



La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera. Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito.

Christian Degache

► To cite this version:

Christian Degache. La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera. Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito.. *Langage, théories et applications en FLE* n°2, 1995. hal-02552725

HAL Id: hal-02552725

<https://hal.science/hal-02552725>

Submitted on 23 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA COMO AUXILIAR DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA¹

Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito.

Christian DEGACHE
Centre de Didactique des Langues
Université Stendhal - Grenoble 3.

Se ha comprobado que, por decirlo de una manera global, la significación de cualquier frase procede, en la comprensión escrita, de dos fuentes distintas y complementarias: el léxico y la gramática.

Siguiendo a C. Germain y R. Leblanc (1981, p.33) «la significación total de una frase es entonces la suma de la significación lexical de las palabras consideradas individualmente y de la significación gramatical llamada, también, significación estructural»². En el campo didáctico, por una parte, se diferencia la significación del sentido, definido éste como una construcción semántica personal afectada a un enunciado singular hecho por un individuo, y, por otra, se retiene que la comprensión necesita la activación de significaciones gramaticales (H. Besse y R. Porquier 1984). Por tanto, desde el punto de vista adquisicional y cognoscitivo, se admite que «el hecho de aprender a leer otro idioma puede ayudar a los adultos a conocer mejor su estructura» como lo subraya E. Bialystok (1990). Por lo contrario, la eficacia de la actividad metalingüística del sujeto, definida como una reflexión explícita y consciente sobre el idioma, no encuentra tal consenso. En comprensión, al hecho de querer animarla, se opone a menudo el riesgo de incrementar una tendencia natural, ya de por sí negativa, que caracterizaría a los lectores en una lengua segunda. Dicha tendencia, conocida como la hipótesis del "cortocircuito" de las operaciones de "alto nivel" (cf. Clark 1979, Gaonac'h 1990), consistiría en favorecer las operaciones de "bajo nivel" o "bottom up" (descodificación grafofonológica, léxica y morfosintáctica) en detrimento de los procesos de "alto nivel" o "top down" (uso de los conocimientos extra-lingüísticos y textuales, actividad inferencial y capacidades de anticipación)³.

¹ Agradezco a la profesora Louise DABENE y a Encarni CARRASCO su ayuda en la preparación de este artículo.

² Esta como las siguientes citaciones cuyas referencias vienen indicadas en francés en la bibliografía son de nuestra traducción.

³ Para una presentación de los modelos psicolingüísticos sobre el proceso lector, véase Cable 7 y en particular el artículo de Hernández Blanco.

Cabe recordar, sin embargo, con Arditty que, pese a todo, «la adquisición de una lengua extranjera viene siempre acompañada por una reflexión meta, interrogaciones, racionalizaciones» (1992, nuestra traducción), sea cual sea la metodología elegida. De ahí el interés que hemos tenido en observar esa reflexión en el caso de estudiantes francófonos invitados por primera vez a que leyeran e intentaran entender un texto auténtico escrito en español⁴. Postulamos en efecto que, sin aludir siquiera a la posibilidad de que la tradición gramatical del sistema escolar francés pueda haberles dejado una huella indeleble, una situación de contacto con una lengua extranjera cuya proximidad lingüística es innegable les conduce, sin duda, a reaccionar ante las formas encontradas. Queda, en consecuencia, por definir la extensión de esta «reflexión meta» en comprensión. En primer lugar, podemos suponer que el uso del prefijo «meta», por sí solo, no se relaciona con la única comodidad de la abreviación. ¿De qué tipo de reflexión se trata exactamente? ¿Metalingüística, metadiscursiva o... 'métalangagière'⁵? En todo caso, esta cautela oratoria tiene al menos, a nuestro parecer, el mérito de dejar el debate abierto puesto que, como escribe D. Veronique (1990, p.18) «una de las preguntas persistentes en este tema se refiere a la extensión de lo que se ha de entender bajo el término metalingüístico».

Consideraremos, en este artículo, brevemente la cuestión desde el punto de vista teórico, con el fin de determinar algunas acepciones válidas para nuestro trabajo. Examinaremos, a continuación, en nuestros datos las relaciones existentes entre el acceso a la significación y la reflexión metalingüística con el objetivo de saber si el sujeto dispone verdaderamente de un potencial cognoscitivo (conocimientos y "energía") como para que le permita invertirlo en un sistema de enseñanza/aprendizaje reflexivo de la lengua vecina desconocida. Así pues, deberíamos empezar a inventariar lo variablemente llamado, pese a leves diferencias de punto de vista, «potencial metalingüístico de los aprendientes» (Besse 1986, p.28), «interpretaciones metalingüísticas espontáneas» (Coste 1985) o «representaciones metalingüísticas» (D. Veronique 1990). En fin, concluiremos con algunas consideraciones y restricciones acerca de las maneras de recurrir a ese potencial en la perspectiva didáctica.

⁴ Investigación realizada en el marco del programa Galatea, grupo de trabajo internacional sobre la intercomprensión entre locutores de idiomas románicos que reúne investigadores de Francia, España, Italia, Portugal, Rumania, Chile (Linguasur).

⁵ Frente a la imposibilidad de traducir este término que será definido más adelante, hemos resuelto dejarlo en francés

Enfoque teórico

Una vista panorámica de los trabajos hechos en torno al concepto de metalenguaje nos permite constatar que su extensión es muy amplia y cubre un gran número de empleos divergentes cuando no contradictorios. Fue R. Jakobson el que difundió esta noción en el campo lingüístico (1963, p.218). Entre las funciones del lenguaje, este autor destaca la metalingüística, que caracteriza cualquier discurso centrado en el código lingüístico. Desde entonces, la noción conoció aplicaciones y usos muy diversos. La definición de la actividad metalingüística como «cualquier comportamiento lingüístico que tome como objeto la lengua o un enunciado cualquiera» (W. Klein 1989, p.182) deja la puerta abierta a la totalidad de las investigaciones lingüísticas desde la terminología formalizada hasta las reflexiones sobre el lenguaje del niño en edad preescolar⁶. Quizá la falta de precisión del concepto ha provocado una gran cantidad de trabajos sobre tipologías de los conocimientos lingüísticos invertidos por los aprendientes en lengua extranjera (véase D. Véronique 1990).

