

Acquisition et interaction en langue étrangère

10 (1997)

Appropriation des langues en situation de contact

Josep Maria Cots, Ester Baiget, Montse Irun, Enric Llorda et Elisabet Arno

Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Josep Maria Cots, Ester Baiget, Montse Irun, Enric Llorda et Elisabet Arno, « Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10 | 1997, mis en ligne le 19 septembre 2005, consulté le 14 octobre 2015. URL : <http://aile.revues.org/873>

Éditeur : Association Encrages

<http://aile.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://aile.revues.org/873>

Document généré automatiquement le 14 octobre 2015. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Tous droits réservés

**Josep Maria Cots, Ester Baiget, Montse Irun, Enric Llurda et
Elisabet Arno**

Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe

Pagination de l'édition papier : p. 75-106

- 1 Au cours des dernières décennies, les approches didactiques laissent une place réduite à la réflexion sur le langage et la communication (surtout pour la langue étrangère). On estimait que, si les natifs apprennent la langue sans avoir besoin de réfléchir, il devait en être de même pour les sujets parlant une autre langue. On considérait donc que l'introduction de nouveaux outils et de nouveaux concepts métalinguistiques rendrait l'apprentissage plus complexe. Ainsi, depuis les années cinquante, les méthodes d'enseignement des langues étrangères se désintéressent-elles de la réflexion sur le langage pour accorder une place plus importante à l'usage, à l'association la plus automatique possible du sens et des expressions concrètes, sans s'occuper de la cause de ces associations. En fait, cette réaction paraît assez compréhensible après une période dominée par les méthodes grammaticales, qui se fondaient exclusivement sur une analyse systématique des formes linguistiques.
- 2 Malgré l'influence dominante de l'approche communicative, on commence vers les années 80 à entendre des voix comme celles de Roulet (1980), Bialystok (1982) et Widdowson (1990), qui se déclarent favorables à une nouvelle introduction de la réflexion métalinguistique, soit en tant que complément d'un enseignement de la langue majoritairement inductif, soit afin de satisfaire les besoins de certains apprenants ayant des styles d'apprentissage plus réflexifs. Dans cette optique sont apparus sur le marché des matériaux (Ellis & Sinclair, 1989, ou Bolitho & Tomlinson, 1980, par exemple) qui proposent une réflexion sur l'apprentissage et la langue à travers des tâches précises. Cette approche intégrative est également présente dans les nouvelles dispositions officielles concernant les langues étrangères dans l'enseignement secondaire édictées par le gouvernement autonome de Catalogne, qui introduisent la réflexion sur la langue, la communication et l'apprentissage comme l'un des savoir-faire fondamentaux pour favoriser l'acquisition d'une langue étrangère.
- 3 Ce mouvement en faveur de la réflexion sur la langue et la communication dans la classe ne va cependant pas sans risque : les enseignants ne savent pas trop comment comprendre cette notion de réflexion et de quelle façon ils doivent l'intégrer à leur enseignement. Certains l'interprètent comme un retour à la grammaire, tandis que d'autres aimeraient réfléchir sur la communication mais se rendent compte qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour le faire. La disparité terminologique que l'on observe dans les comptes rendus de recherche (Huot & Schmidt, 1996) ne contribue pas non plus à faciliter la tâche des enseignants.
- 4 D'autre part, l'enseignant sait très peu de choses sur les capacités de réflexion métalinguistique et métacommunicative des apprenants. Ceux-ci emploient d'habitude sans problème les concepts que l'enseignant leur fournit – sans doute parce qu'ils ont assimilé cette partie de la culture scolaire à forte composante métalinguistique – mais nous ne savons pas comment ils peuvent parvenir à « penser le langage » par eux-mêmes, sans aucune aide de l'expert.
- 5 À notre avis, avant d'élaborer un programme spécifique dont le but serait de promouvoir la réflexion, il serait bon de savoir, d'une part, selon quelles modalités les enseignants effectuent actuellement cette introduction de la réflexion linguistique dans les cours, sur quels aspects du langage ils attirent l'attention des élèves et quelles sont leurs démarches méthodologiques. Il faudrait également connaître, d'autre part, les capacités des apprenants, notamment dans des situations où leur réflexion s'effectue sans guidage préalable.
- 6 Cet article portera sur ce deuxième aspect. Nous tenterons en effet de voir comment les apprenants réfléchissent sur trois langues différentes - une première et une deuxième, que la situation de bilinguisme permet de considérer toutes les deux comme premières, et une étrangère - à partir d'une série de tâches linguistiques qu'ils doivent effectuer en groupes.

Nous présentons aujourd'hui le bilan d'une première expérience-pilote, que nous espérons reproduire avec d'autres groupes pour confirmer nos résultats.

- 7 Nous poursuivons ici un double objectif. Nous cherchons tout d'abord à découvrir quelles sont les opérations cognitives et discursives exercées le plus souvent par nos élèves lorsqu'ils réfléchissent sur la langue. Par opérations cognitives nous entendons les activités psychologiques (traduire, analyser, lancer des hypothèses, etc.) effectuées par les apprenants pour réaliser une tâche. Par opérations discursives nous comprenons les formes d'organisation et de développement de l'interaction dans le groupe. Il s'agit d'analyser des aspects tels que la présence de questions, d'affirmations, d'ordres, etc. dans le discours des apprenants. Quant à notre second objectif, il consiste à vérifier si le travail en groupe de pairs est une forme d'interaction utile pour promouvoir la réflexion sur le langage et, de manière plus précise, dans quel type d'activités cette réflexion est la plus riche.

Conscience linguistique et apprentissage des langues

- 8 Les termes qui portent sur le rôle joué par la conscience dans l'apprentissage sont polyvalents et souvent confus. Certains d'entre eux ont des nuances tout à fait pédagogiques : la prise de conscience n'est pas le fait de l'apprenant mais de l'enseignant. C'est ainsi que consciousness raising¹ (Sharwood Smith, 1981 ; Rutherford, 1987) et input enhancement (Sharwood Smith, 1991 ; White et al., 1991) sont définis comme des actions visant à attirer l'attention des apprenants sur des aspects précis de la langue, et à augmenter ainsi le degré d'explicitation. Cette même tendance pédagogique est présente dans ce que Long (1991, 1995) appelle focus on form². À son avis, mettre en lumière l'aspect formel du langage peut favoriser le développement de la connaissance linguistique, aussi bien explicite qu'implicite.
- 9 Lorsque la conscience linguistique est envisagée dans la perspective du processus même d'apprentissage et non plus du point de vue de son utilisation pédagogique, les divergences sont encore plus grandes quant à la valeur des termes utilisés. Hawkins (1984) propose ainsi le concept de awareness of language pour parler de la réflexion comme voie facilitant le passage de l'éducation primaire à l'éducation secondaire et permettant de promouvoir la compréhension de la richesse intrinsèque de la diversité linguistique et de développer le savoir-faire oral et écrit. Van Lier (1995) interprète ce terme comme prise de conscience de la langue qui nous entoure et capacité à l'analyser dans une perspective critique. Pour James & Garret (1991), ce même concept renvoie à la réflexion et au discours sur la langue. Quant à Donmall (1985), il le définit comme « la sensibilité et la prise de conscience par rapport à un aspect précis de la langue, qui augmente ainsi le degré d'explicitation ».
- 10 Face à une aussi grande variété de termes et de traductions possibles, nous avons décidé d'employer le terme conscience linguistique, comme la connaissance analytique et la conscience qu'a l'apprenant des aspects formels et discursifs du langage.
- 11 Nous pouvons maintenant nous demander quel est le rapport entre le degré de réflexion métalinguistique et le degré d'apprentissage³ de la langue. La question sera formulée dans les termes suivants : l'encouragement de la conscience linguistique stimule-t-il l'apprentissage ? si oui, quelle sorte de connaissance – explicite ou implicite – et jusqu'à quel point ?
- 12 Les réponses sont diverses et parfois vagues. Il faut, malgré tout, réfléchir à ce que l'on entend par connaissances explicites et implicites, car dans ce domaine aussi, la terminologie peut augmenter la confusion. Bialystok a proposé une définition intéressante, qui distingue connaissance implicite et connaissance explicite en termes opérationnels : « la connaissance linguistique explicite comprend toutes les connaissances conscientes qu'a l'apprenant et le critère pour les catégories ainsi est la capacité à les verbaliser » (Bialystok, 1978). À la différence d'autres auteurs comme N. Ellis (1994), elle inclut dans cette catégorie non seulement les règles grammaticales, mais aussi le vocabulaire et les règles de prononciation. La connaissance linguistique implicite, par contre, est envisagée comme « l'information intuitive dans laquelle l'apprenant puise pour produire ou pour comprendre dans la langue cible. » (Bialystok, 1978).
- 13 Pour ce qui est de l'effet de la connaissance explicite sur l'acquisition d'une langue, certaines études vont à l'encontre de la position de Krashen (1977, 1982) sur l'absence de transfert

