



**HAL**  
open science

## Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques.

Christian Degache

### ► To cite this version:

Christian Degache. Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques.. B. Colombat et M. Savelli (Éd.), Métalangage et terminologie linguistique, Actes du colloque international de Grenoble (765-781). Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain/Paris : Peeters, Collection Orbis/Supplementa tome 17., 2001. hal-02558547

**HAL Id: hal-02558547**

**<https://hal.science/hal-02558547>**

Submitted on 29 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.

DEGACHE, C. (2001). Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques. In B. Colombat et M. Savelli (Éd.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Actes du colloque international de Grenoble (765-781). Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain/Paris : Peeters, Collection Orbis/Supplementa tome 17.

## **TERMINOLOGIE ET STIMULATION DE LA REFLEXION METALINGUISTIQUE : DU SONDAGE DES POTENTIALITES AUX OPTIONS DIDACTIQUES.**

Christian DEGACHE

*(Centre de Didactique des Langues - Lidilem - Université Stendhal Grenoble III)*

Cet article<sup>1</sup> fait état d'un aspect d'une recherche (dénommée *Galatea*) conduite dans le cadre des programmes européens *Socrates-Lingua*. Son idée-force consiste à prendre appui sur la parenté des langues romanes pour élaborer des outils d'enseignement/apprentissage orientés principalement vers le développement de la compétence de compréhension. Avant d'en arriver à cette phase de réalisation didactique, nous avons pris le temps d'observer et d'analyser les comportements et stratégies utilisées par des lecteurs francophones –de jeunes adultes– confrontés à une langue romane inconnue d'eux (L. Dabène et Degache 1996, Degache 1996a, b, Masperi 1998, Malheiros Poulet et al. 1994). Une des questions posées par cette recherche exploratoire concernait notamment “ le potentiel métalinguistique ” que des apprenants éventuels pourraient être en mesure d'investir dans une telle activité, ce potentiel regroupant aussi bien les types de raisonnements métalinguistiques (L. Dabène et Degache 1998) que la terminologie métalinguistique à laquelle ils recourent. L'hypothèse, vérifiée empiriquement (Degache 1996a, Masperi 1998), est en effet que la stimulation et l'étayage de la réflexion métalinguistique seront bénéfiques à l'habileté de compréhension et pourront constituer un socle pour l'apprentissage ultérieur de la langue.

Dans ce but, on comprend que la question de la terminologie métalinguistique que l'on emploiera dans le dispositif de renforcement de l'activité métalinguistique est une question de première importance.

### 1. Caractéristiques de l'activité métalinguistique en lecture/compréhension

L'activité métalinguistique des lecteurs novices et occasionnels auprès desquels nous avons enquêté se manifeste à travers leur métalangage, c'est-à-dire à travers l'actualisation en discours d'une métalangue (Rey-

<sup>1</sup> Présenté sous la forme d'une communication affichée à l'occasion du colloque.

Debove 1978: 20) constituée par l'ensemble des unités lexicales et des constructions employées pour parler d'une langue. Cette acception large du métalangage implique naturellement qu'il puisse y avoir activité métalinguistique sans emploi de termes relevant d'une métalangue déterminée. Parce que les conduites métalinguistiques sont avant tout "des processus cognitifs de gestion consciente soit des objets langagiers soit de leur utilisation" (Gombert 1990), c'est dans ce cadre qu'il faut replacer l'intérêt que nous allons porter ici aux aspects terminologiques.

Rappelons toutefois que si l'on relève une certaine relation entre la qualité des verbalisations métalinguistiques et la performance de compréhension, celle-ci n'est toutefois pas systématique. Dans les échantillons étudiés jusqu'à présent, les exemples de sujets compensant les insuffisances sémasiologiques ou "bas-haut" par une forte activité inférentielle, n'ont en effet pas manqués. A l'inverse, le cas de sujets fortement métalinguistique débouchant sur une performance de compréhension décevante s'est également présenté. C'est que la lecture/compréhension est une activité complexe, soumise à un nombre élevé de variables, qui ne peut se suffire d'un niveau d'excellence, même élevé, de l'une de ses composantes.

## 2. Terminologie métalinguistique de référence des sujets enquêtés

Majoritairement, dans les questions du protocole<sup>2</sup> à orientation sémantique et métacognitive (Q1 à Q6), c'est sans surprise que l'on relève la prédominance des termes désignant les parties du discours. Le comptage

<sup>2</sup> Protocole d'entretien suite à la lecture du fait divers:

Q1: "Pouvez-vous résumer ce texte en donnant les informations essentielles?"

Q2: "Quels sont les mots et groupes de mots qui vous ont guidé dans la compréhension de ce texte? Pouvez-vous les traduire et expliquer ce qui vous a permis de les comprendre?"

Q3: "Comment avez-vous procédé pour explorer ce texte?"

Q4: Demande de traduction justifiée de plusieurs segments (mots, groupe de mots et phrase complète) du texte: "Pouvez-vous proposer une traduction pour le segment ... en expliquant le raisonnement que vous suivez pour y parvenir?"

Q5: "Quels sont les segments qui restent complètement incompréhensibles pour vous dans ce texte?"

Q6: "Hormis les mots d'une transparence complète, pouvez-vous indiquer les unités que vous connaissiez au préalable et comment vous les avez apprises?"

