

Conscience métapragmatique des apprenants avancés et leurs activités métalangagières

Maarit Mutta

Résumé

Cet article souligne l'importance de la conscience métapragmatique dans l'apprentissage/l'enseignement des langues étrangères. En effet, les opérations générales de la pensée se reflètent dans les structures d'une langue et une analyse linguistique de la langue à apprendre contribue au développement de la réflexion.

Dans cet article, nous nous intéressons à la conscience métapragmatique des apprenants avancés finlandais (niveau LICENCE) de la grammaire du français. Lors d'un cours de grammaire dispensé au niveau universitaire, nous avons posé les questions suivantes : Quels sont les points difficiles dans la grammaire française ? Qu'est-ce qui est difficile pour vous personnellement ? À quels genres de stratégies avez-vous recours dans les situations problématiques ?

Les résultats indiquent que les problèmes liés aux formes verbales, surtout au subjonctif et à son emploi, semblent les plus difficiles pour les étudiants du cours de grammaire de niveau avancé. De plus, il apparaît que les étudiants ont recours à diverses activités métalangagières pour contourner ces problèmes (par exemple, consultation de dictionnaires et de manuels, demande d'aide, intuition). Les résultats montrent également que malgré la reconnaissance des formes verbales au test, la justification de leur emploi se base souvent sur des règles mal intériorisées.

Mots-clés : activités métalangagières, conscience métapragmatique, connaissances implicites, grammaire

1. Introduction¹⁸

La prégnance des difficultés communicatives à l'oral est une évidence dans l'apprentissage/l'enseignement d'une langue étrangère. Au niveau universitaire, sur lequel notre recherche est centrée, l'apprenant acquiert une formation d'expert en langue, ce qui exige également de bonnes compétences d'écriture pour achever son mémoire de master et ainsi ses études académiques et pour s'en servir ensuite dans le monde professionnel. Aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, l'exactitude de la forme joue un rôle prévalant souvent sur d'autres aspects tels que la complexité et la fluidité ou l'aisance. En effet, la fluidité, la complexité, et l'exactitude forment

¹⁸ Nous remercions vivement Mme Virginie Suzanne pour sa contribution à la correction de notre article. Il va de soi que nous sommes seule responsable des déviations dans le contenu.

un ménage à trois où la concentration sur un seul aspect de la part de tout utilisateur de langue déséquilibre ce ménage : si l'utilisateur se concentre sur la fluidité de sa production, la complexité et l'exactitude peuvent se détériorer et en revanche, si la production verbale, orale ou écrite, coule bien, le risque de simplicité et d'approximation des formes et des structures augmentent - et cela surtout chez les utilisateurs les moins expérimentés. Gunnarsson (2006 : 36) indique que la question de la fluidité est liée à la procéduralisation des connaissances. Elle ajoute que « pour pouvoir utiliser la langue avec fluidité, il faut avoir des connaissances implicites de cette langue » (id. : 37). Ainsi, les connaissances implicites supposent des connaissances procéduralisées, c'est-à-dire automatisées. Sans automatisation des connaissances et des processus cognitifs sous-jacents à la production verbale, le coût cognitif peut surcharger la mémoire de travail et perturber ainsi la gestion des processus cognitifs lors la production verbale orale ou écrite. En témoigne, entre autres, la concentration uniquement sur la forme linguistique au lieu du sens du message lors de la production. Il va de soi que la forme et le sens vont de pair dans la production verbale, sans oublier l'usage de la langue, à savoir le côté pragmatique de la langue.

Les opérations cognitives se reflètent dans le système linguistique et de ce fait, en analysant la langue, nous pouvons nous familiariser avec ces opérations et ces processus sous-jacents. Nous pouvons ainsi nous interroger sur le rôle de la métaconscience linguistique des apprenants sur la langue à apprendre (pour les concepts, voir chapitre 2.). Les connaissances explicites ou déclaratives exigent un contrôle conscient de la part de l'apprenant lors de la production, ce qui peut influencer de manière néfaste sur le déroulement de celle-ci. Pourtant, il convient d'observer que la métacognition, soit la conscience de sa propre activité cognitive et de sa régulation, est considérée comme un phénomène central dans le développement et la gestion de l'activité intellectuelle (Hakkarainen et al. 2001 : 28). Outre à la langue maternelle, cette remarque convient à l'apprentissage de langues étrangères. Une telle sensibilisation influe fortement sur le développement de la réflexion, et donc, également sur l'apprentissage de la langue. L'approche socioconstructiviste régnant dans l'enseignement des langues étrangères de nos jours souligne l'importance d'une prise de conscience de la part des apprenants eux-mêmes : l'ensemble des métaconnaissances de l'apprenant sur la langue à apprendre semble améliorer son apprentissage, ce qui crée une bonne base pour les connaissances orales et écrites (Bruner 1999 : 86-99).

Dans cet article, nous nous concentrons sur la conscience métapragmatique des apprenants avancés de français langue étrangère au niveau universitaire et leurs activités métalangagières concernant les problèmes grammaticaux. Nous avons choisi d'étudier cette thématique, car comme l'indique Schneuwly (1998 : 268), « l'enseignement de la grammaire est considéré spontanément et presque par évidence comme étant une activité métalangagière par excellence ». Nous avons posé les questions suivantes à nos étudiants au début du cours : Quels sont les points difficiles dans la grammaire française ? Qu'est-ce qui est difficile pour vous personnellement ? À quels genres de stratégies avez-vous recours dans les situations problématiques ? En catégorisant leurs réponses, nous voulons décrire leur conscience métapragmatique de la grammaire française et leurs stratégies face à des problèmes grammaticaux. Ensuite, nous comparons leurs réponses à leur réussite dans le test grammatical à propos d'un item spécifique, à savoir les temps et mode verbaux. À partir de cette comparaison, nous proposons d'examiner le décalage éventuel entre la conscience métapragmatique des connaissances grammaticales et les connaissances grammaticales de la part des apprenants avancés.

Avant d'aborder le corpus et son analyse, nous présentons la définition des concepts utilisés dans cet article et nous discutons de l'importance de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères.

2. Enseignement de la grammaire – une activité métalangagière par excellence

2.1. Conscience métapragmatique et activités métalangagières

Comme nous l'avons mentionné, la métacognition désigne la conscience de l'individu de ses propres processus et activités cognitifs, entre autres, les productions verbales orale et écrite. Selon Dolz (1998 : 14), l'activité métacognitive « se caractérise par une prise de distance et une objectivisation du langage » par rapport à l'activité cognitive. Pourtant, ces deux activités se réalisent de manière concomitante et la limite entre elles devient ainsi relativement difficile à cerner.

Dans l'introduction, le lecteur du présent article a été confronté à un nombre de concepts **méta-**. Une fois le palier conceptuel du **méta-** franchi, nous pouvons entrer de plain-pied dans la prolifération terminologique. Les notions **méta-** sont issues originellement de la linguistique et de la psychologie cognitive, mais plus récemment, elles émergent également dans le domaine didactique (Dolz 1998 : 8). Bronckart (1998 : 165-166) avance l'idée que, par essence, toute langue a une propriété autoréflexive dans la mesure où l'on présente celle-ci comme objet d'étude. À son avis, cela s'applique également à la pensée : « il n'y a pensée que dès lors que nous pouvons opérer sur nos opérations mentales, et la cognition humaine [...] est toujours déjà métacognition » (ibid.).