La dificultad radica en la necesidad de escoger una definición lo bastante funcional como para que, por un lado, no se reduzca el concepto a la utilización de un léxico gramatical especializado y, por otro, no se incluya en él toda la actividad "langagière" del sujeto. Esta última precaución es tanto más necesaria cuanto que se trata de la confrontación con una lengua desconocida, aunque vecina. En efecto, al ser el objeto del discurso un texto, se podría considerar, siguiendo D. Coste (1985) que todas las verbalizaciones son de naturaleza metalingüística. Aunque no se trata aquí de un curso de lengua, no puede por menos que recordarse inevitablemente la paradoja que entraña el documento auténtico en la misma línea propuesta por Besse y Porquier (1984): «Cada documento introducido en un curso de lengua adquiere una dimensión puramente metalingüística».

Con objeto de que el concepto pueda sernos útil, proponemos dividirlo en varias partes. En nuestros análisis hablaremos de reflexión "métalangagière" para los discursos que toman como objeto el lenguaje en cualquiera de sus dimensiones, reservando la reflexión metalingüística para los discursos que demuestren, además de esta "tematización", un peculiar interés por «las relaciones que los signos mantienen unos con otros, o a sus propiedades semánticas, morfosemánticas o morfosintácticas» (Bonnet y Tamine-Gardes 1984, p.9). Este tipo de reflexión conlleva, además del hecho

⁶ Véanse sobre este tema los trabajos de Bredart et Rondal (1982), Bonnet et Tamine-Gardes (1984), Gombert (1988, 1990).

de hablar de la lengua, un intento de descripción y/o de análisis de los hechos lingüísticos observados, que recurran o no a una terminología gramatical elaborada.

No obstante, conviene tener presente que dicha reflexión es parte integrante de la actividad de comprensión escrita y no puede considerarse totalmente aparte. La lectura es, en efecto, un proceso complejo hecho de interacciones múltiples entre el lector, el texto y el contexto. Numerosos trabajos nos permiten hoy hacernos una idea bastante clara de ello⁷. Entre los modelos interactivos de la competencia lectora, la teoría de los esquemas nos permite situar la reflexión metalingüística en relación al conjunto de la actividad. Los esquemas lingüísticos, formales y de contenido son los que permiten al lector confrontar sus conocimientos y representaciones con los datos del texto. Cuando los esquemas lingüísticos y los datos lingüísticos del texto provocan un análisis consciente y explicitable, se hablará entonces de reflexión metalingüística. Si el análisis tiene lugar a nivel de los esquemas formales (superestructura, organización textual, tipo de discurso y de texto) se hablará de reflexión metatextual. Si la reflexión se refiere a un aspecto de lenguaje sin que haya análisis, se hablará entonces de una mera reflexión "metalangagière" y, si se refiere a un aspecto cualquiera del proceso cognoscitivo, de una reflexión metacognoscitiva.

Metodología

Propusimos a 14 estudiantes francófonos⁸ que leyeran un corto artículo de El País⁹, en un tiempo no limitado. A continuación, hicimos una entrevista que incluía 3 fases.

(I). Para recoger la comprensión y las estrategias empíricas de decodificación:

- 1- ¿Puedes resumir este texto dando las informaciones esenciales?
- 2- ¿Cuáles son las palabras y grupos de palabras que te han orientado a la hora de contestar a la primera pregunta? ¿Qué razonamientos has seguido para entenderlas?
- 3- ¿Cómo has hecho para explorar este texto en lengua totalmente desconocida?
- 4- Traducción justificada de elementos del texto.
- 5- Segmentos que siguen resultando totalmente incomprensibles.

⁷ Véanse las actas del coloquio *Langage, théorie et applications en FLE: Texte et compréhension* (C. López Alonso y A. Séré de Olmos (Eds.) 1994a) y los trabajos de Carrell, Giasson, Cornaire, o aún la revista *Cable* n°7.

⁸ que cursan las carreras de comercio, informática, matemáticas sociales.

⁹ Ver en anejo.

6- Elementos ya conocidos de antemano.

(II). Las siguientes preguntas pretendían explorar las competencias metalingüísticas, sin vínculo directo con la construcción semántica:

7- ¿Cuál es el tiempo verbal dominante de este texto?

8- Identificación de los verbos del texto entero.

9- Identificación de los sustantivos del primer párrafo.

10. Identificación de los artículos definidos.

(III). Finaliza la entrevista con una fase más interactiva, invitando al sujeto a hacer preguntas al investigador acerca del idioma español, con el objetivo de reforzar y complementar la interpretación del texto.

En cuanto al funcionamiento cognoscitivo del sujeto y su actividad "metalingüística" inducida, este procedimiento de recogida de datos provoca operaciones relativamente contrastadas. Podríamos así dedicarnos a describir fase a fase la reflexión metalingüística en función de numerosos criterios discriminantes (objeto o nivel lingüístico implicado, carácter consciente o inconsciente, implícito o explícito, función, grado de elaboración, grado de control o de espontaneidad, fuentes de la reflexión, terminología gramatical utilizada, grado de generalización de las reflexiones, etc.), sin embargo, esto nos llevaría más allá de los límites de este artículo. Nos dedicaremos, por ello, a observar la reflexión metalingüística hecha en torno a lo que caracteriza esta situación de lectura y la hace posible: el uso de la proximidad lingüística.

¿Transfieren los sujetos sus competencias y conocimientos? Y si lo hacen, ¿cómo controlan las transferencias? Por lo contrario, ¿son capaces de estructurar los hechos lingüísticos encontrados en el texto independientemente de su lengua materna?

Resultados

Nos centraremos pues en lo que, en la construcción del sentido, pertenece a los procesos de tipo "bottom up"¹⁰. De ahí que los datos presentados a continuación

¹⁰ para una presentación de algunos aspectos "top down" de esta experimentación, véanse Malheiros, Degache & Masperi 1994 y Degache, Masperi 1995.

proceden esencialmente de la fase I, las fases II y III siendo convocadas puntualmente para cuestionar, confirmar o infirmar nuestras hipótesis.

La reflexión metalingüística espontánea.

