsen omien tuotosten monimutkaistuessa muoto-merkitys -parit lisääntyvät ja sama muoto voi esiintyä useammassa pareissa, niiden ollessa kuitenkin toisistaan erillisiä. Toisessa vaiheessa lapsi etenee epilingvistiselle tasolle, jossa muoto-merkitys parit järjestäytyvät uudelleen siten, että jokainen muoto esiintyy vain yhdessä parissa, mutta siihen saattaa liittyä useampia merkityksiä. Epilingvistiset taidot ovat kontekstisidonnaisia eivätkä ne ole tietoisesti hallittavissa. Kolmas vaihe johtaa metalingvistisen tason kehittymiseen lapsen pyrkiessä hallitsemaan tietoisesti epiprocesseja. Neljännessä vaiheessa metaprocesseja automatisoituvat, mikä on välttämätöntä, jotta kognitiivista suorituskäytännöä riittäisi muihinkin toimintoihin.

### Metakielellinen toiminta ja vieraiden kielten oppiminen

Metakielellistä toimintaa esiintyy niin äidinkielessä kuin vieraan kielen oppimisessa. Nicholasin (1991: 79-80) mukaan äidinkielen ja vieraan kielen oppiminen on erilaista, koska vierasta kieltä oppiessa oppijalle on kehittynyt äidinkielen pohjalta tietoisia tietoja kielen sanastollisesta ja kieliopillisesta rakenteesta sekä sen pragmalingvistisestä luonteesta. Bialystok (2001: 127-128) taas uskoo äidinkielessä muodostuneen metalingvistisen tiedon olevan oppijan käytössä myös vierasta kieltä ajatellen. Myös Vygotski (1997: 374-376) on tutkinut äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen suhdetta. Vygotskin mukaan äidinkieli kehittyy alkeellisista toiminnoista



kohti korkeampia ja tietoisempia toimintoja, kun taas vieraan kielen kehitys etenee päinvastaisessa järjestyksessä. Molemmat prosessit hyödyttävät toisiaan: äidinkielessä muodostunutta kielellistä järjestelmää hyödynnetään vieraan kielen oppimisessa ja vieraan kielen oppimisen tietoinen lähestymistapa auttaa tarkastelemaan myös äidinkieltä tietoisella tasolla.

Kognitivistiset tutkimukset pyrkivät usein löytämään korrelaatioita metakielellisten taitojen ja vieraan kielen oppimisen välillä. Muun muassa Roehr (2007, 2008) ja Alderson ym. (1997) ovat tutkimuksissaan todentaneet tällaisen korrelaation. Tutkimusten tuloksia ei voida kuitenkaan pitää täysin yksiselitteisinä: metakielellisen toiminnan uskotaan riippuvan kontekstista, oppijasta sekä tehtävästä (Roehr 2008: 80). Metakielellinen tieto ei myöskään aina johda tehtävän oikeelliseen ratkaisemiseen (Roehr 2006), vaan voi joskus osoittautua hyödyttömäksi tai jopa häiritseväksi (Roehr 2008:83).

Van Lier (1998) suhtautuu kriittisesti Aldersonin ym. (1997) tutkimukseen, arvostellen etenkin siinä löydetyn korrelaation vähäisyyttä ja metakielen kapeaa määritelmää. Van Lierin (1996: 77, 1998: 142) mukaan metakielellinen toiminta ei ole haitallista kielenoppimiselle, mutta tietoisuuden kaikkien tasojen on osallistuttava tasapainoisesti kielelliseen toimintaan. Alanen (2006b) pitää metakielellistä toimintaa hyödyllisenä kielenoppimisessa. Hän korostaa tietoisien hallinnan osuutta ja huomauttaa, että kielenoppimiseen kuuluu sen kohteen, kielen, luonteen ymmärtäminen (id.: 15).

### Metakielellisen toiminnan testaaminen

Metalingvististä toimintaa voidaan tutkia joko mittaamalla (esimerkiksi korrelaatioiden etsimiseksi) tai kvalitatiivisesti, pyrkien kuvaamaan sen ominaisuuksia. Metakielellistä toimintaa tutkitaan usein verbalisaatioiden avulla, joita voidaan pyytää tutkittavilta tai jotka voivat olla spontaaneja. Verbalisaatioiden tutkimisessa pitää kuitenkin ottaa huomioon, ettei kaikki tietoinen ole verbalisoitavissa (Gombert 1990:23, Nicholas 1991:78). Karmiloff-Smith (1986:137) onkin tutkinut myös puheessa esiintyviä spontaaneja korjauksia. Alanen (2006a: 200)

taas korostaa myös non-verbaalisen toiminnan osuutta metakielellisten toimintojen tutkimisessa.