des connaissances apprises et leur limitation au simple rôle de moniteur-éditeur (McLaughlin, 1978 ; Long, 1983 ; Schmidt, 1990). La réflexion explicite (language awareness, enhanced input, focus on form...) est une conséquence logique et souhaitable de la compétence, mais, en même temps, elle la nourrit. Elle favorise l'acquisition, et même la fluidité, si elle est accompagnée d'une pratique adéquate permettant le passage du niveau explicite au niveau implicite (Richmond, 1990) ou si elle permet de passer à l'automatisation des connaissances linguistiques (McLaughlin, 1987).

- 14 Schmidt (1995) estime que pour qu'il y ait apprentissage, il faut un certain degré de conscience, du moins au niveau de la perception (noticing). Pourtant il ne considère pas comme évident que pour que l'apprentissage ait lieu, il soit aussi nécessaire d'atteindre le niveau de la compréhension (understanding). Ceci nous amène à nous demander si la réflexion métalinguistique manifestée par les apprenants du secondaire permet de postuler l'apprentissage d'une langue. Si nous acceptons sans réserve les arguments de Schmidt, ainsi que ceux de R. Ellis (1985, 1990), il faudra conclure que non, car l'apprentissage peut se produire à partir de la focalisation sur un fait linguistique (perception) et sans réflexion explicite. Dans ce cas, la réflexion sur le langage n'aurait existé que de manière implicite. Trévisé (1996) soutient que les phénomènes liés à la pragmatique, à la cohérence sémantique et à la connaissance du monde, les interprétations à partir du contexte, ainsi qu'un bon nombre de règles formelles et leurs domaines d'application, échappent à la conscience. Toutefois, la difficulté à mesurer et à établir avec exactitude les limites de la réflexion implicite, qui, par définition, résiste à l'observation externe⁴, oblige à se fonder sur le niveau de réflexion métalinguistique explicite enregistré dans le travail en groupes, comme un bon indicateur des opérations réalisées par les apprenants afin de résoudre les tâches, ainsi que comme un recours leur permettant d'approfondir la connaissance de leur propre langue (dans notre cas, le catalan et le castillan considérés comme L1), et d'acquérir une langue étrangère (ici l'anglais).

Méthodologie

- 15 L'analyse que nous présentons porte sur les enregistrements sonores des interactions verbales au sein de cinq groupes d'élèves du secondaire (14-15 ans) qui réalisaient une série de tâches visant à encourager la réflexion linguistique. Tous les participants sont bilingues catalan-castillan et, pour cette raison, les tâches proposées concernant ces deux langues étaient pratiquement identiques.
- 16 Les tâches en catalan et en castillan portaient sur une activité de dialectologie, une autre portant sur des questions diachroniques, une troisième sur les registres de langue et une dernière sur la syntaxe. Celles concernant l'anglais portaient sur la correction d'erreurs syntaxiques, sur les niveaux de langue et la cohérence, ainsi qu'une activité d'ordre pragmatique et une autre où les apprenants devaient se servir de connaissances en morphologie et en syntaxe pour découvrir le sens d'un texte. Une dernière tâche leur était en outre proposée, où il fallait découvrir le fonctionnement d'une langue inventée en partant de la comparaison d'énoncés et de leurs équivalents en anglais⁵. En résumé, malgré la forte similitude des tâches, les activités proposées pour la langue étrangère – l'anglais – étaient légèrement différentes, du fait de l'absence de questions de nature dialectale et de phénomènes linguistiques moins complexes à analyser.
- 17 Chaque groupe se composait de quatre élèves, auxquels on demandait de résoudre en coopération les tâches qui leur étaient indiquées par écrit. Ils étaient priés de ne rien écrire et d'essayer d'agir comme s'ils s'adressaient, à travers le magnétophone placé sur la table, à une personne ignorante. Nous avons donné cette consigne pour susciter la verbalisation de leur réflexion, tout en étant conscients des difficultés que les élèves auraient à résoudre oralement une tâche présentée par écrit. Les mêmes élèves ont été enregistrés au cours de trois séances, correspondant à chacune des langues étudiées : le catalan, le castillan, l'anglais. Il faut enfin signaler que la présence du chercheur a pu introduire un biais dans les résultats : d'une part, à cause du paradoxe de l'observateur et, d'autre part, parce que les élèves ont parfois réclamé sa présence afin de clarifier les consignes, comme nous le verrons par la suite dans certains fragments des enregistrements.

Le travail en groupe : opérations discursives

- 18 Cette section est consacrée à l'étude, à travers l'analyse de l'interaction dans le travail en groupe, des opérations discursives réalisées par les élèves pour résoudre les tâches. Nous commencerons par indiquer quelques caractéristiques qui distinguent ce contexte de ce que l'on peut trouver, par exemple, dans une classe, puis nous analyserons les différents rôles joués par les participants, avant de dégager les différents schémas interactifs construits par les membres du groupe pour verbaliser le processus de résolution des tâches.
- 19 Contrairement à la situation habituelle en salle de classe où, même si les élèves ont un certain degré de participation, l'interaction est dirigée par le professeur, le travail en groupe suppose que les participants organisent eux-mêmes l'interaction. Alors que dans la classe les rôles (enseignant-élève) sont complémentaires, ils se caractérisent ici par une égalité de départ. La forme prise par cette interaction dirigée par les élèves eux-mêmes dépend surtout du type de tâches qui les réunit. Dans le cas étudié, il s'agit de résoudre une série de problèmes proposés par les expérimentateurs, la réponse finale à chaque problème devant, dans l'idéal, s'appuyer sur le consensus du groupe.
- 20 Notre étude vise à mettre en évidence les moyens de nature discursive (négociation, coopération, etc.) utilisés par les apprenants pour résoudre les tâches, la façon dont sont distribués les tours de parole et les rôles adoptés par les différents participants. Signalons dès à présent quelques phénomènes fréquents dans les groupes observés. On constate dans certains cas l'existence de plusieurs conversations parallèles. Parfois, une partie du groupe résout la tâche, tandis que le reste entame une autre conversation. On trouve aussi des exemples de digression : la tâche est interrompue par une conversation. Dans certains groupes, les différents participants ne parviennent pas à unir leurs efforts pour résoudre la tâche et il en ressort un manque de synchronisation : alors qu'un membre du groupe organise déjà une activité, d'autres participants en sont encore à l'activité précédente. Cela est surtout fréquent dans la transition d'une activité à une autre : la transition est peu fluide, sans connexion, du fait de l'absence d'objectif commun.