La primera pregunta de la entrevista se refiere al contenido referencial del texto que el sujeto debe resumir mediante las informaciones principales, operación esencialmente "métalangagière", y no metalingüística, en la medida en que se trata de la traducción de un sistema de signos hacia otro y que las verbalizaciones tienen que ver, mayoritariamente, con las propiedades referenciales de los signos, o con la actividad "langagière" de producción del discurso explicativo en lengua materna (LM). El metalenguaje usado no supera el estatuto "métalangagier" definido más arriba. Por ejemplo, cuando restituyen el discurso («cet article raconte...») o cuando modalizan las hipótesis: «je dis *aurais* parce que je ne suis pas sûr» ; «ce que je te dis, c'est tout au conditionnel¹¹». Asimismo, cuando las verbalizaciones se relacionan con el sentimiento de confianza o desconfianza tipolingüística generado por la experiencia: «Y'a peut-être bien sûr des faux-amis là-dedans » (S.2) o bien « bon ça fait un peu français aussi... ». A nuestro parecer, estos enunciados (n00)¹² no poseen un estatuto metalingüístico, y se sitúan en la frontera entre lo "métalangagier" (traducción puntual) y lo "langagier" (producción de un discurso global en LM), sin dimensión analítica.

A estas alturas de la entrevista, si bien las verbalizaciones propiamente metalingüísticas escasean, la reflexión metatextual en cambio abunda con respecto al papel de las diferentes partes del texto. Por otra parte, se nota, también en esta actividad de producción en LM una actividad implícita de ajuste semántico por reformulación cuyo carácter consciente no puede ser comprobado. Es el caso de S.14 cuando interpreta *sufría un infarto de miocardio*: «V. Dolz...euh...subit, enfin est victime d'un infarctus du myocarde» ¿Podemos hablar aquí de operación epilingüística, o sea una operación metalingüística no-consciente (Culioli 1979)? Probablemente sí, aun cuando no es fácil demostrar este último rasgo.

A partir de la segunda pregunta del cuestionario, el porcentaje de comentarios metalingüísticos aumenta progresivamente, sin duda debido a las demandas, cada vez más fuertes, del encuestador. Sin embargo, no tendremos en cuenta el grado de espontaneidad de las reflexiones ya que lo que nos interesa es hacer el inventario de lo

¹¹ En este caso, aunque aparezca un término gramatical, por su función modalizadora resulta ser una reflexión metacognoscitiva de contenido metalingüístico (véase Bailly 1980) y la coloca a un nivel de control de la producción en LM y no a un nivel de análisis de los conocimientos lingüísticos para la comprensión en LE según la dualidad de Bialystok (1990).

¹² n + cifra = número de referencia de los discursos presentados. Véase el cuadro resumen página 55.

metalingüístico que podría ser útil en una situación didáctica, o mejor dicho, cuando se provocan de alguna manera las reacciones del sujeto. En definitiva, nuestra entrevista se asemeja a una interacción didáctica individualizada¹³. Analizaremos los discursos que ponen de relieve el nivel lingüístico abarcado, tomando como hilo conductor la proximidad lingüística.

La reflexión metalingüística provocada

nivel lexicológico:

El tipo de discurso dominante en este nivel se refiere, por supuesto, a la puesta en equivalencia, término a término, de unidades de lengua españolas con unidades de lengua francesas. Según Bonnet y Tamine-Gardes (1984, p.9), se podría atribuir un estatuto metalingüístico a los discursos que presentan las características siguientes: «disociación en un signo de su aspecto formal y de su significación; e interés dirigido hacia las relaciones de dependencia, de semejanza, de diferencia que unen los signos entre ellos en esas dos dimensiones». Así, discursos de este tipo: (S.2) «[sele'vo] ça fait un peu "se lève"» ; « [□nbl→'ko] ça doit être "en blanc" » (n0) ; no serían propiamente metalingüísticos en la medida en que, si bien la disociación puede ser comprobada dada la autonomización del signo, en cambio, el interés respecto a los signos no lo es. La puesta en equivalencia espontánea, término a término, no sería más que una actividad "métalangagière" en la que el lector tendría que "desparasitar", uno por uno, los signos para volver a encontrar unidades ya conocidas (de la LM o en menor medida de otras LE), sin que ello le permita hacer generalización alguna. Se trata de un mero desenredo en definitiva, un desciframiento que se ha de realizar con prisa sin recurrir a una actividad de reflexión ni de análisis. Introducido por justificaciones tales como «Ça me fait penser à...»; «Ça veut peut-être dire... »; esta actividad permite la construcción semántica procurándole los anclajes léxicos.

Se podría, desde luego, discrepar en este punto de vista, afirmando que la correspondencia término a término es, por sí sola, una operación metalingüística y que, por otra parte, en el niño bilingüe por ejemplo, no viene necesariamente implicada por el dominio de dos códigos lingüísticos. Gaonac'h afirma en este sentido que (1987, p.19) «la adquisición de una L2 no conlleva necesariamente la posibilidad de traducción de una lengua a otra. Es lo que ocurre por ejemplo cuando los dos idiomas han sido adquiridos de manera independiente». Sin embargo, la situación de los adultos confrontados con un texto escrito en lengua desconocida, pero vecina, es demasiado

¹³ Lo que constituye nuestra finalidad pedagógica. Véase la presentación del programa Galatea, L. Dabène 1991.

diferente de lo que viven los niños bilingües, por lo que la comparación, desde nuestro punto de vista, resulta muy espinosa .

Este planteamiento no impide observar que encierran las relaciones entre los signos y que puede aparecer rápidamente de manera explícita como fruto de este "desparasitaje" debido a una duda o a cierta desconfianza respecto a las analogías entre los dos sistemas de signos :

n1: (S.5) «j'ai inversé le "e" et le "u" ça a fait "meurtre", mais...?»;

n2: (S.12) «[’mw□pte](...)... d'abord parce qu'y a le "m" et puis à la fin y'a le "t" et le "e" donc on devine que c'est ...(?)»

n3: (S.6) «chaque mot je les ai pris un par un et puis j'essaie de les rapprocher avec un mot français que je connais... de transformer les lettres quoi, dans ma tête... mais généralement c'est des mots français...».

El primer grado de actividad metalingüística del sujeto es, a nuestro parecer, totalmente empírica y sin dar lugar a generalización alguna. Además, es objeto, por una parte, de un control ya que sólo se efectúa en un contexto lingüístico inmediato suficientemente claro y, por otra parte impulsa a la reflexión en otros niveles lingüísticos como los sujetos lo explicitan en varias oportunidades a partir de la pregunta 3 del cuestionario:

n4: (S.12) «J'ai l'impression que... quand j'essaie de comprendre un mot, la 1ère démarche c'est d'essayer de dire en regardant uniquement le mot, est-ce que j'arrive à comprendre avec les similitudes..., deuxièmement, j'ai toujours la même démarche je crois, je le replace dans la phrase, et j'essaie toujours de comprendre, par rapport à la phrase, et 3ème démarche j'essaie de comprendre par rapport au sens, au sens global du texte».