Q7: "Quel est d'après vous dans ce texte le temps verbal dominant?"

Q8: "Pouvez-vous souligner en rouge les verbes du texte?"

Q9: "Pouvez-vous souligner en vert les substantifs, les noms, du premier paragraphe?"

Q10: "Pouvez-vous repérer dans ce texte les articles définis de l'espagnol?"

des occurrences fait apparaître le classement suivant, pour l'échantillon de lecteurs confrontés à un texte en espagnol (un fait divers de presse):

- verbe (47 occurrences);
- adjectif (16);
- sujet (13);
- nom (9 + 8 fois nom commun et 3 fois nom propre);
- complément (9 dont 3 fois COD);
- pronom (5);
- adverbe (4);
- mots de liaison (3);
- articles (3);
- préposition (2).

Il faut préciser toutefois qu'il ne s'agit pas ici d'un relevé exhaustif des termes dont disposaient les sujets de l'échantillon dans leur "bagage terminologique". Tel n'était pas le but de l'enquête. Ce relevé a été fait au détour des échanges, lesquels étaient focalisés sur le sens et, de façon introspective, sur les moyens d'accès au sens. Sur un autre texte, le comptage aurait probablement été différent. Toutefois, les études d'autres membres du programme Galatea sur une situation similaire de lecture/compréhension de l'italien (Masperi 1994, 1998; Séré 1994) nous permettent de constater que, dans une telle situation, l'activité métalinguistique semble:

- prendre massivement appui sur le verbe: en effet, comme nous l'avons écrit par ailleurs (Degache 1996b: 480) "dès que les tentatives d'élucidation lexicales sont reconnues comme trop aléatoires, les aspects morphosyntaxiques sont susceptibles d'être explorés", et c'est alors la sphère verbale qui recueille le maximum d'attention;
- faire émerger, à côté du verbe, un certain nombre de catégories grammaticales et de fonctions, toutes issues semble-t-il de la grammaire traditionnelle et de son usage en contexte scolaire. Encore que pour "mot de liaison" il soit permis de s'interroger, dans la mesure où son usage semble nettement moins répandu<sup>3</sup> et surtout, rien ne nous permet

<sup>3</sup> Dubois et al. (*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, 1994, p. 284) indique simplement, sous l'entrée "liaison" point 2 : "on a donné le nom de 'mot de liaison' aux prépositions et aux conjonctions". Mounin et al. (*Dictionnaire de la linguistique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1974) ne le mentionnent en revanche pas du tout. Quant à Grevisse (Gembloux : Duculot, 1986<sup>12</sup>, p.601.), il en fait une des deux sous-catégories des "mots-outils" —aux côtés des "mots servant à

d'affirmer, dans les occurrences de notre corpus, qu'il ne s'agit pas simplement de constructions en discours, complètement "naturelles", qui ne renvoient chez les sujets à aucun emploi stable et délibérément métalinguistique.

Mais il y a néanmoins de fortes variations d'un sujet à un autre (L. Dabène et Degache 1998: 381), d'où la nécessité de prendre en considération un autre type de classement visant à apprécier qualitativement la connaissance ou méconnaissance de la métalangue chez nos sujets, sur l'ensemble de l'entretien. Nous proposons à cet effet un classement tripolaire. Les termes connus à l'unanimité, les termes connus d'une majorité de sujets, les termes connus d'une minorité (et éventuellement les termes connus de personne). Un recensement exhaustif, pour le texte considéré, auprès des 20 sujets de l'échantillon (14 binômes et 6 trinômes<sup>4</sup>) donne le résultat suivant:

- a) les termes connus à l'unanimité, c'est-à-dire spontanément utilisés ou repris sans demande d'explication et ne faisant jamais l'objet d'un usage erroné:  
*verbe, pluriel, singulier, féminin, masculin*
- b) les termes utilisés par une large majorité dont on peut supposer, parce qu'ils ne font jamais l'objet d'une demande d'explication, qu'ils sont en fait connus de tous:  
*adjectif, sujet, présent, passé, complément, troisième personne, infinitif, fonction d'un mot, mot de liaison, terminaison, passé composé, imparfait, racine.*
- c) les termes connus par une large majorité mais faisant occasionnellement l'objet d'une demande d'explication ou d'un emploi erroné chez certains sujets:  
*nom, nom commun, nom propre, passé simple, article, pronom, orthographe, auxiliaire.*
- d) les termes utilisés par une minorité ou faisant très fréquemment l'objet d'une demande d'explication:  
*adverbe, article défini, article indéfini, auxiliaire, complément d'objet, C.O.D., concordance des temps, conjonction, coordination,*

introduire" comme "est-ce que, c'est...que..."— appartenant aux "autres éléments de la phrase" et qui possèdent "une fonction".

<sup>4</sup> *Binômes* : possédant pour seule langue romane de référence, le français langue maternelle ; *trinômes*: disposant, en plus du français langue maternelle, d'une connaissance de l'italien comme langue étrangère.