Rôles des participants

- 21 Les apprenants participent aux tâches de façon inégale. Le groupe comprend souvent un ou deux participants qui agissent comme leaders, d'autres qui participent régulièrement en répondant aux initiatives, tandis qu'un dernier se maintient en marge de la discussion – soit en intervenant peu, soit par des conversations parallèles. Celui qui ne participe pas à l'interaction selon les attentes du groupe se le fait reprocher.
- 22 (1) - va | ara parla tú | que sol xupem càmera nosaltres dos | home (63 : 275)
- 23 - allez | parle | nous sommes les seuls en vedette | va
- 24 Dans les groupes observés, nous pouvons distinguer deux types de rôles : ceux qui impliquent la prise d'initiative et ceux qui impliquent une coopération, une réponse à ces initiatives. La première catégorie comprend le leader, qui dirige l'interaction, définit la tâche à résoudre et donne des consignes, et d'autres participants qui suggèrent des solutions, demandent l'approbation du reste du groupe ou sollicitent des précisions. La réaction aux initiatives se fait à travers l'expression d'un accord (le plus souvent par simple répétition) ou en collaborant à l'élaboration des réponses (en les complétant ou en les reformulant). Ce processus interactif aboutit normalement à l'expression du consensus recherché – en général il s'agit d'une récapitulation des solutions suggérées –, qui constitue donc la réponse définitive à la tâche. Il faut remarquer qu'un plus haut degré de coopération ou de négociation correspond à une plus grande activité métalinguistique, puisque les apprenants fournissent plus d'explications et de raisonnements pour justifier leurs réponses.
- 25 (2) A1 where do
- 26 where do
- 27 A3 ==però holiday || no :
- 28 ==mais holiday || non :
- 29 A1 ==no || perque no és tercera persona
- 30 ==non || parce que ce n'est pas la troisième personne
- 31 A3 > però | però no serà | no serà el futur ?

32 > mais | mais ce n'est pas | ce n'est pas le futur ?
 33 A2 holidays || [holidays]
 34 holidays || [holidays]
 35 A1 ==[on vas tu] per les vacances | on vas tu ?
 36 ==[où vas-tu] pendant les vacances ? | où vas-tu ?
 37 A3 ==clar | on aniràs ?
 38 ==c'est ça | où iras tu ?
 39 A1 > no | on vas
 40 > non | où vas-tu
 41 A3 on vas
 42 où vas-tu
 43 A1 on vas | per les vacances
 44 où vas-tu | pendant les vacances
 45 A3 [where do you go ?]
 46 [where do you go ?]
 47 A1 [on | on tu vas] per les teves vacances ?
 48 [où | où tu vas] pendant tes vacances ?
 49 A2 on aniria el will aquí ?
 50 où serait le will ici ?
 51 A4 a cap lloc (??) passat [(??)]
 52 nulle part (??) passé [(??)]
 53 A3 [where]
 54 [where]
 55 A4 pregunta-ho en passat
 56 demande-le au passe
 57 A3 [o-o-on vas anar ?]
 58 [où-où-où es-tu allé ?]
 59 A1 ==[però la pregunta et diu] no
 60 ==[mais la question te dit] non
 61 A3 > = i que pot ser | o la pot preguntar | on vas | o on aniràs | o on has anat
 62 > = et qu'est-ce que ça pourrait être | ou on peut demander/où vas-tu | ou où iras-tu | ou où es-tu allé
 63 A4 ==pues aquí et pregunta | [on tu vas per les teves]
 64 ==ici on te demande | [où tu vas pendant tes]
 65 A3 [where did you go for] your holiday ?
 66 [where did you go for] your holiday ?
 67 A1 > e : vacances ?
 68 > e : vacances ?
 69 A4 where did you go ?
 70 where did you go ?
 71 A3 o | o pot ser | where did you go ? | o where will you go ? | where do you go ?
 72 ou/ou peut-être | where did you go ? | ou where will you go ? | where do you go ?
 73 A2 where will
 74 where will
 75 A3 fiquem les tres || a saco ||| where did | do ?
 76 on met les trois || en vrac ||| where did | do ?
 77 (Tâche 11. 109-110 : 163-193)
 78 En général, l'élève qui assume le rôle de leader formule verbalement le problème à résoudre et gère l'activité. Au début, il négocie les conditions de réalisation de la tâche, et lorsque le groupe dévie, il se charge de le reprendre à travers des marqueurs – venga va (allons-y) –, des appels directs – va deixem de fer el burro (arrêtons de faire les imbéciles) –, ou bien en omettant de demander l'accord du groupe sur une hypothèse de résolution de la tâche. Voici un exemple de négociation initiale, la tâche étant ici de découvrir le sens et les fonctions de certains énoncés d'une langue inventée (cf. annexe) :

79 (3) A4 venga mònica | endavant
 80 vas-y Monica | commence
 81 A yarto | què ?

- 82 yarto | quoi ?
 83 A1 ==no | yarto bor
 84 ==non | yarto bor
 85 A yarto bor
 86 yarto bor
 87 A ke te wa forma
 88 ke te wa forma
 89 A ke te wa forma | vale ?
 90 ke te wa forma | ok ?
 91 A4 això és la quatre | vale o no ?
 92 c'est la quatre | d'accord ou non ?
 93 A vale
 94 ok
 95 (Tâche 10. 95 : 297-304)
 96 Parfois le leader doit exiger l'attention de ses camarades. Certaines des techniques utilisées sont les affirmations catégoriques ou les appels directs : escolteu-me bé (écoutez-moi bien). Très rarement il s'impose à travers des ordres : vols callar | joan (veux-tu te taire | Joan). Dans les cas d'interaction bien structurée, la nature des interventions sollicitées est facile à deviner. En revanche, dans certains groupes l'interaction n'est pas maîtrisée et celle-ci est donc très segmentée et peu fluide.
 97 On trouve aussi des cas d'attaques à la face de l'interlocuteur. Dans certains de ces cas, la réponse consiste en une contre-agression. Dans le fragment qui suit, plusieurs participants répondent à l'intervention de A4, ce qui suppose en même temps une réponse à ce qui est perçu comme une imposition de la part du leader du groupe (A2) :
 98 (4) A2 va | ara parla tu | que sol xupem càmera nosaltres dos lhome
 99 allez | parle | nous sommes les seuls en vedette | va
 100 A4 però per dir tonteries || que és el que feu vosaltres
 101 mais pour dire des bêtises || c'est ce que vous faites
 102 A2 apa | acabem de sentir al g.p.
 103 allons | nous venons d'écouter G.P.
 104 A diu que ens està explicant la vida
 105 il dit qu'il nous explique la vie
 106 A despues us la contarà
 107 après il vous la racontera
 108 (Tâche 7. 63 : 275-279)
 109 Lorsque l'interaction est bien dirigée - demandes d'explications, d'approbation du groupe, délimitation des phases de la tâche, etc., - les élèves sont plus concentrés sur l'exercice, ils expliquent mieux leurs réponses et il y a par conséquent un plus haut degré de réflexion métalinguistique.
 110 (5) A5 aquest és més antic
 111 celui-ci est le plus ancien
 112 (...)
 113 A1 a que és la b ? | la b és antic
 114 c'est le b n'est-ce pas ? | le b est ancien
 115 A4 perque ho diuen molt així | molt
 116 parce qu'ils disent très comme ça | très
 117 A2 per les | per les paraules
 118 par les | par les mots
 119 A sí
 120 oui
 121 A1 quines paraules | tia ?
 122 quels mots | alors ?
 123 A molt | molt
 124 très | très
 125 A2 ==molt cultes
 126 ==très savants