Tässä tutkimuksessa metakielellinen toiminta käsitetään väljästi, ottaen huomioon kaikki tieto, joka välittyy niin verbalisaatioiden kuin non-verbaalisen toiminnan kautta. Kiinnostuksen kohteena ovat kaikki ne ilmiöt, jotka kertovat kieleen kohdistuvasta tietoisesta toiminnasta, oli kyse sitten varsinaisesta metatason tietoisuudesta tai ei.

### **3. Korpus ja aineistonkeruumenetelmä**

Tutkimuksen korpus kerättiin videokuvaamalla nuorten ranskanoppijoiden parityöskentelyä ranskankielisen lauseenmuodostustehtävän ratkaisemiseksi. Testitilanteet toteutettiin 2. ja 6. helmikuuta 2009 kahden 45 minuutin mittaisen oppitunnin aikana, minkä jälkeen kerätty videomateriaali transkriboitiin. Tutkimushenkilöinä toimi 16 Turun Puolalan koulun 6. luokan oppilasta (3 poikaa ja 13 tyttöä), jotka olivat opiskelleet ranskaa A2-kielenä neljänneltä luokalta lähtien.

Metakielellistä toimintaa päätettiin tutkia nimenomaan paritehtävän avulla, jotta sitä voitaisiin tarkastella sosiaalisena ilmiönä. Tutkimustilanteessa oppijoita kannustettiin aktiiviseen vuorovaikutukseen, johon myös tutkijana itse osallistuin. Aineistonkeruumenetelmä vastaa lähinnä osallistuvaa havainnointia, vaikka muistiinpanojen tekemisen sijaan käytettiinkin videokuvausta ja vaikka havainnointiaika olikin melko lyhyt. Videokuvaus varmisti sekä verbaalisten että nonverbaalisten aktiviteettien huomioon ottamisen ja mahdollisti tarkan ja luotettavan tallentamisen. Korpuksen ollessa laadullinen siitä ei etsitä edustavuutta tai yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 1998: 18, 61), vaan tiettyä tapausta pyritään tutkimaan syvällisesti. Tässä mielessä tätä tutkimusta voidaan siis kutsua tapaustutkimukseksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006: luku 5.5).

Tutkimustilanteessa käytetty testi pohjautuu Alasen (2006a) tutkimuksessaan käyttämään tehtävään. Oppijoiden taitojen perusteella tehtävän aiheeksi valittiin

erilaisia fyysisiä ja psyykkisiä tuntemuksia koskevat ilmaukset, joissa käytetään verbejä *être* ja *avoir*. Oppijoiden tehtävänä oli muodostaa kaksi ranskankielistä lausetta kolmen kuvan ja 16 sanakortin avulla. Tehtävässä oli mahdollista muodostaa seuraavat kaksi lausetta:

1. La fille n'est pas triste.
2. Le garçon a chaud.

Tehtävä oli suunniteltu siten, että oikean ratkaisun saavuttamiseksi piti siis muodostaa sekä myönteinen että kielteinen lause. Sanakortit tukivat oppijoita lauseenmuodostuksessa ja etenkin kielto sanojen esiintyminen korteissa ohjasi oppijoita käyttämään niitä lauseissaan.

#### **4. Analyysi**

Tutkimuksen analyysimenetelmä on laadullinen, eikä varsinaisia hypoteeseja ole. Tutkimuksen teoriataustaa hyödynnettiin etenkin käsitteellisenä pohjana analyysille sekä selittämään ja vahvistamaan aineistossa havaittuja ilmiöitä ja niiden tulkintoja. Sen sijaan tarkoitus ei ollut todentaa teoriaosuuden malleja, vaan analyysikategoriat luotiin aineiston perusteella. Analyysikategorioiden avulla aineistosta luodaan yleiskuva, mutta analyysin pääpaino on jokaisen aineiston otteen yksityiskohtaisessa analysoinnissa.

Analyysissä huomioon otettavia asioita ovat esimerkiksi oppijoiden kielelliset taidot, joiden erottaminen metakielellisistä taidoista voi toisinaan olla vaikeaa (vrt. Bialystokin (2001) asteittainen näkymys metakielellistä toiminnasta). Tehtävän kuvien asettelun huomattiin myös vaikuttaneen joidenkin oppijoiden toimintaan; ensimmäisenä vasemmalle asetettu negatiivista lausetta esittävä kuva sai jotkut pareista aloittamaan sillä, vaikka se tuottikin lauseista vaikeimman.

Analyysikategorioita on viisi ja ne käsitellään seuraavassa järjestyksessä: ongelmanratkaisuprosessin aloittaminen, ongelmallisten kohtien tarkastelu ja analogioiden hyödyntäminen, sääntöjen käyttö, virheellisten lauseiden korjaaminen ja lauseiden arviointi.

