



HAL
open science

L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DE LECTEURS FRANCOPHONES DÉBUTANTS EN ESPAGNOL

Christian Degache

► **To cite this version:**

Christian Degache. L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DE LECTEURS FRANCOPHONES DÉBUTANTS EN ESPAGNOL. Linguistique. Université Stendhal Grenoble 3, 1996. Français. NNT : . tel-02534077

HAL Id: tel-02534077

<https://hal.science/tel-02534077>

Submitted on 6 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.

UNIVERSITE STENDHAL - GRENOBLE III
U.F.R. DES SCIENCES DU LANGAGE

Thèse présentée en vue de l'obtention du
Doctorat ès Sciences du Langage :
Linguistique et Didactique des Langues
Label européen

par
Christian DEGACHE

L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE
DE LECTEURS FRANCOPHONES DÉBUTANTS
EN ESPAGNOL

Sous la direction de
Madame Le Professeur Louise DABÈNE
Université Stendhal Grenoble III

MEMBRES DU JURY

Madame Covadonga LÓPEZ ALONSO

Professeur à l'Université Complutense, Madrid, Espagne

Monsieur Rémy PORQUIER

Maître de Conférences Habilité à l'Université Paris X Nanterre

Monsieur Bernard PY

Professeur à l'Université de Neuchâtel, Suisse

Madame Louise DABÈNE

Professeur à l'Université Stendhal Grenoble III

25 Mars 1996

UNIVERSITE STENDHAL - GRENOBLE III
U.F.R. DES SCIENCES DU LANGAGE

Thèse présentée en vue de l'obtention du
Doctorat ès Sciences du Langage :
Linguistique et Didactique des Langues
Label européen

par
Christian DEGACHE

L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE
DE LECTEURS FRANCOPHONES DÉBUTANTS
EN ESPAGNOL

Sous la direction de
Madame Le Professeur Louise DABÈNE
Université Stendhal Grenoble III

MEMBRES DU JURY

Madame Covadonga LÓPEZ ALONSO

Professeur à l'Université Complutense, Madrid, Espagne

Monsieur Rémy PORQUIER

Maître de Conférences Habilité à l'Université Paris X Nanterre

Monsieur Bernard PY

Professeur à l'Université de Neuchâtel, Suisse

Madame Louise DABÈNE

Professeur à l'Université Stendhal Grenoble III

25 Mars 1996

A mon père

Je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à tous ceux et à toutes celles qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à l'élaboration de cette recherche.

Ma plus vive gratitude va à Madame Louise Dabène pour m'avoir guidé dans la réalisation de ce travail. Je lui suis reconnaissant de l'intérêt qu'elle a témoigné et des faux pas qu'elle m'a permis d'éviter tout au long de cette étude.

Je voudrais remercier du fond du cœur les vingt-six personnes qui, en acceptant de participer aux entretiens du recueil des données, ont bien voulu consacrer une partie importante de leur temps en m'accordant de façon décisive leur attention. Merci aussi à tous les étudiants qui ont assisté aux premières expérimentations d'enseignement axé sur la compréhension. Sans leur coopération, il ne m'aurait pas été permis d'apprécier à sa juste valeur les données ici analysées.

Les membres du groupe de recherche international Galatea, dont la fréquentation, la lecture des travaux et la sympathie ont constitué un soutien inestimable dans mon entreprise, m'ont été d'une aide précieuse au fil de nos fréquentes rencontres. Qu'ils trouvent ici l'expression de toute ma gratitude.

Un grand merci à Madame Couadonga López Alonso pour m'avoir stimulé dans ma recherche en me permettant notamment d'étendre ma recherche au-delà des Pyrénées.

À tous ceux, Uruguayens, Espagnols, Italiens..., qui ont bien voulu me faire "entrer en romanophonie", et à ceux qui me permettent au quotidien de m'y maintenir, j'adresse mes remerciements éternels.

Ma dette est totale vis à vis de Rosi, Monica, Elisa et Augusta. Sans leur disponibilité, leur attention et leur compréhension, ce travail n'aurait jamais pu voir le jour.

Grenoble, le 23 février 1996.

Table des Matières

INTRODUCTION	15
CHAPITRE 1 : Hypothèse et objectifs	24
1.1. Hypothèses	24
1.1.1. Hypothèse générale	24
1.1.2. Hypothèses spécifiques	30
1.2. Objectifs et retombées attendues	31
1.3. Problématique.....	32
CHAPITRE 2 : Fondements théoriques de la recherche	34
2.1. Introduction à la problématique du "méta"	34
2.2. Définition Générale	35
2.3. Latence et émergence du concept métalangage / métalinguistique.....	38
2.3.1. Aux origines	38
2.3.2. Émergence du concept.....	39
2.4. Vers un "âge d'or" du métalinguistique	46
2.4.1. La didactique des langues étrangères en France à la fin des années 70 : quelques tentatives de renouvellement des pratiques d'enseignement explicite de la grammaire	46
2.4.2. Le développement des recherches menées à partir de données intuitionnelles	56

2.4.3. De l'évolution des notions de "connaissance linguistique implicite" et "connaissance linguistique explicite" au sein du modèle théorique d'acquisition de langue étrangère.....	62
2.5. Développement des recherches à orientation didactique et reconnaissance institutionnelle des objectifs cognitifs.....	70
2.5.1. Prolongements des propositions d'Henri Besse	71
2.5.2. Prolongements des travaux du groupe Charlirelle	77
2.5.3. Vers une pédagogie intégrant l'enseignement de la langue maternelle et de la langue étrangère	81
2.5.4. Convergences et divergences des différentes expérimentations d'enseignement réflexif	90
2.6. L'apport des études psychologiques développementales	91
2.7. Questions terminologiques	97
2.7.1 Linguistes versus psychologues ?.....	97
2.7.2. Métalinguistique et métacognition	98
2.7.3. Métalangage et métalangue	99
2.7.4. Métalinguistique et métalangagier	102
2.7.5. Métalinguistique et épilinguistique	105
2.7.6. Clarification sur la place du métalinguistique dans la sphère "méta"	105
2.8. Le caractère conscient de l'activité métalangagière	108
2.9. L'introspection comme méthodologie de recueil des données	114

Chapitre 3 : Activité métalinguistique et lecture/compréhension

en langue étrangère	118
3.1. Introduction	118
3.2. Les modèles de lecture en langue étrangère	123
3.2.1. Le modèle ascendant	123
3.2.2. Le modèle descendant	124
3.2.3. Le modèle interactif.....	125
3.2.4. Schématisation du modèle interactif	126
3.2.5. Présentation du modèle interactif	129
3.2.5.1. Les pôles	129
A - le lecteur	129
B- Le texte	131
C- le contexte	131
3.2.5.2. Les interactions.....	132
A- les micro-processus	133
B - les processus de structuration	134
C - les processus d'élaboration.....	135
D- les opérations de contrôle	136
3.2.6. Limites de la schématisation proposée	137
3.3. Où situer l'activité métalinguistique en lecture / compréhension ?.....	139
3.3.1. Des réponses hypothétiques	139
3.3.2. Quelques références sur la question	140
3.3.3. Un point de vue provisoire	145
3.4. Quand la langue cible est inconnue mais apparentée	147

Chapitre 4 : Recueil des données et premières analyses	151
4.1. Méthodologie de recueil des données	151
4.1.1. Public visé.....	151
4.1.2. Les textes	156
4.1.2.1. Pourquoi avoir choisi des faits divers ?.....	156
4.1.2.2. Préservation du niveau de difficulté du texte	164
4.1.2.3. Test de viabilité des textes.....	168
4.1.3. Technique de sollicitation des données	170
4.1.3.1. Les deux groupes-tests	171
4.1.3.1.1. Conditions de l'entretien	172
4.1.3.1.2. Initiation de l'entretien et conditions de lecture	174
4.1.3.1.3. Structure du questionnaire et caractérisation séquentielle.....	175
4.1.3.2. Le groupe témoin des natifs	181
4.1.4. Objectifs de l'entretien semi-directif	183
4.1.5. Difficultés et limites de notre procédure de sollicitation de données.....	184
4.2. Premières analyses.....	188
4.2.1. Caractéristiques sociolinguistiques de l'échantillon	189
4.2.1.1. La motivation et l'attitude à l'égard de l'espagnol.....	189
4.2.1.2. La représentation de la difficulté.....	190
4.2.1.3. Connaissances linguistiques préalables.....	191
4.2.1.4. Savoir-faire préalables	194
4.2.2. Evaluation quantitative de la compréhension.....	195

4.2.2.1. Quel bilan évaluatif peut-on dresser de cette expérience ?.....	200
4.2.2.2. Quels sont les facteurs susceptibles de faire varier la qualité de la compréhension ?.....	201
4.2.3. Analyse qualitative de la performance à travers les modes de lecture ou d'exploration textuelle.....	206
4.2.3.1. Classement des sujets en fonction du mode de lecture déclaré.....	207
A) Le type analytique ou "pas à pas"	207
B) Le type globalo-analytique ou "macro-micro"	209
C) Le type "fragmenteur"	212
D) Le type "zoomeur"	212
4.2.3.2. Un échantillon de lecteurs experts.....	216
4.2.3.3. Véridicité de l'introspection.....	217
4.2.3.4. Degré de conscience des processus verbalisés	218
4.2.3.5. Modes de lecture, modes de traitement et performances.....	221
4.2.3.6. Activité métacognitive ou activité métalangagière ?	225
3.2.2.7. Manifestations de l'activité métalinguistique lors de la question 3	227

Chapitre 5 : Analyse qualitative de l'activité métalangagière	228
5.1. Les sujets développent-ils une activité "méta" pendant la lecture / compréhension (séquences A et B) ?	229
5.1.1. Activité métalangagière de type métacognitif	231
5.1.1.1. L'accès aux connaissances en mémoire	232
5.1.1.2. Opérations de contrôle métacognitif	237
5.1.2. Activité métalangagière de type métalinguistique	246
5.1.2.1. Au niveau graphémique et au niveau de la ponctuation.....	246
5.1.2.2. Au niveau phonologique	249
5.1.2.3. Au niveau lexico-sémantique	251
5.1.2.4. Au niveau morpho-syntaxique	255
5.1.2.5. Au niveau métatextuel	260
5.1.3. Pour faire le point	264
5.2. L'activité métalinguistique déployée pour traduire des segments du texte (séquence C)	267
5.2.1. Caractérisation méthodologique de la séquence	267
5.2.2. Evolution de l'activité métalinguistique	270
5.2.2.1. Traitement graphémique.....	270
5.2.2.2. Traitement phonologique.....	271
5.2.2.3. Traitement par analogie	273
5.2.2.4. Traitement morphologique	276
5.2.2.5. Traitement syntaxique	284
a) La catégorisation.....	284
b) Place dans la phrase.....	289
5.2.2.6. Traitement des pluri-occurrences	290

5.2.2.7. Traitement textuel.....	296
5.2.2.7. Traitement sémantique	299
5.2.3. Schéma-résumé du circuit d'interprétation / traduction d'un segment	301
5.2.4. Répercussions de la proximité linguistique.....	306
5.3. L'activité métalangagière des informateurs à travers le bilan provisoire (Séquence D)	312
5.4. L'activité métalinguistique dans les questions à orientation explicitement métalinguistique (Séquence E)	319
5.4.1. La question du temps verbal dominant.....	319
5.4.2. Le repérage des verbes	324
5.4.2.1. Evaluation de la capacité des sujets à repérer les formes verbales.....	326
5.4.2.2. La facilité variable du repérage des formes verbales	331
5.4.2.3. Les discours métalinguistiques incidents	337
5.4.2.4. Pour conclure sur le repérage des verbes	343
5.4.3. Autres questions à orientation métalinguistique	344
5.4.3.1. Quelle familiarité avec les termes métalinguistiques nom et substantif et avec les notions correspondantes ?	344
5.4.3.2. Quantification des résultats du repérage des noms/substantifs	347
5.4.3.3. Analyse des difficultés liées à l'accomplissement de la tâche	349
5.4.3.4. Repérage du paradigme des articles définis	353

5.4.4. Bilan des questions à orientation ouvertement métalinguistique.....	355
5.5. L'activité métalangagière dans la phase à orientation didactique	358
5.5.1. Trois types de comportements.....	358
5.5.2. Au sujet des demandes de traductions d'unités lexicales	363
5.5.3. Une phase très métacognitive.....	365
5.5.4. En conclusion sur cette phase.....	367
5.6. Le groupe-témoin des natifs	370
CHAPITRE 6 : Synthèse et discussion.....	375
6.1. Classement des discours métalinguistiques en fonction de deux paramètres : le degré de sollicitation et le degré d'élaboration	375
6.1.1. Degré de sollicitation.....	375
6.1.2. Degré d'élaboration.....	378
6.1.3. Proposition de classement des extraits considérés	379
6.2. La métalangue employée.....	391
6.3. Les potentialités métalinguistiques des sujets	399
6.3.1. Deux types de connaissances.....	399
6.3.2. Des heuristiques métalinguistiques	402
6.3.2.1. Autour du verbe	403
6.3.2.2. Autour du nom.....	408
6.3.3. De la gêne "épi-" ou métalinguistique qui accompagnent certaines notions	411
6.3.4. En conclusion sur ce point.....	412

CONCLUSIONS	416
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	423
Index des Tableaux et Graphiques	448
ANNEXES	449
<i>Annexe 1</i>	
Texte « <i>Muerte en directo</i> » remanié.....	450
<i>Annexe 1 bis</i>	
Original du texte « <i>Muerte en directo</i> »	451
<i>Annexe 2</i>	
Texte « <i>Jessica</i> ».....	452
<i>Annexe 3 :</i>	
Exemples intégraux d'entretien	
B4.....	453
B10	477
B13	493
T3.....	509
TA.....	528
N4	552
N5	559
<i>Annexe 4</i>	
Tableaux synoptiques de caractérisation sociolinguistique de l'échantillon	564
<i>Annexe 5</i> (textes en espagnol complémentaires)	
« <i>Increíble broma de estudiantes al servicio de Correos italiano</i> ».....	569
« <i>Flores peligrosas para los turistas</i> ».....	570
« <i>Sustantivo</i> ».....	571

INTRODUCTION

Parmi les grandes interrogations que pose la construction européenne, aux côtés de la problématique économique – et ses implications sociales – qui occupe le devant de la scène actuellement, il en est une aussi centrale à nos yeux, qui émerge à intervalles réguliers à travers les médias : dans quelle(s) langue(s) interagiront les citoyens européens de demain ?

Des moyens financiers importants ont été et sont consacrés pour respecter et/ou promouvoir la diversité linguistique mais les évolutions politiques et technologiques incitent à reconsidérer fréquemment la situation. On citera en premier lieu l'extension prévisible de l'Union Européenne aux pays du centre et de l'est européen qui, en provoquant un accroissement de la diversité linguistique, risque de rendre irréalisable sur le plan pratique le respect de ce principe. Par ailleurs, dans nombre de régions européennes, on peut regretter que la promotion par ailleurs bien légitime d'une langue régionale aux côtés d'une langue nationale, ne laisse de place dans bien des cas pour ce qui est de l'enseignement, qu'à une seule langue internationale. Enfin, l'intérêt suscité par de nouveaux moyens de communication informatique tel qu'Internet, où l'anglais est omniprésent¹, met en position de faiblesse, y compris bien sûr au-delà du cadre

¹ On ne dispose pas encore de chiffres fiables sur les taux de diffusion des différentes langues véhiculaires sur les "autoroutes de l'information", mais toutes les estimations laissent à penser que l'anglais est largement prédominant. Dans *El País* du 2/9/95, J. Castaveny rapporte que « 90% de la información que circula por las redes está en inglés », alors que dans *Le Monde* du 28-29/01/96, pour Y. Maignien « *Internet est anglophone à 99%* » (M. Arseneault, p. 27 du supplément)

européen, les autres langues à vocation internationale². On peut néanmoins imaginer, sur ce dernier point, que compte tenu des intérêts en jeu, les structures institutionnelles comme les locuteurs de ces langues devraient se manifester plus ostensiblement dans les années à venir. Mais sera-t-il possible d'y maintenir un certain équilibre linguistique ?

Au niveau européen, la nécessité d'un véritable plurilinguisme ne se limitant pas à la connaissance d'une seule langue étrangère a fait l'objet de nombreuses déclarations et, partant, d'initiatives (au premier rang desquelles on peut citer les programmes d'action linguistique de la Communauté Européenne aujourd'hui regroupés sous le nom de *Socrates*). Pour Hagège par exemple (1992: 270) « *il faut que le plus possible d'Européens apprennent le plus possible de langues d'Europe* » et il préconise pour cela le recours aux « *moyens de masse, et notamment à l'enseignement par la télévision* » (ibid.). Pour Weinrich (1989a, 1993) en revanche, « *apprendre les langues européennes en série serait contraire à toutes les règles de l'économie* ». C'est pourquoi il affirme pour sa part que « *la maîtrise de trois langues, à savoir de la langue d'origine et de deux langues étrangères en plus, doit être reconnue comme minimum d'une "europhonie"* » (H. Weinrich 1993: 21). Or, dans la plupart des cas, ces déclarations sous-entendent une conception de la maîtrise de la langue comme un état de développement avancé et équilibré des habiletés de compréhension et expression écrite et orale. En définitive, rares sont les auteurs ou les projets qui envisagent de concevoir la connaissance d'une langue autrement que sous cette forme "maximaliste". Pourtant, dans la perspective d'une intensification des échanges européens, « *...rien ne nous prouve que pour communiquer, des gens doivent nécessairement passer par la même langue: ils peuvent aussi parler leur langue et comprendre celle de l'autre* » (L.-J. Calvet, 1993: 123, cf. aussi U. Eco 1993:

² Il n'est pas rare de trouver aujourd'hui dans la presse des titres alarmistes comme « *El español peligra en el ciberespacio* » (*El País*, 2/09/95).

377). Ce qui est parfois affirmé encore plus nettement : « *une Europe plurilingue devra développer l'intercompréhension au sein des familles de langues* » (J. Rousseau 1995).

C'est dans cette perspective qu'a été lancé, en janvier 1992, sur l'initiative de L. Dabène (1994a), le programme de recherche Galatea³. Il s'agit, pour ce faire, de mettre à profit une réalité linguistique peu exploitée systématiquement du point de vue didactique jusqu'à présent, à savoir la proximité typologique des langues. À ce titre, les locuteurs de langue romane sont particulièrement privilégiés puisque leurs langues (français, espagnol, italien, portugais, roumain, catalan, et autres langues régionales) possèdent un certain nombre de traits communs qui, dans bien des cas, leur permettent spontanément de pratiquer "l'échange plurilingue" envisagé par Calvet (cf. infra), sans avoir jamais étudié la langue de l'autre. Pourquoi alors ne pas tenter de développer ce type d'intercompréhension (cf. L. Dabène 1994a, 1994b: 169) en cherchant à faire acquérir une maîtrise partielle de ces langues, à savoir les seules habiletés de compréhension ? D'autant plus qu'aujourd'hui, nombreux sont ceux, au moins en France, qui ont étudié une langue romane pendant leur scolarité et qui, de ce fait, même si leur connaissance en est limitée, ont enrichi leur "bagage romanophone". Alors, pourquoi faire l'impasse sur les autres langues romanes⁴, pourquoi ne pas faire fructifier ce "capital" ?

L'objectif final du programme Galatea va donc consister à proposer une démarche méthodologique et du matériel pédagogique pour l'apprentissage par habiletés dissociées

³ L'équipe Galatea regroupe des chercheurs d'Espagne (Université Complutense de Madrid, Université Autonome de Barcelone, Université d'Oviedo), du Portugal (Université d'Aveiro), d'Italie (Centro di Ricerca e di Documentazione per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana, DoRiF, Roma, Universités de Cassino et de Salerno), de Suisse (Université de Neuchâtel), de Roumanie (Université de Bucarest) et de France (Universités de Grenoble 3, Lyon 2, Paris 8, Nantes) et une collaboration étroite est maintenue avec l'équipe Linguasur qui travaille sur un projet similaire en Amérique du Sud et en particulier au Chili.

Galatea a été financé par Le Ministère de la Recherche et de la Technologie, le Programme Pluriannuel en Sciences Humaines de la Région Rhône-Alpes et l'Union Latine. Il l'est désormais par la Communauté Européenne à travers le programme Socrates/Lingua : action D.

⁴ On a pu constater que, bien souvent, cette impasse est faite en raison des risques d'interférences entre langues romanes dans l'expression. Or, il est vraisemblable que ces risques sont fortement minimisés si on se limite aux habiletés de compréhension dans la (les) nouvelle(s) langue(s) romane(s).

(en commençant par la compréhension) des langues romanes étrangères à des romanophones débutants. Pour ce faire, trois étapes sont prévues (cf. L. Dabène 1995, C. Degache et M. Masperi 1995 pour un premier bilan du programme) :

- étude des processus et stratégies empiriques de construction du sens ;
- analyse contrastive des couples de langues concernées afin d'étudier les zones de la langue cible susceptibles de constituer des obstacles à la compréhension ;
- expérimentation pédagogique permettant de confronter les résultats et hypothèses issues des deux premières étapes à la situation didactique de façon à déterminer avec précision les options méthodologiques.

La présente étude, tout en s'inscrivant dans le cadre de ce programme et plus particulièrement de sa première étape, en constitue néanmoins un prolongement comme nous l'expliquerons de façon plus détaillée au chapitre 1.

Nous partons du constat, très souvent entendu chez les romanophones, selon lequel la langue romane inconnue "se laisse comprendre" à condition, comme nous le faisait remarquer récemment une amie uruguayenne à propos de l'italien, de "la raisonner"⁵. Ainsi, au cours de notre recherche, un jeune espagnol nous déclarait à propos du français dont il débutait l'apprentissage (cf. entretien N4 en annexe 3) :

« Yo hablar no lo hablo mucho, o casi nada, pero entenderlo, a la profesora entiendo mejor que los chicos americanos que están en mi clase desde luego, porque es que además yo sé catalán y entonces la palabra que no sacas con el castellano, la sacas por el catalán, porque "portar" en catalán es, "portar" no, como en francés, [for'matʃe] en catalán, en francés es "fromage", no sé, cincuenta mil palabras que se parecen muchísimo, y después están las que se parecen al castellano, que hay bastantes también [...]... pero en el castellano no tenemos el "mi hijo" el...? Esto que tenéis vosotros de distinguir masculino y femenino para el posesivo :

⁵ « (...) el italiano lo entiendo... o bueno, entenderlo no sé... ¡ lo razono ! », Mariana B., Rivera, Uruguay (frontière brésilienne).

"mon père, ma mère" [...] y en catalán sí, en catalán es "ma mare o mon pare"... »⁶

Certes, tous les "romanophones" ne se trouvent pas dans des conditions aussi favorables au moment d'aborder l'apprentissage d'une autre langue néo-latine. Beaucoup d'entre eux ne disposent en réalité que d'une seule langue romane de référence. Pour les francophones dans cette situation, il faut ajouter à cela le fait que leur langue présente, en plus, l'inconvénient d'une certaine singularité – flagrante au niveau phonologique par exemple – par rapport aux autres langues romanes. Comme on le sait, des langues romanes, le français est en effet celle qui est la plus marquée par les influences extérieures, et par conséquent, la langue qui a pris le plus ses distances par rapport au latin. Cela est un peu moins vrai à l'écrit. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de nous intéresser dans un premier temps à la compréhension de l'écrit.

Une autre raison réside dans le fait que, au-delà des pratiques studieuses et de divertissement (presse, littérature, études), la compréhension de l'écrit quand la langue cible est celle du milieu social (en « *milieu endolingue* » d'après L. Dabène et al. 1990), est devenue aujourd'hui une nécessité de tous les instants si l'on considère les pratiques de lecture dans la vie quotidienne : signalisation au bord des routes, dialogue homme-machine (distributeur de tickets, d'essence, etc. , on n'a pas toujours affaire à des robots multilingues !), dans les gares, les aéroports, les musées, pour faire les courses (au supermarché ou ailleurs)⁷... Il semble même que, contrairement à une idée reçue, dans la vie moderne, la lecture soit devenue beaucoup plus nécessaire au quotidien qu'auparavant. Ce n'est pas le développement des télécopies, autoroutes de l'information

⁶ « Moi, le français, je ne le parle pas beaucoup, ou presque pas, mais je le comprends, je comprends mieux la prof que les Américains qui sont dans ma classe bien sûr, parce qu'il faut dire qu'en plus je connais le catalan, et alors quand je comprends pas un mot grâce au castillan, je le comprends grâce au catalan, parce que "portar" en catalan, c'est "portar" non ? Comme en français, [for'matʃe] en catalan, c'est "fromage" en français, et je ne sais pas, il y a cinquante mille mots qui se ressemblent beaucoup, et puis après il y a ceux qui ressemblent au castillan, et il y en a beaucoup aussi [...] mais en castillan on n'a pas "mi hijo" (mon fils), le... ? Ce que vous faites vous, de distinguer masculin et féminin pour le possessif : "mon père, ma mère" [...] et en catalan si, en catalan c'est "ma mare, mon pare"... »

⁷ Nous projetons d'ailleurs de recenser ce genre de situations, à des fins tant pédagogiques que sociolinguistiques. Il suffit, pour s'en convaincre, de songer aux musées de Catalogne par exemple où bien souvent on ne dispose que d'explications en catalan

et autres courriers électroniques et procédés télématiques (y compris, par conséquent, en « *milieu exolingue* » – *ibid.*: 9), qui entrent directement en concurrence avec le téléphone, qui contredira cette évolution.

Ainsi n'a-t-on pas toujours la possibilité d'accéder à l'écrit dans sa langue maternelle ou dans une langue véhiculaire connue. Dans ce cas, si la langue étrangère est trop opaque, on abandonne rapidement ou on évite la difficulté pour chercher à se débrouiller par d'autres moyens. Si, par contre, des ancrages sont possibles et si l'on arrive à comprendre un tant soit peu, alors il est possible que l'on cherche à accéder à l'information par ses propres moyens. C'est évidemment ce qui se passe quand la langue étrangère est linguistiquement apparentée avec une langue déjà connue. Qui n'a pas cherché à déchiffrer des inscriptions au bord des routes, y compris sur le territoire national français, dans les régions où la langue régionale est une revendication identitaire par exemple (à condition là encore qu'elle soit apparentée car on imagine bien qu'avec le basque ou le breton par exemple, les tentatives de décodage ne seront que de courte durée si l'on ne dispose pas d'un minimum de connaissances) ? En situation d'usage réel, l'accès à cette information du bord des routes peut même s'avérer crucial. Que l'on songe à la polémique surgie suite au terrible accident du camion français qui a dévasté le centre d'une ville d'Andorre en 1994, faisant un grand nombre de victimes, et où on avait mis en cause certaines signalisations qui n'indiquaient qu'en catalan et en castillan l'interdiction faite aux camions d'emprunter cet itinéraire (« *itinerari prohibit als camions ; itinerario prohibido a los camiones* »). Les autorités andorranes supposent-elles que tout francophone est en mesure de comprendre des énoncés simples en langues voisines quand ils sont fortement contextualisés et forcément doublés d'icônes et de pictogrammes ? On peut le supposer, et pourtant... Certes il n'est pas dans nos objectifs d'enseigner la compréhension de l'écrit des langues romanes de nos voisins aux routiers francophones pour renforcer la sécurité routière... mais qui sait si dans l'Europe de demain ce genre de compétence ne sera pas un minimum requis y compris dans le cadre

de professions considérées comme "manuelles" ? C'est une des raisons pour lesquelles nous nous intéresserons à une situation semblable de contact avec la langue étrangère – l'espagnol en l'occurrence – c'est-à-dire occasionnelle, voire casuelle, pour un public avec lequel nous sommes en revanche plus familiarisé, à savoir des étudiants ou jeunes professionnels susceptibles de pouvoir nous fournir « *des informations sur leurs représentations métalinguistiques, leurs stratégies, et sur la relation [...] entre mode d'accès et mode de fonctionnement* » (R. Porquier et R. Vivès 1993: 75). Nous étudierons pour ce faire les discours tenus sur la construction du sens par des sujets confrontés à la lecture de textes dans une langue inconnue d'eux.

Le premier chapitre sera consacré à la présentation générale de notre étude. Nous détaillerons à cet effet ses hypothèses et ses objectifs et nous tâcherons d'en préciser le positionnement au sein des études conduites en didactique des langues sur la caractérisation des situations d'enseignement/apprentissage. Nous expliquerons pourquoi il nous a paru indispensable de nous intéresser aux capacités de réflexion sur la langue dont dispose, ou peut disposer sous certaines conditions, le public auquel nous nous intéressons.

Ces capacités sont repérées et inventoriées à travers l'activité métalinguistique déployée pendant la lecture d'un court texte en espagnol et lors d'un entretien consécutif organisé autour d'une série de questions et de tâches. C'est pourquoi, dans le deuxième chapitre, dans le but de dresser le cadre théorique de la recherche, nous avons jugé nécessaire de nous intéresser à l'histoire de cette notion d'activité métalinguistique. Outre l'objectif d'auto-formation d'une telle entreprise pour le scripteur, cela nous permet, en passant en revue les différentes utilisations de la notion au sein de plusieurs courants de recherche, d'examiner un certain nombre de difficultés liées à l'aire d'emploi de termes adjacents ou dérivés (tels que métacognition, métalangage et métalangue,

métalangagier et épilinguistique). Suite à cet examen, nous préciserons les acceptions que nous retenons et les positions que nous adoptons à l'égard de questions essentielles dans les recherches sur l'appropriation des langues comme le caractère conscient ou non des processus de traitement de l'apprenant (au sens le plus large) et la méthodologie retenue pour les étudier.

Dans le chapitre 3, après avoir donné une vue d'ensemble des différents pôles et processus en jeu dans l'activité de lecture/compréhension, nous envisagerons différentes hypothèses quant à la localisation de l'activité métalinguistique au sein du modèle interactif de lecture, d'un point de vue général d'abord, puis en langue étrangère et enfin quand celle-ci est inconnue mais apparentée ou voisine.

Le chapitre 4 sera consacré dans sa première partie à la présentation de la méthodologie de recueil des données (échantillon de sujets, textes, procédure suivie), et dans sa deuxième partie à un premier dépouillement des données. Il s'agira alors, d'une part, de caractériser l'échantillon en termes de profils sociolinguistiques, attitudes, motivations et représentations à l'égard des langues romanes et, d'autre part, de quantifier la performance de compréhension. Cette quantification de la performance sera complétée par une analyse de type qualitatif au moyen des discours tenus par les sujets sur leurs modes d'exploration textuelle.

Dans le chapitre 5, l'analyse relative à l'activité "méta" des sujets consistera, après en avoir défini les différentes composantes dans le cadre de notre expérimentation, à inventorier et classer les données recueillies au fil des séquences de l'entretien, en portant une attention privilégiée à ce qui est proprement métalinguistique. Ces données se présenteront essentiellement sous la forme de verbalisations mais également sous la forme de résultats quantifiés issus de l'exécution de tâches. Nous procéderons par conséquent à une analyse qualitative agrémentée de quelques aspects quantitatifs.

Dans le chapitre 6 nous proposerons un principe de classement afin de donner une vision synthétique et taxinomique des verbalisations à orientation métalinguistiques relevées au fil des entretiens avec les sujets. Nous discuterons également certains aspects particuliers comme celui de la métalangue employée et celui des représentations métalinguistiques.

En conclusion, nous tâcherons de faire le bilan des interrogations que cette étude soulève et des pistes de recherches ultérieures qu'elle peut nous ouvrir. Enfin, nous envisagerons brièvement les perspectives d'élaboration didactique qu'elle peut nous fournir.

CHAPITRE 1 : HYPOTHESES ET OBJECTIFS

1.1. HYPOTHESES

1.1.1. Hypothèse générale

Notre étude s'inscrit donc dans le cadre de la première étape du programme Galatea, l'étude des processus et stratégies empiriques de construction du sens (cf. L. Dabène 1994a et c, C. López Alonso & A. Séré de Olmos 1994b, M.-E. Malheiros-Poulet & al. 1994), et en constitue une extension. Elle part du constat suivant : en Espagnol Langue Voisine Inconnue pour des Francophones¹ (désormais **ELVIF**), s'il est possible pour un lecteur de construire du sens dans certaines conditions, alors même qu'il ne connaît pas la langue, cela signifie qu'il possède un dispositif cognitif, « *un système* » qui lui permet « *d'interpréter des énoncés qu'il n'avait jamais rencontrés (même si ces interprétations ne sont que des hypothèses approximatives et provisoires sur le sens)* » (B. Py. 1993: 11). Le postulat général du projet est que ce dispositif cognitif constitue un formidable "gisement" de ressources pour l'apprentissage à condition de se donner les moyens de l'optimiser. Par conséquent, si l'on souhaite exploiter ce "réservoir", la première nécessité est d'en réaliser une description.

¹ Où *Voisine* renvoie à la parenté linguistique de l'espagnol avec le français et *Inconnue* au fait que les apprenants sont débutants dans l'étude de cette langue.

Notre hypothèse générale personnelle est que ce "gisement" est en partie constitué par les capacités de réflexion sur la langue des sujets. Pour les décrire, il nous est donc nécessaire de définir une méthode d'exploration.

Compte tenu des perspectives européennes de contact social (parfois désigné également comme "naturel") avec les langues étrangères dont il a été question dans notre introduction, il était nécessaire de définir comme objet d'étude une situation de contact particulière avec la langue romane inconnue : celle d'individus n'ayant jamais étudié formellement l'espagnol (donc des "novices") à qui on propose un contact purement ponctuel avec l'espagnol écrit (d'où l'adjectif "casuel")².

Cette situation de contact avec la LE doit être située par rapport aux différentes situations étudiées par la recherche en didactique des langues. Il ne s'agit en effet ici ni d'une situation d'apprentissage formel en milieu institutionnel ni d'une situation d'acquisition informelle en milieu social selon une distinction considérée comme « *classique en didactique des langues* » (L. Dabène et al. 1990: 10). Selon nous, cette situation n'entre pas non plus dans le continuum tracé par ces auteurs entre les deux pôles de cette distinction pour caractériser plus finement les situations étudiées.

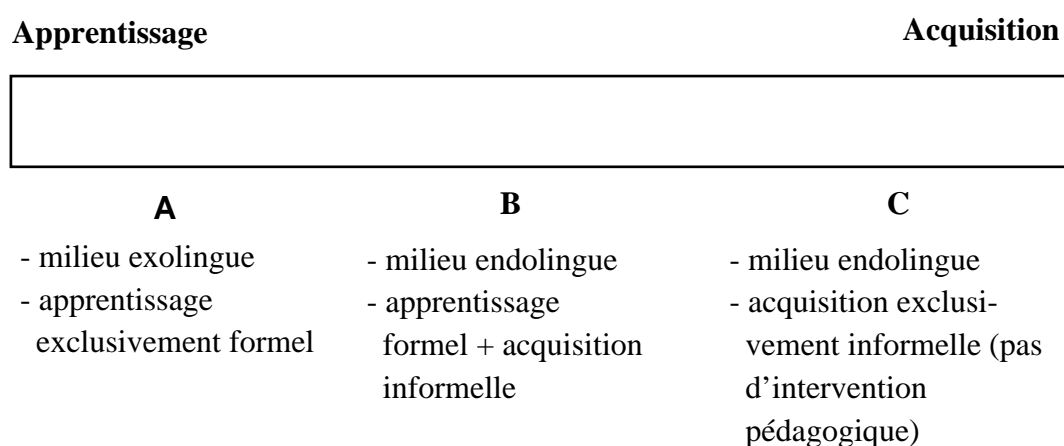
On considérera d'abord que la durée effective du contact avec la LE n'est pas un critère de caractérisation. Ainsi, toute situation de contact (au sens de faisant l'objet d'une attention cognitive quelle qu'elle soit) avec une LE, toute utilisation, quelle que soit sa durée³ et sa fréquence (ou son étalement dans le temps), peut être considérée comme une situation d'appropriation de LE. Notre situation de contact occasionnelle avec l'ELVIF, d'une durée moyenne d'une heure et demie, peut par conséquent être considérée comme une situation d'appropriation même si elle ne connaît pas de suite. Ceci étant posé, si

² Notant que « *l'on peut utiliser une langue non-maternelle sans pour autant la considérer comme un objectif d'appropriation* », Py (1993: 11) propose d'utiliser « *le mot "alloglotte" chaque fois que la présence éventuelle d'un tel objectif n'est pas pertinente* ».

³ De la seconde nécessaire au conducteur pour lire la signalisation routière (cf. Introduction) à la longue période d'immersion de la jeune fille au pair ou du primo-arrivant.

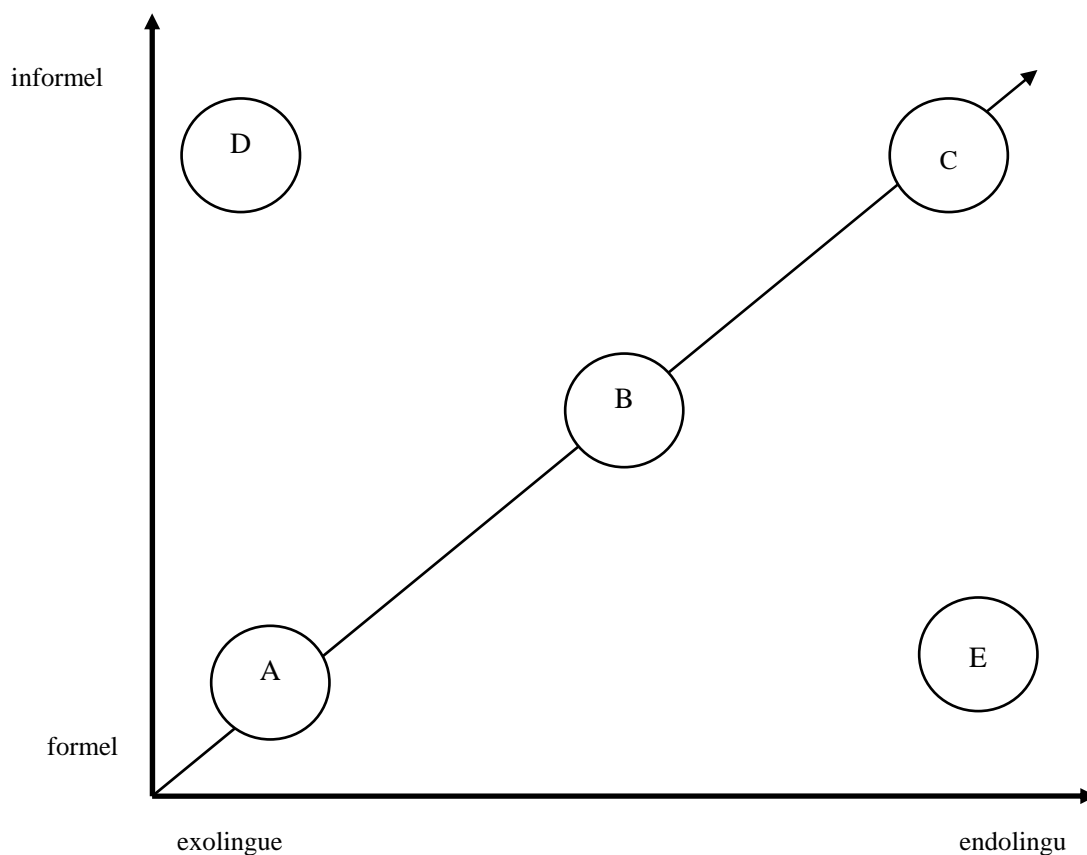
nous caractérisons cette situation au moyen des deux critères proposés par L. Dabène (ibid.: 10) pour « *situer chaque situation d'apprentissage en un point déterminé de ce continuum* », nous nous trouvons dans l'impossibilité de la positionner en quelque zone que ce soit comme on pourra en juger ci-après sur le schéma que nous empruntons aux auteurs en question.

Graph. n°1: Continuum des situations d'enseignement / apprentissage (L. Dabène & al. 1990: 10)



Puisque la situation de contact avec la LE que nous nous proposons d'étudier est une situation sans intervention pédagogique (point C ci-dessus) en milieu exolingue (point A, car conduite à Grenoble), aucune position sur le continuum ne correspond à ces deux caractéristiques. Nous proposons par conséquent d'adopter un autre mode de représentation de la diversité des situations, à savoir un plan à deux dimensions qui nous permettra de faire figurer la situation à laquelle nous nous intéressons.

On retrouve ci-après, dans la diagonale de A à C passant par B, le continuum du schéma précédent (Graph. n°1). Le plan délimité par les axes vertical et horizontal permet en revanche de localiser deux autres types de situation, les points D et E. Entre les 4 situations extrêmes A, D, C et E, il est possible de positionner une situation d'appropriation en n'importe quel point du plan de dispersion.

Graph. n°1 bis : Dispersion des situations d'utilisation/appropriation des LE

Situation D : appropriation *totalem*ent informelle en milieu exolingue. C'est la définition de notre situation⁴ de lecture en ELVIF : contact informel – au moins dans un premier temps – avec l'espagnol, à Grenoble, France.

Situation E : apprentissage totalement formel en milieu endolingue. C'est le cas du primo-arrivant scolarisé dès son arrivée qui partage son temps entre la classe (LE formel) et le milieu familial (LM), avant qu'il n'établisse de contacts avec le groupe de pairs (il remontera alors vers C).

⁴ Autres exemples : le cas de l'adulte francophone qui entretient et perfectionne son anglais scolaire grâce à la lecture de documents sur Internet, tout en restant en milieu exolingue, en France par exemple. C'est le cas aussi, bien que radicalement différent, du sherpa népalais illettré qui n'a jamais quitté son pays mais qui a appris des rudiments de français pour interagir avec des touristes randonneurs.

Pour explorer une telle situation de contact avec LE, nous avons choisi de mener une étude de type qualitatif, sur un échantillon réduit, au moyen d'une méthode d'exploration aussi « *écologique* » que possible (selon l'expression de M. Dabène 1994: 9). Bien que toutes les conditions de lecture ne soient pas réunies (contexte, motivation, support...), notre volonté est de placer les sujets face à un écrit présentant une complétude textuelle (que nous vérifierons) et non pas face à des énoncés hors de tout contexte comme cela pourrait être fait dans des procédures plus expérimentales. Suite à quoi nous procéderons à un entretien de type semi-directif.

Dans la mesure où l'hypothèse didactique du programme Galatea est, à terme, que la prise de conscience par un apprenant de son activité métalinguistique conçue comme l'ensemble de ses intuitions et de ses savoirs sur le système de la langue étrangère facilite l'appropriation, nous avons choisi de nous intéresser aux verbalisations que pouvaient formuler en ce sens des lecteurs novices et casuels sous l'effet d'une sollicitation de plus en plus marquée, voire délibérément métalinguistique. Nous pensons en effet, comme d'autres (cf. W. Klein 1989: 5), que la description des stratégies observées chez un tel public peut avoir une pertinence dans la perspective future d'un apprentissage guidé ou plus vraisemblablement semi-guidé.

Notre intérêt pour la réflexion métalinguistique se justifie donc par notre perspective didactique et plus précisément, par le rôle de catalyseur de l'apprentissage qu'elle pourrait y jouer à condition de respecter un certain nombre de contraintes liées à la spécificité de l'activité de construction du sens (cf. A. Turcotte 1994). Il s'agira alors d'étendre à tout fait de langue la possibilité de miser sur les bénéfices de ce que Singleton (1993: 170) appelle « *l'effort mental* » pour l'acquisition du lexique. En paraphrasant cet auteur nous pourrions résumer cette démarche de la façon suivante « *L'effort mental qu'un apprenant emploie à deviner le sens d'un mot [et de tout autre forme de la LE] en l'étudiant dans son contexte et en réfléchissant aux similitudes formelles qui peuvent*

exister [entre cette forme et des formes connues] sera apparemment récompensé par une plus grande probabilité que le mot restera dans sa mémoire ». Cette hypothèse va au-delà de l'hypothèse de l'input compréhensible (cf. S. Krashen 1992: 20, « *more comprehensible input, more acquisition* ») qui cherche à démontrer que « *la lecture/compréhension peut permettre l'intériorisation des propriétés grammaticales tout en traitant l'information nécessaire à la découverte du sens* » (R. Ellis 1992: 39). C'est aussi ce qu'affirme Sweeney (1991: 24) quand il écrit que « *la lectura sirve como una fuente de adquisición de la lengua* »⁵. Ellis, néanmoins, se démarque nettement de Krashen lorsque, tout en soulignant « *l'absence de recherche prouvant l'existence d'un lien direct entre la compréhension et l'acquisition* » (op. cit.), il suppose comme Singleton que pour qu'il y ait acquisition il faut « *une attention consciente aux caractéristiques linguistiques de l'input, et que cette attention sera plus soutenue si le texte demande des efforts de la part des apprenants que s'il est facile à comprendre* » (op. cit.). Nous faisons en plus l'hypothèse d'un meilleur rendement de cette conception de l'input compréhensible grâce à l'optimisation des potentialités cognitives ou autrement dit, la nécessité de réduire la quantité des lectures tout en augmentant la qualité de l'attention car, comme l'écrit Bialystok (1990: 56) « *pratiquer l'écrit dans une langue étrangère [...] force l'apprenant à en examiner la structure par le biais de la composante d'analyse, ce qui aboutit à une représentation plus formalisée* ».

Quoi qu'il en soit, l'hypothèse de Singleton ne sera pas abordée ici dans sa totalité dans la mesure où l'étude des retombées de « *l'effort mental* » sur l'apprentissage relève d'une problématique de l'appropriation à long terme d'une langue étrangère, ce qui dépasse nos objectifs immédiats. Nous nous situerons par conséquent résolument en amont de cette problématique en nous en tenant à la première partie de la déclaration de

⁵ Ce à quoi il ajoute que « *si se puede avanzar más rápido en la lectura que en lo que es hablar, escuchar, o escribir el castellano, ¿por qué limitarse a la velocidad de la destreza más lenta?* ». Ce qui constitue un vif plaidoyer en faveur de l'approche par habiletés dissociées.

Singleton, c'est-à-dire à **l'observation des modalités d'exercice de cet « effort » dans le but d'effectuer un prélèvement, un recensement et un classement des différents aspects de l'activité métalinguistique, et afin d'en examiner les aspects les plus saillants** pour la perspective ultérieure d'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'ELVIF qui est la nôtre.

1.1.2. Hypothèses spécifiques

Beaucoup d'auteurs ont signalé, à l'instar de Arditty (1992: 414), que *« l'acquisition d'une langue étrangère s'accompagne toujours d'une réflexion méta, d'interrogations, de rationalisations »*, mais à partir de là, il nous semble que sur le plan de l'intervention pédagogique, on a trop souvent posé la question en termes de *« faut-il enseigner ou non la grammaire ? »* et pas assez en termes de *« que sont ces activités métalinguistiques et que peut-on (et doit-on) en faire ? »*

De façon plus spécifique, nous faisons l'hypothèse que le "bagage métalinguistique" d'un lecteur novice et casuel en ELVIF (*« l'alloglotte »* – cf. B. Py 1993: 11) se caractérise non seulement par la présence de traces issues de ses apprentissages langagiers antérieurs, en LM comme dans d'autres LE, mais aussi par des savoirs plus informels issus d'une part de son propre "bricolage" du matériau langagier et d'autre part de ses représentations de la proximité typolinguistique. C'est parce que *« les comportements tant des enseignants que des élèves sont conditionnés par leurs représentations linguistiques »* définis comme *« des petits choix limités et spontanés [...] (qui) renvoient à une conception plus ou moins élaborée et explicite du langage en général et de la langue enseignée en particulier »* (B. Py dans A.C. Berthoud et B. Py 1993: 5), que nous projetons de conduire cette étude. Nous espérons que l'étude de ces "petits choix", alors que le sujet n'a pas planifié d'apprentissage, nous renseignera sur sa conception du langage et de l'espagnol et nous permettra de prédire et d'étayer les comportements d'apprenants futurs de façon à gérer *« la dialectique entre des*

représentations plus ou moins inadéquates et leurs objets linguistiques [...] c'est-à-dire ajuster les représentations des élèves, neutraliser les divergences ou au contraire en tirer parti, et construire un objet linguistique libéré des stéréotypes paralysants » (ibid: 14).

Nous nous attendons à ce que les considérations lexicales soient les plus importantes mais, sans négliger cette dimension, nous nous proposons de porter notre attention sur l'ensemble des niveaux linguistiques. Notre hypothèse est en effet que la proximité typolinguistique peut avoir des répercussions à tout niveau.

1.2. OBJECTIFS ET RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES ATTENDUES

Nous pensons donc que, à des fins pédagogiques, on peut exploiter les connaissances, représentations et savoir-faire métalinguistiques des apprenants afin de les dynamiser, au contact de la langue cible, par des pratiques d'étayage, afin de faciliter la construction du sens en ELVIF. Il s'agit, pour ce faire, d'étudier « *les modalités de transfert ou d'adaptation, dans l'appropriation (ndr: ou plus modestement ici dans l'utilisation), de représentations métalinguistiques antérieurement mises en place sur une autre langue, maternelle ou étrangère* » (R. Porquier et R. Vivès 1993: 75). Notre recherche sera par conséquent de nature exploratoire et descriptive dans la mesure où elle ne vise pas forcément à confirmer ou rejeter des hypothèses mais plutôt à en générer dans l'optique d'une élaboration didactique à venir. C'est en ce sens que notre objectif est aussi de stimuler des recherches ultérieures, des expérimentations au cours desquelles il s'agira bien d'évaluer la portée des hypothèses dégagées dans la présente étude.

Les retombées que nous attendons de cette recherche sont les suivantes :

– Une meilleure connaissance des stratégies et processus mis en œuvre dans une situation de compréhension de LE singulière et peu étudiée jusqu'à présent. Nous espérons ainsi, au niveau théorique, contribuer à la réflexion sur l'utilisation des langues étrangères et en particulier sur le rôle de la conscience et de l'activité "méta" du sujet.

– Une meilleure connaissance des rapports entre individus et langues. On peut s'attendre en effet à rencontrer chez les sujets des profils métalinguistiques différents. La mise en relation de l'activité métalinguistique avec la performance de compréhension peut nous permettre par exemple de dégager des observations intéressantes.

– Tirer des enseignements précieux en vue de l'élaboration d'une grammaire de la compréhension, sur les stratégies à étayer et celles à inhiber, sur les représentations et stéréotypes linguistiques à contourner ou sur lesquels prendre appui, sur la métalangue à employer et sur celle à éviter, mais aussi sur les zones de résistance de l'ELVIF et ses actualisations en discours. « *La règle explicite (donnée à l'apprenant) doit donc être suffisamment proche de la représentation qui se développe chez l'apprenant pour pouvoir y être incorporée de façon significative. L'écart entre ce que l'apprenant a spontanément expliqué et le principe signifiant qui peut lui être proposé est sans doute à rapprocher de la "Zone Proximale de Développement" définie par Vigotsky (1962)* » (E. Bialystok 1990: 52-53). D'où la nécessité de connaître ces représentations, de les observer, de les inventorier et de les analyser.

Au-delà, cette recherche devrait, d'une part, permettre de fournir des pistes de réflexion pour une élaboration postérieure d'un outil d'appréciation du profil métalinguistique d'un individu en lecture/compréhension, qui pourrait remplir une fonction "diagnostique" et "pronostique" en indiquant quels types de stratégies métalinguistiques il faudrait renforcer au cours de l'enseignement ; et d'autre part, procurer une première estimation de la possibilité de concevoir un apprentissage d'une langue voisine axé sur la compréhension.

1.3. PROBLEMATIQUE

Le recensement et le classement des verbalisations devrait nous permettre d'aborder les questions suivantes :

- Les sujets développent-ils une activité "méta" spontanée pendant la lecture/compréhension ?
- Dans quelles conditions cette activité "méta" apparaît-elle ? Quel est son rôle dans l'activité de construction du sens ?
- Quels sont les domaines langagiers et les objets linguistiques privilégiés de l'activité "méta" ?
- Peut-on tracer des lignes de partage suffisamment précises au sein de cette activité "méta" entre le métalangagier, le métacognitif et le métalinguistique ? Si oui, sur quels critères ?
- Comment les sujets s'y prennent-ils pour justifier leurs réponses, leurs stratégies, leurs inférences, leurs connaissances antérieures ? Quelles considérations métalinguistiques l'exigence méthodologique de justification fait-elle ressortir ?
- Comment repèrent-ils les "zones de résistance" à la compréhension ?
- Quels sont les différents types de "ressources" métalinguistiques d'un tel public (métalangue, représentations, savoir-faire...) ?
- Peut-on formuler des hypothèses quant aux répercussions spécifiques de la proximité typologique des langues en contact (français, espagnol et autres langues étrangères : en particulier l'italien pour une partie du public mais aussi le latin, l'allemand, l'anglais...)?

Avant d'aborder ces questions, nous avons cependant souhaité nous livrer à un cadrage théorique aussi approfondi que possible afin d'examiner les concepts qui nous intéressent d'un double point de vue historique et épistémologique.

CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

2.1. INTRODUCTION A LA PROBLÉMATIQUE DU "META"

Si aujourd'hui, le terme "métalinguistique", au moins pour les didacticiens, les pédagogues des langues et les linguistes, est d'un emploi courant (bien qu'il recouvre des acceptions diverses comme on le verra plus loin), cela n'a pourtant pas toujours été le cas. Ainsi, Jakobson lui-même déclarait en 1952 devant un parterre de linguistes et d'anthropologues¹ que «...les termes nouveaux sont souvent la maladie infantile d'une nouvelle science ou d'une nouvelle branche d'une science. [...] Le néologisme "métalinguistique" [...] est un peu dangereux, car "métalinguistique" et "métalangage" veulent dire tout autre chose en logique symbolique ». C'est dire la méfiance qui régnait à l'époque à l'égard de ce vocable. Il déclarait même qu'on pourrait « être étonné, si un zoologiste, décrivant ce qu'un animal donné mange, ou dans quelle partie du monde on le rencontre, appellait de telles questions de la métazologie ».

Il est d'ailleurs frappant de retrouver à peu près la même réticence à date beaucoup plus récente chez Klein (1984: 182-183, note 4) : « Dernièrement, l'expression "métalinguistique" tend à être employée pour presque toutes les expressions qui réfèrent

¹ « Le langage commun des linguistes et des anthropologues », texte conclusif à la Conférence des Anthropologues et Linguistes, Université d'Indiana, 1952, in R. Jakobson 1963: 29-30.

d'une façon ou d'une autre à du langage. On peut douter que ce soit une utilisation judicieuse (on n'appelle pas "métamétéorologiques" tous les énoncés qui parlent du temps qu'il fait) ». Si l'on peut ne pas être convaincu par ces contre-exemples puisque dans les deux cas ni la zoologie ni la météorologie ne se décrivent elles-mêmes mais ont recours à la langue, il n'en reste pas moins que la question des limites du métalinguistique est posée. Klein, en évoquant « le caractère vague de cette notion rendant difficile l'estimation de sa place dans l'acquisition des langues » et en estimant, à juste titre selon nous, que « il est préférable de se pencher sur des formes concrètes de cette réflexion (ndr: sur la langue) » ne fait que souligner le flou qui règne autour des frontières du métalinguistique. De plus, il convient de noter que ces contre-exemples semblent sous-tendus par une conception du métalangage en tant que sous-ensemble lexical, comme si la fonction métalinguistique ne pouvait se réaliser autrement. C'est du reste ce que remarque Rey-Debove (1978: 3) quand elle constate que les grammaires font le silence sur cette fonction et en particulier sur le fonctionnement des mots autonymes. Ce qui la conduit à dénoncer cette conception réductrice selon laquelle « il existerait des mots pour parler du langage, comme il en existe pour parler de la géographie, du cinéma ou de la coutellerie, et le métalangage ne serait qu'un lexique lié à un domaine de la connaissance et à un champ sémantique particulier ».

2.2. DEFINITION GENERALE

Malgré ses réticences initiales, c'est bien Jakobson qui en 1960 (op. cit. 1963: 218), fut à l'origine de la diffusion à grande échelle de la notion grâce à son schéma de la communication où elle apparaît en tant qu'adjectif qualifiant la fonction relative au code. Mais comme le fait remarquer Gombert (1986) elle est pour lui au rang des fonctions « *secondaires* » et elle ne joue pas un rôle primordial dans ses travaux. Peut-être est-ce pour cela que sa pensée initiale s'est quelque peu délayée au fil des années, à tel point que pour Klein (1989) par exemple « *Jakobson dit que le langage est*

utilisé métalinguistiquement dès que l'attention (c'est nous qui soulignons) *du locuteur est focalisée sur le code lui-même* ». Cette interprétation de Jakobson est, il est vrai, suffisamment large pour rencontrer un vaste consensus. Néanmoins, elle nous semble susceptible de soulever bien des interrogations.

En premier lieu, nous remarquons que le fonctionnement métalinguistique concerne la langue et non pas l'activité cognitive du sujet, ce qui signifie que dans une telle perspective on ne s'intéresse qu'aux verbalisations qui démontrent que le locuteur porte son attention sur le code. Or, les relations entre discours et ce qui est appelé ici "l'attention" sont bien problématiques. Rien ne démontre en fait que l'attention du locuteur ne puisse porter sur le code sans que l'on en ait des manifestations discursives tangibles et inversement, rien ne prouve que son attention soit vraiment tournée vers la langue si son discours l'évoque. En outre, les critères discursifs permettant d'attribuer la fonction métalinguistique à un énoncé semblent bien difficiles à établir à partir du moment où, acceptant cette définition, on étend la fonction métalinguistique au-delà des énoncés comprenant des éléments de la terminologie grammaticale spécifique. C'était pourtant bien la portée que Jakobson (1960, trad. 1963: 217) accordait à la notion lorsqu'il écrivait :

« Une distinction a été faite dans la logique moderne entre deux niveaux de langage, le "langage-objet", parlant des objets, et "le métalangage" parlant du langage lui-même. Mais le métalangage n'est pas seulement un outil scientifique nécessaire à l'usage des logiciens et des linguistes ; il joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours. Comme Mr Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations. Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique ou de glose ».

Et de donner par la suite quelques exemples de métalangage courant comme «*Je ne vous suis pas* » ; «*Que voulez-vous dire ?* » ; «*Mais qu'est-ce que "se faire coller" ?* ». Si l'on

a pu parfois attribuer à Jakobson un sens étroit du *métalinguistique*, on voit bien ici que ce n'était pourtant pas le cas.

On peut en revanche s'interroger à juste titre sur un autre point : l'activité métalinguistique n'est-elle pas susceptible de se manifester autrement que de façon verbalisée ? Par ailleurs, si l'on sait, comme cela est indiqué dans le *Dictionnaire de Didactique des Langues* de Galisson et Coste (1976: 96), qu'« *il est nécessaire de ne pas avoir une conception fixiste de la notion de code* » chez Jakobson et qu'on peut rapprocher l'opposition langue-parole du couple code-message, faut-il pour autant exclure du domaine métalinguistique les discours qui ne portent que sur le message ? Au demeurant, que sait-on des motivations et des finalités dudit locuteur lorsqu'il porte son "attention" sur le code ? De quelles opérations mentales fait-il état ?

Cette première série de questions n'est qu'un avant-goût selon nous de la quantité d'interrogations qui gravitent autour de ce concept. Une revue de la littérature concernant le sujet finira de nous en convaincre. Elle nous permettra en outre de remonter aux origines de cette notion et de situer nos travaux par rapport aux différents domaines y ayant eu recours ces dernières années. Cela afin d'esquisser certaines hypothèses sur le rôle et la place tenue par l'activité métalinguistique dans la compréhension écrite de l'Espagnol Langue Voisine Inconnue pour Francophones (ELVIF) avant d'en évaluer la portée didactique. Dans la mesure où les notions de métalangage et de métalinguistique apparaissent dans un grand nombre de travaux et sous des points de vue relativement différents, notre objectif essentiel à travers cette revue de la question sera d'essayer de poser clairement nos acceptions.

2.3. LATENCE ET EMERGENCE DU CONCEPT METALANGAGE / METALINGUISTIQUE

2.3.1. Aux origines

D'après le Petit Robert², la paternité du terme "métalangage", défini comme « *langage naturel ou formalisé qui sert à parler d'une langue, à la décrire* », est attribuée à Tarski (1935) et son introduction en France semble remonter à 1960. Un des rédacteurs de ce dictionnaire, ouvrage métalinguistique par excellence, Josette Rey-Debove dont nous avons déjà évoqué le nom, est également l'auteur d'un ouvrage de référence sur la question : *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage* (1978) où elle s'emploie à étudier le métalangage du double point de vue sémiotique et linguistique et en particulier à travers les procédés d'autonymisation du signe. On y apprend que « *la notion de métalangage est un emprunt récent des linguistes (Hjelmslev, Harris, Jakobson) aux logiciens du Cercle de Vienne, spécialement à Tarski et Carnap, entre les années 1931 et 1947* ». Il s'agissait pour ces logiciens-mathématiciens de trouver une langue formalisée commune aux sciences et qui en garantisse l'unité. Quant au métalangage qui parle d'une langue naturelle, nous dit Rey-Debove (ibid.: 7), « *s'il est formalisé et dérive les propositions les unes des autres, comme, par exemple, dans la grammaire générative transformationnelle, il s'en rapproche structurellement autant qu'il est possible. Mais dans la mesure où le métalangage n'est rien d'autre qu'une fonction d'une langue naturelle (ndr : et il en est ainsi pour Jakobson), il s'éloigne beaucoup de ce premier modèle. Il reproduit ainsi celui de la langue naturelle avec ses imprécisions, ses ambiguïtés* ». Au rang desquelles figure notamment la polysémie due en l'occurrence, au moins en partie, aux appropriations différentes qu'ont pu en faire les uns et les autres: les linguistes, les psychologues et les didacticiens pour ce qui nous concerne. C'est pourquoi leur discours sur le métalangage (leur "méta-métalangage"!) ne coïncide pas toujours. Même en considérant les seuls linguistes, si Jakobson en a

² Édition 1988, rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove.

diffusé l'expression parmi eux à partir de 1965, il semble que l'usage qu'ils en ont fait par la suite ait été suffisamment divers pour que la notion perde de son intérêt à leurs yeux et finisse par fonctionner pour la plupart comme synonyme de "terminologie linguistique" et de "discours grammatical".

2.3.2. Émergence du concept

Il faut dire que peu après Jakobson, Chomsky avait sérieusement occupé le terrain, dès 1965, avec sa dichotomie compétence/performance notamment, sans jamais parler de fonction métalinguistique³. S'il conçoit bien (1968, traduction française 1970: 105) que le langage humain n'assume pas que la fonction référentielle et peut assumer d'autres fonctions, il omet de traiter de la fonction métalinguistique : « *Il est faux de penser que l'usage du langage humain se caractérise par la volonté ou le fait d'apporter de l'information. Le langage humain peut être utilisé pour informer ou pour tromper, pour clarifier ses propres pensées, pour prouver son habileté ou tout simplement pour jouer* ». Si bien que la notion semble être tombée en déshérence à cette époque-là. Seul Culioli évoque dès 1968 le doublet « *métalinguistique / épilinguistique* » mais ses travaux ne connaissent pas encore, comme on le sait, une grande diffusion, et il faudra attendre une dizaine d'années pour que son point de vue fasse irruption en didactique. Nous y reviendrons.

Ainsi donc, l'école chomskyenne s'imposa et contribua grandement, comme le rappelle Gaonac'h (1987: 93) « *à élaborer une véritable psycholinguistique* ». A tel point que, comme le signale le même auteur, la référence à la linguistique chomskyenne est une quasi-constante dans les travaux de psycholinguistique à partir de 1960 alors même que, paradoxalement, comme le rappelle Besse (1977) « *la grammaire qu'il se propose*

³ Cependant, à date tardive - 1979 - il semble bien qu'il ait utilisé le terme. C'est Bialystok 1982: 94 qui rapporte que Mattingly et Chomsky 1979 incluent l'accès à la connaissance dans la conscience métalinguistique.

d'élaborer ne cherche pas à rendre compte de la production psychologique du langage ». Gaonac'h (1987: 95) explique aussi que « *d'une part les implications extra-linguistiques de la théorie de Chomsky sont loin de correspondre à quelque chose de stable, dans les textes de son auteur, d'autre part elles sont, en tout état de cause, considérées par lui comme des extrapolations sans fondement* ».

Mais la principale explication de l'inexistence de références à l'activité métalinguistique nous semble liée aux postulats même de la théorie. Chez les générativistes c'est la grammaire interne du sujet auditeur-locuteur idéal qui est l'objet des investigations, définie comme inconsciente et innée. D'où le peu de crédit accordé aux discours des locuteurs réels sur leurs productions langagières, même si Chomsky s'interroge parfois, comme ici en note (1965)⁴, sur la méthodologie et sur l'utilité de l'introspection : « *Doit-on faire usage des données de l'introspection pour établir les propriétés de ces systèmes sous-jacents ?* ». Il va même jusqu'à affirmer qu'on ne peut pas les négliger « *sous peine de condamner l'étude du langage à une complète stérilité* ». Mais qu'entend-il exactement par "introspection" ? Celle-ci ne concerne-t-elle pas plus exactement le linguiste qui s'auto-observe lors de ses jugements de grammaticalité ou d'acceptabilité ? Quant à la grammaire explicitée par le sujet elle semble de bien peu d'intérêt étant donné que la grammaire générative traitera « *de processus mentaux dépassant de loin le niveau de la conscience actuelle ou même potentielle* » (ibid.: 19, cité par D. Gaonac'h 1987: 94). En revanche, il est vrai que la grammaire générative transformationnelle ramène les recherches linguistiques vers des préoccupations psychologiques (point de vue "mentaliste") dont les structuralistes avaient cherché à se démarquer (approche "mécaniste"). Ce faisant, comme l'écrit Roulet (1972: 74), « *Chomsky a beaucoup contribué à faire porter l'accent sur la connaissance des stratégies de l'apprentissage comme préalable à l'élaboration d'une nouvelle*

⁴ Note 1 p.13, traduction française 1971.

méthodologie de l'enseignement des langues et à développer les recherches psycholinguistiques en ce domaine ». C'est là en particulier qu'il faut situer le revirement opéré quant au rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères : « *la langue maternelle ne constitue plus comme pour les tenants des méthodes audio-visuelles, une source fâcheuse d'interférences à neutraliser au plus vite ; elle est avant tout un auxiliaire précieux* » (E. Roulet 1972: 69).