Selon Dolz & Meyer (1998) entre autres, le concept **méta-** s'est étendu ou s'est diversifié dès les années 1980 : nous pouvons actuellement parler de fonction **métalinguistique, métalangue, métacognition, métaprocessus, métamémoire, métacommunication, métacompréhension, métaprocédure, méta-outils**, et nous en passons. Diverses disciplines utilisent ces concepts de manière légèrement différente et les notions imbriquées compliquent en plus l'acception générale d'un terme. Les questions abordées par ces disciplines ont néanmoins divers objectifs, et pour cela, nous ne pensons pas qu'il soit possible ou même pas nécessaire d'essayer d'uniformiser **méta-** en termes généraux.

Jaffré (1998 : 48) voit l'utilité de distinguer deux catégories majeures dans le champ métalinguistique : tout d'abord, les compétences métalinguistiques se divisent en savoirs sociaux qui regroupent les modèles théoriques et les références explicites dont se servent les enseignants, tandis que les savoirs procéduraux désignent « à la fois les compétences métalinguistiques qu'utilisent les apprentis au cours de l'acquisition et celles qui constituent l'infrastructure des savoirs mis en mémoire ». Les distinctions notionnelles peuvent pourtant être faites selon différents critères. Dolz (1998 : 13) est ainsi favorable à une distinction plus nette entre certaines notions comme « métalangage ou métalinguistique » et « activité métalangagière ». À son avis, la notion « activité métalangagière » se justifie premièrement, parce qu'elle est plus adéquate du point de vue psychologique : elle est corrélée à des notions comme activité humaine et activités langagières, ces dernières étant des outils sociaux de médiation pour d'autres formes d'activités. Deuxièmement, Dolz pose que l'idée de l'activité métalangagière comprend des contraintes

strictement linguistiques (lexique, phonologie, orthographe, etc.) mais aussi des contraintes situationnelles et interactives – cette activité représente ainsi une conduite sociale sous forme de discours (id. : 13-14). Dans une perspective interactive ou didactique, l'interaction étayée par l'activité métalangagière requiert, en général, que plusieurs personnes participent à l'action, tandis que dans une perspective solipsiste, l'activité métalangagière est présentée

comme l'ensemble des activités de réflexion du sujet « seul » sur le langage et son utilisation ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension et en production) (Dolz 1998 : 14).

Dolz suppose que, d'une certaine manière, ces deux perspectives se situent dans des positions extrêmes, l'une prônant une position sociale et interactive, l'autre soulignant l'importance des régulations internes du sujet apprenant. À notre avis, ces deux positions manifestent une échelle ou un passage graduel le long d'un continuum plutôt qu'une différence catégorique. De même, nous recourons au concept d'**activité métalangagière** pour faire référence à des stratégies conscientes utilisées par les apprenants.

Vu que la langue constitue une entité comprenant aussi bien la forme et le sens que la fonction, nous pouvons aborder ce phénomène également en termes pragmatiques. Verschueren (2002) recourt à la notion de **conscience métapragmatique** (*metapragmatic awareness*) qui, selon lui,

[is] the crucial force behind the meaning-generating capacity of language in use. The reflexive awareness in question is no less than the single most important prerequisite for communication as we know it. (Verschueren 2002 : 57)

Verschueren (id. : 57-67) fait le lien entre la conscience métapragmatique et la métalinguistique où cette dernière reflète la première. Dans ce sens, les indices linguistiques révèlent la conscience métapragmatique. Ces indices consistent en des signes métalinguistiques explicites (par exemple, des marqueurs discursifs, du discours rapporté et des items lexicaux métapragmatiques) et implicites (par exemple, des expressions déictiques, certains aspects et modes verbaux). En d'autres termes, la conscience métapragmatique forme le cadre interprétatif relatif à l'utilisation du langage. Dans le présent article, nous adoptons la notion de **conscience métapragmatique**, mais pour nous, cette notion signifie la réflexion et conscience (cf. infra) concernant aussi bien la structure d'une langue, le savoir sur la langue et la culture en question et le savoir référentiel sur le monde. La conscience métapragmatique reflète ainsi les connaissances linguistiques implicites

et explicites des apprenants.

Les connaissances implicites sont la preuve de connaissances procéduralisées ou automatisées, tandis que les connaissances explicites requièrent une démarche réflexive. La littérature présente de multiples définitions relatives à ces connaissances (cf. Gunnarsson 2006 : 37-40), mais nous ne développerons pas davantage cette discussion dans le présent article. À notre avis, les connaissances implicites sont utilisées dans les activités automatisées sans contrôle conscient, alors que les connaissances explicites nécessitent la prise de conscience d'une activité, ce dont témoigne la verbalisabilité de ces activités.¹⁹

2.2. L'apprentissage grammatical : un moyen pour développer une conscience métapragmatique

Dans une situation de communication interactive, les contraintes cognitives semblent particulièrement fortes. Pekarek Doehler indique que

pour être gérée de façon efficace, la dynamique interactive présuppose par conséquent un degré relativement important d'automatisation des compétences de base d'ordre grammatical et lexical (Pekarek Doehler 2000 : 62).

La gestion des ressources automatisées ainsi que celle des ressources requérant beaucoup d'attention et de contrôle causent souvent des problèmes liés à la quantité limitée des ressources cognitives disponibles à un moment donné. Cela engendre une sorte de compétition entre les diverses ressources cognitives. Selon Fayol (1994 : 183-184), il s'ensuit que, contre toute attente, le niveau de performance des sujets peut diminuer dans différentes situations. Ainsi, la disponibilité des connaissances implicites (i.e., procédurales) et explicites (i.e., déclaratives) est une condition nécessaire mais insuffisante pour bien réussir dans les différentes activités (id. : 187). En effet, la conscience métapragmatique²⁰ de l'apprenant peut se retourner contre lui-

¹⁹ Bange (2003 : 3) postule qu'à chaque niveau de l'échelle le contrôle cognitif est présent et ainsi la limite entre l'implicite et l'explicite est relativement floue. Il recourt à la distinction culiolienne en parlant de l'**activité métalinguistique** et de l'**activité épilinguistique**. La première est, au sens strict, une activité consciente, réfléchie et délibérée qui fonctionne au niveau le plus haut, tandis qu'aux autres niveaux, il est possible de parler d'une activité métalinguistique inconsciente, notamment épilinguistique, qui consiste en une autorégulation et en une auto-observation interne (id. : 4). Bange (ibid.) ajoute à propos de l'attention: il faut se garder de confondre l'attention et la conscience: « 1. il n'y a de conscience que dans le cadre de l'attention [et] 2. il est faux qu'il n'y ait d'attention que dans le cadre de la conscience ; il existe une attention non-consciente ».