#### 4.1. Ongelmanratkaisuprosessin aloittaminen

Aloittaessaan lauseenmuodostuksen oppijat työskentelivät mahdollisuuksien, affordanssien parissa. Jo lauseen ensimmäisen elementin valintaa ohjaa tietoinen huomion kiinnittäminen, joten siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä oppijoiden metakielellisistä käsityksistä. Lauseet aloitettiin joko sisältösanalla tai artikkelilla. Ensimmäinen lause aloitettiin tyypillisimmin sisältösanalla. Sisältösanalla aloittaneet epäröivät useammin artikkelin valinnassa, minkä taustalla voidaan uskoa olevan epätarkempi metakielellinen käsitys artikkeleista. Artikkeleilla aloittaneiden käsitykset taas olivat kehittyneempiä. Eräänkin parin työskentelyssä näkyy, että molemmille oppijoille on selvää, millainen lause artikkelilla *la* voidaan aloittaa.

Toisten lauseiden aloittamiset joko etenivät samalla tavalla kuin ensimmäistenkin tai erosivat niistä eri tavoin. Siinä missä yksi sisältösanoilla aloittanut pari seurasi samaa etenemistapaa toisenkin lauseen kohdalla, toinen taas tarttuikin suoraan artikkeliin. Tätä muutosta toisen parin toiminnassa voidaan pitää ”mikrotason” kehitysaskeleena, jossa näkyvät heidän kehittyvät metakielelliset kykynsä.

#### 4.2. Ongelmallisten kohtien tarkastelu

Tietyn tehtävän ratkaisemiseen liittyvän ongelmallisen kohdan tarkastelussa huomion oikealla kohdistamisella on tärkeä rooli. Oppijat keskittyivät usein pohtimaan etenkin verbirakenteita, eli verbin valintaa tai kieltosanojen käyttöä. Eräessä katkelmassa oppijat pohtivat vastaavatko ranskan sanat *ne pas* sellaisenaan suomen kieltoilmausta *ei ole*. Tukena pohdinnoilleen toinen oppijoista käytti metakieltä kahteen tarkoitukseen, joita Vygostki (1962) kutsuu egosentriseksi ja sosiaalisiksi funktioksi: puheellaan oppija sekä säätelee omaa kognitiivista toimintaansa että välittää ajatuksensa toiselle oppijalle. Tällainen funktioiden yhtäaikainen hyödyntäminen on tavallista (Garton 1992: 94). Oppija ei kuitenkaan onnistunut korjaamaan ilmausta, vaan prosessi jäi virheen tunnistamisen tasolle, joka ei metalingvistisenä tehtävänä ole yhtä vaativa kuin korjaaminen olisi ollut (Bialystok 2001: 17).

Katkelman parin lailla kaikki oppijat tunnistivat kieltosanat ja käyttivät niitä molempia, oikeassa järjestyksessä. Sen sijaan verbin puuttuminen sekä *être*- että *avoir*-verbin kohdalla saattaa selittyä verbien merkityshyödyllä. Oppijoiden

keskittyessä merkityksen muodostamiseen he eivät huomanneet yhden lauseen sanoista puuttuvan, etenkin kielteisissä lauseissa, joissa kieltosanat vaativat erityistä huomiota. Toisinaan myös kieltosanojen merkitys vaikutti olevan epäselvä: eräs oppija tuntui keskittyvän niin kovasti lauseen muotoon ja kieltosanojen oikeaan käyttöön, että hän unohti, miten ne vaikuttavat lauseen merkitykseen. Yksi oppijoista taas yritti verbalisoida käsitystään kieltosanoista ja etenkin ensimmäisen kieltosanan valinnasta, jonka hän näytti mielessään liittävän jotenkin lauseen subjektiin. Verbalisaatiot jäivät kuitenkin melko epäselkeiksi, eikä oppija itse tai hänen parinsa tuntuneet hyötyvän niistä kovinkaan paljon.

Verbien *être* ja *avoir* merkitystyhjiys vaikeutti lauseen sanojen funktioiden tunnistamista jopa myönteisissä lauseissa. Verbi saattoi myös jäädä kokonaan puuttumaan. Tiedusteltaessa yhdeltä pareista lauseen verbiä, oppija A5 osoitti korttia *chaud*. Vasta parin korjauksen myötä oppija tunnisti sanan *est* verbiksi. Kun oppijoita pyydettiin etsimään korteista muita verbejä, A5 oli tunnistavinaan myös verbin *a*, mutta totesi sitten päättäväisesti, ettei korttien joukossa ole muita verbejä. Vaikutti siltä, että oppijan A5 kognitiiviset kyvyt olivat jo äärimmilleen kuormittuneet, eikä hän enää pystynyt keskittymään uuteen kielelliseen asiaan. Vaikka A5 ei tällä kertaa täysin onnistunut verbityöskentelyssään, voi huomion kiinnittyminen oikeaan asiaan kuitenkin toimia tärkeänä askeleena kohti tarkempaa käsitystä verbeistä ja niiden käytöstä, käsityksen täydentyessä sitä mukaa, kun hän pääsee jälleen työstämään asiaa.