- 127 A això
 128 c'est ça
 129 A1 vale | doncs la b és
 130 ok | alors le b c'est
 131 A3 ==és la més antiga
 132 ==c'est le plus ancien
 133 (Tâche 4. 78 : 478-496)
 134 C'est dans les groupes où le rôle de leader est le moins marqué que l'aide du chercheur devient plus nécessaire pour tracer les itinéraires de l'interaction. La présence du chercheur, réclamée par les élèves lorsqu'ils ont des doutes, rend l'interaction plus fluide : avec lui, tout le monde est censé partager le même but – se concentrer sur la tâche –, il amène les élèves à définir le problème et il s'appuie sur ce qui est déjà acquis.
- 135 (6) R1 sí || ara tenu la forma afirmativa | no ?
 136 oui || maintenant vous avez la forme affirmative | non ?
 137 A mmhm | ya
 138 mmhm | ouais
 139 R1 > ==i no té la | no té el wa || llavors a baix torna a sortir el seu te : el te wa forma més el wa || llavors heu descobert que el-el wa és el (not)
 140 > ==et elle n'a pas la | et elle n'a pas le wa || alors plus bas il y a à nouveau son te : le te wa forma plus le wa || alors vous avez découvert que le -le wa c'est le (not)
- 141 AA sí
 142 oui
 143 A2 clar | clar
 144 c'est ça | c'est ça
 145 R1 i la paraula fresh || quina diríeu que és ?
 146 et le mot fresh || lequel pensez-vous que c'est ?
 147 A on és fresh ?
 148 où est fresh ?
 149 (Tâche 10. 90 : 48-51)
 150 Lorsque le groupe manque de cohésion ou lorsque les participants ont des difficultés, la présence du chercheur peut servir d'initiation/orientation et permet de réaliser l'exercice d'une manière satisfaisante. Dans plusieurs cas, c'est en suivant le modèle interactif proposé par le chercheur que les élèves ont réussi à terminer la tâche. Cependant, dans certains cas, l'excès de guidage peut restreindre l'initiative des apprenants dans la réflexion métalinguistique, puisque celle-ci est conduite par le chercheur. La différence entre le leader du groupe et le chercheur est que le premier, puisqu'il s'agit d'un pair, doit se faire accepter par le groupe en tant que leader – en s'imposant, en distribuant les tours de parole, etc. –, et la plupart du temps il ne parvient pas à donner de la cohésion au groupe, alors que le chercheur est d'emblée considéré par les élèves comme un professeur auquel ils peuvent avoir recours quand ils ont besoin d'aide. Sans s'imposer il parvient à réunir tous les apprenants autour de la tâche et même, dans certains cas, à les diriger vers sa résolution. La réflexion est de ce fait parfois entamée par le chercheur lui-même, ce qui reproduit un schéma interactif plus proche d'un cours.
- 151 (7) R1 segur que ke te wa forma yarto ?
 152 c'est sûr ke te wa forma yarto ?
 153 A1 no | ke te wa forma | lor
 154 non | ke te wa forma | lor
 155 A3 yarto
 156 yarto
 157 R1 fixa't amb-amb l'ordre
 158 regarde l'ordre
 159 A2 és yarto
 160 c'est yarto
 161 R1 yarto
 162 yarto
 163 (...)
 164 R1 primer deu anar el fresh suposo

- 165 d'abord c'est le fresh j' imagine
 166 A1 bor
 167 bor
 168 R1 aha
 169 aha
 170 (Tâche 10. 91 : 93-106)
 171 Dans cet exemple, le chercheur joue le rôle de professeur. Il mène les apprenants vers la résolution de la tâche, il leur pose des questions, évalue leurs réponses, reformule leurs interventions et demande l'approbation du groupe. L'interaction est assez fluide et en même temps que centrée sur la tâche. Mais la présence du chercheur conduit les élèves à adopter un rôle passif et à se borner à répondre aux questions, alors qu'on leur avait demandé de formuler des propositions de solution et de les justifier.
- 172 Problèmes de face
 173 Pour ce qui est du traitement de la face, les membres de certains groupes sont assez directs, comme cela se produit dans des situations où il existe peu de distance sociale⁶ ; ils emploient de nombreux impératifs et manifestent clairement leurs désaccords : no poc no existeix (bien sûr ça existe). D'autres groupes, en revanche, les nuancent davantage : em sembla que no ho és gaire (je crois que c'est pas tout à fait ça). En outre, certains participants font preuve de modestie, minimisent leur propre contribution et accordent une grande valeur à l'approbation de leurs camarades. Dans plusieurs cas, les apprenants reconnaissent leur incompetence :
- 174 (8) A3 però jo en sé més que amb aquesta cosa | [no en sé tant com aquestes] | no entenem les frases
 175 mais je m'y retrouve plus avec ça | [je ne suis pas aussi doué qu'eux] nous ne comprenons pas les phrases
 176 AA (veus superposades)
 177 (plusieurs voix)
 178 A4 no entenem les frases
 179 nous ne comprenons pas les phrases
 180 (Tâche 11. 96 : 365-369)
 181 (9) A1 va | és igual || digueu quin dialecte | del català parleu vosaltres | català occidental | català oriental | quines [diferències (????)]
 182 alors | ça ne fait rien || dites quel dialecte | du catalan vous parlez | catalan occidental | catalan oriental | quelles [différences (????)]
 183 A2 [je ne m'en souviens | plus]
 184 [ça je ne me souviens | plus]
 185 (Tâche 9. 67 : 467-470)
 186 Parfois ils se montrent très peu affirmatifs dans leurs propositions, et demandent qu'elles soient avalisées par le groupe :
- 187 (10) usted | amb una -d al final | oi ?
 188 vous/avec un s a la fin | hein ?
 189 (Tâche 3. 84 : 332).
- 190 Ceci engendre des séquences qui permettent à d'autres participants de manifester leur désaccord, ou plutôt des corrections, qui sont le plus souvent acceptées par le participant précédent. Bien que, dans la plupart des cas, les propositions jouissent d'un consensus, il arrive qu'un membre du groupe manifeste son désaccord. Il le fait alors de façon directe. En général, les participants s'entraident pour sauver la face (collaboration dans les réponses, signes de consensus, achèvement des énoncés d'un camarade, etc.).
- 191 (11) A1 (...) la h || es que eres incapaz de cerrar la puerta ?
 192 (...) le h || est-ce que tu n'es pas capable de fermer la porte ?
 193 A (???)
 194 A3 ah | espera | quan no la
 195 ah/attends | quand on ne la
 196 A1 ==o que tot el rato dient-li [tanca la porta | tanca la porta]
 197 == ou tout le temps en disant [ferme la porte | ferme la porte]
 198 A3 == [tanca la porta i no la tanca]
 199 == [ferme la porte et il ne la ferme pas]

- 200 A2 [i no la pot tancar]
 201 [et il ne peut pas la fermer]
 202 A està davant de la porta i no la tanca
 203 il est devant la porte et il ne la ferme pas
 204 A1 [pero l es que eres incapaz de cerrar la puerta ?]
 205 [mais l est-ce que tu es incapable de fermer la porte ?]
 206 A3 [pero l es que eres incapaz de cerrar la puerta ?]
 207 [mais l est-ce que tu es incapable de fermer la porte ?]
 208 (Tâche 2. 74 : 266-275)
 209 Les participants avalisent les propositions en répétant la réponse ou par une approbation explicite : sí, vale (oui, ok). On trouve quelques exemples d'évaluation laudative : vale/xavals/ si que ho domineu tíos (ok/les gars/vous maîtrisez la chose).