²⁰ Pekarek Doehler utilise le terme de **conscience linguistique** (2000 : 64). Voir aussi Bange et al. (2000 : 151-168) pour la discussion liée à ce concept.

même. Pekarek Doehler (2000 : 64) parle du paradoxe de l'apprenant avancé dans une situation d'interaction : malgré ses connaissances grammaticales et lexicales élaborées, il peut éprouver un manque de confiance en ses connaissances à cause de sa conscience métapragmatique. À son avis, cela est lié à une auto-évaluation souvent négative des connaissances de la part de l'apprenant.²¹

Nous devons distinguer, ici, les productions verbales orales et les productions verbales écrites car la situation de communication diffère sur plusieurs traits, notamment le temps disponible pour la production et le caractère on-line de l'oral par rapport à celui off-line de l'écrit (Mutta 2007 : 31-35 ; cf. aussi Mutta & Suzanne, à paraître). Ainsi, à l'écrit, la vérification et la correction des formes d'ordre grammatical vont beaucoup plus loin que dans une situation d'interaction. Comme nous l'avons présenté dans l'introduction, la fluidité, la complexité et l'exactitude linguistiques sont liées de manière multidimensionnelle lors de la production verbale. Et ce, en fonction du niveau de connaissances des apprenants. En somme, la répartition équilibrée de la fluidité, la complexité et l'exactitude témoigne d'une maîtrise approfondie de la langue utilisée. Cet équilibre nécessite un degré élevé d'automatisation des connaissances et des processus de bas niveau, par exemple l'orthographe et les formes grammaticales.

Pourquoi, à la lumière de ces réflexions, insistons-nous sur l'efficacité des démarches métalangagières lors de l'apprentissage du français ? L'approche socioconstructiviste souligne l'idée d'une prise de conscience de la part des apprenants eux-mêmes : toutes sortes de métaconnaissances sur la langue à apprendre de la part de l'apprenant semble améliorer le processus d'apprentissage, ce qui crée une base solide pour les compétences orales et écrites (Bruner 1999 ; Hakkarainen et al. 2001). La question de savoir si l'on peut influencer sur l'efficacité de l'enseignement ou de l'apprentissage dans un milieu non naturel ou guidé semble amener une réponse plutôt affirmative. Selon Dolz (1998 : 9), cela est lié au fait que l'apprenant devient autonome, c'est-à-dire que celui-ci se met sur la voie de l'autoréflexion et de l'art d'évaluer ses propres compétences linguistiques. L'apprentissage est ainsi d'une certaine manière motivé de l'intérieur – motivation intellectuelle ou plus précisément objectif du savoir, ce qui est la base de tout apprentissage.

²¹ Dans cet article, pour nous, les connaissances sont synonymes de compétences au sens chomskyen.

A l'instar de Schneuwly (1998 : 268), nous retenons l'idée que l'enseignement de la grammaire est un moyen efficace pour développer une conscience métapragmatique. Les opérations générales de la pensée se reflètent dans les structures d'une langue. Ainsi, une analyse linguistique de la langue à apprendre contribue au développement de la réflexion linguistique. Le savoir linguistique déclaratif (i.e., explicite) est un moyen d'apprentissage efficace dans un milieu guidé et, avec la pratique et la répétition, ce savoir peut être automatisé et procéduralisé – pour la discussion controversée concernant le rôle de la pratique et la nature du savoir, voir Gunnarsson (2006 : 37-44). Chez l'apprenant, cette automatisation des savoirs augmente la confiance en ses connaissances, il peut même justifier ses choix linguistiques sur la base de son intuition, de son « oreille linguistique ». L'automatisation des connaissances grammaticales de base permet la mise en œuvre d'autres ressources linguistiques et facilite la gestion des diverses tâches parallèles lors de la production verbale. Par conséquent, la fluidité, la complexité et l'exactitude linguistiques s'améliorent.

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans cet article, nous nous intéressons à la conscience métapragmatique des apprenants avancés sur la grammaire du français. Dans ce qui suit, nous présentons notre corpus avant d'entamer l'analyse du matériel.

3. Données de l'expérimentation

La collecte du corpus s'est déroulée lors d'un cours de grammaire dispensé au Département d'études françaises de l'université de Turku au printemps 2008. Les étudiants étaient au nombre de 29, parmi eux 26 filles et 3 garçons. Ces étudiants sont considérés comme avancés vu qu'au moment de l'expérience, en premier lieu, leur développement cognitif, au sens piagétien, était déjà achevé et, en deuxième lieu, ils étaient tous au niveau LICENCE dans leurs études de français. Cela signifie que la plupart des étudiants avaient étudié le français plus de cinq ans dans un milieu guidé, notamment au lycée et ensuite à l'université. Certains avaient fait un séjour linguistique dans un pays francophone avant de commencer leurs études au niveau universitaire. De plus, pour pouvoir assister au cours, ils avaient dû passer de manière acceptable un cours de grammaire au niveau DEUG.

Les données servant de base à notre expérimentation sont de types différents. Premièrement, au début du cours, nous avons posé aux étudiants trois questions spécifiques : Quels sont les points difficiles dans la grammaire française ? Qu'est-ce qui est difficile pour vous personnellement ? À quels genres de stratégies avez-vous recours dans les situations problématiques ? Les deux premières questions révèlent la conscience métapragmatique des apprenants, alors que la troisième est liée à leurs activités métalangagières. Les 29 étudiants ont répondu à ces questions via la plateforme Moodle dans un forum d'apprentissage. Deuxièmement, à la fin du cours, les étudiants ont passé un examen sur le contenu du cours, le test représentant ainsi une évaluation formative des connaissances grammaticales ; 27 étudiants ont passé l'examen dont 24 filles et 3 garçons. Cet examen consistait en trois types de tâches : des questions terminologiques (par exemple, *Expliquez brièvement les termes suivants*), l'application de règles intériorisées ou de connaissances implicites (par exemple, *Mettez les verbes à la forme qui convient*) et l'application de règles intériorisées avec une justification explicite (par exemple, *Complétez les phrases en faisant l'accord du participe passé si nécessaire et justifiez votre choix*).

Pour notre analyse, nous avons choisi un exemple de cette dernière catégorie, l'application de règles intériorisées avec une justification explicite et plus précisément, nous avons étudié la partie où nous avons demandé d'abord aux étudiants d'identifier les temps et mode verbaux ainsi que la voix utilisée (i.e. la diathèse) des phrases présentées avant de justifier la forme utilisée. En voici un exemple :

1.
J'aimais bien qu'il *vînt* me rendre visite.

Les étudiants ont pu avoir recours à leur propre « grammaire » lors du test, c'est-à-dire à un recueil de notes, mais pas directement au matériel distribué pendant le cours. Le but de cette démarche était que les étudiants se concentrent sur les points difficiles de la grammaire française. Nous avons catégorisé les réponses des étudiants et nous ne les traitons individuellement que pour donner des exemples de ces différentes catégories. Nous comparons ces réponses à leur réussite dans la partie mentionnée de l'examen. À partir de cette comparaison, nous proposons d'examiner s'il existe un décalage entre la conscience métapragmatique des connaissances grammaticales et les connaissances grammaticales des apprenants avancés.