Eräs oppija käsitteli nimenomaan verbin valintaa kahden vaihtoehdon väliltä. Hän lausui lauseen ääneen, *se on varmaan elle joku eiku fille joku faim mut mikä*, saaden näin paikallistettua ongelmakohdan ja kuulosteltua lausetta kokonaisuutena, vaikka verbi puuttuikin. Hän muotoili ongelman myös eksplisiittisesti, osittain vastatakseen parinsa kysymykseen, *niin mut onks se mikä verbi*. Lopuksi hän turvautui vielä verbin *avoir* konjugaatioon ja lausui koko ilmauksen vielä kerran ääneen. Esimerkissä näkyi hyvin, etteivät sanat ole vain seurausta tietoisuudesta, vaan ne myös edistävät sen syntyä, tukien kognitiivista toimintaa ja auttaen niiden hallinnassa.

Vaikka tutkimustehtävässä olikin kyse vieraan kielen tarkastelusta, kohdistui analyttinen työskentely joskus myös äidinkieleen. Eräs pari päätyi pohtimaan suomen kielen muotoja tarkkailijan kysyessä, millainen heidän tavoittelemansa lause olisi suomeksi. Oppijat miettivät ilmausten *tytöllä on nälkä* ja *tyttö on nälkäinen* eroa. Kuten Vygotski (1997: 374-376) totesi, tietoisuus äidinkielen rakenteesta syntyy usein vieraan kielen tarkastelun kautta.

### Analogioiden hyödyntäminen

Analogioiden hyödyntäminen on yksi ongelmallisten kohtien tarkastelun muoto. Hyödyntäessään analogiaa tehtävän ratkaisussa, oppijat vertailivat työstämäänsä kahta lausetta keskenään. Ensimmäisessä esimerkissä oppijat olivat valitsemassa toisen lauseen verbiä, kun toinen heistä ryhtyi miettimään, kuuluisiko molemmissa lauseissa olla sama verbi. Toisessa analogian hyödyntämistä koskevassa katkelmassa toinen oppijoista lausui lauseet peräkkäin, selvästi verratakseen niitä toisiinsa. Vertailun ansiosta oppijaparit huomasivat, ettei molemmissa lauseissa voi olla sama verbi.

Bialystokin (2001) esittelemien analyysin ja kontrollin prosessien osallistumista analogian hyödyntämiseen voidaan ajatella siten, että analyysin avulla oppija pystyy erottelemaan eri kielelliset elementit niiden merkityksen ja muodon perusteella ja siten myös vertailemaan eri elementtejä keskenään. Kontrollin avulla oppija taas tunnistaa ongelmallisen kohdan, johon pitää keskittyä.

### **4.3. Sääntöjen käyttö**

Sääntöjen käyttöä tarkasteltiin yhtenä metalingvistisen toiminnan muotona, tuottihan tutkimustehtävä luontevasti pohdintaa esimerkiksi kielto sanojen käyttöä koskevista säännöistä. Säännöt käsitettiin kuitenkin laajasti, eli mukaan laskettiin myös muita sääntöjä muistuttavia tiedon muotoja kuin perinteiset kielioppisäännöt.

Oppilaat käsitelivät usein ensimmäisen kielto sanan valintaa. Eräässä otteessa oppijat päätyivät valitsemaan muodon *ne*, koska sana *triste*, jonka he olivat asettaneet lauseessa seuraavaksi, *alkaa teellä*. Pohdinnan taustalla on selvästi oikea sääntö muotojen *ne* ja *n'* käytöstä, mutta sääntöä kiirehdittiin soveltamaan liian aikaisin

(ennen verbin lisäystä), eivätkä oppijat osanneet myöhemminkään korjata tätä ensimmäistä tulkintaansa. Kahdessa muussa esimerkissä oppijat lausuiivat lähes sanasta sanaan samalla tavalla päätelmänsä muodon *n'* sopimattomuudesta, *kun ei siin oo vokaalia*. Sääntö oli siis monille tuttu, mutta sen soveltaminen ei onnistunut, mikä on normaalia ottaen huomioon oppijoiden nuoren iän. Sen sijaan oppijoiden hatara käsitys säännöstä ei estänyt heitä pitämästä sääntöä luotettavampana tietolähteenä kuin heidän oma, intuitiivinen muistikuvansa muodon *n'* käytöstä.