Pero es frecuente, a lo largo de la entrevista, que el sujeto se encuentre frente a la imposibilidad de aplicar directamente una equivalencia término a término, a pesar de una semejanza parcial, y que intente, por consiguiente, lograr el sentido mediante otros procesos:

- Traducción semántica teniendo en cuenta varios aspectos semánticos:

n5: (S.1) «c'est un peu comme Patrick Poivre d'Arvor ou des choses comme ça, une habituée de la télévision, une présentatrice célèbre si on peut dire...».

- Uso de los campos semánticos, por derivación o sinonimia :

n6: (S.4) «[pepjodis'ta] je pense à "journaliste"... je sais pas ça fait penser à "périodique"...»

n7: (S.3) «[anfoko'ba] ça m'a fait penser à "focus"...donc je pense que c'est "faire un plan sur la présentatrice"».

Este género de operación atestigua, evidentemente, un grado de elaboración superior a los discursos comentados más arriba (p.6), lo cual puede justificar una clasificación por separado, pese a las semejanzas de formación («Ça fait penser à...» ; «c'est un peu comme...»). El hecho de localizar una semejanza parcial se debe, sin duda, a una segmentación de la unidad, o sea a una operación metalingüística. El saber global sobre el lenguaje ("savoir langagier") constituido por el conocimiento de un campo semántico es el que da curso a esa operación, y permite así la elección de la unidad adecuada.

- Uso de la etimología y en particular de las raíces latinas:

n8: (S.1): «[a'bja]...(…) peut-être le latin... [abe'o] qui veut dire "avoir" ou le verbe "a"...»

n9: (S.9): «[kup→depis'mo]... ça doit être un truc comme "soigner"... Ça vient du latin [kupa kup ku]... » ; «[epa] si ça vient du latin ça veut dire "être", enfin... ça dérive de l'auxiliaire "être"...»

Con respecto a la equivalencia término a término, todo funciona como si hubiéramos avanzado un grado en el continuum que se extiende de lo "langagier" a lo "métalangagier" y luego a lo metalingüístico. En la medida en que el uso de los conocimientos "langagiers" es predominante, estos discursos se situarían entre los dos últimos. Observése:

n10: (S.4) «[lun□s]... bon y'a plusieurs langues je crois où "lundi" c'est "la lune" quoi... »

- Relaciones sintagmáticas de las unidades:

n11: S.12 «[ppof□'dosuspi'po]... s'il y avait que [suspi'po] je comprendrais peut-être pas mais c'est le fait qu'il y ait deux mots...qu'il y ait [ppof□'do] qu'on comprend facilement "profond (...)" et à côté de [suspi'po] on comprend "profond soupir"...».

Se notan en este caso los efectos de proximidad de las unidades transparentes en las demás unidades, influencia que puede percibirse a más amplia distancia siempre que las ocurrencias sean múltiples:

n12 : (S.7) «[d□s'pwe] je savais pas si c'était "en dépit de"... vu que ça ressemblait, et après je me suis dit que ça voulait peut-être plutôt dire "après" parce que ça revient après... y'a [po'kod□s'pwe] , (...) "un peu après un instant"... ».

Siempre fuertemente dirigido hacia la significación en referencia con la LM, esta última reflexión constituye, sin embargo, un grado superior de elaboración metalingüística, puesto que el sujeto considera los distintos contextos de aparición del mismo segmento.

nivel morfológico:

Para Bonnet y Tamine-Gardes, «el hecho de segmentar los signos en función de las observaciones lingüísticas realizadas y de identificar los morfemas pertinentes en el sistema» constituye un segundo criterio para comprobar, en una verbalización, la existencia de una consciencia o de un conocimiento metalingüístico. Podemos distinguir aquí también varios tipos de operaciones:

- Localización de afijos flexionales: como consecuencia de la puesta en correspondencia término a término, el sujeto puede llegar a considerar explícitamente algunos rasgos flexionales de las unidades con motivo de evaluar su pertinencia semántica. S.2 nota por ejemplo:

n13: (S.2) «[ppez→ntado'pa]...ben, vu qu'il y a un "a" je me suis dit que c'était féminin et donc ça faisait "présentatrice"».

Se puede imaginar que esta atención por un morfema gramatical se hace a raíz de un conocimiento o de una representación metalingüística cuyo origen no se puede realmente determinar. ¿Abarcará únicamente la LE, (al saber el sujeto que la "a" final es marca del femenino en español), o bien LE y LM juntas (al pensar por ejemplo en los nombres femeninos que terminan con "a"), a no ser que constituya para el sujeto la representación de un valor lingüístico universal (cuya formulación podría ser «la feminidad es inherente al sonido [a]»)? El origen del conocimiento implicado en este ejemplo es, también, más evidente:

n14: (S.2) «[lu'n□s] c'est "lune"... sauf qu'il y a un "s" alors je comprends pas... donc ça doit pas être "lune" parce que "lune " y'en a qu'une...!»

En efecto, como podemos apreciar, el sujeto hace uso de un conocimiento en lengua materna que trasfiere tal cual al español.

- Análisis interno a la lengua meta: puede que el interés por las relaciones que unen los significados de los signos no se haga entre unidades españolas, por un lado, y unidades ya conocidas (en LM y otras LE) por otro, sino que implique, solamente, las primeras. Ello se produce, por ejemplo, cuando los sujetos comparan unidades parecidas del texto. Así ocurre con *seguían* y *siguiente* cuando S.4 y S.7 deducen el sentido de uno gracias al otro (*n15*) y los categorizan en verbo y adjetivo. En este punto de la observación, las primeras tentativas de generalizaciones, así como ésta de S.3 que se rechazará, se ven ya de inmediato:

n16: (S3) «...j'ai remarqué que tout ce qui est [d□l] c'était "le" ou "la"»

nivel sintáctico:

- Categorización. Para la mayoría de los sujetos la denominación de las categorías gramaticales se hace espontáneamente, es decir, sin que el encuestador la favorezca en manera alguna. Como era de suponer, el verbo es el que atrae mayor interés. Parece ser que su identificación en los enunciados es percibida como imprescindible, sobre todo en las zonas semánticamente opacas. Así para S.5, cuando propone que *era* es «peut-être un verbe... un participe présent...» (n17). Lo mismo con S.11 en la primera frase del texto, intenta primero atribuirle una estructura similar al alemán y luego rechaza esta hipótesis al constatar la categoría verbal de *ver*. Por supuesto y como siempre, esta operación metalingüística se pone de manifiesto junto a otras estrategias, tal como en el ejemplo siguiente:

n18: (S.2) «[abal→tsa'p□] si on enlève le "a" ça fait un peu "se balancer" quoi...(...) ça fait quand même un... enfin, ça fait un verbe... enfin si c'est encore un verbe, ça c'est même pas encore sûr... un verbe qui ferait que... c'est un verbe de mouvement quoi».