4. Concordance entre la conscience métapragmatique et la réussite du test

4.1. « *Qu'est-ce qui ne serait pas difficile dans la grammaire française ?* »

4.1.1. Réponses à la première question : « Quels sont les points difficiles dans la grammaire française ? »

La première question a reçu des réponses plus ou moins approfondies. Certains étudiants ont indiqué comme problématiques des items grammaticaux tels que le subjonctif, l'ordre des mots ou le genre, tandis que d'autres ont parlé du français comme système linguistique ou ont fait référence à des différences entre le finnois et le français au niveau plus général, ou bien encore, certains ont comparé entre le français et d'autres langues étrangères comme l'anglais. Deux réponses révèlent particulièrement les attitudes contradictoires envers la grammaire française (tous les commentaires sont traduits par nous-même – le numéro après la citation réfère à l'étudiant) :

2.

En fait, tout est assez facile, parce que la grammaire est vraiment intégrée dans quelques compartiments de mon cerveau après l'utilisation de la langue pendant des années (20)

3.

Qu'est-ce qui ne serait pas difficile dans la grammaire française ? (23)

L'exemple 2 témoigne des connaissances grammaticales intériorisées de l'apprenant et de son sentiment de confiance en ces connaissances acquises. Il est à noter que cet apprenant a effectué un séjour linguistique de plusieurs années dans un pays francophone avant de commencer ses études universitaires. Ainsi, au moins une partie de ses connaissances grammaticales ont été acquises en milieu naturel ou non guidé. Dans ce cas de figure, le rôle de l'instruction n'étant pas clair, nous pourrions atténuer la distinction krashenienne entre apprentissage (milieu guidé) et acquisition (milieu non guidé) et parler d'appropriation incluant ces deux phénomènes (cf. aussi Gunnarsson 2006 : 40-48). En revanche, l'incertitude se manifeste dans l'exemple 3 où il semble que tout soit difficile pour cet apprenant. Pourtant, si nous examinons de près ses réponses, nous remarquons que c'est plutôt le fait d'apprendre par cœur et de retenir les règles grammaticales qui s'avère difficile (cf. infra).

La catégorie la plus fournie en réponses concerne les items simples consistant en des problèmes liés aux verbes, et plus précisément à la forme et à l'emploi du subjonctif et à la conjugaison des verbes. Les étudiants commentent aussi beaucoup le fait que la grammaire française contient de très nombreuses règles et un grand nombre d'exceptions liées à celles-ci. La différence entre les systèmes linguistiques français et finlandais perturbe un certain nombre d'étudiants et un exemple particulier consiste en l'utilisation des articles. Les prépositions font partie également de cette catégorie. Avant d'illustrer les catégories avec des exemples, nous présentons celles-ci par ordre décroissant. Il est à noter que les étudiants ont pu indiquer autant d'items problématiques qu'ils voulaient et, par conséquent, le nombre de réponses dépassent celui des étudiants. Nous indiquons les fréquences en trois classes : plus de 10 occurrences (> 10), entre 5-10 occurrences et moins de 4 occurrences (< 4).

> 10 occurrences	5-10 occurrences	< 4 occurrences
Subjonctif	Temps verbaux	Ordre des mots
Exceptions aux règles	Articles	Pronoms
Conjugaison des verbes		Construction : verbe & préposition
Prépositions		Différentes fonctions des mots grammaticaux
Différences entre le français et le finnois		Genre des mots
		Passé simple
		La terminologie (méta-)
		Manque de constructions figées (<i>chunks</i>)
		Complexité du français
		Signes diacritiques (accents)
		Difficulté/facilité du français

Tableau 1. Occurrences des items problématiques

Les fréquences des occurrences témoignent des différences linguistiques entre le français et le finnois, telles que le manque d'article, de préposition, de subjonctif, etc., qui ressortent du fait que les deux langues appartiennent à des familles linguistiques différentes, la première étant indo-européenne et la seconde finno-ougrienne. En outre, les commentaires suivants exemplifient la diversité du niveau de conscience métapragmatique des apprenants. Nous avons catégorisé les exemples en cinq groupes : items grammaticaux, français comme système linguistique, différences entre le français et le finnois, comparaison à d'autres langues et autres commentaires :

Items grammaticaux :

4.

Les prépositions et les articles. Comme l'a dit X, il est difficile de déduire quand il faut mettre le/la ou de, etc. La conjugaison des verbes n'est pas si difficile, mais par contre, c'est difficile de choisir le mode et le temps convenables ! (11)

Cette catégorie est principalement évoquée à partir d'une énumération des items particuliers, mais parfois la liste est accompagnée d'une élaboration plus détaillée des problèmes. Dans les autres catégories, il y a plus de réflexions :

Français comme système linguistique :

5.

Ce qui rend la grammaire française difficile, c'est sa complexité : il est difficile de se souvenir de toutes les règles (ou même une partie) et encore moins les exceptions concernant ces dernières, comme les autres l'ont aussi mentionné (10)

6.

Ce qui est difficile dans l'apprentissage du français, ce sont les temps verbaux et leur nature aspectuelle partielle (5)

7.

Le plus difficile est probablement les constructions propres au français, par exemple verbe + préposition, qu'on ne peut qu'apprendre par cœur car le raisonnement pour les trouver échoue très facilement (24)

Les étudiants semblent avoir une image enracinée de la difficulté liée aux règles grammaticales et à leurs exceptions. Cette image naît souvent lors de l'instruction institutionnelle, et provient aussi bien de l'enseignant que des apprenants eux-mêmes : ils comparent la langue à apprendre à leur langue maternelle intériorisée et à d'autres langues apprises auparavant. Sur la base de ces connaissances, ils se prononcent sur la difficulté ou la facilité de cette langue en question. Dans les exemples de 5 à 7, cette comparaison est implicite et non verbalisée alors que dans les exemples suivants, elle est explicite et verbalisée :

Différences entre le français et le finnois :

8.

Ce qui est difficile, ce sont les choses qui n'existent pas en finnois (3)

9.

La structure phrastique diffère du finnois, les pronoms, les prépositions et le subjonctif font souffrir [ceux qui apprennent le français] (9)

10.

L'ordre des mots [français] est probablement problématique pour certains car il est plus fixe qu'en finnois (5)

Pour certains, tout ce qui n'existe pas en finnois est difficile, pour d'autres ces différences peuvent même provoquer un sentiment de détresse. Dans l'exemple 10, l'étudiant compare les deux systèmes de manière plus objective et relativise les différences linguistiques. Il en va de même pour ceux qui comparent le français à d'autres langues, et ont ainsi une image plus relative des difficultés du français (dans les exemples 11-14, c'est nous qui soulignons) :

Comparaison à d'autres langues :

11.