Au même moment, les premiers travaux de Corder (1967, 1971) sur l'analyse des erreurs contribuent à confirmer le fléchissement de tendance. On peut dire aujourd'hui avec le recul que, compte tenu des orientations retenues à l'époque, il était inévitable qu'on finirait bien par s'intéresser tôt ou tard aux discours tenus par ces mêmes apprenants sur leurs processus d'apprentissage et en particulier sur les règles et principes qui structurent leurs acquisitions linguistiques. Mais ce ne fut pas la première préoccupation dans la mesure où le débat entre linguistes et "applicationnistes" porta d'abord sur la question de la métalangue à employer, restant ainsi du côté des stratégies d'enseignement. Cependant, si le projet de Chomsky d'avoir recours à « *une métalangue rigoureuse et explicite, comme les systèmes formels utilisés en logique et en mathématiques* » (E. Roulet 1972: 57) afin de formuler des règles précises n'aboutira qu'à quelques expériences peu fructueuses en matière d'enseignement des langues (mais « *toutes réussies* » d'après D. Bailly 1985: 206), il a contribué largement à la réhabilitation de l'exercice d'une activité de réflexion sur la langue avec les apprenants qui se traduira sur le plan de la méthodologie de l'enseignement des langues, à quelques années d'intervalle, par un enseignement de la grammaire inductif et explicite (méthodologie cognitive et communicative) en réaction aux approches inductives implicites des méthodes audio-visuelles et au "tout communicatif" des tenants de la méthode naturelle de Krashen-Terrell (cf. C. Germain 1993: 243).

Néanmoins, si les théories chomskyennes ont ouvert, selon ses propres termes (1966, cité par P. Corder 1967) une période de "mouvement" et "d'agitation" chez les linguistes et psycholinguistes de cette période, elles n'ont pas mis pour autant en évidence l'importance de l'activité structurante plus ou moins consciente de l'apprenant dans l'appropriation d'une langue étrangère (LE). Comment expliquer alors qu'en linguistique appliquée, peu de temps après, la recherche sur l'acquisition des langues en soit venue à poser la problématique des rapports de l'activité métalinguistique du sujet avec ses acquisitions ? Il nous semble qu'un élément de réponse à cette question réside dans le constat d'échec dressé par la linguistique appliquée en tant qu'application de la linguistique (des structuralistes et des générativistes) à l'enseignement des langues. Corder en l'occurrence fait figure de précurseur puisqu'il préconise dès 1967, dans un court article fondateur pour les recherches ultérieures sur l'acquisition des langues, de réaliser des analyses d'erreurs pour étudier les stratégies « *qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L1, et aussi les apprenants de LE* » (traduction française: 1980: 13). Ce qui l'intéresse alors ce sont les lois inconscientes qui régissent l'acquisition des langues et dont la trace se retrouve au sein des erreurs de compétence révélées par leur caractère systématique. Mais on ne consulte pas encore l'apprenant même si, déjà, Corder remarque qu'« *en général nous négligeons de consulter l'apprenant, sauf pour lui demander d'augmenter au maximum l'efficacité de la programmation que nous avons fixée par avance* ». Ce qui le conduira ultérieurement (1971 et surtout 1973), lorsqu'il reprendra le vocable d' « *interlangue* » à Selinker (1969, 1972) à proposer de tenter de recueillir auprès du sujet « *des "intuitions" sur la grammaticalité de sa langue* ». Il s'agit des « *données intuitionnelles* » qui s'opposent aux « *données textuelles* » tirées des productions langagières effectives des sujets (1973, traduction française : 1980: 29). En exposant dans le même article (1980: 34) ses propositions pour solliciter des données d'interlangue tant auprès des enfants apprenant leur langue maternelle qu'auprès d'individus plus âgés apprenant une langue étrangère, Corder fixe plusieurs pré-requis

parmi lesquels le premier exige que le sujet soit « *capable de formuler des jugements sur la synonymie, la contradiction, l'implication ou autres relations entre les phrases qui lui sont soumises* », et le troisième, qu'il dispose d'une métalangue. Il en conclut que c'est avec l'apprenant de langue étrangère que les données sollicitées seront a priori les plus riches et que le recours à l'introspection est le plus indiqué. Ce qui, compte tenu de notre problématique, nous conduira à faire deux remarques :

– chez Corder, l'emploi du terme "métalangue" – et par conséquent de l'adjectif correspondant "métalinguistique" – se fait de toute évidence avec l'acception étroite de terminologie grammaticale. C'est ce que semblent prouver les affirmations selon lesquelles « *la plupart des apprenants de LE acquièrent une telle métalangue comme "produit dérivé" de l'enseignement* » (ibid.: 35) et que l'enfant n'en dispose pas. Ce qui paraît indiquer que Corder n'adhère pas à la définition de Jakobson citée plus haut où nous avons vu que la métalangue n'est pas obligatoirement nécessaire pour assurer la fonction métalinguistique et donc pour rendre compte de l'introspection et des intuitions sur la langue, les simples jugements de grammaticalité sans justification apparente pouvant par exemple en faire partie de plein droit ;

– à travers ces propositions on constate que l'introspection a d'abord été proposée en héritage direct des conceptions générativistes comme technique d'investigation psycholinguistique des « *interlangues* » et non pas, loin s'en faut, comme stratégie d'apprentissage possible en situation didactique. En effet, dès 1967, il s'agissait pour Corder de réaliser des analyses d'erreurs pour mieux connaître le programme interne des apprenants afin d' « *améliorer notre capacité [d'enseignant] à créer des conditions favorables* » pour « *permettre aux stratégies innées de l'apprenant de guider notre pratique et de déterminer notre programme d'enseignement* ». S'il envisage la possibilité d'avoir recours aux données intuitionnelles chez l'apprenant, on ne peut d'aucune façon lui attribuer l'intention, même cachée, de vouloir en tirer parti pour élaborer des stratégies d'enseignement explicites. Adhérant pleinement aux conceptions innéistes

chomskyennes, n'affirme-t-il pas dès 1967 « *qu'on ne peut réellement enseigner une langue, mais seulement créer des conditions favorables pour qu'elle se développe spontanément dans le cerveau* ». Il lèvera d'ailleurs toute ambiguïté sur ses positions à la fin des années 70. S'il accorde un intérêt théorique à l'analyse des erreurs et à l'étude de l'interlangue quant à leur contribution à une meilleure compréhension des processus d'acquisition d'une langue étrangère, il ne voit pas en quoi cela peut servir à améliorer l'enseignement dans un contexte donné. Ralliant les thèses de Krashen il réfute complètement l'utilité des activités de réflexion explicite sur la langue quand il s'agit de développer la compétence de communication orale spontanée (1980: 40). À peine leur accorde-t-il un intérêt pour certains « *exercices formels et dans certaines activités de communication, comme l'expression écrite* ». On serait tenté de rajouter : "et la compréhension écrite"...

Néanmoins, à la même époque, tous les chercheurs ne partagent pas ces vues. Ainsi Porquier écrit-il dès 1977 que « *l'étude des productions d'apprentissage et des systèmes intermédiaires (...) peut contribuer à compléter les grammaires descriptives, à élaborer des grammaires pédagogiques adéquates et à mettre au point des procédures pédagogiques nouvelles* ». En tout état de cause, en définissant les grandes lignes méthodologiques des procédures de sollicitation de données et en désignant « *l'apprenant de langue étrangère, par comparaison avec un enfant ou un informateur natif de L1 inconnue, comme un sujet particulièrement adéquat pour de telles expériences* », principalement parce qu'il est le plus en mesure d'accéder à ses intuitions d'apprenant sur son interlangue, Corder, et d'autres avec lui, ont jeté les bases de très nombreuses recherches ultérieures sur l'acquisition des langues, ce qui n'a pas été sans retombées sur la didactique des langues. En effet, certains chercheurs ont rapidement constaté que non seulement l'apprenant ne répugnait pas à réfléchir sur la langue et à en parler mais que de

surcroît cette réflexion pouvait lui être bénéfique quant à son apprentissage. C'est ainsi que les premières procédures didactiques prônant le commentaire métalinguistique en classe de langue à partir d'une analyse des erreurs afin d'aboutir à une certaine "conceptualisation" ont fait leur apparition (cf. D. Bailly 1975, R. Porquier 1977). Nous allons y revenir. Même si les uns et les autres divergent sur la possibilité d'offrir cette approche aux débutants, cela provoque un regain d'intérêt des didacticiens pour la réflexion sur la langue. Si bien qu'à cette époque, les inconditionnels des méthodes audio-visuelles et des principes communicatifs s'émeuvent. Émoi que l'on pourrait résumer en ces termes : « chassons la grammaire d'un côté elle revient par un autre! ».

En somme, au cours des années 70, la réflexion métalinguistique s'est retrouvée abordée à la fois par les linguistes de l'acquisition et par les nouvellement nommés "didacticiens des langues étrangères". Ces derniers, dont les propositions méthodologiques restent cependant minoritaires au sein des publications pédagogiques, ayant d'ailleurs pu prendre les devants sur la recherche sur l'acquisition des langues comme nous allons le voir.

2.4. VERS UN "AGE D'OR" DU METALINGUISTIQUE

L'intérêt pour les démarches intellectuelles de l'apprenant, pour sa propre réflexion, largement impulsé par les thèses piagétienne en psychologie cognitive, va donner lieu au cours des années 80 au développement de ce que certains ont appelé, en méthodologie d'enseignement des langues, l'approche communicative et cognitive. Nous allons voir comment l'intérêt croissant à l'égard de l'activité métalinguistique de l'apprenant apparaît comme l'aboutissement d'un processus général qui a conduit à s'intéresser à l'enseignement, puis à l'apprentissage, puis à ce que pouvait dire l'apprenant de ses stratégies d'apprentissage et de ses systèmes intermédiaires et enfin aux rapports entre ce qu'il en disait et ce qu'il faisait effectivement et à la pertinence de ces rapports pour l'enseignement. L'objectif général, au moment de cet "âge d'or", est de faire reconnaître l'intérêt de la réflexion sur la langue pour l'apprenant tout en proposant de nouvelles procédures didactiques, car il n'est pas question de retourner à des pratiques traditionnelles, et pour cela, encore faut-il démontrer l'efficacité de ces démarches pour l'appropriation de L2 en situation guidée auprès des tenants du "tout-communicatif" dont les orientations méthodologiques prévalent à la fin des années 70 (cf. C. Bourguignon & L. Dabène 1983: 45).

2.4.1. La didactique des langues étrangères en France à la fin des années 70 : quelques tentatives de renouvellement des pratiques d'enseignement explicite de la grammaire

Il n'est pas surprenant que ce soit en France compte tenu de ce qu'on pourrait appeler "la tradition métalinguistique nationale"⁵ de l'enseignement de la langue maternelle, que les premiers retours à des pratiques explicites de la grammaire d'une langue étrangère aient été envisagés. On constate en effet qu'il ne suffit pas d'exposer les

⁵ Bourguignon & Dabène (1983: 46) parlent quant à elles de « *tradition pédagogique grammaticalisante* ».

apprenants à la LE pour en assurer l'acquisition. D'autant plus qu'il est très difficile, voire impossible, de recréer pour eux dans la classe de langue les conditions d'une "acquisition naturelle" de la LE, si tant est que celle-ci soit un modèle fondé et valable. Toutefois, après la démythification des exercices structuraux et « *en dépit du retour aux explications grammaticales, souvent très traditionnelles, ils ne parviennent pas ou mal, à maîtriser les régularités, en particulier morpho-syntaxiques de la L2* » (H. Besse 1985). Par conséquent, comme l'écrivent Moirand et Porquier en 1977 un nouveau projet s'impose afin de « *repenser radicalement le problème de l'apprentissage grammatical* ». Même si pour ces auteurs « *la grammaire n'est pas en soi prioritaire* », et même s'ils affirment que « *les exercices grammaticaux ne leur paraissent plus indispensables* », il leur semble nécessaire de savoir quelle grammaire enseigner et comment l'enseigner dans la mesure où, connaître une langue, quelles qu'en soient les circonstances, c'est en intérioriser la grammaire.

A l'époque, la didactique des langues étrangères se constitue en discipline autonome à partir du projet suivant : il faut substituer à l'application à la pédagogie des théories et descriptions linguistiques « *une démarche inverse, partant des conditions sociologiques de l'apprentissage et des processus individuels, pour déboucher, au-delà d'une réflexion critique sur l'enseignement, les méthodes et leur fondements linguistiques, sur une redéfinition des objectifs et des moyens pour les atteindre* » (ibid.: 6). Dans ce cadre, l'étude de la réflexion métalinguistique de l'apprenant trouve immédiatement sa place – au sein de l'étude des processus individuels – et de premiers travaux originaux et précurseurs, partant du principe selon lequel on peut douter qu'il soit possible d'apprendre la grammaire d'une LE de façon réellement implicite (L. Dabène

1975) dans la mesure où, comme le rappelle G. Kahn (1977) « *on n'est jamais vierge de toute grammaire ou de toute réflexion méta- ou épi-linguistique* »⁶, sont publiés.

En France, trois courants de recherche didactique des années 70⁷, sont révélateurs de cette approche quelque peu à contre-courant alors. Ils constituent chacun à leur manière un dépassement du "dogme" de la méthodologie audio-visuelle basé sur le principe hérité de la méthodologie directe selon lequel on acquiert une LE par imprégnation directe sensiblement de la même façon que la langue maternelle (LM), ce qui implique que toute élucidation ou explication au moyen de la LM soit écartée dans le cours de LE. Or, compte tenu des besoins de certains publics et des exigences de certaines situations, les adultes au niveau avancé d'une part et les adolescents en enseignement extensif dans le système scolaire d'autre part, ce principe est remis en question.

I/ Au niveau des adultes :

Pour le français langue étrangère, Besse (1974, 1977) propose de mettre à profit la réflexion spontanée des apprenants sur la langue afin de mener à bien des « *exercices de conceptualisation* ». Il s'agit d'un moyen de renforcer les règles ou structures déjà intériorisées (dans le cadre d'un enseignement au moyen d'une méthodologie audio-visuelle de niveau 1) au moyen d'un « *exercice qui donne à l'apprenant la liberté*

⁶ L. Dabène parle quant à elle à l'époque de la « *grammaire subreptice* » de la classe de langue, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant qui, lorsqu'il explicite malgré tout, ressent un sentiment de culpabilité.

⁷ Choisis ici pour leur valeur d'exemplification mais on aurait pu en évoquer d'autres: on se reportera pour cela à l'ouvrage de H. Besse et R. Porquier (1984) qui citent également les travaux de M.H. Clavères et A. Coïaniz.

d'exprimer, comme il l'entend et par les moyens qu'il veut (LM, LE, dessins, schémas, etc.) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la LE qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage ». Cela en respectant deux conditions essentielles :

- la *postériorité* car la conceptualisation ne peut avoir pour objet que des données linguistiques au moins partiellement maîtrisées ;
- la *neutralité* en ce sens que le professeur ne doit enseigner aucune description ou simulation grammaticale et doit se limiter à jouer le rôle de facilitateur.

Dans le contexte de l'époque, on le voit, de telles propositions, émises avec d'infimes précautions de façon à ne pas avoir l'air de prendre à revers les objectifs de la méthodologie audio-visuelle dont ils constituent le prolongement (cf. C. Puren 1994) n'avaient pas de quoi soulever une tempête de contestations dans la mesure où leur auteur prend bien garde de se démarquer de tout enseignement explicite d'un modèle métalinguistique et parce qu'elles constituent bien une tentative d'exploitation à des fins didactiques des hypothèses de la recherche sur l'acquisition des langues. En effet, comme l'affirme Besse (1977: 20) ces exercices reposent sur les systèmes intermédiaires dont les étudiants « *essaient de donner des descriptions partielles en se guidant sur l'espèce de compétence qu'impliquent ces systèmes* ». C'est donc du bout des lèvres et comme à la demande des apprenants eux-mêmes que la problématique de l'enseignement de la grammaire fait son retour sur la scène didactique. Certes, Besse rejette tout apport métalinguistique nouveau de la part du professeur mais il l'encourage pourtant à pousser les étudiants à une réflexion à partir « *des moyens métalinguistiques dont ils disposent déjà et selon leurs propres besoins d'apprentissage* » (1977: 21). C'est bien là toute la difficulté. On ne sait rien en effet de la nature des présupposés métalinguistiques des apprenants. Sans doute leur modèle métalinguistique de référence est-il fortement marqué par leurs pratiques scolaires autour de la LM. Mais cela reste à vérifier, et à

quelle hauteur ? De plus, toutes les pratiques scolaires ne se réfèrent pas au même modèle métalinguistique si bien qu'on risque de se retrouver face à une hétérogénéité difficile à gérer. On le voit, bien que très prudente, cette proposition méthodologique soulève un certain nombre de questions auxquelles, en l'absence de recherches plus poussées, on ne peut alors apporter aucune réponse.

2/ "Charlirelle":

Une autre approche beaucoup plus marquée par un modèle théorique, celui de la linguistique de l'énonciation de Culioli, est constituée par les travaux de l'équipe Charlirelle qui, dans une logique encore applicationniste⁸ mais déjà cognitiviste, a cherché à proposer des activités réflexives d'apprentissage de l'anglais dès les débuts de l'apprentissage à des enfants français de 6ème (D. Bailly 1975, 1980b, Charlirelle 1975, A. Cain 1982). Contrairement aux propositions de Besse (cf. supra), il n'y est bien sûr aucunement question de condition de neutralité ou de postériorité. Il s'agit en réalité de rajouter une phase supplémentaire à la démarche de la méthodologie audiovisuelle⁹. Entre la phase de répétition/mémorisation et la phase de transposition/appropriation, les conceptrices du cours « *Behind the words* » préconisent une phase de conceptualisation/réflexion sur la langue : « *notre but est de faire comprendre totalement la composition morpho-syntaxique d'un énoncé et la nature des opérations mentales qui ont été nécessaires pour aboutir aux formes de surface de cet énoncé (...)* »¹⁰. afin que les élèves puissent « *les produire eux-mêmes en toute connaissance de cause* » (D. Bailly 1975: 93). S'il est bien prévu de donner la parole

⁸ Cette logique applicationniste est ouvertement assumée par ses "promoteurs". On prendra pour preuve ce titre d'un article de Bailly (1975): « *Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues* ».

⁹ Puren (1988) signale que d'autres cours de langue avaient déjà cherché au préalable à "adapter" les conceptions Structuro-Globales Audio-Visuelles initiales pour l'enseignement secondaire, notamment en ayant recours aux exercices structuraux (cf. *¿Qué tal, Carmen?* par exemple de L. Dabène, 1968)

¹⁰ *Behind the words, livre du maître 1: Réflexions et recherches pédagogiques*, p.26, OCDL, Hatier, 1975.

aux apprenants pour qu'ils verbalisent leurs observations sur les faits linguistiques isolés dans des "sketches" soigneusement calibrés puisque chacun d'eux ne doit présenter « *qu'une seule difficulté à la fois* »¹¹ en partant des « *structures les plus productives* » (ibid.: 26), la destination métalinguistique de la réflexion ne tolère en revanche aucune incertitude: il s'agit de mettre en évidence une à une les analyses linguistiques réalisées au moyen du modèle théorique de l'énonciation développé par Culioli. A tel point que les auteur(e)s affirment que « *une formation linguistique minimale (leur) semble indispensable pour les professeurs* » (ibid.: 32). Il faut notamment éviter de retomber dans les pratiques issues de la grammaire traditionnelle qui « *expliquait certes l'agencement des formes mais jamais leur raison d'être, et encore moins leur spécificité en tant que traces d'opérations profondes* ». On trouve à cet effet des analyses linguistiques en profondeur et en surface *in extenso* dans le livre du maître n°2¹². Il est particulièrement intéressant d'y relever que la référence à la langue source (LM), au moment de la construction du savoir linguistique en langue cible, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant, y est une préoccupation constante. La démarche conceptualisatrice¹³ se fait à partir d'une observation du fonctionnement de la langue source sur un point donné: « *une première démarche de participation active pour l'élève où il peut vraiment comprendre comment sa langue maternelle a réalisé certaines opérations, ceci grâce à une analyse de surface* », avant de « *faire voir aux élèves la solution différente choisie par la langue seconde pour réaliser en surface une opération qui existe en profondeur non seulement dans ces deux langues, mais dans toutes les langues* » (ibid. note 8.: 33). À travers ce travail sur la langue et le langage, ce sont de

¹¹ Progression grammaticale discutée et établie, notamment d'après la thèse de 3^e cycle de Danielle Bailly, *Appropriation grammaticale et opérations psycholinguistiques*, Paris, 1971.

¹² *Behind the words, livre du maître 2: Fiches conceptuelles et comptes rendus de classe*, OCDL, Hatier, 1975.

¹³ Où l'on peut noter que le terme « *conceptualisation* » reçoit une acception bien différente de celle que lui attribue Besse dans ses « *exercices de conceptualisation* ».

façon plus large des objectifs éducatifs qui sont visés: « *La démolition de l'ethnocentrisme – proche parent du racisme – est aussi un de nos objectifs* » (ibid.: 33).

Mais l'analyse linguistique dépasse largement les "zones de divergence" de la LE par rapport à la LM. Cette démarche méthodologique interventionniste relève d'un postulat que A. Cain résume ainsi en 1982: « *Puisqu'à travers leur activité épilinguistique, inconsciente par définition, ou par leurs hypothèses justificatives explicites, les apprenants se fabriquent des systèmes, pourquoi ne pas les amener à s'approprier une métalangue cohérente qui permette l'enchaînement minutieux des faits linguistiques et qui évite les hypothèses fausses dues au syncrétisme, à la transduction et à la juxtaposition* ». Cette proposition méthodologique a fait certes l'objet d'expérimentation mais d'aucune vérification expérimentale. Elle s'appuie sur la conviction selon laquelle « *les élèves sont conscients de ce que ce genre d'explication peut les aider à comprendre et à retenir ce qui autrement ne serait qu'une accumulation mécanique et dénuée de sens en soi* » tout en « *apaisant leur soif (potentielle ou inconsciente souvent, mais réelle) de connaissance* » (D. Bailly 1975: 94). Or, ce postulat avancé comme une conviction forte (op. cit. note 8: 30) et malgré la référence à la psychologie cognitive, s'appuie sur une modélisation encore floue du processus d'acquisition de langue étrangère conçu comme ne retraçant « *pas nécessairement la chronologie de l'acquisition de la langue première* » bien que celle-ci « *joue le rôle d'un modèle très fort auquel l'enfant aura tendance à assimiler la nouvelle langue qui lui est enseignée* » (ibid.: 17). C'est bien cette imprécision que révèlent des allégations "flottantes" comme celle-ci : « *Grâce à une prise de conscience précoce des opérations mentales sous-jacentes aux énoncés, pourquoi ne pas leur éviter des fautes dues justement à une mauvaise analyse, ou plutôt à une absence d'analyse de la relation entre profondeur et surface ?* » (ibid.: 29). Si l'exemple du "de" français traduit systématiquement par "of" en anglais par manque de conscience de la polyvalence du

terme français semble illustrer à bon escient cette affirmation, il reste qu'on ne saurait assimiler mauvaise analyse et absence d'analyse: la première relevant d'une connaissance linguistique explicite approximative et la seconde d'une connaissance implicite calquée sur le fonctionnement de la langue maternelle, « *un système grammatical erroné exactement parallèle à celui de la seule langue qu'il connaisse* » (ibid.: 30.).

Cependant, cette assimilation peut s'expliquer par le fait qu'à l'époque, en 1975, la recherche sur l'acquisition des langues est largement dominée par l'analyse des erreurs à partir des données textuelles et que le recours aux données intuitionnelles ne s'est pas encore développé dans la recherche. On ignore tout ou presque de ce qui deviendra la notion centrale de la théorie de l'acquisition des LE, à savoir l'interlangue. Preuve en est le statut accordé à l'erreur qu'il faut éviter à tout prix. On vise en somme à court-circuiter le tâtonnement métalinguistique individuel, vu négativement car marqué par « *des parasitages divers tels que la référence à une grammaire française à la fois traditionnelle et pseudo-universelle* » (D. Bailly 1975: 94), en l'orientant rapidement vers un modèle métalinguistique en mesure d'explicitier les spécificités de la langue cible à différents niveaux de profondeur.

3/ Travaux du CDL de Grenoble :

Le troisième ensemble de travaux que nous évoquerons est celui de l'équipe du Centre de Didactique des Langues de Grenoble, sur l'influence de la langue maternelle lors de l'appropriation de formes de langue étrangère par des adolescents en contexte scolaire et sur la nécessaire intégration des enseignements de LM et LE (L. Dabène & C. Bourguignon 1979). Sur bien des points ces travaux se rapprochent de ceux évoqués

ci-dessus à ceci près qu'ils ne visent pas la compréhension des faits linguistiques à travers un modèle métalinguistique précis et qu'ils s'intéressent aux acquis et lacunes de la compétence métalinguistique de l'élève au moment de l'apprentissage de LE. Partant du constat « *qu'il existe – quelle que soit la LE enseignée – des constantes parmi les erreurs commises par les élèves* » dues à « *la non-maîtrise, par l'élève francophone, de certains concepts sémantico-grammaticaux fondamentaux* » (L. Dabène 1979: 8), les hypothèses explicatives suivantes sont émises : soit ces lacunes « *correspondent à des concepts non-grammaticalisés en LM* » (comme l'aspect par exemple), soit ces concepts, tout en étant grammaticalisés, peuvent être "masquées" par une relation polysémique¹⁴ (cf. l'exemple du passif). Dans les propositions du groupe Charlirelle pour l'apprentissage de l'anglais, une partie de la réflexion linguistique est consacrée, pour chaque forme de LE visée, à l'étude de la réalisation de cette forme dans la langue source y compris quand les deux langues sont en relation d'isomorphisme. Il s'agit de conceptualiser le langage et les langues concernées, et cela en faisant en quelque sorte table rase du passé métalinguistique de l'apprenant en vue d'imposer une description conçue à la fois comme plus pertinente et plus adéquate.

La démarche du CDL de Grenoble est différente en ce sens qu'elle ne vise pas la construction progressive chez l'apprenant d'une grammaire de la LE puisqu'elle ne s'inscrit pas dans l'élaboration d'une méthode. L'objectif est plutôt de proposer « *des exercices en français de pré-sensibilisation aux systèmes étrangers* » (L. Dabène 1979: 8), à « *valeur propédeutique* » (E. Roulet 1980: 34), sur les formes linguistiques qui ne sont pas isomorphes (la relation "être + participe passé" par exemple). On va ainsi s'intéresser aux seuls concepts sémantico-grammaticaux qui vont réellement poser problème au contact de LE et non pas à la totalité des faits de langue abordés. Des deux

¹⁴ En 1983, C. Bourguignon et L. Dabène, revenant sur la question, parlent de « *la prodigieuse activité d'interprétation que l'apprenant opère sur les concepts proposés* ».

conditions de H. Besse, seule la neutralité est respectée dans la mesure où l'on constate, pour le fait de langue choisi, qu'aucune description pédagogique n'est vraiment satisfaisante.

Par ailleurs il est proposé de prendre en compte le passé grammatical de l'apprenant en considérant d'une part l'élaboration de son propre système grammatical et d'autre part la description de la langue maternelle à laquelle il a été exposé et la réception qu'il en a fait. Sont ainsi mis en rapport les discours métalinguistiques des grammairiens avec les interprétations et représentations métalinguistiques des apprenants (cf. C. Bourguignon 1979).

En marge de la recherche sur l'acquisition des langues, puisque s'inscrivant dans une optique résolument didactique, cette démarche a cependant recours à des données intuitionnelles étant donné qu'il est demandé à des élèves (CM1 à 3^e) d'expliquer et de justifier le classement en voix active ou voix passive de formes "être+ participe passé" autoformulées (ibid.: 39) Cela permet d'observer « *le véritable cheminement de la compréhension de l'enfant* » (ibid.: 41), comment il interroge les critères définitionnels qui lui sont proposés et comment il se les approprie progressivement. En définitive, « *l'observation du raisonnement de l'enfant, tout en soulignant la complexité de l'acte pédagogique, permet de mesurer la distance entre ce que l'on croit enseigner et ce que l'on enseigne vraiment* » (ibid.: 45). Cela pose la question de la finalité de l'enseignement de la grammaire étant donné que faire manipuler un outil d'analyse métalinguistique pour améliorer la performance linguistique n'aboutit bien souvent qu'à un travail sur la métalangue en lieu et place d'un travail sur la langue. En outre, Bourguignon et Pouchol dans leur étude expérimentale sur le passage de la LM à LE (1979) constatent qu'il arrive fréquemment que des énoncés mal analysés grammaticalement en LM soient cependant bien traduits en LE (ibid: 83), « *la relation entre la compréhension d'un phénomène et sa*

traduction adéquate s'avérant plus complexe qu'on ne l'imagine ». Là encore, une meilleure connaissance des relations entre le savoir métalinguistique et le savoir-faire langagier s'avère nécessaire.

Générés par ces tentatives de renouvellement de l'enseignement de LE, de nombreuses questions se posent autour du rôle de la connaissance linguistique explicite dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère et sur le rapport entre cette connaissance et les démarches d'enseignement explicite d'un modèle métalinguistique ou de conceptualisation. S'ouvre alors un véritable champ d'investigation qui semble très prometteur. En effet, des recherches approfondies semblent absolument nécessaires avant d'aller plus loin dans les pratiques pédagogiques dans la mesure où même le concept de base, à savoir celui de réflexion sur la langue ou réflexion métalinguistique reste relativement flou. Il n'en est pas moins vrai qu'en pleine expansion de l'approche communicative, une brèche vient d'être ouverte que les chercheurs sur l'acquisition des langues et les didacticiens des langues mettront à profit pour faire connaître et développer leurs travaux dans les années ultérieures.

2.4.2. Le développement des recherches menées à partir de données intuitionnelles

Le sujet étant évidemment très vaste, nous limiterons notre point de vue à la méthodologie du recueil de données et aux retombées sur la notion "métalinguistique".

Si le recueil de données intuitionnelles n'avait chez Corder qu'un statut complémentaire et correspondait à une sollicitation dans un cadre précis, peu à peu on voit se développer des recherches où on leur accorde une place plus importante en même temps que l'intérêt se tourne vers des conditions de recueil de données moins

"expérimentales" afin d'observer en particulier comment l'activité métalinguistique spontanée peut accompagner l'activité communicative y compris pour des apprenants en dehors de toute situation guidée. Ainsi l'intérêt pour les explicitations métalinguistiques sera-t-il renforcé dans les recherches sur l'appropriation des langues au détriment des simples jugements de grammaticalité. Par conséquent, les recherches se différencient en fonction du public concerné, de la méthodologie de recueil des données employée et du type de manifestation de la capacité métalinguistique visé, l'objet linguistique sur lequel va porter "l'intuition" du sujet .

Au début des années 80, on classe volontiers les travaux en fonction du milieu où se déroule l'apprentissage : milieu institutionnel d'une part, milieu naturel de l'autre. Bien que conscient du fait que, comme l'écrit Trévisse (1982), cette dichotomie est difficile à maintenir de façon stricte, il n'en reste pas moins qu'elle justifiait à l'époque non seulement la répartition des travaux mais également d'une certaine façon, nous allons le voir, la gestion du concept métalinguistique. Le fait de considérer l'activité métalinguistique en milieu naturel est déjà en effet une façon de se démarquer de la position krashénienne selon laquelle l'apprentissage guidé est la principale source de la capacité à émettre des jugements métalinguistiques explicites (S. Krashen 1981). Ce changement d'optique va faire évoluer le concept dans les années ultérieures.

Les travaux recueillis en milieu institutionnel, suscitent et analysent différents types d'explicitation sur la L2 : sur des aspects syntaxiques ou sur des aspects sémantiques voire énonciatifs. Rattunde (1979), s'intéressant aux premiers, plaide pour un recueil "à chaud" des explications d'étudiants allemands de français sur leurs propres erreurs. Il insiste sur l'importance des données introspectives pour l'analyse du système intermédiaire de l'apprenant et les met en relation avec « *l'interprétation objective* » des erreurs réalisée par le chercheur. Ce faisant, il renouvelle les modalités de ce type de

recueil de données qui jusqu'alors étaient conduites à la fin d'un test, après correction, en demandant aux sujets d'expliquer ses fautes. Ce qui, d'après Rattunde, présente deux inconvénients majeurs :

– la justification a posteriori, après réflexion : pour lui, si l'on veut connaître « *le procédé d'interférence intervenu au moment même de l'acte de parole* », il faut solliciter le sujet immédiatement, "à chaud" ;

– l'obligation de formuler des explications métalinguistiques bien formées : il est préférable à son avis d'inviter l'apprenant à parler spontanément de ce qui lui est passé par la tête. Cela permet de mettre en évidence « *le faible pourcentage des correspondances entre l'interprétation plausible (du chercheur à partir des données textuelles) et l'interprétation autorisée (tirée des données intuitionnelles ou introspectives)* ».

La réflexion métalinguistique de l'apprenant, pas toujours évoquée puisqu'on parle plus volontiers de données intuitionnelles ou introspectives, est en définitive sollicitée, non pas pour elle-même mais comme un moyen de connaître l'interlangue. Py (1980) l'exprime clairement quand il écrit : « *Une théorie de l'interlangue devrait donc prendre en considération non seulement (comme c'est généralement le cas) l'explicitation par le linguiste, des grammaires sous-jacentes à la langue cible et au comportement de l'apprenant, mais aussi un troisième terme: l'explicitation par l'apprenant de ses propres connaissances implicites* ». C'est ce qu'il fait, en écho aux travaux de Giacobbe et Lucas (1980) qui ont travaillé à partir de données textuelles ("discours spontané") recueillies autour de la difficulté que constitue l'usage correct de "ser" et "estar" en espagnol. Py, comme Rattunde, choisit de demander aux apprenants de justifier leurs choix. Les explicitations sont cette fois d'ordre sémantique. Elles permettent de compléter l'analyse des caractéristiques du microsysteme de l'apprenant sur ce point précis. Ce qui pousse

Giacobbe et Lucas à mener plus loin leur propre analyse (1982) en recueillant à leur tour des explicitations métalinguistiques à différents moments de l'apprentissage. Ils observent en premier lieu que les critères de choix entre les deux verbes, au vu des explicitations des apprenants, sont non seulement de nature sémantique mais peuvent relever aussi de l'énonciation (1982: 117). Mais le fait le plus surprenant de cette étude est constitué par le plus fort taux d'erreurs recueilli dans les productions contrôlées (exercices à trous) que dans les discours spontanés en langue étrangère. En réalité, l'utilisation spontanée s'améliore mais la métalangue n'évolue pas. En effet, par leur activité métalinguistique les apprenants ont échoué à construire au long de leur apprentissage « *un système qui soit à la fois explicatif et qui permette d'exercer un contrôle conscient de leurs productions* ». Pour les auteurs cela est dû à une défaillance du raisonnement hypothético-déductif qui se manifeste à travers la formulation imprécise de règles et une absence de réaction au vu des exemples qui les contredisent. Pour eux, ces règles s'apparentent en fait à des « *idées reçues* » inébranlables et préexistantes (la règle « *permanence/changement* » et ses « *glissements conceptuels* » en l'occurrence). Comme le commente A. Gauthier (1982: 128) « *tout se passe comme si l'apprenant restait figé dans des catégories qui ne sont pas celles qu'il utilise* ». En résumé, pour Giacobbe et Lucas, « *le caractère extérieur de l'idée principale qui a soutenu toute l'activité métalinguistique des apprenants et le fait qu'elle n'est pas déduite d'un cadre hypothétique préalable, expliqueraient les traits les plus importants des connaissances explicites des apprenants et l'écart observé entre ces connaissances et le système implicite* » (ibid.: 125).

Mais les hypothèses explicatives de ces chercheurs sont-elles extrapolables à d'autres microsystemes ? Les faits observés ne sont-ils pas propres à la structure de la langue étrangère observée et à ses caractéristiques? Ils restent très prudents en affirmant que leurs conclusions sont provisoires et limitées au cas considéré. Ces travaux très

rigoureux auront une répercussion considérable, d'une part sur la connaissance théorique de l'acquisition d'une langue étrangère et en particulier sur le statut du contrôle conscient, d'autre part sur les débats entre didacticiens.

L'activité métalinguistique de l'apprenant acquiert en effet dans de nombreux travaux un caractère central comme chez Berthoud (1980) qui, d'abord en collaboration avec Py, puis seule, mène une recherche approfondie sur ce thème (1979, 1982b). Elle choisit un domaine linguistique peu exploré alors car issu de récents développements de la recherche linguistique (pragmatique, énonciation), celui des verbes déictiques en allemand pour des apprenants francophones en situation guidée, notamment lors du passage de l'oral à l'écrit car l'apprenant doit reconstruire les rapports entre locuteur et interlocuteur, d'où une certaine ambiguïté qui nécessite de sa part une activité réflexive sur ce phénomène textuel : elle recueille donc autour de cette difficulté, peu explorée de ce point de vue jusqu'alors, des discours exprimés dans « *la propre métalangue des apprenants* » afin de « *tenir compte de l'image que ceux-ci se font de leur propre langue et surtout de la langue-cible* » en plaçant l'apprenant en situation d'explicitation cette image sous forme d'hypothèses sur le système à découvrir. Elle analyse les résultats et les progressions des apprenants de façon longitudinale en comparant le système implicite de l'apprenant dans ses productions à son système explicite (qui se manifeste dans sa propre métalangue), au système de la langue cible et à la métalangue du maître.

Constatant elle aussi un décalage entre explicitation et production, elle en conclut que si tout apprenant est capable d'activité métalinguistique, l'explicitation joue par contre un rôle différent en fonction du profil "créatif" ou "réceptif" de l'apprenant. Les premiers utilisent l'explicitation comme base de compréhension mais sont sujets à la régression si leur système est déséquilibré, ils devront le reconstruire alors

progressivement. La réflexion métalinguistique des seconds a en revanche peu d'effet sur leur système, ce qui explique chez eux l'absence de régression.

On voit là apparaître pour une des premières fois une préoccupation qui va prendre de l'importance au fil des années ultérieures, à savoir que la fonction et la place variables de la réflexion métalinguistique dans le processus d'apprentissage sont susceptibles de définir différents styles d'apprenants. Ce chercheur, pour qui la pertinence de la métalangue de l'apprenant comme « *paramètre essentiel dans l'acquisition* » est établie, tente de poser des critères de détection de discours métalinguistiques lors de la production langagière en LE :

- quand l'apprenant hésite entre deux hypothèses ;
- quand il « *met en œuvre une certaine conception de ce qu'est le langage en général ou la langue cible en particulier* » (op. cit.);
- quand il prend ses distances ou au contraire se rapproche de sa LM.

Cette entreprise de délimitation des critères aptes à déceler et à classer les discours relevant de la métalangue prendra une importance croissante au cours des années 80, notamment dans les recherches didactiques.

La recherche sur l'acquisition des langues porte son intérêt sur l'apprenant en milieu naturel, ce qui va conduire certains chercheurs à poser la question de l'activité métalinguistique chez des adultes travailleurs migrants (D. Véronique et D. Faïta 1982) qui n'apprennent pas la langue dans un contexte institutionnel. Ils cherchent à observer le type de conscience linguistique susceptible d'être verbalisée par des apprenants peu scolarisés, notamment en ce qui concerne la composante sociolinguistique de l'activité

métalinguistique puisqu'ils cherchent à rendre au sujet sa dimension sociale. Pour ce faire ils sollicitent de leur part des jugements sur des faits syntaxiques attestés dans des productions recueillies auprès de leurs pairs. Mais comme le dit Mittner (1982: 67), leur propos est « *davantage l'examen de l'activité métalinguistique de leurs informateurs et le type de conscience linguistique susceptible d'être verbalisée par des apprenants peu scolarisés que le seul aspect syntaxique annoncé par leur titre* ». Influencés par les travaux traitant de l'acquisition de la langue maternelle, les auteurs admettent que l'activité métalinguistique peut prendre des formes très diverses : description bien sûr, plus ou moins savante, mais aussi répétition, glose, correction, manifestations d'attitudes sociolinguistiques... Comme chez Berthoud, il s'agit de rechercher une cohérence et des degrés dans les manifestations métalinguistiques des sujets (M. Mittner 1982: 68). Mais avec ce public, les difficultés méthodologiques provoquées par ce type de recueil de données s'accroissent. On constate en particulier que les données obtenues sont tributaires de la capacité de l'informateur à formuler son discours métalinguistique et qu'on ne sait pas reconnaître les justifications construites a posteriori.

En somme, il apparaît clairement, comme le dit Py (op. cit.), que « *l'interlangue comprend une composante métalinguistique, qui rassemble les connaissances explicites de l'apprenant* », lesquelles se caractérisent par :

– le non-recouvrement des descriptions des linguistes. Pour Berthoud, qui met également en garde contre la confusion des métalangues de l'apprenant et du linguiste (1982a) « *les règles de l'apprenant n'ont pas pour fonction première de décrire, mais sont généralement approximatives, incomplètes et peu adéquates et renvoient à des présupposés implicites* » ;

- les contradictions possibles avec les règles effectivement utilisées par l'apprenant. Est mis ainsi en évidence autour des difficultés rencontrées par des francophones dans l'utilisation de "ser" et "estar" en espagnol, l'existence « *d'éléments métalinguistiques, dont le caractère parfois approximatif contribue aux "malformations"* ». Sur un autre terrain, Kellerman (1979) constate quant à lui la fréquente non-corrélation entre estimation par les apprenants de la difficulté linguistique de certains aspects de la LC et productions erronées.

Enfin, plusieurs chercheurs, comme Py (op. cit.: 76), constatant que jusqu'alors les données intuitionnelles concernaient uniquement la production, commencent à attirer l'attention sur la nécessité, pour décrire l'interlangue, de distinguer expression et compréhension.

2.4.3. De l'évolution des notions de "connaissance linguistique implicite" et "connaissance linguistique explicite" au sein du modèle théorique d'acquisition de langue étrangère

Pour bien considérer les recherches portant sur l'activité métalinguistique de l'apprenant, il nous semble nécessaire de revenir un peu en arrière, à la charnière des années 70 et 80, pour comprendre les débats qui ont porté sur le rôle des connaissances linguistiques implicites et explicites dans le processus d'acquisition de langue étrangère. En effet, dans la littérature anglo-saxonne on ne parle pas alors d'activité métalinguistique. Tout juste trouve-t-on chez Krashen (1981: 20) une allusion à la « *conscious meta-awareness of grammar* », sans que ce concept soit alors précisé. Il est utile à ce propos de rappeler les conceptions krashéniennes et son modèle de

performance en langue étrangère (1981, 1982). Pour lui, la connaissance linguistique explicite en tant que prise de conscience analytique des propriétés formelles d'une langue étrangère, n'intervient dans la performance que lorsque celle-ci est l'objet d'un contrôle conscient. En effet, dans la communication authentique, les protagonistes se concentrent sur le sens et non pas sur la forme linguistique. C'est par ces interactions en situation de communication, que se constitue pour Krashen le système d'acquisition et que se construit la compétence linguistique des individus. Celle-ci repose sur la connaissance linguistique implicite qui, en permettant d'avoir un sentiment intuitif de ce qui est correct et acceptable, confère un « *sens de la langue* » et surtout, assure la fluidité. C'est en revanche par un système totalement distinct ou presque que se développe la capacité à émettre des jugements métalinguistiques explicites : il s'agit du système d'apprentissage. Ce dernier n'interviendrait dans la performance que lorsque celle-ci fait l'objet d'un « *contrôle* » conscient ou « *monitor* ». Pour avoir recours au « *monitor* », outre la nécessité d'avoir du temps et d'être attentif à la correction des énoncés sans se laisser happer par le sens, Krashen précise qu'une des conditions réside dans la nécessité pour l'individu de connaître la règle: « *he or she needs to have a correct representation of the rule to apply it correctly* » (1981: 3). Mais pour lui cette condition est rendue impossible pour de nombreuses raisons : descriptions métalinguistiques incomplètes des langues concernées, applications fragmentaires de ces descriptions à l'enseignement, impossibilité pour les enseignants de maîtriser toutes ces applications, et en bout de course un apprenant qui en tout état de cause ne retient qu'une faible partie des explications qui lui sont données. Ces déperditions successives, cet "effet passoire" en série par lequel un ensemble déjà incomplet au départ perd une partie de lui-même à chaque étage de la transmission sur le trajet qui va du linguiste à l'apprenant en passant par le grammairien, le linguiste applicationniste et l'enseignant, explique pour Krashen, dans une logique tout droit issue de la linguistique appliquée, que cette condition soit très

rarement remplie et que le contrôle conscient joue un rôle très limité dans la performance de l'adulte en langue étrangère. Il lui concède seulement un rôle dans la situation d'apprentissage guidé, qui, de fait, constitue pour lui la principale source de la capacité à émettre des jugements métalinguistiques explicites.

Cette conception a connu un vif succès théorique et de larges répercussions pratiques. En effet, sur ce dernier point, si le rôle du contrôle conscient est si limité dans la performance, à quoi bon y consacrer beaucoup de temps en classe de langue. Autant chercher à y reconstituer les conditions de l'acquisition. D'où l'essor des pratiques communicatives. Mais rapidement, sur les deux plans, théorique et pratique, des objections ont été soulevées. Sur le plan théorique notamment, la multiplication des discussions du modèle krashénien a fait rapidement progresser la recherche autour des processus d'acquisition de langue étrangère.

E. Bialystok (1978: 71) par exemple¹⁵, tout en restant fidèle au modèle krashénien, accorde cependant un statut plus large à la connaissance linguistique explicite. Si Krashen n'accorde à celle-ci qu'une source et qu'une fonction – respectivement les exercices sur la langue en situation d'apprentissage guidé et le contrôle du « *monitor* » –, Bialystok en revanche, dans son « *Theoretical model of second language learning* » (op. cit., repris par M. Sharwood-Smith 1980) en décrit trois de chaque. Les trois sources sont les connaissances générales sur le monde et sur les autres langues (sur LM et dans d'autres LE), le rôle du contexte par retour depuis la sortie et les connaissances implicites rendues explicites. Pour ce dernier point, Bialystok précise (1978: 79) que « *even though a particular rule has not been articulated, it can*

¹⁵ À l'heure actuelle le rôle de la connaissance explicite et consciente dans l'ALE fait toujours l'objet de nombreux débats. Dans un article récent faisant le point sur la question, Hulstijn et De Graaf (1994) expliquent que la position de Krashen aujourd'hui fait l'objet de peu de ralliements, mais pour les autres les divergences ne manquent pas.

nonetheless provide the means for deriving new meanings which can be consciously known and represented in Explicit Knowledge »¹⁶. Cette affirmation, sans que son auteur le dise ouvertement, constitue bien une rupture par rapport au modèle krashénien. Ainsi, elle décrit trois fonctions possibles pour la CLE, en plus du « *monitoring* » (le contrôle sur la sortie d'après Krashen), :

– premièrement, elle conçoit qu'une information d'abord située dans la connaissance explicite puisse intégrer ensuite la connaissance implicite, donc passer du système "appris" au système "acquis" pour une utilisation ultérieure sans contrôle : la connaissance linguistique explicite peut donc jouer une fonction d'alimentation de la connaissance linguistique implicite ;

– deuxièmement, la connaissance explicite doit assurer le stockage des informations métalinguistiques les plus simples, les plus compliquées étant "gérées" par la connaissance implicite. Ce point de vue, repris à Krashen, est discutable. Dans l'expérimentation de Giacobbe et Lucas (1982, cf. supra), pour le cas "compliqué" constitué par l'utilisation de "*ser*" et "*estar*" par un francophone, si l'on constate bien un décalage entre les connaissances linguistiques implicite et explicite, cette dernière n'en est pas pour autant vide. Certes, les représentations métalinguistiques associées à cette question ne semblent pas intervenir en production spontanée, ce qui pourrait corroborer au moins pour les règles complexes la thèse de l'étanchéité, soutenue par Krashen, entre ces deux types de connaissances. Mais on peut se demander si à long terme, lorsqu'un sujet connaît une exposition plus réduite à la langue étrangère (cas le plus fréquent des apprenants "guidés"), ce ne sont pas ces représentations erronées empiriques et marginalisées qui prendront le dessus. En tout état de cause, la connaissance linguistique explicite doit bien jouer une fonction de stockage des informations métalinguistiques ;

¹⁶ « *même si une règle particulière n'a pas été formulée, elle peut cependant fournir les moyens de dériver de nouveaux sens qui peuvent être connus consciemment et représentés dans la connaissance explicite* » (notre traduction).

– troisièmement, la connaissance linguistique explicite, pour cet auteur, fonctionne comme « *un système articulatoire explicite* » (1978: 73) en permettant le recueil de la conceptualisation réalisée par l'apprenant, par observation d'un corpus et/ou introspection de sa propre connaissance linguistique implicite, donc des mécanismes déjà acquis ou partiellement acquis. C'est là qu'avec précaution elle situe (1982: 94) la capacité métalinguistique dont il n'était pas question auparavant dans ses travaux : « *La capacité métalinguistique est peut-être la capacité à rendre explicite la connaissance implicite et à développer ainsi la connaissance métalinguistique* ». Conception séduisante mais insuffisante : elle ne résout pas, loin de là, les distorsions enregistrées dans le passage de de la connaissance explicite à la connaissance implicite. Distorsions elles-mêmes constatées dans les verbalisations recueillies en entretien dont on ne sait jusqu'à quel point elles peuvent être un témoignage fiable de l'activité métalinguistique. Ni Krashen ni Bialystok ne soulèvent la question. Pourtant si l'on retient cette dernière fonction de la connaissance linguistique explicite comme stratégie d'enseignement pour une fixation à long terme des formes de la langue étrangère acquises implicitement (H. Besse 1977, 1980b), il faudra bien la poser et tenter d'y apporter des éléments de réponse.

En définitive, avec la discussion des concepts de connaissances linguistiques implicite et explicite et de leurs relations, c'est bien à une évolution du modèle théorique d'acquisition d'une langue étrangère que l'on assiste. Pour des auteurs de plus en plus nombreux, les deux types de connaissances ne peuvent être conçues comme aussi étanches que le décrivait Krashen (conception affirmée pourtant avec une conviction croissante au fil de ses travaux, cf. 1982: 83 « *Learning does not become Acquisition* »). On observe en particulier que cela peut être variable entre les individus. Ce qui conduit à distinguer deux types de relations possibles (E. Bialystok 1978, 1981) entre les différents pôles du modèle d'acquisition de langue étrangère :

– les processus qui sont des relations inévitables pour tout individu et,

– les stratégies qui dépendent quant à elles des capacités et des choix de l'individu, et dont relèvent les trois sources et les trois fonctions que nous venons de passer en revue. De toute évidence, Krashen oubliait ou négligeait cette dimension.

Si Bialystok ne souligne pas ces divergences pourtant bien réelles, Sharwood-Smith (1980: 91) est pour sa part beaucoup plus radical puisqu'il rejette le principe de l'étanchéité et qualifie de « *simplistes* » les inférences pédagogiques faites à partir des positions krashéniennes, elles-mêmes considérées comme « *discutables* ». En effet, pour lui, la dichotomie entre les connaissances linguistiques explicite et implicite écarte la question des degrés dans l'explicite et les interactions entre les différents types de compétence.

La possibilité qu'aurait la connaissance linguistique explicite d'alimenter la connaissance linguistique implicite est le point le plus controversé. Sharwood-Smith (1980) note pour sa part que la connaissance implicite peut être influencée par la connaissance explicite rétrospectivement depuis la sortie: « *Des productions ayant leur source dans la connaissance linguistique explicite peuvent alimenter la connaissance linguistique implicite en retour par l'intermédiaire de la pratique* ». Lors des premières études approfondies sur ce sujet (cf. exemples supra, 2.4.2.) on constate rapidement l'extrême complexité et variabilité qu'il peut régner en ce domaine, en fonction des individus, des règles de la langue étrangère et du domaine linguistique concernés. En évoquant la recherche nécessaire sur les degrés de l'explicite et sur les interactions entre ces différents degrés, les préoccupations des chercheurs anglo-saxons rejoignent celles des chercheurs français qui, en s'inspirant des théories d'Antoine Culioli en particulier, ont cherché dès le milieu des années 70 à distinguer chez l'individu deux types d'activité : l'activité épilinguistique inconsciente et implicite et l'activité métalinguistique consciente et explicite. Néanmoins, là aussi, comme pour Bailly (1980a: 118) reconnaissant l'indissociabilité partielle des connaissances linguistiques explicite et implicite dans les

divers processus d'acquisition d'une langue étrangère, on suggère de parler d'un continuum ou d'un « *niveau de réseaux intriqués* » (ibid.) qui comprend du linguistique, du métalinguistique et de l'épilinguistique. Pour Besse également (1980b: 121), entre les activités langagières ordinaires et les métalangages "savants", « *il n'y pas de solution de continuité, pas plus qu'il n'y en a entre mots métalinguistiques ordinaires et spécialisés* ».

À cette date, cette conception de l'activité langagière de l'individu sous la forme d'un continuum se répand dans la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et ce sont les verbalisations des sujets qui deviennent l'objet d'étude privilégié des chercheurs afin d'étudier les degrés de la connaissance linguistique explicite, ses relations avec les objets linguistiques et ses interactions avec la connaissance linguistique implicite. Bailly résume ainsi cette orientation : « *une des questions centrales qui sous-tend le thème des connaissances linguistiques explicite et implicite en acquisition des langues étrangères est celle de la nature de la métalangue* » (D. Bailly 1980a: 121).

Comme on l'a évoqué plus haut, c'est parce qu'il est constaté que l'activité métalinguistique peut prendre des formes très diverses que la dichotomie explicite/implicite est remise en cause (M. Mittner 1982: 68, M. Schuwer-Chantefort 1982: 98). En attribuant à l'activité métalinguistique une acception très large et en s'inspirant des travaux menés sur ce thème au niveau de l'acquisition de langue maternelle (cf. point 2.6), les recherches vont s'intéresser alors aux différents degrés des manifestations métalinguistiques. Ce faisant, c'est la notion de frontière entre deux termes dichotomiques qui est interrogée (A. Trévisse 1982: 143). Sans frontière, comment envisager les interactions entre les connaissances explicitées et celles qui restent intuitives ? En effet, que devient-elle si la dichotomie est remplacée par un continuum ? Ce dernier permet-il d'éviter par défaut la difficulté ? En proposant de rassembler

l'activité de l'apprenant à propos de la langue ou du langage dans un continuum allant de l'activité consciente ou pré-consciente à l'activité consciente, donne-t-on réellement un nouveau tour à la recherche sur l'acquisition de langue étrangère ? Dans la mesure où, comme le reconnaît Trévisé en 1982 (ibid.: 144) « *on ne sait pas encore cerner le rôle que peuvent jouer l'activité épilinguistique et la conscience linguistique dans l'acquisition, que ce soit en L1 ou en L2, que ce soit en milieu naturel ou en milieu institutionnel* », est-il vraiment nécessaire de déconstruire le modèle d'acquisition de langue étrangère promu par les anglo-saxons ? A-t-on vraiment affaire à deux visions antagonistes ou à deux façons différentes de conceptualiser les mêmes observations ? Il semble que les publications ultérieures sur le sujet ont plutôt démontré que les deux approches pouvaient tout à fait cohabiter et qu'il n'y a pas d'incompatibilité conceptuelle à imaginer des interactions entre les différents pôles d'un continuum où plutôt d'un réseau de niveaux intriqués. Par exemple entre un niveau du verbalisé et un niveau du non-verbalisé, relation qui ne recouvre pas exactement le rapport entre conscient et non-conscient étant donné qu'il peut y avoir conscience sans possibilité de verbaliser ou encore la verbalisation peut très bien donner une explicitation en décalage complet avec ce qui est contrôlé consciemment mais sans justification disponible. Autrement dit il peut y avoir attention délibérée du sujet sur une structure particulière de la langue-cible sans que pour autant le sujet soit en mesure d'en donner les raisons formelles. C'est bien ce que mettent en évidence les travaux autour de l'emploi de "*ser*" et "*estar*" dont il a été question plus haut (cf. supra 2.4.2). On le voit – on pouvait d'ailleurs s'en douter aisément – la question de la conscience du sujet, dans la recherche sur l'appropriation des langues comme ailleurs, pose des problèmes bien épineux.

En définitive, au début des années 80, les chercheurs recommandent une extrême prudence à qui veut avoir recours aux données intuitionnelles pour accéder à la conscience linguistique dans ses différents degrés compte tenu du fait que, par définition, l'activité épilinguistique du sujet parlant ou comprenant est largement inconsciente. Pour

Trévis (op. cit.) on doit analyser le contenu des données intuitionnelles avec prudence et se limiter à analyser leur forme comme du discours produit dans une situation particulière. En d'autres termes on ne peut pas extrapoler un modèle d'acquisition de langue étrangère universel à partir de données de ce type-là. On peut en revanche observer ce qui se passe chez l'apprenant lorsqu'en situation guidée on sollicite chez lui une réflexion métalinguistique, verbalisée ou non, que les structures de langue étrangère ciblées soient maîtrisées ou non, en production comme en compréhension.

2.5. DEVELOPPEMENT DES RECHERCHES A ORIENTATION DIDACTIQUE ET RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE DES OBJECTIFS COGNITIFS

Plusieurs signes de l'évolution de la théorie sur l'acquisition de langue étrangère, comme le fait d'attribuer une acception large à l'activité métalinguistique de l'apprenant et au métalangage, et surtout le fait d'avoir commencé à considérer les rapports possibles entre l'appris et l'acquis krashéniens sous différents angles, vont conforter dans leur démarche les didacticiens qui s'étaient déjà orientés dans cette voie depuis quelques années. Bien que le bénéfice de l'activité métalinguistique sur l'acquisition n'ait pas été démontré¹⁷, les nouvelles orientations théoriques sont suffisantes pour que les propositions d'enseignement/apprentissage réflexif de la langue apparaissent. C'est en ce sens que nous appellerions volontiers cette période "l'âge d'or" métalinguistique, car elle se caractérise par une certaine convergence d'intérêts entre la recherche théorique fondamentale sur les processus d'appropriation des langues étrangères et les propositions méthodologiques qui émergent ici et là. C'est d'ailleurs selon nous en partie la raison pour laquelle on rajoute parfois l'appendice "et cognitive" à la méthodologie d'enseignement des langues étrangères qui a alors le vent en poupe, à savoir l'approche communicative. Besse parle par exemple de « *méthode communicative et cognitive* » (1985: 45), parce que l'on réalise alors que « *tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend* ». Il convient donc de réfléchir sur la langue tout en s'efforçant d'éviter le « *retour aux explications grammaticales, souvent très traditionnelles* » (ibid.: 50) que cela entraîne parfois. Au même moment, la réflexion sur la langue, à travers « *l'objectif intellectuel* » apparaît même explicitement pour le système scolaire français dans les instructions générales pour l'enseignement des langues vivantes au collège de 1985¹⁸.

¹⁷ Besse écrit en 1986 que l'affirmation selon laquelle le travail métalinguistique aide à l'intériorisation des régularités constitue une « *hypothèse plausible mais non prouvée empiriquement et encore moins expérimentalement* » (rapporté par M. Candelier 1986)

¹⁸ Sur la volonté du ministre dans sa « lettre de cadrage » du 31/05/85 qui parle « d'un objectif proprement linguistique, grâce à la réflexion entreprise sur la langue, par comparaison avec d'autres, en particulier la

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous allons nous intéresser aux développements que vont connaître au cours des années 80, en se nourrissant des fruits de la recherche sur l'acquisition des langues, les trois courants évoqués plus haut (cf. 2.4.1).

2.5.1. Prolongements des propositions de H. Besse

Confronté d'une part à la diversité et à l'hétérogénéité des discours des apprenants au cours de ses exercices de conceptualisation et constatant d'autre part que la composante métalinguistique au sens large est inhérente à tout cours de langue (1980b: 116), Besse est conduit à dresser une typologie des mots et des phrases métalinguistiques de la classe de français langue étrangère (1980a) en s'inspirant notamment des travaux de sémioticiens comme Rey-Debove (1978: 4). Cette entreprise lui semble justifiée par le fait que cette dimension n'est pas prise en compte dans les manuels de français langue étrangère alors même que, d'une part, les descriptions du fonctionnement métalinguistique de différentes langues en démontrent les différences morpho-syntaxiques¹⁹, et surtout d'autre part, l'étude des discours d'apprentissage, en classe et au dehors, démontre la nécessité pour l'apprenant de se familiariser avec la manipulation des présentateurs métalinguistiques. Besse en préconise donc l'intégration lors de l'élaboration des progressions structurales et lexicales, en particulier pour les publics de LM hétérogène dans la mesure où avec eux, tout le discours métalinguistique se fera en LE, ce qui, dans une perspective communicative, ne saurait être négligé. Ainsi, « *la métalangue étrangère pourra alors jouer, dans l'acquisition de la langue cible, le*

langue française », et même si « la concrétisation de ce préambule n'est pas égale dans les diverses langues » comme le rappelle et le démontre M. Candelier (1986b: 62, 1986a)

¹⁹ Besse cite l'exemple repris à Rey-Debove (1978: 64) de l'opposition *L'homme est un animal/Homme est un nom* à laquelle correspond en anglais le seul: *Man is...*

rôle régulateur et structurant qu'elle joue dans l'acquisition de la langue maternelle » (H. Besse 1980a: 107).

Par ailleurs il plaide pour une prise en compte des « *potentialités métalinguistiques d'apprentissage des étudiants* » (1980b: 126). Pour lui les stratégies d'enseignement ne sauraient être les mêmes si l'on a affaire à des individus disposant d'un métalangage (ndr: au sens étroit de terminologie grammaticale) ou non. Dans ce dernier cas il préconise le recours à des pratiques métalangagières paraphrastiques et dans le cas inverse il affirme que « *les apprenants ont inévitablement recours au métalangage qu'ils ont appris pour tenter d'élucider ce qu'ils peuvent appréhender de leurs activités épilinguistiques* » (ibid.: 127). En d'autres termes, on doit éviter de vouloir faire table rase de leurs acquis métalinguistiques antérieurs comme lorsqu'on a recours à des procédures heuristiques qui visent à faire découvrir une règle définie préalablement par l'enseignant en vertu d'une théorie linguistique donnée. La démarche, dite de « *conceptualisation* », que propose Besse, est plutôt une maïeutique (au sens de "faire accoucher" l'élève des pensées qu'il possède sans le savoir) (H. Besse et R. Porquier 1984: 107) puisqu'il s'agit d'inciter les étudiants, à partir du métalangage dont ils disposent, à formuler des hypothèses sur leur interlangue qui seront ensuite validées ou infirmées en sachant que « *toute hypothèse retenue est considérée comme provisoire et modifiable en fonction des acquisitions nouvelles et des interlangues ultérieures* ».

On le voit, cette démarche pédagogique vise à être en phase avec les descriptions du processus d'acquisition de langue étrangère en vogue à l'époque, en cherchant à intégrer la compétence interlinguale aux processus cognitifs propres à l'apprenant. Néanmoins l'auteur ne cache pas qu'elle présente des difficultés d'application, en particulier si l'enseignant est formé à un seul métalangage ou encore si l'apprenant est peu "grammaticalisé". De plus, elle implique que l'on se limite aux zones grammaticales pouvant être construites par le métalangage des apprenants car lorsque les hypothèses

n'aboutissent pas « *on convient qu'il n'existe pas de solution explicite satisfaisante au problème posé* » (H. Besse et R. Porquier 1984: 114). Cette limitation fera ultérieurement l'objet de vigoureuses – quoique cordiales – critiques de la part de didacticiens tels que Candelier (1985, 1986) qui n'admet pas que l'on puisse s'interdire de fournir des explications proposées par les linguistes.

Reprenant la typologie métalinguistique dressée par Besse, Cicurel (1982), dans le cadre de l'analyse des interactions qui tend par ailleurs à devenir alors la tendance dominante dans la recherche sur l'acquisition des langues, explore les différentes formes verbales et non-verbales que peut prendre l'activité métalinguistique effective des acteurs de la classe de français langue étrangère et montre que la « *densité métalinguistique* » varie, quantitativement et qualitativement, en fonction des activités réalisées et au sein d'une même activité en fonction de l'objectif poursuivi par professeurs et élèves.

Ces différents travaux déboucheront au milieu des années 80 sur la publication d'ouvrages à vocation synthétique dont la diffusion plus large assurera la circulation de ces idées ainsi que leur discussion. L'adjectif "métalinguistique" ainsi que le thème du "métalangage/métalangue" y sont omniprésents. Ainsi Besse et Porquier, en publiant *Grammaires et didactique des langues* en 1984, font le point sur les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de langue et sur l'intériorisation/acquisition de la grammaire d'une LE par les apprenants. On y retrouve, argumentée et exemplifiée, la distinction entre les pratiques heuristiques et maïeutiques d'enseignement explicite de la grammaire que nous avons présentées ci-dessus. Ces dernières sont fondées, nous l'avons vu, sur le constat selon lequel les apprenants disposent de pré-acquis métalinguistiques ou plus précisément de « *cribles métalinguistiques* » (ibid.: 109) définis ainsi (c'est nous qui soulignons les segments en gras) :

« Ces cribles métalinguistiques sont, le plus souvent, des ensembles hétérogènes de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ, particulièrement lors de son apprentissage en milieu scolaire. Ces sortes de représentations métalinguistiques de ce que c'est qu'une langue et son fonctionnement, de ce qu'est la langue-cible qu'on apprend, jouent le rôle d'un **modèle métalinguistique naïf** dans l'appréhension des données langagières étrangères: elles sont perçues à travers son prisme, elles sont reconstruites de son point de vue. Les fragments de description grammaticale qui sont ainsi spontanément produits, souvent à l'insu du professeur, constituent presque toujours des **obstacles à l'apprentissage**, parce qu'ils ne sont pas réellement appropriés à leur objet encore trop mal connu: ainsi, l'apprenant élaborera silencieusement des règles incertaines sur les éléments de la langue-cible qu'il apprend, parce qu'il cherchera à y retrouver les catégories grammaticales et les règles qu'il a apprises dans et sur la langue de départ. Bref, son «passé» métalinguistique et grammatical est constamment sollicité par son apprentissage et produit des interférences dans l'intériorisation de la grammaire étrangère ».