En este caso el verbo recibe además un rasgo semántico añadido, quizá en virtud de un análisis morfológico (atribución de un significado "movimiento" al prefijo "a-") pero esto permanece implícito (¿o epilingüístico?).

La categorización y el uso de los conocimientos gramaticales se hace todavía más frecuente cuando el investigador, en la pregunta 4, frente al silencio de los sujetos con respecto a ciertas unidades, les pregunta acerca de sus categoría y función en la frase. Destaca, desde el punto de vista metalingüístico como, los discursos cambian radicalmente, la categorización se hace sistemática con un metalenguaje abundante y tradicional. Probablemente porque la entrevista adquiere en ese momento un aspecto más escolar al mismo tiempo que el encuestador ya no es visto como investigador sino como profesor.

- Estructura sintáctica:

Para detectar los verbos y categorizar las unidades, en un momento u otro el interés del sujeto se dirige al orden de las unidades en el enunciado. Si en este caso también se apoyan en la proximidad lingüística, no es el único recurso. En efecto, estos sujetos se caracterizan por haber estudiado inglés y alemán. La experiencia pone de manifiesto que el aprendizaje del alemán ha dejado una huella indeleble en su relación con las lenguas extranjeras, sobre todo a nivel sintáctico ya que muchos echan mano de él, bien sea para comparar los dos idiomas:

n19: (S.2) «...en allemand par exemple le verbe se trouve à la fin de la phrase donc on est obligé de lire toute la phrase pour essayer de comprendre. Bon, ben là c'est pas le cas... »

n20: (S.3) «je pars du principe que c'est pas comme en allemand... les mots s'enchaînent les uns à la suite des autres, y'a pas de déplacements...» ;

o para averiguar si el español no tuviera algunas peculiaridades sintácticas como el alemán:

n21: (S.11) «...j'ai fait référence à l'allemand pour la structure de cette phrase qui aurait peut-être un verbe à la fin dans la relative... mais maintenant je me dis que si c'est pas la structure, je me suis peut-être fait tromper par l'allemand et ce serait peut-être ça le verbe...»

Todos terminan observando, aquí también, un parecido mayor entre el español y el francés respecto al alemán. No es tan banal, sin embargo, en lo que respecta a la reflexión metalingüística porque significa que el sujeto no descarta de antemano en el idioma desconocido rasgos lingüísticos característicos de otros grupos lingüísticos. Actitud ésta que nos parece adecuada y, a fin de cuentas, realista. Al final estos sujetos coinciden con los que, sin rodeos, han extendido la semejanza francés/español del nivel lexical al sintáctico:

n22 : (S.8) «...là je peux pratiquement traduire une grande partie de la phrase parce que l'enchaînement des mots pour moi c'est de l'enchaînement de mots que je peux assimiler au français...»

n23 : (S.14) «...je sais pas si les constructions grammaticales globalement sont les mêmes qu'en français , mais c'est sûr que moi je raisonne comme ça, je cherche le sujet, le verbe puis après le reste quoi...enfin c'est surtout l'ordre des mots qui est dans le même sens quoi...»

En todo caso, cuando se les pide que hagan preguntas acerca de las pautas que rigen el español (fase III del cuestionario, véase p.44) es frecuente que intenten averiguar esta hipótesis sintáctica. Eso significa que los sujetos son conscientes de la importancia de esta operación metalingüística:

n24: (S.8) «...est-ce que la structure de construction des phrases est identique à celle du français ? Donc c'est-à-dire sujet-verbe-complément...?»

Los discursos más reveladores de la actividad metalingüística del sujeto en busca del acceso al sentido surgen justamente cuando esta semejanza de construcción no queda comprobada, o sea cuando la concatenación isomórfica de las palabras españolas traducidas (o mejor dicho interpretadas o incluso "desparasitadas" como hemos sugerido

más arriba) no producen sentido, por lo que el sujeto puede formular la hipótesis de que en esa parte del texto hay una zona de dificultad. Dado que las estrategias de resolución lexical se agotan rápidamente por la opacidad de ciertas unidades, el sujeto se vuelve entonces hacia las estrategias morfosintácticas:

n25: (S.7) «...quand je comprends pas le mot, je vois le sens général, et j'en déduis sa valeur... et c'est sûr que la construction de la phrase m'aide énormément, je sais qu'en français y'a toujours un verbe, un sujet, un complément quelque part hein..., une coordonnée donc je me réfère à ça et je vois quelle est la fonction de ce mot et ce qu'il peut vouloir dire».

Lo más sorprendente entonces viene a ser la amplitud de indicios a los que apelan. Por ejemplo, al análisis sintáctico repleto de terminología especializada pueden añadirse consideraciones "ingenuas"¹⁴ como el tamaño de la palabra con respecto a su importancia semántica y/o funcional en el enunciado:

n26: (S.7) «Ben... ['pepo]... comme c'est un mot court quoi qui ressemble... en tête de phrase, je pense pas que ce soit un verbe... enfin moi je me réfère toujours par rapport au français, je sais pas du tout si c'est la même façon en espagnol (...) et je me dis qu'un petit mot comme ça, ça peut être qu'une préposition ou je ne sais... ou un mot de liaison ou quelque chose comme ça et ['pepo] ça me fait penser à "après"».

Deja perplejo este tipo de comentario por dos razones. Por un lado, porque es fruto de la reflexión de un sujeto que domina un amplio metalenguaje elaborado y, por otro, porque se vale de un argumento que no es siquiera válido en francés ya que esta lengua usa nexos o "mots de liaison" como él dice, que no son particularmente breves (basta citar "c'est la raison pour laquelle" por ejemplo). En realidad, observamos aquí que el sujeto apela no sólo a conocimientos precisos y seguros sino también a representaciones sobre la lengua materna, o incluso, sobre las lenguas en general que toman valor de axiomas (en este caso : "las palabras nexos son cortas"). El ejemplo siguiente ilustra este aspecto de la reflexión metalingüística a propósito de la oración *Dolz había acudido a Canal Nueve...*:

n27: (S.8) «...si ça se construit comme en français donc tu dis sujet, verbe ou complément ou autre chose, mais ça va pas tellement bien parce qu'a priori ça, ça me paraît trop court pour être un sujet...»