*coordonnée, relatif, préposition, proposition, participe présent, participe passé, superlatif, épithète, pronom nominal, passif, plus-que-parfait, pronom personnel, pronom démonstratif, subjonctif imparfait, relative, substantif, syntaxique, mot pour qualifier, mot introductif, temps composé, forme pronominale.*

Certes, ce recensement ne peut être pris pour la totalité de la terminologie métalinguistique disponible chez ce public (échantillon qui de surcroît ne peut être considéré que comme illustratif de la population ciblée à terme, et non comme représentatif, Degache 1996a : 154) dans la mesure où il dépend fortement des faits de langue présents dans le texte considéré. Mais il n'en est pas moins significatif. En effet, il permet notamment de mettre en évidence que, si au total les termes de la métalangue sont relativement nombreux, ils sont en réalité bien peu à être partagés par l'ensemble de l'échantillon, soit 18 termes si l'on réunit les catégories a et b ci-dessus. Ce qui en définitive constitue un "bagage" métalinguistique commun fort limité, alors même que, paradoxalement, comme nous avons pu le mettre en évidence par ailleurs, l'activité métalinguistique est particulièrement riche, qu'elle soit élémentaire, locale ou généralisante et structurante (L.Dabène et Degache 1998).

La terminologie métalinguistique ne semble donc pas être une condition nécessaire à l'activité métalinguistique. Preuve en est par ailleurs le fait que des termes relativement courants de la métalangue fassent l'objet de demandes d'aide ou de rappel, voire d'utilisations erronées révélant ainsi les limites des sujets sur la métalangue, comme dans les exemples suivants:

- (1) B4Q2 "*ça c'est sûrement un, comment on appelle ça...? comme le verbe 'être' ou le verbe 'avoir'?*  
(Enq) - *l'auxiliaire*  
(B4) - *l'auxiliaire oui, merci* ».
- (2) T1Q4 "*seguían*" "*- Je sais pas, comment on appelle ça, un participe passé... présent ? Comment on appelle ça avec 'a-n-t' à la fin ? Il manquerait le 't'.*"
- (3) T1Q7 "*- ... c'est le plus-que-parfait ça, ça me travaille maintenant, comment on construit le plus-que-parfait ? C'est l'auxiliaire à l'imparfait plus le participe présent hein ? ... pour la construction du plus-que-parfait?*"
- (4) B8Q9 « - *Donc les substantifs c'est quoi ? Parce qu'alors...*  
(Enq) - *Les noms.*  
(B8) - *Les noms ?*  
(Enq) - *Oui les noms, noms communs, noms propres.*  
(B8) - *D'accord. Bon... tu vois comme mes souvenirs en grammaire, substantifs ça se met à faire ooohhh!*

- (5) T2Q9 “- *Alors attends, c'est quoi les noms ?*  
 (Enq.) - *Les noms, les noms communs et les noms propres.*  
 (T2) - *...Je peux te poser une question, parce que je suis pas sûr de...les noms [...]. Si on dit 'mille' est-ce que c'est un nom ça ? Parce que moi je sais pas ce que c'est qu'un nom quoi en fait, alors bon...*”

Il y a par conséquent de fortes différences interindividuelles quant à l'usage de la métalangue. Ainsi certains sujets se caractérisent-ils par leur insécurité métalinguistique. C'est le cas des sujets dont les propos sont rapportés ci-dessus.

Deux points se dégagent en conclusion de cette section:

- (i) La faible extension de la métalangue pour un public néanmoins fortement scolarisé ne doit pas faire perdre de vue la richesse de l'activité métalinguistique. Rappelons en effet que la métalangue ne reflète qu'en partie les potentialités métalinguistiques des sujets et que le savoir-faire métalinguistique peut même reposer sur un emploi erroné de la terminologie. Il reste que dans une perspective didactique et en particulier dans l'élaboration d'un outil d'aide à la réflexion métalinguistique, conçu comme une véritable grammaire de la compréhension ou “*grammaire du récepteur*” (Heringer 1979 *apud* Riegel 1994), il sera bien nécessaire de tenir compte de cette limitation. Plusieurs options semblent possibles:
- la première consisterait à s'en tenir aux termes qui semblent connus de tous;
  - la deuxième consisterait à définir, aussi souvent que possible, le sens des termes métalinguistiques utilisés au moyen d'un système d'aide en hypertexte dans le cadre d'une informatisation du dispositif : la grammaire de la compréhension fournirait les aides métalinguistiques pour la construction du sens et un deuxième niveau d'aides pourrait fournir des rappels grammaticaux aux usagers, en particulier sur les acceptions de la terminologie utilisée;
  - enfin, la troisième option pourrait consister à fournir différents itinéraires d'aides à la compréhension, ayant plus ou moins recours à la métalangue, et laissés au choix de l'apprenant.
- (ii) La métalangue relevée, les difficultés à la manipuler, les termes inconnus et/ou oubliés nous donnent des informations sur le savoir grammatical des sujets et sur leur modèle métalinguistique de référence, certes, mais à eux seuls ils ne constituent pas tout ce savoir. Ils constituent des connaissances mais en-deçà, les sujets disposent également de représentations plus subjectives, en particulier sur les notions de verbe et de nom qui seront également impliquées dans les

savoir-faire métalinguistiques. Nous avons qualifié (Degache 1996a : 401) ces représentations, à la suite de Gaonac'h (1987) et Véronique (1990: 19, 1992: 23), d'"heuristiques métalinguistiques", soit des "règles' qui présenteraient une efficacité suffisante malgré leur absence de systématité"<sup>5</sup> (Gaonac'h, *op. cit.*).