Le but de la démarche pédagogique est donc de lever ces obstacles à l'apprentissage en faisant en sorte « que les représentations métalinguistiques propres à l'apprenant n'entravent pas mais favorisent, autant que possible, son apprentissage » (ibid.: 110). Les propositions pédagogiques qui s'inspirent de ces principes (comme les « exercices de conceptualisation ») s'appuient sur une double hypothèse quant à leur efficacité pour l'acquisition (ibid.: 114).

La première hypothèse pose que « la prise de conscience par l'apprenant (guidé par l'enseignant) de ses propres intuitions sur le système de la LE facilite l'acquisition » (repris à D. Bailly 1980a: 120). Présentée comme admise par de nombreux didacticiens, cette hypothèse pose quand même une question essentielle qui renvoie au principe de la postériorité que nous avons présenté plus haut (cf. 2.4.1.): cette prise de conscience doit-elle se faire sur des faits de langue déjà intériorisés, en voie d'intériorisation, ou totalement nouveaux pour l'apprenant ? Les auteurs plaident pour la première possibilité,

ce qui conduit Candelier (1985: 82) à se demander quel est l'intérêt pour l'acquisition de réfléchir sur des régularités de la langue-cible déjà intériorisées, donc acquises. À quoi, Besse (1986b: 77) répond que ce « *n'est pas inutile, si ce n'est que pour la normer, l'écrire ou mieux la maîtriser intellectuellement* ». Et nous ajouterions pour notre part que cela peut contribuer à rendre l'acquisition durable tant il est vrai que les intériorisations intuitives peuvent s'avérer fragiles avec le temps, une pratique peu intense ou tout simplement à cause de l'apprentissage d'une autre LE voire d'un simple "contact" en tant qu'« *alloglotte* » (B. Py 1993). La réflexion sur la langue sert alors, comme le concède Candelier (1986: 69) à « *renforcer* » l'intériorisation. Mais la véritable question pédagogique reste bien de « *savoir à partir de quel degré de familiarisation de l'apprenant avec une régularité le travail métalinguistique peut s'effectuer dans des conditions telles que la réflexion porte ses fruits, y compris pour l'intériorisation* » (ibid.: 70). La réponse semble relever d'une analyse précise des situations d'enseignement et de la prise en compte de nombreux facteurs allant du public au type de régularité linguistique concernés. Pour Candelier (ibid.: 71) comme pour nous, l'attente d'un véritable début d'intériorisation semble dans bien des cas « *inutilement exigeante* », rien n'interdisant a priori que l'on puisse être invité à réfléchir sur certains faits de langue au moment même où on en prend connaissance²⁰.

Deuxième hypothèse, « *le savoir métalinguistique élaboré par les grammairiens et les linguistes ne peut, en lui-même, apporter de solutions toutes faites à ceux qui apprennent une LE* ». Accusé sur ce point de « *pessimisme épistémologique* » par Candelier (1985), Besse précisera ultérieurement (1986: 76) que « *si scepticisme ou pessimisme il y a, il ne porte pas sur le savoir des grammairiens ou des linguistes considéré en lui-même et pour lui-même, mais sur certaines utilisations didactiques qui*

²⁰ Sans perdre de vue que toute introduction d'une terminologie métalinguistique peut ralentir l'apprentissage (en termes de coût cognitif notamment) et constituer une source de difficulté supplémentaire.

en sont faites dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, secondes ou étrangères » Ce sont donc les descriptions pédagogiques qui posent problème et en particulier le rapport qu'elles entretiennent avec « *ce qui se passe effectivement dans la classe et chez les apprenants* ».

Sur cette question des échanges métalinguistiques de la classe de langue, les travaux de Cicurel mentionnés plus haut seront approfondis et déboucheront également sur la publication d'un ouvrage (F. Cicurel, 1985) où, après avoir analysé quelques procédés métalinguistiques utilisés par le professeur de français langue étrangère en France (pour l'élucidation du sens –dénomination, paraphrasage, définition...–, pour décrire la langue et rendre son emploi plus conforme à une norme, pour apprécier/corriger les énoncés produits, etc.), elle en considèrera les implications didactiques. Elle souligne la fonction formatrice que peut avoir pour un enseignant de langue (chez autrui comme chez soi-même), l'analyse du discours de la classe de langue et en particulier de ces aspects métalinguistiques. Elle met en évidence, par l'analyse d'un corpus d'interactions, « *le lien étroit entre les explications portant sur le lexique et celles portant sur les aspects syntaxiques* » (ibid.: 110) ainsi que l'apparition de l'activité métalinguistique sous des formes tant explicites qu'implicites (ibid: 104) au sein d'un cadre communicatif caractérisé par la co-occurrence de deux niveaux énonciatifs (cf. la « *double énonciation* » de A. Trevisse 1979): « *l'une simulée et l'autre vraie* ». Ce qui la conduit à formuler une hypothèse séduisante qui aurait cependant mérité d'être exemplifiée et explicitée davantage: « *L'activité métalinguistique se situe souvent au point de rencontre de ces deux niveaux énonciatifs* » (op. cit.: 106). Il reste que la communication véritablement "authentique" en classe de langue se fait bien autour de la fonction métalinguistique d'où la nécessité de la prendre en compte dans les manuels, comme le préconise Besse (1980a), et dans la formation des enseignants :

– pour ceux-ci en les préparant à « *faire un réel travail sur les actes de formulation métalinguistique des apprenants* » et à utiliser « *un langage para-grammatical* » (F. Cicurel 1985: 117);

– pour ceux-là, en évitant d'y présenter « *un univers linguistiquement lisse* » (R. Galisson 1979: 23), comme dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle où la fonction métalinguistique était totalement absente des dialogues des leçons. Dès le début des années 80, au moins pour le français langue étrangère, on voit apparaître des matériels qui prennent en compte cette dimension²¹.

S'il est clair qu'une page est tournée quant au statut de la réflexion métalinguistique en classe de langue, au vu des principes didactiques et des quelques propositions méthodologiques énoncés ci-dessus qui constituent des invariants pour toute situation d'apprentissage guidé, il reste que ces travaux ont été réalisés majoritairement pour le cours de français pour adultes en milieu français. Tout ou presque est à faire quant à l'analyse d'autres situations d'enseignement/apprentissage et à la définition de pratiques qui leur soient adaptées sur ce point. C'est ce qui sera mis en chantier dans la deuxième moitié des années 80 par bon nombre de didacticiens (cf. L. Dabène & al. 1990) et qui les conduira à s'interroger sur la nature singulière ou plurielle de la discipline (cf. D. Lehmann éd. 1988 et N°1/1988 des Langues Modernes), la transversalité des questions métalinguistiques étant bien évidemment un argument en faveur de la singularité.

2.5.2. Prolongements des travaux du groupe Charlirelle

Dès 1975, année de la parution du cours *Behind the words*, Bailly trace les perspectives de travail ultérieures: poursuivre l'élaboration selon « *une programmation*

²¹ Par exemple « *Cartes sur table* » de R. Richterich et B. Suter, Hachette, Paris, 1981.

grammaticale rigoureuse » (ibid.: 102) et « observer [...] ce qui se passe qualitativement (et longitudinalement), du point de vue cognitif, chez des élèves, et dans les échanges entre maître et élèves ».

Ce travail sera entrepris dans les années ultérieures par les chercheurs de l'équipe et fera l'objet de nombreux articles, de plusieurs thèses et d'un ouvrage de Bailly (1984). Si l'on ajoute à cela les travaux de didacticiens qui se sont inspirés des théories énonciatives (Par exemple : A. Gauthier 1981, A.-C. Berthoud 1982, M.-H. Clavères 1982, F. Demaizière 1980, A. Trévisse 1979) et qui ont été en contact plus ou moins directement avec l'équipe Charlirelle, on voit à quel point ce courant a pu avoir une influence conséquente sur la didactique des langues étrangères en France, même si sur le plan méthodologique proprement dit et sur celui des pratiques, son influence directe a été marginale dans un premier temps si on l'évalue à l'aune de la diffusion du matériel pédagogique. Néanmoins, nombre de leurs idées se sont répandues progressivement, notamment à travers les colonnes de la revue *Les Langues Modernes*²², et il y a fort à parier qu'ils ne sont pas totalement étrangers à "l'objectif intellectuel" fixé par les I.O. de 1985 (cf. supra), soit 10 ans après la publication de *Behind the words*.

C'est précisément dans un article paru dans *Les Langues Modernes* que Danielle Bailly évoque les écueils d'une telle démarche "hyper-réflexive" (1985: 210) . Elle y remet notamment en question la rigidité de la progression grammaticale afin de « *relier davantage le traitement des points linguistiques entre eux* » et reconnaît que « *la vulgarisation linguistique* » qui y est présentée a vieilli prématurément. Mais sur le fond rien ne change : « *l'esprit dans lequel ces matériaux ont été conçus nous semble toujours valable* ». L'activité métalinguistique spontanée des apprenants y est toujours vue avec

²² À tel point que M. Antier, Président d'honneur de l'A.P.L.V., en s'opposant à certaines de ces options, parle dans les colonnes des *Langues Modernes* (N°2, 1985) du « *gang des conceptualisateurs* » à propos du Colloque de Cerisy.

autant de méfiance, comme « *fortement marquée par des démarches analogiques, surgénéralisant ou amalgamant leurs expériences d'apprentissage, leurs connaissances acquises ou en cours d'acquisition [...]* » même si l'on concède qu'il faut porter attention aux « *démarches personnelles des apprenants* » car c'est « *grâce à la connaissance de ces phénomènes que l'on peut souvent retracer une relative cohérence interne dans (leurs) systèmes d'erreurs grammaticales* ». Ce qui constitue une évolution certaine par rapport aux conceptions initiales où ces démarches spontanées étaient vues comme parasitaires. Encore que l'on puisse se demander si une activité métalinguistique propre peut se développer si on introduit d'emblée un métalangage nouveau (« *définitions verbales, métaphores, schémas, gestuelle* », *ibid.*: 210) à travers un modèle métalinguistique inconnu de l'apprenant dans la mesure où il s'agit pour l'enseignant de « *justifier telle structure par l'évocation de telle classe de situations extralinguistiques* ». Ce qui peut d'ailleurs le conduire à un autre écueil comme le souligne Petit (J. Petit 1991: 94) à propos d'une expérience ultérieure de Bailly auprès d'un adulte (1990). Il s'agit de « *la tentation de vouloir justifier ce qui n'est pas justifiable* » qui peut générer des effets pervers chez l'apprenant en le conduisant à négliger ce que Petit appelle « *les stratégies extenso-réductives* » (*op. cit.*), à savoir la mise en place de certains automatismes, en privilégiant une attitude que nous qualifierions volontiers d'"hyper-réflexive".

C'est bien pourtant ce projet "hyper-réflexif" qui apparaît explicitement en 1985 quand D. Bailly affirme qu'il s'agit d'un « *combat, auprès des sujets, contre l'abandon à l'arbitraire absolu* », d'une « *lutte au profit de l'intelligibilité des systèmes de signes* » afin d'en finir pour chaque enfant avec l'attitude ethnocentriste²³. C'est cet objectif que

²³ En 1990, Bailly semble avoir relativisé sa position puisque, comme l'explique Petit (1991: 90) « *l'ambition de l'auteur consiste à tenter de faciliter et de catalyser l'installation de ces automatismes par la mise en œuvre de considérations métalinguistiques inspirées de la linguistique moderne* ».

Candelier résume en suggérant qu'il soit possible de concevoir que « *l'acquisition de la pratique de la langue soit ou ne soit pas un objectif prioritaire* » (1984: 376) en fonction du moment de l'apprentissage. Proposition que reformule ainsi Antier (1985: 85) pour mieux la dénoncer, dans un article très sévère à l'égard des "conceptualisateurs": « *il n'est pas évident qu'on apprenne une langue pour la savoir* ». Cet auteur, entre autres griefs, s'attaque vivement au coût en temps que peuvent représenter ces moments de conceptualisation. Sans doute exagère-t-il quelque peu en affirmant que « *selon eux, il faudrait (y) consacrer l'essentiel de la classe* » car les auteurs, à maintes reprises et dès la parution de la méthode, mettent en garde les utilisateurs contre les durées abusives de cette phase. Mais le risque est là! Preuve en est lorsque Bailly laisse échapper une modalité dangereuse (1985: 211) « *cette phase s'effectue en L1 sur L2 et peut être brève* » (c'est nous qui soulignons). Compte tenu des critiques potentielles, il aurait été sans doute préférable d'utiliser une modalité d'obligation. L'extension temporelle de l'apprentissage d'une LE dans le système scolaire étant si limité qu'il faut en effet être très attentif à ce facteur lorsqu'on propose de réfléchir sur LE en LM et quelle que soit le type d'activité proposé (de la leçon de grammaire traditionnelle aux activités de conceptualisation). La remarque pouvant s'étendre selon nous à toute situation d'apprentissage guidé tant il est vrai que le rapport "temps investi/efficacité tirée" s'avère prépondérant pour de très nombreux apprenants indépendamment de leur âge et de leurs besoins, même si c'est pour des raisons différentes. Il en va peut être autrement pour les situations d'apprentissage semi-guidées, en autodidaxie (avec matériel) ou en semi-autonomie (alternance autonomie/séance avec tuteur).

Quoi qu'il en soit, et malgré ces réserves, il reste que Bailly a raison de préciser (1985: 212) que « *Charlirelle est la seule équipe à avoir tenté l'aventure téméraire de produire une méthode "intégrée", pour l'enseignement, inspirée par la linguistique de*

l'énonciation ». Bien qu'aucune évaluation formelle de son efficacité n'ait été réalisée, bien que l'on ne dispose d'aucune donnée quantitative sur sa diffusion ni sur son utilisation au-delà du cercle de ses conceptrices, Bailly (ibid.) n'hésite pas à affirmer en s'appuyant sur les observations de Cain (1985) au sujet de l'autonomisation des apprenants grâce à la conceptualisation, que « *dans l'apprentissage effectif de l'anglais, [cette méthode] a fait ses preuves* ». Et ceci en offrant l'avantage non-négligeable, en créant « *un champ observationnel longitudinal significatif* », de « *donner l'occasion au chercheur en psycholinguistique de cerner d'aussi près que possible le discours méta- et épilinguistique des apprenants* ». Inutile de préciser que c'est une des raisons principales pour lesquelles le concept de "l'épi-méta" a fait l'objet d'autant d'attention en France depuis une vingtaine d'années, les membres de cette équipe et ceux qui s'y sont liés de près ou de loin ayant largement diffusé les fruits de leur réflexion au niveau des recherches en didactique des langues et en linguistique acquisitionnelle. Or, cela semble bien s'être accompagné de leur part d'un certain désintérêt à l'égard d'autres expériences, non constitués certes en "méthode intégrée", mais ne se limitant pas pour autant à des « *travaux savants* » (D. Bailly 1985: 210). On peut noter cela par exemple dans le fait que les autres approches conceptualisantes ne sont jamais évoquées, y compris quand il s'agit de dresser un rapide historique des courants méthodologiques (ibid.), où sous le titre « *les approches métalinguistiques, réflexives, cognitivistes* », cet auteur ne fait figurer que les travaux de son équipe. Réciproquement, Roulet (1980), n'évoque pas les travaux de l'équipe Charlielle lors de son panorama des approches réflexives. À ce propos, il serait sans doute abusif de parler d'ignorance mutuelle puisque nous savons que les différents chercheurs se sont rencontrés à l'occasion de certains colloques. À vrai dire, cela reste pour nous une énigme. Sans doute manquait-on alors de recul pour rendre compte des différentes expériences. Seuls Besse et Porquier (1984) évoquent les deux approches.

2.5.3. Vers une pédagogie intégrant l'enseignement de LM et de LE

Si on parle d'intégration c'est parce qu'on fait l'hypothèse qu'il est possible de la réaliser autour d'un thème fédérateur, en l'occurrence il s'agit bien, même si cela n'est pas toujours mis en avant, de la réflexion métalinguistique. En 1980, dans un ouvrage qui a fait date, Roulet dénonce le fait que, bien que la nécessité d'intégrer la pédagogie de LE et de LM soit reconnue comme évidente, rien n'est fait en réalité, ni même au niveau de la linguistique appliquée puisqu'il observe (ibid.: 8) que « *aucun ouvrage ni aucun numéro spécial de revue n'a encore été consacré à l'intégration des pédagogies de LE et de LM à l'exception du N° 34 des Etudes de Linguistique Appliquée* » co-dirigé par L. Dabène et C. Bourguignon et dont nous nous sommes déjà fait l'écho (cf. 2.4.1.). Ainsi, dans les années 80, cette intégration sera mise en chantier. Pour ce faire, Roulet propose d'avoir recours à une « *pédagogie de la découverte (nдр: réflexive) par l'apprenant du système, du fonctionnement et de l'emploi de sa langue et d'autres variétés linguistiques (...) et plus généralement, la compréhension d'une caractéristique fondamentale de notre être et de notre société: l'activité langagière* » (ibid.: 10).

La démarche s'appuie sur un principe fondamental, déjà présent dans les propositions de l'équipe Charlielle, mais mis encore plus en avant par les "promoteurs" de l'approche intégrée, à savoir la possibilité de transférer les compétences et connaissances acquises lors de l'acquisition/apprentissage de L1 sur l'apprentissage de L2. Il faut donc d'abord travailler sur la grammaire intériorisée en L1, à travers le répertoire verbal de l'élève, pour mettre en place ce que Roulet appelle des « *instruments heuristiques* »: des opérations sur la langue (segmentation, commutation, distribution, classement, transformation, etc.) susceptibles d'en mettre en évidence le fonctionnement, ainsi que des concepts ou des représentations liés à celle-ci. Mais ces suggestions ne s'accompagnent pas de propositions pédagogiques précises, tout au plus font-elles état de

quelques expérimentations. Roulet le signale bien: « *nos suggestions doivent faire l'objet d'une réévaluation attentive sur le terrain pédagogique* » (ibid.: 51). En définitive, à condition que l'on ne nous targue pas d'une intention critique, nous risquerions le commentaire suivant : l'intégration visée doit être étayée par une réflexion sur le langage et les langues, menée à partir de la vulgarisation des démarches utilisées par les linguistes depuis Saussure. Ces « *instruments heuristiques* » étant par ailleurs les objectifs d'une première année de formation aux sciences du langage à l'université, on se doute bien que l'essentiel de la difficulté va être d'en proposer à de plus jeunes élèves une version à leur portée. Précisons bien néanmoins que, selon nous, cette remarque n'enlève rien à la pertinence que nous accordons à cette réflexion préalable et aux suggestions qui l'accompagnent²⁴. Porquier fait d'ailleurs une remarque similaire (1995: 95) à propos d'une démarche voisine ("la conscientisation langagière", cf. infra), lorsqu'il écrit qu'elle peut paraître « *composer un programme pour des étudiants d'université* » alors qu'elle correspond « *en fait à des dimensions du langage déjà familières, par expérience, à des enfants d'âge scolaire [...]* ».

Mais il semble bien que lorsque Roulet écrit (op. cit.: 117) que « *ce qui importe pour nous, c'est que l'étude de la langue maternelle devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue* », d'autres auteurs ne partagent pas ce point de vue. Germain (1983: 30) écrit ainsi: « *nous croyons que ce dernier type d'apprentissage (ndr : de LE) doit être fondé sur la confrontation entre les deux langues mises en cause (LM et LE), plutôt que sur d'hypothétiques liens entre la langue à apprendre et des prétendus universaux linguistiques* », car ces universaux sont « *aussi difficiles à contrôler que les structures profondes elles-mêmes* » (C. Hagège, 1976: 88, cité par C. Germain, op. cit.: 30)

²⁴ Que ne contredirait sans doute pas E. Roulet puisqu'il affirme p.120 que ses vues auront progressé « *le jour où le futur enseignant aura acquis une connaissance et des instruments d'analyse du système et du fonctionnement des langues comme élève dès l'école primaire, et n'aura plus à subir de formation tardive ou de recyclage hâtif à l'âge adulte* ».

Il convient de remarquer que, dans l'expression « *instrument heuristique* », l'adjectif peut porter à confusion dans la mesure où, contrairement à l'usage que nous avons pu en faire plus haut, il ne s'applique pas à la démarche pédagogique de l'enseignant mais à l'usage pour la découverte que pourra faire l'apprenant à terme de cet outil. Ce dernier sera en revanche, en LE, mis au service d'une démarche maïeutique en ce sens que cette dernière s'appuiera sur des concepts déjà mis en place en LM. Or, à ce niveau une question se pose: l'activité propédeutique sur LM ne risque-t-elle pas d'être oubliée au moment de l'apprentissage de LE ? De plus, la motivation pour un travail dont l'utilité n'est pas immédiate ne risque-t-elle pas d'être rapidement freinée ? En 1980, la réponse à ces interrogations où se pose la question de l'objet de la réflexion n'est pas encore bien claire. Envisage-t-on en effet de mener une réflexion poussée sur des dimensions morpho-syntaxiques de LM qui ne posent aucun problème sous prétexte que plus tard ces concepts seront nécessaires pour l'apprentissage d'une LE ? En évoquant (ibid.: 95) « *le principe très discutabile selon lequel on n'étudie en LM que les problèmes, comme l'accord du participe passé, qui sont sources d'erreur en LM* », en affirmant (ibid.: 117) que « *l'on peut fort bien concevoir [...] un écart de plusieurs années entre le moment où un aspect de la langue, comme le système phonologique, les changements de valence ou les modalités, est abordé en LM et le moment où il sera abordé dans une première ou une deuxième langue seconde* », Roulet semble répondre par l'affirmative à cette interrogation. Mais en fixant comme premier objectif l'acquisition des « *instruments propres à favoriser la découverte du système et du fonctionnement de toute langue* » (ibid.: 117), il relativise l'importance de l'objet de la réflexion sans en écarter cependant aucun puisqu'il cite et envisage des activités du niveau phonétique au niveau de l'énonciation. L'objet de la réflexion est finalement laissé à l'appréciation du pédagogue. Par conséquent, au moment de l'apprentissage de LE, quelle que soit la formation suivie au préalable par l'élève, réflexive comme Roulet le propose ou traditionnelle, on peut supposer que pour certains aspects particulièrement problématiques de LE, une réflexion

menée de front sur LM et LE sera nécessaire et salutaire pour tout le monde. Dans la mesure où l'efficacité de cette proposition n'a fait l'objet ni d'une démonstration empirique ni d'une évaluation postérieure²⁵, tout au plus peut-on imaginer que les enfants ayant suivi l'enseignement préconisé par Roulet feront état d'une plus grande aisance réflexive.

Cette réflexion simultanée que Roulet considère comme très fructueuse (ibid.: 115), surtout pour les adultes, est proposée par Bourguignon et Dabène (1983) à des adolescents ayant suivi au préalable un enseignement traditionnel. Il est observé, autour de la relation ÊTRE + participe passé, que malgré un travail initial en LM sur l'opposition ACCOMPLI/DEROULEMENT (cf. C. Bourguignon et M. Candelier 1984), l'élève n'utilise pas spontanément ses connaissances explicites en LM pour le traitement de L2 (exercice de traduction d'énoncés). Pour que la réflexion sur LM soit bénéfique, il est nécessaire que les deux types d'activité soient articulés par « *une intervention pédagogique explicative* » (ibid.: 150). Ce qui conduit les auteurs à « *approfondir la question du guidage et du contrôle de la réflexion de l'apprenant* » (voir infra) et de fait, à ne pas "respecter" le principe de neutralité mis en avant par Besse.

Il n'est certes pas question pour nous de contester l'utilité d'une réflexion sur LM en vue d'un apprentissage différé de LE, mais il nous semble qu'au vu des résultats de cette dernière expérimentation (certes ponctuelle, mais si le bénéfice n'est pas immédiat, qu'en sera-t-il à long terme ?), il faut rester très prudent quant à ses objectifs : ne pas mettre trop d'espoir dans les objectifs conceptuels et s'en tenir aux objectifs instrumentaux et "comportementalistes" (d'ordre culturel en définitive) tels que la

²⁵ On commence tout juste à évaluer l'influence sur l'apprentissage de LE d'un enseignement préalable proche des propositions de Roulet et connu en France sous le nom de « *éveil au langage* », « *language awareness* » (cf. C. Nagy Ingelmann 1996), ou encore « *conscientisation langagière* » (R. Porquier 1995).

compréhension et l'acceptation de la variation linguistique ou la mise en place d'une attitude positive face à sa propre façon de s'exprimer (E. Roulet 1980: 60-61). Ces objectifs rejoignent d'ailleurs les positions développées par les britanniques sous le nom de « *Awareness of language* » (cf. E. Hawkins 1984, 1985 & 1992, C. James 1995) suite aux travaux de Halliday cités par Roulet (1980: 76) et visant, dès l'école primaire, sans pour autant se substituer à l'enseignement de LM (ni à celui de LE s'il est déjà en place), à rendre les enfants conscients des aspects les plus divers du fonctionnement du langage et de son utilisation. Au cours des années 80, une convergence de vues se réalisera entre ce courant et différentes équipes dont celle de Grenoble qui traduira l'expression anglaise « *language awareness* » par « *éveil au langage* » (cf. D. Caporale 1989, D. Moore 1995, L. Dabène 1992 & 1994, C. Nagy 1993 & C. Ingelmann 1996).

C'est sur la question du métalangage que toutes les propositions ci-dessus évoquées diffèrent de celles de Charlielle. En effet, l'accent étant mis sur les procédures de découverte, il n'est pas nécessaire d'avoir recours à une terminologie homogène et relevant d'une seule approche théorique, ce qui présente le double inconvénient souvent rappelé (E. Roulet 1972, 1980, H. Besse et R. Porquier 1984) d'être forcément partielle et comme on le sait en ce domaine, éphémère. Dès 1980, Roulet (op. cit.: 118) conçoit qu'il est sans doute souhaitable de « *recourir à des métalangues de types au moins partiellement différents, plus ou moins abstraites et standardisées* » tout en indiquant qu'il ne s'agit que d'une hypothèse et que la question mérite d'être étudiée. Elle le sera en effet ultérieurement, notamment à travers la nécessité d'harmoniser les terminologies grammaticales. Pour Roulet (1980: 116) il n'est pas forcément nécessaire d'unifier la terminologie de LM et de LE, même si une coordination peut s'avérer utile à

condition de ne pas lui attribuer de « *vertu magique* » Cela lui paraît en tout cas secondaire et en tout état de cause facile à réaliser si on en prend la décision puisque relevant d'un « *projet de réforme gouvernemental* ». Or, on a constaté depuis que cette entreprise n'est pas si aisée (cf. Travaux du groupe Métagram in Lidil n°8) tant il est vrai qu'il ne s'agit pas seulement de modifier les étiquettes que les différentes traditions métalinguistiques affectent à tel ou tel fait de langue. Certes, on a parfois affaire à des incompatibilités criantes. Ainsi trouve-t-on en italien, pour un terme de la grammaire traditionnelle²⁶, le mot "attributo" là où la grammaire française utilise "épithète" (cf. M. Masperi 1994, M. Dardano & P. Trifone 1985). Le professeur d'italien langue étrangère peut choisir de s'en tenir à l'usage français à deux conditions: ne jamais faire de grammaire explicitée en italien et faire en sorte que ses élèves ne consultent jamais de grammaire pour natif²⁷. Dans le cas inverse, étant donné que ces problèmes sont difficilement évitables à court terme²⁸, il ne lui reste plus qu'à encourager ses élèves à s'en accommoder en les rangeant au compte des "faux-amis".

D'autres exemples nous sont fournis par Prinz-Fernandez (1993) dans un article qui s'emploie à comparer les terminologies grammaticales employées en Allemagne pour enseigner l'allemand langue maternelle et le français langue étrangère. Cet auteur pointe trois termes à risque : « *Attribut* (ibid.: 91), *Pronomen* (p.97), *Prädikat* (p.98) » dont les différences d'usage dans les deux types de grammaire peuvent « *être déconcertantes pour les élèves allemands* » (ibid.: 97). Par exemple « *dans les grammaires de l'allemand "Prädikat" correspond à la fonction syntaxique du verbe, tandis qu'ici [dans "Gramatik*

²⁶ Mais l'on peut se demander si la linguistique moderne ne succombe pas davantage à ce travers. Que l'on songe par exemple au terme de "morphème", unité significative minimale pour les uns, unité grammaticale pour les autres

²⁷ Ni, d'ailleurs, de dictionnaire bilingue car on s'y embarrasse peu de ce genre de considération : pour le Robert et Signorelli (1981) par exemple "attribut" = "*attributo*".

²⁸ Et ne relèvent certes pas d'une réforme nationale mais au moins européenne.

des heutigen Französisch", Klett, Stuttgart, 1983] *ce terme désigne celle du verbe avec ses compléments* » (ibid.)²⁹.

Mais parfois les incohérences sont telles entre les différents termes utilisés qu'il semble nécessaire de revoir le système de description sur le fond, c'est-à-dire au niveau du modèle métalinguistique de référence. Grande est alors la tentation de revoir l'ensemble de la terminologie comme cela a pu être fait par l'équipe Charlielle. Mais encore faut-il tenir compte du comportement imprévisible de l'apprenant face à une nouvelle terminologie car il peut s'avérer, si l'on observe et interroge l'apprenant, que le choix de tel ou tel terme ne soit pas satisfaisant à cause notamment de la polysémie qu'il peut lui assigner. Bourguignon (1993: 107) en donne un exemple éclairant autour de l'opposition aspectuelle ACCOMPLI / DÉROULEMENT. Elle montre que par le fait même du choix de ces termes, cette opposition était trop souvent assimilée à l'opposition temporelle PASSÉ / PRÉSENT. Or, en remplaçant ces termes par la paire ÉTAT RÉSULTANT / PHÉNOMÈNE LUI-MÊME la difficulté s'estompe considérablement.

Il reste que le premier impératif est de mener à bien, par les démarches retenues, une construction du signifié métalinguistique visé avant de procéder à toute présentation ou manipulation d'étiquettes (cf. C. Bourguignon et M. Candelier 1988: 30) Nous reviendrons sur cette question de la terminologie puisqu'elle se posera inévitablement quand il s'agira d'envisager des procédures d'étayage de l'activité réflexive en vue de la lecture/compréhension en ELVIF.

Le dernier point que nous souhaiterions évoquer concerne la question des souvenirs scolaires de l'apprenant. Le savoir grammatical qui émerge lorsque l'apprenant est invité à réfléchir sur la langue reflète-t-il seulement l'enseignement reçu

²⁹ Un autre exemple, cité par Bourguignon et Candelier 1984 est celui de la co-existence des paires "passif-état / passif-action" et "vrai et faux passif".

antérieurement ? Plusieurs études comme celle de M. Dabène et C. Martin-Saurat (1979), observant les difficultés métalinguistiques d'adultes faiblement scolarisés dans des tâches langagières à fortes contraintes lors d'une formation continue, ou comme les travaux de l'équipe genevoise conduite par Othenin-Girard et de Weck auprès d'élèves de 8 à 12 ans (1988), semblent démontrer qu'à tout moment, tout individu est susceptible de réinvestir dans une activité métalinguistique, aussi bien ses souvenirs scolaires que son activité propre, son raisonnement métalinguistique spontané, le plus souvent apparemment à partir d'indices sémantiques. Bourguignon et Candelier observent par exemple que l'apprenant « *se forge lui-même, par un bricolage approximatif et empirique, ses propres procédures de repérage dans le nouveau système, en se servant tant bien que mal de l'ensemble de ses connaissances sur ce qu'est une langue en général, sur ce qu'il a appris à analyser de sa LM et sur l'idée qu'il se fait du système de la LE* ». De plus, si l'on en croit les résultats des observations de Othenin-Girard et de Weck (op. cit.: 54), les connaissances grammaticales de l'élève sont à terme peu marquées par le type de théorisation linguistique auquel il a été scolairement exposé puisque les procédures des uns et des autres sont relativement semblables. Peut-être cela est-il dû à ce que C. Bourguignon et L. Dabène (1979) appellent « *la prodigieuse activité d'interprétation que l'apprenant opère sur les concepts proposés* »

Pour l'apprentissage de LE, la démarche proposée par l'équipe du Centre de Didactique des Langues de Grenoble consiste alors à s'appuyer sur cette activité spontanée préalablement observée mais sans s'y limiter, car on risquerait de pénaliser ceux qui sont les moins aptes à « *construire des procédures de repérage et à élaborer des stratégies structurantes* » (C. Bourguignon et M. Candelier 1984). Il s'agit donc de guider cette réflexion spontanée sur LM vers les structures nouvelles de LE en proposant des outils d'analyse adaptés à la capacité réflexive de l'apprenant. Par la suite, une série de didacticiels (PASSLANGUES, cf. C. Bourguignon et M. Candelier 1990,

C. Bourguignon 1993) suivant les mêmes démarches et toujours liés au système verbal sera mise en chantier pour diverses langues (allemand, anglais, espagnol). Comparativement aux autres démarches exposées plus haut, il nous semble justifié de parler ici d'une démarche mixte, combinant maïeutique et heuristique³⁰, dans la mesure où il est pratiqué une conduite semi-guidée de l'apprenant vers la conceptualisation en LM d'une notion sémantico-grammaticale selon le schéma suivant :

- attirer l'attention de l'apprenant sur un fait linguistique au moyen d'une manipulation d'énoncés (transformation passif → actif par exemple) et de l'observation des "objets " obtenus ;
- recherche d'hypothèses explicatives personnelles (phase maïeutique de « *construction guidée* ») ;
- choix d'une interprétation (phase heuristique de « *construction guidée* ») ;
- et enfin seulement, étiquetage grammatical.

Avant de considérer les travaux les plus récents sur l'activité métalinguistique de l'apprenant de LE, il nous semble nécessaire de mettre en contraste les différentes expériences d'enseignement réflexif évoquées. Puis nous verrons en quoi elles ont pu corriger ou étayer leurs fondements et démarches au cours de ces dernières années à l'aide des travaux des psycholinguistes qui cherchent à retracer la genèse du développement métalinguistique de l'individu et en particulier de l'enfant .

³⁰ Précisons qu'il s'agit là de deux démarches inductives qui ne s'opposent pas. Leur différence nous semble résider dans le fait que pour la première on ne peut connaître au préalable la destination de la réflexion. La maïeutique serait donc une méthode qui, en suscitant la réflexion intellectuelle, fait accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir (d'après le Petit Robert 1987) alors que la démarche heuristique consiste à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner. Parfois néanmoins, l'adjectif heuristique signifie simplement "qui sert à la découverte". C'était le cas plus haut quand il était question "des instruments heuristiques".

2.5.4. Convergences et divergences des différentes expérimentations d'enseignement réflexif

Si l'on ne tient pas compte du public visé, on peut différencier les différentes conceptions d'enseignement réflexif dont il a été question ci-avant par le tableau suivant au moyen de 6 paramètres:

Graph. n°2 : Tableau de différenciation des différentes propositions d'enseignement réflexif.

	- 1 - Postériorité de la réflexion sur l'intériorisation en LE	- 2 - Neutralité	- 3 - Démarche	- 4 - Métalangage	- 5 - Objet réflexion	- 6 - Référence méta à LM	
						pour quoi ?	quand ?
Exercices de conceptualisation	+	+	maïeutique	libre	les règles, morphosyntaxe	non	non
Charlirelle	-	-	heuristique	plutôt fixé et homogène	toute la morphosyntaxe	pour illustrer le modèle théorique	systématique à chaque leçon
Approche intégrée	-	+	mixte	plutôt libre et hétérogène	les noyaux durs morphosyntaxiques de la LE	pour tout (Roulet) ou bien seulement pour résoudre les difficultés particulières de LE (Bourguignon)	longtemps au préalable (Roulet) ou avant chaque point délicat de LE (Bourguignon)
Language awareness	-	+	non-fixé a priori	libre	tout aspect langagier, en LM comme en LE	pour prendre conscience de la spécificité de LM, visée éducative	aussi souvent que nécessaire, quasi-permanente

2.6. L'APPORT DES ETUDES PSYCHOLOGIQUES DEVELOPPEMENTALES

Nous avons vu qu'au cours des années 80, les didacticiens de langue étrangère ont accordé de plus en plus d'importance à la dimension cognitive de l'apprentissage. Ainsi, l'intérêt de la réflexion métalinguistique pour l'apprentissage s'est peu à peu imposé et différents courants se sont formés. Cette tendance, notamment pour les publics les plus jeunes, a été fortement consolidée par les recherches psychologiques menées autour du développement et de la genèse de la capacité métalinguistique, et cela même si les deux domaines n'ont pas trouvé immédiatement un terrain de convergence. Mais vers la fin des années 80, du fait même des options exposées ci-dessus à travers les "approches intégrées", et dans la mesure où en France la recherche sur l'acquisition des langues s'est un peu désintéressée de la question pour se focaliser sur l'étude des interactions, certains didacticiens des langues étrangères vont tout naturellement s'intéresser de très près aux travaux réalisés par les psychologues et cognitivistes autour de la problématique du développement génétique des activités métalinguistiques chez l'enfant.

Il n'est pas question pour nous de faire ici une présentation détaillée de ces travaux (on se reportera à J.-E. Gombert 1986, 1988 a et b, et surtout 1990, pour des recensions. Voir aussi E. Bialystok 1991 en ce qui concerne les enfants bilingues). Nous nous attarderons en revanche sur les enseignements principaux de ces recherches pour la didactique des LE, puis nous tiendrons compte des conceptions et définitions posées par ces chercheurs sur la "sphère méta" (cf. infra 2.7.), en plus de celles jusqu'ici exposées, au moment d'avancer nos acceptions terminologiques.

En premier lieu, dans le cadre d'une mise en place d'une approche intégrée de LM et LE, l'objectif même de la recherche développementale est d'une importance capitale. En effet, si l'on veut proposer des activités propédeutiques ou d'apprentissage autour du langage et des langues, la connaissance de l'âge moyen auquel les enfants ou adolescents

sont susceptibles de réaliser telle ou telle tâche constitue un atout déterminant. De surcroît, les modalités de la recherche psychologique peuvent orienter l'élaboration pédagogique³¹. Longtemps taboue, cette possibilité est désormais bien acceptée si elle s'inscrit dans le cadre d'un projet didactique délimité de façon à éviter certaines dérives souvent dénoncées ("entraînement de choc", "psychologisation", "apprentissage toujours plus précoce"...). L'apport des études développementales peut donc permettre d'éviter de proposer aux apprenants d'un âge donné des activités d'un niveau d'exigence situé au-delà de leur maturation cognitive. Il reste néanmoins, même s'il est constaté très souvent une étroite relation unissant développement métalinguistique et évolution cognitive de l'enfant (S. Bredart et J.A. Rondal 1982: 110), que les résultats mis en évidence ne comblent pas complètement cette attente pour deux raisons essentielles :

– premièrement, la gamme des activités métalinguistiques est très large (cf., par exemple, *"il Test delle Abilità Metalinguistiche"* de M.A. Pinto et R. Titone 1989) et la nature de chaque activité peut varier considérablement en fonction de nombreux facteurs: conditions d'exécution, consigne donnée, statut et comportement des interlocuteurs, etc. Par conséquent, la précision des âges indiqués est si faible, la plage si large³², que dans bien des cas le pédagogue qui souhaiterait y trouver une rigoureuse correspondance âge-activité en serait bien frustré³³. Tout au plus peut-elle indiquer une période en deçà de laquelle l'acquisition est extrêmement rare ou soumise à certaines conditions de réalisation et au-delà de laquelle on peut déceler un certain retard (des stades d'acquisition). Ce qui au demeurant n'est pas négligeable. Ces résultats ont d'ailleurs motivé la mise en place en France de l'enseignement par cycles à l'école primaire.

³¹ Suggestion faite par les psychologues eux-mêmes (cf. J.-E. Gombert 1988b: 78).

³² En particulier sur la compréhension des ambiguïtés linguistiques où l'on remarque une « *énorme variabilité individuelle des performances* » (S. Bredart et J.A. Rondal 1982: 75)

³³ Dans une étude récente, il a été mis en évidence la production d'énoncés métalinguistiques par des enfants de 5 ans autour de la cohérence discursive (M.-A. Defrance 94, Repères 9)

– deuxièmement, ces études évaluent les capacités métalinguistiques en sortie sans tenir compte du passé grammaticalisé de l'apprenant³⁴ (type d'apprentissage scolaire suivi, "tradition" et habitudes métalinguistiques en vigueur dans son milieu...) ni des facteurs linguistiques et sociolinguistiques (LM de référence, LE connues, répertoire verbal, etc.)³⁵, les études ayant, à leur grande majorité, été menées en anglais langue maternelle. Toutes choses qui vont en revanche intéresser le didacticien qui, en gardant un œil sur l'âge moyen de réalisation d'une tâche métalinguistique particulière, devra porter plus d'intérêt à ces facteurs de variation-là face à un public d'apprenants donné (cf. D. Singleton 1989).

Il n'en reste pas moins qu'une meilleure connaissance de la séquentialité des stades d'acquisition de la conscience métalinguistique (cf. par exemple C. Bonnet et J. Tamine-Gardes 1984 qui, entre 2 et 6 ans, définissent 3 stades) constitue un progrès décisif pour la recherche et l'enseignement, par exemple pour que l'enseignant puisse porter rapidement un diagnostic dans le cadre d'une évaluation formative. Il est ainsi possible d'avoir recours à des tests pour évaluer si les pré-requis nécessaires à tel ou tel apprentissage explicite sont acquis. Dans le cas contraire, on peut envisager certaines activités pour les mettre en place rapidement. Par ailleurs, il est vérifié que la lecture, le contact avec l'écrit, modifie en profondeur la structuration des capacités métalinguistiques de l'enfant (cf. J.-E. Gombert 1991).

En définitive, même si la corrélation âge-activité métalinguistique est soumise à de nombreuses fluctuations, force est de constater que les études développementales ont

³⁴ Sans doute y a-t-il des habiletés métalinguistiques plus fortement dépendantes de ce passé grammaticalisé.

³⁵ Toutefois, certains psycholinguistes commencent à mettre en relation les compétences métalinguistiques et les variables sociologiques. C'est le cas par exemple de Mininni (1989) dans une optique psychosémiotique.

grandement contribué à une meilleure connaissance du fonctionnement cognitif prenant pour objet le langage. Leurs interrogations ont tout particulièrement porté sur les frontières du métalinguistique et sur les différents types de manifestation de la fonction métalinguistique, ce qui a donné lieu, à partir aussi bien de données textuelles que de données intuitionnelles, à diverses typologies le plus souvent conçues par isomorphisme avec les divers domaines de l'analyse linguistique comme le remarque à juste titre Fabre (1986: 3) à propos des travaux de recension de Gombert. Et là comme en linguistique, si les aspects phonologiques, morphologiques et syntaxiques de la réflexion sont relativement faciles à isoler, il n'en va pas de même pour les autres "étages" de l'activité langagière.

De nombreux auteurs ont par exemple montré que les enfants pouvaient être très tôt sensibles aux aspects sémantiques des énoncés (J. Boutet 1986: 43; S. Bredart et J.A. Rondal 1982: 70), notamment lorsqu'on leur demande de juger de l'acceptabilité de phrases présentant ou non des anomalies sémantiques. La discussion porte sur le statut métalinguistique ou non de ces jugements. Chaque fois qu'il sera fait la preuve que l'enfant ne différencie pas le langage des événements référés par les phrases, le statut métalinguistique sera refusé (cf. J.-E. Gombert 1986: 15). Bonnet et Tamine-Gardes (1984: 9) voient là un critère capital pour que « *la notion de conscience métalinguistique n'ait pas pour seul intérêt de souligner la capacité du langage de renvoyer à lui-même* ». En somme, pour elles, « *tant que l'enfant ne s'intéresse qu'aux relations que les signes entretiennent avec les choses, tant qu'il ne connaît d'eux que leurs propriétés référentielles, tant qu'il ne s'intéresse pas aux relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres* », le statut métalinguistique n'est pas attesté. Mais il est vrai que trancher entre acceptabilité et inacceptabilité sémantique pour des phrases telles que « *la balle affamée roulait dans la rue* » (S.L. James et J.F. Miller 1973 cité par S. Bredart et J.A. Rondal

1982: 69) ; « *la table mangera à la cantine* » (J. Boutet 1986:4 2) ou encore « *les poissons rouges nagent dans la cour* » (C. Berthoin 1995: 37), coupées de toute situation d'énonciation poseraient des problèmes y compris aux plus experts des linguistes ! Le jugement d'acceptabilité ne pouvant, à lui seul, être considéré comme métalinguistique, l'impossibilité référentielle non plus, sur quoi devrait porter l'argumentation de l'enfant pour que son raisonnement reçoive le label métalinguistique ? Devra-t-il se livrer à une analyse en traits sémantiques pour dire que le trait "inanimé" du nom "balle" n'accepte pas le trait "animé" de l'adjectif "affamé" ? Considèrera-t-on qu'il dit la même chose s'il affirme, comme cela est beaucoup plus probable, que "une balle ne peut pas être affamée" ou considèrera-t-on qu'il ne s'est pas détaché des propriétés référentielles de l'énoncé ? Sa réflexion deviendra-t-elle métalinguistique s'il envisage des conditions d'énonciation plausibles pour ces énoncés (par exemple, effet poétique pour la 1ère, métonymique ou elliptique pour la 2è, cour inondée pour la 3è...), menant à bien ainsi une activité d'ordre métapragmatique (d'après J.-E. Gombert 1986, 1990) ou métacommunicative (S. Bredart et J.A. Rondal 1982).

On le voit, en particulier pour l'étage sémantique de la langue, la question des bornes de l'activité métalinguistique constitue un sérieux problème théorique. On aura reconnu une question épistémologique fondamentale pour la linguistique : celle des limites de chacune de ces disciplines constituantes. Ceci ne voulant pas signifier pour autant que l'évolution de l'activité métalinguistique de l'enfant doit être vue comme un progrès vers la norme de l'adulte, voire du linguiste (J. Boutet 1986: 46). Elle doit être en revanche étudiée pour elle-même, comme un système plus ou moins cohérent et quels que soient les fondements et les cheminements, bienfondés ou erronés, du raisonnement. Ainsi, si l'activité métalinguistique s'apparente bien souvent à une analyse linguistique de

profane, il peut arriver néanmoins que cette "profanation" éclaire par rétroaction la linguistique elle-même (cf. F. François et al.1986: 26).

Mais un des principaux apports des études développementales est d'avoir attiré l'attention sur la dissociation progressive chez l'enfant du signe et du référent, du mot et de la chose. Un mot long peut être par exemple pour un enfant de 5 ans un mot dont le référent est long, donc "train" est plus long que "crocodile". On a observé à plusieurs reprises, qu'au même âge, raccourcir une phrase peut consister à lui rajouter une négation (J.E. Gombert 1988: 74). D'après les psychologues, jusqu'à 12 ans environ, les mots n'ont pas d'existence indépendante de celle de leurs référents. « *Il y a indifférenciation entre le monde psychologique et le monde du langage chez l'enfant* » (J.-E. Gombert 1988: 72) Ainsi, le développement métalinguistique semble se caractériser par un « *effacement partiel d'un "savoir naïf"* » (J. Boutet 1986: 46), le caractère partiel étant dû au fait qu'il en est maintes fois constaté des résurgences. La connaissance métalinguistique semble donc être un savoir opératoire qui dépend fortement des conditions de sollicitation. Dans bien des cas elle ne peut être acquise de façon définitive. Ainsi peut-elle être consciente mais pas suffisamment explicitée pour être transférée. Par exemple, face à une langue inconnue, le caractère arbitraire du signe connu consciemment – mais pas en ces termes cependant – dans sa langue maternelle par un individu peut disparaître au profit d'une recherche obstinée de motivation du signe. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces questions au moment de l'analyse de notre corpus, certes recueilli auprès de jeunes adultes, mais qui à bien des égards présente des similitudes avec les études résumées ici.

Aujourd'hui selon nous, la didactique des langues doit saisir sa chance. Sous l'effort conjugué des linguistes et des psychologues, le "méta" apparaît comme **un**

principe fédérateur des activités sur le langage à l'école, voire tout au long du cursus scolaire, comme en témoigne la parution d'un numéro récent de la revue « *Repères* » (1994, n°9). L'apprentissage de LE en fait bien sûr partie de plein droit. Réciproquement, les enseignants de LE ne peuvent plus faire abstraction des acquis métalinguistiques et des procédures développées autour de la LM.

2.7. QUESTIONS TERMINOLOGIQUES

Un grand nombre des difficultés rencontrées dans la recherche sur les activités métalinguistiques peut être imputé à la polysémie de ce terme. Il est donc nécessaire d'en préciser les acceptions dans la mesure où nous pensons, à l'instar de Mac Laren (1989) que « *the concept of metalinguistic awareness is indeed useful* ».

2.7.1. Linguistes versus psychologues ?

Les chercheurs qui se sont intéressés à l'acquisition des compétences métalinguistiques chez l'enfant ont soulevé un certain nombre d'interrogations autour de la notion de métalinguistique. Le psychologue cognitiviste Jean-Emile Gombert, dont l'ouvrage « *Le développement métalinguistique* » (1990) fait la recension des travaux ayant été menés dans ce domaine depuis une vingtaine d'années, confiait lors d'une conférence récente (J.-E. Gombert 1993) que le problème métalinguistique est avant tout un problème de définition. Trois ans après la publication de son livre, il estimait alors être arrivé à « *quelque chose de plus consensuel* » à ce sujet. S'il s'était employé dans un premier temps à distinguer les acceptions linguistique et

psycholinguistique du terme "métalinguistique" (J.-E. Gombert 1988: 65, 1990: 15), en 1993 en revanche il en reconnaissait la proximité dans la mesure où il y a des « contaminations très fortes entre elles ». La principale différence avancée alors était le fait que les linguistes recherchent le métalinguistique dans un comportement essentiellement verbal alors que les psycholinguistes observent également le non-verbal. Mais ceci ne constitue pas une opposition suffisamment franche pour justifier de deux acceptions. Dans bien des cas, en effet, le linguiste et à plus forte raison le didacticien prêtent attention au comportement non-verbal³⁶. De plus, la part de ce dernier, y compris dans les travaux des psycholinguistes, occupe une place tout à fait réduite en relation à la problématique du métalinguistique.

En définitive, Gombert admettait en 1993, qu'on ne peut pas parler de deux acceptions mais qu'il y a bien en revanche deux approches de la question : une approche linguistique qui cherche à voir quelle est la part du métalinguistique dans la langue (comment cela fonctionne-t-il du point de vue sémiotique par exemple, ou du point de vue logique) et une approche psycholinguistique qui a pour objectif de décrire les spécificités du métalinguistique dans le métacognitif dont il est un « *cas particulier* » (ibid.). On ajoutera à cela que le didacticien des langues sera bien obligé de tenir compte des deux approches dans la perspective de l'apprentissage, tout en accordant, il faut bien le dire, une part privilégiée à la seconde compte tenu de son intérêt pour la métacognition comme en témoignent les leitmotiv des approches communicatives et cognitives: "apprendre à apprendre", "centration sur l'apprenant", "autonomisation"...

³⁶ La distinction de Gombert laissait d'ailleurs planer l'ambiguïté à ce sujet. Pour lui en effet, « *le linguiste dépiste "le métalinguistique" en identifiant dans des productions verbales des marques linguistiques traduisant des processus d'autoréférenciation* » alors que le psycholinguiste recherche les processus de gestion consciente du langage dans le comportement verbal ou non. Or, nous avons vu que cette démarche, chez le linguiste appliqué, est relativement récente et correspond aux recherches conduites sur la base de données intuitionnelles. Quant aux recherches menées à partir de données textuelles, elles cherchaient bien elles-aussi à inférer des processus (conscients ou non) à partir de productions "spontanées" telles que les jugements de grammaticalité, les auto-corrrections, les tests de *closure*, etc., toutes productions utilisées également par les psycholinguistes.

2.7.2. Métalinguistique et métacognition

Flavell (1976) définit ainsi la métacognition : il s'agit des « *connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée* ». Ces connaissances peuvent concerner en particulier l'apprentissage, la mémorisation, l'attention, le langage. Il s'agit donc, en général, de « *cognition sur la cognition* » (J.H. Flavell 1981) et de cognition sur l'apprentissage, sur la mémoire, sur le langage.

La relation entre métalinguistique et métacognition peut être de trois types : inclusion, intersection, séparation (cf. P.A. Uche 1994: 48-49). Gombert semble convaincu que le métalinguistique est inclus dans la métacognition. Il cherche à démontrer à travers ses recensions et ses prises de position personnelles, que l'idée que « *les capacités métalinguistiques font partie intégrante de la rubrique générale "métacognition"* » fait quasiment l'unanimité. Pourtant, si personne ne plaide en faveur de la séparation, pour bien des chercheurs, et notamment pour les didacticiens et linguistes appliqués, c'est l'hypothèse de l'intersection qui est retenue (la configuration séparée étant exclue de tous). On ne peut en effet renvoyer à la métacognition que si on renvoie à des phénomènes cognitifs du sujet, que si celui-ci auto-observe intentionnellement ses propres phénomènes cognitifs. Or, quand il y a description ou objectivation de la langue par un sujet, linguiste ou "profane", celui-ci ne porte pas forcément son attention sur son propre fonctionnement cognitif. Quand Flavell place au rang de la métacognition, la cognition sur le langage, il faut comprendre à notre avis la cognition sur la compréhension et l'expression langagière et la capacité de planifier et de contrôler ces deux habiletés par le sujet, en ayant recours, entre autres choses, à ses connaissances sur la langue et le langage. En définitive, il nous semble que le psycholinguiste se centrerait plutôt sur la première partie de l'acception (planification et

contrôle) et le linguiste sur la fin, sur les connaissances métalinguistiques et l'usage qui en est fait (donc le langage sur le langage).

2.7.3. Métalangage et métalangue

Il reste qu'aux côtés du métalangage, il est souvent question de la métalangue. Parfois pris comme synonymes (cf. J. Dubois & al. 1994, G. Mounin 1974, R. Galisson & D. Coste 1976)³⁷, parfois mis en opposition (comme chez H. Besse 1980b par exemple), leurs utilisations connaissent certaines fluctuations. Ces deux termes renvoient-ils à des concepts différents ?

L'édifice "méta" que l'on peut construire autour de ces concepts se révèle en réalité extrêmement fragile dans la mesure où ses fondations sont elles-mêmes à la base épistémologique de la linguistique : pour ajouter en effet un préfixe au couple langue/langage, encore faudrait-il partir d'acceptions non-polysémiques pour ces deux derniers. Or, cela ne semble pas vraiment être le cas. Ne fait-on pas appel à l'acception courante de "langage" en tant que "façon de s'exprimer", "jargon propre à un groupe" (d'ap. le Petit Robert, éd. 1988) quand on parle de métalangage pour désigner la nomenclature grammaticale (cf. M. Maillard 1993 par exemple) ? A l'inverse, si le langage depuis Saussure renvoie à la faculté d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, le terme "métalangage" doit-il être réservé au discours sur cette faculté, ou encore, plus précisément, à la faculté de parler de cette faculté ? Faut-il alors délimiter précisément les zones d'emploi du couple

³⁷ Pour Baylon et Mignot également (1995: 32) « on appelle métalangue, ou métalangage, en employant un substantif lié à l'adjectif métalinguistique, l'ensemble des mots qui, tout en faisant partie d'une langue naturelle, prennent comme référents cette langue elle-même et ses composants. Le vocabulaire technique de la grammaire ou de la linguistique constitue une métalangue ».

métalangue/métalangage ? Si oui, faut-il que les acceptions des adjectifs métalinguistique et métalangagier soient compatibles avec les distinctions posées ?

Pour J. Rey-Debove (1978: 20) la métalangue est l'ensemble des unités lexicales et des constructions employées pour parler d'une langue. Un certain consensus semble s'être établi autour de cette acception (cf. H. Besse 1980b, J.-E. Gombert 1990). Ainsi réserverons-nous le terme "métalangue" pour désigner la terminologie grammaticale, soit, comme l'écrit Gombert (1990: 11), « *la langue dont le lexique de l'ensemble des mots de la terminologie linguistique (par exemple, syntaxe, sémantique, phonème, lexème... mais aussi des termes d'usage plus courant comme : mot, phrase, lettre, etc.)* ». Ce faisant, nous considérerons peu les aspects autres que lexicaux (syntaxiques, pragmatiques...) que les linguistes qui s'intéressent à la métalangue se sont employés à décrire.

Pour Rey-Debove (op. cit.: 20) « *l'ensemble de la métalangue et du métadiscours (ndr: conçu comme l'actualisation en discours de la métalangue) d'une langue L1 est le métalangage M1 d'une langue L1* »³⁸. Sous une telle acception, le métalangage a donc une valeur générique, globalisatrice, voire sociale, qui n'est pas sans rappeler, paradoxalement, ce qu'est la langue par rapport à la parole dans la dichotomie saussurienne. Pour Besse le métalangage est un « *modèle conceptuel artificiel destiné à décrire ou à simuler le fonctionnement d'une langue naturelle* » (1980b: 116), ou encore « *un modèle abstrait* » ou métalinguistique (H. Besse & R. Porquier 1984: 110, note 1) Cette deuxième acception ne nous semble pas contradictoire avec la première. En effet, ce n'est qu'en vertu de l'existence sous-jacente d'un tel modèle que la formule "métalangue + métadiscours = métalangage" sera susceptible de se vérifier. Chez Gombert et les psychologues développementalistes en général, le métalangage est en

³⁸ Ce qui, notons au passage, n'empêche nullement que l'objet de M1 soit une L2»

revanche synonyme d'activité métalinguistique (J.-E. Gombert 1990: 27) et renvoie, en le considérant comme un sous-domaine de la métacognition, aux « *activités de réflexion sur le langage et son utilisation et aux capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique* ». Nous avons expliqué en quoi, au point précédent, nous considérons qu'il pouvait y avoir activité métalinguistique sans métacognition.

Nous choisissons d'attribuer une acception large au terme "métalangage" que nous utiliserons avec une valeur générique qui recouvre les différentes définitions passées en revue ci-dessus, c'est-à-dire, pour signifier toute manifestation de la faculté de parler du langage³⁹, et nous réserverons le terme "métalangue" pour désigner la terminologie grammaticale. En revanche nous ne poserons pas "activité métalinguistique" comme synonyme de "métalangage" dans la mesure où la première fait pour nous l'objet d'un emploi plus restreint, sans pour autant se confiner à l'extension de l'adjectivation de "métalangue" tel que défini ci-dessus. Par contre, l'adjectif "métalangagier" renverra bien au concept de "métalangage" tel que nous venons de le poser.

2.7.4. Métalinguistique et métalangagier

Bien qu'il puisse sembler tout à fait naturel que l'adjectif correspondant à *métalangage* soit *métalangagier*, cet usage ne s'est diffusé que très tardivement. Même si Rey-Debove, en 1978 (op.cit.: 21), a fait la démonstration du point de vue morpho-

³⁹ Conformément à la proposition de Rey-Debove (1978: 21) « *Métalangage* servira à dénommer la fonction métalinguistique d'une langue donnée L1, L2..., Ln : *métalangage du français, de l'anglais*, etc. aussi bien que la fonction métalinguistique en général. Le terme s'appliquera aux énoncés métalinguistiques familiers ou scientifiques-didactiques (naturels ou formalisés) »; ou encore conformément à la définition de R. Titone (1985, cité par R. MacLaren 1989: 6) de « *metalinguistic awareness* » : « *the ability to reflect upon and think about the nature and functions of language* »

sémantique, des raisons pour lesquelles « *l'étude du langage est métalangagière ou linguistique* » alors que « *ce serait l'étude du "métalangage" qui serait dite "métalinguistique"* »⁴⁰, elle en conclut néanmoins à l'époque qu'il ne lui semble « *pas souhaitable d'aller contre l'usage déjà répandu de ce mot* », par "abus de langage" en quelque sorte. Elle recommande donc de garder "*métalinguistique*" pour signifier "métalangagier". Or, depuis 1978, il semble qu'au vu des publications l'emploi de "*métalangagier*" se soit néanmoins répandu⁴¹, en particulier auprès des chercheurs en didactique des langues étrangères et maternelles. Sans doute les deux adjectifs sont-ils considérés par nombre d'auteurs comme de sens très voisins⁴², voire synonymes, ce qui pourrait justifier de nombreuses occurrences du néologisme *métalangagier* (inconnu des dictionnaires, même spécialisés).

Une autre possibilité à considérer pourrait être que *métalangagier* serve à désigner l'acception large du métalinguistique que nous avons évoquée plus haut. En conséquence, ce dernier devient une sous-partie des activités métalangagières, en tant qu'activité portant sur le code proprement dit. C'est le cas à Grenoble, où dans la lignée du courant "language awareness" a été créé un groupe de recherche autour des « *Activités Métalangagières Interlangues à l'Ecole* » (programme « *AMIE* ») dont le but est défini ainsi par L. Dabène (1994: 161): « *inciter l'élève à faire du langage un objet d'observation et de réflexion* ». Ainsi l'enfant est-il invité, par divers procédés pédagogiques à prendre le langage et les langues pour objet de sa réflexion et à en parler, tant pour en appréhender l'organisation formelle que pour en évoquer l'acquisition, l'utilisation, la substitution, etc. Sont abordés de cette façon les autres sous-domaines du "méta", portant sur le contact, le canal, l'organisation discursive, le para-verbal, les

⁴⁰ « L'adjectif correspondant à *métalangage* est *métalangagier*, puisque *linguistique* adj., à lui seul, a déjà le sens de "qui sert à étudier le langage", alors que *langagier* signifie "qui est de nature du langage" »

⁴¹ Il est présent par exemple dans les titres de trois articles du N°9-1994, déjà évoqué, de la revue *Repères* sur... « *les activités métalinguistiques à l'école* ».

⁴² Par exemple, R. Porquier (H. Besse § R. Porquier 1984 : 237) parle en 1984 d'« *activité métalinguistique ou* (nдр: c'est nous qui soulignons) *métalangagière* ».

enjeux communicationnels (J. Arditty et D. Coste 1986). Les produits cognitifs de cette réflexion délibérée et consciente sont fréquemment placés au rang des « *représentations métalinguistiques, ou plus généralement métalangagières* » (A. Trévisse 1992: 88). Peu à peu on le voit le domaine métalinguistique se conçoit comme une sous-partie du domaine métalangagier.

Mais comme le signalent Bouchard et de Nuchèze dès 1986, « *la conception d'un niveau métalangagier n'est pas sans problème* ». L'auto-référenciation du langage est souvent difficile à établir et par conséquent « *il est souvent impossible de dire si un jugement porte sur le monde ou sur l'énoncé qui en parle* » (ibid.: 56) (par exemple les emplois de *dire*, de *croire*, cf. J. Rey-Debove 1978), dans la mesure même où le taux d'intrication entre langage et monde se révèle élevé puisque « *une langue donnée est certes le reflet du monde tel que "la force des choses" le fait appréhender (physiologiquement, climatiquement, géographiquement...) à la communauté qui pratique cette langue, mais qu'elle est aussi la grille qui permet à ces locuteurs de "lire" ce monde et qui donc en définitive le constitue pour eux* » (R. Bouchard et V. de Nuchèze 1986).

C'est cette conception qui est à la base de la taxinomie de Bouchard et de Nuchèze (1986) dans leurs travaux sur les interactions exolingues. Travaux qui ont en outre largement contribué à démontrer que le "méta" était présent aussi bien dans les situations naturelles que dans les situations d'apprentissage guidé « *paraphraser, définir, traduire...apparaissent comme des activités métalinguistiques importantes chez le natif comme chez l'alloglotte, apprenant ou non, en situation exolingue, naturelle ou didactique* ». L'activité métalangagière est alors fortement liée à la communication, à l'interaction et à sa régulation. Ainsi, à côté des formulations métalinguistiques définies comme « *ayant trait aux caractéristiques lexico-syntaxiques des codes utilisés par les participants* », les auteurs distinguent-ils des formulations métalocutoires, métadiscursives, métacommunicatives et méta-interactionnelles (R. Bouchard et V. de Nuchèze 1987). Cependant, les auteurs se gardent bien d'extrapoler les activités à partir

des formulations, ce qui les ferait entrer sur un terrain psycholinguistique dans la mesure où « *la relation entre formulation et activité est loin d'être bi-univoque* » (ibid.: 61)⁴³ comme cela est souvent signalé dans cette discipline.

Ainsi donc l'adjectif "*métalangagier*" se voit aujourd'hui consacré comme hyperonyme de toute activité "méta" car il permet, aux côtés du métalinguistique, « *d'inclure ce à quoi certains ont fait référence à l'aide des qualificatifs "métapragmatique", "métacommunicationnel" ou "métadiscursif"* » (A. Trévisse 1994: 21). Certes, on pourrait s'attarder sur les modèles théoriques de référence qui sous-tendent les classifications des uns et des autres mais cela dépasserait largement notre propos. Nous adopterons l'acception "consacrée" du terme *métalangagier* citée par Trévisse (voir ci-dessus) pour désigner tout discours qui prend pour objet le langage, de façon consciente et délibérée, sous quelque aspect que ce soit.