Eräs oppijapari pohti verbien *être* ja *avoir* merkityksiä. Toinen oppijoista yritti selventää verbin *avoir* käyttöä selittämällä, että *sit se niinku omistaa sen nälän siinä*. Selityksen takana lienee opettajan tarjoama muistisääntö verbien käytön erottamiseksi, yhdenlainen sääntö siis sekkin. Esimerkin oppija ei kuitenkaan onnistunut soveltamaan sääntöään. Tällaiset esimerkit osoittavat hyvin, että oikea metakielellinen tieto ei aina johda tehtävän oikeelliseen ratkaisuun (Roehr 2006). Sen sijaan oppijat, jotka eivät maininneet ensimmäistä kieltosanaa koskevaa sääntöä onnistuivat paremmin kielteisten lauseiden muodostamisessa. Vaikeuksista ei kuitenkaan voida syyttää metakielellistä toimintaa sinänsä, vaan oppijoiden metataidot eivät vain ole vielä kehittyneet riittävän pitkälle, jotta he pystyisivät hyödyntämään niitä sääntöjen käsittelyssä.

Oppijoiden muotoilemat säännöt ja perustelut olivat usein virheellisiä, mikä heidän ikänsä huomioon ottaen on normaalia, eikä yksiselitteistä korrelaatiota kielitaidon kanssa toisaalta olekaan (Roehr 2006, van Lier 1996, 1998). Yhdessä sääntöjä koskevassa otteessa oppija perusteli kuitenkin poikkeuksellisen tarkasti kieliopillisen säännön pohjalta, miten kieltosanat järjestyvät verbin ympärille ja että verbin *est* edellä käytetään muotoa *n'*. Hänen parinsa taas ratkaisi tehtävää oppitunneilta kertyneiden muistikuviansa perusteella, siis luonteeltaan intuitiivisemmän tietämyksen pohjalta. Toisessa esimerkissä eräs oppija taas perustei artikkelin valintaa lähes oikeellisesti, vaikka luultavasti olisi osannut tehdä valinnan ilman sääntöihin tukeutumistakin. Oppijan perusteluissa näkyi, että hänen metakielellisessä käsityksessään varsinaista eroa epämääräisen ja määräisen artikkelin välillä ei vielä ole muodostunut, vaan hän teki valintansa toisaalta vaihtoehtojen *tyttö vai poika* ja toisaalta *yksi poika vai monta poikaa* välillä. Kriteerit olivat kuitenkin riittävät tehtävän oikeelliseen ratkaisemiseen.

#### 4.4. Virheellisten lauseiden korjaaminen

Lauseiden oikeellisuuteen liittyvät pohdinnat olivat metakielellisistä aktiviteeteista tavallisimpia ja tehtävä vaikutti kannustavan oppijoita miettimään lauseiden oikeellisuutta ja mahdollista korjaamista. Virheellisen lauseen korjaaminen koostuu itse asiassa kahdesta peräkkäisestä prosessista, lauseen tunnistamisesta virheelliseksi ja sen korjaamisesta. Bialystokin (2001) esittelemät kontrollin ja analyysin prosessit osallistuvat molemmat näihin prosesseihin: kontrollin avulla oppija havaitsee lauseen virheellisyyden ja paikantaa ongelmallisen kohdan, analyysi taas osallistuu etenkin lauseen korjaamiseen vaadittavien muutosten tekemiseen.

Korjauksia oli kahden tyyppisiä: avustettuja ja spontaaneja korjauksia, joista kummatkaan eivät kuitenkaan välttämättä johtaneet täysin oikeelliseen lauseeseen. Avustavan toiminnan voidaan ajatella auttaneen oppijoita työskentelemään lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotski 1997). Eräässä katkelmassa toinen oppijoista tiesi, että lauseisiin kuuluivat artikkelit, mutta parin toinen, hallitsevampi osapuoli ei löytänyt artikkeleille paikkaa lauseista. Avustamisen ansiosta oppijat saivat kuitenkin artikkelit lisättyä. Jos tilanteessa ilmenevää metakielellistä toimintaa katsotaan Bialystokin (2001) asteittaisen käsityksen mukaan, voidaan todeta, että huomion hetkellinen oikeanlainen kohdistaminen mahdollistaa metakielellisellä tasolla työskentelyn. Tilanteessa toisen oppijan osallistuminen tuki toisen työskentelyä. Onnistuneen metakielellisen toiminnan takana onkin aina useita eri tekijöitä. Pekarek Doehlerin (2005) ja Mondada & Pekarek Doehlerin (2000) tilanteisen kompetenssin kannalta tarkasteltuna tilanteessa voidaan havaita hetkellisen, onnistuneen keskittymisen, toisen oppijan osallistumisen ja oppijoiden muiden kompetenssien (esimerkiksi kielitaidon) vaikuttavan *metan* ilmenemiseen; näin ollen metataitoja voidaan siis kuvata kontekstuaalisina, kollektiivisina ja muista kompetensseista riippuvaisina.