Esto se asemeja a la búsqueda de algo así como la motivación del signo. Intentando adecuar el tamaño de la palabra, no como los niños con el referente cuando declaran que entre "tren" y "gusano" la palabra más larga es la primera (Gombert 1988), sino con la

¹⁴ Sobre la influencia de las representaciones y de los estereotipos en la comprensión escrita, véase C. López Alonso y A. Sére de Olmos 1994b.

importancia sintáctica que le otorgan en el enunciado. ¿Habría que hacer con el adulto también la hipótesis de que, sólo en ciertas condiciones sin embargo, se carece de consciencia de la arbitrariedad del signo? ¿o se tratará de una mera "regresión" frente a lo desconocido? No deja de sorprender, en todo caso, que tales sujetos puedan tomar en cuenta elementos tan subjetivos mientras que al mismo tiempo se valen de conocimientos gramaticales especializados, adquiridos durante la escolarización (terminología tradicional sobre las categorías y funciones gramaticales: verbo, nombre, adjetivo, sujeto, complemento siendo los términos citados con más frecuencia...).

El uso de estos conocimientos gramaticales procedentes de la escolarización en lengua materna sobre todo, y eventualmente en lengua extranjera (alemán, inglés, latino...) adquiere a veces, como hemos señalado, valor de 'universal', y también el análisis sintáctico que llevan a cabo, para esclarecer una preposición opaca, a partir de la búsqueda del verbo. Es obvio que este procedimiento puede realizarse, únicamente, si se postula que toda oración posee un verbo. Este postulado en general no es explícito pero puede ser verbalizado si resulta necesario, como en el ejemplo a continuación cuando S.4 intenta resolver la frase *Era en realidad un estertor*.

n28: (S.4) «Ça doit être un verbe mais... D'ailleurs oui ça doit être un verbe plus un pronom, sûrement, enfin... les deux ensemble... (...) parce que bon, si l'on imagine qu'il y a donc "quelque chose en réalité" puis après un nom (...), alors faut bien qu'il y ait un verbe quelque part hein ! Enfin je sais pas..... (...) une phrase sans verbe c'est quand même... enfin... y'en a pas beaucoup quoi...»

Pero el toparse con la realidad de los hechos puede quebrantar muchas certidumbres:

n29: (S.8) «Il faut que je m'invente des sujets et des verbes quoi, en supposant que l'espagnol se construit effectivement comme une phrase française... donc ça c'est assez peu probable (...) normalement il devrait au moins y avoir un verbe par phrase ! Si on est logique! Bon et ben... l'espagnol ne doit pas se construire avec un verbe par phrase... j'ai des phrases sans verbe (...) Non, normalement je suis sûre qu'il y a un verbe par phrase parce que dans toutes les langues quoi qu'il arrive y'a toujours un verbe par phrase¹⁵... enfin... je serais fort curieuse de savoir qu'il n'y ait pas de verbe dans... que ça arrive dans une phrase ok, mais qu'il y ait 3 ou 4 phrases à la suite sans verbe ça serait quand même très curieux!»

Es una estrategia del mismo tipo que la utilizada para localizar los substantivos:

n30: (S.7) «...ben y'a un article devant plus ou moins toujours, [sp̣kta'doṛs] y'a [de] donc c'est article indéfini devant... "plusieurs milliers ou millions de

¹⁵ ¿Cabría preguntarle cómo define 'una frase'?

spectateurs"...[‘noʒe] y'a "la" devant... [ppogpa'ma] y'a... "un" enfin [’un] "un"... donc y'a toujours un article devant... à peu près... donc c'est..., ça les spécifie bien comme le nom commun... voilà»

Nos parece que la amplitud de la gama de estrategias usadas que pone en tela de juicio todo lo que puede ser útil, es propia de una situación peculiar de lectura. El hecho capital de que esta actividad metalingüística es totalmente orientada por y hacia la construcción del sentido se añade a las solicitudes, al carácter experimental de la entrevista, al hecho de que la situación esté privada de cualquier rasgo didáctico y de cualquier objetivo de aprendizaje.

Balance y discusión de los resultados

Los discursos metalingüísticos hasta ahora presentados pueden ser clasificados en un cuadro que resume la dispersión, en relación con su posición en el continuum evocado más arriba (p.49) (los números remiten a los fragmentos citados hasta aquí):

	Continuum : grado de elaboración "meta"	
	langagier	-->--- métalangagier ----->--- ----->----- metalingüístico ----->-----
		----->-----transferencias----->-----transferencia----->----- conceptualización ¹⁶ diversas pero locales generalizada centrada en el español
Significación lexical		n0 n5 n11 n1 n6 n2 n7 n3 n8 n9 n10 n12
Significación gramatical		n13 n14 n15 n16 n17 n18 n19 n20 n21 n22 n23 n25 n26 n27 n27 n28 n29
Significación global	n00	n00

Aunque, por supuesto, no hemos considerado todos los discursos metalingüísticos, de este cuadro se desprenden las observaciones siguientes:

¹⁶ Aunque no lo hemos encontrado, nada se opone a que la conceptualización pueda llevarse a cabo con un estatuto "métalangagier"... lo que nuestra representación esquemática no permitiría.

- La actividad de conceptualización sobre la LE (o sea la actividad estructurante de generalización a partir de los hechos lingüísticos recogidos en el texto) es muy limitada. Es, también, natural; se trata del primer contacto y además, el corpus constituido por un único texto es muy reducido. Habría que ver con un estudio longitudinal lo que ocurriría si el mismo tipo de actividad basada sobre la competencia lectora se repitiera.

- El nivel lexical es menos metalingüístico que el nivel gramatical, y no incurre jamás en la generalización. Sin embargo, se podría estimular fácilmente orientando a los sujetos hacia ciertas correspondencias fonéticas (véase Degache 1994).

- El uso de términos especializados, o sea, lo que puede encontrarse llamado un metalenguaje elaborado, en realidad no diferencia lo "métalangagier" de lo metalingüístico. Si esos términos son muy raros en el primero, en el segundo presentan tanta diversidad que resulta muy difícil utilizar este indicio como parámetro diferenciador. ¿Será más metalingüístico hablar de ordenación sintáctica o de lugar en la frase? ¿de palabra nexa o de conjunción?