On voit bien ce faisant que l'analyse des manifestations métalangagières va poser un problème de taille puisqu'il va s'agir ni plus ni moins que de classer tout discours lié de près ou de loin au langage... ce qui revient à refaire l'épistémologie de la linguistique et des sciences du langage! Peu nous chaut cependant puisqu'au sein de ce domaine métalangagier ainsi défini, nous centrerons notre attention sur ce qui relève plus spécifiquement du métalinguistique, à savoir ce qui dans les verbalisations du sujet fait état « *d'un intérêt porté aux relations que les signes entretiennent les uns avec les autres, ou à leurs propriétés sémantiques, morphosémantiques ou morphosyntaxiques* » (C. Bonnet et J. Tamine-Gardes 1984: 9). Ce type de réflexion entraîne donc, en plus du fait de parler de la langue, une tentative de description ou d'analyse des faits linguistiques observés, qu'il y ait recours ou non à une terminologie grammaticale "savante".

⁴³ Une fois de plus en vertu du fait qu'une activité peut-être exercée sans qu'il en reste des traces explicites à la surface du discours. D'autre part une formulation peut renvoyer selon ces auteurs à différents types d'activité métalangagière, s'avérant ainsi multifonctionnelle.

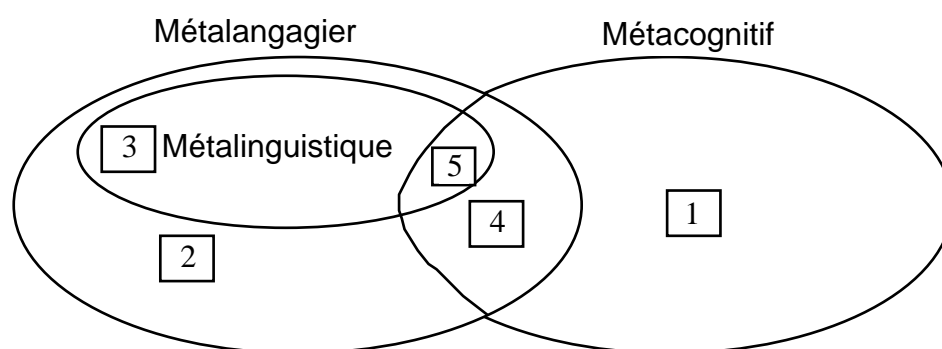
2.7.5. Métalinguistique et épilinguistique

Cette distinction est quant à elle moins problématique dans la mesure où elle fait l'objet d'un large consensus depuis qu'elle a été introduite par Culioli (1968, 1979). Nous reprendrons in extenso la définition qu'en donne Gombert (1990: 27): « *Activités épilinguistiques : comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été) contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue* ».

2.7.6. Clarification sur la place du métalinguistique dans la sphère "méta"

Si l'on considère d'une part que le métalinguistique est une sous-partie du métalangagier et que, d'autre part, le métacognitif peut porter spécifiquement sur des aspects métalinguistiques, on peut représenter schématiquement ainsi les relations entre les différents ensembles et définir de la sorte 5 zones :

Graph.n°3: représentation schématique des différentes composantes de la sphère "méta" et de leurs relations :



Ainsi représentés, les domaines du métacognitif et du métalangagier sont en rapport d'intersection comme nous l'avons argumenté (cf. supra 2.7.2). Nous passerons en revue les cinq zones possibles :

Zone 1 : le métacognitif peut bien entendu concerner des schémas cognitifs impliqués dans d'autres traitements que le traitement langagier: la résolution d'une question mathématique, la mémorisation des images... (cf. B. Noël 1991 pour une vision panoramique de la question). Or, à ce sujet, la problématique abordée dans cette étude, où toute activité métacognitive est liée à la dimension langagière, est trompeuse et peu représentative puisque le métacognitif y est tout entier inclus dans le métalangagier, soit dans la zone 4.

Zone 2 : est dit métalangagier toute activité et tout énoncé prenant le langage comme objet. En ce qui concerne les verbalisations, on sera en zone 2 et non pas en zone 3 quand on parlera par exemple des aspects acoustiques d'un message verbal (cf. supra 2.7.4. pour d'autres exemples).

Zone 3 : zone métalinguistique, sous-partie de la zone 2 (cf. définition supra, 2.7.4). Toute activité métalinguistique n'est pas métacognitive puisqu'elle peut correspondre à une activité purement formelle d'application de lois linguistiques sans retour métacognitif (les exercices grammaticaux, l'activité de description du linguiste), sans "mentalisme" aurait-on dit avec une connotation péjorative au moment de l'essor du structuralisme puis de l'analyse distributionnelle où toute introspection était bannie.

Zone 4 : quand le sujet prend du recul par rapport à son activité métalangagière (contrôle, bilan).

Zone 5 : quand ce recul porte plus précisément sur des aspects métalinguistiques.

Nous aurons l'occasion d'exemplifier amplement ces différentes zones au moment de l'analyse des verbalisations "méta" de notre recueil de données (chapitre 5).

2.8. LE CARACTERE CONSCIENT DE L'ACTIVITE METALANGAGIERE

Gombert (1990: 23) écrit qu'« *un des problèmes principaux pour le psycholinguiste s'intéressant au développement métalinguistique est celui de la mise en évidence du caractère conscient d'une activité mentale* ». Très souvent au cours de ce chapitre la question de la conscience a été évoquée. On peut même affirmer sans risque qu'il s'agit du critère discriminant principal (pour le couple épilinguistique/métalinguistique par exemple mais aussi pour bon nombre de dichotomies). Dans la recherche sur l'acquisition des langues on a toujours cherché à distinguer lois conscientes et inconscientes d'acquisition⁴⁴ ; et les voies d'accès à la conscience, dans la mesure où on fait l'hypothèse qu'elles renforcent et rendent durable la saisie, intéressent vivement les didacticiens. Candelier (1994: 59) voit même dans « *la mise en rapport empiriquement fondée entre d'une part une typologie des "problèmes grammaticaux" [...], établie en fonction de critères d'origine diverse [...] et d'autre part une typologie des niveaux de conscience possiblement visés et des procédés pédagogiques correspondants* », une des missions principales de la didactique aujourd'hui.

Nous avons vu plus haut également, qu'une des principales questions que se posent les psychologues, mais également les linguistes appliqués, est celle de l'âge auquel cette conscience est disponible. Les enfants précocement bilingues sont à ce sujet un public très convoité (cf. R. Titone & M.A. Pinto 1989, M. Clyne 1989; E. Bialystok 1991 par exemple). Pour certains, l'activité métalangagière est solidaire de l'apparition du langage: « *des formes élémentaires de connaissance et de conscience du langage apparaissent dès les premiers niveaux de son acquisition et sont solidaires de son évolution: le langage dès son apparition, fait l'objet de l'attention cognitive spontanée de l'enfant* ». (C. Bonnet et J. Gardes-Tamine 1984: 8), par exemple avec la capacité d'auto-

⁴⁴ À titre d'exemple, Vogel (1995: 37), à propos du modèle de Selinker à l'origine des études autour de la notion d'interlangue, signale que le principal défaut en est la question de savoir si les procédures décrites sont conscientes ou non.

correction. En revanche, pour Gombert (1986: 23), « *l'activité métalinguistique précoce n'est pas attestée* ». A-t-on vraiment affaire à des positions opposées ou bien se réfèrent-elles à des objets différents ? Dans ce dernier cas, cela signifierait que pour les premiers il s'agirait de conscience langagière au sens d'activité métalangagière (dans les termes posés au point précédent) donc de nature plus générale que l'activité métalinguistique (mais celle-ci renvoie-t-elle symétriquement à la conscience linguistique ?) Cette hypothèse est plausible dans la mesure où, de surcroît, le terme de "conscience" peut recouvrir des acceptions fort différentes, voire contradictoires, comme le notent les psychologues.

Beaucoup d'auteurs, pour ne pas dire la totalité, ont souligné que la question centrale de l'activité métalangagière était celle de la conscience. Or, établir rigoureusement qu'un comportement métalangagier – comportements métalinguistiques y compris (cf. 2.7) – possède ce caractère conscient n'est pas chose aisée. Si l'on incite à l'introspection le plus souvent les informateurs de façon à ce qu'ils explicitent verbalement les déterminants de leurs propres comportements, cela ne constitue pas non plus la solution idéale étant donné d'une part que « *la non-explicitation ne suppose pas automatiquement la non-conscience* » (J.-E. Gombert 1988: 65), et d'autre part qu'on n'est pas à l'abri d'une reconstruction a posteriori bien éloignée de l'activité métalinguistique déployée au moment de la compréhension ou de la production. Nous reviendrons sur ces limites de l'introspection au point suivant, au moment où nous détaillerons notre procédure de recueil des données. Il y aurait beaucoup "à gagner" à chercher à démêler encore les différentes acceptions de "conscience" mais il est par ailleurs bien évident que nous ne pourrions pas aborder la question de la conscience dans l'apprentissage d'une LE sous toutes ses facettes. Nous nous limiterons par conséquent à évoquer rapidement quelques travaux récents sur lesquels nous pourrions nous baser au

moment d'analyser nos propres données et pour discuter de la portée de nos observations (chapitres 5 et 6).

En ce qui concerne la question de la conscience dans l'apprentissage de LE, elle a fait l'objet récemment d'un réexamen dans les colonnes de la revue de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (n°11, 1994). Afin de standardiser l'emploi et de gérer la polysémie de « *consciousness* » montré du doigt comme « *an ambiguous umbrella term* », un certain nombre de recommandations aux auteurs du numéro, et au-delà aux chercheurs du domaine, sont proposées par R. Schmidt (1990, cité par M. Candelier 1994). Il distingue quatre aspects de la conscience dans l'apprentissage d'une LE, quatre façons de concevoir la conscience qui peuvent néanmoins se recouper parfois :

– **la conscience en tant qu'intentionnalité** : en ce qui concerne le projet initial de l'individu, l'apprentissage est-il intentionnel ou incident ? Schmidt recommande à ce sujet d'éviter de parler d'apprentissage « inconscient » en lui préférant l'adjectif « incident » (*incident* (?) quand la saisie ("l'intake") se fait sans l'intention d'apprendre ou quand une chose est apprise alors que le premier objectif de l'individu était de faire autre chose (communiquer par exemple).

- **la conscience en tant qu'attention** : Schmidt démontre qu'il ne peut pas y avoir d'apprentissage sans quelque forme d'attention "périphérique", même si l'essentiel de l'attention est focalisé ailleurs.

- **la conscience en tant que "awareness"**⁴⁵ : on retrouve ici la dichotomie chère aux linguistes appliqués anglo-saxons (cf. 2.4.3) entre apprentissage implicite et explicite.

⁴⁵ À travers les difficultés de traduction rencontrées, on peut se demander si les couples "*metalinguistic consciousness / awareness of language*" pour l'anglais d'une part et "métalinguistique / métalangagier" pour le français d'autre part sont les plus adéquats.

Schmidt recommande toutefois, en évoquant les travaux de Bialystok notamment, de bien la distinguer des connaissances explicite et implicite (bien qu'apprentissage et connaissances soient liés) ainsi que de l'enseignement explicite ou implicite de la langue.

- **la conscience en tant que contrôle** : celui-ci est à l'"output" ce que l'attention est à l'"input". Schmidt fait remarquer en particulier que ce n'est pas parce que des productions fluides et automatisées peuvent être émises sans être totalement contrôlées que l'on peut parler d'apprentissage sans "awareness". Celui-ci peut avoir servi à un stade antérieur de l'apprentissage et permis l'automatisation.

Nous choisissons d'adopter le troisième point de vue, celui de la conscience en tant que "awareness". Il est bien évident que vue sous cet angle, la conscience peut également offrir plusieurs visages⁴⁶. Certes, elle peut s'exercer sur des objets différents et l'on retrouve alors les secteurs de la linguistique (comme dans les travaux de Gombert), mais elle peut aussi s'exercer, indépendamment de ses secteurs, à des niveaux sensiblement différents les uns des autres. L. Dabène par exemple pour les sujets bilingues (1994b: 98 et sq.) en distingue cinq qu'elle distribue en deux domaines: celui de la « conscience métalinguistique » et celui de la conscience identitaire et sociale. Pour ce dernier elle distingue la conscience sociolinguistique ou ce que sait l'individu de l'utilisation des langues concernées dans l'univers social (aire d'emploi, diffusion) de la conscience ethnolinguistique qui « permet à l'individu de mettre en relation son répertoire langagier avec sa définition identitaire ». Pour le premier, elle discerne trois niveaux qui constituent « les trois principaux domaines d'information cognitive dont peut disposer le sujet à propos de l'univers langagier ».

pour le français d'autre part ne sont pas révélateurs, sans que l'on puisse pour autant établir entre eux une correspondance terme à terme, du même besoin de distinguer des phénomènes et processus relativement proches les uns des autres en fonction de leur nature.

⁴⁶ M. Candelier (1994: 52), citant Schmidt (1990: 131) propose par exemple de « distinguer plusieurs degrés ou niveaux: percevoir, remarquer, comprendre ».

– **la conscience langagière** qui équivaut à la capacité de distinguer le signe linguistique du référent extralinguistique ;

– **la conscience linguistique** qui se traduit par exemple chez les enfants bilingues par la faculté de discriminer les langues ;

– **la conscience normative** qui se traduit par « *l'idée qu'il (nдр: le sujet bilingue) se fait des formes correctes, acceptables, d'une langue* » et ses discours justificateurs.

C'est donc l'ensemble de ces trois niveaux qui constituent pour L. Dabène **la conscience métalinguistique** du sujet bilingue.

Ces conceptions soulèvent chez nous certaines interrogations : faut-il entendre que l'ensemble des cinq niveaux constitue la conscience métalangagière ? Par ailleurs peut-on parler de conscience métalinguistique ou métalangagière sans créer une certaine redondance compte tenu des acceptions conférées à ces adjectifs ? Faut-il voir là encore un effet de la polysémie de *conscience* ? Oui, sans doute. On peut d'ailleurs trouver une explication à cela au moyen des différentes acceptions que Schmidt (1994) attribue à « *consciousness* ». Celles-ci n'entrent pas dans le même paradigme, elles ne s'excluent pas mutuellement, si bien que rien n'empêche aux phénomènes qu'elles recouvrent d'apparaître simultanément.

On peut par exemple être plus ou moins conscient – en termes d'intentionnalité ou d'attention – de sa propre réflexion consciente sur la langue – en termes d'*awareness* – lorsqu'on construit du sens en langue voisine inconnue. Ainsi un individu peut-il être conscient (grâce à une certaine connaissance ou expérience) de sa réflexion métalinguistique, de ses facilités, difficultés et limites.... Ce qui nous situe donc à un niveau métacognitif. Prenons un exemple : si on estime qu'en réfléchissant sur la langue on a plus de chances de mémoriser la construction syntaxique espagnole « *No... sino...* » comme dans l'énoncé « *No he comido el plátano sino la manzana* », on va par

conséquent chercher consciemment, en termes d'intention, à en retrouver la règle de fonctionnement à chaque fois qu'on va la rencontrer. Règle qui pourrait prendre la forme suivante: « une opposition totale après une proposition à la forme négative doit être introduite par "sino" ». Et cela peut-être jusqu'à avoir suffisamment d'indices, dans la production par exemple, en mesure de me prouver que je l'ai automatisée.

Conçue de cette manière, la notion de conscience métalinguistique est en conséquence exempte de redondance. Il nous semble donc préférable, lorsqu'on ne se situe pas à ce niveau métacognitif, d'éviter de parler de *conscience métalinguistique*, de *metalinguistic consciousness* ou *awareness* (R. MacLaren 1989, L.A. Ricciardelli & al. 1989) ou encore de *consapevolezza metalinguistica* (G. Mininni 1989) pour s'en tenir à *l'habileté* ou à la *capacité métalinguistique* afin de ne pas vider la fonction métalinguistique (voire *métalangagière*) de sa substance, à savoir l'activité réflexive et consciente du sujet sur le langage et les langues.

2.9. L'INTROSPECTION COMME METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES

Pour étudier l'activité métalinguistique du sujet dans l'apprentissage/acquisition des langues, nous avons vu (cf. supra 2.4.2) que les linguistes appliqués ont eu de plus en plus souvent recours à ce que Corder avait appelé les « *données intuitionnelles* ». Au début des années 80, cette procédure de recueil des données, au contact influent des psychologues et cognitivistes (cf. K.A. Ericsson & H.A.Simon 1980, 1987), est rebaptisée « *introspection* ». On retrouve ainsi la dichotomie données textuelles/données intuitionnelles sous les termes de données extrospectives/données introspectives⁴⁷ (K. Matsumoto 1994). La prise en compte de ce type de données et leur reconnaissance s'est heurté semble-t-il à certaines résistances. Les recherches sur l'acquisition de LE utilisant les techniques d'introspection ont même été taxées d'« *école psychanalytique* » (H.W. Seliger 1983, cité par K. Matsumoto 1994: 373) et leurs résultats attaqués, principalement en raison de la fiabilité et de la véridicité des verbalisations par rapport au véritable fonctionnement interne.

Les techniques introspectives connaissent bien certaines limites mais on constate au fil des années que leur emploi se développe dans le domaine de la recherche sur l'utilisation et l'acquisition des LE. En 1987, un ouvrage panoramique (C. Færch & G. Kasper (éds.) 1987), présenté comme le premier volume entièrement consacré aux recherches utilisant ces techniques, est publié.

L'introspection est utilisée dans de nombreux domaines de la recherche sur l'acquisition de LE : traduction, compréhension écrite, expression écrite, épreuves-test, etc. Elle peut prendre des formes sensiblement différentes. Matsumoto (1994), dans son article consacré à la méthodologie de la recherche sur l'apprentissage des LE, en

⁴⁷ « *Introspection refers to "observation of one's own mental and emotional state, or mental processes," whereas extrospection refers to "observation of things external to the self"* » (the Random House Dictionary of the English Language, 1987, cité par K. Matsumoto 1994: 378)

distingue quatre : réflexion tout haut, questionnaire, entretien et journal de bord. Ces méthodes fournissent deux types de données qu'il est important de distinguer : les données concomitantes qui surgissent en quelque sorte "en direct", et les données rétrospectives que le sujet retrouve en mémoire ou qu'il connaît suffisamment pour les utiliser fréquemment. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la technique de l'entretien puisque nous l'avons adoptée pour notre propre recherche, sans négliger pour autant la réflexion à voix haute dans la mesure où, comme cela sera illustré plus loin, la dynamique de l'entretien nous entrainera souvent vers ce type de situation.

Avec ces techniques, la verbalisation explicite permet de mettre en évidence le caractère conscient – en termes d'*awareness* si nous reprenons les distinctions de Schmidt (op. cit.) – des processus et stratégies de traitement de l'information (dont l'activité métalinguistique) au moins au moment où ils sont prononcés car il n'est pas facile de distinguer le concomitant du rétrospectif. Ce qui illustre le problème de la véridicité et de la fiabilité de ces techniques. Tous les auteurs recommandent d'ailleurs une extrême prudence lors de l'utilisation de ces techniques, surtout si l'on cherche à décrire les processus de traitement de l'information linguistique par le sujet au moment de la réalisation d'une tâche.

En effet, les techniques introspectives connaissent certaines limites que Matsumoto (op. cit.) passe en revue :

Premièrement, le sujet peut dire moins que ce qu'il sait vraiment de sa propre cognition en raison de plusieurs facteurs :

- le temps écoulé depuis la réalisation de la tâche peut entraîner des oublis ;
- lorsque l'objet de l'introspection est trop vaste, la tâche insuffisamment spécifique, l'introspection reste inefficace ;

– même chez des individus de capacité langagière normale, la capacité de fournir des données verbales rapportées par introspection est variable ;

– l'automaticité de certains processus sur lesquels le sujet réfléchit les rend inaccessibles. La question se pose alors de savoir si on va se limiter aux processus et stratégies conscients au moment de la tâche où si on va pousser l'expérience jusqu'à demander à l'informateur de reconstruire un hypothétique cheminement de son raisonnement de façon à justifier ses productions. En d'autres termes veut-on qu'il prenne conscience de son activité épilinguistique, et même qu'il l'explique ? Si oui, en ce cas, n'est-ce pas trop demander à l'informateur ? A-t-il les moyens de s'interroger à la place du linguiste appliqué ?

Deuxièmement, l'informateur peut dire plus qu'il ne sait vraiment, en raison de l'idée qu'il se fait de ce qui serait bien de dire pour être un apprenant idéal ou pour satisfaire le chercheur. Pour Seliger (op. cit., rapporté par K. Matsumoto 1994: 376) « *les introspections ne sont que les verbalisations conscientes de ce que nous croyons savoir* ».

Troisièmement, on peut se demander lorsque le sujet réfléchit à voix haute, si cela ne change pas la nature même des processus cognitifs. Autrement dit, la verbalisation explicite, ne serait-ce qu'à cause du ralentissement de l'activité cognitive qu'elle provoque, ne nous renseigne-t-elle pas seulement sur elle-même et non pas sur les processus habituellement mis en jeu lors de la réalisation de tâches identiques mais sans "*thinking-aloud*" ? C'est bien la question de la fiabilité des données qui est alors posée.

Malgré ces limites, les techniques introspectives restent un moyen valable de se procurer des informations qu'on ne pourrait pas obtenir par la simple observation, à

condition de respecter un certain nombre de précautions : réduire le délai de rétrospection, cibler une tâche spécifique avec précision, ne pas compliquer la tâche de verbalisation, croiser les données issues de sources multiples.

Nous verrons au chapitre 4 que notre propre protocole de recueil de données fait appel à différentes techniques introspectives, ce qui se justifie compte tenu de notre objet d'observation : l'activité métalinguistique. En effet, il ne s'agira pas pour nous de mener à bien une étude statistique ni même qualitative sur les stratégies conscientes les plus efficaces lors de la lecture d'un texte en ELVIF, sans que cette dernière dimension soit néanmoins totalement écartée, mais plus précisément de recenser et d'analyser la réflexion consciente sur la langue et le métalangage employé à différents moments d'un entretien semi-directif.

Ces considérations théoriques et générales sur la notion d'activité métalinguistique soulèvent, nous pensons en avoir donné une idée, un nombre considérable d'interrogations relativement complexes. Nous les reconsidérerons plus loin, autour d'une problématique certes plus réduite, au moment d'analyser les données recueillies et de discuter les résultats et observations mis en évidence dans notre expérimentation.

CHAPITRE 3 : ACTIVITE METALINGUISTIQUE ET LECTURE / COMPREHENSION EN LANGUE ETRANGERE

3.1. INTRODUCTION

Dans le but de sonder la réflexion métalinguistique – spontanée ou non – mise en jeu lors d'une tâche de compréhension d'un texte en Espagnol Langue Voisine Inconnue par des Francophones (ELVIF) et avant d'aborder l'expérimentation proprement dite, nous souhaiterions considérer quelques aspects théoriques autour de la relation entre activité métalinguistique et lecture / compréhension de l'écrit¹ en LE. Cela étant, nous tenons à préciser que la lecture ne constitue pas pour nous une fin en soi mais un moyen de susciter l'activité métalinguistique sur la langue voisine grâce à la permanence de l'objet écrit et, du point de vue de la démarche didactique, une première étape de l'apprentissage par habiletés dissociées.

Mais qu'entend-on par lecture et compréhension de l'écrit ? Lecture et compréhension de l'écrit désignent-ils des comportements équivalents, consécutifs, psychologiquement différents, des points de vue différents en fonction des écoles théoriques de référence (psychologie, didactique...) ? Bien des chercheurs et des

¹ On évitera de parler de "compréhension écrite", dans la mesure où cette expression, sans doute construite par analogie avec "expression écrite", nous semble impropre. En aucun cas en effet la compréhension est écrite au même titre que l'expression peut l'être.

praticiens les considèrent synonymes comme l'indiquent Souchon (1992a: 19) ou Springer-Charolles (1988: 3) qui attribue à Smith (1971, trad. française 1986: 15) la paternité de l'idée que lire c'est comprendre. Il faut néanmoins préciser que pour ce dernier il s'agissait d'une injonction à objectif didactique dans la mesure où, à l'époque, les pratiques de lecture à voix haute ou de lecture de matériau dépourvu de signification, pour l'apprentissage de la lecture, étaient dominantes. Ce qui avait pour conséquence de faire lire sans comprendre. Or, si la synonymie en question peut se justifier pour l'enseignement, cela ne démontre en rien que, du point de vue des processus, elle soit fondée. Ainsi le terme lecture renvoie-t-il plutôt au comportement lectif – prise d'indices visuelle, mode de parcours du texte, subvocalisation ou oralisation éventuelle, doigt suivant la ligne par exemple – alors que la compréhension renvoie aux aspects cognitifs de la construction du sens, toute considération sur la prise d'indices que constitue la lecture mise à part². D'ailleurs, comme le signale Sprenger-Charolles (1988: 4) en évoquant « *entre autres* » les travaux de Kintsch et Van Dijk (1975, 1984 dans G. Denhière 1984), les recherches portant sur ce dernier point se sont faites à partir d'écrits « *sans que les auteurs ne se soient jamais posés la question (...) de la spécificité de la compréhension en lecture* », mais simplement parce qu'il était « *plus simple de pratiquer l'analyse propositionnelle sur des textes écrits* » (L. Sprenger-Charolles, op.cit.). Et cela, comme le signale le même auteur, alors même que « *les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas essentiellement des difficultés de compréhension* » (voir aussi C. Alderson et A.H. Urquhart 1984: XIX).

En ce qui nous concerne, nous considérerons l'ensemble de la problématique de la lecture et de la construction du sens à travers la paire lecture / compréhension de façon à nous ménager la possibilité de traiter distinctement de l'un ou de l'autre phénomène selon les acceptions posées plus haut.

² Distinction qui n'est pas sans rapport avec celle opérée par Porquier et Vivès (1993: 76) entre « *mode d'accès et mode de fonctionnement* ».

La compréhension de l'écrit est un secteur de la recherche très actif et très productif ayant fait l'objet de nombreux travaux depuis une trentaine d'années³. Cavalcanti (1987) distingue deux grandes périodes

La première, d'orientation quantitative, a porté sur les produits de la lecture. On a cherché d'abord à mesurer les taux de compréhension au moyen des questionnaires à choix multiples qui avaient pour inconvénient de mesurer un comportement qui ne reflétait qu'en partie le processus de lecture lui-même. Vinrent ensuite les études menées à partir des tests de *closure* pour lesquels on a formulé les mêmes objections dans la mesure où, d'une part, ils mettent en action des comportements tout aussi indirectement liés aux processus de compréhension et, d'autre part, parce que ces processus sont difficilement inférables à partir des résultats. Une même réponse (voire une non-réponse) pouvant être due à des raisons très contrastées, le taux de plausibilité de l'interprétation de l'analyste reste très élevé.

La deuxième période, de facture qualitative, s'est développée au cours des années 70 autour de l'intérêt pour le processus de lecture, perçu comme distinct du produit de la lecture (cf. C. Alderson et A.H. Urquhart 1984: XVIII) et sous l'impulsion des théories de l'information et de l'informatique. On cherche à dresser des modèles de lecture à l'aide de nouvelles procédures comme l'analyse des erreurs commises au cours d'une oralisation, les protocoles de rappel (W. Kintsch et T. Van Dijk, op. cit.) et, un peu plus récemment, les techniques introspectives (A. Cohen et C. Hosenfeld 1981).

Aujourd'hui cependant, les auteurs qui considèrent ce domaine de recherche s'en tiennent à une grande prudence compte tenu de l'importance des questions qui, comme le rappellent Leblanc et al. (1992: 78), restent encore irrésolues. C'est notamment le cas

³ Signalons au passage que cela justifie, en même temps que la plus grande accessibilité qu'elle présente pour des apprenants débutants, que l'on commence à travailler par cette compétence dans le cadre d'un apprentissage dissocié.

pour ce qui relève de la relation entre activité métalinguistique et lecture. Elle a peu été questionnée en dehors des travaux des psychologues cognitivistes, essentiellement conduits cependant auprès d'enfants au moment ou en vue de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle (cf. M. Fayol 1992, J.-E. Gombert 1990).

La recherche sur l'utilisation des LE⁴ s'est développée à la suite des travaux sur la lecture / compréhension en LM en utilisant ses méthodes d'investigation aux cours des années 80. Si la question du lien entre activité métalinguistique et lecture a peu été posée, des problématiques susceptibles de s'inscrire de plein droit dans la "sphère méta" ont cependant largement été abordées à travers, par exemple, la question des stratégies de lecture au sens de mode d'approche du texte et de gestion de l'information (pour une présentation panoramique de la question, cf. D. Gaonac'h 1987: 163, C. Cornaire 1991, M. Souchon 1992), ou encore autour de tout ce qui renvoie au traitement du lexique (cf. K. Haastrup 1987, D. Singleton 1993 & 1994, J.H. Hulstijn 1992, 1993, 1994, P. Bogaards 1994). Pour recevoir le préfixe "méta-", ces recherches doivent porter sur ce qui est conscient et réfléchi chez le sujet. Ainsi s'est-on beaucoup intéressé, dans une perspective didactique, au premier point ci-dessus évoqué : il s'agissait de faire prendre conscience au lecteur de ses stratégies de lecture afin qu'il puisse les optimiser dans la mesure où l'on a constaté que « *les bons apprenants en langue seconde sont ceux qui non seulement connaissent certaines stratégies mais qui savent les utiliser pour faciliter leur propre apprentissage* » (C. Cornaire 1991: 42). Ont été conduites ainsi un certain nombre de recherches didactiques portant sur la composantes métacognitive de la lecture / compréhension (R. Garner 1987, P. Carrell 1989a et b) selon la terminologie posée par O'Malley et al. dans leur typologie des stratégies (1987, 1990, cf. également

⁴ Surtout sur la lecture en anglais langue seconde compte tenu de l'importance capitale que revêt la maîtrise de cette compétence dans cette langue pour la formation initiale, la recherche, etc., dans bien des pays du monde et dans bien des domaines...

A. Wenden et J. Rubin 1987). Recourant le plus souvent à l'introspection au moyen de questionnaires à choix multiples, on ne sait cependant pas si les stratégies en question étaient "conscientes" (selon les distinctions de R. Schmidt 1994, cf. infra 2.8.) ou non au moment de la lecture. Pour ces travaux, la question se pose peu néanmoins, dans la mesure où l'objectif est interventionniste : faire réfléchir le lecteur sur son projet de lecture et sur ses propres processus, conscients ou inconscients c'est-à-dire intentionnels ou non. La description synchronique, quant à elle, de la compétence métacognitive en lecture en LE pour un individu donné importe moins. Dans une perspective didactique, il serait pourtant fort utile de disposer d'un outil pour établir un diagnostic à ce niveau, par exemple au début d'un apprentissage.

Nous avons posé plus haut (cf. infra 2.7.2) que cette dimension métacognitive était en relation d'intersection avec la dimension métalinguistique. Cette localisation reste assez floue. Nous considérerons cette question au moment de l'analyse des données à partir desquelles nous vérifierons s'il y a lieu de parler d'intersection entre ces dimensions dans une tâche de lecture / compréhension. Auparavant il nous faut poser les questions suivantes :

- peut-on parler d'activité métalinguistique, au sens posé plus haut, lors d'une tâche de compréhension de l'écrit en LE ?
- si oui, quel est le rôle de cette activité métalinguistique ?
- comment situer cette activité métalinguistique par rapport, d'une part, aux modèles de compréhension de l'écrit en LE élaborés à ce jour, d'autre part, à l'activité métacognitive ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, il est nécessaire de nous placer dans le champ théorique des recherches sur la lecture, lesquelles ont élaboré un certain nombre de modèles pour rendre compte de la lecture en LE.

3.2. LES MODELES DE LECTURE EN LANGUE ETRANGERE

Nous évoquerons ici, de manière très synthétique, les différents modèles de lecture (en LM et en LE) qui ont occupé le devant de la scène depuis une vingtaine d'années. On dispose aujourd'hui d'un grand nombre de publications à visée panoramique en mesure de nous les présenter (par exemple: L. Sprenger-Charolles 1986, P. Carrell & al. 1988, J. Giasson 1990, D. Gaonac'h 1987, 1990, 1993, C. Cornaire 1991, M.J. Hernández Blasco 1991, S. Fernández López 1991, M. Souchon 1992, M. Fayol et al. 1992, C. López Alonso 1994). Comme l'indique Gaonac'h (1993: 87), « *la modélisation de l'articulation entre les niveaux de traitement en lecture a permis un certain nombre d'avancées intéressantes, y compris au plan pédagogique dans la conception des entraînements à la lecture* ». En effet, ces conceptions sont maintenant largement diffusées auprès des didacticiens, concepteurs de méthode et enseignants de langue. C'est pourquoi nous nous limiterons à rappeler simplement les trois grands types de modèles.

3.2.1. Le modèle ascendant

C'est le modèle ascendant (bas-haut ou "bottom up") ou encore sémasiologique (cf. D. Coste 1977, 1978) qui a généré les méthodes d'apprentissage de la lecture qualifiées d'analytiques. Il fait référence au décodage « *des niveaux linguistiques les plus simples (la lettre), pour arriver, progressivement, via la syllabe, le mot et la phrase, au texte* ». (L. Sprenger-Charolles 1986: 9). Bien des auteurs (M.A. Clarke 1979, 1980, G.A. Cziko 1980, D. Gaonac'h 1990a, 1990b, B. Bossers 1991) ont signalé à ce sujet que la lecture en LE se caractérise par une prédominance du traitement ascendant, y compris chez les lecteurs experts et très "interactifs" en LM. L'observation de ce « *court-circuitage du traitement haut-bas* » (M.A. Clarke 1979), a grandement

contribué au développement des pratiques pédagogiques de lecture globale au cours des années 80 (cf. par exemple G. Cortese et F. Angeli 1980).

3.2.2. Le modèle descendant

Le modèle descendant (haut-bas ou "top-down") ou encore onomasiologique (cf. D. Coste 1978) a lui, comme maître-mot, l'anticipation. Non pas que le lecteur devine le sens du texte avant de l'avoir sous les yeux - quoique parfois on remarque que des indices, issus du contexte de lecture, sont pertinents – mais comme l'explique Gaonac'h (1993: 87) parce que « *la reconnaissance d'un mot écrit, par exemple (décodage graphémique + accès à l'image phonologique correspondante), est plus rapide si elle est réalisée alors que le sujet a auparavant activé un certain nombre de représentations constituant un «contexte» favorable à cette reconnaissance* ». La compréhension est alors « *un processus de constructions d'hypothèses, d'anticipations, d'inférences, de construction d'une macrostructure dès la première phase du texte, dès la lecture du titre lui-même* » (C. López Alonso 1994).

Ainsi a-t-on lancé sur le plan pédagogique, suite au succès de ce modèle dans les années 70, des pratiques de lecture qui valorisaient la prise en compte des caractéristiques textuelles, le recours au(x) contexte(s) (linguistique, textuel, de lecture), le recours aux "documents et activités préalables" susceptibles d'activer les domaines de référence et champs sémantiques adéquats pour la lecture à venir. Cela en vertu de l'axiome qu'énonce Gaonac'h (op. cit.: 88) en ces termes : « *lire n'est pas construire, de toutes pièces, une représentation strictement issue des "informations" écrites, mais suppose au contraire une mise en interaction de ces informations avec des représentations que le lecteur construit avant ou pendant la lecture* ».

Si le modèle descendant a donné lieu à d'intéressantes innovations pédagogiques, on s'est rapidement rendu compte cependant que ce n'est pas en

fondant toutes les activités sur lui seul que les capacités de déchiffrage de l'individu se développent d'elles-mêmes. Or, il a été depuis maintes fois démontré, en LM comme en LE, que ces dernières s'avèrent souvent nécessaires à un haut niveau d'élaboration (cf. L Sprenger-Charolles 1986, 1989, P. Carrell et al. 1988). Il est donc indispensable d'y consacrer également une attention pédagogique.

Ce rééquilibrage au bénéfice des traitements ascendants a donné lieu à l'élaboration d'un troisième type de modèle, le modèle interactif.

3.2.3. Le modèle interactif

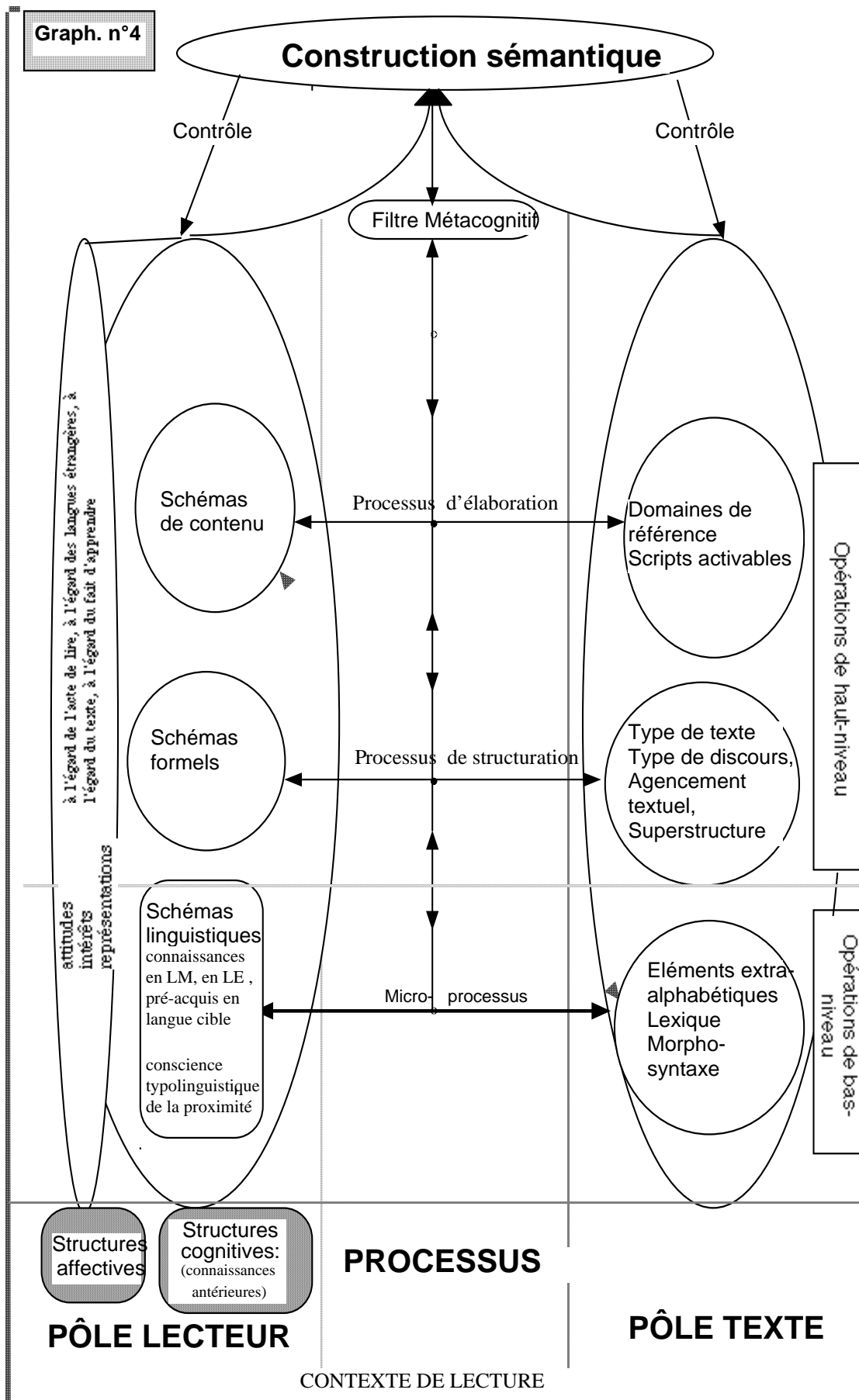
Le modèle interactif (Cf. F. Smith 1971, D. Gaonac'h 1993) réalise la fusion des deux modèles précédents de façon à pallier leurs insuffisances (C. Cornaire 1991: 24). En effet, des recherches auprès de bons lecteurs ont montré que pour que le processus de lecture atteigne son rendement maximum, on ne peut se contenter de l'un ou de l'autre type de traitement. Il est nécessaire en fait qu'il y ait des interactions continues entre les traitements ascendants et descendants, ou bien si l'on se place sous un autre angle, entre le texte et le lecteur (ou plus précisément ses connaissances antérieures organisées en schèmes – cf. D. Rumelhart 1977, A.-J. Deschênes 1988, P. Carrell 1984a, 1990, R. Leblanc et al. 1992). En guise d'exemple le traitement lexical est tout à fait significatif et nous aurons l'occasion plus loin d'en donner plusieurs exemples. Face à des items lexicaux inconnus, le lecteur qui procède à des interactions va utiliser des indices de tous niveaux, aussi bien graphémiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques, que des connaissances sur l'organisation des textes, leur agencement, ou encore le support dont ils proviennent et/ou les domaines de référence auxquels ils se rapportent.

De nombreux chercheurs se sont alors employés à mieux définir les pôles des interactions, notamment au moyen de la théorie des schèmes ou schémas (cf.

D. Rumelhart 1980) dont nous reprenons la définition à C. Cornaire (1991: 25): « *groupement structuré de connaissances qui représentent un concept particulier, par exemple un objet, une perception, une situation, un événement, une série d'actions, etc.* ». Les schèmes sont organisés hiérarchiquement, s'influencent mutuellement, et peuvent porter aussi bien sur le monde (schèmes de contenu) que sur des aspects textuels (schèmes formels) ou linguistiques (schèmes linguistiques) (d'après P. Carrell 1990). Mais il semble important de souligner que cette théorie a surtout servi à rendre compte des deux premiers types de schèmes et il semble bien que, par commodité, on ait rangé les sources du traitement bas-haut dans la dernière catégorie. Enfin, comme le précise López-Alonso (op. cit.: 158), il est fait l'hypothèse que le modèle interactif bénéficie d'« *un mécanisme de contrôle des différentes activités cognitives* ».

3.2.4. Schématisation du modèle interactif

Le but du présent travail, bien entendu, n'est pas la discussion des modèles théoriques sur la compréhension, d'autant moins que nous adhérons pleinement aux principes du modèle interactif. Afin de donner une vision d'ensemble des différents éléments en jeu et de leurs interactions dans un tel modèle, il nous a semblé nécessaire de les représenter dans une schématisation d'ensemble que l'on trouvera ci-après et dont nous commenterons dans les pages suivantes les différentes parties. Cette schématisation s'inscrit dans une démarche heuristique visant à nous permettre de formuler quelques hypothèses sur la localisation de l'activité métalinguistique déployée par le lecteur.



Précisons d'emblée qu'il s'agit là d'un modèle de la performance en lecture / compréhension susceptible d'en faire percevoir le fonctionnement. Par conséquent, ce modèle ne rend compte en aucune façon de la problématique de l'acquisition. On tient comme acquis à un instant donné, celui de la lecture, ce qui se trouve sur la partie gauche de cette schématisation, c'est-à-dire chez le lecteur, sans nous intéresser au mode d'acquisition. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés essentiellement de la théorie des schèmes et en particulier de la vision synthétique qu'en donne Carrell (1990). Notons que si toutes les approches théoriques ne répartissent pas les composantes de la lecture de la même façon et ont recours à des terminologies variées, on retrouve néanmoins, d'une approche à l'autre, les mêmes éléments. Bernhardt (1991a et 1991b) par exemple, distribue les variables de la situation de lecture en 3 types : linguistique, "literacy" et connaissance du monde. Ce cadrage théorique fort éclairant n'en réunit pas moins sous ces trois types les mêmes composantes que celles décrites ci-dessus, auxquelles viennent s'ajouter, sous le terme de "literacy", des éléments de connaissance opératoire qui renvoient à ce que nous avons appelé les stratégies ou modes de lecture (comment approcher le texte, que faire une fois que le texte est approché...)

Nous sommes bien conscient que l'entreprise de modélisation des processus de lecture pourrait faire l'objet à elle seule d'un travail spéculatif d'envergure, qui relèverait cependant plus de la psychologie cognitive que de la didactique. Ce n'est évidemment pas notre objectif présent. De plus, comme chacun des concepts évoqués ci-après est l'objet de recherches interdisciplinaires d'importance, nous tâcherons de nous en tenir, dans ce qui suit, à des acceptions consensuelles, dans la mesure où nous ne pourrions pas discuter chacun d'eux.

3.2.5. Présentation du modèle interactif

3.2.5.1. Les pôles

A - le lecteur :

Dans le cadre du modèle interactif, dans la mesure où le lecteur n'est plus perçu comme le simple récepteur passif d'un message, on fait la distinction chez lui entre, d'une part, ses structures de connaissances (ses schèmes) et ses structures affectives, et d'autre part, la mise en interaction de ces structures lors d'une situation de lecture dont on rend compte en termes de processus.

Sur le plan des structures cognitives, nous retrouvons les trois types de schèmes dont nous avons parlé plus haut, à savoir les schèmes de contenu (connaissances extralinguistiques sur le monde) formels (connaissance et "fréquentation" de différents types de texte, de leurs organisations et de leurs structures typiques) et linguistiques (connaissances grapho-phonologiques, lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques). Il est important de préciser que ces structures de connaissances se manifestent autant dans les connaissances déclaratives que dans les connaissances procédurales (voir par exemple J.M. O'Malley et A.U. Chamot 1990). En somme, le sujet ne sera pas forcément conscient, à tous les sens posés plus haut, des sources qu'il actualisera en situation. Cette répartition tripartite est peut-être étroite, nous verrons au moment de l'analyse des données si tous les savoirs et savoir-faire observés sont susceptibles de l'intégrer.

Au rang des structures affectives, nous plaçons tout ce qui, d'un point de vue général, renvoie aux attitudes et à la motivation du lecteur à l'égard du langage, des langues étrangères et de leur apprentissage ainsi qu'à la tâche spécifique de lecture / compréhension. S'actualisent ainsi à travers ces attitudes des caractéristiques psychologiques de l'individu, de sa personnalité, comme la capacité à prendre des

risques lors de la construction du sens ou la peur de l'échec. Mais ces attitudes renvoient aussi à l'intérêt que déclenche le texte en lui-même, de par le support dont il est extrait, de par sa thématique et, ce qui n'est pas la moindre des choses, de par "l'art" du scripteur à retenir et captiver le lecteur. Il est en revanche plus difficile de classer les représentations, notion récemment introduite en didactique des langues et que l'on pourrait définir ici comme la connaissance vernaculaire du sujet sur une langue, sa culture et ses locuteurs; vernaculaire prenant ici le sens de "sous contrôle minimum", "de façon spontanée", pour qualifier des discours produits sur ces sujets de façon aussi peu consciente⁵ que possible.

Il reste que la distinction entre structures cognitives et affectives est sommaire et quelque peu artificielle. Pour certains en effet, la mémoire à long terme est constituée de "croyances" qui sont des informations qui peuvent être « *objectivement vraies ou n'être que des opinions, des préjugés ou des stéréotypes* » (cf. M. Fishbein & J. Ajzen cités par P. Bogaards 1991: 48) et sont influencées par des facteurs psycho-sociaux; ce qui, de fait, leur confère une dimension cognitive. Comme le dit Bogaards dès l'introduction de son ouvrage intitulé à dessein « *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des L.E.* » (ibid.: 9), « *les deux dimensions ne s'opposent pas nécessairement, mais entretiennent des liens profonds* ». C'est la raison pour laquelle les deux types de structures de notre schématisation sont en relation d'intersection de façon à nous réserver pour l'analyse des données la possibilité de les différencier ou non, dans la mesure où, toujours selon Bogaards, « *il ne suffit pas de rendre compte des complexités inhérentes aux objets étudiés, il faut aussi analyser les phénomènes, en isoler des parties, dissocier des éléments, quitte à oublier momentanément l'ensemble pour mieux étudier le détail* ».

⁵ Toujours sous son acception "tétrasémantique" (cf. R. Schmidt au point 2.8.).

B- Le texte :

Au moment de la lecture, les trois principales sphères de connaissances et croyances du lecteur entrent en interaction avec autant de niveaux correspondants dans le texte. Au niveau linguistique se distribuent les unités significatives minimales qui servent à constituer les mots et les phrases. Le tout se traduit, au niveau du texte, par un agencement particulier qui va constituer un type de discours donné (narratif, expositif, argumentatif, descriptif, etc., en fonction de la typologie de référence choisie) susceptible d'être porté par tel ou tel type de texte (fait divers, conte, biographie...), l'ensemble s'actualisant à travers une superstructure. Enfin, tout texte renverra à un univers particulier qui se manifestera à travers les domaines référentiels activés par le texte.

C- le contexte⁶ :

Tout texte apparaît dans un contexte donné qui est à la fois celui de son environnement immédiat, son support, et celui du lieu où il va être lu. Pour illustrer l'importance de cette variable il suffit d'évoquer, au plan didactique, les difficultés rencontrées par les tentatives de recherche d'authenticité, en lecture, des approches communicatives. Il est en effet facile en situation didactique d'utiliser des textes authentiques, tirés de la presse ou de la vie sociale, mais il est en revanche très difficile, voire impossible, de les faire lire dans des conditions réelles d'utilisation (lecture le jour de la publication, quand les autres médias en parlent aussi, etc.). Ainsi parle-t-on par exemple d'un texte "sorti de son contexte" pour un fait divers photocopié dans un journal et donné à lire sur une feuille A4. On peut simplement chercher à atténuer l'effet de décontextualisation en laissant l'environnement immédiat du texte ou en l'indiquant,

⁶ Symbolisé sur le schéma par le fond de la feuille.

à moins de donner à chaque élève le texte sur son support original au jour même de la parution.

3.2.5.2. *Les interactions*

Comme nous l'avons signalé et comme l'illustre la schématisation, au moment de la lecture, les différents pôles entrent en interaction par le biais d'opérations qui peuvent être plus ou moins volontaires. A ce sujet, un problème terminologique se pose à nouveau : doit-on distinguer terminologiquement ces opérations en fonction de ce critère ? Nous nous rallierons à ce niveau à une position désormais largement répandue (reprise par P. Bogaards 1991: 90, ou encore C. Cornaire 1991: 37) qui veut que les opérations automatisées soient dénommées des processus et les opérations contrôlées des stratégies. Quand aux stratégies initiales de planification de la tâche que se fixent les lecteurs, comme le propose Bogaards (ibid.) nous utiliserons à leur sujet le terme "plan" ou encore "projet de lecture" puisqu'elles renvoient, non pas à l'exécution de la tâche, mais à sa planification. Remarquons à ce propos que rien n'empêche qu'une même opération effective, par exemple le balayage (anglais "*scanning*"), puisse correspondre aussi bien à un plan qu'à une opération d'exécution, stratégie ou opération.

La principale caractéristique des opérations d'exécution de la tâche est qu'on peut très difficilement en décrire la séquentialité puisque, pour l'essentiel, elles peuvent fonctionner aussi bien en parallèle qu'en série (cf. D. Zagar dans M. Fayol et al. 92, J. Giasson 1990). Nous n'avons pas fait figurer sur la schématisation les interactions avec le contexte, considérant d'une part que le contexte immédiat peut se retrouver également au niveau des éléments textuels et que, d'autre part, il peut être pertinent à tout niveau du système. Enfin, si des niveaux similaires des deux ensembles entretiennent bien des relations privilégiées comme nous allons le voir, il n'en reste pas

moins que tout niveau est susceptible d'interagir avec quelque niveau que ce soit du pôle opposé.

A- les micro-processus :

Certains auteurs ont baptisé ainsi les processus de décodage du texte (J. Giasson 1990), d'autres parlent plus volontiers de processus de bas-niveau (D. Gaonac'h 1990 a et b). Ils ont été automatisés depuis les débuts de l'apprentissage de la lecture, depuis l'apprentissage des traits discriminatoires des différentes lettres. Mais il suffit de confronter par exemple le lecteur à une police de caractères un peu spéciale de son propre alphabet pour constater une perte de vitesse du décodage graphique, ou de lui proposer l'apprentissage d'un autre alphabet (comme le cyrillique par exemple, qui s'apprend assez vite mais nécessite une certaine "gymnastique") pour observer des "régressions": le doigt suit la ligne, le lecteur oralise lentement, etc. On a constaté que lorsque le décodage grapho-phonologique est rendu ainsi trop laborieux, il devient alors très difficile pour le lecteur de mener à bien une lecture interactive. Le coût cognitif de ce décodage est alors trop fort. En revanche, si le décodage grapho-phonologique des graphèmes est possible, de façon erronée ou conforme, comme c'est le cas avec les langues romanes voisines pour un francophone, la question se pose en d'autres termes. En effet, on peut imaginer que rien n'empêchera le lecteur de réaliser une lecture à une vitesse normale puisque il ne rencontrera pas d'entrave au décodage grapho-phonologique, même si celui-ci sera nécessairement incorrect du point de vue de la norme phonologique de la langue-cible⁷ On sait néanmoins (D. Gaonac'h 1990b) qu'aux niveaux morphologique, syntaxique et sémantique, quand bien même le lecteur aurait recours à tous les transferts possibles, le décodage est nécessairement ralenti. Si, comme on peut s'y attendre, cela est le cas, il faudra s'intéresser d'une part à la façon dont l'équilibre s'établit entre les différents types d'interactions (un type d'interactions

⁷ Il suffit pour s'en convaincre de penser aux commentateurs sportifs (aux journalistes en règle générale) qui n'ont, jusqu'à des temps relativement récents, jamais vu d'inconvénient à prononcer les noms propres des ressortissants de pays romanophones "à leur façon" (ce qui est déjà moins vrai pour les noms propres slaves ou germaniques tant il est vrai qu'ils peuvent présenter des suites consonantiques particulièrement "peu fluides" pour un francophone), ou, pour être plus technique, dans leur propre interlangue romane dont on a pu constater par ailleurs qu'elle est fortement marquée, chez les francophones, par le modèle italien (CF. E. Beaumatin 1992, M.E. Malheiros-Poulet et al. 1994).

peut-il en étayer un autre ?), et d'autre part à l'analyse détaillée de ces micro-processus en tâchant de voir ce qui en eux relève des stratégies conscientes et délibérées, donc en définitive, de l'activité métalinguistique telle que nous l'avons définie.

B - les processus de structuration :

On appelle ainsi les interactions des aspects textuels avec les schèmes formels ("formal schemata" d'après P. Carrell 1984b, 1985, 1987b) du sujet. Les analystes et typologues des discours (J.M. Adam 1984, 1992), les théoriciens de l'information et les cognitivistes (W. Kintsch et T. Van Dijk 1975, G. Denhière 1984) se sont intéressés depuis déjà quelques années aux superstructures de certains types discursifs pour les premiers et à leur traitement mental pour les seconds. Ainsi, le discours narratif (et en particulier le genre du conte), mais aussi le discours informatif (appelé aussi "expositif", de l'anglais "expository"), ont fait l'objet de nombreux travaux dans cette perspective. On a pu constater notamment, en langue maternelle, que « *le schéma canonique du récit est intériorisé par la plupart des individus et qu'il est utilisé lors de la compréhension et de la mémorisation* » (G. Denhière 1984: 31). Etant donné que, en LM mais aussi en LE comme le montre Carrell (1984b, 1985), il a été montré qu'à des fins d'apprentissage, la prise en compte de ces superstructures aident les lecteurs à mieux comprendre et à mieux mémoriser les textes, il peut s'avérer intéressant d'observer si en langue étrangère voisine, dans la perspective tracée à la fin du point précédent, le lecteur a recours spontanément à ces aspects discursifs et selon quelles modalités : en connaissance de cause (c'est-à-dire avec "awareness"), selon un raisonnement logique ne faisant pas forcément appel à des connaissances élaborées sur le sujet mais faisant preuve d'une sensibilité particulière à ce facteur (une "intentionnalité"), ou bien de façon tout à fait implicite.

En outre, le même type de questionnement peut être conduit autour de la connaissance des types de texte, des caractéristiques de la situation d'énonciation dans laquelle un texte s'inscrit, ou du repérage de l'agencement textuel (titre, sous-titre, chapeau, paragraphes, colonnes, alinéas, mise en page, etc.).

Comme nous l'avons posé au chapitre 2, dans la mesure où le caractère réfléchi et conscient d'un tel traitement est établi, il est à classer selon nous de plein droit dans l'activité métalangagière du sujet, et plus précisément dans son activité métatextuelle.

Plus gênantes à situer, entre activité métalinguistique et activité métatextuelle, sont les considérations qui portent sur des aspects discursifs interphrastiques, sur les éléments de cohésion du texte (connecteurs et autres articulateurs), sur la continuité thématique (réseaux co-référentiels – cf. S. Moirand 1990 –) ou sur les substituts diaphoriques en général (M. Maillard 1974). Nous nous heurtons-là aux mêmes difficultés de sectorisation que rencontre la linguistique générale. Il n'est bien entendu pas de notre compétence d'y remédier. C'est pourquoi nous affecterons ces aspects à l'activité métalinguistique, limitant l'activité métatextuelle aux aspects ci-dessus énumérés.

C - les processus d'élaboration :

Avec les processus d'élaboration, nous touchons à un domaine très sensible du modèle, celui des interactions entre les domaines de référence extralinguistiques du texte et les schémas de contenu ("*content schemata*") ou cadres de connaissance du lecteur. On entre en effet sur le terrain proprement sémantique, sur le terrain du renvoi au référent en ce qui concerne le texte (sémantique linguistique), et sur celui que les cognitivistes ont baptisé traitement de l'information (sémantique cognitive) en se plaçant du point de vue du locuteur. De ces processus d'élaboration, dont nous savons

par ces derniers théoriciens qu'ils peuvent précéder, voire supplanter les micro-processus lorsque le traitement haut-bas est dominant (leur succéder quand c'est au contraire le bas-haut qui domine à moins qu'ils ne soient "court-circuités"), sera issue la construction sémantique que le lecteur réalisera autour de sa lecture.

Carrell (1983:183) a montré les effets sur les processus d'élaboration en lecture / compréhension en anglais langue étrangère de trois variables distinctes des schémas de contenu du lecteur, appelés aussi "background knowledge" (que l'on peut traduire par "connaissance du monde" ou "connaissance encyclopédique"): « (1) *prior knowledge in the content area of the text (familiar vs. novel)*; (2) *prior knowledge that the text is about a particular content area (context vs. no context)*; and (3) *degree to which the lexical items in the text reveal the content area (transparent vs. opaque)* »⁸. La présence de cette troisième variable peut surprendre dans la mesure où elle relève du texte et non pas du lecteur. Il nous semble qu'il s'agit donc d'une variable textuelle et non pas d'une variable du lecteur. A moins de la formuler en termes d'accessibilité pour le lecteur : le degré jusqu'auquel les unités lexicales qui révèlent le contenu thématique du texte sont à la portée du lecteur ; ce qui, dans le cas des langues voisines inconnues pourrait s'exprimer ainsi : le pourcentage d'unités lexicales accessibles (par analogie avec LM essentiellement mais aussi par d'autres moyens) dans les noyaux de sens du texte. Ceci étant, il nous semble que formulée ainsi, cette variable renvoie plutôt aux "schémas linguistiques" et plus précisément au traitement lexical, d'où la flèche spécifique en pointillés sur notre schématisation.

D- les opérations de contrôle :

⁸ « (1) *les connaissances générales préalables sur l'aire thématique du texte (familier vs. nouveau)*; (2) *la connaissance préalable à la lecture du contenu thématique du texte (contextualisé vs. non-contextualisé)*; et (3) *le degré jusqu'auquel les unités lexicales du texte révèlent le contenu thématique (transparent vs. opaque)* » (notre traduction).

Reste un niveau d'opérations qu'il faudrait sans doute qualifier de stratégies plutôt que de processus (cf. infra) dans la mesure où ils semblent être presque exclusivement menés de façon totalement consciente et contrôlée. Même si cela reste à observer, il est toutefois établi aujourd'hui que les bons lecteurs gardent un contrôle d'ensemble sur la tâche pendant son exécution : quantité comprise, plausibilité de la compréhension (notamment en évaluant la quantité de risques pris à travers les hypothèses locales), contrôle des mémoires à long terme (les différents schèmes) et à court terme (activée pendant la lecture), conscience du mode de lecture employé et évaluation de son efficacité, comparaison du projet de lecture initial, de ce qui s'est réellement passé et du résultat obtenu (bilan). En somme, tous ces aspects relèvent des processus de contrôle du lecteur au sens d'activité métacognitive générale (J.H. Flavell 1976, J. Rubin 1987, R. Garner 1987, P. Carrell 1989a et b, P. Carrell, B. Pharis & J. Liberto 1989), c'est-à-dire lorsque le lecteur jette un regard distancié sur son activité cognitive, comme par exemple lorsqu'il évalue d'un coup d'œil l'équilibre des différentes interactions mises en jeu dans son activité de compréhension.

3.2.6. Limites de la schématisation proposée

Comme nous l'avons déjà indiqué, cette schématisation n'a pas pour ambition de constituer, pour l'activité de lecture / compréhension, une modélisation au sens de représentation analogique de la réalité. Pourtant, alors même qu'elle n'ambitionne pas d'aller au-delà de son rôle heuristique, elle se heurte à certaines difficultés.

D'abord, il n'est pas aisé de représenter sur le plan à deux dimensions d'une feuille de papier un phénomène aussi multidimensionnel. C'est notamment le cas pour représenter la construction sémantique qui est nécessairement la résultante de l'ensemble des interactions, aussi réduit ou diversifié que soit cet ensemble. Par conséquent, la place de cette construction tout en haut de la schématisation n'est pas

satisfaisante. Elle empêche notamment de rendre compte de ce qui relève de la séquentialité: anticipations, contrôle postérieur, etc. En revanche, sa verticalité permet de donner une idée concrète de ce qu'on appelle les traitements ascendants et descendants (ou haut-bas et bas-haut).

Dans le processus de compréhension, tout est en interaction avec tout. Or, les interactions que nous représentons par des flèches donnent une idée forcément réduite de cette réalité⁹. Mais il ne pourrait en aller autrement compte tenu de la nécessité de donner un caractère suffisamment dépouillé à la représentation du processus de lecture / compréhension. C'est aussi pour cette raison que nous ne détaillons pas chacun des sous-ensembles de chaque pôle, cela pouvant être fait en aval. C'est précisément la tâche à laquelle nous allons nous atteler en nous intéressant à ce qui se passe à bas-niveau.

⁹ Et peuvent conduire le chercheur à se construire une représentation "figée" d'une activité dont l'aspect dynamique reste la principale caractéristique.

3.3. OÙ SITUER L'ACTIVITE METALINGUISTIQUE EN LECTURE / COMPREHENSION ?

3.3.1. Des réponses hypothétiques

Revenons à présent aux questions que nous avons soulevées à la fin du point 3.1. et auxquelles nous avons d'ailleurs en partie répondu au fil du sous-chapitre précédent. Ainsi, à la question de savoir si on peut parler d'activité métalinguistique dans le cadre d'une tâche de lecture / compréhension, nous avons émis l'hypothèse qu'elle pouvait se situer au niveau des micro-processus à condition que ceux-ci soient des opérations conscientes et voulues délibérément par le lecteur. Dans le modèle interactif, c'est bien selon nous au niveau du traitement ascendant qu'elle est le plus susceptible d'apparaître, quand le lecteur met en relation de façon consciente et réfléchie, ses propres connaissances linguistiques avec les données du texte. Nous classerons également dans cette catégorie, en tant qu'activité métatextuelle, les processus de structuration qui font état d'une prise en compte des caractéristiques discursives (type de discours, superstructure, agencement textuel). En revanche, nous considérerons comme relevant de la simple activité métalangagière les processus et stratégies qui procèdent par inférence et traitement descendant, que ce soit au niveau du texte (par identification du support ou du type de texte par exemple) ou au niveau des contenus et domaines de référence.

Quant au rôle de l'activité métalinguistique, on peut avancer l'hypothèse qu'elle doit permettre au lecteur d'étayer sa compréhension en cas de difficulté de compréhension, puisque dans le cas contraire, il semble que toute l'activité cognitive soit consacrée à la fonction référentielle¹⁰.

¹⁰ On objectera cependant qu'il s'agit sans doute là d'une vision un peu réductrice de la fonction métalinguistique. On peut en effet imaginer intuitivement, de par l'expérience propre, d'autres rôles à l'activité métalinguistique en lecture / compréhension, y compris en langue maternelle : manifester sa curiosité, son intérêt ou sa surprise face à certains choix lexicaux ou syntaxiques du scripteur, juger de l'acceptabilité ou de la grammaticalité d'un énoncé peuvent en être des exemples.

On peut être frappé, en définitive, par la simplicité des réponses apportées. Or il ne faut pas perdre de vue que la diversité et la richesse de l'activité métalinguistique d'une part, la difficulté à établir le caractère conscient d'une opération ou à en évaluer le degré de conscience d'autre part, en complexifient profondément le recueil comme l'étude des manifestations concrètes. Nous traiterons du premier aspect au chapitre 4. Quant au second, qui renvoie à la méthodologie de recueil des données, il fera l'objet de la première partie du chapitre 3. Auparavant, un rapide survol de la littérature disponible sur la question des rapports entre activité métalinguistique et lecture / compréhension s'avère nécessaire.