Spontaanit korjaukset olivat hyvin yleisiä. Yhdessä otteista korjausprosessi näkyi erityisen selvästi oppijan toiminnan kautta: hänen ajatusprosessinsa heijastui siinä, miten hän siirteli kortteja, jättäen niiden välille tyhjän tilan tai siirtäen ne vierekkäin, pohtien lisätäkö lauseeseen uuden elementin vaiko ei. Otteessa näkyy erityisen hyvin non-verbaalisten aktiviteettien tärkeys tiedonlähteenä. Toisinaan havainnoitsijan



esittämä kysymys sai oppijat korjaamaan tuotoksiaan. Eräässä esimerkissä oppijat korjasivat verbivalintaansa, vaikka heistä ensin vaikuttikin, ettei tehtävä anna siihen mahdollisuutta. Verbivalinnan perustelu oli hankalaa ja sitä vaikeutti entisestään se, että sekä *être*- että *avoir*-verbin suomenkielisessä vastineessa esiintyy verbimuoto *on* (*tyttö on surullinen, tytöllä on nälkä*).

Yksi pareista korjasi verbivalintaansa molemmissa lauseissaan. Ensimmäisen lauseen kohdalla korjaus tapahtui melko nopeasti, mutta toisen lauseen työstämisessä oppijat pohtivat verbin valintaa eksplisiitsemmin, muotoillen ongelmakohtan selkeämmin ja turvautuen vertailuun äidinkielen kanssa sekä verbin konjugaatioon. Vaikka korjaus onnistuikin, toinen oppijoista oli edelleen epäileväinen, koska hän ei pystynyt perustelemaan verbin valintaa itselleen ja muodostamaan selkeää käsitystä muodon ja merkityksen suhteesta. Muodostaessaan myöhemmin vielä kielteistä lausetta, oppijat työskentelivät jälleen verbin käytön parissa, tosin tällä kertaa verbi *est* puuttui lauseesta täysin. Kun oppijat huomasivat kortin *est* sopivan lauseeseen, he pystyivät käyttämään myös kieltosanoja oikein. Prosessin aikana he myös ymmärsivät, että kielteisessäkin ilmauksessa on mukana *olla*-verbi.

Verbi puuttui kielteisestä lauseesta monilla muillakin pareilla ainakin jossain vaiheessa tehtävän suorittamista. Osasyynä siihen on varmasti ääntäminen, sillä rakenteet *ne pas* ja *n'est pas* eroavat ääntämykseltään varsin vähän toisistaan. Toisaalta sanojen määrä ilmauksessa *\*la fille ne pas* on sama kuin suomen ilmauksissa *tyttö ei ole* ja *tytöllä ei ole*. Yksi syy on varmasti myös se, että kielteisessä lauseessa on enemmän elementtejä kuin myönteisessä, eivätkä niiden funktiot ole oppijoille selviä.

Viimeisessä korjauksia koskevassa esimerkissä oppijat korjasivat verbirakenteen sanajärjestyksestä. Kiinnostavaa heidän toiminnassaan oli etenkin affordanssien käyttö ja siirtyminen niistä tietoisemman käsittelyn tasolle. Heti alusta lähtien oppijat hyödynsivät tehokkaasti tehtävän tarjoamia mahdollisuuksia ja käyttivät kielellistä luovuuttaan. Ensimmäinen lause oli kuitenkin virheellinen, sillä oppijan A9 ensimmäinen ajatus sanojen *ne* ja *pas* sijoittamisesta suhteessa verbiin oli väärä. Hänen parinsa kommentti yksin ei riittänyt huomion kiinnittymiseen oikeaan asiaan, vaan vasta huomattuaan itse oikean kortin *n'* A9 tuli tietoiseksi virheestä ja osasi

korjata sen. Esimerkissä näkyi hyvin, että halu ja taito kokeilla kielellisillä elementeillä vaatii tietoista hallintaa.

#### **4.5. Lauseiden arviointi**

Lauseiden arviointi kulki usein käsi kädessä mahdollisten korjausten kanssa. Arvionteja oli monenlaisia, mutta tietyt vaikeudet olivat yleisiä: Oppijoiden oli toisinaan vaikea huomata lauseen olevan virheellinen. Usein tunnistettuaankin lauseen virheelliseksi, he eivät osanneet korjata sitä. Toisaalta taas oppijoiden saattoi olla vaikea tunnistaa täysin virheetöntä lausetta oikeelliseksi.

Joskus arviointiin vaadittiin havainnoitsijan aloite. Eräs pari koki arvioinnin silti hyvin vaikeaksi ja vaikka he keksivätkin joitakin ongelmia, joita lauseissa voisi olla, jäivät pohdinnot melko mekaanisiksi. Toisaalta lauseen arviointi ei ole helppo tehtävä ja vaikuttikin siltä, etteivät oppijat saavuttaneet sellaista keskittymisen hetkeä, jota Bialystokin (2001) asteittaisen metakielellisen toiminnan mallin mukaan olisi vaadittu. Eräällä toisellakin parilla arviointia sävytti epävarmuus lauseen oikeellisuudesta tai virheellisyydestä. Parin toiminnasta oli vaikea sanoa, huomasivatko he todella lauseen virheellisyyden vai oliko epävarmuuden ilmausten takana epäluottamus omiin taitoihin. On mahdollista, että toinen oppijoista oli havainnut ongelman liittyvän lauseen puuttuvaan verbiin, mutta he eivät osanneet ryhtyä kokeilemaan erilaisia ratkaisuja.