Résolution des taches

- 210 La gestion de l'interaction suit en principe un schéma de base selon lequel, après l'énoncé du problème, chaque participant s'auto-sélectionne et suggère une proposition de solution. Mais l'on trouve aussi des cas de négociation et de coopération. Les cas où le leader sélectionne celui qui parle – us ho contestarà l'Abel (Abel vous répondra) – sont en revanche moins fréquents. Nombre d'interventions sont spontanées et forment des tours de parole indépendants et complets, sans grandes interruptions, même si les séquences de question-réponse ou les affirmations peu soutenues sont également fréquentes et se terminent par une demande de renforcement phatique. Dans certains cas où un locuteur fait une intervention jugée trop brève ou peu claire, ses camarades lui demandent de la compléter par une explication. Le fait de réclamer un certain type de réponse entraîne en général une plus grande coopération ou négociation dans la résolution de la tâche.
- 211 (12) A3 o amb l o amb la -s aquella ll no
 212 ou avec l ou avec le -s celui-là ll non
 213 A4 però quina -s ?
 214 mais quel -s ?
 215 A3 aquella que es fica així
 216 celui qu'on met comme ça
 217 A4 genitive ?
 218 génitif ?
 219 (Tâche 11. 112 : 327-330)
 220 C'est pourquoi un nombre important de questions sont en fait des demandes d'explication ou de précision par rapport à une intervention précédente. Dans les autres cas, on demande de proposer une solution, un jugement ou encore une information de type linguistique. Une partie importante des séquences de réflexion se produisent sous forme de réponse à une question.
- 221 Le fait qu'une tâche ait une réponse évidente provoque automatiquement le consensus, sans discussion. Ainsi, les tâches à réponse évidente impliquent une résolution implicite et une restriction des possibilités d'expression des opérations de réflexion réalisées par les élèves. Dans l'un de ces cas, invités par le chercheur à expliciter les raisons de leurs réponses, les élèves disent que ce n'est pas nécessaire : « tout le monde le sait ». Ils proposent et discutent les solutions possibles par des interventions peu élaborées qui, pour la plupart, consistent en des répétitions des items présents dans les énoncés, et de brefs commentaires. L'absence de justification ou d'explication des réponses provoque également peu de désaccords. Cependant, lorsque désaccord il y a, on n'observe pas non plus d'efforts pour arriver à un consensus.
- 222 D'une manière générale, nous pouvons affirmer que l'interaction en groupe de pairs constitue un cadre idéal pour développer le potentiel de réflexion des élèves sur la langue et la communication à travers la coopération et la négociation. C'est en ce sens qu'il est important que l'interaction soit bien structurée et fluide et que tous les élèves soient impliqués. Non seulement il est bon que les élèves jouent des rôles divers mais ils apprennent aussi à travailler d'une manière « constructive » pour atteindre un objectif commun.

Les opérations cognitives mises en œuvre dans la résolution des tâches

- 223 L'analyse détaillée de la résolution de tâches en groupe montre que les apprenants parviennent à une réflexion implicite et explicite sur la langue et la communication de manière coopérative et sans avoir constamment recours au professeur.
- 224 Afin d'analyser la réflexion réalisée par les apprenants, il faut cerner les expressions métalinguistiques, c'est à dire, les énoncés qui ont la langue comme objet de référence (Gombert, 1996). Ces expressions constituent un des indices dont on dispose pour connaître les opérations cognitives qui sont associées à la réflexion. Pour entreprendre l'analyse de ces expressions, nous nous sommes centrés uniquement sur les passages ayant des indices explicites de réflexion métalinguistique du locuteur. Ainsi, d'un point de vue pratique, n'avons-nous envisagé que les expressions qui, isolément, peuvent être classées comme métalinguistiques, c'est-à-dire, des expressions dont le référent est la langue ou la communication. Nous n'étudierons donc pas ici les expressions qui sont des indices de réflexion implicite sur un fait de langage mais qui exigent le recours au contexte pour prouver qu'il existe un travail de type métalinguistique.
- 225 Un premier classement des expressions métalinguistiques qui apparaissent dans nos données permet de distinguer trois types d'actions différentes : classer en catégories, analyser et juger. Ces classements ont été définis à partir des opérations cognitives qui s'associent aux expressions métalinguistiques, au sens indiqué ci-dessus. Dans une deuxième sous-catégorisation, nous rangerons chaque expression selon le niveau linguistique auquel elle appartient : graphologique, phonético-phonologique, morphosyntaxique, lexico-sémantique et discursif.

Classer en catégories (CAT)

- 226 À l'intérieur de ce groupe se trouvent toutes les expressions par lesquelles le locuteur propose de catégoriser un élément linguistique d'après les niveaux de description linguistique traditionnels. Nous avons donc classé ici les expressions où apparaît un terme métalinguistique reconnu – *el do és el verb* (107 : 17) (le do c'est le verbe) – ainsi que les expressions contenant des termes plus intuitifs – *casa seva és un lloc* (chez lui c'est un lieu). En outre, nous considérons comme exemples de CAT tous les passages où sont énoncées les caractéristiques d'une catégorie déterminée, comme dans l'exemple (5) et dans les extraits suivants :
- 227 (13a) A : *go went | go went és el passat del go*
 228 *go went | go went c'est le passé de go*
 229 (Tâche 11. 121 : 808)
- 230 (13b) A1 : *el problema es quin català parlem els d'occident ? què parlem els d'occident*
 231 *le problème c'est quel catalan on parle, ceux d'occident ? qu'est-ce qu'on parle en occident*
 232 (Tâche 9. 68 : 537)

Analyser (ANA)

- 233 Sont considérées comme exemples d'ANA les expressions où l'apprenant réalise une des opérations suivantes :
- 234 a. Appliquer des règles linguistiques d'une façon plus ou moins explicite (par ex., pour découvrir la fonction syntaxique des éléments d'une phrase, les élèves se posent des questions du type : « Qui ? le professeur », « quoi ? », « qu'est-ce que c'est ? »).
- 235 b. Énoncer des règles linguistiques : *és indiferent que surti e : m després del verb que abans* (62 : 192) (c'est pareil que e : m apparaît après le verbe ou avant)
- 236 c. Identifier des éléments linguistiques à partir de l'application de règles ou de catégories spécifiques.
- 237 (14a) A2 : *sí | l'adjectiu sempre va abans del nom*
 238 *oui | l'adjectif est toujours avant le nom*
 239 (Tâche 11. 103 : 794)
- 240 (14b) A2 : *és visitar | vi-sitar amb i | ¿sabes ? ha canviat la i per la e*
 241 *c'est visiter | vi-siter avec un i | tu sais ? il a mis e à la place de i*
 242 (Tâche 3. 87 : 488-489)

- 243 (14c) A2 : i perquè és complement circumstancial de lloc ? perquè no és ni complement directe
ni complement indirecte
244 et pourquoi c'est un complément circonstanciel de lieu ? parce que ce n'est ni complément
direct ni complément indirect
245 (Tâche 5. 61 : 163)

Juger (JUT)

- 246 Se trouvent dans ce groupe les expressions se rapportant à l'évaluation des apprenants d'un
phénomène linguistique. Ainsi distingue-t-on les jugements suivants :
- 247 a. Jugement où il est question d'une norme : il s'agit principalement d'une norme de nature
morphosyntaxique – Donar-los-hi | això no existeix, donar-los-hi (50 : 193) (Donner-leur-
y | ça n'existe pas | donner-leur-y,) - ou lexicale – El miïstra o el otrista ? Em sembla
que això no existeix, no ? (76 : 367,8) (le moiïste ou autriste ? Je crois que ça n'existe
pas, non ?). Dans le contexte éducatif, cette norme se transmet à travers des grammaires et
des dictionnaires, outils avec lesquels les apprenants sont déjà familiarisés. Les phénomènes
de nature sociolinguistique – el lleidatà és el català més ben parlat que hi ha, menos els
barbarismes (67 : 272-3) (le catalan de Lleida c'est le meilleur de tous les catalans, sauf pour
les barbarismes) – seront aussi considérés comme des jugements sur la norme.
- 248 b. Jugement portant sur le sens : on évalue le contenu référentiel d'un élément linguistique :
Què vol dir derrotxe ? (52 : 308) (qu'est ce que ça veut dire gaspillage ?).
- 249 c. Jugement portant sur l'usage : on évalue un phénomène linguistique tout en tenant compte de
l'usage varié qu'en font les locuteurs : Algo ho diu tothom algo (66 : 429) (Quelque chose tout
le monde le dit quelque chose). Sont aussi comprises dans ce groupe des questions dialectales
- A : Buscao - A' : Això és una seïllanada que bueno (m83 : 240-1) (A : Cherché - A' : Ça c'est
le parler de Seville qui est bon) - et de registre : A : Te importaría cerrar la puerta - A' : Això
ja està en cachondeo (82 : 182-3) (A : Voudrais-tu fermer la porte - A' : Ça c'est une blague).
- 250 (15a) A : Està ben dit I watch very television ? o és I watch telev- television very ?
251 C'est correct I watch very television ? ou c'est I watch telev- television very ?
252 (Tâche 11. 104 : 823-4)
253 (15b) A2 : si, i l'altra, "podrias cerrar la puerta"
254 oui, et l'autre, "pourrais-tu fermer la porte"
255 A4 : e : m
256 A2 : > això ja es pregunta
257 > ça c'est une question
258 A4 : no, si ja, ja sabem que és pregunta
259 non, bien sur, nous savons que c'est une question
260 A1 : és més educat
261 c'est plus poli
262 A2 : si si ho vols fer ho fas si no mala sort
263 si tu veux le faire tu le fais et sinon tant pis
264 (Tâche 2. 82 : 176-181)
265 (15c) A1 : les choses que diem n'atres i els nostres avis no, eh ? i follar no ho diuen els nostres avis
266 les choses que nous disons et nos grand-parents non, hein ? et baiser, nos grand-parents ne
le disent pas
267 (Tâche 8. 55 : 473-4)
268 L'emploi de la terminologie métalinguistique est aussi un indicateur de l'importance de la
réflexion explicite sur la langue dans le discours des apprenants lors de la résolution des tâches
en groupe. Évidemment le nombre de termes métalinguistiques utilisés dans les séances en
groupe dépend en grande partie du type d'activité réalisé par les élèves. Un autre facteur est
également important : la connaissance individuelle de cette terminologie chez les apprenants.
Comme on peut le voir dans les graphiques 1-3, les groupes diffèrent dans le nombre de termes
métalinguistiques qu'ils utilisent, même si les tâches sont identiques. Le cas le plus extrême
est celui des tâches sur l'anglais : tandis qu'un groupe d'apprenants utilise en tout 59 termes,
l'autre en emploie 124.
- 269 Figure 1 : Comparaison de l'emploi de termes linguistiques selon les domaines lors de la
réalisation des tâches sur l'anglais.