Le recensement des heuristiques qui concernent de près ou de loin le verbe donne sur notre corpus la liste suivante, où les heuristiques sont présentés par ordre décroissant d'utilisation par les sujets de notre échantillon (Degache 1996b : 480):

- "les verbes d'un récit sont conjugués au passé";
- "il y a nécessairement un verbe par phrase";
- "une fois le verbe repéré on doit pouvoir trouver son sujet à proximité (voire son complément)";
- "s'il y a un auxiliaire dans une forme verbale, il s'agit d'un temps verbal du passé".

Aux côtés de la face "savante" de la connaissance métalinguistique, constituée par l'ensemble des termes métalinguistiques utilisés par un apprenant donné, de souche traditionnelle comme nous l'avons vu, ces heuristiques représentent la face procédurale, fonctionnelle de la "proto-grammaire" (Dittmar 1990) des lecteurs, instance qui va réguler, dès les premiers contacts avec la LE, l'interlangue des "compréhensifs" en langue étrangère voisine mais pour eux inconnue. C'est peut-être l'importance de ces heuristiques, de nature plus subjective, qui explique que les sujets, estiment souvent que, "pour comprendre un texte comme ça [...], on peut arriver à se débrouiller sans la grammaire" (binôme n°7), alors même que les faits, de par le recours à ces heuristiques prenant appui sur un nombre limité d'unités de la métalangue, prouvent plutôt le contraire. Néanmoins, au niveau du discours pédagogique, si l'on ne doit pas négliger ces heuristiques, si l'on doit nécessairement leur laisser du champ, il sera bien nécessaire d'une part de nommer les faits de langue d'une façon plus précise que ne le font spontanément les apprenants eux-mêmes, et d'autre part de couvrir un nombre de faits de langue plus vaste.

<sup>5</sup> Gaonac'h (1987 : 115) donne l'exemple chez l'enfant de "la stratégie consistant à considérer (en compréhension ou en production) que l'ordre des mots dans une phrase doit répondre à la structure canonique S-V-O (Sujet-Verbe-Objet) ou encore de l'utilisation de 'mots-pivots' placés systématiquement en tête des phrases pour en assurer la thématization".

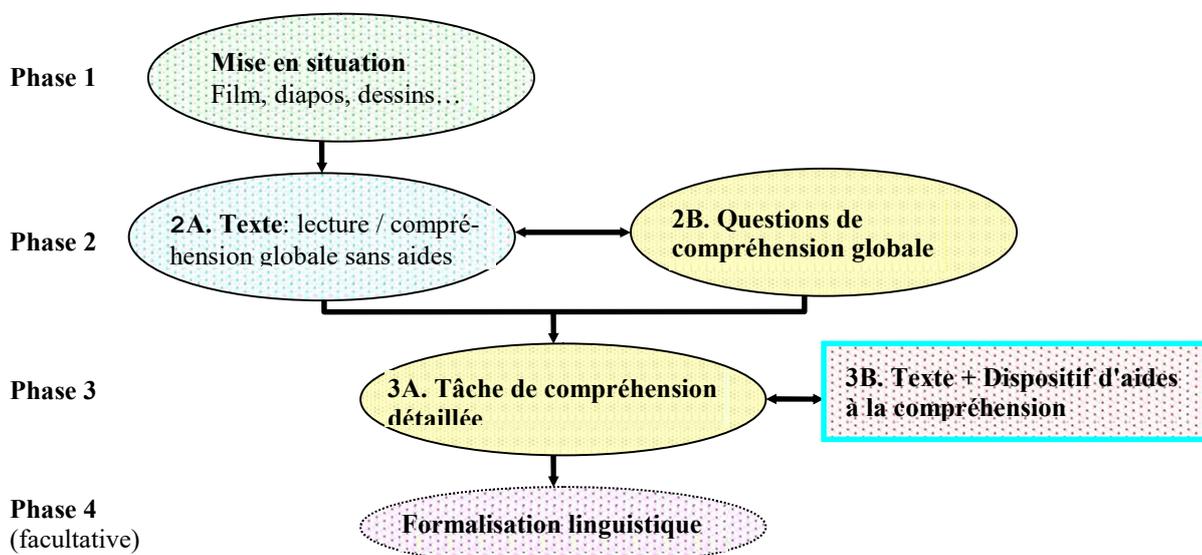
### 3. Les options didactiques retenues suite à l'étude exploratoire

#### 3.1. La conception générale du didacticiel

Il est d'abord nécessaire de resituer la stimulation métalinguistique dans l'ensemble plus vaste constitué par le didacticiel. Celui-ci se compose de trois ensembles distincts accessibles à partir d'un menu général:

- 1) "Romanophone, te connais-tu?" : sensibilisation et mise en évidence de la proximité des langues romanes, de ce qu'on en connaît déjà, de leur présence dans l'environnement francophone, de quelques-uns de leurs traits caractéristiques...
- 2) "Un lecteur, des textes, des lectures..." : réflexion sur les stratégies personnelles de lecture-compréhension en langue étrangère au moyen d'un questionnaire visant à définir le profil de lecteur de l'apprenant ;
- 3) "Trois langues au choix : espagnol, italien, portugais" : on trouve dans cet ensemble l'essentiel du didacticiel, soit pour chaque langue, un module introductif et cinq modules canoniques, chacun de ces modules étant articulé autour d'un seul texte de base selon le schéma suivant :