Loput lauseiden arviointiin liittyvät esimerkit päätettiin ottaa yhden parin toiminnasta, jotta tutkimustehtävän prosessiluonne tulisi esiin. Lauseiden arviointiprosessissa näkyy hyvin oppijoiden vaihteleva käsitys siitä, ovatko lauseet oikein. Toisaalta he sanoivat uskovansa ratkaisujensa oikeellisuuteen, mutta toisaalta taas heidän arvioissaan heijastui selvä epävarmuus ja epäily siitä, mitä tehtävässä voi ylipäänsä tehdä. Havainnoitsijan vihjatessa, että korjattavaakin vielä on, oppijat korjasivat toisen lauseen verbin oikeaksi. Myöhemmin he kuitenkin vaihtoivat lauseiden verbit keskenään, eivätkä tuntuneet huomaavan palanneensa alkuperäiseen versioonsa jo kerran korjatusta lauseesta. Jatkaessaan työskentelyä ensimmäisen lauseensa parissa, oppija A13 keskittyi edelleen verbiin, jonka hän siirsi sitten yllättäen lauseen loppuun, muodostaen lauseen *\*la fille ne triste pas a*. Vaikka oppija A14 torjuikin ehdotuksen heti, on kiinnostavaa, että kanoninen sanajärjestys kyseenalaistettiin.

Vieras kieli on siis niin monimutkainen ja vaikeaselkoinen järjestelmä, että oppijoiden silmin melkein mikä tahansa voi olla mahdollista.

Lopuksi oppijat tarkastelivat havainnoitsijan aloitteesta vielä ensimmäistä lausettaan, joka oli saanut muodon *\*la fille est ne triste pas*. Oppija A13 yritti käydä lausetta läpi systemaattisesti, mutta päätyi toistamaan jo aiemmin esittämiään ajatuksiaan verbistä ja ensimmäisen kieltosanan valintaan liittyvästä säännöstä, jonka soveltamisessa he eivät onnistuneet. Lauseen arviointi ja korjaaminen osoittautuivat vaativiksi tehtäviksi: oppijoilla ei ollut riittäviä keinoja lauseen oikeellisuuden määrittelemiseksi sekä ongelmallisen kohdan löytämiseksi ja sen korjaamiseksi. Ongelmien voitiin siis huomata ilmenevän eri tasoilla. Toisaalta oppijoiden saattoi olla myös vaikea tietää, mitä oikeellisuus tarkoitti tutkimustehtävän kontekstissa; onko oikeita ratkaisuja useita, miten virheellinen lause kääntyisi suomeksi ja niin edelleen. Lisäksi oppija A13 yritti hyödyntää metatietojaan melko formaalilla tasolla, esimerkiksi sääntöjen muodossa, mikä ei kuitenkaan hänen tämän hetkisillä taidoillaan ollut kovin hedelmällistä.

## **5. Loppupäätelmät**

Tässä pro gradu -tutkimuksessa oli tavoitteena tutkia nuorten ranskanoppijoiden metakielellistä toimintaa testitilanteessa suoritettuna paritehtävän avulla. Kerätyn aineiston pohjalta muodostettiin viisi analyysikategoriaa, jotka vastasivat oppijoiden yleisimpiä toimintoja tehtävän aikana: ongelmanratkaisuprosessin aloittaminen, ongelmallisten kohtien tarkastelu ja analogioiden hyödyntäminen, sääntöjen käyttö, virheellisten lauseiden korjaaminen ja lauseiden arviointi. Analyysiluokat vastasivat analyysin yleisempää tasoa, mutta jokainen aktiviteetti analysointiin yksityiskohtaisesti omana ongelmanratkaisuprosessinaan. Tutkimuksen luotettavuudesta huolehdittiin määrittelemällä tutkimuskohde perinpohjaisesti sekä valitsemalla ja kuvaamalla menetelmät tarkasti. Aineiston tallentaminen videolle mahdollisti tutkimustilanteiden toistuvan tarkastelun ja sitä myötä transkriptioiden hyvän tarkkuuden. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä subjektiivisuuden ongelmaa pyrittiin hälventämään hyödyntämällä kaikki tutkimuksen tarjoamat tiedonlähteet ja välittämällä tiedot lukijalle transkriptio-otteiden muodossa.