C'est justement la diversité des temps et des modes verbaux qui sont difficiles, et surtout pour les Finlandais, parce que [quelques-unes] des formes équivalentes n'existent pas en finnois. On ne peut pas lier le nouveau savoir à ce qu'on a déjà appris auparavant, mais il faut tout apprendre comme une chose complètement nouvelle. [...] *J'ai commencé à étudier l'espagnol il y a deux ans, et maintenant, en automne, quand nous avons traité le subjonctif, il était beaucoup plus facile de le comprendre que le subjonctif en français. C'est parce que j'ai pu le comparer avec le subjonctif français déjà appris, et ainsi, il ne me restait qu'à apprendre les désinences verbales* (13)

12.

De plus, à mon avis, les prépositions sont toujours très difficiles à utiliser correctement dans les [différentes] langues (7)

13.

Même si aucune langue n'est excessivement plus difficile que les autres, la langue source influe sur le sentiment de difficulté. Le français est extrêmement difficile pour moi. À en juger sur la base des familles linguistiques, les langues germaniques ne devraient pas être plus faciles que le français [pour les Finlandais], mais il semble que ces langues ont davantage de constructions de pensées en commun (29)

L'apprentissage d'autres langues étrangères peut faciliter celui d'une nouvelle langue, comme c'est le cas dans l'exemple 11. Bien que le subjonctif soit un mode difficile à maîtriser en français, sa connaissance peut aider à comprendre son fonctionnement dans une autre langue romane, par exemple l'espagnol. L'absence des prépositions en finnois se manifeste dans l'exemple 12 où l'étudiant compare le français avec d'autres langues ayant recours à des constructions prépositionnelles. L'étudiant ne juge pas le français plus difficile que les autres langues, mais indique plutôt un point qui semble, en général, plus problématique pour les

apprenants de langue finnophones. Cette même réflexion se révèle dans l'exemple 13 où l'étudiant fonde son explication sur les différentes familles linguistiques, mais en ajoutant que cela ne peut pas être la seule raison expliquant les obstacles sur le chemin d'apprentissage. C'est comme si, à son avis, les Français pensaient complètement différemment des Finlandais, ce qui se refléterait dans la langue. De manière condensée, cette même idée se lit dans l'exemple 14 suivant :

Autres commentaires :

14.

Pour ma part, les difficultés en français commencent du fait qu'on n'entend pas suffisamment le français [dans la société finlandaise]. Il serait peut-être plus facile d'intérioriser et d'améliorer ainsi sa propre oreille linguistique si on disposait de plus de phrases et de constructions toutes faites au lieu de phrases isolées. [...] En résumé, ce qui rend le français difficile, c'est que la connaissance du finnois, du suédois ou de l'anglais n'aide pas, et qu'il faut acquérir une façon complètement différente de penser et d'apprendre – une façon qui a l'air souvent très compliqué (1)

Ce commentaire semble plus désespéré que les autres mais, à notre avis, un message pertinent se trouve dans la première phrase : le contexte linguistique n'offre pas suffisamment d'input linguistique qui favoriserait l'apprentissage du français explicite en classe et son acquisition implicite hors de la classe. C'est une réalité linguistique concernant l'apprentissage des langues étrangères en Finlande, l'anglais mis à part. En effet, ce dernier est favorisé aussi bien dans le système scolaire – environ 90 % des élèves choisissent l'anglais comme première langue étrangère à l'école – que dans la société – par exemple, grande quantité de programmes anglais à la télévision, de films, Internet, etc. Par conséquent, l'apprenant a moins de possibilités à sa disposition pour développer son oreille linguistique en français et de ce fait sa confiance en ses compétences dans cette langue.

4.1.2. Réponses à la deuxième question : « Qu'est-ce qui est difficile pour vous personnellement ? »

Les réponses à la deuxième question étaient souvent identiques à celles de la première question. En d'autres termes, ce qui semble difficile en français au niveau général l'est également au niveau personnel pour l'apprenant. Les problèmes évoqués dans la première question ont souvent été élaborés et plus détaillés dans les réponses individuelles. Voici quelques exemples de

réponses caractéristiques :

15.

Ce qui m'est difficile, c'est de distinguer le langage oral du langage écrit, et comment et quand on peut utiliser une certaine expression (8)

Cet exemple illustre un problème interne au système linguistique français, notamment les différences entre les codes oral et écrit.²² Il s'agit aussi bien de divergences de formes et de structures que du vocabulaire convenable à une situation spécifique. Étroitement lié à ce point linguistique surgit le questionnement sur l'utilisation des registres linguistiques appropriés tels que soutenu, familier et argotique. D'autre part, l'influence de l'anglais peut être très forte :

16.

Ce qui est difficile pour moi en particulier, c'est de séparer l'anglais du français. Très souvent, je me heurte à de « faux-amis », c'est-à-dire que je crois reconnaître le sens d'un mot ou d'une structure parce que c'est presque la même chose en anglais, mais finalement je l'ai compris de manière complètement fausse (1)

La suprématie mentionnée de l'anglais se manifeste également dans l'apprentissage du français sous la forme des « faux-amis », des formes trompeuses. Au lieu de faciliter l'apprentissage, ces formes peuvent l'empêcher ou au moins gêner par moments. Il se peut aussi que l'étudiant se sente frustré devant ses erreurs de base :

17.

Le plus frustrant, c'est de m'apercevoir de mes erreurs élémentaires à l'écrit : je peux facilement écrire par exemple 'à lesquels' et ça ne me saute pas aux yeux avant que quelqu'un l'écrive de manière correcte (5)

L'exemple 17 illustre bien le cas où l'étudiant a appris une règle grammaticale, mais où, lors de la production, il n'arrive pas à l'appliquer chaque fois de manière correcte. Cet exemple témoigne, ainsi, de connaissances en voie de développement non encore entièrement automatisées. Il en va de même avec l'exemple suivant :

18.

Ce qui m'est difficile, c'est de me souvenir de toutes les règles grammaticales en même temps. Quand j'écris un long texte, je prête mon attention au contenu et j'oublie ainsi d'une façon ou d'une autre même les règles simples, même si je les connais bien (13)

²² Ce genre de problème concerne l'apprentissage de toutes les langues étrangères, peu n'importe la langue maternelle de l'apprenant.

L'exemple 18 reflète la complexité des processus cognitifs parallèles au moment de la production verbale. Comme l'indique Fayol (1994 : 183-184), le niveau de performance de l'apprenant peut diminuer quand les ressources cognitives ne sont pas toutes disponibles en même temps. La non-automaticité de processus et de connaissances de bas niveau se manifeste dans une sorte de compétition pour les ressources. L'étudiant a recours à une stratégie, inconsciente probablement, où il se concentre sur le contenu de son message. Par conséquent, la complexité du texte peut augmenter, mais l'exactitude diminue. Nous ne pouvons pas nous prononcer ici sur la fluidité de son texte. L'exemple suivant présente un cas inverse :

19.