#### Les 5 phases d'un module canonique



**Phase 5: Bilan avec Tuteur à partir de la trace de l'interaction apprenant/didacticiel**

C'est au niveau des phases 3 et 4 que l'apprenant peut être amené à conduire une réflexion métalinguistique (ou "métalangagière" si on veut lui donner une acception plus large). En phase 3, cette réflexion est liée à l'activité de compréhension. L'exercice ludique proposé (dit "tâche de compréhension détaillée") est en effet conçue comme suffisamment

exigeant pour exiger de la part de l'apprenant une compréhension plus fine, donc un retour sur le texte pour obtenir un certain nombre de précisions et/ou lever d'éventuelles ambiguïtés (unité 3B). Son attention se focalise en général d'abord sur les mots qu'il considère comme opaques. Dans nos enquêtes préalables comme dans les expérimentations didactiques que nous avons conduites, nous avons pu constater que, lorsque le lecteur/comprenant prend un point de vue métacognitif (Flavell 1976), c'est-à-dire lorsqu'il observe son propre fonctionnement cognitif comme c'est le cas quand il cherche à repérer les obstacles à la compréhension, il focalise principalement les écueils lexicaux. Ce qui ne signifie en rien que son traitement métalinguistique effectif ne prenne pas en compte d'autres dimensions comme nous l'avons signalé ici-même. Mais on peut néanmoins s'attendre à ce qu'il clique prioritairement sur des unités perçues comme opaques. Or, un certain nombre d'arguments nous ont conduits à mettre en place un dispositif qui élargisse la zone d'interrogation du "comprenant":

a) les aides au niveau des segments de texte: ainsi, quand un mot est cliqué, le segment de texte dans lequel ce mot s'insère (segment déterminé au préalable par analyse pré-didactique) s'affiche en jaune. Pourquoi cet élargissement?

- D'abord, c'est là l'occasion de prendre en compte et de susciter l'activité métalinguistique réelle, celle qui a émergé lors de l'étude exploratoire et qui s'est notamment manifestée à travers les heuristiques dont il a été question plus haut.
- Ensuite, dans la mesure où l'on opte pour une démarche de stimulation métalinguistique suggestive, conçue pour donner ou faire découvrir des indices de sens sur le texte et la langue, l'élargissement au segment permet d'éviter la tentation d'une trop grande lexicalisation —donc d'atomisation— de la démarche de compréhension.
- D'autre part, s'il est difficile à ce niveau de prévoir avec certitude les unités transparentes et opaques, compte tenu de la subjectivité qui marque chez l'apprenant ce type d'appréciation (Masperi 1996, 1998), il est tout aussi difficile de donner à coup sûr une aide décisive autre que l'aide de type dictionnaire (bilingue ou monolingue).
- Enfin, il s'agit d'inciter l'apprenant à prendre en considération à part entière les niveaux discursifs et textuels dans son activité de construction du sens.

Pour ce faire, de petits exercices interactifs sont proposés pour l'encourager à prendre conscience des caractéristiques du genre textuel, de son support d'origine, de la structure du texte, voire pour traiter une question morphosyntaxique, lexicale ou autre, qui a avantage à être traitée au niveau du segment (par exemple les "mots de liaison"). Par ailleurs, l'apprenant peut également écouter une oralisation de tout ce segment de texte (icône de l'oreille jaune).

Dans l'exemple ci-après, cet élargissement permet de traiter la question du repérage verbal (1<sup>ère</sup> image-écran) et, en retour du QCM, celui du repérage du sujet grammatical (2<sup>e</sup> image-écran). Ce qui permettra d'apporter la précision grammaticale suivante:

L'espagnol signale la personne d'un verbe grâce aux terminaisons verbales. La présence d'un pronom personnel sujet comme en français n'est donc pas indispensable.

ex.: *vienen a desayunar a las nueve* / ils viennent déjeuner à neuf heures

**Flores Peligrosas para los Turistas**  
El Ayuntamiento advierte a los turistas sobre un curioso timo

LA POPULAR RAMBLA DE LAS FLORES DE BARCELONA y sus alrededores está siendo el escenario de un nuevo tipo de timo del que los turistas son su víctima principal. La técnica de las timadoras, ya que son casi siempre mujeres quienes lo llevan a cabo, es acercarse al desprevenido "guiro" ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 ó 50 pesetas por la flor. Las ganancias más sustanciales las obtienen gracias a las dificultades que tienen los turistas con las monedas y su valor. La "vendedora" entabla una discusión sobre el tema mientras que su acompañante se acerca al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos. El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas la octavilla, dice : "No dejes que esta flor te vacíe la cartera".

F.Raso 6/09/93 Cambio 16

Elargir

Dans certains cas, l'espagnol peut vous poser problème pour repérer les différents éléments de la phrase. Ici, par exemple, pouvez-vous dire lequel de ces segments est un verbe ?