- 270 Figure 2 : Comparaison de l'emploi de termes linguistiques selon les domaines lors de la réalisation des tâches en castillan.
- 271 Figure 3 : Comparaison de l'emploi de termes linguistiques selon les domaines lors de la réalisation des tâches en catalan.
- 272 Les termes utilisés appartiennent surtout au niveau morphosyntaxique alors qu'on constate une pénurie de termes de nature graphique, phonologique, lexico-sémantique et discursive. En outre, exception faite du terme « mot », aucun terme métalinguistique n'apparaît dans les trois langues.
- 273 Pour terminer, on doit noter que les tâches portant sur l'anglais provoquent l'emploi de 183 termes contre 116 pour le catalan et 121 pour le castillan. Naturellement ces résultats sont influencés par l'activité que les apprenants réalisaient dans les trois langues. Pour l'anglais, les tâches portent sur la morphosyntaxe. Pour le catalan et le castillan, elles incluent aussi la diachronie et la dialectologie. La différence entre le nombre de termes utilisés en catalan et en castillan vient sans doute du fait que le catalan est encore en voie de standardisation et que les locuteurs ont l'habitude de faire référence à la norme d'usage.
- 274 Figure 4 : Comparaison de l'emploi de termes linguistiques selon les domaines pour les trois langues.
- 275 L'analyse détaillée des tâches nous permet d'observer la capacité des apprenants à transférer les connaissances linguistiques qu'ils ont acquises dans les cours de première langue et de langue étrangère. Ceci est évident dans le cas de la tâche sur l'anglais, où ils doivent identifier et corriger des erreurs essentiellement morphosyntaxiques. Pour faire l'exercice, les élèves font appel à des catégories apprises dans les cours de catalan et de castillan – qui, comme l'indique notre recherche, présentent essentiellement des éléments d'analyse morphosyntaxique⁷. Ceci montre que la conception que les apprenants observés, tous plurilingues, ont du langage a un caractère global et intégrateur : ils ne voient pas de cloisonnements étanches entre les trois langues, mais les perçoivent comme un tout interactif⁸. C'est aussi ce que montre la tâche où les apprenants doivent découvrir comment fonctionne une langue inventée ou en ayant recours à leurs connaissances d'une première langue et à travers la comparaison et l'analogie avec des phrases en anglais : certains élèves sont capables de proposer, d'évaluer et de réviser des hypothèses sur l'ordre des constituants de la phrase. Un autre groupe s'appuie cependant sur la seule comparaison pour résoudre le problème.
- 276 Les tâches les plus productives pour ce qui est du volume de réflexion sont celles qui se fondent sur la langue en tant que système. Outre les deux tâches indiquées ci-dessus, il faut mentionner les premières tâches portant respectivement sur le catalan et le castillan : dans l'une d'elles, les apprenants devaient remplacer des syntagmes par des pronoms, dans l'autre, ils devaient trouver les correspondants castillans pour une série de néologismes venant de l'anglais.
- 277 Il est intéressant de constater à travers les échanges que, dans la tâche en catalan, même si tous les groupes comprennent la mécanique de l'exercice (ce sujet a été souvent traité dans le primaire) et s'ils sont capables de le résoudre en coopération, ils n'ont pas une idée très claire de la différence entre catégorie et fonction. Pour trouver le pronom ils s'appuient sur leur sentiment linguistique et énoncent la phrase pour voir si elle leur est familière et ils formulent des questions pour découvrir sa fonction, mais dans de nombreux cas, la réflexion est de nature implicite car ils ont intériorisé et automatisé les mécanismes de substitution pronominale.
- 278 Dans la tâche en castillan où les élèves devaient trouver l'équivalent d'emprunts à l'anglais, c'est l'analyse du sens et le recours au contexte qui leur permet de trouver une solution. Dans ce processus ils formulent souvent des jugements sur la norme et l'usage afin de justifier leurs propositions et ils font aussi appel à des règles pour expliquer les erreurs.
- 279 Parmi les tâches les moins productives quant à la réflexion sur la langue, on trouve celles qui se fondent sur la variation situationnelle, la variation géographique et sociale et la diachronie générale et historique. Nous commenterons d'abord un deuxième exercice sur le castillan, qui se base sur la variation situationnelle et où l'on demandait aux apprenants de trouver des situations où une série d'expressions, ayant le même sens propositionnel mais appartenant à différents registres de langue seraient employées. Les deux groupes, bien que conseillés par le

chercheur, déclarent que « toutes (les expressions) sont pareilles ». Ils formulent des jugements d'usage et se réfèrent rarement au degré de formalité.

280 La variation situationnelle est aussi à la base d'une des tâches sur l'anglais, où les élèves devaient trouver les correspondances entre deux colonnes d'éléments différents afin de construire de petits dialogues constitués de deux répliques. On souhaitait ainsi que les apprenants aboutissent à une réflexion de nature pragmatique (avec des références sur les niveaux de langue, sur la politesse, etc.) pour justifier leurs choix. Or les élèves se bornent dans tous les cas à relier les deux répliques du dialogue sans donner d'explication, sans justifier verbalement leur démarche et ont parfois recours à la traduction. À notre avis, cette absence de réflexion explicite est due à la nature de la tâche, que l'on peut résoudre sans verbaliser l'activité de réflexion. Il faut aussi tenir compte du fait que les élèves des lycées d'enseignement secondaire espagnols ne sont pas, pour la plupart, habitués à réfléchir aux aspects sémantico-pragmatiques, car le travail sur le langage met en général l'accent sur la morphosyntaxe.

Conclusions

281 Les tâches collectives permettent de découvrir les connaissances et les représentations des élèves sur les langues et leur usage. Elles sont aussi un outil efficace pour amener les apprenants à réfléchir sur le langage et sur la communication, et à prendre conscience de leur propre apprentissage. Il faut remarquer notamment que l'interaction entre pairs offre des possibilités éducatives très intéressantes, car elle fournit un cadre idéal pour reconstruire des connaissances et, même si elle exige l'intégration et l'application de contenus de cours, elle favorise un apprentissage significatif et fonctionnel. Le travail en groupe correspond ainsi parfaitement à la conception constructiviste selon laquelle les connaissances s'élaborent à partir d'autres connaissances déjà acquises (Vygotsky, 1962). Cette conception inspire les dispositions officielles catalanes, qui recommandent l'apprentissage coopératif et l'autonomie progressive des apprenants. C'est aussi dans ce cadre que l'on peut espérer traiter la diversité.