Ce qui est difficile pour moi, c'est de comprendre POURQUOI un point grammatical est comme il l'est, même si je sais utiliser correctement ces formes. C'est difficile d'expliquer les règles ou de les apprendre 'en sens inverse', quand le phénomène en question est clair comme le jour (20)

Dans l'exemple 19, l'étudiant déclare ses connaissances linguistiques et grammaticales intériorisées, tandis que ce qui lui semble problématique, ce sont les connaissances déclaratives et verbalisables. Cet étudiant a passé un certain temps dans un pays francophone, donc, un milieu naturel où il a acquis un savoir implicite et explicite du français. Son oreille linguistique s'est bien développée, il se trompe rarement dans l'utilisation de la langue, mais il ne sait pas expliquer pourquoi il faut utiliser telle ou telle forme. De ce point de vue-là, il se rapproche d'un utilisateur de langue moyen natif. Ses connaissances automatisées lui permettent une production équilibrée, il a une conscience et une confiance linguistique, mais pourtant, il lui manque une certaine conscience métapragmatique, notamment à propos des règles déclaratives. Au niveau universitaire, c'est un déficit d'un degré certain, d'autant plus que l'étudiant souhaite devenir enseignant. Pour pouvoir enseigner la grammaire de manière efficace, il devra posséder également une conscience métapragmatique verbalisable.

4.1.3. Réponses à la troisième question : « À quels genres de stratégies avez-vous recours dans les situations problématiques ? »

Les réponses à la troisième question présentent de nombreuses activités métalangagières utilisées par les apprenants. Ils ont eu recours à des stratégies diverses face à des situations problématiques. Nous illustrons ces activités, en premier lieu, en les catégorisant et, en second

lieu, en montrant quelques commentaires. Il va de soi que certaines activités métalangagières ne sont utilisables qu'à l'écrit, alors que d'autres se pratiquent également en situation d'interaction. Ces catégories sont présentées sans fréquence, car plusieurs étudiants se servent de différentes activités métalangagières. L'intérêt réside plus dans la diversité des stratégies :

Vérification d'une information ou d'une règle	Mémorisation d'une structure	Comparaison intra-/inter-linguistique	Stratégie d'atteinte interactive	Recours à la grammaire intériorisée	Immersion, input linguistique renforcé
Vérification d'informations	Apprentissage des règles par cœur	Déduction de la réponse correcte à partir du contexte	Apprentissage des règles en les pratiquant suffisamment	Confiance en son intuition, en son oreille linguistique	Séjour dans un pays francophone pour mieux apprendre
Consultation de dictionnaires et de manuels de grammaire	Développement de règles mnémoniques	Comparaison avec d'autres textes français	Evitement du problème en utilisant une autre forme	Tentative pour deviner	Rencontre de natifs
Recherches sur Internet	Tentatives pour se souvenir de constructions identiques	Comparaison des règles du français à celles d'autres langues	Demande d'aide à un natif		

Tableau 2. Activités métalangagières

Ces réponses reflètent l'impossibilité fréquente de séparer les stratégies d'apprentissage des stratégies de production ou de communication. De plus, les deux dernières activités sont des souhaits quant à l'avenir :

20.

[...] pour le moment, je n'ai aucune oreille linguistique. Elle va se développer sans doute, et les autres ont raison aussi que pour la pratiquer, il faudrait aller dans un pays francophone pour un séjour plus long (11)

21.

Le mieux, ce serait d'avoir un ami francophone à qui demander de l'aide dans les situations problématiques (19)

Le manque de contexte d'apprentissage linguistique naturel, déjà évoqué dans l'exemple 14 est souligné dans ces exemples. Dans l'exemple 20, l'apprenant reconnaît l'intérêt d'immersion linguistique pour améliorer son oreille linguistique. Il s'agit de l'acquisition implicite en milieu naturel. En revanche, dans l'exemple 21, l'apprenant parle d'un contact amical et personnel qui n'est pas directement lié à un certain milieu d'apprentissage. Ce qui est commun dans ces exemples, c'est l'idée d'un rapport à la langue à apprendre direct non instructionnel. Si l'étudiant n'a pas accès à ces moyens d'apprentissage et/ou de communication, il peut cependant recourir à d'autres moyens :

22.

Dans les situations problématiques, j'essaie de déduire la réponse correcte à partir d'autres informations présentes ou si possible, je contourne le problème avec une autre expression. Je n'ai pas recours aux règles mnémoniques, mais d'autre part, je consulte assidûment un dictionnaire et un manuel de grammaire. Deviner est un moyen ultime et cela fonctionne rarement (8)

23.

Je contourne les structures complexes en utilisant de plus simples, je consulte un dictionnaire et un manuel de grammaire, je demande à des natifs, je prends des risques en écrivant [certaines formes] et en m'attendant plutôt à ce que le feed-back soit négatif (23)

Ces deux exemples montrent comment les étudiants essayent de diverses manières de gérer leurs activités métalangagières pour résoudre un problème quelconque. Entre autres, les étudiants essayent en devinant de parvenir au résultat grâce à leur intuition, souvent comme solution ultime. Toutefois, dans l'exemple 22, l'étudiant indique que ce moyen fonctionne rarement, tandis que dans l'exemple 23, un autre étudiant dit n'être pas sûr de réussir et mais que c'est pourtant possible. Ces derniers exemples témoignent du fait qu'il arrive que l'étudiant teste ses hypothèses sur la structure de la langue à apprendre. Le feed-back permet à l'apprenant de recevoir de l'information sur ses connaissances linguistiques, et ainsi, aussi bien la forme correcte que la forme incorrecte corrigée lui permettent de développer son intuition linguistique.

Nous avons pu remarquer que les apprenants avancés ont de nombreuses stratégies pour faire face aux difficultés rencontrées en français. Cependant, les stratégies utilisées ne témoignent pas directement de la réussite dans le test. Dans ce qui suit, nous discutons de la réussite des

apprenants dans la partie de l'examen de grammaire où il leur était demandé de reconnaître et de justifier l'emploi de formes grammaticales.

4.2. Conscience métapragmatique dans le test de grammaire

Nous avons analysé les réponses des apprenants à un test où il fallait, en premier lieu, identifier les temps et mode verbaux ainsi que la voix des phrases présentées et, en second lieu, justifier l'utilisation de cette forme. Nous avons choisi ce test sur la base de la fréquence des points problématiques en français indiqués par les apprenants, à savoir les problèmes liés aux verbes, et plus précisément à la forme et à l'emploi du subjonctif ainsi qu'à la conjugaison des verbes (cf. 4.1.1.).

L'étudiant devait donc d'abord reconnaître la forme (temps et mode) et ensuite savoir pourquoi cette forme était utilisée dans la phrase. Il va de soi que ce genre de question était plus facile pour les apprenants du point de vue cognitif qu'une question où il aurait fallu choisir la forme convenable soi-même et, en plus, en justifier l'utilisation. Notre intérêt porte ici sur la conscience métapragmatique grammaticale et sur la reconnaissance des formes verbales. Cette partie du test consistait en 6 phrases donnant au maximum 4 points pour la réponse correcte, à savoir 1 point pour chaque information demandée (temps, mode, voix, justification), le total étant de 24 points. Les résultats obtenus variaient entre 7 et 24 points, 21 sur 27 étudiants ayant obtenu au moins 19 sur 24 points. Cela signifie que dans la plupart des cas, les étudiants ont bien réussi dans cette partie du test. Il est à noter que les étudiants ont pu avoir leurs propres notes avec eux pendant l'examen (cf. chapitre 3.), ce qui a certainement influencé les résultats. Mais il est, selon, nous d'autant plus intéressant d'étudier les points qui ont été pour eux problématiques, notamment les formes verbales les moins fréquentes dans le langage quotidien et la terminologie. Nous commençons par les verbes.