- sustanciales
- más
- gracias
- obtienen
- dificultades

**Flores Peligrosas para los Turistas**  
El Ayuntamiento advierte a los turistas sobre un curioso timo

LA POPULAR RAMBLA DE LAS FLORES DE BARCELONA y sus aledaños está siendo el escenario de un nuevo tipo de timo del que los turistas son su víctima principal. La técnica de las timadoras, ya que son casi siempre mujeres quienes lo llevan a cabo, es acercarse al desprevenido "guiñi" ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 ó 50 pesetas por la flor. Las ganancias más substanciales las obtienen gracias a las dificultades que tienen los turistas con las monedas y su valor. La "vendedora" entabla una discusión sobre el tema mientras que su acompañante se acerca al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos. El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas la octavilla, dice: "No dejes que esta flor te vacíe la cartera".

F.Raso 6/09/93 Cambio 16

Ou, **obtienen** est bien le verbe dans la 1ère partie de la phrase. Mais quel est son sujet grammatical ? Cliquez dans le texte sur votre réponse.

Cliquez dans le texte sur votre réponse et validez

Dans la plupart des cas toutefois —comme on le voit ci-dessus—, au sein de ce segment de couleur jaune, le mot cliqué, voire le groupe de mots auquel il appartient si l'analyse prédidactique a déterminé qu'il était plus judicieux de considérer 2, 3 ou 4 mots graphiques à la fois (par exemple "está siendo" ou "a pesar de que"), est mis en évidence par surimpression au sein de la proposition (*sur fond vert*).

b) les aides au niveau des mots : c'est là aussi en agissant sur les icônes actives, de couleur verte cette fois, que l'étudiant peut consulter les aides disponibles. Sont ainsi disponibles, au gré des mots, des informations de nature culturelle et civilisationnelle, phonétique, lexicales, diachroniques, étymologiques et grammaticales; auxquelles viennent s'ajouter des icônes-outils qui permettent d'interagir avec le texte : d'en entendre des extraits, d'en visualiser les récurrences intratextuelles et intertextuelles ou de proposer une traduction pour tel ou tel mot.

Il s'agit en somme d'un outil ouvert, présentant une "organisation modulaire" (Riegel 1994: 42), qui met à la disposition du lecteur/comprenant un ensemble de moyens qu'il pourra utiliser à son gré en fonction de ses propres besoins de compréhension, qu'ils soient motivés par la tâche de compréhension détaillée ou par la simple curiosité. Les outils

récents de création informatique permettent aujourd'hui ces itinéraires individualisés.

### 3.2. Les options de la stimulation métalinguistique

On aura compris qu'à travers le dispositif d'aides, il s'agit de systématiser l'information linguistique vulgarisée, en la présentant à différents niveaux au prix d'une certaine redondance, peu gênante compte tenu de la nature hypertextuelle et non-linéaire du didacticiel. Notre objectif est de pousser à la fréquentation de ce dispositif, l'hypothèse étant faite que cela devrait permettre de développer et de renforcer leur savoir-faire métalinguistique, donc ce faisant, leur compétence de compréhension d'une langue voisine et leurs connaissances lexicales.

Par ailleurs, en Phase 4, le "comprenant" devient apprenant en étant invité, de façon facultative toutefois, à faire le point sur certains aspects grammaticaux du texte. Ce n'est donc plus la compréhension qui est prioritaire mais bien la langue en elle-même. Il y a focalisation métalinguistique sous la forme d'une conceptualisation guidée, d'un enseignement de la grammaire aussi inductif que possible.

### 3.3. La présence terminologique dans les textes d'aides

Avant tout, nous croyons, au vu des recensements terminologiques effectués, qu'il convient d'abord de l'éviter autant que possible en ayant recours aux moyens visuels : schémas, dessins, couleurs...

En second lieu, il nous semble opportun de ne pas craindre l'hétérogénéité : compte tenu de notre volonté d'intégrer sur un même support des informations métalinguistiques d'origines diverses, dont le seul point commun est leur potentialité à rendre des services à la compréhension, les modèles métalinguistiques de référence sont inévitablement hétérogènes. Ainsi prenons-nous appui sur le modèle traditionnel mais aussi sur les modèles textuel et énonciatif. En ce qui concerne la métalangue, quand nous recourons à ces derniers, nous essayons d'éviter de leur emprunter des termes propres, leur préférant des métaphores comme dans les exemples suivants pour faire appréhender des réseaux thématique et anaphorique:

**Flores Peligrosas para los Turistas**  
El Ayuntamiento advierte a los turistas sobre un curioso timo

LA POPULAR RAMBLA DE LAS FLORES DE BARCELONA y sus alrededores está siendo el escenario de un nuevo tipo de timo del que los turistas son su víctima principal. La técnica de las timadoras, ya que son casi siempre mujeres quienes lo llevan a cabo, es acercarse al desprevenido " guiri " ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 ó 50 pesetas por la flor. Las ganancias más substanciales las obtienen gracias a las dificultades que tienen los turistas con las monedas y su valor. La " vendedora " entabla una discusión sobre el tema mientras que su acompañante se acerca al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos. El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas la octavilla, dice : "No dejes que esta flor te vacie la cartera".

F.Raso 6/09/93 Cambio 16 Lexique

*De fil en aiguille*

Soyez souple dans votre recherche d'indices d'accès au sens, cherchez des pistes en établissant des LIENS entre les mots ou groupes de mots du texte qui tournent autour d'un même thème. Observez par exemple le réseau thématique de **timo**.