- El predominio de las transferencias a partir de la lengua materna no debe ocultar, como lo hemos observado más arriba, lo diverso y polimórfico de este recurso. L. Dabène (1993) habla de «un papel al mismo tiempo más ambiguo y más difuso de lo que uno hubiera podido imaginarse».

El estudio de las verbalizaciones metalingüísticas de los sujetos tiende a demostrar que en lo que se refiere a los procedimientos "bottom-up" de la construcción del sentido, el lector francófono, bien sea en el marco lexical o en el sintáctico, recurre de manera masiva a la proximidad lingüística del español con su lengua materna, el francés. Pero, si desconfiando de ella a nivel lexical, los sujetos hablan de los "falsos amigos" espontáneamente ya desde el inicio de la entrevista, las reflexiones sobre el nivel sintáctico en cambio han de ser solicitadas. En cuanto se solicite un poco, la reflexión metalingüística sobre los aspectos sintácticos se hace abundante¹⁷. Como lo hemos sugerido, parece que la reflexión metalingüística sobre los aspectos sintácticos sólo se inicie en caso de non-isomorfía; eso significa que la significación gramatical es negociada de manera automática. Esto puede plantear algún que otro problema si se desconocen ciertas especificidades lingüísticas del español como ilustra este fragmento recogido a la primera pregunta del cuestionario, y que se refiere a la oración *"Pero a continuación se llevó la mano a la cabeza..."*:

¹⁷ Por lo que sería un error creer que esa reflexión se limita a lo lexical, cómo sería grave pensar que, debido a su predominio, este último nivel no merecería atención en una perspectiva didáctica.

(S.2) «...y'en a un aussi qui a l'air de se lever avec la main dans la poche (sourire) mais alors je sais pas s'il s'appelle [pe'po] ou si c'est un mot espagnol courant que je ne connais pas... donc c'est soit Dolz soit un certain [pe'po] qui a la main...?»

La duda del sujeto no supera aquí una interrogación semántica sin alcanzar la búsqueda de una causa. Aunque el análisis corolario en Sujeto-Verbo-Complemento no es ni explícito ni consciente, es el que guía la construcción del sentido puesto que la localización del sujeto viene fortalecida por la mayúscula de *Pero*, y su aspecto de nombre español según lo que explicará S.2 más adelante. Frente a este tipo de desliz, debido a una confianza demasiado grande en la semejanza de los dos idiomas, dos actitudes son posibles:

- o se advierte al lector de los posibles perjuicios de la proximidad incurriendo así el riesgo de hacerle adoptar una actitud de desconfianza excesiva capaz de inhibir cualquier iniciativa de construcción semántica a partir de la proximidad lingüística;
- o se proyecta suministrar al lector una ayuda exterior con miras a alertar al sujeto respecto al funcionamiento del verbo en español, informándole de que la marca de sujeto viene indicada casi siempre únicamente por la desinencia.

La segunda opción nos parece preferible. Y no lo es sólo en este caso, sino que el procedimiento puede encontrar aplicaciones en todos los niveles de la lengua. En efecto, si a nivel lexical, por ejemplo, siempre se ha advertido a los aprendientes de los engaños que pueden causar los famosos "falsos amigos" nunca, sin embargo, que nosotros sepamos, se eligió el proporcionarles estrategias de gestión de esas analogías engañosas. Más grave aún la proximidad sintáctica que, por lo general, no es tenida en producción ni en comprensión (y particularmente en versión -del español al francés-), es condenada a la apelación de "mot à mot" o "traducción literal". No obstante, parece que la actividad de comprensión de nuestros sujetos pase por este itinerario, y nada justifica que algunos de ellos se sienten culpabilizados como S.7 en este fragmento:

«(Enq.) – Donc tu te réfères au français parce que tu fais confiance aux similitudes?

(S.7) – Oui, souvent oui, c'est un peu mon défaut d'ailleurs parce que je fais ça aussi dans d'autres langues et ça... ça c'est... ça n'a rien à voir, c'est vrai que je me ramène toujours au français et c'est pas très bon quoi...»

Sin embargo, mientras no encuentre trabas, nada se opone a que el sujeto perciba la lengua extranjera a través otra lengua que le sirva de referencia. Es inútil culpabilizar al sujeto cuando además se corre el riesgo de refrenar el polimorfismo metalingüístico que manifiesta, casi espontáneamente, en este tipo de actividad. Al contrario, parece muy preferible mostrar los límites de tal estrategia mediante una intervención didáctica

adaptada y personalizada con miras a localizar las zonas de resistencia a la comprensión cuando ésta viene enfocada bajo el ángulo de las semejanzas con una (o varias) lengua(s) de referencia.

En definitiva, hemos puesto de relieve algo bastante banal, o sea el hecho de que los lectores francófonos en español lengua desconocida, para el proceso "bottom-up", en un primer momento se apoyan de manera masiva en las analogías lexicales. Luego, para encontrar un vínculo entre ellas, recurren a las analogías sintácticas. En consecuencia, resulta posible analizar predidácticamente los textos, también en dos tiempos, de modo que se puedan predecir las zonas de resistencia:

- 1- ¿cuál será el léxico asequible para los lectores, espontáneamente primero, y luego con ayudas?;
- 2- concatenando "literalmente" estas palabras, ¿cuáles serán los problemas morfosintácticos encontrados?

Es obvio que este análisis sólo se refiere a la significación de las frases, y no al sentido del texto que puede ser "captado" por muchos otros medios. No ha de olvidarse, por otra parte, que nos interesamos aquí por los procesos "bottom-up", pero que en cualquier momento es el conjunto del dispositivo el que está disponible al activarse los procesos "top-down" para compensar, substituir o incluso adelantar una estrategia de tipo "bottom-up". La construcción del sentido es un fenómeno complejo cuya no-linearidad y simultaneidad de estrategias son las principales características.

En conclusión...

Creemos haber puesto en evidencia que el sujeto no sólo dispone de un potencial cognoscitivo que puede invertir en esta actividad de manera eficiente siempre que se le solicite, y, además, es absolutamente necesario tenerlo en cuenta puesto que el sujeto reacciona metalingüísticamente haga lo que se haga. Ahora bien, no debe olvidarse la variedad de funcionamientos y conocimientos interindividuales. Todos los sujetos entrevistados fueron capaces de reflexión metalingüística. De ahí que el recurso sistemático a esta reflexión para sostener la competencia lectora no puede tener por objetivo inmediato la adquisición de conocimientos gramaticales sobre la lengua extranjera, sino que debe permitir la instalación de un dispositivo personal de construcción fomentando la conciencia de la proximidad lingüística, sus posibilidades y límites, esencialmente gracias a la confrontación de LM y LE. Todo esto podría favorecer la aparición, sobre todo a nivel psicoafectivo, de cierta confianza para la comprensión escrita.