Nous avons catégorisé les réponses selon les difficultés manifestées. Reconnaître les formes verbales fréquentes de l'indicatif ainsi que le subjonctif présent et passé, surtout dans les constructions telles que *Il est révoltant que + subjonctif*, *Je ne crois pas que + subjonctif* et *Dites-lui que + subjonctif* semble facile pour les apprenants. S'il existe des difficultés à ce

propos, elles sont liées à la justification de la forme utilisée :

24.

Phrase : Dites-lui qu'il *viene*.

25.

Justification : « Le subjonctif est utilisé parce qu'il n'est pas sûr qu'il vienne (11)

L'étudiant surgénéralise la règle d'emploi du subjonctif concernant l'incertitude de l'opinion et ne reconnaît pas celle où il s'agit d'un ordre. D'un autre côté, les temps et modes verbaux plus rarement utilisés dans le langage de tous les jours et faisant partie du langage littéraire (*passé simple, passé antérieur, imparfait du subjonctif et plus-que-parfait du subjonctif*) posent le plus de problèmes. Par exemple, dans la phrase suivante, les étudiants confondent l'imparfait du subjonctif avec le passé simple :

26.

J'aimais bien qu'il *vînt* me rendre visite.

Une fois que l'étudiant a, à son avis, reconnu la forme en tant que passé simple, il justifie son utilisation sur la base de règles concernant ce temps, bien que ces règles ne soient pas valables ici :

27.

Un événement effectué dans le passé, aucun lien avec le présent (20)

Dans le cas de l'exemple 26, les étudiants semblent être tellement fixés, à priori, sur la forme qu'ils n'aperçoivent pas les indices du contexte, notamment le verbe *aimer* requérant un subjonctif dans la phrase subordonnée. Même ceux qui ont reconnu la forme correcte ne savent pas toujours justifier son utilisation dans la phrase : soit ils ne justifient pas du tout leur réponse, soit la justification est au moins en partie fautive :

28.

Phrase : Si j'avais eu son adresse, je l'*eusse mise* à la torture.

29.

Justification : « Le plus-que-parfait du subjonctif rend la menace plus solennelle » (2)

L'idée de la solennité réfère à la fonction de cette forme dans le langage littéraire, comme le conditionnel passé deuxième forme (cette appellation n'est toutefois pas acceptée de manière unanime). L'étudiant se souvient donc en partie du contexte linguistique où la forme est utilisée,

mais ne sait pas expliciter plus en détail la règle. Ceux qui répondent correctement sans justifier ou qui justifient mal l'utilisation des formes semblent recourir à une partie de leur conscience métapragmatique, notamment implicite (intuition) et encore en construction.

Deuxièmement, il ressort également du test que le côté terminologique a posé des difficultés de deux sortes : soit les étudiants ont mal répondu car ils ne semblaient pas avoir compris ce qui leur était demandé de faire dans le test, soit ils ont eu recours aux termes de manière inexacte. Le premier cas concerne principalement les étudiants ayant le moins bien réussi dans le test. Le tableau 3 suivant présente quelques-unes de ces difficultés, le terme fautif étant en italiques :

Forme commentée	eut paru (indicatif)	Vînt vinssent (imparfait du subjonctif)	va être dirigée (indicatif, futur proche)	comprendrait (indicatif, conditionnel présent)
Catégorie d'erreurs	Forme similaire	Mode vs. temps	Catégorie mode ambiguë	Transposition de sens
Réponses de l'étudiant	passé antérieur de l' <i>infinitif</i>	<i>mode</i> = le passé antérieur	<i>mode</i> = <i>impersonnel</i> <i>gérondif</i>	temps <i>futur</i> , mode indicatif (conditionnel)
		temps = <i>passé simple</i> , mode = <i>conditionnel</i>	<i>temps composé</i> , <i>mode impersonnel</i>	

Tableau 3. Problèmes terminologiques

Ces exemples illustrent bien l'instabilité de la conscience métapragmatique en ce qui concerne les règles déclaratives sur le plan terminologique. Il semble que la différence entre temps et mode reste vague et que la signification même du mode soit ambiguë. Les étudiants parlent du conditionnel en référant au *futur* comme temps parce qu'au niveau de la pensée, il s'agit d'un événement qui se passe dans un avenir hypothétique. Ils mélangent ainsi le niveau linguistique et le niveau mental des concepts. Les termes « temps », « mode » et « voix » ont été utilisés lors du cours à partir d'exercices, mais il semble que « parler méta » lors d'un cours de grammaire se rapproche d'un discours dans une autre langue étrangère avec un code linguistique à part.

Certains étudiants ont indiqué au début du cours en répondant aux questions mentionnées que, pour eux, il y a beaucoup de points problématiques concernant les verbes dans la grammaire française. Sur la base de la réussite à l'examen et dans la partie analysée plus spécifiquement,

nous pouvons remarquer que ces étudiants arrivent à reconnaître et à justifier les règles en principe correctement. Nous pourrions nous poser la question de savoir si leur conscience métapragmatique peut être considérée comme bonne. Ils se reconnaissent des points faibles qui, lors du test, ne semblent pas leur poser de problèmes. Sans tirer de conclusions hâtives, nous sommes tentée de croire que ces étudiants se sont bien préparés pour le test et se sont concentrés sur ces points difficiles, entre autres, en rédigeant leur propre « grammaire ». Ainsi, le fait de reconnaître ses propres faiblesses et la réussite au test ne témoignent pas d'une mauvaise conscience métapragmatique, mais peut-être d'un manque de confiance en ses connaissances réelles.

D'un autre côté, d'autres étudiants arrivent à reconnaître la forme, mais une justification correcte de l'emploi manque ou est en partie fautive. Si nous comparons les stratégies utilisées par les apprenants, nous ne pouvons pas tirer de conclusions sur un éventuel lien entre le nombre de stratégies utilisées et la réussite à l'examen, mais en revanche, nous pouvons constater que ceux qui réussissent le moins bien dans la partie examinée, n'ont recours qu'à une ou deux stratégies face à des problèmes grammaticaux. La stratégie la plus courante pour eux est la vérification d'une information ou d'une règle (consultation de dictionnaires, manuels, Internet) et la seconde, l'intuition. Ils reconnaissent sans doute leurs points faibles, mais n'ont pas de moyens efficaces à leur disposition leur permettant de contourner les problèmes. Il se peut que ces étudiants ne réussissent pas à mobiliser toutes les ressources nécessaires en même temps (cf. exemple 18) et qu'ils n'aient pas suffisamment de connaissances automatisées. Ainsi, leurs performances lors du test sont diminuées (Fayol 1994: 183-184).