Comment traduiriez-vous ce mot... ?

**Flores Peligrosas para los Turistas**  
El Ayuntamiento advierte a los turistas sobre un curioso timo

LA POPULAR RAMBLA DE LAS FLORES DE BARCELONA y sus alrededores está siendo el escenario de un nuevo tipo de timo del que los turistas son su víctima principal. La técnica de las timadoras, ya que son casi siempre mujeres quienes lo llevan a cabo, es acercarse al desprevenido " guiri " ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 ó 50 pesetas por la flor. Las ganancias más substanciales las obtienen gracias a las dificultades que tienen los turistas con las monedas y su valor. La " vendedora " entabla una discusión sobre el tema mientras que su acompañante se acerca al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos. El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas la octavilla, dice : "No dejes que esta flor te vacie la cartera".

F.Raso 6/09/93 Cambio 16

*Des ricochets dans le texte*

Vous avez intérêt à repérer dans le texte les différentes façons de reprendre un même élément. Entraînez-vous en repérant les segments (noms, pronoms, etc.) qui reprennent **los turistas** (ou **el turista**).

Cliquez dans le texte sur vos réponses et validez après chaque sélection.

Cliquez dans le texte sur votre réponse et validez

Majoritairement néanmoins, c'est à la terminologie issue de la tradition grammaticale que nous recourons. A l'instar de Charaudeau (1992 : 4), notre "grammaire de la compréhension" "n'est possible qu'à la condition de tenir compte de l'existence d'une tradition grammaticale". Mais nous ne partageons pas son optimisme quand il écrit que "cette tradition, essentiellement scolaire [...] est maintenant totalement intégrée par les usagers de la langue française qui ont été scolarisés". C'est la raison pour laquelle, nous n'avons pas hésité à rajouter dans les textes d'aides, un certain nombre de liens hypertextuels en guise d'"Aide-mémoire" ou de "Pour en savoir plus..." terminologiques, (tout en les exemplifiant dans les deux langues concernées, si possible, langue maternelle et langue cible), comme dans les exemples ci-dessous :

**Flores Peligrosas para los Turistas**  
El Ayuntamiento advierte a los turistas sobre un curioso timo

LA POPULAR RAMBLA DE LAS FLORES DE BARCELONA y sus alrededores **esta siendo** el escenario de un nuevo tipo de timo del que los turistas son su victima principal. La técnica de las timadoras, ya que son casi siempre mujeres quienes lo llevan a cabo, es acercarse al desprevenido " guiri " ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 ó 50 pesetas por la flor. Las ganancias más substanciales las obtienen gracias a las dificultades que tienen los turistas con las monedas y su valor. La " vendedora " entabla una discusión sobre el tema mientras que su acompañante se acerca al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos. El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas la octavilla, dice : "No dejes que esta flor te vacie la cartera".

F.Raso 6/09/93 Cambio 16 Grammaire

**Attention! Il y a 2 verbes être en espagnol.**  
Si **estar** est la forme à l'infinif de l'un de ces 2 verbes, quelles formes a-t-on ici ?

3è pers. du sing. du présent de "estar"

Infinitif de l'autre verbe "être"

**Aide-mémoire**  
Le gérondif, c'est en français une forme verbale se terminant par "-ant" et précédé par "en".  
Exemple :  
"Ne parle pas en mangeant"  
**Comiendo no se habla**  
C'est aussi la forme qui permet comme en anglais de réaliser la forme progressive (toujours avec **estar** dans ce cas en espagnol) :  
**Juan está cantando**  
"John is singing"  
"Jean est en train de chanter"

**Flores Peligrosas para los Turistas**

El Ayuntamiento advierte a los turistas sobre un curioso timo

LA POPULAR RAMBLA DE LAS FLORES DE BARCELONA y sus alrededores está siendo el escenario de un nuevo tipo de timo del que los turistas son su víctima principal. La técnica de las timadoras, ya que son casi siempre mujeres quienes lo llevan a cabo, es acercarse al desprevenido " guiri " ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 ó 50 pesetas por la flor. Las ganancias más substanciales las obtienen gracias a las dificultades que tienen los turistas con las monedas y su valor. La " vendedora " entabla una discusión sobre el tema mientras que su acompañante se acerca al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos. El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas la octavilla, dice : "No dejes que esta flor te vacie la cartera".

F.Raso 6/09/93 Cambio 16

*Des inversions peu orthodoxes... les métathèses!*

On donne le nom de métathèse au déplacement d'une ou plusieurs valeurs sonores au sein d'un mot. Ce déplacement est surtout fréquent pour les consonnes [r] et [l].

E

Pour en savoir plus :

Il s'agit d'un phénomène "naturel" auquel est porté tout locuteur d'une langue à cause d'une loi phonétique très générale et pour ainsi dire universelle: **la loi du moindre effort articulatoire**, responsable de multiples évolutions des langues. C'est elle qui pousse nombre de francophones à dire \*infractus au lieu de infarctus (une métathèse car déplacement du [R]).

Comment traduiriez-vous ce mot... ?