Por otra parte, creemos que es posible fomentar tales estrategias, al menos dejándoles espacio libre en vez de refrenarlas y proporcionando a los lectores los medios

para resolver las dificultades localizadas, con tal de que no se les sumerja del todo en los procesos "bottom-up" manteniendo, al menos en un primer momento, cierta espontaneidad.

Finalmente, no olvidemos que la reflexión "métalangagière" constituye de manera más amplia, una actividad cognoscitiva cuyo interés en la formación general del individuo es indiscutible (Candelier 1986) y que, además, es capaz de favorecer la memorización de las formas del idioma para ulteriores situaciones de comprensión (Bialystok 1990, Singleton 1993).

Anejo : Texto utilizado para recoger los datos.

MUERTE EN DIRECTO

Varios miles de espectadores que en la noche del lunes seguían un programa de debate de la televisión autonómica valenciana pudieron ver en directo cómo Vicente Dolz, uno de los médicos participantes en un espacio sobre curanderismo, sufría un infarto de miocardio que en pocos minutos le costaría la vida. Dolz había acudido a Canal Nueve en representación del Colegio Oficial de Médicos de Valencia.

Dolz fue el primero en intervenir, después de que la conductora del programa, la periodista María Dolores Bañón, hiciera la presentación. Dolz tomó la palabra para contestar la pregunta inicial acerca de la postura del Colegio ante el curanderismo.

Poco después dudó un instante y prosiguió su explicación. Pero a continuación se llevó la mano a la cabeza y pareció quedar en blanco y no encontrar el hilo de lo que estaba diciendo. Mientras el cámara enfocaba a la presentadora, que trataba de ayudar al invitado, se escuchó un profundo suspiro. Era

en realidad un estertor.

La siguiente imagen mostró un primer plano de Dolz con la cabeza hacia atrás y los ojos en blanco mientras la invitada que estaba a su lado le ponía la mano en el pecho. Varias personas se abalanzaron sobre Dolz para ayudarlo. Canal Nueve cortó el programa en ese momento.

EL PAÍS 6/11/91

Bibliografía

ARDITTY, J. (1992), «Atelier métalangage et grammaticalisation. Synthèse des discussions», in R. Bouchard et alii., *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Lidilem, Grenoble, 411-415.

BAILLY, D. (1980), «Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle», in *Encrages, n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, 118-121.

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Credif, Hatier.

BESSE, H. (1986), «Enseignement / Apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques», in *les Langues modernes*, n°2/1986, 19-37.

BIALYSTOK, E. (1990), «Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage», in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, coordonné par D. Gaonac'h, *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, Paris, Hachette, 50-58.

BONNET, C., TAMINE-GARDES, J. (1984), *Quand l'enfant parle du langage. Connaissance et conscience du langage chez l'enfant*, Bruxelles, Mardaga.

BREDART, S., RONDAL, J.A. (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Mardaga.

CANDELIER, M. (1986), «La "réflexion sur les langues". D'où vient-elle et qu'en ferons-nous?», in *Les langues modernes* n°2/1986, 59-75.

CARRELL P. (1990), «Rôle des schémas de contenu et des schémas formels», in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, coordonné par D. Gaonac'h, *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, Paris, Hachette, 16-29.

CLARK, M.A. (1979), «Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students», in *Language Learning* 29, 121-150.

CORNAIRE, C. (1991), *Le point sur... La lecture en didactique des langues*, Québec, CEC.

COSTE, D. (1985), «Métalangages, activité métalinguistique et enseignement / apprentissage d'une langue étrangère», in *DRLAV* n° 32, 63-92.

CULIOLI, A. (1979), «Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles», in *Modèles linguistiques I/I*, 89-103.

DABENE, L. (1991), *Projet de recherche «Enseignement/apprentissage de l'intercompréhension entre langues voisines (domaine roman)»*, Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.

DABENE, L. (1994), «Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine», in *Langage, théorie et applications en FLE : texte et compréhension*, SGEL, Madrid.

DEGACHE, C. (1994) «L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes : prémices de l'élaboration d'un outil adapté», Publication ronéotée des *Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français*, mars 94, INRP, Paris.

DEGACHE, C., MASPERI, M. (1995), «Pour une dissociation des objectifs. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea», Lidil n°11, *Des jalons pour l'Europe des langues*, Grenoble, PUG, février 1995.

GAONACH, D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif, Hatier.

GAONACH, D. (1990), «Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère», in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Le Français dans le monde, Recherches et Applications, Paris, Hachette, 41-49.

GERMAIN, C., LEBLANC, R. (1981), *Introduction à la linguistique générale. 4. La syntaxe*.

GIASSON, J. (1990), *La compréhension en lecture*, Québec, Gaëtan Morin éditeur Itée.

GOMBERT, J.E. (1988), «La conscience du langage à l'âge préscolaire», in *Revue française de pédagogie* n° 83, 65-81.

GOMBERT, J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, P.U.F.

HERNÁNDEZ BLANCO, M.J. (1991), «Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera», in *Cable* n° 7, Madrid, Difusión.

JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.

KLEIN, W. (1989), *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ DE OLMOS, A. (Eds.) (1994a), *Langages, théorie et applications en FLE : texte et compréhension*, SGEL, Madrid.

LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ DE OLMOS, A. (1994b), «La actividad de comprensión textual : un ejemplo en las lenguas románicas», *Rómanicas*, Madrid.

MALHEIROS POULET M.E., DEGACHE C., MASPERI M. (1994), «L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies

d'accès au sens de textes narratifs», », in J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, mai 1993, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350.

SINGLETON, D. (1993), «Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères : la dimension lexicale», in *Lidil n°9 : La Grammaire à quoi ça sert ?* coordonné par C. Foerster et C. Bourguignon, Université Stendhal de Grenoble, PUG.

VERONIQUE, D. (1990), «A la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère.», in *Publics spécifiques et communication spécialisée*, coord. par J.C. Beacco et D. Lehmann, Le Français dans le monde, Recherches et Applications, 17-24.