5. Discussion

Dans cet article, nous avons examiné la conscience métapragmatique des apprenants avancés (LICENCE) de français langue étrangère au niveau universitaire et leurs activités métalangagières face aux problèmes grammaticaux. De plus, nous avons également étudié la possible existence d'un décalage entre la conscience métapragmatique et la réussite dans une partie du test de grammaire, notamment celle de reconnaissance de formes verbales et la justification de leur emploi dans une phrase donnée.

Dans notre expérimentation, nous n'avons pas étudié la production active des apprenants, mais uniquement la reconnaissance des formes verbales que les étudiants avaient indiquées être des points problématiques dans la grammaire française. Il semble que si les connaissances grammaticales de base sont automatisées, la gestion des ressources cognitives est facilitée. Il est à noter que la conscience métapragmatique et l'automatisation des connaissances peuvent influencer de manière divergente sur la production verbale orale et écrite (cf. Pekarek Doehler 2000 : 64). À l'écrit, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir à sa production, alors qu'à l'oral, la chose qui importe le plus, c'est de communiquer et d'interagir sans trop d'interruptions. À l'oral comme à l'écrit, la non-automaticité des connaissances se reflète soit dans le manque de fluidité, de complexité et d'exactitude de la production, soit dans un déséquilibre entre ces aspects indicateurs de la maîtrise de la langue (cf. Gunnarsson 2006 : 31).

Nos résultats nous permettent de formuler quelques hypothèses sur la manière dont l'analyse linguistique contribue au développement de la conscience métapragmatique de la grammaire dans un milieu guidé ou non naturel. Même si l'enseignement de la grammaire est de toute évidence une activité métalangagière par excellence (Schneuwly 1998 : 268), il se peut que la conscience métapragmatique de l'apprenant puisse entraîner un manque de confiance en ses connaissances. Ou encore, il se peut que la règle que l'apprenant s'est créée ne soit convenable que partiellement : par exemple, la forme est bien intériorisée mais la justification de son emploi repose sur une base instable. Également, pour aller plus loin dans la réflexion, il est possible aussi qu'il s'agisse d'autre chose que des connaissances réelles ou factuelles des apprenants. L'apprenant peut répéter des croyances et des idées stéréotypées de ce qui est considéré comme difficile en français pour ne pas perdre la face devant l'enseignant en cas d'échec dans le test de grammaire. Ces croyances naissent souvent au fil des procédures d'entraînement dans un contexte d'instruction formelle.

Les raisons de l'instabilité des connaissances sont multiples, mais l'une d'entre elles consiste en la confiance en son intuition ou en son oreille linguistique au moment du doute. L'oreille linguistique de l'apprenant de langue peut se révéler trompeuse, entre autres, à cause de l'influence de la langue maternelle et/ou d'autres langues apprises auparavant. Le fait de deviner semble, à première vue, à double tranchant: il donne 50 % de chance de réussir. Pourtant, du

point de vue de l'apprentissage, nous pouvons considérer que les deux options ont de bons côtés. Le feed-back et les médiations entre l'apprenant et l'enseignant concernant l'utilisation correcte de la langue permettent de développer l'intuition linguistique du premier par étapes vers une base plus stable et l'automatisation des connaissances. Cette réflexion est encore plus fructueuse chez des apprenants adultes au niveau universitaire puisque ceux-ci ont les capacités cognitives pour analyser la langue comme objet linguistique, leur conscience métapragmatique implicite et explicite se développant ainsi en parallèle. Certes, tous les apprenants n'apprennent pas de la même manière, ce qui convient pour certains ne fonctionne pas nécessairement avec d'autres. Sur la base de notre analyse, nous remarquons pourtant qu'un large éventail de moyens disponibles améliore les possibilités de contourner les difficultés et de réussir dans la tâche. Ainsi, l'enseignant peut se servir de guide et d'appui pour les apprenants sur la voie de leur autonomie en leur indiquant la diversité des moyens d'apprentissage existants.

La question de savoir si l'instruction formelle est plus efficace du point de vue de l'apprentissage que l'acquisition dans un milieu naturel reste, ainsi, sans réponse. Sur la base des commentaires des apprenants, les contacts authentiques avec la langue cible leur manquent dans un milieu guidé non naturel, ce qui est lié à la situation linguistique de la société finlandaise où le français est relativement rare. Les apprenants croient eux-mêmes à l'influence de l'immersion dans un pays francophone sur le développement de leur oreille linguistique. Nous soutenons cette idée, mais, en même temps, nous défendons vaillamment la valeur de l'instruction en milieu guidé. À notre avis, l'acquisition dans un milieu naturel combinée avec l'apprentissage guidé peut augmenter la conscience métapragmatique implicite et explicite et, par conséquent, la confiance linguistique des apprenants.

Bibliographie

- Bange, P. 2003. L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère. In: M.L.M.S. (éd.) *Actes du XI^e colloque international: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*. Paris 19, 20 et 21 avril 1999, France. *Marges Linguistiques* – Publications Actes.
- Bange, P., Carol, R. & P. Griggs 2000. Conscience linguistique et acquisition des langues secondes. In: Holtzer G. & M. Wendt (éds.) 2000. *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel, stratégies, conscience langagière*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. pp. 151-169.

Bronckart, J.-P. 1998. Discussion. In: Dolz J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang. pp. 165-168.

Bruner, J. S. 1999 [1996]. *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts – London, England: Harvard University Press.

Dolz, J. 1998. Activités métalangagières et enseignement du français. In: Dolz J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang. pp. 7-19.

Dolz, J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Actes des journées d'étude en didactique du français, Cartigny, 28 février - 1 mars 1997. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang.

Fayol, M. 1994. From declarative and procedural knowledge to the management of declarative and procedural knowledge. *European Journal of Psychology of Education* 9 (3). pp. 179-190.

Gunnarsson, C. 2006. *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. Études romanes de Lund 78. Lunds universitet.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & L. Lipponen 2001. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. 1.-4. ed. Helsinki: WSOY.

Jaffré, J.-P. 1998. Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. In: Dolz J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang. pp. 47-62.

Mutta, M. 2007. *Un processus cognitif peut en cacher un autre: Étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Annales universitatis turkuensis. Série B, tome 300. Turun yliopisto.

Mutta, M. & V. Suzanne A paraître. Divergence et convergence dans les processus de production écrite et orale en FLE. Communication présentée lors du colloque AFLS, 3-5 septembre 2009, Neuchâtel (Suisse).

Pekarek Doehler, S. 2000. La conscience linguistique de l'apprenant avancé d'une langue seconde: points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 71. pp. 47-69.

Schneuwly, B. 1998. Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile? In: Dolz J. & J.-C. Meyer (éds.) 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern – Berlin – Frankfurt/M. – New York – Paris – Wien: Peter Lang. pp. 267-272.

Verschueren, J. 2002. Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. In: Bernicot, J. et al. (eds.) 2002. *Pragmatique et psychologie*. Presses Universitaires de Nancy. pp. 57-72.