Enfin, les indications à caractère sémantico-notionnel sont exemplifiées soit par des exemples bilingues, soit, autant que faire se peut, par des exemples en langue cible non traduits mais accessibles grâce à la transparence, au recours à des unités déjà connues, etc. Cela constitue une façon d'augmenter l'exposition à la langue cible écrite.

#### 4. Remarques conclusives

Riegel (1994 : 43) rappelle à juste titre deux évidences qui plaident en faveur de l'entraînement réceptif et de la nécessité d'une grammaire du récepteur en matière d'apprentissage des langues étrangères. D'une part "la part de production effective du destinataire/lecteur ordinaire est infime en regard du volume de ce qu'il interprète", et d'autre part "l'apprenant constate [...] vite à ses dépens que le bagage grammatical avec lequel il 'se débrouille' pour se faire comprendre est souvent insuffisant pour bien comprendre les autres". Quel que soit son niveau en effet, il est susceptible d'être exposé "à toute la gamme des difficultés possibles, c'est-à-dire à la grammaire totale de la langue" (*ibid.*).

Notre entreprise ne prétend pas couvrir cette totalité mais se donne pour objectif d'étayer et d'enrichir le capital heuristique des apprenants au moyen d'un dispositif —une “grammaire de la compréhension” donc— qui se répartit en définitive sur 3 niveaux :

1. un niveau “opportuniste”, au fil du texte, lié aux nécessités de la démarche de compréhension;
2. un niveau “fondamental”, qui permet, essentiellement en phase 4, de faire la synthèse de ce qui a été vu dans un texte donné, et d'organiser la progression de l'apprentissage;
3. un niveau “général”, qui est disséminé pour l'instant dans les deux précédents niveaux, au gré du niveau de généralisation de chaque fait de langue traité, et qui fera l'objet dans un avenir proche d'une synthèse dénommée “ressources” —dans les options du menu déroulant sous l'icône Galatea “Menu”— de nature principalement sémasiologique, où l'information métalinguistique est présentée sous une forme qui, bien que complémentaire, ne recouvre pas les modalités d'une grammaire de l'expression (voir Riegel 1994 : 46).

Par ailleurs, des expérimentations sont en cours (à la Maison des Langues et des Cultures de l'Université Stendhal) pour tester le fonctionnement de ce didacticiel. En ce qui concerne la terminologie métalinguistique, il sera plus particulièrement intéressant:

- 1) de repérer les types d'aides les plus sollicités ;
- 2) de repérer les liens hypertextuels les plus cliqués de façon à mettre en évidence les besoins terminologiques, éventuellement en supprimer (car le “détour” en vaut-il la peine, pour la compréhension, pour l'apprentissage?) ou en rajouter... Les entretiens individualisés de la phase 5 seront l'occasion de tester nos hypothèses.

#### REFERENCES

- CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette.
- DABÈNE, Louise – DEGACHE, Christian. (éds) 1996. *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée 104*, octobre-décembre 96, Didier-Erudition.
- . 1998. “Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine”. In: M. SOUCHON (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque: Acquisition d'une langue étrangère. Besançon, septembre 1996*, Université de Franche-Comté, 373-383.

- DEGACHE, Christian. 1996a. *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- . 1996b. "La réflexion 'méta' de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol". In: DABÈNE – DEGACHE (éds) 1996. 479-490.
- DITTMAR, Norbert. 1990. "La sémantique en construction". *Langage et société* n°50-51. 39-66.
- FLAVELL, John H. 1976. "Metacognitive aspects of problem solving". In L.B. RESNICK (éd.), *The Nature of Intelligence*, 231-236. Erlbaum: Hillsdale.
- GAONACH, Daniel. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : LAL, Credif-Hatier.
- GOMBERT, Jean-Emile. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MALHEIROS-POULET, Maria-Eugenia – DEGACHE Christian – MASPERI Monica. 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"*, 335-350. Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- MASPERI, Monica. 1994. "Zones de résistance à la compréhension et traitement par analyse syntaxique". In L. DABÈNE (éd.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Actes des 4èmes Journées d'Etudes Galatea, Naples, mai-juin 1994*, Grenoble: CDL, LIDILEM.
- . 1996. "Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants". In: DABÈNE – DEGACHE (éds) 1996. 491-502.
- . 1998. *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*. Thèse de doctorat. Grenoble: Université Stendhal.
- REY-DEBOVE, Josette. 1978. *Le Métalangage. Etude linguistique du discours sur la langue*. Paris: Le Robert.
- RIEGEL, Martin. 1994. "Pour une grammaire du récepteur dans l'enseignement du français langue étrangère", in C. BURIDANT et al. (éds), *L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions, Actes du colloque des 5 et 6 octobre 1991*, 41-49. Strasbourg, USHS: Presses Universitaires de Strasbourg.
- SÉRÉ DE OLMOS, Arlette. 1994. "Compréhension et texte en L.E.: la construction du sens dans une visée lexico-sémantique". In: C. LÓPEZ ALONSO et al. (éds), *Langage, théories et applications*. Madrid: SGEL.
- VÉRONIQUE, Daniel. 1990. "À la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère". In: J.-C. BEACCO et D. LEHMANN (éds), *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 17-24. Paris: Hachette.
- . 1992. "Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives". In: D. VÉRONIQUE (éd.), *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu socia.*, AILE 1, 5-35. Paris: Encrages.