282 L'observation et l'analyse des tâches proposées montrent que les élèves sont effectivement capables de réfléchir sur la langue, de façon explicite et implicite, sans avoir recours à l'intervention constante de l'enseignant. Nous avons pris en compte deux grands aspects des opérations réalisées par les élèves : les opérations discursives et les opérations cognitives.

283 Pour ce qui est des premières, on remarque que, dans la discussion des tâches, le leader joue un rôle fondamental, car c'est lui qui soude le discours. On note toutefois un besoin de consulter, de demander de l'aide pour arriver à la solution finale, ce qui révèle une dépendance certaine vis-à-vis de l'expert. Les interactions entre apprenants sont également marquées par la négociation que nécessite l'élaboration d'un certain consensus par rapport aux signifiés, à la gestion de l'interaction et enfin à la proposition d'une solution concrète. Sans cette négociation, l'apprentissage coopératif recommandé par les dispositions officielles n'aurait d'ailleurs pas lieu d'être.

284 Quant aux opérations cognitives effectuées pour réfléchir sur le langage, leur présence dépend de deux facteurs : la nature de l'activité et le nombre de termes métalinguistiques dont les élèves disposent. Ceux-ci sont capables de réaliser des opérations complexes que nous avons regroupées provisoirement en trois catégories : classer, juger et analyser. On peut également en déceler d'autres, qui se répètent cependant beaucoup moins dans les tâches proposées. Mais les trois grands types d'opération ne se distribuent pas dans les différents domaines linguistiques d'une façon homogène : ils apparaissent surtout dans le domaine morphosyntaxique, sans qu'il y ait de différences significatives entre les trois langues. À notre avis, les élèves ne disposent pas des termes nécessaires pour parler d'unités supérieures à la phrase ou de phénomènes qui dépassent la grammaire, probablement à cause de l'enseignement reçu, qui privilégie la morphosyntaxe.

285 Notre propre évaluation de cette étude-pilote nous permet d'en tirer certains enseignements utiles pour un futur développement de cette ligne de recherche. Le premier est que l'interaction qui a lieu lors du travail en groupe est un domaine approprié pour la négociation et l'élaboration de connaissances. Toutefois, comme cela arrive souvent dans les expériences

où les informateurs disposent d'un degré important de liberté, des problèmes sont apparus après l'analyse des enregistrements, dont il faudra tenir compte pour la version définitive de l'expérience. Un des problèmes observés est que les apprenants, trop habitués à tout noter, ont des difficultés à résoudre oralement des tâches proposées par écrit. On peut espérer qu'une présentation orale des tâches permettrait d'éviter cet obstacle à la libre expression des apprenants.

286 Second problème : certains énoncés devraient donner une orientation plus claire et plus précise aux apprenants, sans toutefois leur révéler trop directement la nature de la réflexion exigée. Leur capacité à organiser collectivement un processus de réflexion métalinguistique constitue en effet l'un de nos objectifs de recherche.

287 Le manque de synchronisation des activités au sein des groupes nous conduit à penser qu'en réduisant le nombre d'intervenants à trois et en donnant à chacun des responsabilités précises sur certains aspects de la tâche, on aboutirait à un discours plus fluide et organisé.

288 Pour terminer, nous pensons que si l'on veut que les élèves soient capables d'une réflexion plus globale sur l'apprentissage et la communication, les enseignants doivent leur fournir d'autres connaissances et d'autres ressources, susceptibles de les amener à interpréter les différents usages du langage en tant que transmetteurs de messages et d'idéologies (cf. Carter, 1990). La terminologie métalinguistique doit faciliter le discours et la réflexion sur le langage, mais cette réflexion doit toujours privilégier une approche d'exploration, qui part de l'expérience personnelle de l'élève comme utilisateur du langage, et non comme destinataire final d'une information linguistique « objective ». D'un point de vue pédagogique, comme nos résultats montrent que les apprenants ont une conception globale et intégrative du langage, il doit être possible d'élaborer des modules d'enseignement transversaux centrés sur la conscience linguistique, qui augmenteraient à la fois la capacité de réflexion des apprenants et leur degré d'apprentissage linguistique.

289 Cet article présente une partie des résultats d'une étude menée par le Cercle de Linguistique Appliquée de l'Université de Lleida dans le cadre d'un projet de recherche sur le développement de la conscience linguistique dans les cours de langue. Les données ont été obtenues en classe, à partir de l'enregistrement des interactions entre professeurs et élèves et entre élèves travaillant en groupe (l'objet de cette étude) et à partir d'enquêtes et interviews auprès des mêmes sujets. Ce projet a reçu l'aide économique de l'Université de Lleida et de l'Institut d'Estudis Ilerdencs. Nous tenons à remercier les éditrices de ce volume, Carme Muñoz, Mercè Pujol et, tout spécialement, Luci Nussbaum, qui nous a encouragés pendant la rédaction de cet article. Nous remercions aussi pour ses suggestions une personne anonyme qui a bien voulu lire notre manuscrit. Les erreurs et les imprécisions ne concernent cependant que les signataires.

Bibliographie

BIALYSTOK, E. (1978). « A Theoretical Model of Second Language Learning », *Language Learning*, 28 (1) : 69-83.

BIALYSTOK, E. (1982). « On the relationship between knowing and using linguistic forms », *Applied Linguistics*, 3 (3) : 181 -206.

BOLITHO, R. & B. TOMLISON (1980). *Discover English*. Oxford : Heinemann.

BROWN, P. & S. LEVINSON (1978) « Universals in Language Usage : Politeness phenomena » in E.M. Goody (ed.). *Questions and Politeness : Strategies in Social Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.

CARTER, R. (ed.) (1990). *Knowledge about Language and the Curriculum*. The LINC Reader, Hodder and Stoughton.

COOK, G. (1989). *Discourse*. Language Teaching. Oxford : Oxford University Press.

DONMALL, B.G. (1985). « Language Awareness », *NCLE Report and Papers*, 6. CILT, London.

ELLIS, G. & B. SINCLAIR (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge : Cambridge University Press.

ELLIS, N. (1994). *Implicit and Explicit Language Learning*. San Diego : Academic Press.

- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell.
- GASS, S. & L. SELINKER (1994). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- GOMBERT, J. E. (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *AILE*, 8 : 41-55.
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of Language : An Introduction*. (Edition révisée en 1987). Cambridge : Cambridge University Press.
- HUOT, D. & R. W. SCHMIDT (1996). « Conscience et activité métalinguistique : quelques points de rencontre », *AILE*, 8 : 89-127.
- JAMES, C & P. GARRET (eds.) (1992). *Language Awareness in the Classroom*. London : Longman.
- KRASHEN, S. (1977). « Some Issues Relating to the Monitor Model » in H. Brown Yorio Crymes (ed.). *TESOL 77*, Washington DC.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford : Pergamon.
- LONG, M. (1983). « Does Second Language Instruction Make a Difference ? A Review of Research », *TESOL Quarterly*, 17 (3) : 359-382.
- LONG, M. (1991). « Focus on Form : A Design Feature in Language Teaching Methodology », in K. de Bot, D. Coste, C. Kramach & R. Ginsburg (eds.). *Foreign Language Research in a Cross Cultural Perspective*.
- LONG, M. (1995). « Focus on Form : Theory, Research and Practice », in C. Doughty & J. WILLIAMS (ed.). *Focus on Form*. Cambridge : Cambridge University Press.
- McLAUGHLIN, B. (1978). « The Monitor Model : Some Methodological Considerations », *Language Learning*, 28 : 309-332.
- McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London : Edward Arnold.
- MITCHELL, R., J. HOOPER & C. BRUMFIT (1994). « Final Report : Knowledge about Language, Language Learning and the National Curriculum », Centre for Language in Education. University of Southampton Occasional Papers, 19.
- RICHMOND, J. (1990). « What do We Mean by Knowledge About Language ? », in R. Carter (ed.). *Knowledge About Language and the Curriculum*. London : Hodder & Stoughton.
- ROULET, E. (1980). *Langue Maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Crédif Hatier.
- RUTHERFORD, W. (1987). *Second Language Grammar : Learning and Teaching*. London : Longman.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981). « Consciousness Raising and the Second Language Learner », *Applied Linguistics*, 11 (2).
- SHARWOOD SMITH, M. (1991). « Speaking to many Minds : on the Relevance of different Types of Language Information for the L2 Learner », *Second Language Research*, 7 : 118-132.
- SCHMIDT, R. W. (1990). « The Role of Consciousness in Second Language Learning », *Applied Linguistics* 11 (2) : 129-158.
- SCHMIDT, R. W. (1995). « Consciousness and Foreign Language Learning : A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning », in Schmidt, R. (ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- TRÉVISE, A. (1996). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », *AILE*, 8.
- VAN LIER, L. (1992). « Language Awareness : The Common Ground Between Linguist and Language Teacher », in James E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington D.C. : Georgetown University Press.
- VAN LIER, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. London : Penguin English Applied Linguistics.
- WHITE, L., N. SPADA, P. LIGHTBOWN & L. RANTA (1991). « Input Enhancement and L2 Question Formation », *Applied Linguistics*, 12 (4).
- WIDDOWSON, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Annexe

ANNEXE 1 : CONSIGNES DE TRANSCRIPTION

A, A1, A2,... : élèves.

R : chercheur.

I, II, III : pauses moins ou plus longues

(???) : incompréhensible ; entre parenthèse, transcription approximative.

[] : chevauchement.

== : sans pause entre tours de parole

> : le locuteur garde son tour

ANNEXE 2 : TRADUCTION DES ENONCES DES TACHES

Tâche 1 :

Le castillan moderne, comme d'autres langues, est fortement influencé par l'anglais. Des mots et des constructions syntaxiques passent d'une manière non nécessaire au castillan. Exprimez en castillan correct ce qui est dit dans les énoncés suivants.

Tâche 2 :

Dans quelle situation diriez-vous les énoncés suivants ? (Les énoncés portent sur les manières différentes de donner un ordre).

Tâche 3 :

Identifiez les expressions familières contenues dans le texte (Il s'agit d'un extrait de pièce de théâtre populaire).

Tâche 4 :

Voici trois textes correspondant à des moments différents de l'histoire de l'espagnol. Classez-les du plus ancien au plus moderne.

Tâche 5 :

Remplacez les groupes soulignés par des pronoms atones et donnez leur fonction (en catalan).

Tâche 6 :

Vous n'avez pas d'argent pour prendre le bus. Comment en demanderiez-vous à un copain de classe, à un professeur, à un passant dans la rue ?

Tâche 7 :

L'extrait qui suit reproduit par écrit le parler vulgaire. Signalez tout ce qui vous semble s'éloigner de la norme. Réécrivez le texte en catalan standard.

Tâche 8 :

Commentez des expressions que vous utilisez et que vos grand-parents ou personnes âgées n'utilisent pas et vice-versa.

Tâche 9 :

Dites quel dialecte du catalan vous parlez : oriental ou occidental. Quelles sont les plus grandes différences ?

Tâche 10 :

Essayez de découvrir le fonctionnement de cette langue inventée. Etudiez les phrases de l'exemple et leurs traductions anglaises. Répondez ensuite aux questions (les questions portent sur le sens et la fonction des mots).

Tâche 11 :

Observez ces séquences. Dans chacune il y a une phrase (signalée *) avec une erreur. Trouvez l'erreur et corrigez-la. Décidez ensuite si c'est une erreur importante et pourquoi (en anglais).

Tâche 12 :

Reliez les énoncés de la boîte 1 à ceux de la boîte 2 (en anglais).

Tâche 13 :

Complétez les énoncés par la forme convenable du mot signalé en italique. Ces mots n'existent pas en anglais. Proposez ensuite un mot en anglais à la place. (Exercice de morphologie et de compréhension).

Tâche 14 :

Lisez ce texte et répondez aux questions. (Texte en anglais truffé de mots inventés. Les élèves doivent trouver leur sens à partir du contexte).

Notes

1 Nous gardons les termes en anglais afin de conserver le sens précis que leurs auteurs ont voulu leur donner.

2 Il faut tenir compte de la différence établie par Long entre focus on form, où l'approche grammaticale est liée au contexte et focus on forms, où elle est de nature exclusivement grammaticale.

3 Dans cet article, nous utiliserons indifféremment les termes « apprentissage » et « acquisition » sans adopter les différenciations proposées par Krashen (1982). Nous préférons à ce sujet les critères exposés par R. Ellis (1985) et Gass & Selinker (1994), entre autres auteurs.

4 Nous considérons comme réflexion implicite celle qui peut se déduire des réponses données, mais qui ne peut aucunement se constater à partir des termes métalinguistiques employés pendant l'activité.

5 Voir la traduction des consignes des tâches en annexe.

6 Cf. Brown & Levinson (1978) ; Cook (1989).

7 La réflexion pour résoudre une tâche n'est en aucun cas garante du fait que les résultats soient corrects.

8 Cela nous incite à proposer un axe transversal de Conscience Linguistique dans l'enseignement secondaire.

Pour citer cet article

Référence électronique

Josep Maria Cots, Ester Baiget, Montse Irun, Enric Llorca et Elisabet Arno, « Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10 | 1997, mis en ligne le 19 septembre 2005, consulté le 14 octobre 2015. URL : <http://aile.revues.org/873>

Référence papier

Josep Maria Cots, Ester Baiget, Montse Irun, Enric Llorca et Elisabet Arno, « Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10 | 1997, 75-106.

À propos des auteurs

Josep Maria Cots

Universitat de Lleida

Ester Baiget

Universitat de Lleida

Montse Irun

Universitat de Lleida

Enric Llorca

Universitat de Lleida

Elisabet Arno

Universitat Politècnica de Catalunya

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumés

Cet article est le fruit d'une étude pilote visant à découvrir les processus de réflexion métalinguistique d'élèves de l'enseignement secondaire catalan au cours d'activités réalisées en groupe. Notre démarche consiste en une analyse quantitative et qualitative des interactions dans plusieurs groupes d'élèves lors de la réalisation de tâches portant sur trois langues (anglais, castillan, catalan) d'un point de vue textuel, pragmatique, morphosyntaxique et sémantique. Les résultats montrent, d'une part, que certains aspects de l'interaction, tels que le rôle du leader, les phénomènes de figuration et la négociation du consensus sont essentiels pour la programmation de ce type d'activités. Ils montrent aussi que la capacité à réaliser des opérations cognitives, telles que catégoriser, analyser et juger, dépend de la familiarité des élèves avec le métalangage et de l'approche choisie pour décrire le niveau langagier en question.

This article reports the results of a pilot study intended to provide an insight into the current practices concerning language awareness in the context of secondary education in Catalonia. We have focused on the type of reflection in which learners engage when negotiating the outcome of task-based group work on three languages : Catalan, Spanish, English. These tasks were intended to elicit reflection on four levels of linguistic analysis : textual, pragmatic, morphosyntactic and semantic. The method used combined qualitative and quantitative approaches to data gathering and analysis. The results show, first of all, that such interactive factors as the leader's role, face work and negotiation are crucial when designing and implementing this type of activity. Secondly, it proves that learners'ability to carry out language-based cognitive operations such as categorising, analysing and judging depend, to a certain extent, on their familiarity with metalanguage and the method used to describing a specific linguistic level.