3.3.2. Quelques références sur la question

Curieusement, il semble que cette question soit peu traitée dans la littérature sur la lecture / compréhension en LE¹¹. Nous voyons deux raisons à cela. Premièrement, la tendance des années 80, aussi bien sur le plan de la recherche fondamentale que sur celui de la recherche appliquée à l'enseignement des langues, notamment à travers les approches communicatives, a fait qu'on s'est davantage intéressé aux processus descendants, alors que, comme nous l'avons noté, l'activité métalinguistique relèverait plutôt des traitements ascendants. Deuxièmement, il est maintes fois répété que les processus de bas-niveau doivent être automatisés pour que la lecture soit efficace. Or, il est affirmé que le lecteur en LE a précisément tendance à se laisser "happer" par un traitement, attentionnel ou non, de bas-niveau (le "court-circuitage"), d'où un déséquilibre des interactions de son système de compréhension. Non pas que les processus de haut-niveau soient forcément inexistantes, mais il peut y avoir une absence de coordination entre les deux types de processus (D. Gaonac'h 1990b). Dans ces

¹¹ Il est à ce sujet symptomatique de constater que Bernhardt, dans son ouvrage-recension des recherches sur la lecture en LE (1991b), ne compte même pas une entrée d'index pour les termes de la famille de "métalinguistique". Seule la métacognition a droit de cité.

conditions, sachant que les recherches étaient guidées par des préoccupations d'ordre didactique – y compris chez les cognitivistes nous semble-t-il – on comprend pourquoi l'activité métalinguistique en lecture / compréhension en LE n'a pas été au centre de nombreux travaux. En outre, les variations terminologiques peuvent faire que l'on s'y réfère sous d'autres étiquettes. C'est le cas avec l'expression "processus contrôlés" par exemple, qui présente toutefois l'inconvénient de ne pas indiquer l'objet du contrôle ni sa fonction. Or, pour localiser l'activité métalinguistique, c'est précisément ce qui est pertinent.

A propos de l'apprentissage de la lecture en LM, ce thème est en revanche traité plus fréquemment, notamment dans le cadre de la psychologie cognitive développementale. Toutefois, la question de la localisation de l'activité métalinguistique sur le modèle de performance en lecture / compréhension ne semble pas être soulevée. À tout le moins, nous ne sachons pas qu'elle ait été posée en ces termes. On y voit en revanche, comme on a déjà pu le signaler, un lien étroit entre apprentissage de la lecture et émergence des compétences métalinguistiques. Pour Bialystok (1990: 53) l'explication serait due à un phénomène d'influence réciproque: « *une compétence métalinguistique minimale constitue bien un prérequis pour l'apprentissage de la lecture, mais celle-ci a aussi pour effet le développement des connaissances métalinguistiques* » (cf. aussi R. Titone 1985: 78 au sujet des enfants bilingues). Mais cette influence réciproque, remarquerons-nous, ne témoigne en rien de l'intervention directe de l'activité métalinguistique pendant la lecture.

En France, le psychologue Gombert dont nous avons déjà largement évoqué les travaux au chapitre précédent, s'est intéressé de très près à ce lien. Dans un article récent écrit avec deux collaboratrices (J.-E. Gombert et al. 1994), il affirme que « *l'activité de lecture suppose une maîtrise métalinguistique en général inutile en*

dehors d'elle ». Par exemple, (1990: 208) au sujet des deux types de procédure d'accès (direct et indirect) à la reconnaissance de mots, en vigueur dans la littérature, il attribue d'après nous implicitement la procédure d'accès indirect à l'activité métalinguistique. Il s'agit de l'application séquentielle des règles de correspondance grapho-phonologiques (du visuel au phonologique¹²) permettant l'accès au lexique alors que la procédure d'accès direct consiste en l'appariement "spontané" de la configuration graphémique du mot avec sa représentation visuelle en mémoire¹³. Si Gombert projette au départ de survoler les processus impliqués dans la lecture, il en conclut pourtant un peu rapidement, à notre avis, que l'importance de la connaissance du code phonologique et de l'identification des mots qui y est constatée démontre l'implication des compétences métalinguistiques. Or, rien ne prouve que la procédure d'accès indirecte soit nécessairement consciente et réfléchie. En définitive, alors même que cet auteur fait preuve d'une rigueur remarquable dans la définition initiale de ce concept, on est surpris de constater que le caractère métalinguistique est attribué sans discussion à des procédures qui pourraient aussi bien n'être qu'épilinguistiques. Ainsi, dans sa revue panoramique, cet auteur ne met pas clairement en évidence le statut métalinguistique de certaines opérations en lecture. S'il affirme que « *la plupart des capacités associées à la lecture sont d'ordre métalinguistique* », bien des opérations dont il est question pourraient tout aussi bien être épilinguistiques. Faut-il en conclure à un glissement du concept, à une dérive méthodologique ? Des travaux ultérieurs déjà évoqués (1994) pourraient nous faire pencher pour cette deuxième hypothèse. En effet, ces recherches comme celle de Bialystok et Mitterer (1987, 1992), cherchent plus à voir le rapport entre les capacités métalinguistiques disponibles chez un individu donné et ses performances en lecture plutôt que savoir en quoi ces capacités métalinguistiques interviennent dans l'activité de lecture / compréhension. Il reste que, au vu de ces

¹² Processus parfois également appelé "phonogrammatique" (M. Souchon 1993, d'après Bourquin 1979).

¹³ Ou processus idéovisuel (M. Souchon 1993)

recherches, on peut formuler l'hypothèse d'un lien étroit entre les deux. Peut-être est-ce d'ailleurs ce que Gombert entend par "implication" (cf. infra). Ce qui n'est pas suffisant néanmoins pour affirmer que ces capacités sont intervenues de façon consciente et réfléchie pendant la lecture. Une chose est d'affirmer que les bons lecteurs sont ceux qui possèdent également de bonnes compétences métalinguistiques mesurées par ailleurs, autre chose est de dire que la lecture est sous-tendue par l'activité métalinguistique. La lecture peut se contenter d'utiliser des savoir-faire sans avoir nécessairement besoin d'analyser consciemment les données qui les sous-tendent, qu'elles soient issues du texte comme de l'individu.

C'est un peu le même problème en ce qui concerne la lecture en LE. Si l'on s'y pose bien la question des compétences linguistiques (cf. C. Cornaire 1991: 49) afin de démontrer à quel point les sujets les plus performants sur le plan des savoir-faire métalinguistiques sont aussi les meilleurs lecteurs (voir par exemple l'étude remarquable de M. Cooper 1984 qui met en évidence le handicap d'une compétence linguistique¹⁴ limitée pour la compréhension), on se demande peu si l'utilisation de ces compétences et connaissances se fait de façon consciente et réfléchie ou non au moment de la lecture. On peut admettre toutefois beaucoup plus facilement que pour les questions de production orale, que le niveau de compétence métalinguistique est un bon prédicteur de la capacité à comprendre l'écrit en LE, même si en l'occurrence il convient de rester très prudent puisque une corrélation entre deux phénomènes n'implique pas une relation de causalité qui existe peut-être directement ou indirectement (par l'intermédiaire d'une autre variable à qui ils seraient également associés). Ne trouve-t-on pas en effet des sujets disposant de compétences métalinguistiques satisfaisantes

¹⁴ Mesurée au moyen de petits exercices sur le sens des affixes, le sens des mots en contexte, la signification syntaxique. On ne peut pas parler selon nous ici de mesure de la compétence métalinguistique puisque le sujet n'est pas invité à expliquer ce qui motive ses choix, il s'agirait plus exactement de performance métalinguistique.

mais peu performants en lecture en langue étrangère ? C'est bien le cas des sujets impliqués dans les expériences qui ont conduit à formuler l'hypothèse du court-circuit des processus de haut-niveau. Il y a de surcroît dans tout cela un biais qui peut fausser ce genre de considération. C'est la polysémie du terme *métalinguistique* que nous avons déjà pu évoquer. Il nous semble en effet que l'exercice d'un savoir-faire métalinguistique sur une tâche spécifique n'équivaut pas à la verbalisation explicite du raisonnement qui a été suivi pour l'accomplir. En clair, parle-t-on du même concept quand on traite des aspects métalinguistiques des connaissances procédurales ou de ceux des connaissances déclaratives ?

On le voit, nous avons affaire à une problématique complexe qui a beaucoup d'implications sur le terrain didactique. Si l'on réussit à prouver que l'augmentation des connaissances métalinguistiques rend plus performante la lecture / compréhension, cela plaidera en faveur des pratiques d'enseignement explicites. Dans le cas contraire, on arguera que c'est par la pratique intensive et pragmatique qu'on s'améliorera et qu'entre autres bénéfiques on en obtiendra un accroissement de la compétence métalinguistique. Quant à savoir si on peut s'approprier la langue cible en exerçant sa compétence métalinguistique en lecture / compréhension, la question a surtout été traitée autour de l'acquisition incidente du vocabulaire par la lecture (cf. J.H. Hulstijn 1994 par exemple). Cette problématique renvoie également à la discussion de l'« *input compréhensible* » (cf. R.J. Courchène et al. 1992). Mais, comme nous l'avons déjà indiqué au chapitre 1, pour intéressantes qu'elles soient, au stade actuel de notre recherche, ces préoccupations sont encore prématurées.

L'hypothèse du court-circuitage des traitements de haut-niveau (ou leur perte d'influence) semble être une constante de la lecture en LE, même s'il semble décroître

au fur et à mesure que le niveau de maîtrise de la LE augmente, sans jamais disparaître complètement néanmoins. Si cela peut sembler plausible, nous nous permettrons de faire un certain nombre d'observations.

Premièrement, que la vitesse soit moins élevée n'implique pas nécessairement que la prédominance du traitement ascendant soit à incriminer. Le "retard" peut aussi bien être dû à n'importe quelle autre partie du système interactif d'interprétation, comme au fait que dans l'ensemble, le traitement conscient et réfléchi quel qu'il soit, ascendant ou descendant, est plus répandu, donc plus coûteux en temps.

Deuxièmement, on peut se demander jusqu'à quel point les variations interindividuelles de styles d'apprenants ne vont pas générer des traitements différents. De la même façon, le type d'enseignement auquel le sujet a été exposé, en particulier autour de l'apprentissage de la lecture en LM et en LE, est sans doute susceptible d'expliquer des variations de comportement.

Troisièmement, il est probable qu'il y ait une différence fondamentale entre la procédure d'accès, phonogrammatique ou idéovisuelle, et le mode de traitement de l'information ainsi prélevée. La littérature semble établir un lien de cause à effet entre ces deux procédures et, respectivement, les traitements sémasiologique et onomasiologique. Or, cela ne nous semble pas avoir été démontré clairement. Pourquoi des fonctionnements "croisés" ne seraient-ils pas possibles ?

Quatrièmement, le corollaire de l'hypothèse du court-circuitage est que toute activité métalinguistique conduite pendant la lecture le renforcera très probablement. Il en est conclu que, par conséquent, il vaut mieux ne pas l'encourager et concentrer au contraire les efforts d'enseignement sur l'activité cognitive portant sur les traitements de haut-niveau.

3.3.3. Un point de vue provisoire

Ainsi voyons-nous que notre problématique entraîne un grand nombre d'interrogations auxquelles il n'est pas aisé d'apporter des éléments de réponses. Pour résumer ce sous-chapitre nous dirons que, s'il est admis sur le plan lexical et sur le plan grammatical, que la lecture provoque un effet de structuration langagière, « *que le fait d'apprendre à lire une autre langue peut aider les adultes à cerner la structure de celle-ci* », (E. Bialystok 1990: 53) la question reste posée de savoir si des connaissances morphologiques et syntaxiques, même sommaires, sont convoquées pour être analysées explicitement par le sujet pendant sa lecture. On reconnaît là le débat des rôles respectifs des connaissances implicite et explicite (cf. chapitre 2). On peut faire l'hypothèse que ce sera le cas pour un lecteur lettré (au sens de "literate") et habile en lecture en LM, quand il voudra résoudre des difficultés de compréhension dans une LE qu'il maîtrise pas ou peu. Ce qui correspondra bien à une activité métalinguistique. Reste à savoir si cette activité "locale" ne compromettra pas l'activité "globale" de haut-niveau de construction du sens. En d'autres termes, y a-t-il un "niveau seuil" des connaissances linguistiques en deçà duquel les exigences de la lecture en LE seraient trop grandes comme en fait l'hypothèse Bossers (1991) ? Si oui, cela signifierait que la lecture / compréhension dans une langue voisine inconnue serait pratiquement impossible. Ce n'est pourtant pas le cas comme nous aurons l'occasion de le démontrer.

3.4. QUAND LA LANGUE CIBLE EST INCONNUE MAIS APPARENTÉE :

En citant jusqu'à présent des travaux pour traiter d'un point de vue assez général de la question de l'activité métalinguistique dans la lecture / compréhension en LE, nous n'avons pas tenu compte du niveau de connaissance des lecteurs dans la langue cible. Or, on peut faire l'hypothèse que cette variable peut avoir une influence considérable sur la nature et le rôle du traitement métalinguistique de l'information. A texte égal par exemple, la connaissance du vocabulaire ayant forcément augmenté avec le niveau de maîtrise de la langue, on imagine bien a priori que le traitement lexical sera plus développé chez l'apprenant de niveau faible.

En fait, très peu d'études se sont intéressées à la lecture à un faible niveau de maîtrise de la langue cible. Les recherches autour de cette habileté concernent toujours des apprenants d'un niveau intermédiaire ou avancé, ayant suivi majoritairement, pour débiter leur apprentissage, des méthodes centrées sur les habiletés de la communication orale (cf. P. Carrell 1988: 2). Souchon néanmoins (1991, 1992a et b, 1993) s'est intéressé au niveau « *peu avancé* », mais ses sujets ont en réalité une connaissance déjà consistante de la langue cible (élèves de 3è, dans leur deuxième année d'espagnol, soit après une centaine d'heures).

En revanche, en ce qui nous concerne, nous avons choisi de faire porter notre enquête sur un public d'adultes qui non seulement n'a jamais suivi une heure de cours de la langue cible, mais qui de surcroît n'envisage pas, au moins dans l'immédiat, d'en débiter l'apprentissage, même si certains en nourrissent l'ambition à plus long terme (ce qui nous renvoie à la question de la motivation et des attitudes à l'égard de la LE). Bien entendu, ces conditions n'excluent pas que ce public ait pu avoir des contacts informels

avec l'espagnol. On voit d'ailleurs mal comment il pourrait en être autrement aujourd'hui. Compte tenu de ces caractéristiques, on peut s'attendre à ce que les phénomènes à l'œuvre dans l'activité lecturale présentent certains aspects spécifiques.

En premier lieu, on voit mal comment le lecteur échapperait totalement à une lecture phonogrammatique étant donné qu'il découvre cette langue à l'écrit, a priori, pour la première fois. Que quelques procédures idéovisuelles soient utilisées reste possible toutefois. On peut donc supposer que la prise d'information graphémique ne devrait pas être trop "perturbée" par les suites de lettres rencontrées en espagnol. Outre le fait que l'espagnol a évidemment recours à un alphabet latin, cette langue ne présente par ailleurs aucun graphème ou séquence de graphèmes susceptible de gêner un lecteur francophone (D. Gaonac'h 1993 compare à ce sujet la perception de *taridon* et de *rdatwok*), à l'exception de la "ñ"¹⁵, néanmoins très connue¹⁶. Bien entendu, il y a peu de chances que l'oralisation interne (ou la subvocalisation) soit en tout point conforme aux normes phonologiques hispanophones, mais en revanche on peut s'attendre à ce qu'elle ne soit pas "bloquée". Notons que cela est totalement indépendant de la parenté linguistique et que la même propriété pourrait être attribuée à des langues typologiquement très éloignées. D'autre part, la prédominance de cette lecture phonogrammatique ne nous prouve d'aucune façon que nous ayons affaire à un traitement conscient. Au contraire, puisque le lecteur aborde la LE au moyen du système phonologique intériorisé de sa LM, cela semble indiquer qu'il s'agit d'un traitement épilinguistique.

¹⁵ Le tilde est une particularité graphique de l'espagnol auquel il est souvent attribué une valeur emblématique, voire métonymique (cf. les nombreux logos dans lequel il apparaît pour symboliser la langue espagnole).

¹⁶ Dans les deux enquêtes dont il sera question ici, ainsi que dans nos pré-enquêtes, nous avons souvent demandé ce qui permettait à nos interlocuteurs de reconnaître l'espagnol parmi plusieurs langues romanes (nous en avons même fait l'expérience dans nos expérimentations pédagogiques): "la ñ" était presque toujours citée (« le "n" avec la vague dessus »).

En second lieu par contre, la parenté linguistique est susceptible de jouer à plein pour l'accès lexical. Pour Gaonac'h (1993) ce dernier « *correspond à la reconnaissance d'une suite de lettres en tant qu'élément du lexique mental, et à l'activation des représentations sémantiques liées à cet élément* ». Il est fort probable, si tant est qu'il y ait des éléments reconnus, qu'ils le soient le plus souvent par analogie avec des éléments du lexique mental de la langue maternelle. On sait que ces analogies graphémiques sont rarement totales (inexistantes au demeurant grapho-phonologiquement, cf. L. Dabène 1975) et le plus souvent seulement partielles, mais à des degrés divers. Il sera par conséquent très intéressant de voir selon quelles modalités conscientes ces analogies lexicales totales ou partielles seront traitées, d'autant plus que l'on peut s'attendre à ce qu'elles constituent les ancrages privilégiés de la construction sémantique. Ce qui nous conduira à observer, selon la même perspective, l'établissement de relations sémantiques entre les éléments lexicaux repérés. Or, on sait que d'une langue à l'autre, le lexique s'organise sémantiquement de façon différente. Le lecteur prendra-t-il en compte cela ou "glissera"-t-il dessus sans y prêter attention quitte à en subir ensuite les conséquences pour sa construction sémantique ?

Troisièmement, la question du traitement grammatical de l'information est sans doute la plus délicate. On peut s'attendre à ce que le lecteur mène à bien un traitement grammatical épilinguistique guidé par les analogies et les règles implicites de la langue maternelle. Mais fera-t-il entrer en jeu des considérations métalinguistiques morpho-syntaxiques ? Avec quel(s) objectif(s) ? De plus, on ne sait pas vraiment si la compréhension d'un écrit en espagnol présente réellement pour un francophone des obstacles grammaticaux "intégraux", à savoir ne pouvant être compris par d'autres moyens que par un raisonnement grammatical. Nous nous proposons également de recenser ceux que nous rencontrerons.

On le voit, toutes ces attentes soulèvent un grand nombre de questions, au niveau "local" ou microstructurel comme on vient de le voir, mais également au niveau de la construction sémantique. On se demande en effet si des raisonnements métalinguistiques au sein des processus et stratégies de contrôle seront activés pour rétablir des méprises.

Que cela soit le cas ou non, le traitement ascendant qui en langue maternelle est activé spontanément sera-t-il le laissé pour compte de l'activité, comme l'indiquent la plupart des recherches sur la lecture en LE, alors même qu'il serait en mesure de compenser les déficits des connaissances linguistiques ?

CHAPITRE 4 : RECUEIL DES DONNEES ET PREMIERES ANALYSES

4.1. METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES

La méthodologie de recueil des données de deux des trois enquêtes dont il va être question dans ce chapitre a fait l'objet, dans notre DEA (C. Degache, 1992), d'une présentation relativement détaillée dont nous redonnerons toutefois les grandes lignes en même temps que nous préciserons un certain nombre d'éléments nouveaux conduits depuis. Les choix méthodologiques qui s'y manifestent avaient fait l'objet au préalable d'un débat collectif au sein du groupe de recherche Galatea et à la mise au point d'un protocole commun (ibid.).

4.1.1. Public visé

Nous avons donc décidé de conduire trois enquêtes :

- deux enquêtes visant principalement à l'observation de l'activité métalinguistique spontanément activée en lecture / compréhension en ELVIF par des lecteurs novices et casuels ;
- une enquête "contrepoint" auprès d'hispanophones natifs au moyen d'un protocole spécifique.

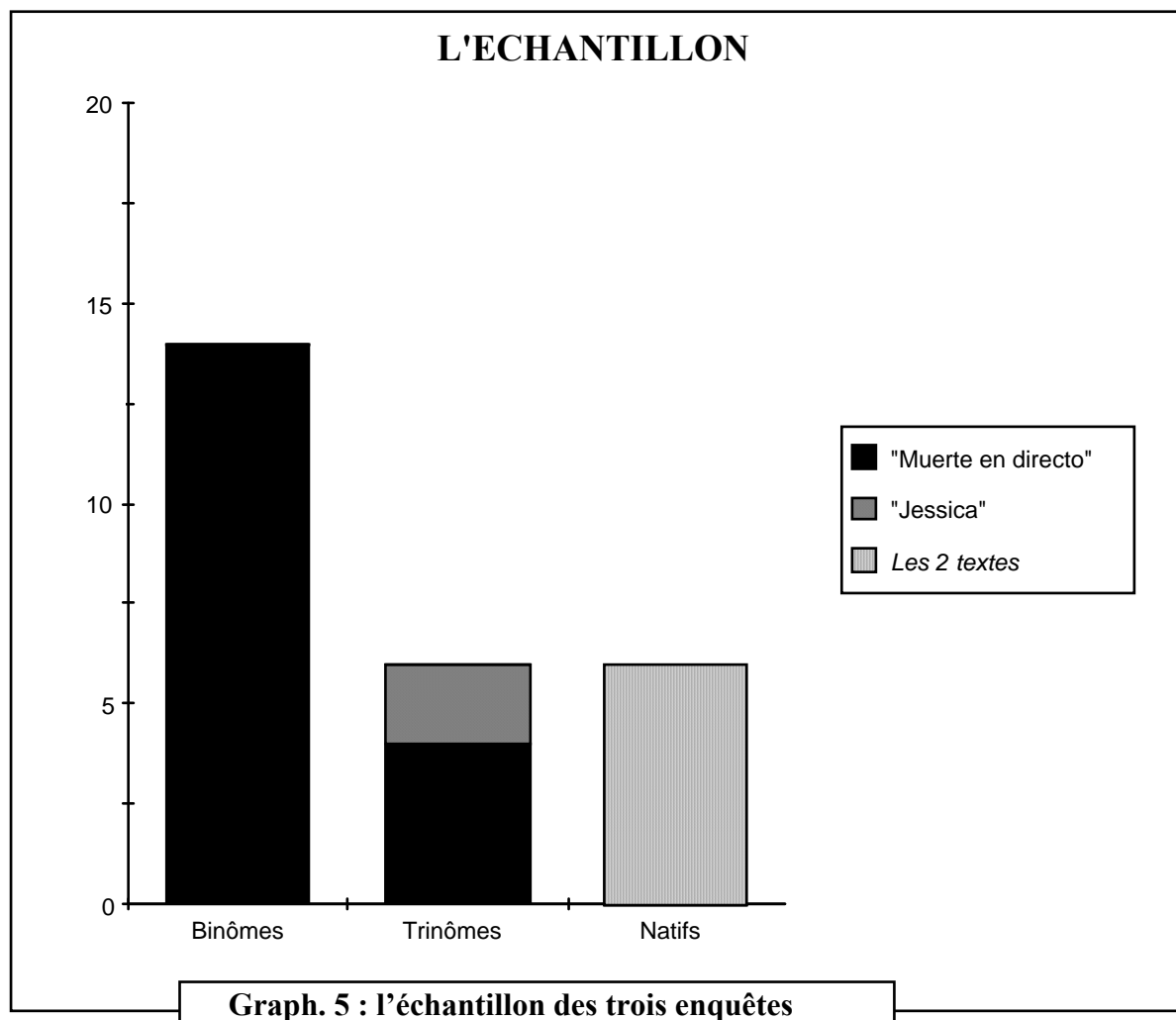
En ce qui concerne la première enquête, au sujet du "noviciat" des sujets, nous avons déjà indiqué qu'ils sont débutants complets en espagnol, en ce sens qu'ils ne l'ont jamais étudié formellement. De plus, ce qui distingue ce public de celui de la deuxième enquête, c'est qu'ils n'ont comme langue romane de référence que le français, leur langue maternelle. C'est pourquoi nous les avons appelés **les sujets binômes** (français / espagnol). Quant au fait qu'ils sont des lecteurs occasionnels de l'espagnol, on verra que cette donnée peut avoir de l'importance dans la mesure où, dans toutes les études rapportées plus haut sur les processus et stratégies de lecture, il était question d'apprenants véritables de la langue cible.

Les sujets de notre deuxième enquête ne se différencient de ceux de la première que par le fait qu'ils disposent, en plus du français langue maternelle, d'une deuxième langue romane de référence, l'italien, maîtrisée néanmoins à des niveaux divers. Nous les appellerons désormais **les sujets trinômes**¹.

Enfin, une troisième enquête d'envergure plus modeste, dont nous expliquerons plus loin les raisons, les objectifs et la méthodologie (cf. infra 4.1.3.2.), a été conduite auprès de 6 natifs hispanophones.

On trouvera récapitulé sur le graphique de la page suivante une visualisation de l'échantillon que constitue ces trois publics et des textes qui leur ont été soumis.

¹ Nous empruntons les termes de "binômes" et "trinômes" à L. Dabène (1994a).



En définitive, notre échantillon est constitué de :

- 14 sujets binômes numérotés de B1 à B14 ;
- 6 sujets trinômes dont 4 (T1, T2, T3 et T4) ont travaillé sur le texte « *Muerte en directo* », et 2 (TA et TB) sur le texte que nous avons intitulé « *Jessica* ».
- 6 sujets natifs hispanophones (N1 à N6) auxquels les deux textes ont été donnés à lire.

Du point de vue des caractéristiques socio-professionnelles du public, bien qu'il ne nous semble pas que nos propositions pédagogiques doivent être réservées à terme à une "élite", il nous a paru néanmoins à la fois plus sage et plus indiqué de nous adresser à un **public d'étudiants ou de jeunes professionnels** (Bac+2 minimum)² pour les raisons suivantes :

– D'abord, pour des raisons qui renvoient aux finalités du programme Galatea, parce qu'il constitue, comme nous l'avons annoncé dès l'introduction de cette étude, le public dont les besoins seront les plus immédiats compte tenu de l'intensification au niveau européen des échanges d'étudiants comme des programmes industriels et technologiques. Les sujets observés en constitue par conséquent un échantillon, sinon représentatif, au moins "illustratif".

– Par ailleurs, il convient d'invoquer les raisons liées à la méthode de recueil des données retenue. Bien que celle-ci s'apparente par certains aspects à une situation didactique, elle ne doit en aucun cas lui être confondue. D'une part elle n'était pas identifiée comme telle par les participants, d'autre part, nous n'avons pas cherché à "didactiser" la lecture, au contraire. Rien n'a été fait en ce sens pour la contextualiser (lui donner un objectif pragmatique par exemple), et les textes, **de courts faits divers** tirés du journal espagnol *El País* (cf. annexes 1 et 2), étaient proposés hors de leur support. L'un d'entre eux a même été "recomposé" pour les besoins de l'expérimentation (cf. en annexe 1 bis, l'original du texte « *Muerte en directo* »). Enfin, il était exposé clairement que la correction des hypothèses sémantiques formulées sur les textes n'était que d'un intérêt secondaire pour l'expérimentation par rapport aux raisonnements qui

² En écartant toutefois les enseignants et praticiens des langues en raison de leurs compétences métacognitives et/ou métalinguistiques supposées peu représentatives.

avaient servi à les avancer. Si l'on ajoute aux exigences cognitives créées par une telle situation de lecture la durée relativement longue de l'entretien (1 heure 15 à 2 heures, lecture comprise) et notre manque d'expérience pour une telle procédure, on comprendra que le public en question était sans doute le plus indiqué.

– Enfin, ce public, du fait du niveau de scolarisation atteint, est censé disposer de compétences de lecture en LM dont on peut faire l'hypothèse que le niveau de performance est relativement homogène. Cela étant, un niveau de performance semblable peut cacher d'importantes différences interindividuelles quant aux modes de traitement et aux stratégies que privilégie tel ou tel individu. Nous nous sommes donc interrogé, au moment de la constitution du protocole, sur la nécessité de les observer, perspective à laquelle nous avons renoncé compte tenu des contraintes déjà lourdes du protocole. En effet, il aurait alors fallu alléger le protocole de recueil de données mis en place pour observer les stratégies développées pour lire la langue étrangère. Or, cette modification nous semblait de nature à aller à l'encontre des objectifs poursuivis puisque pour tirer bénéfice des techniques introspectives choisies, il ne fallait pas être soumis à une contrainte temporelle, ce qui aurait été forcément le cas si le protocole avait été plus lourd. Face au choix entre, d'une part, l'exhaustivité au risque de la superficialité, et d'autre part, la sélectivité au risque de manquer de données importantes, nous avons opté en connaissance de cause pour cette dernière solution. Cela étant, nous porterons malgré tout notre intérêt sur les discours faisant état des rapports du sujet à l'écrit, aussi bien au niveau de ses structures affectives que cognitives. En revanche, lorsqu'il s'agira d'élaboration pédagogique cette dimension pourra être prise en compte, en nous appuyant sur les nombreux travaux réalisés dans ce domaine (cf. chapitre 3), de façon à proposer aux apprenants sous une forme optionnelle (au moyen de petits tests au sein d'un didacticiel par exemple), une prise de conscience de leurs compétences et stratégies de lecture en langue maternelle.

4.1.2. Les textes

Le même texte, « *Muerte en directo* » (El País, 6/11/91, cf. annexe 1), a été utilisé pour les **deux enquêtes** (soit pour **18 sujets**), à l'exception des deux derniers sujets trinômes, pour qui nous avons opté pour un autre article, sans titre, tiré de la rubrique "*Gente*" de *El País* (10/05/92), intitulé de notre fait « *Jessica* » (cf. annexe 2). Nous nous sommes permis cette évolution en raison à la fois du caractère qualitatif de notre recherche et de la perspective d'élaboration pédagogique du programme dans lequel il s'insère. Nous y reviendrons au moment de l'analyse des données³.

Le choix des textes n'a pas été une tâche facile. Au vu de notre travail de pré-enquête, nous avons établi, dans le cadre du groupe de recherche Galatea, un certain nombre de critères afin d'en calibrer la difficulté. Il s'agissait de proposer au lecteur une interaction avec un texte dont la compréhension moyenne serait accessible au prix d'un effort modéré. C'est ainsi que notre choix s'est porté sur le fait divers de presse. Plusieurs raisons plaidaient en sa faveur⁴.

4.1.2.1. Pourquoi avoir choisi des faits divers ?

a) Un genre textuel familier

Tout d'abord, il était préférable de placer le lecteur face à un genre textuel dont la forme et les domaines de référence étaient relativement familiers, le fait d'être face à une langue inconnue constituant déjà une difficulté considérable. Ceci était également valable pour nous du point de vue de la recherche. En effet, ce terrain d'exploration représentant à lui seul un saut dans l'inconnu, il nous a semblé préférable de travailler sur des terrains déjà balisés (cf., à ce propos, J.M. Adam 1992). Ainsi, le fait que le

³ Ces deux sujets trinômes, TA et TB, présentent en outre d'autres caractéristiques spécifiques comme nous le dirons plus loin, ce qui justifiera un traitement quelque peu particulier.

⁴ Précisons qu'il ne s'agit pas, dans les lignes qui vont suivre, de mener à bien une analyse textuelle ou une analyse de discours, mais simplement de passer en revue les caractéristiques des textes dans la perspective qui est la nôtre, celle d'une lecture / compréhension en ELVIF.

genre textuel du fait divers ait fait l'objet de nombreux travaux (cf. A. Petitjean 1986 et 1987, S. Moirand 1979 et 1990, F. Cicurel 1991, N° 84 de la revue *Le Français Aujourd'hui* 1988⁵), fournissait quelques repères à notre entreprise.

Par ailleurs, les deux articles de presse que nous avons choisis ne présentent pas selon nous, dans leur organisation textuelle, de traits culturels spécifiques. On manque d'ailleurs à ce sujet cruellement d'études contrastives bien que l'on puisse raisonnablement faire l'hypothèse que, d'une part, les différences sont plus sur le fond ou dans le style que dans la mise en forme proprement dite⁶, et que d'autre part on peut trouver autant de variation d'un journal à l'autre dans un même pays qu'entre deux journaux de pays différents. Au demeurant, chacun sait qu'on assiste aujourd'hui à une mondialisation de l'information qui tend à homogénéiser les discours médiatiques, au moins pour ce qui est de la narration brute des événements internationaux (type dépêche d'agence de presse). Mais il reste très difficile de généraliser ce genre de considérations en l'absence de références sérieuses à ce sujet, par exemple en comparant les directives journalistiques qui sont données dans les grandes écoles de presse européenne ou encore en analysant en profondeur (discursivement, stylistiquement, culturellement, etc.) les publications de presse des différents pays pour tenter de distinguer les traits caractéristiques du journal de leurs traits "nationaux". Entreprise qui sortirait de notre propos mais qui pourrait lui être bien utile. Ainsi pourrait-on voir dans *El País*, pour ce qui nous concerne, ce qui d'une part relève de l'idiosyncrasie espagnole, et d'autre part ce qui est propre au style du journal (voir toutefois à ce sujet G. Imbert 1988). Quoi qu'il en soit, il n'est pas nécessaire pour nous de mener dès à présent une analyse textuelle de ce type. Nous verrons au contraire, au moment de l'analyse des discours métalangagiers des sujets, si ces aspects peuvent

⁵ *Le fait divers. Un drôle de type dans la classe*, *Le Français aujourd'hui* n°84, 1988.

⁶ Au sujet de laquelle, Gaillard, dans son ouvrage de référence *Technique du journalisme*, n'hésite pas à parler de « *composantes universelles de l'écriture journalistique* » (1992: 86)

expliquer certains comportements, notamment en les comparant aux discours des natifs (cf. infra 5.6.). À tout le moins, ce que l'on peut considérer comme certain, c'est que le fait divers constitue un genre d'article de presse que le lecteur a tôt fait de reconnaître, même en langue inconnue, pour peu qu'il puisse faire quelques repérages lexicaux (grâce à la proximité linguistique notamment).

b) Une information immanente

Le fait divers présente l'avantage d'être une « *information totale, ou plus exactement immanente* » (R. Barthes 1964, cité par M. Mougnot 1988a), qui se suffit à elle-même. « *Point besoin de connaître rien du monde pour consommer un fait divers* » (ibid.), ce qui réduit l'influence des connaissances extra-linguistiques sur la compréhension, même si, comme on le verra, cela n'est pas tout à fait vrai puisque, qu'on le veuille ou non, un ou plusieurs domaines de référence sont toujours convoqués. Cette propriété a largement été exploitée à travers l'approche communicative en méthodologie d'enseignement des langues étrangères où les faits divers ont fait leur entrée, pour leur authenticité, au cours des années 80.

Un style simple et concret

Le style journalistique, et en particulier le fait divers, se caractérise selon Gaillard (1992) au moyen de trois adjectifs : simple, concret et vivant. Simplicité du vocabulaire, définition dans le texte des mots les moins courants, répétition de ces mêmes mots pour qu'ils soient insérés dans des contextes différents, simplicité grammaticale, brièveté des phrases, « *le journaliste préfère trois propositions indépendantes à une principale complétée par deux subordonnées* », « *élimination systématique de tous les adjectifs et adverbes vagues et inutiles* » (ibid.: 93) sont autant de consignes données aux journalistes pour la rédaction que d'atouts pour faciliter la compréhension et la découverte d'une langue inconnue mais apparentée. Ce type de

texte et de discours présente donc des traits linguistiques récurrents, caractéristiques facilitatrices qui en plus offriront pour nous l'avantage, au moment de l'analyse des données, d'être facilement isolables, comme par exemple la présence d'organiseurs temporels, un micro-système verbal, la suite chronologique d'événements...

Un type de discours bien connu: le récit

Du point de vue discursif, le fait divers a systématiquement recours au discours narratif, même si cela n'exclut pas d'autres types de séquences discursives. Le fait divers est essentiellement un récit, type de discours bien connu des chercheurs, puisqu'il est, comme le rappelle López Alonso (1994: 164), le modèle le plus exploré et le mieux décrit. De plus, s'il a permis la mise au point des premières théories discursives, sa superstructure est par ailleurs à coup sûr intériorisée par tout lecteur. Comme l'écrit Adam (1984: 13), « *tout lecteur aborde un récit avec, à l'esprit, un schéma global préconstruit* ». Ainsi est-il "prédisposé" à activer des "scripts" (R.C. Schank & R.P. Abelson 1977) ou scénarios – ou encore des "cadres de connaissance" (cf. T. Van Dijk in G. Denhière 1984) – à partir de peu d'éléments tirés du texte, en mode de traitement descendant. Cela peut aider considérablement le lecteur à inférer le sens des unités lexicales par exemple. C'est bien ce à quoi on peut s'attendre avec les deux faits divers choisis ici, dont la dominante discursive est essentiellement narrative, agrémentée de quelques courts segments descriptifs.

Il reste qu'en regard de la superstructure narrative quinaire (*orientation, complication, action, résolution, situation finale* plus une *morale facultative*) (J.-M. Adam 1984: 85, 1992: 57), le schéma du fait divers présente un certain nombre de particularités imposées notamment par le genre de texte et son support. Cela se traduit par le fait que la chronologie présentée par le texte ne correspond pas forcément à la suite chronologique réelle des événements. Au contraire, on remarque que pour des raisons aussi bien de mise en forme que pour des raisons illocutoires (pour agir sur le

lecteur), ces deux chronologies peuvent différer sensiblement. Constatant en parcourant la presse que cela était fréquent mais de façon plus ou moins flagrante, nous avons souhaité que dans le texte choisi, elles ne le soient que modérément. En réalité, nous n'avons pas pu y échapper totalement tant cela paraît être la règle. Cela mérite que l'on s'y attarde un peu.

Comme nous l'explique López Alonso (op. cit.: 165), « *les conditions de l'écriture journalistique configurent un autre prototype où le rôle de l'information est prépondérant par rapport à celui du schéma canonique narratif qui tend à prolonger le développement de l'action et à éviter la répétition* ». Ce prototype – ou superstructure – présente deux caractéristiques principales :

– la macrostructure donnée en en-tête (titres et chapeaux) ;

– et surtout, pour des raisons d'espace disponible, une structure de longueur modulable ménageant la possibilité au secrétaire de rédaction du journal, comme nous l'indique Gaillard (1992: 90) de « *couper les derniers alinéas sans avoir besoin de chercher à travers tout l'article les passages les moins importants* ». C'est ce que le même auteur schématise avec deux images : "le tuyau de poêle" – « *un article doit être formé d'une suite d'éléments emboîtés les uns dans les autres* » – et "la pyramide inversée" « *qui commande de placer les éléments dans un ordre décroissant d'importance* »⁷. Cette dernière caractéristique nous semble de la plus haute importance et appelle deux remarques :

– (1) Si on peut être réticent à la mettre à profit pour l'enseignement en raccourcissant les textes comme le ferait un secrétaire de rédaction, dans la mesure où cela nuirait

⁷ Notons que d'après Gaillard, ces règles ne sont vraiment valables que pour les articles brefs, inférieurs à 300 mots, ce qui est précisément le volume que nous nous sommes donné comme limite supérieure.

forcément au principe pédagogique d'authenticité, c'est sans aucun scrupule en revanche que l'on en fera usage pour la recherche :

– (2) Cette propriété essentielle des faits divers nous paraît sous-estimée dans les ouvrages de didactique des langues étrangères. Moirand (1979: 117-118) fait bien remarquer que « *la mise en forme dépend étroitement d'impératifs techniques qui donnent au texte son architecture spécifique* » et que « *si le metteur en pages manque de place, il peut "couper" au dernier moment dans le corps (ou la chute) de l'article* », mais elle n'envisage ni l'impact de cette propriété des faits divers sur leur architecture ni ses répercussions sur la lecture / compréhension en langue étrangère. Attardons-nous quelque peu sur ces deux points.

- Quant à l'impact sur l'architecture du fait divers, la question que l'on peut se poser est de savoir si, comme l'affirme López Alonso (op.cit.) le fait divers constitue, du fait des conditions de l'écriture journalistique, un prototype distinct du schéma narratif canonique ou bien si l'on doit simplement imputer ces caractéristiques, comme nous l'avons fait plus haut, à de simples questions d'agencement textuel. En ce cas, la superstructure ou prototype devient indépendante de sa réalisation textuelle et renvoie à l'enchaînement chronologique des différents moments ou épisodes de l'histoire événementielle réelle, mais on ne voit plus très bien ce qui la différencie alors d'un script ou cadre de connaissance. Il semble en définitive qu'il y ait un terme de trop et ce que nous avons appelé agencement textuel gagnerait à fusionner avec la superstructure narrative canonique. Peut-on parler d'un « *type de texte hétérogène* » comme le propose Boré (1988) en s'inspirant de la typologie de Bronckart (1985) ? Nous ne le croyons pas car ce dernier qualifie de « *type de texte intermédiaire* » les textes qui mêlent les trois types de discours qui sont pour lui "primaires" (comme les trois couleurs de base), à savoir le discours théorique, la narration et le discours en situation. Or, en ce qui concerne nos deux faits divers, le discours reste totalement narratif, même si l'on peut

toujours voir une argumentation implicite dans chacun d'eux⁸. Dans ces conditions, nous proposons de le considérer comme un sous-prototype narratif dont l'agencement peut être plus ou moins marqué, par rapport au schéma narratif canonique, par un brouillage du rapport chronologie réelle / chronologie textuelle.

- Quant aux répercussions de cette architecture sur la lecture / compréhension en langue étrangère, si le projet didactique repose sur l'idée que l'amélioration des capacités de lecture des apprenants passe par la connaissance des conditions de production des discours, on est en droit de se demander si les lecteurs sont conscients, y compris dans leur langue maternelle, des conditions de l'écriture journalistique et de leur impact sur l'architecture textuelle. S'ils ne le sont pas, cela constituera-t-il une difficulté supplémentaire dans l'activité de construction du sens ? Si l'on peut s'attendre, comme le constate López Alonso (op. cit.: 166), à ce que les sujets identifient immédiatement et facilement le type de texte, le convoqueront-ils pour autant en langue étrangère avec ses propriétés structurelles ? Il est permis d'en douter au vu des résultats des enquêtes menées auprès de natifs pour inventorier les critères utilisés par des élèves de CM pour discriminer les faits divers parmi une série de courts articles présentant les mêmes caractéristiques typographiques (C. Boré, op. cit.), ou encore pour définir les caractéristiques du fait divers par des élèves de seconde (M. Mougnot 1988b) : jamais les propriétés qui nous intéressent ici n'y sont citées par les élèves.

Un certain "attrait" :

Le fait divers, malgré son aspect souvent morbide, présente néanmoins l'intérêt de susciter une certaine curiosité chez le lecteur. Pour faire un fait divers, « *il faut quelque chose de suffisamment inhabituel dans l'univers partagé par les journalistes et les auditeurs / lecteurs* » (S. Moirand 1990: 32), quelque chose « *en marge du naturel*

⁸ La "morale de l'histoire" en quelque sorte qui pourrait être par exemple : "les médecins aussi sont mortels" pour « *Muerte en directo* », et quelque chose comme "l'anarchie lors des émeutes fut telle qu'elle a failli faire une victime bien innocente" pour « *Jessica* ».

et suscitant l'étonnement » (M. Mougnot 1988a). C'est pour cela qu'ils sont publiés en général, le scripteur utilisant en plus quelques artifices – certes, variables d'une publication à une autre – pour ménager le suspense. Comme le disent Barillaud et al. (1985: 80) « *tout fait divers se construit [...] autour de l'hypothèse d'un dérèglement: celui de l'ordre prévisible du parcours d'un rôle figuratif, quel qu'il soit. Il commence donc par associer au rôle sélectionné un motif qui contredit les stéréotypes que condense ce rôle de départ* » Dans les deux textes dont il est question ici, cette caractéristique est parfaitement illustrée puisque les deux événements dont il y est question présentent ce que Mougnot (1988a, d'après R. Barthes 1964) qualifie de « *prédilection du fait divers* » : un comble. Dans *Muerte en directo*, le médecin est la victime, qui plus est lors d'un débat télévisé sur les médecines "douces" ; dans *Jessica*, la victime (blessée) la plus jeune des émeutes n'était même pas née.

Cette qualité de scénario peu prévisible du fait divers nous a semblé d'autant plus intéressante pour notre expérimentation que, paradoxalement, tout en aiguisant la curiosité du lecteur, elle est susceptible de freiner l'influence de ses processus d'anticipation à partir de ses propres scripts en sollicitant de sa part un effort d'imagination et/ou des stratégies d'élucidation ascendantes plus développées.

Cela étant, il est nécessaire de préciser que le choix du fait divers n'implique en rien que nous considérions ce type de texte comme prioritaire dans notre enseignement futur, même si nous ne l'écartons pas. Cette réflexion didactique, sur la question des types de texte et de discours à soumettre à l'apprenant dans sa progression, dans le cadre d'un apprentissage par compétences dissociées, reste de toute façon à mener, mais elle n'est pas à l'ordre du jour dans l'immédiat.

Nous faisons l'hypothèse que les propriétés du fait divers avancées jusqu'ici relativiseront la difficulté pour nos lecteurs et/ou solliciterons leur curiosité. En revanche, pour ne pas trop pénaliser le traitement ascendant et donc pour une bonne partie l'activité métalinguistique, il nous a semblé important de veiller à ce que le texte réserve un certain nombre de difficultés.

4.1.2.2. Préservation du niveau de difficulté du texte

1– Premièrement, nous souhaitons que les événements qui en constituent le contenu soient inconnus du lecteur. Il fallait donc un fait divers n'ayant pas franchi les frontières espagnoles, ou encore un fait divers dont la presse française s'est peu fait l'écho afin d'être sûr que les sujets n'en aient pas entendu parler. Si l'on peut en être à peu près certain pour « *Muerte en directo* », cela reste en revanche à vérifier pour « *Jessica* » dans la mesure où il s'inscrit dans un cadre événementiel à forte répercussion internationale. Mais l'événement rapporté proprement dit est en revanche suffisamment anecdotique pour être inconnu de nos lecteurs. Et puis, un facteur supplémentaire joue en notre faveur, à savoir le temps écoulé depuis l'événement. Il se concrétise dans la faculté d'oubli et de "digestion médiatique" de l'homme moderne qui "consomme" de l'information plus qu'il ne s'informe.

2- Deuxièmement, comme il est fréquent que ce type de texte présente une iconographie redondante par rapport au message, il nous semblait important de nous ménager la possibilité de la faire disparaître compte tenu de nos objectifs. En effet, si l'on sait combien cette iconographie peut être utile à des fins pédagogiques, lorsqu'on veut en revanche observer plus précisément le traitement bas-haut dans le cadre d'une expérimentation comme la nôtre, leur suppression peut s'avérer tout à fait fondée. C'est ce que nous avons fait pour le texte « *Muerte en directo* » (cf. en annexe 1 le texte original, et en annexe 1bis le texte modifié). Comme on peut le voir, nous lui avons fait

subir d'autres modifications: pour les mêmes raisons que la photographie, le sous-titre a été supprimé et le titre écourté. De plus, étant donné que ce texte, quoique bien adapté à nos exigences, présentait malgré tout l'inconvénient d'être trop long, nous avons décidé de supprimer quelques paragraphes en faisant en sorte de ne nuire ni à la cohérence événementielle ni à la cohésion textuelle. On peut en définitive estimer que nous avons joué là le rôle d'un secrétaire de rédaction à qui la place aurait manqué dans le journal pour diffuser le texte dans sa totalité. Mais nous avons également modifié sa présentation et sa mise en forme comme on peut le constater⁹. À telle enseigne qu'on peut légitimement se demander s'il s'agit en fin de compte du même texte! Si cela constitue une prise de risque importante, nous le concédons, il convient également de rappeler que nous n'en étions plus à notre galop d'essai: deux pré-enquêtes avaient en effet été menées, au moyen de questionnaires écrits toutes les deux. La deuxième avait notamment permis d'observer que le texte recomposé « *Muerte en directo* » ne présentait pas de "défaut de fabrication" flagrant. Le groupe-témoin des natifs confirmera cette opinion. En revanche, le texte « *Jessica* » a été conservé sous sa forme originale. Mais il présente par ailleurs l'inconvénient de ne pas renvoyer à des faits espagnols. Difficile en somme de trouver le texte idéal.

3– Troisièmement, bien évidemment la longueur du texte ne doit pas être trop importante pour ne pas donner au lecteur, dès le premier coup d'œil au document, un sentiment de découragement et de tâche impossible à réaliser, même si elle doit être suffisamment consistante pour que d'une part il ne puisse pas tout résoudre par traitement global à partir d'une bonne inférence et que d'autre part cela requière de sa part une certaine réflexion pour mettre en relation les différents moments du texte. Nos pré-enquêtes nous ont permis d'estimer la longueur optimale entre 200 et 300 mots. Nos

⁹ Cela reste néanmoins une maladresse que nous ne commettrions plus aujourd'hui mais qu'il faut mettre au compte du fait que nous ne disposions pas à l'époque d'un logiciel de traitement de texte permettant la disposition en colonnes.

deux textes entrent dans cette "fourchette" : 214 mots pour « *Muerte en directo* » et 232 pour « *Jessica* ».

4– **Quatrièmement**, sur le plan plus spécifiquement linguistique, nous souhaitons veiller plus particulièrement au pourcentage d'unités lexicales transparentes, ou congénères (anglais "*cognates*", cf. H. Séguin et M.-C. Tréville 1992, P. Bogaards 1994). Nous entendons par congénères les unités lexicales qui présentent à l'écrit dans deux langues une forme totalement identique, « *les homographes* », ou presque totalement identique, ne différant que par une, deux, voire trois lettres ou plus, « *les parographes* »¹⁰ (cf. R. LeBlanc et H. Séguin 1987, cité par H. Séguin et M.-C. Tréville, op. cit.). Nous distinguons trois types de congénères : (1) les congénères hispano-français¹¹ qui concernent aussi bien les sujets binômes que les trinômes ; et pour les sujets trinômes seulement¹², (2) les congénères hispano-italo-français, sous-groupe de (1) mais dont le sens attribué se voit renforcé par cette mise en relation sémantique triangulaire, et (3) les congénères hispano-italiens. Quant aux congénères hispano-latins, la question se pose différemment dans la mesure où le lien de parenté est un lien de filiation et non pas de "cousinage". Ainsi les congénères hispano-latins sont-ils le plus souvent d'abord des congénères hispano-français, rares étant les cas où la médiation du latin s'impose comme indispensable. Ils sont donc en définitive des congénères hispano-latino-français

Dans ce domaine, toute la question est bien sûr de savoir jusqu'à quel degré de divergence graphique on considère qu'il s'agit encore de congénères. On pourrait le fixer linguistiquement en tentant de trouver des critères fixes de détermination. Mais

¹⁰ Néanmoins, comme le souligne Bogaards (1992: 153), « *la distance maximale qui peut exister entre deux mots correspondants sans qu'ils cessent d'être reconnaissables est loin d'être claire* ».

¹¹ L'ordre des langues qualifiant les congénères va toujours dans le sens de la compréhension. Ainsi le premier terme est-il toujours le terme lu, et le (ou les) suivant(s), parce qu'ils sont connus, celui (ou ceux) qui permettent la compréhension.

¹² Encore que rien n'empêche a priori un sujet binôme de convoquer un savoir informel de l'italien.

cela serait éminemment arbitraire dans la mesure où, comme on peut l'imaginer, il s'agit en fait d'un problème de perception du lecteur. Problème de perception également le fait que la parenté s'établisse souvent entre des unités qui ne partagent pas tous leurs traits sémantiques, et/ou qui correspondent à des registres d'emploi différents. Et c'est précisément ces variations de perception et le raisonnement construit autour que nous comptons observer. A cet effet, nos textes présentent sur ce point-là une intéressante diversité.

5- Symétriquement aux congénères, on peut repérer un certain nombre d'unités lexicales qui n'entretiennent aucune similitude graphique avec la langue maternelle des sujets. Nous les avons appelés des mots opaques (ou opacités). Cela ne signifie pas que les lecteurs n'aient aucune chance d'en comprendre le sens en "contexte(s)"¹³, mais que isolément, en principe, ces unités ne peuvent pas être comprises (par exemple: *estertor*, *quedar*, *pregunta*, *huella*...). Nous avons estimé le taux de tolérance à l'opacité à environ 20% des mots du texte. Cette mesure, comme les autres appréciations au demeurant, est extrêmement approximative. On le vérifiera au vu des opacités résiduelles signalées par les sujets eux-mêmes après une heure-et-demie passée à travailler sur le texte. De plus, elle dépend de la place et du rôle de ces unités lexicales opaques dans la structure sémantique du texte. Appartiennent-elles à des noyaux de sens du texte (à sa macrostructure pour reprendre le terme de W. Kintsch et T. Van Dijk) ou à des propositions marginales ? En d'autres termes, sont-elles des mots-clés ?¹⁴

¹³ Nous faisons référence, par ce pluriel, aux contextes linguistique, discursif, textuel, environnemental, etc.

¹⁴ Nous avons rencontré ce problème lors d'une récente expérimentation pédagogique pour le compte du programme Galatea, avec un texte intitulé « *Incredible broma de estudiantes al servicio de Correos italiano* » de A. Pistolesi (ABC, 21/10/91, cf. annexe 5), où tous les mots-clés, du domaine de référence de la correspondance écrite, étaient opaques pour les lecteurs (*Correos*, *sello*, *cartas*, *sobres*...), rendant un texte facile en apparence, totalement inaccessible.

On le voit, la question lexicale à elle seule est une question complexe. Dans l'optique de l'enseignement d'une langue voisine axé sur la compréhension, on peut imaginer qu'elle sera d'une importance capitale. En outre, pour l'élaboration pédagogique, il sera nécessaire d'affiner ces modes de prédiction de la difficulté des textes afin de réaliser des analyses pré-didactiques fiables.

6- En ce qui concerne les aspects morpho-syntaxiques, nous avons souhaité parmi les critères de choix, assez naïvement il faut bien le dire, que le texte soit d'un « *niveau de complexité morphosyntaxique raisonnable* », cela sans bien préciser ce que nous entendions par là. Il s'agissait simplement d'éviter les textes possédant un taux trop élevé de tournures complexes et éloignées de la (ou les) langue(s) de référence. Il s'agit là aussi d'une question de parenté, morpho-syntaxique et non lexicale. Une fois de plus, il n'est pas aisé de déterminer a priori quelles sont les structures morphologiques et syntaxiques de l'espagnol qui vont poser problème à des francophones disposant ou non d'une certaine connaissance de l'italien et/ ou du latin¹⁵. L'étude de cette question, au moyen d'une analyse contrastive prévue dans le projet initial de L. Dabène, est abordée par d'autres acteurs du programme Galatea. Nous en attendons beaucoup, à la fois sur le plan des résultats et sur celui des méthodes (même s'il s'agit d'une autre langue cible), pour l'analyse pré-didactique des textes notamment.

Quoi qu'il en soit, ce n'est que sur la base de l'intuition et des pré-enquêtes que nous avons jugé préalablement à l'expérience que nos textes n'allaient pas au-delà d'une raisonnable complexité morphosyntaxique.

4.1.2.3. Test de viabilité des textes

¹⁵ On pourrait mettre à l'index les structures archaïques mais du point de vue de la compréhension il n'est pas certain qu'elles présentent plus de difficultés pour des francophones que les structures contemporaines.

Comme nous l'avons signalé plus haut, de façon à tester la viabilité à la fois linguistique, pragmatique, informative et peut-être même l'impact émotionnel de nos deux textes, nous les avons expérimentés auprès de 6 étudiants natifs hispanophones, apprenants de Français Langue Etrangère de niveaux divers au Cours de Vacances de Neuchâtel (été 1993). Dans la mesure où le texte ayant servi à recueillir l'essentiel de nos données (« *Muerte en directo* ») avait été quelque peu "recomposé" pour les besoins de l'expérience comme nous venons de le voir, et étant donné que, de toute façon, la lecture des deux textes ne s'inscrivaient ni dans leur contexte textuel (support, rubrique, etc.) ni dans leur contexte situationnel (cadre, jour, lieu, motivation, etc.), il nous semblait important d'observer, selon un protocole spécifique, comment ces textes étaient reçus et compris du point de vue communicatif. Nous convoquerons les résultats de ces courts entretiens au moment d'analyser et de discuter des traitements textuel et extra-linguistique principalement. Ce sera donc notre groupe-témoin. Là encore, le caractère quantitativement réduit de l'échantillon ne nous permettra pas d'en tirer des enseignements quantitatifs mais simplement de contrôler empiriquement et hypothétiquement, sur la base de quelques études de cas, notre démarche.

4.1.3. Technique de sollicitation des données

Souvent dans la littérature il est remarqué que l'observation des processus et stratégies de lecture / compréhension n'est pas chose aisée. Comme l'écrit Cavalcanti (1987: 230) au début de son panorama méthodologique sur la recherche dans ce domaine, « *the issue of methodology with respect to the investigation of reader-text interaction is complex due to the inadequacy of existing instruments to investigate a highly unknown process* ».

Nous avons choisi quant à nous, comme indiqué au point 2.9., de recourir aux techniques introspectives et plus particulièrement à l'entretien semi-directif, c'est-à-dire un entretien, dans la LM du sujet évidemment, conduit à partir d'un questionnaire préalablement conçu mais susceptible, comme nous allons le voir, de laisser au chercheur/enquêteur une certaine marge de manœuvre (soit un entretien "semi-structuré" selon K. Matsumoto 1994: 367). L'objectif était double :

- d'une part, recueillir des données extrospectives sur l'interprétation sémantique du texte, données langagières permettant d'estimer ce que le lecteur avait compris de l'information textuelle (les "donnés textuelles" de Corder);
- d'autre part, obtenir des données introspectives (ou intuitionnelles) sur les raisonnements ayant présidé à cette construction sémantique.

D'autres approches étaient possibles afin d'évaluer par exemple, dans une perspective quantitative, l'influence de variables sociologiques, psychologiques ou linguistiques (connaissance du latin par exemple). Ceci aurait pu être conduit à partir d'analyses de "productions" (donc en se limitant aux données extrospectives), à savoir les résultats comparés de performances de compréhension obtenus au moyen de tests de *closure*, de questionnaires à choix multiples, de résolutions de problèmes, etc. Mais ces

approches nous ont semblé prématurées dans la mesure où nous percevions comme absolument nécessaire l'approche de cette problématique dans toutes ces composantes, aussi bien pour apprécier leurs importances respectives que pour nous "auto-former" et en obtenir une vue d'ensemble. Une approche d'ordre qualitatif s'imposait alors. Mais là encore, les techniques introspectives n'étaient pas la seule voie possible. Ainsi aurait-on pu réaliser des analyses d'erreur et en inférer les processus plausiblement utilisées par les lecteurs pour fournir leurs réponses. Cette démarche, au vu de nos pré-enquêtes, nous a semblé particulièrement difficile à entreprendre. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour une recherche de type qualitatif à partir de données introspectives (ou intuitionnelles).

4.1.3.1. Les deux groupes-tests

Pour ce type d'enquête où l'on demande au sujet d'expliquer les raisonnements suivis pour apporter des réponses, l'entretien oral s'est rapidement imposé comme la façon la plus souple de recueillir de riches données. Nous avons d'abord essayé, lors d'une pré-enquête, de recueillir des données introspectives par écrit. Nous avons été partiellement déçus par leur pauvreté, leur caractère stéréotypé ou le manque d'explicitations alors même que certains formulaires recélaient un potentiel qu'on aurait aimé exploiter¹⁶. Sans doute la mise par écrit de ces introspections modifie-t-elle la nature même de cette auto-observation. L'oral s'est en revanche rapidement imposé comme nettement plus efficace dans la mesure où il permet mieux de rechercher les traces de la réflexion, même si cela n'aboutit pas toujours.

¹⁶ On retiendra en guise d'anecdote cette interprétation du texte « *Muerte en directo* »: « *Je pense que c'est un opéra. On nous parle d'une première personne à intervenir qui dirige le spectacle* ». Malheureusement, nous ne pourrons jamais savoir pourquoi ce lecteur a compris qu'il s'agissait d'un opéra ! Inférence, fausse analogie, hypothèse gratuite...?

Les explications étaient-elles déjà disponibles ou ont-elles surgi par réflexion à voix haute au moment de la verbalisation ? Quelle est la genèse du raisonnement ? Le sujet se contredit-il et en vertu de quoi ? Nous avons conclu que nous serions mieux en mesure de répondre aux questions soulevées à partir d'un entretien oral enregistré et transcrit. Enfin, le coût cognitif de la production orale semble moins élevé que celui de la production écrite, ce qui permettait de minimiser la surcharge cognitive provoquée par les introspections requises au cours d'une tâche longue et difficile.

4.1.3.1.1. Conditions de l'entretien

Comme nous l'avons signalé au chapitre 3, elles peuvent avoir une incidence sur le processus de lecture / compréhension en tant qu'éléments du contexte.

Si la recherche des textes nous a posé quelques problèmes, la constitution de l'échantillon n'a pas non plus été chose facile. Force est de constater que l'échantillon n'est pas complètement homogène du point de vue socio-professionnel¹⁷ ni du reste, du point de vue de la motivation. Cela s'explique par le fait que nous n'avons pas réussi à rassembler un échantillon d'étudiants suffisamment important auprès des trois "sources" prévues au départ :

- l'école de commerce ESCO de Saint-Martin d'Hères (3 binômes et 2 trinômes);
- les sections d'informatique (1 binôme) et de statistiques informatiques de l'IUT de Grenoble (2 binômes) ;
- le DEUG Mathématiques Appliquées aux Sciences Sociales (3 binômes).

Soit 11 sujets au total pour ces trois "sources" alors que nous estimions nos besoins autour de la vingtaine, dont 2/3 de binômes et 1/3 de trinômes. Considérant l'échantillon numériquement insuffisant, nous l'avons étoffé en sollicitant des amis, et "les amis

¹⁷ Cf. 4.2.1., caractérisation de l'échantillon.

des amis"¹⁸. Neuf personnes ont rejoint notre échantillon de cette manière. Sept d'entre elles sont ce que nous avons appelé de "jeunes professionnels" (chercheurs, ingénieurs, techniciens). Ainsi l'échantillon a-t-il pris un caractère plus disparate que nous ne l'avions souhaité au départ.

Cette diversité du "mode de recrutement" a nécessairement entraîné une diversité de la façon de présenter l'expérience à laquelle on demandait aux sujets de collaborer¹⁹. Etant donné que cela pouvait influencer sur les attitudes (la sphère affective du pôle lecteur), nous avons pris la décision de mettre tout le monde sur un pied d'égalité, au début de l'entretien, en leur présentant en quelques mots le cadre universitaire de l'expérience, notre statut d'étudiant-chercheur et notre objectif en ces termes: étudier les stratégies d'accès au sens d'un locuteur francophone face à un texte écrit dans une langue romane qui lui est inconnue²⁰. Malgré ces précautions, nous nous sommes aperçu que les sujets abordaient l'entretien avec des états d'esprit variables. Dans l'analyse des données nous ne tiendrons compte néanmoins, en ce qui concerne les motivations, que de ce que les sujets voudront bien nous déclarer sur ce point.

En outre, ces variations d'attitudes s'accompagnaient de variations plus concrètes liées aux disponibilités des sujets. Du Centre de Didactique des Langues de l'Université Stendhal à notre appartement personnel en passant par l'établissement

¹⁸ Ce faisant, nous avons constaté qu'il est difficile de trouver des personnes qui n'ont pas étudié l'espagnol à un moment ou à un autre de leur cursus scolaire ou extrascolaire, surtout chez les plus jeunes. Ce qui, en soi, est une découverte intéressante qui mériterait d'être vérifiée, au moyen de sondages par exemple. Si cela devait s'avérer fondé, au moins pour un jeune public, l'élaboration pédagogique finale en serait relativement modifiée puisque l'on passerait d'un public de débutants à un public de faux-débutants.

¹⁹ Les sujets contactés par nous-même ou par un autre membre du groupe Galatea (M. Masperi en l'occurrence) avaient tendance à nous interroger sur nos rôles et statuts, sur le cadre de l'expérience, voire sur ses finalités. Ils débutaient par conséquent l'entretien avec une représentation assez précise de la situation. En revanche, les sujets contactés par un tiers (un responsable de son établissement en général que nous avons sollicité) nous arrivaient avec une information minimum, parfois même oubliée dans l'intervalle.

²⁰ Il a souvent fallu rassurer en précisant, comme à B5, qu'il ne s'agissait pas d'un "test", car « *qui dit "test" dit évaluation par rapport à un processus d'apprentissage, et là il n'est question ni d'apprentissage ni d'évaluation. C'est vous en revanche qui allez nous apprendre quelque chose quoi qu'il arrive* ».

universitaire ou le domicile de certains sujets, à tout moment de la journée et parfois même le soir, les lieux et les moments de lecture sont ainsi fort différents d'un sujet à l'autre. Cette variation contextuelle peut-elle avoir une incidence sur la lecture / compréhension ? Nous ne serons malheureusement pas en mesure de nous pencher sur cette question compte tenu de la forte diversité des variables et du faible nombre de sujets.

4.1.3.1.2. Initiation de l'entretien et conditions de lecture

Suite à la présentation générale que nous venons d'évoquer, il nous avait semblé nécessaire de prévoir un moment de mise en train de l'entretien²¹. Cette procédure est également préconisée par des psychologues comme Ericsson et Simon (1987: 37), deux des principaux instigateurs des techniques introspectives. Pour recueillir des données par "thinking-aloud", ces auteurs recommandent de prévoir une phase d'échauffement (pour eux un « warm-up ») afin de « *préparer le sujet à la situation expérimentale et l'habituer au microphone et au magnétophone* » (notre traduction). C'est bien pour cela que nous l'avions conçue, mais aussi pour recueillir quelques données supplémentaires sur les attitudes du sujet à l'égard de la langue cible (voir tableau synthétique des réponses en annexe 4), donc sur ce qu'on a appelé la sphère affective (motivation pour la langue, représentations...)

Les questions posées étaient les suivantes :

- 1) « *Est-ce que vous vous estimez capable de distinguer à l'écrit l'espagnol d'une autre langue romane ? Si oui, d'après quoi ?* »
- 2) « *Si je vous dis "la langue espagnole", qu'est-ce que ça évoque pour vous ?* »
- 3) « *Est-ce que vous avez déjà lu ou entendu de l'espagnol et à quelle occasion ?* »

²¹ Décision prise en concertation avec M. Masperi.