Testitilanteiden analyysin perusteella toimiva metakielellinen toiminta näytti monesti kiteytyvän onnistuneessa huomion kiinnittämisessä. Vygotskin läheinen kollega, Aleksander Luria (1988 [1946]: 95) vertaa tunnetussa metaforassaan kieltä ikkunalasiin, jonka läpi lapsi katsoo maisemaa ulkona. Katsoessaan maisemaa, lapsi ei huomaa lasia – samoin, käyttäessään kieltä ajatustensa välittämiseen, lapsi ei ole tietoinen hyödyntämistään kielellisistä muodoista. Vastaavasti, jos lapsi kiinnittää katseensa ikkunalasiin, hän ei näe maisemaa sen takana – keskittyessään kielen muotoon, lapsi ei kykene tarkastelemaan sen merkitystä. Tämän tutkimuksen oppijoille kävi usein Lurian esimerkin tavoin: he näyttivät pystyvän keskittymään joko muotoon tai merkitykseen, mutta eivät molempiin yhtäaikaisesti. Sujuva metakielellinen toiminta koostuu vuorottelusta näiden kahden katsantokannan välillä.

Mielenkiintoista oli myös tarkastella metatoiminnan eri tasoja ja oppijoiden liikkumista niiden välillä, mahdollisesti edeten tasolta toiselle. Toisinaan siirtyminen ylemmälle tasolle jäi tutkimustilanteessa kesken, toimien siten valmistavana kokemuksena mahdolliselle myöhemmälle tilaisuudelle työstää uudelleen samaa kielellistä ilmiötä. Usein oppijat työskentelivät eri tietoisuuden tasojen raja-alueella useiden eri tekijöiden joko edistäessä tai estäessä siirtymistä tietoisemman käsittelyn tasolle.

Tutkimustehtävää ratkaistessaan oppijat käyttivät runsaasti egosentristä kieltä oman toimintansa hallitsemiseen ja tukemiseen. Äidinkielen puhe näytti olevan hyödyllistä tehtävän suorittamisessa ja se olikin usein spontaania. Sanoilla vaikutti olevan kahdenlainen rooli toisaalta tietoisuuden osoituksina ja toisaalta sen edistäjinä. Puhe ei kuitenkaan ollut ainut osoitus metakielellisestä toiminnasta, vaan non-verbaalisella toiminnalla oli tiedonlähteenä yhtä tärkeä rooli.

Analyysin aikana joidenkin aktiviteettien (lähinnä sääntöjen käytön sekä lauseiden korjaamisen ja arvioinnin) melko tekninen ja formaali luonne herättivät etenkin van Lierin (1998) kriittisen näkökannan vuoksi kysymyksen siitä, miksi oppijoiden metakielellinen toiminta esiintyi usein juuri sen tyyppisissä toiminnoissa. Yhdeksi syyksi tällaisten aktiviteettien korostumiseen voidaan nimetä tutkimuksen toteutus koulumaisissa puitteissa, mikä siis kannusti oppijoita keskittymään oikeellisuuteen,

opittujen sääntöjen soveltamiseen ja niin edelleen. Toisaalta suurempi vaikutus saattaa olla olosuhteilla, joissa oppijoiden metakielelliset tiedot ja taidot ovat kehittyneet. Van Lierin (1998 : 137) mukaan käytännön metakielelliset taidot rakentuvat konkreettisen kielenkäytön varaan, kun taas oppijoiden kielellinen kokemus koostuu eksplisiittisestä oppimisesta luokkahuoneessa. Tämä saattaa selittää oppijoiden runsasta teknisen metatason toimintaa.

Toisinaan tutkimustehtävän olisi toivottu tarjoavan vielä enemmän tietoa oppijoiden ajattelusta. Oppijoiden toimintaa ei kuitenkaan haluttu ohjailta liioilla kysymyksillä. Yleensä ottaen testi myös todettiin sopivan tasoiseksi. Sen sijaan lisää tietoa olisi voitu saada sijoittamalla kielteistä lausetta esittävä kuva muualle kuin lukusuunnassa ensimmäiseksi vasemmalle; näin toimittaessa oppijat eivät ehkä olisi yhtä usein valinneet sitä ensimmäiseksi lauseekseen, mikä taas helpotti tehtävän ratkaisua.

Tutkimuksessa ei ollut kyse vain onnistumisten ja epäonnistumisten tarkastelusta, vaan siinä haluttiin tuoda esiin koko se erilaisten prosessien ja käsitysten kirjo, jonka oppilaiden metakielellinen toiminta sisälsi. Kognitiivisten mekanismien ja sosiaalisten tilanteiden samanaikainen huomioon ottaminen osoittautui tärkeäksi. Vaikka työn avulla saatiinkin valaistua metakielen piirteitä, myös uusia tarpeita tutkimukselle heräsi. Yhtenä niistä nousi esille tarve nimenomaan vieraan kielen metatoimintaa koskeville malleille.