4) « Si vous aviez la possibilité d'apprendre une (autre) langue romane, laquelle choisiriez-vous et pourquoi ? »

5) « L'espagnol vous semble-t-il une langue difficile à apprendre ? Pourquoi ? »

Après cet "échauffement", le texte de l'expérience était remis au sujet. Il lui était spécifié que le temps de lecture n'était pas limité et précisé qu'il avait l'entière liberté de "s'approprier" le texte comme il l'entendait. Un matériel (papier, crayon, stylos, feutres fluorescents...) d'usage facultatif, comme cela lui était indiqué, était même mis à sa disposition. Pendant la lecture, l'enquêteur devait, aussi discrètement que possible, observer le sujet et prendre note de ses réactions et comportements verbaux ou non. Suite à quoi les sujets se voyaient proposer un entretien semi-guidé par un questionnaire.

4.1.3.1.3. Structure du questionnaire et caractérisation séquentielle

Une distinction est nécessaire entre d'une part les phases du questionnaire telles qu'elles sont présentées au lecteur et d'autre part les moments de l'entretien qui diffèrent en fonction du type d'activité réflexive qu'on sollicite chez lui. Nous utiliserons le terme "**phase**" pour les premières et celui de "**séquence**" pour les deuxièmes. Ainsi, mis à part l'échauffement, le questionnaire compte-t-il **trois phases** qui se différencient en fonction des variations du rôle de l'enquêteur, et **huit séquences** que nous distinguons en prenant pour discriminant l'activité cognitive suscitée chez le sujet par les différentes questions.

PHASE I :

Dans cette première phase, vont être visés successivement, le recueil de la compréhension et des stratégies empiriques de décodification, puis l'exploration des compétences métalinguistiques par l'exécution de tâches en relevant. L'enquêteur y a

pour consigne de ne donner aucun indice au sujet quant à la validité de ses réponses. Cela exclut non seulement les indications orales mais aussi les indications gestuelles – acquiescements ou désapprobation par murmures, hochements de tête, intonation... – même si dans la plupart des cas, l'enregistrement n'en gardera pas trace. Pour ce faire, l'enquêteur indiquait explicitement dès le début de l'entretien qu'il ne fallait pas chercher chez lui de signes d'accord ou de désaccord car il était « *aussi neutre que le magnétophone* ». Cela étant, nous ne garantissons pas que nous ayons respecté à la lettre cette règle d'or. Il est en effet parfois bien difficile de dissimuler sa surprise ou son désappointement.

Nous présenterons les questions de cette première phase en les regroupant par séquence:

Séquence A :

Elle correspond principalement à la lecture individuelle et à la question 1.

Q1: « *Pouvez-vous résumer ce texte en donnant les informations essentielles* ».

Elle est toute entière tournée vers la construction du sens. Le sujet est averti avant la lecture de ce qui va lui être demandé tout de suite après. Le moment de lecture individuelle correspond à l'activité langagière de compréhension proprement dite et la réponse à la question 1 à la production de son résultat. Par conséquent, les données recueillies ainsi sont des données extrospectives.

Séquence B :

Elle correspond aux questions 2 et 3.

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 ?* »

Si la construction du sens reste une préoccupation constante, elle s'accompagne ici pour la première fois d'une exigence d'introspection immédiatement consécutive à la tâche (donc rétrospective).

Cette introspection est métacognitive avant tout. Le sujet doit revenir sur l'activité cognitive qu'il vient de mener afin de donner les mots et groupes de mots qui l'ont guidé dans la compréhension et expliquer son mode d'exploration du texte. Il nous incombera sur ce dernier point d'étudier si les verbalisations correspondent à un plan, une stratégie ou à une recherche d'explication du processus²².

Néanmoins, de métacognitive, l'introspection peut prendre une tournure plus spécifiquement métalinguistique au moment où l'on demande au sujet d'expliquer ce qui leur a permis de comprendre ses mots-clés (cf. supra, graph. n°3 en 2.7.).

Séquence C :

Elle correspond à la question 4.

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 ?* »

La demande d'introspection doit être distinguée de celle de la question 2 dans la mesure où c'est l'enquêteur qui choisit ici les unités dont on va parler et non pas le sujet. Si bien que ce dernier peut se voir demander des segments auxquels il a réfléchi ou non. Sont alors sollicitées à la fois des données rétrospectives et des données concomitantes, autrement dit de la réflexion à voix haute ("*thinking aloud*"). C'est, parmi les séquences orientées de quelque façon vers la construction du sens, celle qui est a priori la plus susceptible de générer des discours métalinguistiques. En outre, c'est au cours de cette séquence que peuvent surgir les premières véritables sollicitations métalinguistiques de la part de l'enquêteur, quand pour tirer du mutisme les informateurs confrontés à des

²² Selon les acceptions posées en 3.2.5.2.

segments opaques, il les interroge par exemple au sujet de la fonction ou du rôle de ces segments.

Séquence D :

Elle correspond aux questions 5 et 6

Q5: « *Quels sont les segments qui restent complètement incompréhensibles ?* »

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

Nous réunissons ces deux questions dans une même séquence en raison de leur orientation métacognitive. La question 5 requiert du sujet un bilan des zones de résistance à la compréhension. C'est la question 2 en négatif d'une certaine manière.

Avec la question 6, c'est à une double introspection qu'on invite le lecteur : par la première il se plonge dans son propre système de lecture en resurvolant le texte pour chercher dans sa mémoire à court terme les unités qu'il a comprises grâce à ses connaissances préalables (ses "schèmes linguistiques" – cf. 3.2.3 –) en langue cible, et quand une unité est ainsi détectée on lui demande par une deuxième rétrospection d'aller fouiller sa mémoire à long terme de façon à retrouver la source de cette acquisition.

Il reste que dans cette séquence, nous n'écartons pas la possibilité de recueillir des discours métalinguistiques incidents.

Séquence E :

Elle correspond aux questions 7, 8, 9, 10. On s'éloigne franchement, mais momentanément, durant cette séquence, de la construction sémantique. Encore que rien n'empêche le sujet d'y revenir. Ce sont cette fois directement les compétences

métalinguistiques du sujet, au moyen d'une question d'appréciation et de l'exécution de deux ou trois tâches en relevant, qui sont visées. Si l'on reprend la distinction posée par Py (1995: 146), il ne s'agit plus de « "réflexion" (= activité métalinguistique localisée dans un contexte particulier, qui la déclenche et lui sert à la fois de cadre et d'objet immédiat) » mais de « "conceptualisation"²³ (= activité métalinguistique décontextualisée) ». Encore que ce dernier point soit à relativiser ici car les tâches métalinguistiques peuvent avoir quelques retombées sur la compréhension puisque les deux types d'activité portent toujours sur le même texte.

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.* » (question non posée aux sujets B1, B13, B14, TA, TB)

Q10: « *Pouvez-vous repérer dans ce texte les articles définis de l'espagnol.* » (question non posée aux sujets B2, B3, B6, B7, TB).

Peut-on parler pour cette séquence également d'introspection ? Ce n'est pas notre premier objectif puisque notre intérêt va d'abord se porter sur la "performance métalinguistique". Toutefois, il arrive que le sujet réfléchisse spontanément à voix haute pendant la tâche et qu'une conversation métalinguistique s'engage. Nous proposons d'appeler les données ainsi recueillies des discours métalinguistiques incidents à la tâche²⁴.

PHASE II

Séquence F :

²³ Notons que « *conceptualisation* » prend ici une acception bien différente de celle posée par Besse (1974, 1977, 1986a) et dont il a été question au chapitre 2.

²⁴ Comme on peut le constater, nous nous sommes laissé la possibilité de supprimer certaines questions (parmi les questions 9, 10 et 11) avec quelques sujets, soit parce que l'entretien durait en longueur, soit parce que nous voyions que le sujet saturait ou fatiguait et il s'imposait de le ménager pour la deuxième phase. Sans doute est-ce là un privilège de l'entretien « *semi-structuré* » (K. Matsumoto 1994).

Elle correspond à la phase II dans sa totalité. On peut lui ajouter la question 11 puisque, même si elle n'était pas toujours explicitement posée dans les termes ci-dessous, son contenu était indifféremment traité en fin de phase I ou en début de phase II.

Q11: « *Avez-vous maintenant, après avoir répondu à toutes ces questions, des corrections ou des compléments à apporter à ce que vous avez répondu à la première question, au sujet du résumé des événements racontés par le texte ?* » (question non posée explicitement aux sujets B1, B4, B5, B7, B8, B9, T2, T3, T4, TB)

Cette séquence s'ouvre donc par un retour à la construction sémantique. C'est une séquence métacognitive intense car le sujet doit s'auto-évaluer afin d'améliorer sa performance de compréhension: l'évaluation de la plausibilité de sa construction sémantique et l'estimation de ses besoins lexicaux et grammaticaux sont les deux aspects du bilan auquel il doit se livrer rapidement, quasi-instantanément²⁵.

La "tonalité" de cette séquence diffère des précédentes dans la mesure où elle s'apparente plus à une interaction didactique. En effet, le sujet s'y voit donner la possibilité d'interroger l'enquêteur pour en savoir plus sur ce texte. Afin de canaliser les interrogations et d'éviter là encore la demande de traduction mot à mot, les règles du jeu étaient posées en ces termes:

« Vous devez me poser un minimum de questions pour obtenir un maximum d'informations, comme si vous aviez droit en quelque sorte à des "jokers". Pour vous guider, je vous indiquerai que vos interrogations peuvent porter sur trois thèmes:

- ce que vous aimeriez savoir ou vérifier des règles grammaticales – ou autres – de l'espagnol ;*
- la vérification de certaines de vos hypothèses de compréhension sur le texte ;*
- la traduction de quelques unités qui vous semblent cruciales pour la compréhension.»*

²⁵ Peut-être aurait-on dû, d'ailleurs, leur accorder un temps de réflexion à ce moment-là (certains l'ont pris).

L'introspection peut émerger à tout moment dans cette séquence, sur des aspects métacognitifs ou métalinguistiques, bien que nous puissions craindre que les sujets sollicitent massivement des traductions lexicales.

PHASE III (Séquence G) :

Le protocole commun Galatea prévoyait initialement une troisième phase pour clore l'entretien. Il s'agissait, comme pour la question 11 (cf. supra) mais par écrit cette fois, de demander au sujet de récapituler la suite chronologique des événements racontés par le texte. Néanmoins, compte tenu de la longueur de l'entretien et de l'état "d'épuisement cognitif" atteint par les sujets à ce moment-là, nous l'avons soit purement et simplement supprimée au vu de la tournure de la phase II qui, pour des raisons diverses, la rendait obsolète, soit remplacée par une récapitulation équivalente mais orale. Dans tous les cas, l'entretien se concluait avec la traduction orale du texte par l'enquêteur et enfin, ensemble, un mini-formulaire d'identification sociolinguistique était complété.

Nous concluons cette présentation du questionnaire de l'entretien par une remarque sur la variation du degré de focalisation de la construction sémantique au fil de l'entretien. Très présente encore lors de la séquence B (Q2 et Q3), la préoccupation pour la construction sémantique cède le pas par la suite compte tenu de la focalisation sur les unités lexicales et sur les aspects grammaticaux locaux qu'impliquent les questions Q4 à Q10. En d'autres termes, ces questions sont susceptibles de pousser les sujets aux microprocessus (cf. 3.2.3) et à leur faire perdre de vue la construction sémantique. C'est aussi pour cela que, pour les sujets les plus troublés par cette dérive, nous avons jugé bon de rajouter la question 11. Toujours est-il que cette préoccupation réapparaît pour tous dans la phase II et a fortiori dans la phase III.

4.1.3.2. Le groupe témoin des natifs

Comme nous l'avons signalé plus haut, nous avons souhaité recourir à des hispanophones natifs pour constituer ce qu'on pourrait qualifier "un banc d'essai des textes". Nous avons procédé de la façon suivante.

L'entretien est conduit en espagnol dans une salle de l'Université de Neuchâtel. Il débute par la nécessaire explication du cadre et des objectifs généraux de notre recherche, de façon tout à fait semblable à ce que nous avons pu dire aux sujets francophones. Nous avons expliqué ensuite, clairement mais sommairement, ce que nous attendions d'eux, à savoir qu'ils nous donnent leur sentiment sur "la recevabilité" des textes utilisés, sachant que nous avons nécessairement dû les sortir de leur contexte de lecture, voire les remanier, pour les besoins de l'expérience. Il s'agit donc de vérifier grâce au point de vue de natifs si ces textes ne présentent pas des défauts de fonctionnement ou même seulement des ambiguïtés.

Questionnaire :

1. Texte « *Muerte en directo* »

a) « *Lee el texto y dime de que trata resumiendo lo que entiendes* ».

b) « *¿Te parece coherente el texto? ¿No le falta nada?* »

c) « *¿Has encontrado palabras desconocida?* »

2. Texte « *Jessica* » (preguntas idénticas)

3. « *En el primer texto « Muerte en directo », ¿recuerdas de qué tema trataba el programa de televisión?* »

4. « *¿Por qué le dio un infarto al señor Vicente Dolz?* »

5. « *¿Quieres hacer otros comentarios con respecto a estos dos textos?* »

L'entretien se terminait par le recueil de quelques données signalétiques : âge, nationalité, études suivies ou profession actuelle, langues connues...

Nous consulterons les données issues de ces courts entretiens après avoir analysé celles des binômes et des trinômes et nous les comparerons.

4.1.4. Objectifs de l'entretien semi-directif

Avant d'aborder l'analyse des données, il convient de résumer notre démarche. L'objectif général de notre recherche est l'observation de l'activité métalangagière des sujets, et plus spécifiquement de leur activité métalinguistique verbale, afin d'inventorier leurs potentialités métalinguistiques. Pour ce faire nous réalisons un prélèvement auprès d'un échantillon "illustratif" de la population qui sera ciblée à terme par la réalisation pédagogique. Seront réalisés sur ce prélèvement un recensement, un classement et une analyse des stratégies métalinguistiques auxquelles les sujets ont recours lors d'un entretien portant sur la compréhension d'un texte écrit en espagnol et présentant des modes de sollicitation allant du quasi-spontané (séquence A) au quasi-didactique (séquence F).

Pour ce faire nous nous proposons de :

- prendre en compte les caractéristiques sociolinguistiques des sujets ;
- évaluer la compréhension en termes d'efficacité : nous projetons de comparer à différents moments l'activité "méta" et la réussite aux différentes tâches demandées ;
- choisir les observables suivantes :
 1. les discours où le sujet amorce une analyse des propriétés linguistiques des signes pris individuellement ou mis en relation (en tenant compte de la séquence où ils apparaissent) ;
 2. les termes métalinguistiques employés dans ces discours ;
 3. les descriptions grammaticales de référence ;
 4. les niveaux linguistiques impliqués dans ces discours ;
 5. les tenants et les aboutissants des réflexions métalinguistiques manifestées par ces discours.

4.1.5. Difficultés et limites de notre procédure de sollicitation de données

Nous avons exposé au point 2.9. en quoi les techniques introspectives pouvaient susciter la controverse. Nous nous proposons de voir ci-après si notre propre procédure recèle quelques limitations supplémentaires.

Dans son analyse des obstacles à la lecture en langue étrangère, Souchon (1992: 14) écrit que « *l'activité de lecture dans une L2 peu connue du lecteur est une activité dans laquelle le déséquilibre entre émetteur et récepteur atteint presque le point de rupture* ». Cela est d'autant plus vrai lorsque la langue est complètement inconnue. Passée la première lecture, quand le sujet a tiré profit des analogies avec le français et des stratégies de lecteur expert en LM et dans des LE connues, il frôle sans cesse le découragement. C'est la raison pour laquelle la difficulté du texte doit être savamment dosée. Et ce dosage nécessaire, nous l'avons signalé, n'est pas chose facile. Pour un public donné, on peut avoir de mauvaises surprises de ce côté-là. Nous croyons avoir réussi à y échapper, mais nous imaginons à quel point le choix des textes en vue d'une élaboration pédagogique où de surcroît il faudra tenir compte des impératifs de la progression, sera difficile.

En ce qui concerne la technique de sollicitation de données, nous nous interrogeons aujourd'hui sur la pertinence du "warm-up". Était-il bien nécessaire ? N'apporte-t-il pas plus de biais que d'avantages ? Dans sa revue méthodologique des techniques introspectives basée sur les travaux de Cohen (1987) et sur ceux de Færch & Kasper (1987), Matsumoto (1994) propose une nomenclature de dix critères pour les caractériser. Elle classe le "warm-up" dans le 7ème, intitulé "Informant Training". D'après elle, l'entraînement préalable de l'informateur est surtout pratiqué pour la réflexion à voix haute simultanée à la tâche – et nous avons vu que, pour partie, notre

procédure y a recours – au moyen de mini-tâches similaires. Si cela lui paraît justifié pour les études fortement structurées, « *exigeant de l'informateur une focalisation sur un aspect spécifique de l'utilisation ou de l'apprentissage de L2* » (ibid.: 371, notre traduction), elle affirme qu'en revanche, « *pour des études moins structurées, le "warming-up" peut exercer un effet négatif, en orientant dans une grande mesure les données en direction des attentes ou des souhaits du chercheur* ». Or, notre technique semi-structurée se situe entre les deux types d'étude. L'échauffement biaise-t-il l'activité métalangagière ultérieurement suscitée ou met-il en condition de l'exercer pleinement ? C'est, nous semble-t-il, une question de point de vue et d'objectifs. Si l'on cherche, dans une perspective purement psychosociolinguistique, à étudier, en conditions réelles, l'activité métalinguistique spontanée d'un sujet francophone face à une langue romane inconnue, alors le biais semble avéré. Mais ce n'est pas notre cas puisque, s'il ne s'agit pas non plus d'une étude en situation d'enseignement (véritable ou simulée), la finalité de la recherche se veut didactique. Il est donc justifié de mettre en condition le sujet de fonctionner à plein rendement en lui communiquant un certain sentiment de confiance, parce que la finalité de la recherche est didactique. C'est bien l'effet que semblent provoquer essentiellement les questions d'échauffement, de par leur objet mais également par le fait qu'elles permettent au sujet de connaître un tant soit peu le lecteur avant de se plonger dans la lecture silencieuse. Dans le cas contraire, la concentration du lecteur pourrait être perturbée. C'est, en outre, un excellent échauffement pour l'introspection, dans la mesure où le sujet s'exerce sur un objet – les représentations – qui ne constitue pas notre cible privilégiée.

Nonobstant, ces questions sont finalement en relatif décalage thématique par rapport aux préoccupations ultérieures de l'entretien. La présentation des finalités de la recherche peut pour sa part avoir une influence bien plus importante. Nous osons croire malgré tout que, sur ce point, nous avons respecté la position intermédiaire préconisée

par Matsumoto quand elle affirme que « *la chose importante à considérer pour obtenir des données valables et fiables semble être la nécessité de trouver un point d'équilibre entre la "connaissance" des objectifs spécifiques de la recherche par le sujet et son "ignorance" des techniques de recherche* » (ibid., notre traduction). C'était un peu notre cas puisque, malgré nos précisions, il nous a semblé que le sujet restait convaincu qu'on s'intéressait uniquement aux stratégies fructueuses, alors qu'en fait toute stratégie était susceptible de retenir notre attention.

Toujours est-il qu'il était possible de concevoir cet échauffement autrement. Comme une véritable préparation à la lecture éventuellement, peut-être en imaginant une courte lecture problématique en LM ?

Nous avons évoqué au passage dans ce qui précède, à travers la nécessité de communiquer au sujet un sentiment de confiance, ce qui constitue un autre critère mis en évidence par Matsumoto sous le nom de « *Researcher-Informant relationship* ». C'est pour elle un facteur qui peut avoir une considérable influence sur le processus de verbalisation et qui détermine pour une large part la fiabilité et la véridicité des données recueillies à travers la principale limite de la technique d'introspection consécutive à la tâche, à savoir le fait qu'elle n'empêche pas la construction a posteriori d'hypothèses. En effet, les sujets peuvent en dire plus qu'ils n'en savent vraiment de leur propre cognition, en raison de "l'idée qu'ils se font de ce qu'il serait bien de dire pour être un apprenant idéal ou pour satisfaire la recherche".

A contrario, le sujet peut également dire moins que ce qu'il sait vraiment de sa propre cognition en raison de plusieurs facteurs :

- le temps écoulé depuis la réalisation de la tâche peut entraîner des oublis ;

- un objet d'introspection trop vaste, une tâche insuffisamment spécifique – l'introspection reste alors inefficace – ;
- l'automatisme de certains processus sur lesquels le sujet réfléchit les rend inaccessibles, il est alors incapable de revenir dessus, mais le lui demande-t-on ? En d'autres termes, veut-on qu'il spéculé sur l'épilinguistique (en ce cas, rien ne permettra de savoir, ni à l'enquêteur ni au sujet, si ce qui est dit est véridique) ou bien qu'il restitue ce qui était au moment de la tâche, son activité métalinguistique ? ;
- la variabilité interindividuelle quant à la facilité verbale : même chez des individus de capacité langagière normale et égale, la capacité de produire des données rapportées par introspection est variable ;
- enfin, en raison aussi des suppositions que le sujet peut faire sur la suite de l'entretien, comme T3 qui n'en dit pas trop à la première question car il a pensé qu'on allait y revenir par la suite. C'est tout le problème de l'emploi du terme "résumer" en Q1, sachant qu'avec son substitut « *dites tout ce que vous avez compris* », les sujets ont tendance à se livrer à une traduction.

Pour pallier ces difficultés, notre protocole de recueil de données fait appel comme nous l'avons vu, à différents types de données (extrospectives et introspectives, observation par l'enquêteur) ainsi qu'à différents types de techniques introspectives (consécutives, concomitantes, après un léger différé). C'est d'ailleurs la parade préconisée le plus fréquemment par les auteurs que nous avons consultés sous le nom de « *combination of methods* » (C. Færch & G. Kasper 1987, K. Matsumoto 1994). Seule la source, le texte utilisé, ne varie pas. Cette pluralité, jointe au volume important de données ainsi recueillies et à la démarche de l'entretien semi-structuré, n'en facilite pas néanmoins l'analyse. Mais si nous avons rencontré des difficultés, nous avons aussi pu nous faire une idée du bénéfice qu'un apprenant éventuel pourrait tirer de tels

échanges²⁶, dans une situation d'apprentissage semi-guidée par exemple (c'est-à-dire par tutorat).

²⁶ Ce qui constitue le 9^e critère de Matsumoto (ibid.) : « *Degree of benefit to the informant learner* ». Critère néanmoins non applicable ici puisque nos sujets ne sont pas des apprenants.

4.2. PREMIERES ANALYSES

Il ressort du point précédent que si notre technique de sollicitation des données à dominante introspective connaît un certain nombre de limites, elle reste un moyen privilégié d'accéder à la réflexion interne du sujet. Matsumoto (op.cit., notre traduction) écrit ainsi en conclusion: « *Bien que de considérables précautions semblent être nécessaires pour obtenir des données mentales valides et pertinentes, on peut s'attendre à ce que les verbalisations introspectives (...) continuent à nous fournir des informations utiles sur les fonctionnements internes des apprenants de L2, que l'on ne pourrait pas obtenir par les seules études extrospectives* ».

Tous les entretiens que nous avons obtenus ont été enregistrés et transcrits, pour les trois groupes concernés. Ce qui constitue un corpus considérable dont on pourra se faire une idée en consultant en annexe 3 la transcription de quelques-uns d'entre eux. Après avoir choisi nos observables au point 4.1.4., se pose maintenant la question du tri et de l'exploitation de ces données en fonction de nos objectifs.

Dans un premier temps, nous commenterons les aspects les plus intéressants des données recueillies au moyen du formulaire signalétique final et du mini-questionnaire d'échauffement. Nous dégagerons ainsi certaines caractéristiques sociolinguistiques des sujets qui peuvent s'avérer de quelque importance dans la tâche de lecture / compréhension.

Nous réaliserons ensuite une évaluation quantitative de la compréhension. Malgré les difficultés que présente cette dernière entreprise, nous devons être en mesure de situer les sujets les uns par rapport aux autres en ce qui concerne la réussite à la tâche demandée.

Viendra enfin l'analyse qualitative de données qui constituera l'essentiel de notre travail. Le chapitre 5 sera consacré entièrement à cette analyse. Nous en expliquerons la démarche dans son introduction.

4.2.1. Caractéristiques sociolinguistiques de l'échantillon

Nous porterons notre attention sur quatre aspects. Deux concernent les structures affectives et deux les structures cognitives (on trouvera en annexe 4 les tableaux synoptiques complets des trois groupes de l'échantillon).

4.2.1.1. La motivation et l'attitude à l'égard de l'espagnol

On peut s'attendre à ce que les sujets qui disposent d'une image positive de cette langue et a fortiori ceux qui projettent sérieusement de l'apprendre, s'investissent complètement dans la tâche (cf. B7 par exemple). Cela devrait se vérifier au niveau de la qualité de la compréhension ainsi que, probablement, dans l'engagement ultérieur pour répondre aux questions, chercher à "monter le puzzle du fait-divers", voire faire preuve d'opiniâtreté métalinguistique, sachant que "du métalangagier", compte tenu des acceptions posées, il y en aura de toute façon chez tous.

En ce qui concerne les binômes (B1 à B14), à la question « *Si vous aviez la possibilité d'apprendre une (autre) langue romane, laquelle choisiriez-vous et pourquoi ?* », 11 sujets penchent plutôt pour l'espagnol. Ils soulignent tous l'intérêt que cette langue présente, en tant que langue romane « *la plus universelle* », elle permet de voyager. Parmi eux, ils sont quatre à le souhaiter avec conviction, voire à le projeter dans un avenir prochain (B2, B7, B9, B12) pour « *se faire plaisir* » car cela correspond de leur propre aveu à un désir personnel. Parallèlement, ils sont trois à afficher avec détermination leur préférence pour l'italien (B3, B13, B14), auxquels viennent s'ajouter les quatre sujets qui rangent leur motivation pour l'italien au même niveau, ou presque,

que pour l'espagnol (B4, B8, B9, B11). On le voit, c'est un public bien disposé à l'égard des langues romanes auquel nous avons affaire. Seuls deux sujets se démarquent de ce point de vue. B5 avoue « *ne pas avoir vraiment de motivation* » et B6 affiche quant à lui une hostilité marquée qui ne manque pas de piquant typolinguistique lorsqu'il affirme « *ne pas aimer les langues romanes sauf le basque en chansons* » ! Etant donné que, à ce qu'il nous paraît, pour les 8 sujets qui font preuve d'une motivation mesurée et de bon aloi, la question de l'influence de la motivation n'est pas pertinente, nous concentrerons pour ce thème nos observations sur les publics "extrêmes": les 4 très motivés et les 2 qui ne le sont pas du tout.

Quant aux trinômes, puisqu'ils connaissent déjà l'italien, ils répondent à cette question en choisissant l'espagnol (sauf TB), pour les mêmes raisons que les binômes, mais sans conviction. Sans doute faut-il voir là leur souhait d'améliorer d'abord les compétences en italien. C'est ce que TB manifeste explicitement quand il déclare: « *je ne veux pas me charger encore d'une langue... d'autant plus qu'en Espagne on n'y va pratiquement pas* ». En revanche, aucun sujet ne cite l'éventualité d'apprendre une autre langue romane que l'espagnol. Cela dit, la motivation étant modérée, voire neutre, pour tous les trinômes, nous ne pensons pas que cette variable soit à prendre en considération pour ce public dans le cadre de notre problématique.

4.2.1.2. La représentation de la difficulté

Sur ce point, c'est l'impression de facilité qui prédomine, surtout comparativement à l'allemand que beaucoup ont étudié (B8, B9, B12, T3, TA). Néanmoins, pour nombre d'entre eux, l'espagnol serait plus difficile que l'italien, surtout au niveau de la prononciation (B7, B10, B13, T2). Comme source de facilité, la parenté

linguistique est fréquemment évoquée. Pour B11, « *on a des racines communes qui, peut-être, en facilitent l'apprentissage* ».

Les trinômes se montrent naturellement encore plus explicites et confiants. T1 et TB soulignent la possibilité de « *se débrouiller grâce à l'italien et au français* », T4 y rajoute même... le corse ! (sujet "tétranôme"). Un seul sujet évoque le risque de confusion entre italien et espagnol (T3), pour la seule habileté d'expression néanmoins. Plusieurs sujets, comme T4 et TB font référence à des expériences d'intercompréhension, franco-espagnole pour la première, mais surtout italo-espagnole en interaction authentique pour le second, en... Catalogne ! Chez les binômes on remarque en revanche plus de "naïveté typolinguistique". B13 démontre ainsi un certain ethnocentrisme linguistique en déclarant sans hésiter au sujet de l'espagnol que « *comme c'est une langue latine, y'a beaucoup de mots qui dérivent du français* », et B4 raconte son anecdote sur "los platinos" (cf. annexe 3), au sujet des difficultés d'intercompréhension en Espagne, en concluant par un superbe « *Alors là on a compris quoi! Il fallait copier !* ». Expérience vécue "*en carne propia*", si nous osons dire, de la parenté linguistique²⁷. Ces différences de vécu peuvent s'avérer importantes au moment de notre expérience, quant à l'utilisation des analogies entre les langues et à la "flexibilité translinguistique", en tant que susceptibles d'influencer les sentiments de confiance / méfiance à l'égard des analogies. On retiendra en définitive que les trinômes se démarquent nettement des binômes sur ce point qui relève également des attitudes. Voyons maintenant les variables cognitives.

4.2.1.3. Connaissances linguistiques²⁸ préalables

²⁷ A ceci près que le mot français est d'origine... espagnole! D'après le Petit Robert en effet, "platine" est un emprunt (daté de 1752) à l'espagnol "*platina*" (aujourd'hui "*platino*") de "*plata*" ("argent").

²⁸ Nous utilisons ici l'adjectif *linguistique* pour rester dans la terminologie des schèmes. Il serait peut-être plus juste de parler de *savoir langagier* pour éviter la confusion avec les connaissances *en linguistique*. Mais dans notre logique, et compte tenu du sujet de cette thèse, nous parlerions en ce cas de *connaissances métalinguistiques*.

Mis à part quelques mots emblématiques, les connaissances préalables en espagnol des sujets sondés, semblent limitées. Nous sommes toutefois bien conscient qu'il est tout à fait illusoire de s'attendre à obtenir une idée précise des connaissances préalables à partir de la simple question posée. C'est par conséquent plutôt au cœur même de la tâche que nous verrons l'étendue et le rôle des connaissances préalables, et plus précisément à travers leur sollicitation dans l'activité métalinguistique. Il en sera de même avec le recours éventuel à d'autres langues étrangères. A l'extrême, on pourrait tenir le même raisonnement avec la langue maternelle : étendue du lexique mental, diversité des registres maîtrisés, des connaissances étymologiques ou des structures morpho-syntaxiques²⁹, etc., sont autant de variables langagières susceptibles de discriminer les publics.

Les mêmes difficultés se présentent pour estimer le niveau des connaissances préalables en latin. Nous avons constaté qu'il ne suffit pas de demander le nombre d'années d'études pour en avoir une idée. Une multitude de facteurs peuvent rendre ce critère non significatif, à commencer par le nombre d'heures hebdomadaires, le nombre d'années depuis l'interruption et l'entretien des acquis, l'intérêt pour la discipline (souvent limité, quand le choix ne relève pas explicitement d'un calcul stratégique – cf. T4 –), le type d'enseignement et le statut de la discipline (variable au lycée en fonction de la section). Bref, tout cela fait que les sujets sous-estiment le plus souvent leurs connaissances. À les entendre, ils seraient tous nuls, ou n'auraient que des rudiments, en dépit de trois, voire quatre années d'étude ! (B3, B10, B12, B13, T2, T4, TA). Réalisme, modestie, auto-évaluation sévère de l'individu exigeant avec lui-même ? Difficile de savoir pour l'instant, mais on ne peut s'empêcher de se demander ce qu'il reste de tout le temps investi... Sans doute la culture générale, peut-être aussi au niveau des attitudes à

²⁹ Que l'on songe au subjonctif imparfait par exemple. Le francophone qui saura le reconnaître, voire l'employer à bon escient, verra son apprentissage de l'espagnol ou de l'italien facilité. De même pour qui saura appliquer la règle d'accord du participe passé conjugué avec avoir, tant décriée en français, mais ô combien utile pour apprendre l'italien !

l'égard de la proximité linguistique, une conscience de la genèse linguistique romane ? Nous nous proposons de vérifier cela à travers les manifestations métalangagières lors de l'analyse qualitative des données.

4.2.1.4. *Savoir-faire préalables*

Nous avons choisi un public d'étudiants et de jeunes professionnels (2 sujets trinômes TA et TB mis à part) précisément parce que nous voulions avoir affaire à des lecteurs "experts" dans leur LM³⁰. Nous avons fait la supposition que, étant donné leur niveau d'études, ils ne connaîtraient pas de difficulté majeure de côté-là. C'est sans doute vrai, mais pas au point de les mettre tous à égalité sur ce terrain. C'est par conséquent une variable que nous ne maîtriserons pas, comme nous ne maîtriserons pas non plus leur niveau de savoir-faire métalinguistique en langue maternelle. La complexité du système de lecture / compréhension est telle, comme nous avons essayé d'en rendre compte en 3.2.3 par notre schématisation, que nous avons été amené à laisser dans l'ombre quelque variable.

Sur le plan de l'expérience de lecture en langue étrangère, tous les sujets disposent de l'expérience scolaire (voire professionnelle, en plus, pour certains) qui, nous croyons pouvoir le dire, fait la part belle à cette compétence du point de vue de l'étude de(s) texte(s). Un avantage peut être éventuellement accordé aux deux sujets qui, à des titres divers, font état d'une compétence bilingue en raison de leur communauté d'origine : B1 avec l'arabe dialectale et classique et surtout B7 qui déclare avoir fait l'expérience de la lecture en LE très tôt, à travers la fréquentation du livre juif sacré de la Torah.

³⁰ Porquier et Vivès (1993) font remarquer à ce sujet, que « *sans souscrire au mythe du "bon apprenant"* » il reste qu'« *il existe des apprenants experts* ». Sous certaines conditions, leur concours peut s'avérer de quelque utilité pour le chercheur.

Quant à l'expérience de lecture en langue romane, si elle est logiquement fréquente pour les trinômes (sauf T2) en italien, elle se limite à peu de chose pour les uns comme pour les autres en espagnol. A remarquer cependant, 2 sujets font état d'une curiosité marquée à l'égard des notices multilingues (B7 et T2). Si cela est fondé et fréquent, leur savoir-faire pour jouer de la proximité linguistique doit être plus affûté que chez les autres.

En ce qui concerne le public des natifs, nous le consulterons comme annoncé à la fin de l'analyse qualitative.

4.2.2. Evaluation quantitative de la compréhension

Bien que l'évaluation des constructions sémantiques des sujets ne soit pas notre objectif principal, il nous semble inévitable de donner une idée globale du niveau de performance de nos lecteurs. En effet, si nous nous intéressons aussi bien à l'activité métalinguistique qui conduit à des résultats erronés qu'à celle qui conduit à la réussite afin de caractériser les sujets, il n'en reste pas moins qu'à terme nous souhaitons tenter si possible un rapprochement, certes modeste, compte tenu de l'échantillon réduit, mais sans doute "suggestif"³¹, entre les profils ainsi dégagés et les performances. Cependant, ce travail n'a été mené que pour le texte « *Muerte en directo* » dans la mesure où le même projet ne se justifiait pas pour le texte « *Jessica* » qui concerne seulement deux sujets.

Dans le but de déterminer ce qui devait figurer prioritairement dans la construction sémantique des lecteurs / constructeurs de sens, nous nous sommes inspiré de l'analyse propositionnelle présentée théoriquement par Denhière (1984), pour tenter de dégager empiriquement une macrostructure que nous qualifierions d'opératoire en ce sens qu'elle nous fournit les « *noyaux de sens* » (M. Dabène et al. 1992) que le lecteur doit saisir pour comprendre les circonstances de l'événement et la structure événementielle (D. Gaonac'h 1987: 168) du récit. Ont été ainsi déterminés, pour le texte « *Muerte en directo* », 14 noyaux de sens dont on trouve la liste dans le tableau de la page suivante. Cette liste présente un aspect assez hétérogène que l'on pourrait chercher à supprimer en réalisant une analyse plus affinée. Sans prétention, son seul mérite est de nous permettre d'évaluer tous les sujets à l'aune d'un même instrument. Si l'on peut

³¹ Nous entendons par "suggestif" le fait qu'on puisse à partir de cette entreprise émettre des hypothèses qui pourront être étudiées ultérieurement lors de travaux au caractère moins empirique que dans la présente recherche, en isolant notamment des variables que nous aurons repérées.

toujours discuter l'absence, la présence ou la formulation de tel ou tel noyau de sens, cela ne constitue pas néanmoins la principale difficulté de l'entreprise. En revanche, la détermination de l'instant de l'évaluation est un réel problème. En principe, notre idée était de choisir d'évaluer les réponses à la question 1 et rien d'autre. Or, il s'est vite avéré que l'emploi du terme "résumer" dans la consigne de cette question, en dépit de toutes les modalités apportées (« *les idées principales* », « *tout ce que vous avez compris en gros* », « *ne prenez pas le terme "résumé" comme dans la pratique scolaire* »), a souvent généré une suppression délibérée de certains noyaux de sens jugés secondaires par le sujet³². On s'en rend compte lors des questions suivantes quand le sujet restitue des noyaux compris antérieurement. Ceci étant, il est très fréquent également que des sujets saisissent des noyaux de sens "en direct" lors de ces questions. Aussi comprend-on qu'il n'ait pas été facile pour l'observateur de trancher entre le "déjà compris" et le "nouvellement compris". C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de faire figurer entre parenthèses la question au cours de laquelle chaque noyau a été compris (X), voire réfuté (-) ou encore seulement approché (\approx) ou bien sans que l'on puisse dire si oui ou non il a vraiment été validé par le sujet (voir légende). Pour séduisante qu'elle soit, cette solution ne facilite pas la quantification de la compréhension, ni le classement des lectures de la plus performante à la moins réussie. C'est pourquoi nous avons opté pour une visualisation en colonnes reprenant les résultats de la première grille d'évaluation.

³² Par ailleurs, il n'était pas vraiment possible de faire autrement puisque si on leur demande au contraire de dire tout ce qu'ils ont compris, on risque fort d'obtenir une tentative de traduction mot à mot. Ce que nous voulions éviter absolument, même si cela est arrivé toutefois (B11 par exemple) et s'est aussi produit fréquemment en réponse à la question 2.

Le tableau est horizontalement divisé en deux parties en raison de la structure du texte: le 1er paragraphe, sorte de “chapeau” macrostructurel présente à lui seul l'événement et ses circonstances ; la suite du texte est une exposition chronologique des “épisodes” de cet événement, tels qu'ils ont été perçus par les téléspectateurs.

	Sujet	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	T1	T2	T3	T4
	temps de lecture Ø	12'	18'	10'	7'	20'	5'	15'	10'	10'	35'	33'	9'	4'	20'	24'	22'	5'	8'
	Noyaux de sens																		
1	vu par des téléspectateurs	X(1)	X(3)	X(1)	X(1)		X(1)	X(1)	X(1)	X(2)	X(2)	X(2)	X(2)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)
2	une mort en direct	X(1)	X(1)?	X(1)	≈(1) X(10)	≈(1)?	≈(1)	X(1)	X(1)? -(4)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1) -(5)		X(1)	X(1)	X(1)	meurtre	X(1)
3	d'un médecin invité (Vicente Dolz)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)?			X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)?	≈(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)
4	victime d'un infarctus	X(1)	X(1)?	X(1)	X(1)		≈(1)	X(2)	≈(1) -(4)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)? -(5)	≈(1) ≈(10)	X(1)	X(1)	X(1)	≈(1) fracturer	X(1)
5	pendant un débat médical télévisé	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)?	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)	X(1)
6	lancement du débat par MDB (journaliste)	≈(2)	≈(1)	≈(2)	≈(2)		≈(1)		≈(4)?	≈(2)	≈(2)	X(2)	≈(2)		≈(2)	≈(1)	X(1)	X(1)	X(1)
7	Dolz répond à la question initiale	≈(2) ≈(10)	≈(1)	≈(1)	≈(4)			≈(2)		≈(2)	≈(1)	≈(2)		≈(10)	≈(1)	≈(1)	X(1)	X(1)	
8	il hésite et n'arrive plus à s'exprimer	≈(2) ≈(10)		≈(1)				X(2)				≈(2)				X(1)	X(1)		X(1)
9	MD Bañón essaie de l'aider															X(1)		≈(4)	
10	Dolz pousse un râle	X(2)						X(2)			X(1)	≈(2)				X(1)	X(4)	X(4)	
11	il est comme mort	X(2)		X(4)				X(2)			X(1)	≈(2)	≈(1)?			X(1)	≈(1) X(4)	X(4)	
12	une invitée contrôle son cœur																		≈(4)
13	tentative d'aide collective		≈(2)?								X(1)						X(1)	X(1)	X(1)
14	l'émission est coupée	X(2)		X(2)				X(2)		X(4)	X(1)	X(2)	X(1)		X(1)	X(1)	X(1)	X(4)	X(1)

Graph. n°6 : Grille d'évaluation de la compréhension du texte par les lecteurs en ELVIF.

Légende:

X(1): noyau de sens estimé saisi à la question 1 du protocole d'entretien;

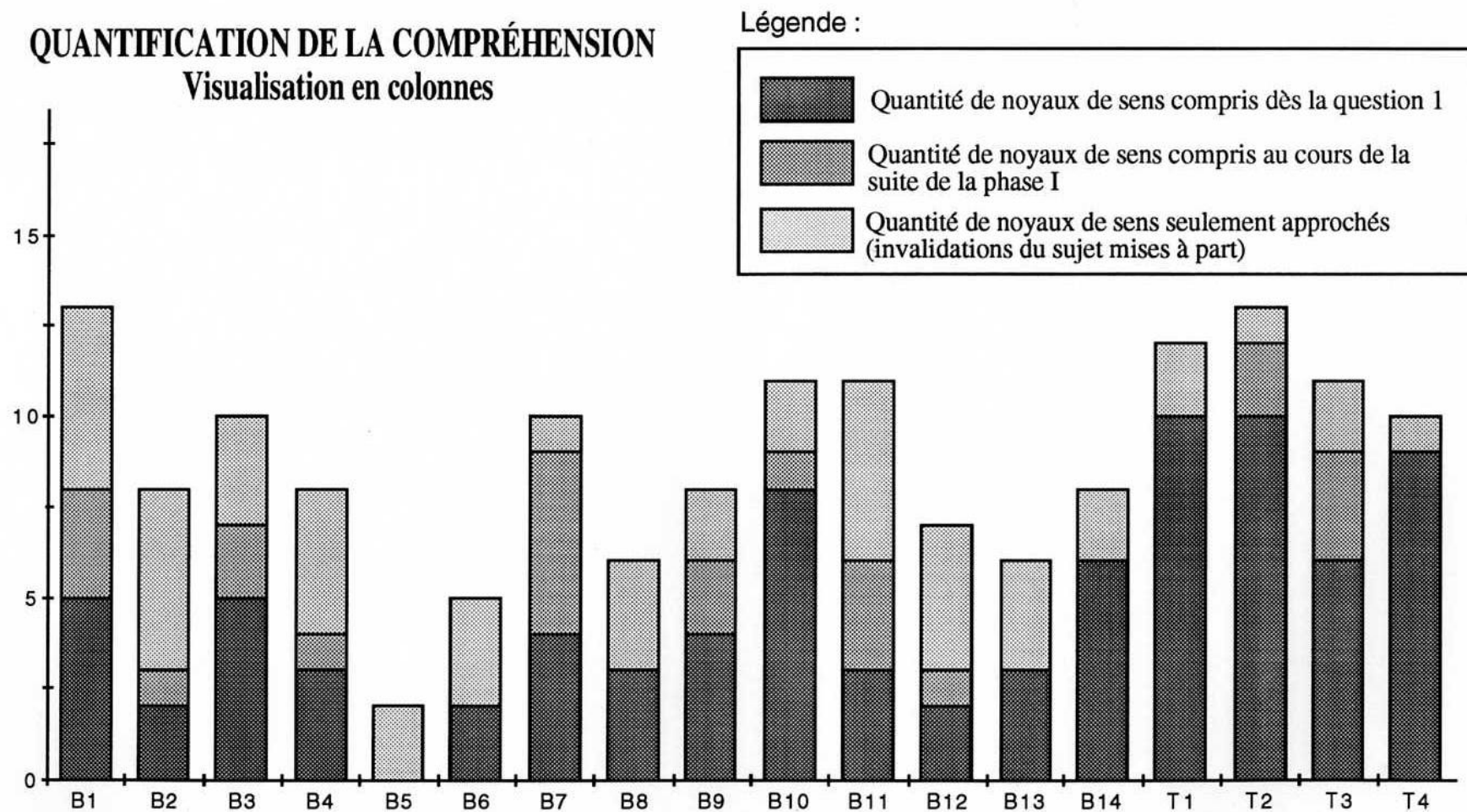
≈(2): noyau de sens approximativement saisi à la question 2.

-(4): noyau de sens compris ou approché au préalable et invalidé à la question 4;

? : forte expression d'un doute, hypothèse laissée en suspens.

QUANTIFICATION DE LA COMPRÉHENSION

Visualisation en colonnes



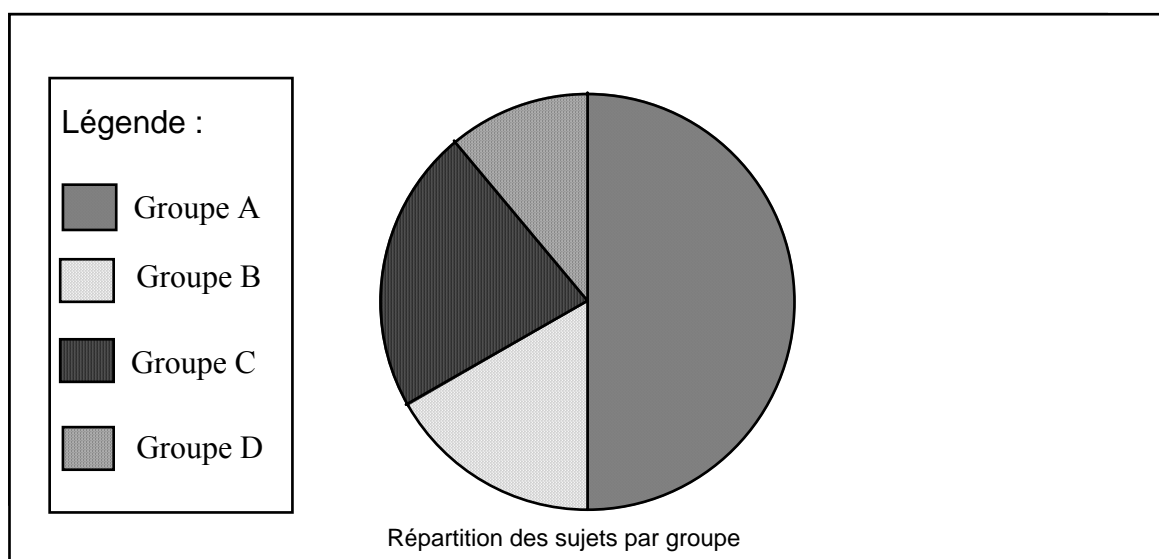
Graph. n°6 bis : Quantification par sujet des noyaux de sens compris ou approchés au fil de l'entretien.

Si l'on pondère la quantification de la compréhension ci-dessus en prenant en compte également la qualité de la compréhension du premier paragraphe (le "chapeau", où tout est dit) et la perception de l'organisation textuelle (dont nous avons signalé l'importance en 4.1.2), on peut classer les sujets binômes et trinômes en 4 groupes dans le tableau suivant :

Graph. n°7 : Classement des sujets en fonction de la qualité de leur compréhension.

Groupe	Compréhension du premier paragraphe	Perception de l'agencement textuel	SUJETS
A	OUI (sauf T3)	OUI	B1, B3, B7, B10, B11; T1, T2, T4. Tous ces sujets ont également compris ou approché beaucoup de noyaux de sens dans les § 2 et 3. T3 aussi mais sa compréhension du 1er § est défaillante.
B	OUI	OUI	B4, B9, et B14. Ces 3 sujets ont très peu investi, voire pas du tout, les § 2 et 3.
C	≈ "à peu près"	NON	B2, B6, B8 et B12. Malgré leurs difficultés, ces sujets ont tout de même fait certaines suppositions pour les noyaux de sens des § 2 et 3.
D	NON	NON	B5 et B13. Ces deux sujets, aux prestations néanmoins très distantes, ont buté sur la même difficulté: l'incompréhension de "muerte".

Graph. n°7 bis : Répartition de la qualité de la compréhension de « Muerte en directo » sur l'ensemble de l'échantillon



4.2.2.1. Quel bilan évaluatif peut-on dresser de cette expérience ?

Nous constatons en premier lieu, en appréciant ainsi la compréhension, que le texte est, à quelques exceptions près, accessible à la plupart de nos sujets. La compréhension globale est visiblement favorisée par la présence du "chapeau" qui, en écho au titre (et au sous-titre que nous avons supprimé), résume circonstances et événements. Mais encore fallait-il le prendre tel quel, consciemment ou non, et ne pas chercher une linéarité chronologique textuelle illusoire. Cet écueil est important dans la mesure où il peut conduire un sujet dont la compréhension, en termes de quantité d'unités lexicales saisies, est plus élevée que celle d'un autre, à finalement moins bien comprendre le texte dans son ensemble. Ce qui illustre bien la différence entre capacité à comprendre et capacité à traduire des segments comme on le vérifie aux questions 2 et 4, la première mettant en jeu tout le système de lecture / compréhension, la deuxième se limitant d'autant plus à du traitement bas-haut que le segment ciblé se trouve dans une zone opaque. On peut voir là, sans nul doute, une manifestation du court-circuitage des processus de haut-niveau puisque on ne peut douter que ces mêmes sujets, sur un même type de texte en langue maternelle, n'auraient en aucun cas été gênés par la non-homologie entre chronologie textuelle et chronologie réelle. Toutefois, au vu de l'ensemble des résultats, nous sommes fondé à dire que la portée de ce "court-circuitage" est en définitive relativement limitée. Qu'on en juge, un tiers des binômes et la (quasi-)totalité des trinômes concernés par ce texte n'arrivent-ils pas à une qualité de compréhension globale tout à fait acceptable ?

Deuxième observation, il saute aux yeux que les trinômes comprennent nettement mieux, surtout s'ils y consacrent un temps suffisant. Le recours très fréquent à l'italien y est évidemment pour beaucoup. On constate aussi que, dans l'ensemble, ils formulent beaucoup moins d'hypothèses erronées ou extravagantes que les binômes. Nous y reviendrons.

Troisièmement, la seule raison pour laquelle nous différencions les sujets des groupes A et B dans les Graph. n° 7 et 7 bis relève selon nous du pôle des attitudes : attitude d'une part à l'égard de la prise de risques, ces trois sujets ne s'aventurent pas dans l'élucidation des paragraphes 2 et 3 car l'entreprise leur semble bien trop hypothétique et aléatoire ; attitude d'autre part face à la nécessité d'élucider ce qui, à leurs yeux, ne constitue que des « *détails pas vraiment utiles pour la compréhension* ». B4 illustre la première attitude lorsqu'au début de la phase II, avant même qu'il sollicite quelque aide que ce soit, son appréhension à l'égard de ces paragraphes disparaît soudain. De fait, il comprend soudain quelques noyaux de sens supplémentaires (cf. entretien en annexe 3), vraisemblablement parce que la nature de l'échange enquêteur-informateur commence à évoluer à ce moment-là. Quant à la seconde attitude, elle est illustrée par B9 et B14 qui, soit par manque d'ancrages lexicaux, soit par manque de motivation interne au texte (comme la présence d'une véritable incitation à comprendre plus) ou externe (le désir de comprendre plus du sujet, indépendamment des incitations textuelles), attendent patiemment la phase II et ses apports d'informations pour essayer d'élucider les détails. Dans la perspective didactique qui est la nôtre, ces différences d'attitude interindividuelles peuvent revêtir une importance capitale.

4.2.2.2. Quels sont les facteurs susceptibles de faire varier la qualité de la compréhension ?

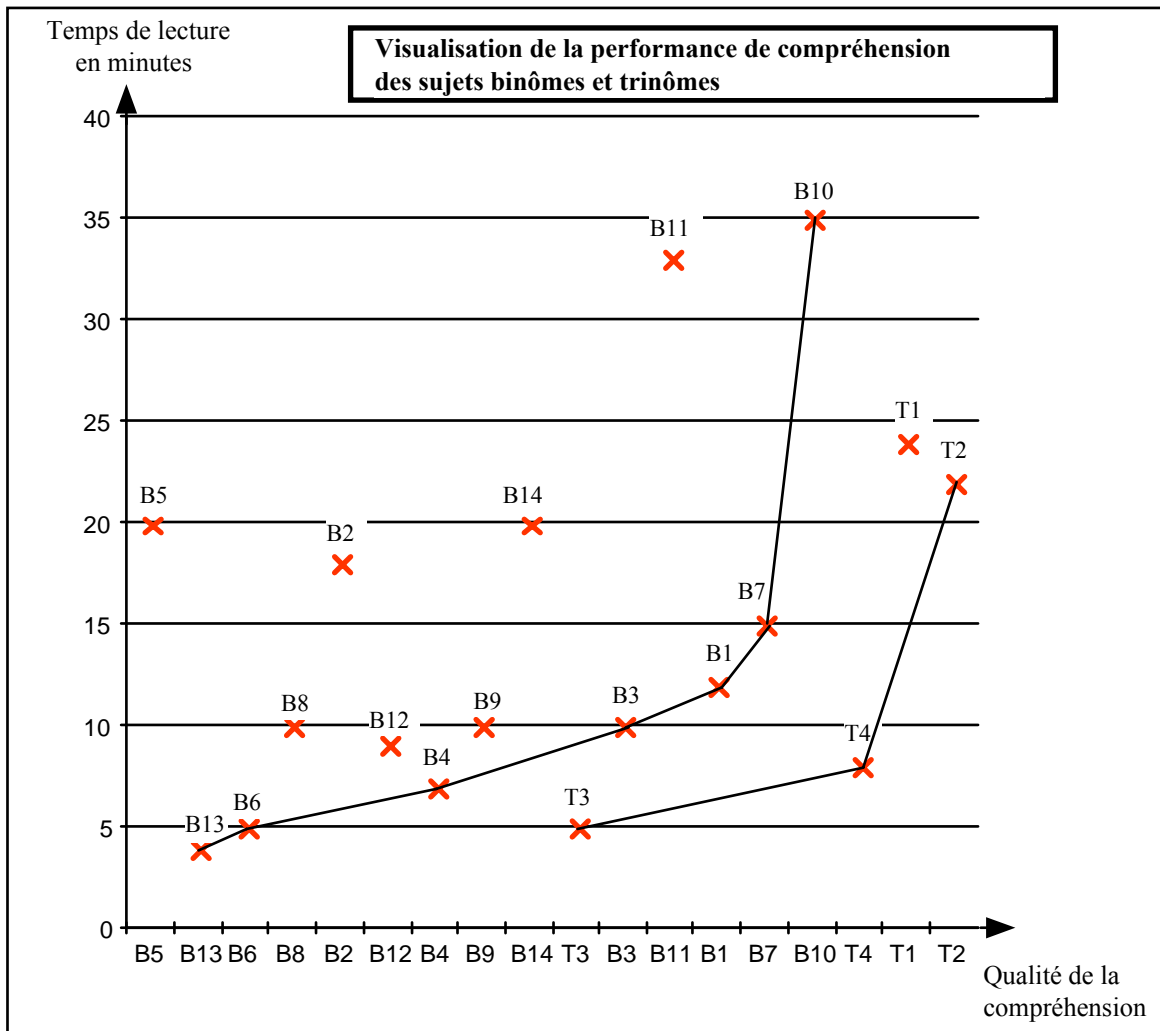
Nous nous limiterons à traiter ici les aspects qui ne concernent pas le thème central de notre travail, l'activité métalangagière. En premier lieu, c'est une évidence mais il convient de le rappeler, il semble bien qu'un minimum de motivation soit nécessaire, quelle qu'en soit la source. En effet, les deux sujets (B5 et B6), dont la motivation préalable était très limitée, se retrouvent dans le bas du tableau. B13 (cf. aussi en annexe 3), pour des raisons différentes, vient se joindre à eux étant donné qu'il a buté sur le mot le plus important du texte, *muerte*, alors même que, aussi curieux que

cela puisse paraître, il a été en mesure de traduire un grand nombre de segments à la question 4. Il s'agit d'un "cas" tout à fait particulier sur lequel nous aurons l'occasion de revenir. Par contre, on ne peut faire aucun autre rapprochement entre motivation préalable et qualité de la performance pour les autres sujets.

En ce qui concerne les connaissances préalables, en dehors du rôle décisif de la connaissance de l'italien pour les trinômes, nous ne sommes en mesure, à partir de notre échantillon, de tirer aucune autre observation quant à l'influence d'autres facteurs comme la connaissance du latin par exemple sur la performance de compréhension. Certes, les sujets l'ayant le plus étudié (B1 et T2), présentent deux des meilleures constructions sémantiques, sans pour autant avoir convoqué leur savoir latin très souvent. Par ailleurs, on trouve dans leur même groupe d'évaluation (groupe A), des gens qui ne l'ont jamais étudié ou très peu, et a contrario, dans les groupes C et D, des gens qui l'ont étudié pendant 3 ans. Sans doute faut-il leur faire crédit quand les uns et les autres n'en déclarent qu'une connaissance nulle ou rudimentaire. Il reste que, nous insistons sur ce point, les tendances constatées n'ont d'autre valeur qu'indicative et mériteraient d'être étudiées auprès de publics plus importants et plus contrastés quant à leur savoir préalable en ce domaine, et au moyen de textes divers.

Troisièmement, le temps consacré à la lecture personnelle initiale ne peut pas non plus être directement mis en rapport avec la qualité de la compréhension. Un simple coup d'œil au tableau de la page suivante permettra de s'en convaincre.

Graph n°8 : Visualisation de la performance de compréhension des sujets binômes et trinômes



Compte tenu du mode de représentation adopté – temps en ordonnée, qualité de la compréhension en abscisse – les meilleures lectures / compréhensions en terme de “rendement”, à savoir le rapport temps investi / qualité de la compréhension, se trouvent par conséquent en bas à droite du tableau. En pondérant les résultats des sujets au moyen d'un deuxième paramètre, à savoir le temps consacré à la lecture silencieuse initiale, nous relativisons la notion de performance de lecture / compréhension. Certes, au lieu de se contenter d'un classement pour évaluer la qualité de la compréhension

(valeur placée en abscisse), on aurait pu chercher à la quantifier au moyen d'une exploitation chiffrée du Graph. n°6, en cherchant ainsi à obtenir des écarts horizontaux plus significatifs. Cela ne nous a toutefois pas semblé pertinent compte tenu de la part d'arbitraire qui entrerait en jeu dans une telle quantification à cause des difficultés rencontrées, comme nous l'avons signalé plus haut, pour attribuer ou non la compréhension d'un noyau (si noyau il y a) à un sujet. Le classement de la meilleure à la moins bonne compréhension permet précisément de relativiser empiriquement cet arbitraire.

Cette visualisation nous permet de faire quelques observations sur les performances des sujets :

- Premièrement, si on relie par un trait, comme nous l'avons fait, pour les deux échantillons les sujets les plus “en bas à droite”, on vérifie que nos deux échantillons sont complètement distincts mais parallèles, les trinômes emportant l'avantage. Mais le faible nombre de sujets de cet échantillon doit nous conduire à beaucoup de réserve.
- Deuxièmement, on observe que c'est le sujet T4 qui se situe le plus “en pointe” (en bas à droite). Rien d'étonnant au demeurant puisque, disposant également du corse, il s'agit plus d'un sujet "tétranôme" que d'un trinôme (ayant suivi de surcroît « 2 ou 3 cours d'espagnol »).
- Troisièmement, on ne s'étonnera pas non plus de retrouver B1 et B7 en pointe des binômes compte tenu de leur expérience de lecture en langue étrangère, de leur bilinguisme précoce et de leur connaissance du latin (surtout pour B1). Plus surprenant en revanche la performance de B3 qui ne dispose de rien de tout cela... si ce n'est des origines provençales!³³

³³ Vérification faite, ce sujet avait déjà rempli à l'écrit un des questionnaires de la pré-enquête de M. Masperi pour l'italien. Cela signifierait-il que dès la deuxième séance il en a tiré bénéfice ? Si tel était le cas cela laisserait augurer un "avenir radieux" pour l'élaboration pédagogique !

Tout ce raisonnement doit être néanmoins pris avec beaucoup de précaution puisqu'il est basé sur le postulat suivant : si les sujets "en pointe" avaient consacré plus de temps à leur lecture personnelle, la qualité de leur compréhension aurait atteint, voire dépassé, celle de ceux qui se trouvent en haut à droite du graphique. Cela est sans doute vrai pour les sujets en bas à gauche (B13, B6, T3) qui ont fort probablement confondu vitesse et précipitation. Ça l'est sans doute moins pour les sujets "en pointe". Pour les autres, si un temps de lecture élevé ne semble pas garantir une bonne compréhension, on peut voir en revanche, surtout pour les binômes, qu'il n'est pas possible d'atteindre un bon niveau de compréhension si l'on n'y consacre pas au moins une dizaine de minutes.

Il reste que ces observations devraient porter sur un échantillon plus vaste pour que ces hypothèses puissent être validées.

Ainsi en avons-nous terminé avec l'évaluation quantitative de la performance de compréhension par l'analyse des données extrospectives. Un autre facteur susceptible d'expliquer les différences de performance nous est fourni par les données introspectives recueillies à la question 3 sur le mode de lecture. De tonalité métacognitive, ces données s'inscrivent de plein droit dans l'analyse qualitative qui va suivre. Non privées d'aspects métalangagiers, elles nous permettront par là même d'aborder le thème central de notre travail.

4.2.3. Analyse qualitative de la performance à travers les modes de lecture ou d'exploration textuelle

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

Répondre à la question 3 constitue pour les sujets une activité métacognitive à part entière. Partant, elle est soumise à toutes les restrictions méthodologiques auxquelles s'exposent les données introspectives. Désireux d'appliquer la recommandation de Færch et Kasper (cf. 4.1.5) de croiser les méthodes, nous souhaitons recouper ces données avec les observations directes menées pendant la lecture du sujet. Or, celles-ci se sont avérées très difficiles à réaliser et impossibles à mettre en relation avec les réponses à la question 3, soit parce que l'enquêteur percevait bien une certaine gêne chez le sujet qui se sentait observé³⁴, soit parce qu'il aurait fallu d'autres moyens que la simple "observation discrète" pour voir ce que le lecteur faisait effectivement, pour observer le mouvement des yeux par exemple (caméra pour gros plan, prise du son hyper-sensible pour enregistrer y compris les soupirs, etc.). Comme nous ne disposons ni ne souhaitons avoir recours à de tels moyens, nous nous en tiendrons aux discours des sujets, sans que l'on puisse dire si c'est effectivement ce qui a été fait (c'est tout le problème de la "veridicality" posé par Matsumoto 1994 note 2). Non pas que l'on accuse les sujets de "broder après-coup" mais plus sérieusement, comme le dit T1 quand il insère dans son explication «...bon, j'ai peut-être pas vraiment fait ça...», parce que l'introspection, portant en partie et de façon variable selon les sujets sur des processus non planifiés, ni même véritablement intentionnels – donc stratégiques – au moment de la lecture, n'est pas chose aisée.

Comment le lecteur a-t-il lu, comment s'y est-il pris pour explorer le texte ? Il s'agit de considérer, un peu artificiellement certes, qu'en amont de la construction du

³⁴ L'enquêteur étant lui-même gêné de prendre les volontaires pour des "bichos rares" ("objets" d'observation).

sens, le lecteur doit "traiter l'écrit", c'est-à-dire, parcourir le texte concrètement. La distinction entre lecture et compréhension (cf. supra 3.1) n'était pas forcément évidente non plus pour les sujets qui ont parfois mis un certain temps avant de comprendre le sens de la question. C'est bien compréhensible dans la mesure où on peut imaginer qu'il y a un lien direct de cause à effet entre mode de lecture (analytique ou global) et mode de construction du sens (bas-haut, haut-bas, interactif). En somme la question serait, peut-on avoir un mode de lecture analytique et un mode de construction du sens haut-bas, ou inversement, un mode de lecture global et un mode de construction du sens bas-haut ? C'est une des relations entretenues par les modes de lecture que nous examinerons. Mais auparavant, nous nous proposons de classer les sujets en les regroupant quand ils déclarent un mode de lecture similaire. Regroupements que nous commenterons avant d'évaluer empiriquement la véridicité et le degré de conscience au moment de la tâche en cherchant des traces dans les discours des sujets.

4.2.3.1. Classement des sujets en fonction du mode de lecture déclaré

Nous avons tenté un regroupement en plusieurs types en fonction des réponses des 20 sujets (nous réintégrerons sur ce point TA et TB quand il ne s'agira pas de comparer les performances³⁵). On retrouve naturellement les composantes "analytique" et "global", mais il nous a semblé nécessaire, d'une part, de dire en quoi consiste précisément une démarche analytique ou une démarche globale, et d'autre part, étant donné que cette typologie bipolaire ne nous satisfaisait pas, de différencier un peu plus finement notre échantillon. Ainsi avons-nous baptisé "fragmenteur" le troisième type rencontré, le plus rare, et "zoomeur" le quatrième.

³⁵ Ce qui ne signifie pas que nous croyions que les modes de lecture, pour un même sujet, ne soient pas susceptibles de varier d'un texte à l'autre.

A) Le type analytique ou "pas à pas"

Les sujets qui relèvent de ce type déclarent employer une démarche qui consiste à se lancer dès la première lecture dans un déchiffrement pas à pas assez lent³⁶. C'est le cas de B3 qui déclare :

B3q3³⁷ « J'ai essayé de le lire de suite en détail et de faire des rapprochements... parce que je me suis dit que si je le lisais, si je le survolais euh... je risquais d'oublier des... des passages, de ne pas en comprendre et... je préférerais attaquer de suite la compréhension... et lui donner un sens ».

Ou encore de B6 et de TA

B6q3 « [...] chaque mot je les ai pris un par un et puis euh... j'essaie de les rapprocher avec un mot français que je connais... de les transformer quoi dans ma tête quoi, j'imagine... je transforme les lettres... et puis, ou de me rappeler de quelque chose quoi, d'un mot que je connais, mais généralement c'est des mots français...»

TAq3e1 « – Euh...ben j'ai essayé de comprendre les...enfin, mot par mot...enfin mot par mot et en même temps j'ai essayé de comprendre le sens général de la phrase, compte tenu du sens de certains mots, et puis j'ai essayé de...donc de.....comment dirais-je?...de rechercher en quelque sorte l'étymo...enfin ce qui pouvait...les ressemblances entre les mots que je connaissais dans d'autres langues et puis, français, italien bien sûr, même latin à la limite, pour faire une...ben une comparaison, pour voir les analogies...

(Enq) - D'accord, et dès la première lecture?

(TA) - Oui. Oui oui. [...]

(Enq) - Et après cette première lecture...?

(TA) - Ben après cette première lecture j'ai essayé de faire un lien entre chaque phrase [...] »

Le caractère analytique de ces modes de lecture semble indiscutable. Le but de cette lecture "pas à pas" est d'ailleurs frappant : trouver des ancrages lexicaux, surtout grâce aux analogies mais pas seulement. B3 et B6 ne nous disent rien sur ce qui se passe au-delà de ce traitement lexical, alors que TA, en évoquant la recherche de liens entre les phrases – ce qui implique qu'à partir des mots il a donné du sens à la phrase –, explique clairement son mode de traitement bas-haut.

³⁶ Contrairement à cet exemple, désormais nous ne ferons plus systématiquement dans l'évocation des différents types, la distinction entre processus déclaré par le sujet et processus véridique, nous réservant l'examen de la véridicité des discours pour le point 4.2.3.3.

³⁷ "q" pour question de l'entretien suivi de son numéro d'ordre au protocole.

Par ailleurs, si l'on s'imagine que lire un texte c'est d'abord commencer par son titre, pour la plupart des sujets de ce groupe, on ne trouve pourtant aucune référence dans les réponses à cette question à la prise en compte du titre. C'est même assez rare dans les réponses aux deux questions précédentes (C. López Alonso 1994: 168 fait d'ailleurs la même observation). Seul B1, tout en appartenant à ce type, se distingue sur ce point-là:

B1q3 « – *Bon, j'ai vu le titre... j'ai cru que c'était d'abord un meurtre en direct euh... et j'ai pris petit à petit les phrases et j'essayais de comprendre. Des mots qui se rapprochaient du français... des mots qui se rapprochaient même du latin... comme [miles] "plusieurs milliers" des choses comme ça... [...]*
 (Enq) – *Donc tu l'as abordé linéairement.*
 (B1) – *Linéairement.»*

On sait, grâce à la transcription de l'enregistrement (cf. exemples en annexe 3) que c'est au moment de répondre à la question 1 qu'il a corrigé sa traduction du titre. Pour autant, il n'a pas été enclin à réviser, dans la suite de sa réponse à cette question-là, ce qu'il avait compris antérieurement. Ce qui signifie que sa première traduction du titre par "meurtre en direct" n'avait pas activé chez lui de processus d'anticipation (un traitement ascendant). On peut en déduire que le titre avait sans doute été traité comme le reste du texte, en pas à pas analytique et sans activer de traitement descendant, et que le sens tiré du "chapeau" avait pris le dessus. Or, il n'en va pas toujours ainsi. B6 par exemple, qui ne fait pourtant aucune référence au titre lors de cette question, avait activé tout un scénario à partir de la même traduction erronée.

B) Le type globalo-analytique ou macro-micro

C'est là qu'on trouve la majorité des sujets (10 ou 11) de notre échantillon. Leur différence par rapport au type précédent tient au fait qu'ils ont d'abord effectué une, parfois deux, lecture(s) rapide(s) du texte : des "balayages" (traduction de "*scanning*", cf. C. Cornaire 1991). C'est le cas de B4, B5, B8, B9, B10, B11, T2, T3, T4, TB et peut-être B13. Ceci étant, ces balayages visent ou aboutissent au même résultat que pour le

type A : c'est-à-dire au repérage d'ancrages lexicaux et surtout de congénères. Pourtant, si le résultat est semblable, le fait de s'être livré à au moins un parcours rapide et complet du texte change en fait beaucoup de choses en permettant notamment de donner plus d'interactivité au dispositif de compréhension. Voici quelques discours illustratifs de cette démarche où il faut d'abord et avant tout parcourir la totalité du texte jusqu'à la fin, car, comme dit B12, « *on ne sait jamais* » :

B5q3 « – *Comment je m'y suis pris pour le lire ? Ben je l'ai déjà lu très rapidement pour voir un peu... le... le bas disons, puis après j'essayais d'aller un peu plus doucement puis d'essayer de me raccrocher aux mots que je pouvais comprendre... voilà* ».

B8q3 « – *Bon, ben en fait moi je lis une première fois très vite...donc y'a des mots qui me... comme ça mais je m'y attarde pas hein... donc qui doivent... tu vois en me disant, une lère lecture rapide qui me permet de regarder de quoi on parle et puis ensuite je fais une deuxième lecture plus doucement où je souligne et tu vois j'essaie de faire des liaisons et de comprendre un peu mieux* ».

D'autres sujets sont encore plus explicites, comme B10 :

B10q3 « – *Ben j'ai d'abord fait une lère lecture globale... et puis finalement je me suis rattaché à des mots qui juste par analogie me... et que je semblais comprendre par analogie avec le français... alors donc, ensuite j'ai refait une lecture en considérant juste ces mots, et puis après j'ai essayé de les lier plus ou moins quoi... donc euh... après entre ces bouts de phrase, c'était plus de... comment dire de...?... de... ouais j'ai essayé de les lier quoi... donc ça n'avait plus rien de... oui c'était plus de l'imagination qu'autre chose quoi!* ».

Certains sujets se démarquent par le fait qu'ils se sont rattachés à cette démarche par défaut en quelque sorte. Après avoir commencé la tâche sous un mode de lecture de type A, ils ont modifié leur démarche en raison des caractéristiques de cette situation de lecture, pour adopter le type B. C'est le cas de T2 et de TB par exemple, qui au passage réutilisent un savoir faire développé sur une autre langue étrangère :

T2q3 « – *Bon au départ j'ai essayé de, essayer de traduire les...vraiment d'essayer de traduire, puis en fait je me suis dit que c'était peut-être pas vraiment une bonne idée, alors j'ai lu jusqu'à la fin en essayant de comprendre le maximum de choses, et ensuite, je suis revenu sur le texte en... pour être plus précis, enfin j'ai cette habitude moi quand je fais de l'anglais, c'est pareil. [...]*

J'ai remarqué, si t'essayes de traduire un truc vraiment sans considérer tout ce qui peut venir après, c'est particulièrement difficile, parce que dans tout le texte, il y a quand même des mots qui... ».

TBq3 « – *J'ai lu la première fois, j'ai essayé de lire rapidement pour pas avoir laissé de... de voir à peu près ce qu'il y avait dans le texte... et après deux fois je l'ai repris, beaucoup plus lentement pour essayer de... même en italien, c'est pareil, il arrive qu'on lise un texte, qu'on le comprend mal... et il suffit de le reprendre pour mieux le comprendre, parce que souvent, des fois, quand on lit un texte italien pour la première fois... on arrive pas... on suit pas déjà la ponctuation... plus ou moins, ou alors... on met pas l'accent tonique... sur les bons mots, au bon endroit, alors le texte paraît assez... un peu décousu incompréhensible, et puis la deuxième fois quand c'est un texte des fois déjà un peu compliqué, la deuxième fois alors, on arrive à saisir beaucoup mieux le... le texte ».*

C'est aussi le cas de T3 et T4. Voici ce que dit ce dernier qui, comme les sujets précédents, a vraiment adapté son mode de lecture aux caractéristiques textuelles

T4q3 « – *J'ai procédé, bon là c'était tout à fait désorganisé, je commençais à lire, je voulais commencer par faire une traduction...et puis bon, y'a des passages où...que j'ai très bien compris, y'en a d'autres pas du tout...comme dans le 2ème §, entre la ligne 10 et 15, y'a plein de choses que j'ai pas compris, donc ça m'aurait fait sauté des paragraphes entiers, donc ça servait à rien, donc j'ai commencé à lire pour... lire la première phrase pour ensuite la traduire, puis je me suis aperçu que ça je comprenais bien donc d'un côté j'avais pas besoin de le traduire... [...]*

(Enq) – ...tu avais essayé au départ la première fois d'en faire une traduction...

(T4) - Tout de suite oui...

(Enq) – ...mot à mot, enfin tout de suite dès la première lecture... après t'as changé quoi... tu t'es dit que t'aurais mieux fait de le lire tout ou tu l'as fait ça ?

(T4) – Et ben je l'ai fait ça, j'ai commencé à lire pour le traduire mais je l'ai pas traduit, j'ai continué à tout lire...ensuite j'ai essayé de voir surtout les mots que je comprenais pas, carrément les paragraphes que je comprenais pas... »

Quant à B13, son explication n'est pas suffisamment précise pour que l'on puisse le classer dans un des deux types vus jusqu'à présent. La prise en compte d'indices textuels nous ferait plutôt opter pour le type B, la recherche des congénères semblant de plus implicitement avoir été effectuée par balayage :

B13q3 « – *Et ben j'ai repéré d'abord les mots dérivés du français... en fait, les mots que je pouvais comprendre... et... en fonction de ça j'ai essayé de comprendre le sens du texte... puis aussi la façon dont est disposé le texte, y'a 3*

paragraphes... en fait ça m'a pas tellement aidée parce que par la suite je comprends pas...»

C) Le type "fragmenteur"

Il s'agit d'un mode de lecture semblable au précédent, mais effectué paragraphe par paragraphe. En fait nous n'avons repéré qu'un seul sujet (B2) ayant fonctionné de cette façon-là. Néanmoins, ce type nous semble suffisamment construit et différent des autres pour justifier d'un classement séparé. On peut d'autre part s'attendre à le trouver plus fréquemment.

B2q3 « – J'ai pris euh... la première phrase, ou disons peut-être le premier paragraphe, je l'ai lu... je l'ai lu comme ça, sans même essayer de comprendre, simplement pour me faire déjà un peu à la langue quoi, juste pour voir des mots que a priori je comprenais pas grand-chose, pour essayer éventuellement à la première lecture de comprendre trois petits mots à droite et à gauche, et après je l'ai repris ligne par ligne pratiquement pour euh...

(Enq) Le même paragraphe ?

(B2) Oui, le même paragraphe, et j'ai pas essayé de continuer, quoi, j'ai essayé d'abord de comprendre ce qu'il racontait dans le premier paragraphe, même dans la première ligne... j'essayais de faire... oui, phrase par phrase quoi... donc voilà j'ai lu plusieurs fois... c'est pour ça que j'ai pris tant de temps !

(Enq) ...et après t'es revenu sur le 1er paragraphe, et puis après toute la suite tu as fait de la même façon... ?

(B2) Oui oui pareil, j'ai fait ben les...

(Enq) Paragraphe par paragraphe ?

(B2) ... oui enfin ou... disons peut-être phrase par phrase, j'ai peut-être coupé là... enfin coupé dans un milieu de paragraphe et puis revenu quoi... de toute façon j'ai essayé de comprendre sans trop aller trop loin quoi. »

D'une certaine manière, ce sujet combine les deux modes de lecture précédents, en procédant comme le groupe B mais fragment par fragment, donc d'une façon plus analytique.

D) Le type "zoomeur"

C'est à notre avis le mode de lecture le plus élaboré, celui de lecteurs qui, de surcroît, expliquent le plus souvent très bien leur façon de procéder. En définitive assez

proches du type fragmenteur, ils font en plus un ou plusieurs balayage(s) total du texte au préalable. C'est le cas de B7 par exemple :

B7q3 « – D'abord je l'ai lu directement d'une traite... d'un bout à l'autre pour essayer de faire ressortir le sens général plus ou moins, et puis après cette lecture, donc je l'ai relu je crois deux fois euh... tout d'un coup, et après [...] j'ai repris chaque paragraphe de façon systématique, chaque paragraphe un à un et à l'intérieur de chaque paragraphe chaque phrase que j'ai relue plusieurs fois ...[...] Donc en fait je prenais une phrase, je voyais si je la comprenais plus ou moins puis je prenais la phrase d'après et j'essayais de voir s'il y avait un lien entre les deux... bon j'ai fait ça à peu près pour chaque paragraphe et une fois que j'avais plus ou moins extrait le sens général d'un paragraphe, je voyais le lien avec le deuxième paragraphe. »

Ou encore de B12, qui a, lui, en plus, profité des outils mis à sa disposition :

B12q3 « – D'accord, donc ce que j'ai fait tout d'abord, j'ai lu une fois, une première fois sans rien annoter pour essayer de voir tout ce que je comprenais mais... sans m'arrêter précisément sur des mots... juste, voilà en parcourant des yeux et vraiment c'est une lecture, c'est une lecture où on s'attarde jamais sur les mots, presque comme quand on lit en français en diagonale... et ensuite dans un 2ème temps, j'ai pris pour chaque... pour les 3 paragraphes, pour chaque paragraphe... donc j'ai pris les 2 stabylos, j'ai essayé de cocher et à la fin de chaque paragraphe je revenais en arrière pour essayer de voir si j'arrivais à comprendre un sens global, donc pour le 1er paragraphe j'ai réussi, enfin j'ai réussi... enfin j'ai réussi bon... approximativement, le 2ème j'ai quasiment rien compris, toujours avec la même méthode, donc en soulignant chaque mot que je comprends et je reviens en arrière, et le 3ème j'ai quasiment rien compris...».

Quant à T1, on peut difficilement souhaiter discours plus explicite. Un véritable cours !

(c'est vrai que, contrairement à nos principes, T1 est enseignant) :

T1q3 « – Un, tu lis, tu lis tout, même si tu n'y comprends rien, tu lis... tout, sans t'arrêter parce qu'on sait jamais, peut-être que tu as des petits éclaircissements qui viennent. Après donc tu reprends, tu lis par paragraphes, oui par paragraphe, ensuite tu cherches à déterminer des mots un peu clés, donc là par exemple au 1er paragraphe, ça va de 1 à je sais pas ... non ça ne fait même pas 10, donc de 1 à "officiel de médecins de Valence" là en fait... bon je sais pas, tu vois tous les mots qui te paraissent évidents comme "débat", "télévision", "direct"... donc ça c'est un nom propre [vitʃɛntə dɔlsə], donc ça, "médecos participantes" ça veut dire bon "médecins participants"... donc tu repères tous les mots qui sont proches en fait ou qui te..., soit du français ou d'une langue que tu connais quoi... (Enq) - ça c'est la deuxième lecture.

(T1) - Ouais, deuxième lecture. Ensuite, bon pour chaque paragraphe, bon j'ai peut-être pas vraiment fait ça, puis après tu... ouais tu refais en gros, en fait la seconde lecture c'est tu essaies de déterminer le contexte, c'est à dire en quoi ça consiste. C'est quoi, l'objet. Bon tu dis OK c'est un débat télévisé avec machin là [vit]énte dôlse], mais c'est pour quoi ce débat, c'est quoi le but du débat et sur quoi ça parle. Bon, sur quoi ça parle j'ai pas compris mais bon, je sais que c'est un débat. Et puis après tu, tu... bon tu sais en gros, tu dois déterminer qu'est-ce qui se passe. Bon là il se passe que, ben... bon j'insiste mais il est mort le type, hein! Sur la scène là, mort en direct, hein, ça va bien avec le titre en plus, donc c'est mort en direct. Donc qu'est-ce qui se passe ? Tu essayes. Donc tu sais qui intervient, tu sais où, tu sais pourquoi et maintenant tu essaies de savoir ce qui se passe...puis voilà et puis après, à la troisième lecture, tu essayes de voir si ...euh...si ton argumentation tiens la route quoi, tu essayes tout au moins et tu te persuades que oui ça tient la route, ça peut pas être autrement parce que il y a tel mot, tel mot, tel mot qui font que ça doit être ça et pas autrement ? ç'est peut-être archi-faux ce que j'ai dit, mais ça doit être ça (rires) ».

En fait, dans cet extrait, dont nous nous excusons pour sa longueur, se trouve résumé tout ce que nous avons pu dire sur la lecture interactive au chapitre 3. Ce sujet alterne approche globale (la 1ère lecture rapide sans s'arrêter), traitement ascendant (le repérage des mots clés), traitement descendant (recherche de réponses aux questions de base : où, quoi, qui, comment, etc.) puis traitement ascendant à nouveau (comportement de vérification ou de contrôle « *voir si ton argumentation tient la route* ») et enfin dernier traitement descendant (« *tu te persuades que oui* »).

Pour conclure ce classement, il convient de récapituler les quatre modes d'exploration textuelle que nous avons distingués. On peut poursuivre à cet effet l'allégorie cinématographique initiée avec le terme "zoomeur". Si l'on compare le texte à une scène, un paysage par exemple, qui doit être filmée, nos quatre modes de lecture vont correspondre à quatre façons de filmer :

– **le mode analytique** va d'abord se fixer sur un détail de la scène, puis, en élargissant le plan, en zoom arrière jusqu'à obtenir un plan général, il va de la sorte le remettre dans l'ensemble de la scène, en répétant ce mouvement aussi souvent que nécessaire par l'examen de détails choisis au hasard ;

– le **mode globalo-analytique** va pour sa part d'abord faire un "panoramique" de toute la scène avant de couper et de procéder au même mouvement que ci-dessus, un zoom arrière à partir de plans de détails qui cependant auront été repérés au moment du panoramique ;

– le **mode fragmenteur** va quant à lui diviser la scène en plusieurs parties qu'il va cadrer une à une dans un premier temps sans avoir fait de plan général au préalable, puis partie par partie, il va faire comme ci-dessus, un "panoramique" de ce fragment, coupure, cadrage d'un détail (plan de détail) puis zoom arrière pour revenir au plan moyen du fragment ;

- quant au **mode zoomeur**, son nom est déjà évocateur. Il commence lui aussi par un panoramique, puis progressivement, il va zoomer des parties de plus en plus petites de la scène, et ceci à plusieurs reprises en revenant à chaque fois par zoom arrière au plan général. C'est donc une prise de vue qui se démarque des autres en ce sens qu'il s'agit d'un montage sans coupures.

Quant à savoir quelle sera la prise de vue la plus réussie, on touche là aux limites de notre allégorie.

On peut résumer ces comportements dans le tableau suivant :

Graph. n° 9 : Tableau de classement des sujets en fonction du mode de lecture déclaré

mode analytique ou pas à pas	mode globalo-analytique	mode fragmenteur	mode zoomeur
B1, B3, B6, B13, TA	B4, B5, B8, B9, B10, B11, T2, T3, T4, TB B13 (?)	B2	B7, B12, B14, T1

4.2.3.2. Un échantillon de lecteurs experts

Comme nous l'avions souligné au moment de la caractérisation sociolinguistique de l'échantillon, il est ici vérifié que nous avons affaire à un public de lecteurs experts. Très souvent ils font référence à leurs stratégies de lecteurs en LE, voire en LM, menant parfois une véritable réflexion introspective en comparant les unes et les autres. C'est moins vrai en revanche pour les lecteurs relevant du mode analytique. Ces 4 sujets ne font jamais de référence à des savoir-faire déjà maîtrisés par ailleurs. Or, c'est bien ce à quoi se livrent nombre des 16 autres lecteurs, que cela leur soit demandé ou non. C'est implicite selon nous chez B8 et B10 par exemple, et explicite chez les sujets relevant des modes fragmenteur et zoomer. Du reste, cela n'a rien d'étonnant puisque ces modes de lecture sont beaucoup plus élaborés et complexes comme nous l'avons vu. Ainsi B7, quand on lui demande pourquoi il "zoomer", répond-il :

B7q3 « – *C'est... comme je procède à peu près de la même façon pour un texte... [...]. Oui c'est ça, je fais toujours comme ça, je lis comme ça et puis après je m'attarde sur les mots que je comprends pas... »*

B2 également reconnaît, en y étant quelque peu poussé par l'enquêteur néanmoins, avoir recouru à son expérience de lecteur en langue étrangère pour pratiquer sa lecture "fragmentée" :

B2q3 « – *(Enq) Pourquoi tu as fait ça (ndr: une lecture fragmentée), tu t'es dit avant je vais faire ça ou bien c'est venu comme ça, c'est une habitude...?*

(B2) – Non, mais j'ai vu que j'arrivais pas à comp... non non c'est pas une habitude parce que j'ai pas l'habitude de lire tellement de... ben si je lis l'anglais mais...

(Enq) – Voilà oui, c'est peut-être une habitude qui vient des lectures en anglais en allemand ou même en français après tout ?

(B2) – Ben disons qu'il y a... oui, ben disons qu'en français a priori on arrive quand même à... à arriver à comprendre dès la première lecture... pas toujours donc des fois on relit mais en général on arrive quand même à voir... alors que en anglais ou enfin dans quelconque langue, et ben pour mieux comprendre il faut arriver à lire toute la phrase parce que d'ailleurs en allemand par exemple, euh... le verbe se trouve à la fin de la phrase donc on est obligé de lire toute la phrase pour essayer de comprendre quoi. Bon, ben là

c'est pas le cas mais... moi j'avais besoin de lire deux voire même trois fois pour essayer de mieux comprendre le sens [...] »

Interrogé également sur ce point, B12 en arrive à la même conclusion en admettant en plus que sur un texte difficile en langue maternelle, il adopterait la même démarche :

B12q3 « – Je pense que je ferais la même stratégie, ouais. C'est à dire pour arriver à... à construire le sens, à pouvoir mettre un sens à chaque paragraphe, je crois qu'effectivement un texte... si on me donne un texte compliqué en français, bon je lirais un paragraphe et je m'arrêteraï pour...chaque fois que je comprendrais pas ».

Bien que non interrogés explicitement sur ce point, d'autres sujets laissent clairement entendre que leur savoir-faire procède d'un certain entraînement. B14 ponctue par exemple son argumentation d'un « *c'est sûr que moi je raisonne comme ça* » et T1, comme nous l'avons vu plus haut, est si précis dans ces explications qu'on n'a pas de mal à imaginer que ses stratégies ont été éprouvées sur d'autres langues. Cela signifierait-il que nous recueillons ici le fruit des orientations didactiques adoptées en lecture en langue étrangère pendant les années 80 pour encourager les traitements haut-bas sur des textes authentiques et dans une perspective communicative ?

4.2.3.3. Véridicité de l'introspection

Comme nous l'avons indiqué au tout début de cette partie 4.2.3., il convient de s'interroger sur la véridicité des introspections des sujets, ainsi que sur la validité de la technique introspective pour accéder aux véritables processus mis en jeu dans les modes de lecture. Sur ce dernier point, la diversité et la précision des discours recueillis, dont nous avons rapporté de larges extraits ci-dessus, devrait suffire à en démontrer au moins l'intérêt.

Quant à la véridicité, nous notons que les réponses de nos informateurs présentent très peu d'hésitations. Il semble même qu'ils répondent à cette question avec

engouement et application pour la plupart. Sans doute parce qu'ils parlent d'une expérience cognitive personnelle encore toute fraîche. Et les rares fois où ils doutent, ils le signalent, faisant preuve ainsi d'une grande honnêteté dans leur introspection. B7 par exemple rajoute, en une occasion, « *je crois* », à son explication, relativement précise par ailleurs, lorsqu'il n'est pas vraiment sûr de ce qu'il avance. B14 réévalue également une affirmation :

B14q3 « *—...ce paragraphe-là je l'ai relu... je l'ai compris assez vite celui-là, donc y'avait pas de problème, après c'est le second oui que j'ai relu plusieurs fois... et euh... le 3ème aussi, plusieurs fois, enfin, **quoique le 3ème enfin, dans ce que j'ai...** c'était moins long et puis j'en ai plus compris que...* »

Et puis il y a T1, qui garde toujours un œil circonspect sur son activité introspective elle-même très précise et fournie. Plusieurs traces manifestent cette attitude, comme celle que nous avons évoquée au début de cette section, ou encore quand il dit « *c'est peut-être archi-faux ce que j'ai dit, mais ça doit être ça! (rires)* ».

En définitive, nous serions tenté d'accorder un taux élevé de véridicité à ces données introspectives, ce qui justifie notre décision de ne pas distinguer systématiquement le mode de lecture déclaré et le mode de lecture réel, d'autant plus que les sujets semblent bien faire la distinction entre ce qu'ils ont effectivement fait et ce qu'ils auraient peut-être dû faire selon eux, comme le manifeste cet extrait de la réponse de T4 :

T4q3 « *— Et...ce que j'aurais dû faire aussi, que j'ai pas fait, c'est essayer de faire des...de séparer les phrases quoi, avec les virgules et les propositions différentes...* »

En somme, si les données introspectives sont fiables, si les sujets font preuve de peu d'hésitations pour rapporter leurs modes de lecture, cela indiquerait-il qu'ils étaient tous conscients de leur démarche au moment de mener à bien cette lecture bien particulière ? C'est la question que nous allons examiner à présent.

4.2.3.4. Degré de conscience des processus verbalisés

Nous voilà à nouveau confrontés à la question de la conscience, avec l'avantage de la poser cette fois sur un cas précis, celui du mode d'exploration d'un texte en ELVIF. Que rapportent ces introspections sur ce que nous avons appelé les modes de lecture ? Des stratégies planifiées au préalable, des stratégies adaptées *"en vivo"* au gré des circonstances ou bien encore des réflexes non-intentionnels de lecteur. Le mot est lâché, la conscience ici renvoie bien à l'intentionnalité du mode de lecture, même si certains discours font une incursion dans le domaine de l'*"awareness"* comme nous le verrons plus loin. Quant aux deux autres acceptions que fait Schmidt (1994) de la conscience, l'attention et le contrôle, il est clair que dans cette situation de contact avec une langue étrangère, les sujets ne peuvent y échapper, même si c'est à des hauteurs diverses, surtout en ce qui concerne le contrôle. En somme, notre problématique sur ce point se résume à la double question suivante : les quatre modes de lecture que nous avons exposés ci-dessus sont-ils ou non intentionnels ? Si intention il y a, a-t-elle été prise avant ou pendant la lecture ?

Attester l'intentionnalité d'un mode de lecture à partir des données introspectives consécutives à la tâche n'est pas chose aisée. On peut s'employer à relever les marqueurs d'intentionnalité qui renvoient à la réflexion *"en vivo"* du lecteur qui adapte sa stratégie en fonction des spécificités de l'activité conduite. C'est le cas par exemple quand les sujets justifient un changement de stratégie, comme B3 avec le marqueur *« parce que je me suis dit »*, ou encore plus explicitement T2 et T4 qui expliquent qu'ils ont jugé bon de ne pas continuer à vouloir traduire. Cela se produit aussi quand les sujets évaluent leur compréhension à un moment de la tâche et prennent des décisions en conséquence, ce qui peut se traduire comme chez B9 par *« après, comme j'ai vu que je comprenais rien je suis allée vite »*.

En présence de tels marqueurs, nous sommes fondé à parler du caractère intentionnel des stratégies employées. On serait tenté d'en faire de même pour les sujets

dont le mode de lecture, au vu de leurs explications, est particulièrement élaboré. De tels processus (cf. B12, T1, B7 par exemple) doivent nécessairement relever de ce que certains ont appelé « *un plan* » (P. Bogaards 1990: 89), voire une « *planification* » préalable (R. Ellis 1985). Or, rien n'est moins sûr, tout mode de lecture, aussi élaboré soit-il, peut tout aussi bien relever d'un entraînement régulier, d'une habitude comme le déclarent plusieurs sujets (T2, B12) et être ainsi déclenché spontanément. B12 par exemple s'interroge sur son mode "zoomer" et en conclut qu'il s'agit d'une habitude de lecture en LE, voire en LM, qu'il a utilisée « *sans s'en rendre compte* » :

B12q3 « – *Voilà je crois que la 1ère lecture c'est un peu comme en... comme en français et je dirais aussi même comme en... comme dans d'autres langues, c'est pareil, je dis toujours, j'ai pris l'habitude, si par exemple j'ai un résumé de texte à faire en français, ou même un texte en allemand ou en anglais, j'ai toujours l'habitude de voir grosso modo, en une minute ou 2, même pas, pour un texte comme ça en 30 secondes, d'essayer de voir si j'arrive à comprendre le sens... En français généralement après je... qu'est-ce que je fais en français?... généralement je reviens, je souligne aussi... ouais je crois que c'est en fait c'est... je m'en suis pas rendu compte mais je crois que j'ai agi comme pour un texte français... on me donne un texte... je crois que j'ai toujours la même démarche... c'est de souligner, de... après de reprendre vraiment une lecture et de souligner directement... »*

Chez T1 en revanche, l'explicitation présente une telle fluidité et un tel caractère expositif qu'il est difficile de douter de sa planification préalable. Il semble néanmoins que la rétrospection n'est peut-être pas la technique introspective la plus indiquée pour étudier la question de l'intentionnalité préalable ou concomitante en l'absence de marques explicites. Où alors aurait-il fallu poser explicitement la question, comme nous l'avons fait ponctuellement avec B12. Pour bien des sujets, y compris pour ce dernier d'ailleurs, il ne nous est pas possible de trancher. La réflexion à voix haute simultanément à l'exécution de la tâche serait peut-être une technique plus indiquée. Cela reste à expérimenter. Par conséquent, nous ne sommes pas en mesure d'examiner l'hypothèse selon laquelle les lecteurs les plus intentionnels sont ceux qui, s'étant déjà interrogés d'une manière ou d'une autre sur l'accessibilité d'une langue voisine, ont une

expérience de lecture en langue romane inconnue. Pas plus que nous ne pouvons le faire pour ceux qui ont une expérience approfondie de lecture en langue étrangère.

Il en résulte qu'on ne peut pas valider non plus l'hypothèse selon laquelle les modes de lecture les plus élaborés correspondent à l'intentionnalité la plus forte, voire à la planification. Rien n'empêche en effet celle-ci d'avoir cours aussi bien avec un mode de lecture analytique, comme cela semble avoir été le cas pour T2 avant qu'il ne modifie sa stratégie (cf. supra), ou encore plus sûrement pour B6 qui a formulé à voix haute son projet de lecture avant de se mettre à la tâche.

4.2.3.5. Modes de lecture, modes de traitement et performances

La question est de savoir s'il y a un lien de corrélation entre ces trois dimensions. Le mode de lecture implique-t-il un mode particulier de traitement subséquent ? Pour le mode analytique, on ne voit pas comment il pourrait en aller autrement, au moins pour ce qui est de la première lecture pas à pas. Inversement, il semble bien qu'à l'autre extrême du tableau (cf. Graph. n°8), le mode zoomer implique une prédominance des traitements haut-bas, ou à tout le moins une lecture interactive où les traitements descendants acquièrent une place "respectable". Mais pour les modes de lecture du milieu de tableau (fragmenteur et globalo-analytique), soit la majorité des sujets (12/20), il est bien difficile de voir une corrélation entre les deux modes, ni même de s'en tirer avec le "panachage interactif" puisque d'une part, celui-ci caractérise aussi le mode zoomer et d'autre part parce que, malgré une première lecture rapide du texte ou d'un paragraphe pour repérer des ancrages lexicaux, cela ne détermine en rien le traitement qui en suivra.

Quant à l'hypothèse du court-circuitage des traitements de haut-niveau dans la lecture en langue étrangère, si elle devait se vérifier, la majorité de nos sujets devraient utiliser un mode de lecture essentiellement analytique (c'est le seul mode de lecture où la corrélation entre modes de lecture et de traitement est assez forte). Or nous avons vu

que ce n'était pas le cas puisqu'ils ne sont que 4 sur 20. Mais nous avons également pu constater que le mode de lecture globalo-analytique, qui repère des ancrages sémantiques par une première lecture rapide, pouvait tout aussi bien développer suite à cela un traitement ascendant dominant. De fait, ces lecteurs présentent également une possibilité de court-circuitage du haut niveau. Cependant, au vu des analyses conduites jusqu'à présent il semble bien que ce ne soit pas le cas. Faut-il en conclure que ce public est particulièrement doué et/ou, comme nous l'avons suggéré plus haut, que c'est là le résultat de l'évolution de la méthodologie d'enseignement de la lecture (en LM et en LE) connu dans les années 80³⁸ ?

Si cette hypothèse peut paraître séduisante, il convient néanmoins de faire preuve d'une grande prudence car en réalité, notre situation de lecture, tant par le contexte que par le texte, est trop spécifique pour permettre un quelconque examen de comparabilité avec les études qui ont conduit à l'hypothèse du court-circuitage. Elle se démarque d'abord par son contexte, dans un cadre expérimental connu des sujets mais en même temps très informel, hors situation didactique, et tout à fait ponctuel pour le sujet qui n'est pas engagé dans l'apprentissage de cette langue. Ensuite, la comparabilité est sans nul doute faussée par l'objet de la lecture, un texte en langue inconnue, qui grâce à un chapeau court, complet, et accessible aux lecteurs en ELVIF, pouvait être compris à hauteur égale quels que soient les modes de lecture et de traitement suivis, et cela d'autant plus que la suite du texte, constituée d'un détaillage des faits très opaque, mettait également plus ou moins tout le monde sur un pied d'égalité.

C'est aussi une des raisons pour lesquelles nous avons souhaité conduire quelques entretiens (deux) avec un autre texte (« *Jessica* »). Il en ressort que le principal écueil est à imputer de nouveau à l'agencement textuel. TA par exemple, du

³⁸ Conduite pour une large part, notons-le, suite aux travaux ayant formulé l'hypothèse du court-circuitage.

fait de l'incompréhension de plusieurs unités, s'interroge sur la continuité chronologique du texte « Jessica » :

TAq3 « – Je vois pas tellement le rapport entre les... donc il y a forcément quelque chose que je n'ai pas compris, entre ce passage-là où il est question de l'analyse à la... à l'hôpital, de l'analyse du fœtus ou enfin ils reprennent le mot fœtus là [feto], fœtus, je présume donc, mais je vois pas la relation entre ce fœtus-là et puis ce bébé qui est déjà né, où alors c'est un retour en arrière en quelque sorte, je présume, par déduction...j'ai pas très bien suivi...

(Enq) - A cause de cette partie opaque au milieu là...

(S.A) - Oui c'est ça, bon là je comprends pas, comme j'ai pas compris tellement ce qui se passait là... j'ai pas fait le lien entre cette partie-là et celle-ci, donc ça il est possible que ce soit un passage explicatif qui précède en fait l'exposé de cette situation-là.

(Enq) - D'accord, c'est une supposition par rapport...

(S.A) - C'est une supposition parce que bon...

(Enq) - ...pour résoudre cette énigme...

(S.A) - Oui. Là il parle de fœtus alors que ici ils ont dit que le bébé était né normalement tout en étant...t out en ayant pratiqué une césarienne sur la mère, donc le bébé est né en bonne condition, normalement ».

Sa méprise est-elle due à la trop grande part accordée au traitement bas-haut ? On peut raisonnablement le supposer puisque sa construction le fait passer des mots repérés à la phrase puis aux liens interphrastiques. Or dans ce cas précis, le lien entre les phrases relève d'une logique textuelle, donc d'un traitement de haut-niveau qu'il semblait bien avoir court-circuité. Ce n'est qu'en y réfléchissant à voix haute en compagnie de l'enquêteur, donc en prenant un certain recul par rapport à son activité, qu'il a su activer le traitement descendant, ce qu'il traduit par «*je présume; par déduction; c'est une supposition* ».

La démonstration peut sembler convaincante et se résumerait ainsi : les sujets qui privilégient le traitement bas-haut ne perçoivent pas les dimensions textuelles comme l'agencement des textes de presse. Pourtant, et bien que le lien de corrélation entre mode de lecture et de traitement soit faible, les binômes qui ont achoppé sur cette difficulté (B2, B6, B8 et B12) se trouvent répartis dans les quatre catégories. Nous

restons en définitive extrêmement circonspects sur la question, qui mérite sans doute d'être étudié au moyen d'une enquête spécifique.

En ce qui nous concerne, nous attendons beaucoup sur ce thème des premières enquêtes ultérieures à cette recherche, que nous conduirons avec divers textes, sur un public impliqué dans l'apprentissage de l'espagnol par habiletés dissociées. Encore qu'avec eux on passera évidemment de la situation d'observation de sujets au contact de la LE à celle d'apprenants, ce qui aura naturellement pour effet de modifier les données de la situation. La pédagogie pourra porter en effet dès les premières séances, sur la nécessité de pratiquer des lectures interactives afin de limiter tout risque de court-circuitage et notre intérêt de chercheur se portera alors plutôt sur l'usage qu'ils feront des recommandations qui leur auront été données.

Chemin faisant, nous avons évoqué ci-dessus le tableau de classement des sujets en fonction de leurs performances. Si la corrélation entre modes de lecture et de traitement n'est que partielle, elle semble même être nulle entre les modes de lecture et les performances. On en jugera avec le tableau suivant qui croise les deux classements.

Graph. n°10 : Classement des sujets en fonction de deux paramètres : le mode de lecture déclaré et la performance.

mode de lecture groupe de perf.	mode analytique	mode globalo-analytique	mode "fragmenteur"	mode "zoomeur"
A	B1, B3	B10, B11, T2, T3, T4, (TB)		B7, T1
B		B4, B9		B14
C	B6, (TA)	B8	B2	B12
D		B5, B13		

Au vu de ce tableau, la question ne souffre aucune discussion, aucune corrélation n'est possible entre mode de lecture et performance puisqu'on ne peut faire aucune lecture en diagonale du tableau. On trouve de bonnes (groupe A) et de moins bonnes compréhensions (groupes C et D), selon les critères que nous avons posés, avec tous les modes de lecture (le mode "fragmenteur" mis à part). Si c'est dans le groupe numériquement le plus important, celui des sujets qui prennent la précaution de faire une ou deux lectures rapides avant de détailler, que l'on recrute le plus de bonnes lectures, c'est aussi là qu'on trouve les deux plus mauvaises compréhensions. Certes d'autres facteurs, comme nous l'avons vu en 4.2.1. peuvent entrer en ligne de compte, mais cela démontre bien qu'il ne suffit pas d'adopter un mode de lecture déterminé pour accéder à une compréhension satisfaisante d'un texte en ELVIF. Peut-être même peut-on formuler l'hypothèse que chaque sujet, dans la mesure où il garde le contrôle de son activité, adopte pour réussir un mode de lecture qui correspond le mieux à son profil, son tempérament, sa personnalité... et ses compétences métalangagières ? C'est à ses deux aspects que nous allons nous intéresser à présent, d'abord une dernière fois à travers la question 3, puis dans le reste du questionnaire.

4.2.3.6 Activité métacognitive ou activité métalangagière ?

Mener une introspection sur ses propres modes de lecture et la verbaliser constitue-t-il une activité métacognitive ou une activité métalangagière ? Le sujet fait-il de la cognition sur la cognition, selon la formule de Flavell (1981), où utilise-t-il le langage pour parler du langage ? La compréhension étant une activité à la fois cognitive et langagière, on peut même se demander s'il y a lieu de se poser la question. L'imbrication entre langage et cognition est peut-être précisément ce qui définit le mieux l'introspection (on serait alors dans la zone 4 du schéma présenté en 2.7.6.).

D'autant plus que la mémoire, l'un des objets de la métacognition, est forcément impliquée dans l'activité de langage comme l'ont démontré les cognitivistes eux-mêmes à travers les notions de mémoires à court et à long terme. C'est justement quand le sujet évoque les problèmes d'accès ou de gestion de la mémoire qu'il a rencontrés pendant l'exécution de la tâche, que l'on peut parler d'activité métacognitive. Ainsi, les difficultés d'accès à la mémoire à long terme sont fréquemment évoquées. B6 explique qu'il a pris les mots un par un pour en transformer les lettres dans sa tête et « *essayer de me rappeler de quelque chose, d'un mot que je connais* ». Quant à B3, il justifie son mode de lecture par un argument cognitif sur la gestion de la mémoire à court terme :

B3q3 « – *J'ai essayé de le lire de suite en détail et de faire des rapprochements... parce que je me suis dit que si je le lisais, si je le survolais euh... **je risquais d'oublier des passages**, de ne pas en comprendre et... je préférais attaquer de suite la compréhension... et de lui donner un sens* ».

L'introspection acquiert alors une dimension qui va au-delà, à notre avis, des limites de la sphère langagière. L'activité métacognitive dans ce cas, c'est autant ce que rapporte le sujet au moment de l'introspection que ce qu'il s'est dit pour lui-même au moment de la lecture / compréhension personnelle. En revanche, dans l'exemple suivant tiré de T4, les réactions du sujet face aux questions de l'enquêteur démontrent clairement que l'activité métacognitive est le fruit de l'introspection conduite au moment où le sujet relate l'itinéraire cognitif suivi et fait le bilan des démarches et stratégies employées ou non :

T4q3 « - *Et... ce que j'aurais dû faire aussi que j'ai pas fait c'est essayer de faire des...de séparer les phrases quoi, avec les virgules et les propositions différentes...*

(Enq) - *Pourquoi tu l'as pas fait, tu pensais que...*

(T4) - *Je sais pas... (soupir rieur)*

(Enq) - *T'y as pas pensé ou t'as pensé que c'était pas la peine...*

(T4) - ***J'y ai pensé** mais après **j'ai oublié** en cours de route quoi, après **je me suis dit** qu'il valait peut-être mieux le lire une fois, voir ce qui m'en restait et essayer de détailler après par la suite...»*

Cet exemple est particulièrement intéressant car on y retrouve à la fois un bilan métalangagier dans le premier énoncé de T4, où il émet le regret de ne pas s'être livré à

une tâche métalinguistique déterminée, celle d'une séparation de phrases par analyse propositionnelle, le tout débouchant sur un bilan métacognitif (zone 5 du schéma en 2.7.6.). Ce qui nous amène tout naturellement à nous intéresser désormais aux aspects métalinguistiques surgis lors de cette question 3.

4.2.3.7. Manifestations de l'activité métalinguistique lors de la question 3

Trouve-t-on d'autres évocations métalinguistiques comme celles de T4 ci-dessus en réponse à la question 3 ? Oui bien sûr, quand les sujets parlent plus des sources de leur compréhension que de leur mode de lecture. Ils évoquent ainsi la façon de traiter le lexique – comme chez B6 qui jongle avec les lettres – ou de traiter les congénères. Plusieurs sujets parlent de la recherche des liens entre les phrases (B7, TA par exemple). Certains évoquent la nécessité de segmenter les phrases en propositions (T4) en prêtant attention à la ponctuation (B14, TB), voire à des aspects phonologiques comme l'accent tonique pour obtenir une oralisation conforme (cf. infra TBq3e1), ou encore à des aspects syntaxiques comme la catégorisation (B14) ou l'ordre des mots dans la phrase (B2 qui compare avec l'allemand).

Ce faisant on entre de plain-pied dans le thème central de notre recherche, mais compte tenu de la nature de la question 3, il ne s'agit pas d'activité métalinguistique à proprement parler mais de discours sur l'activité métalinguistique, comme les regrets de ne pas l'avoir conduite, les difficultés rencontrées, etc. Il s'agit plus, en somme, d'activité métacognitive à objet linguistique (zone 4 du schéma en 2.7.6.).

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question dans les pages qui suivent puisque, de toute façon, ce n'était pas l'objectif de la question 3 de faire ressortir ce genre de données. C'est la raison pour laquelle nous joindrons les quelques extraits que nous y avons repérés à l'analyse qualitative de l'activité métalinguistique, en précisant toujours leur question (de l'entretien) d'origine.

CHAPITRE 5 : ANALYSE QUALITATIVE DE L'ACTIVITE METALANGAGIERE¹

Notre premier objectif est de recenser les verbalisations "méta" émises par les sujets lors de ces entretiens. Nous pensons avoir mis en évidence, au point 4.1.3., que notre entretien présente des séquences bien distinctes du point de vue de la sollicitation des sujets. C'est pourquoi il nous semble inévitable, au moins dans un premier temps, de suivre cette séquentialisation pour rendre compte de leur activité "méta".

Toutes les séquences sont-elles potentiellement génératrices d'activité métalangagière ? Selon quels critères la repère-t-on ? Quand l'activité spécifiquement métalinguistique se manifeste-t-elle, comment évolue-t-elle ? Ce sont les premières questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

Il s'agira essentiellement dans ce chapitre, d'inventorier les verbalisations métalinguistiques en fonction des niveaux linguistiques impliqués et des caractéristiques de la sollicitation. Nous en signalerons au passage les aspects les plus pertinents pour la perspective didactique qui est la nôtre.

¹ Le titre de ce chapitre met en exergue l'activité métalangagière alors que c'est l'activité métalinguistique qui est prise pour cible dans le titre de la thèse. Cela ne signifie pas que nous ayons "changé notre fusil d'épaule" au fil de notre réflexion mais simplement que, au sein de l'activité métalangagière dont nous présenterons ici les différentes composantes (les 4 zones concernées du Graph. n°3), nous nous attacherons plus particulièrement à décrire ce qui relève de l'activité métalinguistique (zone 3 principalement).

5.1. LES SUJETS DEVELOPPENT-ILS UNE ACTIVITE "META" PENDANT LA LECTURE / COMPREHENSION (Séquences A et B) ?

C'est volontairement que nous avons utilisé le seul préfixe "méta" (à l'instar de Arditty 1992). Il convient de rappeler à ce sujet que nous considérons que la nature de la tâche en elle-même, est métalangagière. En effet, si l'activité langagière se caractérise par une utilisation du langage dans des conditions normales d'emploi, en production ou en compréhension, avec des interlocuteurs centrés sur d'autres fonctions du langage que la fonction métalinguistique (en particulier sur la fonction référentielle), dans notre cas précis en revanche, cette activité langagière se réalise à partir d'un système linguistique inconnu du destinataire. Certes, le référent est visé là aussi, mais la particularité langagière de la source de cette activité référentielle est mise en exergue aux yeux du sujet (particularité redoublée par la situation de lecture expérimentale, qui passe progressivement au fil d'une sorte de simulation de situation "naturelle" à une situation quasi didactique). Celui-ci ne peut pas ne pas en être conscient, c'est la raison pour laquelle nous estimons que la tâche de lecture/compréhension est d'emblée de nature métalangagière. C'est en quelque sorte un premier degré de conscience, en termes de simple constat d'une situation langagière particulière, qui nécessite une certaine attention, comme si le message à restituer en LM arrivait brouillé.

Conformément au schéma posé plus haut (cf. 2.7.6, Graph. n°3), cette activité métalangagière se subdivise selon nous en deux domaines, qui peuvent se manifester conjointement dans les discours (zone d'intersection) mais qui correspondent à deux points de vue différents du sujet :

a) **l'activité métalinguistique** (zone 3), c'est-à-dire quand le sujet est en mesure de mener à bien une réflexion analytique, de (se) formuler des règles de fonctionnement, de construire intentionnellement des microsystemes pour décrire et structurer à sa façon la langue cible. Les discours relevant de l'activité métalinguistique sont – difficultés

liées à la verbalisation et à l'introspection mises à part – la manifestation directe, concomitante ou consécutive, de l'activité cognitive ;

b) **l'activité métacognitive** (zone 5), quand le sujet prend conscience de l'attention particulière que nécessite chez lui la tâche, l'activité cognitive qu'elle suscite (cf. R. Garner 1987, P. Carrell 1989 a et b, A. Wenden et J. Rubin 1987, A.L. Brown 1986). Il y a donc une auto-observation du fonctionnement qui peut se manifester en termes de contrôle, d'évaluation ou d'appréciation. Le lecteur dirige son regard vers son propre dispositif de construction du sens et en discerne, plus ou moins clairement, les composantes. Dans ces verbalisations, l'informateur prend du recul par rapport à la tâche et manifeste une auto-observation de son activité cognitive en adoptant un point de vue "panoramique».

Nous allons tenter d'exemplifier cette clarification en répondant à la question-titre de cette section. Pour ce faire, nous allons observer les séquences A et B, donc jusqu'à la fin de la question 3. En effet, si activité métalangagière il y a pendant la lecture / compréhension, elle est susceptible d'émerger de façon concomitante pendant l'exécution de la tâche, c'est-à-dire de la lecture à la restitution du produit compris (séquence A) ; ou encore de façon rétrospective (séquence B: questions 2 et 3) quand il est demandé au sujet, immédiatement après la tâche, d'expliquer ses modes d'accès au sens et son mode d'exploration du texte.

Quels que soient les modes de lecture et de traitement, la lecture / compréhension en ELVIF est essentiellement, en aval, une « *opération de transcodage* » (M. Souchon 1993: 74)² ou une opération « *de traduction mentale* »

² Souchon fait remarquer ici que le "en" de "lecture en LE" suggère que « *la reconstruction du sens s'effectue directement en LE. Or il est certainement plus vraisemblable de considérer la lecture en LE jusqu'au stade où elle devient plus ou moins automatisée, comme une opération de transcodage qui s'apparenterait plus ou moins à une sorte de traduction* » même si lire un texte en LE et traduire ce texte « *ne sont en aucune façon des activités assimilables* ».

(R. Kern 1994: 441). C'est en cela qu'elle est une tâche de nature métalangagière. Mais sur quelle base se fait ce transcodage, sur la base d'un processus non-conscient qui permet à la traduction d'émerger "naturellement" ou bien grâce à une réflexion consciente et contrôlée par une "voix interne" (cf. D. Coste 1978) ?

Mis à part quelques rares exclamations et soupirs liés à la difficulté cognitive de la tâche, nous n'avons pas enregistré de manifestations verbales de l'activité métalangagière pendant la lecture. Ce qui ne signifie en rien que le sujet n'ait pas eu recours à ses potentialités, mais il n'a aucune raison de les verbaliser ni même de les mettre en forme intérieurement pour lui-même (les notes prises par les sujets sont des traductions de segments). En revanche, certains sujets ont laissé des traces de leur activité métalangagière : soulignements, surlignements, notes, comme B12 qui a utilisé les feutres fluorescents pour surligner en jaune ce qui se réfère aux deux personnages, Dolz et María Dolores Bañón, et en vert tout ce qu'il comprend. Nous reviendrons plus loin sur ces comportements dans la mesure où ils sont de toute façon évoqués verbalement dans la suite des entretiens par les sujets, de façon rétrospective, sous un angle métacognitif ou métalinguistique.

5.1.1. Activité métalangagière de type métacognitif

L'activité métalangagière de type métacognitif présente au moins deux faces que l'on peut resituer dans la schématisation de l'activité de lecture / compréhension proposée au chapitre 3: (i) soit elle se réfère aux connaissances du sujet et aux moyens d'y recourir, quand le texte (c'est-à-dire l'entrée, l'input) les appelle en mémoire, (ii) soit elle se réfère au contrôle ou à l'évaluation locale ou globale de la tâche, c'est-à-dire à la sortie.

5.1.1.1. L'accès aux connaissances en mémoire

On trouve à ce niveau les énoncés qui font référence à l'accès aux connaissances antérieures du sujet. C'est là que nous classerons les énoncés où il nous fait part de ses recherches en mémoire à court et à long terme, pour traiter par exemple les quelques unités lexicales connues en espagnol. Le mode d'accès peut-être direct (avec ou sans localisation de la source) ou indirect (avec reconstitution d'un itinéraire mnémonique³). Dans le premier cas, le sujet est conscient de l'accès en mémoire à long terme – ou du moins, c'est la nécessité d'introspection a posteriori qui lui en fait prendre conscience – mais il n'est plus en mesure de retrouver les conditions de mémorisation:

B3q2p3 « [lakabe'sa] il me semble que c'est "la tête"... mais bon ça c'est... je l'ai peut-être entendu ou... je peux pas vous dire d'où ça vient, ça m'est revenu comme ça... » .

B11q2p10 « [kɔn] je... il me semble, je crois que c'est "avec"...
(Eng) - Tu le connaissais?
(B.11) - Je le connaissais oui, mais je sais plus d'où... parce que moi j'ai pas fait de latin non plus! Alors je suis même pas aidée par le latin pour les langues romaines (sic!) j'ai fait du grec mais pas de latin... mais [kɔn] j'ai dû l'apprendre dans les... comme ça quoi!... »

Parfois en revanche, il réussit très bien à localiser la source. Ainsi B3 à nouveau :

B3q3p3« Quelques mots me sont revenus aussi au travers de chansons ! Par exemple [ma'no] euh... y'a un groupe français qui s'appelle [lamə'none'gra]... donc ça m'a fait penser à ça... » ;

B8q1p3 « En fait je pense que j'ai compris le titre parce que ça ressemble énormément au français, et puis [m'wɛrt] je... c'est "mort" parce que... je sais que c'est "mort" mais je croyais que c'était "mort" en italien, parce que y'a une chanson de "La Strada" (nдр: groupe de rock grenoblois) qui parle de [m'wɛrt] ».

T2q2p4 « Bon. Y'a déjà un premier truc, c'est le titre, le titre [vivalə'mwɛrt], ça on connaît (nдр: titre d'un film), et "en direct" a priori comme il parle de télévision donc ça permet vachement bien de situer un peu ce qui se passe ».

³ Dont on ne trouve pas trace néanmoins à ce stade du questionnaire.

ou encore dans l'extrait suivant, qui n'est pas sans rappeler la référence à Astérix (pour trouver le sens de "y" grâce à « *Souपालoignon y croûtons* ») :

B1p13 « - *On entend, bon on dit euh... je sais pas moi... [laka'bɛsa] c'est connu, je sais pas... Ça se dit...*

(Enq) - *Ça se dit en français aussi, j'ai mal à la [ka'bɛsa] ?*

(B1) - *Oui, je sais pas moi... ou bien je prends les dessins animés, je prends comme ça un exemple, quand j'étais petit on avait euh... comment il s'appelle ? J'ai oublié le nom...*

(Enq) - *"Speedy González" ?*

(B1) - *"Speedy Gonzalez" voilà, la souris la plus rapide du Mexique, on a toujours [lakabɛ'sa]... déjà on a un peu quelques mots en espagnol, voilà ».*

Le sujet peut, avec plus ou moins de certitude, localiser la source, les conditions de la mise en mémoire : B4 y réfléchit en direct et à voix haute dans l'exemple suivant

B4q2p5 « *Ça ils le disent tout le temps en espagnol [pɛro] mais je sais pas ce que c'est... "mais" peut-être, ... je sais pas...*

(Enq) - *Pourquoi ?*

(B4) - *Enfin c'est un mot qui revient tout le temps... [pɛro] [pɛro]... je crois hein...*

(Enq) - *Donc t'as l'habitude d'entendre de l'espagnol...*

(B4) - *Non, tout simplement là y'a Séville (ndr: Expo 92) en ce moment... Et bon, souvent on entend aux infos des gens qui parlent espagnol... et c'est un mot qui revient tout le temps... enfin je crois! Ouais on l'entend bien ça... ouais ils sont souvent au début d'une phrase à l'oral... [pɛro] machin machin... [pɛro] machin machin... (rire) ».*

Mais la plupart des verbalisations se référant à l'accès aux connaissances antérieures concernent la "résonance en langue maternelle", comme le dit très bien B8 :

B8q2p5 « *Et "conductora" c'est... conductrice... tu vois donc, tous ceux qui ont pour moi une résonance avec le français je le traduis comme ça... » ;*

ou encore B11 qui interprète les unités grâce à leur « sonorité » :

B11q2p6 « *Ça sonne bien et puis ça ressemble au français* ».

C'est ce que laissent entendre la plupart des sujets de leur perception de la ressemblance, à travers les formules d'introduction de la ressemblance par exemple «

"x" (en espagnol) *ça fait un peu* "y" (en français ou dans une autre langue)... »; « *on dirait...* »; « *ça me fait penser à...* »; « *ça ressemble...* »; « *c'est comme...* », voire la formulation faussement étymologique de B2q2p5 « [ãRØPREZãta'tsjɔ̃] *ça veut dire "une représentation" a priori, vu que ça vient du français* », qui trahit une représentation de la proximité linguistique quelque peu ethnocentriste⁴. Ces rapprochements entre unités lexicales issues de systèmes linguistiques différents sont conscients certes mais il ne relève pas d'une activité métalinguistique qui impliquerait qu'une analyse, même sommaire, soit activée. Ici, en réaction au stimulus de l'unité lexicale de la langue cible – si l'on prend un point de vue behavioriste –, il y a "activation spontanée" d'une équivalence lexicale en mémoire. Cela a lieu le plus souvent avec le français mais aussi avec d'autres langues, l'italien très fréquemment surtout pour les trinômes :

T1q2p4 (1.7) « *"en représentation du..."*, [dɛl] *oui c'est comme l'italien ça* [dɛlkole'zjo ofi'sjal] »,

Cela peut aller là-aussi de la simple analogie à une ressemblance moins frappante, comme dans l'exemple suivant pour "después de que", qui en fait une véritable traduction trilingue... malheureusement erronée à cause d'un renvoi prépositionnel différent en italien et en espagnol :

T1q2p4 « *ah oui, ça c'est [dopo de ke], c'est comme en italien ça en fait, je sais pas comment on dit ça en français, je sais pas comment on dit ça non plus... "à la suite", "à la suite de quoi" en fait voilà [dopo de ke], ouais c'est ça "à la suite de quoi"...* »

Ce genre de rapprochement triangulaire peut aussi soulever des interrogations passagères

T1q2p5 « *...[lapeɾjodi'sta] ça c'est comme l'italien aussi, ...remarque en français aussi on le dit "la periodiste"? [lapeɾjodi'sta]...bon bref, [ma'ɾjadolo'ɾɛs] machin* »

⁴ à moins que ce sujet veuille dire que son interprétation vient du français

Cela peut se faire aussi avec l'anglais (mais pas chez les trinômes), comme dans l'exemple suivant où toutefois la source n'est pas clairement identifiée :

B11q2p6 « - [væ'ʁjɔs] j'ai compris "plusieurs"...

(Enq) - Pourquoi?

(B11) - Parce que il me semble que..... dans le sens... enfin y'avait [mil] ça voulait dire beaucoup et il me semble qu'en anglais [væ'ʁjɔs] enfin... je sais pas, ça m'a semblé... y'a quelque chose en moi qui m'a dit "plusieurs" mais alors je sais pas si ça vient de l'anglais ou... enfin sinon "variété, varier" et puis ça tombe... ça... le sens... »

Il est clair néanmoins dans ce cas que l'on a bien affaire à une réflexion à voix haute a posteriori, le sujet essayant de trouver les raisons épilinguistiques de son traitement lexical. Chose à laquelle il ne se livre pas toujours :

B9q3p5 « Et puis... [kɔ'duktɔʁ] c'est... "chef" je crois... "celui qui dirige"... »

Quant au latin, s'il est convoqué à ce niveau-là, c'est néanmoins autour de considérations étymologiques qui prennent un autre caractère, car cela implique une segmentation morphologique à la base, donc une activité métalinguistique. Nous en reparlerons.

Quoi qu'il en soit, tous ces rapprochements sont conduits sans que pour autant les sujets en tirent des observations susceptibles d'être réutilisées, à peine leur représentation des langues romanes est-elle parfois ébranlée (du genre « *tiens l'espagnol est plus proche de l'italien* ») comme on le verra plus loin.

Jusqu'ici en somme, si nous nous référons à notre schématisation du chapitre 3, nos informateurs sont d'une certaine manière conscients de l'interaction entre le texte et leurs connaissances mais ils n'ont pas eu besoin de solliciter leurs capacités métalinguistiques pour établir cette interaction. L'inconvénient c'est que bien souvent la ressemblance des graphies ne repose sur rien, elle « *fait penser à* » et c'est tout. Ainsi,

sous l'effet de pressions contextuelles plus ou moins proches, cohabitent des rapprochements corrects comme :

B4q2p5 « *Oh [postur] ça c'est... [posty'ra] ça fait penser à "position" quoi.....* »

et d'autres plutôt "hasardeux"...

B2q2p7 « *[po'nja] bon ben... [lepo'njalama'no] donc ça faisait un peu "la pogne" enfin comment on appelle ça "le creux de la main" quoi...* »

ou encore

B11q1p5 « *- C'est... qui va avec [sɔbr], au début y'a [sɔbr] et après [kurāderis'mo]... qui revient là mais... et ça ça décrit... alors le personnage dont on parle c'est Vincent Dolz et donc euh... j'aurais bien aimé savoir ce qu'il fait... alors[sɔbr] ... si [sɔbr] c'est le même mot qu'en français, enfin si ça a le même sens... à ce moment-là je comprendrais éventuellement qu'il est dans un lieu de cure de désintoxication... mais ça j'ai inventé je peux pas sa... je sais pas, je peux pas savoir...*

(Enq) - Pourquoi "de cure de désintoxication"?

(B11) - Euh... à cause du mot [sɔbr] et puis après y'avait [kurānd] ... alors je me suis dit c'est peut-être une cure ».

Cette activité métalangagière basée sur la correspondance terme à terme à partir d'une ressemblance graphique plus ou moins marquée est en réalité hautement aléatoire en fonction du nombre d'indices, pas toujours perçus distinctement par l'informateur, sur lesquels elle s'appuie. Nous considérons qu'elle ne constitue pas une activité métalinguistique dans la mesure où, si la dissociation entre l'aspect formel du signe et sa signification peut être établie en raison de la tangibilité du procédé d'autonymisation, « *l'intérêt porté aux relations de dépendance, de ressemblance, de différence qui lient les signes les uns aux autres dans ces deux dimensions* » ne l'est pas (d'après les critères de repérage de l'activité métalinguistique posés par C. Bonnet et J. Tamine-Gardes – 1984: 9 – pour l'acquisition de sa LM, mais que l'on peut très bien utiliser ici quand il y a confrontation de deux systèmes linguistiques). La mise en équivalence spontanée terme à terme resterait par conséquent une activité métalangagière où le lecteur devrait "déparasiter" un à un les signes pour retrouver des unités connues appartenant le plus

souvent à sa LM ou parfois à d'autres LE sans que pour autant une relation formelle de ressemblance (donc une généralisation) soit posée (cf. C. Degache 1995: 47).

On pourrait certes opposer à ce point de vue que la correspondance terme à terme est déjà une opération métalinguistique en arguant du fait que chez le petit enfant bilingue elle n'accompagne pas immédiatement la maîtrise de deux codes, comme le rappelle Gaonac'h (1987: 19) : « *l'acquisition d'une L2 n'implique pas nécessairement la possibilité de traduction d'une langue à une autre. C'est notamment le cas lorsque deux langues ont été acquises de manière indépendante* ». Il nous semble toutefois que la situation des adultes placés face à un écrit en ELVIF s'éloigne trop de celle des enfants bilingues pour que la comparaison puisse être tenue. Il n'en demeure pas moins que l'intérêt pour les relations entre les signes peut rapidement apparaître de façon explicite à l'issue de ce "déparasitage" comme nous le verrons au point 5.1.2. Pour l'heure, il nous faut traiter le deuxième volet de l'activité métacognitive.

5.1.1.2. Opérations de contrôle métacognitif

Au niveau de ce deuxième volet, on retrouve les opérations de contrôle conscient de la tâche par le sujet, contrôle qui peut se manifester premièrement à travers la modalisation d'interprétations locales. Si les énoncés compris sont introduits le plus souvent par des marqueurs du type « *ça c'est...* », « *ça doit être...* », et les incompris par « *ça j'ai pas compris...* », « *ça je peux pas dire ce que c'est ...* »; en revanche la diversité des formules d'introduction d'hypothèses sémantiques interprétatives est beaucoup plus grande. On trouve bien sûr les « *peut-être* », « *soit...soit* », « *je suppose* », « *apparemment* », « *il a l'air de...* », mais aussi des formules au caractère métalangagier plus marqué comme chez B12p3 « *je dis "aurais" parce que je ne suis pas sûr* », ou encore B5p5 « *Je sais pas si c'est des personnes, bon moi c'est tout au conditionnel hein...* » où l'on vérifie l'hypothèse avancée par Gombert (1990: 12) selon laquelle il peut y avoir emploi d'un terme métalinguistique sans activité

métalinguistique puisqu'il s'agit en fait d'un moyen énonciatif de modalisation qui concerne la vérité référentielle du discours produit en LM. C'est en somme, un moyen de contrôle local ou général comme un autre.

Cette conscience du caractère hypothétique des interprétations prend souvent un tour original lorsqu'elle concerne les traitements haut-bas. B2q2p7, B8q1p4 s'exclament ainsi « *j'extrapole* »; le second rajoutant plus loin: « *alors là j'invente en direct!* », ce qui nous indique clairement qu'il réfléchit à voix haute. Comme T1 qui avoue sa surprise au présent « *C'est marrant je me fais une histoire!* ». Plusieurs sujets encore font remarquer que « *là c'est plus de l'imagination qu'autre chose* » (B4q1p4, B5q1p6, B6q1p3, B10q3p3, B14q2p4) ou que « *ça arrive par intuition* » (B11q1p5). Parmi eux, B5 voit plutôt cela d'un mauvais œil (B5q1p5) : « *Bien sûr je pourrais vous faire un roman!* ». On vérifie là l'influence réciproque qu'exercent les attitudes sur l'activité cognitive.

Au contraire, de façon positive chez B7, la conscience du traitement "elliptique" descendant va encore plus loin quand il constate qu'il comprend sans pouvoir traduire :

B7q2p6 « *Tout le reste de la phrase, enfin jusqu'à [keɛnpɔkos minu'tos lekɔstɔɾialavida] je l'ai déduit hein, parce que enfin... comme je savais ce que c'était l'infarctus du myocarde j'en ai déduit que le reste de la phrase voulait dire qu'en quelques minutes ça... ça l'a vidé de sa vie, enfin je sais pas comment traduire... [lɔkɔsta.ɾjalavida] je sais pas du tout ce que ça veut dire mais je pense que l'infarctus a causé son décès en quelques minutes, en gros, en général, mais mot à mot je suis incapable de le dire... voilà »*

Cet exemple illustre bien la différence entre activité métacognitive et activité métalinguistique. Pour que la seconde soit attestée, il aurait fallu que B7 soit en mesure de mettre en relation les signes linguistiques avec son inférence sémantique. Encore est-il conscient du phénomène. Dans l'exemple suivant en revanche, emprunté à B11, le traitement descendant se fait pour ainsi dire **en dépit du sujet**, même si celui-ci se justifie a posteriori (cf. texte lignes 9-11) :

B11q2p8 « - "la conductrice du programme" quoi, donc "l'animatrice [k5dyktoʁa] du programme"...[...]... ah oui! J'ai l'impression qu'ils disent qu'il a été le premier à intervenir après que elle ait fait la présentation... de l'émission, alors je me sers des mots là, français, quoi... "présentation" je comprends, [isje'ra], je comprends pas...

(Enq) - Mais tu as dit "ait fait"?

(B11) - Ouais... parce qu'en fait on aurait mis un blanc j'aurais complété par "ait fait" aussi...»

En somme, les trous "se bouchent d'eux-mêmes", sans que le lecteur ait fait le rapprochement entre la matière textuelle et son interprétation. C'est bien ce que ce sujet avait tenté d'expliquer plus haut dans le questionnaire « *ça arrive tout d'un coup une idée... mais c'est pas sur un mot, c'est pour ça que je dis que c'est intuitif* ».

On observe que dans l'ensemble, les sujets sont très conscients des modes de traitement descendants, ce qui contribue à étayer notre constat du chapitre précédent, selon lequel nos sujets évitent superbement le "court-circuitage du haut-niveau". On voit cependant à travers leurs commentaires qu'ils y ont été poussés par les caractéristiques de la tâche, notamment dans le deuxième paragraphe du texte « *Muerte en directo* » où il n'y avait pas d'autre recours que l'imagination ou l'intuition, notamment à partir des contextes⁵. D'ailleurs les sujets évoquent fréquemment ce recours en tant que stratégie délibérée, comme B2 quand l'enquêteur lui demande pourquoi il a traduit "*palabra*" (l.11) par "parole" :

B2q2p5 « *Et ben parce que on est dans un discours, dans un débat euh... télévisé, et là [dɔlstɔmolapa'bra parakɔtɛ'staʁ] donc [para] j'ai cru que c'était "pour"... donc "pour contester", donc il prend la parole, enfin il fait quelque chose pour... pour contester* » ;

Deux contextes semblent avoir joué dans cet exemple, l'un, explicite, fait référence à un des domaines de référence du texte (un débat télévisé), et l'autre, implicite, fait référence à l'environnement sémantique immédiat de l'unité ciblée.

⁵ D'autre part, on observe que les sujets que nous venons de citer ont déclaré des modes de lecture différents alors que leurs modes de traitement, sur ce point au moins, se rejoignent. Ce qui conforte notre hypothèse selon laquelle la corrélation entre mode de lecture et mode de traitement est faible.

La prise en considération du contexte textuel est plus rarement évoquée. Son importance est mise en évidence a contrario par B5 (même si en l'occurrence le contexte est autant extralinguistique que textuel) :

B5q1p5 « - ça en bas de la page, c'est les noms d'où ça a été écrit ? [ɛlpa'is]
C'est un nom de ville quelque chose ?
(Enq) - ... Non c'est le nom du journal.
(B5) - Le nom du journal ! Pttt!
(Enq) - Oui, et la date.
(B5) - Ça aussi c'était bien énigmatique »

La question qui se pose est la suivante : le recours conscient au contexte est-il une activité métacognitive ou métalinguistique ? Le fait que le plus souvent, les données introspectives nous livrent des témoignages où le contexte est limité au seul domaine thématique de référence, nous inciterait à ne pas le considérer comme métalinguistique, le sujet étant simplement conscient du processus d'élaboration qui lui a permis de trouver le sens d'un segment en contexte, donc une activité métacognitive. Cependant, comme B11, le lecteur peut voir des incohérences, un conflit entre un domaine de référence contextuel (un débat télévisé sur une question médicale) et ce qu'il comprend dans le texte (c'est le médecin qui fait un infarctus) , ce qui peut générer chez lui une réflexion supplémentaire :

B11q1p5 « Mais voilà alors au début j'avais un méli-mélo avec le fait qu'il était un représentant d'un institut médical... alors c'est pour ça qu'à la limite je peux peut-être me tromper, que peut-être qu'on parle d'un... mais je crois pas, je crois qu'il est mort en fait... [...] ce qui me mélangeait les sens c'est qu'à la fois il représentait un institut médical et à la fois il lui arrivait quelque chose... un... un accident à lui. Alors je savais pas si on parlait mettons... si c'était une émission médicale, ou si c'est dans une émission qui n'a rien à voir avec le médical quelqu'un qui a... qui a un accident,... en même temps, fait un infarctus... à moins que par hasard on parlait d'un infarctus mais je crois pas...»

A la base de ce conflit, on trouve l'essence même du fait divers (un ressort possible), à savoir la présence d'un "comble" (cf. chap 4). Et l'on remarque à quel point cette propriété générale du fait divers est inconnue de notre informateur, qui, alors même qu'il a mis le doigt dessus et qu'il est capable d'en poser les termes, nous fait part de ses

doutes là où il devrait se féliciter d'avoir trouvé la justification de la promotion en fait divers de journal de l'événement.

Cela étant, le recours au contexte pour construire du sens est bien un traitement descendant. On peut le définir aussi comme le fait de se servir de ce que l'on vient de comprendre et de ses propres schémas pour inférer du sens. C'est ce dont B11 témoigne dans l'exemple suivant :

B11q1p6 « ... là dans cette partie où j'ai rien compris, y'avait [*'mano*] alors je me suis demandé si c'était la main... alors s'il a un infarctus, j'ai imaginé qu'il portait la main euh... alors le mot c'est [*alakabe'za*] enfin je sais pas comment on prononce, alors ça je sais pas du tout ce que c'est, mais moi j'imaginai que... peut-être je suis à côté de l'histoire j'en sais rien, mais qu'il portait la main à sa poitrine avant de mourir...»

Dans le meilleur des cas, lorsque contexte référentiel et contexte linguistique additionnent leurs effets, même les unités les plus opaques ne résistent pas au traitement descendant, comme le prouve cet extrait de B7, seul sujet à avoir traduit "*estertor*" (unité opaque y compris pour la plupart des natifs que nous avons consultés, cf. 5.6.) :

B7q2p6 « [*e'raenrealidadœnester'tor*] était en fait un... un [*ester'tor*] je sais pas mais enfin un... comment on pourrait dire ça ? un gémissement ou... l'agonie quoi juste avant de mourir quoi, c'est comme ça que je le vois... et...
(Enq) - Le profond soupir était en réalité...?
(B7) - Un [*ester'tor*] l'agonie voilà. Et là aussi, bon [*suspi'ro*] c'est français euh... [*e'raenrealidad*] bon c'est la tournure qui m'a fait penser à ça "était en réalité... un [*ester'tor*] ».

Être conscient de la mise en relation des unités textuelles et de ses propres schémas de connaissance, c'est bien la définition que nous avons posée de l'activité métacognitive. Peut-il y avoir activité métalinguistique ? Il semble bien que non puisqu'il s'agit d'un domaine en définitive non linguistique mais référentiel.

Si nos informateurs manifestent leur contrôle dans la modalisation de leurs hypothèses (cf. infra), parallèlement le contrôle se manifeste aussi à travers la gestion de la construction sémantique, de sa plausibilité et de sa cohérence. Une forme de

contrôle est constituée par les opérations d'auto-évaluation et de bilan ou validation, qui peuvent porter sur différents objets, aux niveaux local et global : la qualité de la compréhension, les raisons des difficultés, la validation d'hypothèses sémantiques, la confrontation des interprétations d'unités pluri-occurentes.

B4q1p4 « *Voilà, ça j'ai compris jusqu'ici, bon après c'est beaucoup plus... enfin j'ai compris quelque chose... après c'est beaucoup plus obscur...* »

Bilan qui peut aussi bien être positif que négatif, comme dans l'exemple suivant qui porte sur la faisabilité de la tâche

B5q1p5 « *Je vois pas comment on peut... on peut comprendre un texte comme ça sans aucune... aucune connaissance quoi... puis ça... j'aurais déjà du mal avec un texte en anglais je vous dis, pour prendre un texte comme ça alors là... perdu hein !* »

ou dans le constat d'échec de B6 :

B6q1p3 « *J'ai pas compris grand-chose quoi en fait, j'ai pas compris le principal alors...* »;

ou encore plutôt mitigé :

B8q1p4 « *Tu vois ma tactique souffre parce qu'en fait y'a moins de mots que je peux rapprocher du français et donc je suis plus embêté quoi...* ».

Les informateurs cherchent à gérer la cohérence, non seulement au niveau de la construction sémantique mais également au niveau local. Qu'est-ce qui pourrait justifier en effet que la même unité de la langue cible reçoive deux traductions complètement différentes ? Rien, sauf à leur trouver des traits sémantiques communs, ce qui en ferait une activité métalinguistique. Mais ce n'est pas le cas ici :

B2q2p7 « *[lakabe'sa] bon ben [lakabe'sa]... alors attends! Qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure ? Oui, entre "la poche" ou "la tête"... alors non ça doit être plutôt... je sais plus si c'est "la poche" ou "la tête" du coup... alors là j'ai cru que c'était "la tête" et puis là j'ai cru que c'était "la poche" tu vois un peu... parce que y'avait "la main" avant alors...* »

Au niveau local, il faut également juger de la raccordableté des congénères avec leur environnement immédiat. Les sujets sont en effet conscients qu'une unité transparente isolée ne vaut rien :

B8q2p5 « *(Enq) - Là dans la suite il n'y a plus de mots qui te semblent transparents ?*

(B8) - Ben ... si, je pourrais souligner ça parce que je le rapproche du français mais j'ai beaucoup plus de mal à trouver un sens quoi... [...] j'arrive pas à le relier à autre chose tu vois... [...] par exemple, là je dirais présentatrice, je pourrais te le souligner mais je l'ai pas souligné parce que effectivement je peux le replacer ni après ni faire de liaison après ni avant...»

Enfin, le bilan métacognitif peut porter sur des processus qui, eux, sont ou devraient être métalinguistiques. Mais l'énoncé en lui-même ne réalise ni ne répète aucune opération métalinguistique. Il se contente de commenter une activité métalinguistique (voire épilinguistique). Ainsi chez B4 :

B4q2p5 « *Pfff! Après ça se brouille hein. [...] je sais pas quoi, alors [isje'ra] je sais pas ce... je pense que ça doit être les verbes avec lesquels j'ai un peu des problèmes plus que les noms...»*

Bien qu'il y ait utilisation explicite et délibérée de termes métalinguistiques, rien ne démontre pourtant qu'il y ait chez le sujet au vu de cet extrait, essai d'analyse et/ou de description. On peut seulement supposer que cette hypothèse métacognitive sur les sources de difficultés intervient après une tentative de catégorisation des unités phrastiques. Mais cela reste à prouver. B2 fait également une hypothèse métacognitive, au niveau lexical cette fois, sur l'attitude de méfiance (donc un contrôle) qu'il convient d'adopter à l'égard du traitement lexical comme le démontre cette réplique (B2q1p4) « *Ça fait français, y'a peut-être des faux-amis* » qui dans ce cas c'est certain ne doit rien à un point de vue métalinguistique préalable puisqu'il s'agit d'une hypothèse qui doit encourager à une attitude de méfiance métalinguistique sur des objets lexicaux.

En revanche, dans les exemples suivants, nous avons affaire à des constats d'échec qui prouvent bien que les sujets se sont livrés antérieurement à des activités métalinguistiques pour essayer de (mieux) comprendre le texte :

B5q2p7 « *Justement c'est ça qui me manque, des groupes de mots qui me guident, les pronoms ou les...les noms...je sais pas... j'ai rien que je trouve là-dedans... j'aimerais bien savoir comment on dit "je" en espagnol !* »

De même chez B11q2p9 :

B11q2p9 « *[...] comme je sais pas reconnaître non plus les verbes, c'est pas toujours simple! Parce que je connais pas du tout ce qui... distingue un verbe, à part la place et puis le balancement de la phrase...»⁶*

Sur le même thème, B14 ne laisse planer au contraire aucun doute sur sa stratégie métalinguistique quand il explique ainsi :

B14q3p6 « *Dans ce 2ème paragraphe y'a pas beaucoup de ponctuation parce que des fois bon, on utilise la ponctuation pour voir... quand y'a des groupes entre virgules bon ça permet... on sait où s'arrêter, bon après j'essaye de voir si... si j'arriverais pas à savoir où sont les verbes et... parce que le verbe c'est quand même... quel est le verbe dans la phrase pour savoir...et, effectivement y'a des phrases qui sont très longues, sans aucune ponctuation et dans lesquelles j'ai du mal à savoir où est le verbe et là j'ai... vraiment je comprends pas quoi!... Disons que bon, 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 et puis après le reste quoi...
(Enq) - *Donc tu as fait l'hypothèse que la construction grammaticale...
(B14) - Que la construction grammaticale était la même, et du même style qu'en français et que l'ordre, enfin c'est surtout l'ordre des mots quoi, qui est...dans le... dans le même sens quoi.»**

On voit nettement ici que le raisonnement métalinguistique a été mis en pratique, même si en l'occurrence, pour le 2ème paragraphe, il n'a pas porté ses fruits. Il est selon nous à situer dans la zone d'intersection entre activité métalinguistique et activité métacognitive (cf. 2.7.6.).

⁶ C'est exactement le genre de demande que nous souhaitons solliciter dans la phase II. Nous verrons si pour ces sujets elles réapparaissent.

Pour les trois réflexions ci-dessus, nous avons affaire à une tentative de généralisation métacognitive à partir de données linguistiques. Chez B8, dans la réflexion suivante, nous sommes face à une tentative d'exemplification d'une généralisation qui reste néanmoins implicite et que l'on pourrait formuler ainsi « quand la structure syntaxique de l'espagnol est similaire à celle du français je comprends ».

B8q2p5 « *Tu vois là j'arrive à faire une grande... à estimer que 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...* »

Ces discours métacognitifs tendent à démontrer qu'au seul contact de la forme écrite de la LE, le sujet commence à structurer son interlangue, il se construit des micro-systèmes valables pour la compréhension. Cette structuration se fait en grande partie autour des considérations sur la proximité linguistique. Les sujets trinômes sont beaucoup plus enclins à en tirer les conséquences. T1 déclare ainsi (T1q2p5) : « *En fait, c'est plus proche de l'italien que du français, hein, mine de rien, à mon avis* », ou encore T2 « *c'est très proche de l'italien* ».

Nous venons de voir des extraits où nos informateurs auto-observent leur dispositif de construction du sens et sa structuration pour en donner un point de vue "panoramique", pour en parler d'une certaine façon de l'extérieur. Nous allons voir maintenant les manifestations concrètes de cette structuration, d'un point de vue interne, l'activité qui a permis en amont d'émettre ces bilans et de générer l'activité métacognitive dont nous venons de parler, c'est-à-dire l'activité métalinguistique... ou plus exactement ce que les sujets en ont dit.

5.1.2. Activité métalangagière de type métalinguistique

Contrairement à ce qui se passait ci-dessus, le sujet ne parle pas ici du raisonnement qu'il a fait sur la langue, mais il refait (ou il fait pour la première fois) ce raisonnement, à voix haute. Quand la simple confrontation du texte et de ses connaissances ne suffit pas pour accéder au sens, le sujet a recours à un troisième ensemble pour les mettre en relation : ses savoir-faire, connaissances et représentations métalinguistiques.

Il nous semble que, à ce niveau de l'analyse, la façon la plus "économique" de rendre compte de l'activité métalinguistique dont les sujets témoignent, est d'adopter les cinq points de vue linguistiques suivants : graphémique, phonologique, lexicosémantique, morpho-syntaxique et textuel.

Quant au degré de sollicitation des verbalisations recueillies, il varie du spontané (très rare) dans la séquence A à indirectement sollicité dans la séquence B puisqu'on demande au sujet de restituer les segments qui ont guidé sa compréhension et d'indiquer comment il les a compris.

5.1.2.1. Au niveau graphémique et au niveau de la ponctuation :

Il est fréquent que les sujets parlent de leur manipulation des lettres des unités graphiques afin d'établir des analogies entre les langues et ainsi, trouver des congénères. De ces manipulations totalement empiriques on peut légitimement se demander si elles constituent véritablement une activité métalinguistique. Pourtant, il s'agit bien de confronter les signes d'une langue (l'espagnol) aux signes d'une autre (français) en considérant leurs propriétés graphémiques. Et tout le monde ne le fait pas. Il semble même que pour certains cela n'aille pas de soi (cf. B5 par exemple) car l'entreprise n'est pas exempte de difficultés. C'est pourquoi nous tendrons à considérer que cela constitue un premier niveau d'activité métalinguistique.

B2q2p7 « *non non ils se balancent pas au-dessus du corps ! Mais [balātsaʁo] ça fait... enfin [abalātsaʁo], si on prend... si on enlève le "a" ça fait un peu "se balancer" quoi, mais bon, je me suis dit qu'ils étaient venus tout simplement quoi !* »

B5q2p7 « *Comme j'ai dit, j'ai inversé le "e" et le "u" ça a fait "meurtre" mais... (sourire)... non là vraiment [mʊʁɛʁte] je vois pas trop... [ādirɛkto]... je sais pas... ou peut-être une histoire de direct avec la télévision mais enfin... pff!* »

On a dans ce dernier exemple un enchaînement métalinguistique - métacognitif puisque le sujet juge son activité métalinguistique peu fiable. B6 est encore plus explicite sur ses manipulations qui constituent toute sa stratégie comme on l'a vu plus haut (cf. B6q3e1, en 4.2.) et en illustre à l'envi le caractère empirique :

B6q3p4 « *- Ben par exemple [dɛ], j'ai enlevé le "l" j'ai mis un "u" ça fait "du"... [ini'sjal] j'enlève le "c" je mets un "t" ça fait "initial"... [kōteʁtaʁ] il suffit d'enlever le "a" ça fait "e" "contester", [ɛstā] on enlève le "e" ça fait "instant", [blā'ko] on enlève le "o" ça fait "blanc", [ɛ] on a... dans l'autre sens ça fait "le"... "la" plutôt, "la"... "caméra" voilà on change le "a" en "e"... voilà quoi, partout...»*

Ce qui, bien sûr, conduit fréquemment les sujets à sombrer dans des analogies anagrammatiques trompeuses, comme B12 qui explique pourquoi il a traduit "muerte" par "meurtre" :

B12q2p4 « *Donc pour le titre en fait, bon [mwɛrte]... euh... c'est quand même le fait que ce soit assez proche... d'abord parce que y'a le "m" et puis à la fin y'a le "t" et le "e" donc on devine que c'est... et [dirɛkto] parce que c'est... c'est très proche du français aussi euh... "direct", si ce n'est qu'on rajoute une lettre...»*

Dans toutes ces verbalisations, les sujets commentent donc les modifications qu'ils ont dû faire subir aux graphies pour trouver des congénères. Cela est propre aux binômes car nous n'avons par ailleurs aucun témoignage identique de la part des trinômes à ce niveau de l'entretien.

Nous avons vu que chez B14 (B14q3p6, cf. supra 4.2.) la prise en compte de la ponctuation pour la compréhension était une stratégie délibérée et valorisée. Sans atteindre ce point-là, on peut néanmoins s'attendre à ce que n'importe quel lecteur

tienne compte, au moins épilinguistiquement, des allographes que sont les majuscules ainsi que de la ponctuation. Mais parfois, il semblerait que ces éléments deviennent les objets d'une attention particulière. B5 par exemple cherche à apaiser son insécurité linguistique en cherchant chez l'enquêteur des signes d'approbation de ses stratégies :

B5q1p4 « *J'ai souligné des choses parce qu'ils revenaient alors j'ai pensé que c'était des noms enfin je sais pas... ça c'est des majuscules c'est des noms à mon avis...[visãtɔls], non ?* »

T1 est, pour sa part, intrigué par une majuscule qui lui semble aberrante et qu'il ne réussit pas à s'expliquer ("*Cortó*"*). En fait, il s'agit tout simplement d'une faute de frappe⁷, ce qui, notons-le, constitue une bonne façon de démontrer que ces indices graphiques sont pris en compte par le lecteur et qu'il leur est attribué la même valeur qu'en français :

T1q2p5 « *Enfin quoi qu'il en soit, à la fin du texte [ka'nãlnwove] a arrêté l'émission à ce moment-là. [ka'nãlnwove] et puis [ɛsmo'mentɔkɔrto] je pense, mais il a une majuscule donc ça m'embête la majuscule, ça peut pas dire...
(Enq) - Il y a une majuscule là?
(T1) - Oui.
(Enq) - Ah, j'ai fait une erreur, zut!
(T1) - Ah ben voilà! Là je me disais une majuscule normalement c'est pour les noms propres, voilà! Donc voilà. Voilà. Donc l'émission elle s'est arrêtée à ce moment* ».

Tous les sujets, y compris ceux qui ont étudié longuement l'allemand, transfèrent à l'espagnol la valeur de la majuscule en français, pour les noms propres et en début de phrase. Ce qui ne manque pas de poser des problèmes quand les deux coïncident. C'est le cas de B2 dont, même s'il ne l'explique pas en détail, on imagine bien toutefois qu'il a traité de façon consciente et réfléchie la présence de la majuscule à "*Pero*" (l.14) :

B2q1p4 « *y'en a un aussi qui a l'air de se lever avec la main dans la poche, mais alors je sais pas s'il s'appelle [pe'ro] ou si c'est un mot espagnol courant que je ne connais pas... donc c'est soit Dolz soit un certain [pe'ro] qui a la main...»*

⁷ Apparue dans quelques copies du texte suite à la frappe d'une nouvelle version, mais seul ce sujet y a été directement confronté. En l'occurrence il pouvait songer à Corto Maltese !

Enfin, il arrive que les sujets émettent des commentaires au niveau graphémique lorsque leur représentation de l'espagnol écrit est interpellée par la réalité du contact :

B5q1p5 « *Voilà, je remarque que maintenant y'a beaucoup de "o", je savais pas avant comment la différencier (ndr: l'espagnol d'une autre langue romane), peut-être que je la différencierais comme ça... »*

Cette réflexion est d'ailleurs explicitement renvoyée à la phase "d'échauffement" préalable, sans laquelle on peut imaginer qu'elle n'aurait pas été tenue. De même avec B2 pour les "y", quand il double sa remarque d'une appréciation subjective, relevant également des attitudes:

B2q2p7 « *[ketratada] bon ça j'ai trouvé que c'était rigolo mais bon ! J'ai pas compris...euh [invita'do] ça fait un peu "invité" j'ai pas compris non plus, je savais pas d'ailleurs qu'il y avait tellement de... autant d' "i grec" dans la langue espagnole, mais enfin bon...»*

5.1.2.2. Au niveau phonologique

Aucun sujet, à ce stade du questionnaire, n'a évoqué la nécessité d'oraliser le texte pour accéder au sens, si ce n'est TB mais sa réflexion concerne la lecture en italien (cf.TBq3e1, supra 4.2.) et non pas la lecture qu'il vient de faire en espagnol. Il suffit pourtant de jeter un œil dans les corpus pour remarquer que pourtant ils le font tous, en subvocalisation ou en oralisation véritable à travers le procédé d'autonymisation des signes. On pourrait s'intéresser de très près à ce corpus d'oralisations que nous avons essayé de transcrire le plus fidèlement possible (mais sans doute un appareillage serait-il nécessaire pour obtenir un gain de fiabilité), pour voir notamment selon quelle activité épilinguistique ils se structurent. Cela n'entre cependant pas dans nos objectifs. Signalons simplement que sur ce point, les trinômes présentent une nette singularité dans la prononciation de certains graphèmes, comme par exemple "c" suivi de "i" ou de "e", dont l'origine est bien entendu imputable à l'italien: [pare'tʃo] pour "pareció"

(T2q1p4); [platʃidaməntə] pour "*plácidamente*" (TAq2p5); [tʃutakalifɔʁ'nja] pour "*ciudad californiana*" (TBq1p3).

On observe que parfois cette oralisation fait l'objet d'un contrôle comme dans l'exemple suivant: « [maʁjadolo'tʃe]...[dolɔʁes], pardon...» (B2q1p4). Contrôle qui, s'il semble structuré par la norme phonologique du français, renvoie cependant à l'activité métacognitive. A première vue, ce contrôle semble être "la moindre des choses". On remarque pourtant, qu'à bien des reprises, les sujets oralisent de façon erronée des segments qui ne renvoient à aucune norme phonologique inconnue, sans doute parce que leur prise d'indice directe, idéovisuelle, est trop rapide et prend le dessus sur la prise grapho-phonologique, ce qui démontre une fois de plus si besoin était, que le traitement haut-bas est largement répandu. Ainsi, de nombreux sujets oralisent "*autonómica*" par [otomati'ka], parfois à plusieurs reprises pendant l'entretien, alors que cette configuration graphique ne présente aucune singularité par rapport à la norme grapho-phonologique du français, tant par les lettres utilisées que par leur combinaison, si ce n'est que l'adjectif "autonome" n'existe pas. Cela peut expliquer en partie la méprise, et sans doute sied-il mieux à un objet technique comme la télévision d'être automatique que d'être "autonome".

T1 nous procure un autre exemple de contrôle où, parce qu'il a deux langues romanes de référence, le français et l'italien, il hésite entre leurs normes phonologiques respectives pour oraliser l'espagnol:

T1q2p5 « [aʃerka] ça doit vouloir dire chercher ou j'en sais rien [aʃerka] (plus bas), peut-être [aserka ...] ? »

Ceci s'observe également chez B2 qui, bien que disposant de connaissances minimales en italien, présente également une prédominance du système phonologique de cette langue dans sa prononciation. Le sujet semble néanmoins conscient de la différence phonologique :

B2q2p6 « [ɛksplika'tsjɔn] bon ben [[ɛksplika'sjɔ̃] enfin je sais pas comment ça se dit mais... "un instant" [unɛ̃...unin'stante] ou [unɛstât] je sais pas comment on dit, ça fait un peu "un instant" »

Certains informateurs démontrent simplement la conscience de ne pas disposer du système de relations grapho-phonologique de la langue cible :

B11q1p6 « alors le mot c'est [a la kabe'za], enfin je sais pas comment on prononce »

Quant à B8, c'est l'oralisation du français qui le fait réagir tant la tendance à la métathèse est forte :

B8q1/2p4/5 « avec un inf un inf... enfin une maladie de cœur quoi... [...] Ouais, donc là j'ai traduit il souffre d'un in un in... je sais même pas le dire en français... [ɛfar'ktys] ou [ɛfra...] je sais plus comment on dit bon... »

En définitive, il s'avère qu'au niveau phonologique, en raison de leur fonction de contrôle de la production verbale, les commentaires de nos informateurs relèveraient plutôt de l'activité métacognitive que de l'activité métalinguistique.

Nous constatons à travers les exemples relevés ici, à quel point la procédure de recueil des données par introspection et verbalisation subséquente est susceptible de déclencher l'activité métalinguistique. En effet, pour verbaliser, il faut désigner les signes. Cela se fait, comme nous l'avons souligné, par le procédé d'autonymisation. Peut se poser alors le problème de la norme grapho-phonologique à respecter. Mais la plupart des sujets, à ce stade, s'en tiennent au tâtonnement articulatoire implicite ou au simple constat, de nature métacognitive, de leur incompétence articulatoire en espagnol.

5.1.2.3. Au niveau lexico-sémantique

La question qui se pose est de savoir comment les sujets relient métalinguistiquement des unités lexicales du texte à des unités de leur lexique mental et comment ils en exploitent le sens. Nous avons vu au point 5.1.1.2 qu'ils étaient en

mesure de contrôler et de dresser un bilan de cette activité, nous allons voir à présent, toujours à travers leurs témoignages, comment ils disent procéder concrètement à ce niveau-là.

Deux mouvements sont possibles là aussi : ascendant (du lexique au sens), et descendant (du sens au lexique).

a) Mouvement ascendant : quand le sujet analyse la ressemblance qu'une unité de la langue cible entretient avec une unité, de quelque langue source que ce soit, qu'il possède en mémoire. Il y a activité métalinguistique dans ce cas-là puisqu'il y a prise en compte délibérée de traits ou propriétés de l'objet linguistique concerné. C'est ce qui se produit lorsque les mises en correspondance terme à terme s'accompagnent d'appréciations d'ordre étymologique qui font nécessairement appel à une segmentation du signe comme dans l'exemple suivant (même si là aussi on part d'une oralisation erronée, similaire à celle de "autonómica" – cf. supra) quand des souvenirs de latin sont convoqués :

B9q3p5 « [kurāderi'sismo] là... ouais ça doit être un truc comme "soigner"...
 (Enq) - Et pourquoi?
 (B9) - Ça vient du latin, [kURAR kUR ku..] ouais un truc... ça au début...»

Segmentation qui peut se faire également sur une base de la langue maternelle (en l'occurrence un emprunt au latin) :

B3q2p3 « [elkame'raānfoko'baalaprezā..tato'ra] alors [ānfoko'ba] ça m'a fait penser à "focus"... bon, donc je pense que c'est "faire un plan sur la présentatrice"... »

Dans ce cas, ce que le sujet n'explique pas, c'est qu'il a repéré que l'unité cible était un verbe, ce qui le conduit à adapter son interprétation en choisissant une locution verbale apte à assumer les traits sémantiques requis par le contexte. Non verbalisées, on peut supposer, sans en avoir la certitude, que ces opérations sont de nature épilinguistique.

b) Mouvement descendant : Un autre moyen employé intentionnellement par les sujets est de s'appuyer sur la combinatoire syntagmatique pour en déduire une unité. Ils utilisent volontairement le contexte linguistique immédiat.

B12q2p4 « [*profɔ̃'do suspi'ro*] bon, on comprend aussi... s'il y avait que [*suspi'ro*] je comprendrais peut-être pas mais c'est le fait qu'il y ait 2 mots... qu'y ait [*profɔ̃'do*] qu'on comprend facilement "profond", enfin mon interprétation "profond" et à côté de [*suspi'ro*] on comprend "profond soupir"... »

ou encore :

B14q2p4 « [*po'ko*]... oui, ... c'est à dire y'a aussi le phénomène que, il suffit que je comprenne que quelques... après on imagine quoi, par exemple ça ce mot-là je connais pas, mais j'imagine que c'est "en quelques minutes ça lui"... enfin "il a perdu la vie" quoi... »

Il est néanmoins plus délicat pour ces exemples de les qualifier d'activité métalinguistique. Sans doute vaut-il mieux voir là un moyen métacognitif de faire surgir ou de vérifier la transparence, par traitement haut-bas local, en s'appuyant sur le contexte linguistique immédiat.

Nous avons vu plus haut qu'un des comportements de contrôle consistait chez le sujet à vérifier la stabilité de ses interprétations pour une même unité pluri-occurrente dans le texte. Corollairement, ces pluri-occurrences peuvent être mises à profit intentionnellement pour comparer les contextes d'occurrence et en tirer des hypothèses interprétatives pour l'unité concernée.

B11q2p8 « et alors ça au début [*des'pɥe*] je savais pas si c'était "en dépit de"... parce que ça... vu que ça ressemblait, et après je me suis dit que ça voulait peut-être dire plutôt "après" parce que ça revient après... ça revient... après y'a [*po'ko des'pɥe*] quelque chose "un instant", alors j'ai l'impression que c'était ... "un peu après un instant" mais bon, alors je me suis dit que c'était peut-être "après" mais je sais pas, "après que la..." »

C'est aussi ce que B7 dit avoir fait, mais sa mémoire à court terme lui fait défaut pour réussir l'introspection rétrospective (l'"aveu" fait par ce sujet est, lui, de nature métacognitive bien entendu) :

B7q2p7 « *les derniers instants clés je pense c'est... bon [lasí'gjenteimázenmɔs □ ro ynprí'mɛrpla'node'dols] "la... l'image suivante montre un gros plan de Dolz", alors... [sí'gjente] je sais que je l'avais compris par rapport à un autre endroit du texte où il était... mais je serais incapable de dire où parce que je savais pas du tout ce que ça veut dire [sí'gjente] et je l'ai compris par rapport à un autre endroit et je l'avais retenu, je savais... enfin retenu, dans mon explication à moi quoi, [sí'gjente] ça voulait dire "suivante" ou... "prochaine" quoi... »*

Quand cela ne suffit pas il doit composer avec les traits sémantiques perçus dans les unités lexicales rapprochées et dans le contexte, afin de trouver, par glissement sémantique le plus souvent, une unité appropriée pour sa construction de sens en LM.

B2q2p7 « *[var'jas] ah ben ça fait un peu "variable" donc ça fait "plusieurs"... "plusieurs personnes" [pɛrso'nas]...»*

Ce genre d'opérations démontre une bonne flexibilité sémantique, c'est-à-dire la faculté d'adapter la perception d'une similitude aux traits sémantiques requis par le contexte. Est-ce métalinguistique ? Oui parce que la dérivation sémantique de "variable" à "plusieurs" est faite consciemment ; non, parce qu'elle n'est pas explicitée. Mais qu'aurait-elle pu être ? Peut-on vraiment s'attendre à autre chose dans ce cas ? A une justification étymologique, à une analyse en traits sémantiques ? Non bien entendu. S'il n'est pas explicité, c'est pourtant un processus assez fréquent :

B4q2p5 « *Alors "conducteur du programme"...[pɛrjodi'sta] je pense à "journaliste"... je sais pas ça fait penser à "périodique"... à [ma'kjadolo'ɛs]... je sais pas quoi... »*

Certes la formulation est identique à un simple rapprochement terme à terme, « *ça fait penser à...* », mais les sujets en expliquent la trajectoire qui n'est pas directe (de "periodista" à "périodique" à "journaliste"; de "varios" à "variable" puis à "plusieurs"). La traduction n'est pas générée spontanément, il y a un intermédiaire dont le sujet est conscient, c'est en ce sens que nous considérons ce raisonnement lexicosémantique comme étant de nature métalinguistique.

B1 utilise la même stratégie, mais en rapprochant "périodista" de "période" et non pas de "périodique", d'où un glissement sémantique partiellement erroné :

B1q2p3 « [*laperjodi'stamaɾjadolo'ɾes...ba'ɔn*], je crois que ça doit être la... c'est un peu comme Patrice Poivre d'Arvor, ou des choses comme ça, une habituée de la télévision, une présentatrice célèbre si on peut dire...»

Ces ajustements sémantiques peuvent se faire en revanche à travers l'auto-correction, de façon intuitive et spontanée, comme dans les exemples suivants lorsque le sujet perçoit comme non-acceptable l'énoncé produit en LM par transparence:

B14q1p3 « *d'après ce que j'ai compris un débat télévisé avec des médecins... et un des participants qui s'appelle Vincent Dolz... euh... subi, enfin est victime d'un infarctus du myocarde qui le... enfin il va en mourir quoi...»*

B11q2p8 « *Euh... [sufri'ja] alors c'est le verbe "souffrir"... enfin disons "a eu un infarctus du myocarde"... là heureusement que c'est les mêmes mots qu'en français... comme ça on comprend un peu le sens... »*

Dans ce dernier cas, B11 ne semble pas remarquer qu'il n'a pas accepté la traduction de "sufria" par "souffrir" puisqu'il affirme ensuite avoir affaire à des congénères.

5.1.2.4. Au niveau morpho-syntaxique :

Nous avons vu plus haut, à travers quelques exemples de segmentation d'unités lexicales, que les sujets peuvent exercer leur activité métalinguistique sur la morphologie nominale. Dans les exemples cités, c'était les bases nominales qui étaient concernées. Mais les sujets peuvent s'intéresser également aux marques grammaticales flexionnelles. Il ne s'agit pas non plus de simple manipulations graphémiques puisque cette fois les graphèmes concernés sont considérés comme des unités significatives. B2 par exemple prête attention aux marques de genre pour s'assurer du sens d'une unité (on voit au passage qu'il s'agit d'une rétrospection authentique à cause de la formule « je me suis dit que...»)

B2q2p6 « [*ānfoka'ba laprezāntado'ra prezāntado'ra*] ben vu qu'il y a un "a" je me suis dit que c'était féminin et donc ça faisait "présentatrice"... »

Remarquons que ce raisonnement s'appuie sur une règle implicite affectée par le sujet à la langue cible où le "a" serait la marque du féminin. Nous ne sommes malheureusement pas en mesure de savoir s'il s'agit d'une hypothèse, d'un transfert de la LM ou d'une connaissance préalable sur l'espagnol ? Mais le caractère métalinguistique de cette verbalisation est indiscutable puisque « *le fait de segmenter les signes en fonction des rapprochements linguistiques opérés et d'identifier les morphèmes pertinents dans le système* » y est attesté (cf. C. Bonnet et J. Tamine-Gardes 1984).

Un autre sujet, T1, prête beaucoup d'attention aux temps verbaux pour construire son système de repérage temporel, en se basant au départ sur la ressemblance des unités ciblées avec des unités semblables en français et en italien :

T1q2p4 « [*dols'abjaakūdidōa...*] là je pense que ça veut dire en fait qu'il avait...parce que [*'abja*] c'est un peu comme en italien ça, ça veut dire que c'est passé quoi. »

et plus loin :

T1q2p4 « "*Dolz fut*", ben "*fut*" je veux dire c'est le passé donc ça veut dire qu'il doit être mort sinon ça serait pas "*fut*", bon je connais pas mais bon...[*es*] là c'est plutôt en ce moment donc c'est plutôt le présent donc...

(E.) - Là l'avant-dernier mot du texte.

(T1) - Ouais, en dernier là dans [*es momento*], je dis "*en ce moment*", donc là ça me paraît plutôt présent alors que là plutôt... "*fut*" c'est plutôt comment on appelle ça...parti...? ...comment on appelle ça...passé simple ».

Dans ce dernier exemple, il y a en plus une tentative de construction du système verbal espagnol, ce qui en fait une activité métalinguistique particulièrement élaborée à ce stade du questionnaire... et du contact avec la LE.

Comme nous l'avons déjà constaté avec les verbalisations où certains sujets expliquaient eux-mêmes leur mode de construction du sens (B14q3p6), la catégorisation des unités peut être utilisée comme stratégie de construction du sens.

Cela semble particulièrement vrai dans les passages les plus opaques. En voici quelques manifestations directes, chez B2 tout d'abord, autour de "*se abalanzaron*", tout de suite après un extrait que nous avons déjà considéré plus haut :

B2q2p7 « [*abalātsaro*]... 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 ! »

Pourquoi un verbe de mouvement ? Pour des raisons sémantiques et contextuelles ou bien parce que le sujet a pris en considération le préfixe "a" et lui a conféré la valeur significative de mouvement ? Là encore, bien que tout semble indiquer qu'il s'agisse d'une réflexion à voix haute "en direct", les données introspectives sont insuffisantes pour l'interpréter.

B11 mène quant à lui une véritable analyse syntaxique sur le début du texte, à partir de ses connaissances dans ce domaine dans plusieurs langues. On peut mesurer ci-après le degré d'intrication des différentes stratégies et processus qui entrent en jeu quasi-simultanément dans l'interaction texte-lecteur :

B11q2p7 « alors là j'imaginai que c'était peut-être comme en allemand, après le "que", qu'il y avait le verbe ici... [...] "*plusieurs milliers de spectateurs qui..dans cette nuit-là ont vu un débat de cette télévision autonome valencienne... alors après [VÉR] je me suis dit, mais ça c'est après plusieurs lectures hein!... parce que directement je voyais rien du tout, mais c'est avec le rythme... ce... je voyais que "ont vu" parce que [VÉR] ça me faisait penser à "voir" ... mais c'est peut-être pas ça du tout hein!... [...] ... vu la place y'avait un verbe et alors euh... c'est aussi le sens qui m'a fait penser "ont vu" ... ou "ont vu" au passé...*

(Enq) - Et t'es passée par l'allemand?

(B11) - L'allemand c'était 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... »

pour conclure un peu plus loin :

B11q2p8 « je me suis rendue compte que les "que" ils se construisaient un peu pareil qu'en français... »

On constate à travers cet exemple que, pour qui n'aborde pas la lecture avec une idée de ce qu'implique la proximité linguistique, toutes les configurations linguistiques sont possibles. Et il semble que les sujets aient été marqués par la syntaxe de l'allemand puisqu'ils cherchent fréquemment à vérifier si l'espagnol ne présenterait pas des structures similaires.

Cela étant, le souhait de réussir à repérer les verbes afin de comprendre les énoncés est un souci constant. Mais son corollaire, à savoir le repérage du sujet, se heurte à une particularité linguistique de plusieurs langues romanes, français mis à part, donc inconnu des binômes, comme l'illustre l'extrait suivant, quand B11 cherche à comprendre en réfléchissant à voix haute, la phrase *"Poco después dudó un instante y prosiguió su explicación"* :

B11q2p9 « - *"Un peu après..." [du'do] je sais pas ce que c'est, puis y'a un instant, donc "quelques instants après"... ou je sais pas ce qu'il fait, et on reparle de ce qu'il dit, "son explication" ça je comprends pas... [prozi'gjo]... puis je sais pas ce que c'est que ces "i grec"!*

(Enq) - *T'as aucune idée?*

(B11) - *C'est peut-être des "il" mais... comme je sais pas reconnaître non plus les verbes, c'est pas toujours simple! Parce que je connais pas du tout ce qui... distingue un verbe, à part la place et puis le balancement de la phrase ».*

L'hypothèse de B11 pour les "i grec" est juste mais il ne peut la vérifier, d'après lui à cause d'un manque de certitude au niveau du repérage des verbes.

Pour T3 en revanche, la localisation du verbe comme le rôle de leur repérage dans la compréhension ne font aucun doute :

T3q3p4 « *Oui, je l'ai lu vraiment comme une française, en mettant...c'était essayer de...bon ils mettent un peu comme nous les verbes à la deuxième position, donc Dolz et puis Canal 9 (ndr: lignes 6-7) puisque ça c'est le verbe, donc, les verbes je les ai pas mal sautés sauf quand je comprenais pas la phrase, j'essayais de revenir sur le verbe justement ».*

De fait, cette verbalisation est métalinguistique et métacognitive puisque nous sommes renseignés respectivement sur la façon dont l'informateur repère les verbes (dans ce cas,

la généralisation de l'ordre sujet-verbe), et sur le moment et la raison de ce repérage. Nous verrons au moment de l'analyse des produits de la question 9 (tâche métalinguistique de repérage des verbes), que ces discours correspondent bien à la réalité des faits.

L'attention catégorisatrice se dirige parfois aussi vers d'autres types d'unités. B12 explique le comportement métalinguistique qu'il a suivi pendant la lecture où il a réalisé des soulignements :

B12q2p3 « *Donc en fait y'a 2 couleurs, donc la couleur verte c'est pour les noms euh... les noms communs, et la couleur jaune c'est pour les noms propres... donc y'a deux noms propres que j'ai relevés, [vitsē□ēdɔls] et [maɾjadolɔɾes] et pour les noms communs ...⁸*»

B3q3p3 « *ensuite j'ai remarqué que tout ce qui est [dɛl] c'était "le" ou "la"... et... [ānpokɔs]... attendez !... là aussi c'était euh... non là je vous dis une bêtise ! Voilà [lapostyradɛlkole'gjo] euh... je pense que "la" c'est le "la" en français... et [dɛl] c'est l'article indéfini...»*

Il arrive aussi que la métalangue fasse défaut à l'informateur comme dans le cas suivant, quand B4 cherche à comprendre "lo que estaba diciendo" (ligne 16):

B4q2p5 « - *non ça je vois pas... ça doit être le verbe être ou quelque chose comme ça...*

(Enq) - Pourquoi ?

(S.4) - Ça a l'air d'être un verbe (rire)... parce que [kø] (ndr: "que") ça doit être un peu comme "qui " ou "que" en français... ça ça doit être un verbe... donc ça c'est sûrement un... comment on appelle ça un...?... comme le verbe être ou le verbe avoir...

(Enq) - L'auxiliaire.

(S.4) - L'auxiliaire merci ».

On peut supposer que s'il a perçu la fonction d'auxiliaire de cette unité, il a en même temps une bonne perception de la structure verbale, il ne lui reste plus qu'à repérer la

⁸ Ce sont en fait les congénères qui ont servi d'ancrages, pour ce sujet comme pour beaucoup d'autres, à la compréhension.

base verbale du gérondif pour, peut-être, accéder au sens. Il s'agit donc d'un bon exemple d'activité métalinguistique qui n'arrive malheureusement pas à terme.

Une question se pose : la présence d'un terme métalinguistique est-elle suffisante pour témoigner d'un raisonnement métalinguistique ?

T1q2p5 « *alors là j'ai pas bien compris [dols to'moto'mo]... je suppose "tenais", [to,mo] ça doit être du verbe "tenir" je suppose...* »

Certes, il y a ici catégorisation, par conséquent la structure syntaxique de la phrase a été prise en compte. Mais cela s'est fait sans intention particulière, épilinguistiquement en somme, et sans être exploité d'aucune façon. C'est une ressemblance apparente qui est mise en avant en fait par le sujet. En définitive, si une catégorisation ponctuelle est réalisée sans projet particulier comme ici, nous pensons qu'il est souhaitable de la classer dans une catégorie différente de celle évoquée plus haut.

5.1.2.5. Au niveau métatextuel

De très nombreux discours sont liés à l'agencement textuel et aux raisons de la répartition en trois paragraphes, parfois dès la première question. Comme on l'a vu dans le classement des performances, une juste perception de cet agencement et de ces raisons est un élément prédicteur de la bonne compréhension du texte. Cela semble commencer par la simple appréciation de l'importance des parties du texte. Si certains placent tout à égalité, d'autres savent hiérarchiser l'information assez vite :

B9q1p4 « *...il a fait un infarctus à la télé... et puis ben... le reste c'est des détails hein! Enfin je sais pas... j'ai pas trop compris...* » ;

Ainsi, B10, malgré un faible nombre d'ancrages lexicaux, réussit une bonne performance de compréhension, sans doute grâce à une bonne perception de l'agencement textuel. Il structure sa réponse à la première question en tenant compte de la répartition textuelle comme le démontre l'enchaînement de sa compréhension des deux parties :

B10q1p2 « *Donc ça c'était dans la 1ère partie, dans la 2ème partie il résume... enfin! ils décrivent le débat, de façon chronologique... donc ils racontent que Dolz... »*

de même chez T1 :

T1q1p3 « *...bon voilà en gros le cadre, ensuite, plus sur l'émission, ce qui s'y passe...»*

En revanche, B12, malgré un mode de lecture non linéaire, persiste à croire que le texte présente une linéarité chronologique similaire à la chronologie réelle. Il reste que cette activité métatextuelle est, pour partie au moins, de type descendant. Puisqu'il s'agit d'affecter un contenu et un rôle aux paragraphes, le traitement de ceux-ci est soumis aux mêmes lois que l'ensemble du texte. De même, B13, qui n'a pas compris que le texte racontait une mort dramatique (le terme "muerte" lui reste incompréhensible) imagine par traitement descendant, suite au repérage de la "contestation de Dolz", que tout le texte se réfère au contenu du débat :

B13q1p3 « *- Après oui, y'a trop de mots que je comprends pas pour arriver à retrouver un sens au texte...
(Enq) - Mais sans parler de sens, en parlant de fonction ou rôle des paragraphes... est-ce que tu as une idée, là ?
(B13) - Euh... ben après, bon au départ ils présentent... après j'ai l'impression qu'ils traitent plus du fond...euh... les idées de Vincent Dolz là... sur quoi...euh... le sujet du débat j'ai l'impression... puis la fin c'est une espèce de conclusion du débat je sais pas...»*

C'est aussi le cas de B6 qui, suite à son hypothèse de scénario d'assassinat, quand l'enquêteur lui demande si ce scénario pour le deuxième paragraphe est cohérent avec ce qu'il avait – correctement – compris du premier, affirme voir ainsi le contenu des paragraphes:

B6q2p4 « *Ben oui, il décrit les... il décrit le lieu là. Après il décrit l'action... et après il décrit la conclusion, ils font un retour au programme et à la télé tout ça...*
».

B14 en revanche a les idées beaucoup plus claires sur la répartition de l'information dans le texte :

B14q1p3 « (Enq) - Et donc quel est son rôle au premier §?

(B14) - Ben c'est une sorte d'introduction je pense... enfin je sais pas ce qui a dans la suite mais disons qu'à partir du 1er paragraphe... enfin déjà à partir du titre on a une petite idée de... enfin globale, vraiment globale, mais on a déjà une idée de ce qui va se dire... rien qu'avec le titre... et puis... ça cadre le... tout le 1er paragraphe, ça confirme bien le titre quoi,... enfin moi j'ai l'impression que dans le 1er paragraphe on a quasiment... pratiquement toute l'information... enfin je dis ça mais je sais pas ce qu'il y a après mais... disons que je pense qu'on a les informations les plus importantes dans ce paragraphe... et puis après y'a peut-être plus de détails sur la façon dont s'est déroulée... enfin ce qui s'est passé juste avant qu'il ait son infarctus quoi...!

(Enq) - Et donc dans le 2ème et dans le 3ème, ou bien le 3ème il est différent ?

(B14) - Non, le 3ème, enfin dans le 2ème je pense qu'ils expliquent plus ce qu'il a fait juste avant qu'il ait son infarctus... et dans le troisième c'est plutôt une...c'est pour conclure le texte quoi... ouais c'est une... ouais plutôt une conclusion du texte... quand ils expliquent que... ou ben c'est la fin quoi, à ce moment-là ils ont coupé les programmes, ils ont dit ce qui s'est passé juste... enfin...juste avant de terminer le débat... ouais je pense que c'est plutôt comme ça quoi... »

On peut difficilement imaginer compréhension de l'organisation textuelle plus précise, il ne manque si l'on peut dire, que la référence au type de texte, le fait divers de presse, pour justifier encore plus cet agencement.

En étudiant les modes de lecture, nous avons pu observer que certains sujets, comme B14 ou encore B7, incluaient dans leur stratégie la recherche d'un lien entre les paragraphes. Si recherche il y a, il s'agit bien d'une activité métalinguistique sur la cohésion textuelle. Suite à une affirmation stratégique de B7 à ce sujet, l'enquêteur lui demande en quelque sorte de le prouver :

B7q3p8 « (Enq) - Comment tu interprètes ces paragraphes, leur articulation...

(B7) - Ben euh... pour moi ici c'est l'introduction c'est-à-dire les faits qui sont la cause de cet article, ensuite comment ça s'est passé pendant l'émission, c'est-à-dire en fait le texte en lui-même, les faits en eux-mêmes et la conclusion parce que c'est pas un thème précis, mais disons comment ça se termine quoi, si on veut la conclusion »

La recherche de cohérence permet de mettre le sujet sur la piste de ses incompréhensions, mais n'active pas toujours l'activité métatextuelle. Ainsi TB impute-t-il un apparent manque de cohérence textuelle à une incompréhension de sa part dans

le texte « Jessica » où, difficulté supplémentaire, l'organisation textuelle, à savoir comme dans « Muerte en directo » un flash-back sur le détail des événements dans la 2ème partie du texte, n'est pas marquée typographiquement par un alinéa :

TBq2p4 « - Attends, c'est... "dans cette forme qu'est née Jessica, en parfaites conditions physiques"... ben alors ce serait en contradiction à ce que je vois par la suite...parce que là, normalement, le bébé est né, et après on parle de faire des rayons X et une échographie, sauf que je sais pas, y'a quelque chose que... qui avait dû m'échapper dans la compréhension du texte...

(Enq) - C'est parce que c'est pas cohérent ? C'est pas possible qu'ensuite... ?

(TB) - Oui, parce que pour moi ça devrait être avant! ... Oui, "en parfaites conditions physiques"... alors là... "de la violence de..." là on pourrait mettre qui marque "la violence de la vie dans la cité de californienne..." puis alors cette partie alors là, y'a toute une partie que je comprends plus là... cette partie...» ;

Au point de vouloir un peu plus loin, réorganiser le texte selon une manière qui lui semblerait plus logique, c'est-à-dire conforme à la chronologie réelle.

TBq2p5 « - Ça fait que, mais j'ai l'impression que c'est... à titre personnel, ça paraît un peu décousu si vous voulez puisque... apparemment au départ tout allait bien, on fait la césarienne, puis à la fin... moi j'aurais vu si vous voulez cette partie de la fin, reportée au début... inversée...»

Son activité métatextuelle est bien activée, mais il convoque une représentation réductrice d'un schéma textuel et ne trouve pas comme référence une connaissance explicite de l'agencement particulier des discours de presse. De fait, un tel agencement semble lui être complètement inconnu... alors même qu'il les fréquente probablement quotidiennement en LM ou en italien, et qu'il en subit les effets... épilinguistiquement.

Confronté à la même difficulté, TA réussit en revanche à émettre une hypothèse lorsque dans sa recherche des liens interphrastiques il perçoit une incohérence à ce niveau-là. Sans doute convoque-t-il alors ses savoirs langagiers sur les schémas textuels pour concevoir la possibilité de quelque chose comme un "flash-back" :

TAq3p7 « - Entre ce passage-là où il est question de l'analyse à la...à l'hôpital, de l'analyse du fœtus ou enfin ils reprennent le mot fœtus là [feto], fœtus, je présume donc, mais je vois pas la relation entre ce fœtus-là et puis ce bébé qui est

déjà né, où alors c'est un retour en arrière en quelque sorte, je présume, par déduction... j'ai pas très bien suivi...

(Enq) - A cause de cette partie opaque au milieu là...?

(TA) - Oui c'est ça, bon là je comprends pas, comme j'ai pas compris tellement ce qui se passait là... j'ai pas fait le lien entre cette partie-là et celle-ci, donc ça il est possible que ce soit un passage explicatif qui précède en fait l'exposé de cette situation-là ».

5.1.3. Pour faire le point

Afin de dresser notre typologie métalangagière, nous avons considéré au cas par cas des extraits sélectionnés dans les entretiens, tous sujets confondus. Si cette "atomisation" des discours est nécessaire pour discuter les phénomènes, on peut néanmoins se demander si le fait d'isoler ainsi des éléments dont le degré d'intrication dans un ensemble plus vaste est si élevé, ne finit pas par en changer la nature. C'est la raison pour laquelle on formulera plus loin quelque hypothèse pour redonner sa cohérence à chaque sujet (cf. infra chap. 6).

Est-on néanmoins en mesure de répondre à la question initiale de ce sous-chapitre : "les sujets développent-ils une activité "méta" pendant la lecture / compréhension" ? Si l'on s'en tient aux acceptions posées des termes "méta", nous croyons avoir démontré qu'il n'y a aucun doute à avoir : premièrement la lecture en ELVIF est dès le départ de nature métalangagière, à ce titre elle déclenche forcément une activité métacognitive, le sujet porte son attention sur les unités graphiques et cherche en mémoire des unités semblables. Quant à l'activité métalinguistique, sa présence pendant la lecture, comme nous l'avons vu, n'est pas toujours facile à attester au vu des seules données introspectives des sujets. Notre réflexion à ce niveau, nous en sommes bien conscient, n'est pas exempte de spéculations. Et cela, malgré toutes les précautions méthodologiques que nous avons prises, aussi bien au moment du recueil que de l'analyse. Mais en réalité, il est très difficile pour les sujets de réaliser une

introspection qui puisse expliquer l'ensemble des processus. Processus qui relevaient pour la plupart, au moment de la tâche, de l'épilinguistique.

C'est bien en fait la question du rôle de la connaissance explicite qui est posée. Le principal enseignement est que le sujet n'y recourt pas s'il peut accéder directement au sens. Sauf exception, le lecteur va toujours privilégier le moyen d'accès le plus direct et le plus économique, c'est-à-dire l'épilinguistique et si "ça coince", le mouvement descendant avant le mouvement ascendant. C'est que, comme nous l'avons vu, nous avons affaire à des lecteurs particulièrement entraînés.

Quant à notre classement bipolaire du métalangagier, en métacognitif et métalinguistique, on peut légitimement se demander s'il n'a pas quelque chose à voir avec celui de Bialystok (1990, 1991, 1992) en contrôle de l'activité d'une part et analyse des connaissances d'autre part. En effet, cet auteur explique l'émergence des compétences langagières chez l'enfant par le développement de deux composantes procédurales : « *l'analyse des connaissances linguistiques et le contrôle des traitements langagiers* » (E. Bialystok 1990). Or c'est bien ainsi que nous avons défini ici, non pas dans une perspective développementale ou acquisitionnelle mais pour une simple situation de contact casuel avec une LE, respectivement, le métalinguistique et le métacognitif, deux composantes qui relèvent de la connaissance procédurale mais pour lesquels le sujet doit disposer de connaissances déclaratives (les savoirs). La distinction posée par Bialystok s'applique donc également aux adultes, à ceci près que, comme elle le fait remarquer (ibid.: 52), « *leur tâche est plus simple, car il ne leur est pas nécessaire de reconstruire les représentations conceptuelles originelles d'où dérivent les représentations symboliques de la langue. Seules sont utiles l'élaboration et l'organisation d'un système de représentation symbolique propre à la langue étudiée. Selon les cas, cette situation va conduire l'adulte à devoir approfondir certains traits généraux du langage, ou à analyser seulement les traits spécifiques de la langue cible;*

dans les deux cas, il en résulte une représentation de plus en plus organisée et explicite de la langue nouvelle ». Reste à décrire l'évolution de cette représentation au fil de l'entretien, ce à quoi nous nous emploierons dans la suite de cette étude.

5.2. L'ACTIVITE METALINGUISTIQUE DEPLOYEE POUR TRADUIRE DES SEGMENTS DU TEXTE

QUESTION 4, SEQUENCE C :

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 ?* »

Dans ce sous-chapitre, nous allons mettre à l'épreuve le premier classement de l'activité métalangagière que nous venons de réaliser, afin de le compléter éventuellement. Nous avons envisagé un temps de rendre compte de cette question conjointement aux questions 1, 2 et 3. Plusieurs éléments relevant de la caractérisation méthodologique de cette séquence nous ont fait changer d'avis.

5.2.1. Caractérisation méthodologique de la séquence :

D'abord, comme on l'a fait remarquer plus haut (vf. supra 4.1.3.), ce n'est plus l'informateur qui choisit les segments dont il va parler, contrairement à ce qui se passait dans la question 2, mais l'enquêteur. Cela tend à faire perdre de vue au sujet l'insertion de ceux-ci dans le texte et à les considérer isolément, surtout s'il les considère pour la première fois car bien souvent ces segments n'avaient pas été jugés pertinents pour la compréhension. De fait, le mouvement ascendant est placé dans des conditions privilégiées de fonctionnement puisque le traitement descendant (le rôle des contextes) est "court-circuité" volontairement par l'extraction des segments ciblés de leur environnement textuel. Nous verrons toutefois que cela ne se vérifie pas complètement puisque le sujet dispose toujours du texte à ce moment-là de l'entretien.

Cela a néanmoins pour conséquence de faire de cette partie de l'entretien une séquence à fort potentiel métalangagier, essentiellement en raison de la nature de la tâche de traduction demandée. D'autant plus que, si nous avons bien choisi

préalablement des segments susceptibles de solliciter des stratégies diverses, nous ne nous sommes pas interdit pour autant de questionner les sujets sur d'autres segments lorsque nous estimions que cela pouvait s'avérer intéressant, pratiquant ainsi ce que nous avons appelé pour B7, « *la méthode de l'oculiste* », lorsqu'il faisait état d'un certain découragement :

B7q4p11 « (Enq) - *Tu me dis si t'en as marre ou...*

(B7) - *Non mais c'est pas ça, c'est que c'est vraiment les mots les plus...*

(Enq) - *Tu sais je pratique un peu la méthode de l'oculiste... c'est-à-dire que si tu vois bien les grosses lettres en bas je te les demande pas, je te demande les petites en haut.*

(B7) - (rire) *Ah d'accord ! Effectivement. Alors [traba'ta] c'est aussi un verbe...»*

L'orientation de la tâche vers la traduction a pu occasionnellement perturber les sujets qui ne savaient plus s'ils devaient témoigner de leur compréhension ou proposer une « *traduction intégrale* » ou « *littérale* ». Nous leur avons alors indiqué qu'il s'agissait d'abord de témoigner de la compréhension puis de chercher si possible à proposer une traduction.

Au fait que c'est l'enquêteur qui choisit désormais dans cette séquence les segments dont il va être question, s'ajoute le fait que l'enquêteur a pu pour des raisons diverses exercer une certaine sollicitation métalinguistique auprès de l'informateur. Sollicitation qui présente toutefois une forte variabilité. En effet, si tous les sujets ont bien été sollicités, cela a pu être néanmoins conduit selon des modalités variables d'un sujet à l'autre : variabilité en fréquence (variation de 1 à 5 fois) et en "intensité" puisque ces sollicitations métalinguistiques ont pu se faire de façon indirecte ou franche.

a) Sollicitation indirecte :

Nous subdiviserons la sollicitation métalinguistique indirecte en trois types différents :

1) **implicite ou induite**, sans formulation particulière de la part de l'enquêteur qui se contente d'insister sur l'élucidation de certains segments ou de faire preuve d'un

intérêt particulier, comme cela était très fréquent dans la séquence B, ou encore comme lorsque sont signalés aux yeux de l'informateur deux unités parentes ou identiques;

2) par **encouragement** métalinguistique, quand l'enquêteur valorise un début d'activité métalinguistique en la valorisant, en répétant la verbalisation :

B7q4p11 « [*mjɛntras*]... *c'est pas un verbe à mon avis... mais...*
 (Enq) - *Donc tu procèdes par élimination, c'est pas un verbe, après...?*
 (B7) - *Y'a le sujet ici à mon avis... [...] » ;*

3) par **reformulation** métalinguistique, quand l'enquêteur utilise volontairement des termes métalinguistiques pour inciter l'informateur à prolonger sa réflexion : « *alors tu penses que c'est l'adjectif ?* » (B3q4p5); « *c'est le verbe "souffrir", mais tu sais pas à quel temps ?* » (T1q4p9).

b) Sollicitation franche :

Cette sollicitation peut par ailleurs être franche en ce sens qu'elle ne prolonge d'aucune façon la réflexion du sujet et constitue d'une certaine manière une question supplémentaire, pour tenter de débloquer la situation sur des segments particulièrement opaques pour l'informateur et afin de sonder plus directement ses compétences métalinguistiques en lui demandant s'il lui est possible d'indiquer le rôle ou la fonction d'un terme.

Par conséquent, aussi bien en raison de la nature de la tâche demandée qu'en raison des sollicitations métalinguistiques, on ne peut plus considérer que nous allons rendre compte ici d'activité métalinguistique pendant la lecture / compréhension. L'entretien prend en réalité peu à peu une coloration didactique qui se justifie par le fait que notre objectif de recensement des compétences métalinguistiques chez un tel public a en dernier recours une finalité didactique. Il nous faut par conséquent "couvrir large". Toutefois, dans l'optique d'un classement des manifestations de ces compétences, le

degré de sollicitation constitue une variable, quoique difficilement mesurable compte tenu de ses aspects implicites, que l'on ne peut négliger. C'est pourquoi nous tâcherons de voir au moment de la synthèse si ces sollicitations ont provoqué, pour l'ensemble de l'échantillon, une tendance pour un type d'activité métalinguistique spécifique.

5.2.2. Evolution de l'activité métalinguistique

Comme nous l'avons annoncé, nous allons nous employer ici à compléter, voire à discuter, le classement opéré au point 5.1.2. Pour ce faire, nous allons continuer à fragmenter des discours où les stratégies et processus fonctionnent avec un haut degré d'intrication. Ce qui, nous le rappelons au risque de nous répéter, est difficile et artificiel. Et ceci d'autant plus que la lecture est interactive puisque plus le sujet fait d'interactions, moins les processus sont isolables.

5.2.2.1. Traitement graphémique

La première question que nous voudrions considérer est celle de la différence entre manipulation graphémique et manipulation morphologique. Pour que cette dernière soit établie, nous avons posé le critère selon lequel les parties de l'unité manipulée, qu'elles soient supprimées ou transformées, devaient être considérées par l'informateur comme significatives. Selon ce critère, tout rapprochement partiel sur la base d'une simple similarité graphémique ne peut être considéré comme "métamorphologique"⁹ :

T3q4p6 "había" « (T3) - [a'bja] mm...crac! Là ça fait, ça fait italien (sourire)...
 (Enq) - Ça fait italien. Pourquoi?
 (T3) - "ha", j'enlève ['bja] (sourire) » ;

ou encore :

B2q4p10 "abalaron" « [balãts] [balã'dza] je sais pas quoi [abalãtso] voilà [abalãdzarõ], j'enlève le "a" puis j'enlève le "on" à la fin et puis ça me fait un peu "balancer" quoi...».

⁹ Soit une activité métalinguistique dont l'objet est de nature morphologique.

Toutefois, un problème se pose quand nous avons des preuves tangibles qu'épilinguistiquement, l'informateur a attribué une signification à la partie de l'unité affectée, comme dans cet exemple de B2, où dans un premier temps, l'imparfait a été attribué mais sans que cette valeur soit mise explicitement en rapport avec un morphème :

B2q4p10 "enfocaba" « (B2) - [ˈmjɛnrasɛlkamɛˈrado ɑ̃fokaba] donc euh... "focalisait"¹⁰ un peu...
 [...] ben voilà je sais pas trop en fait..... [foka'ba]...? [...] attends "positionne la caméra" euh... comme si c'était en direction enfin, il focalise un peu... il va pas faire un zoom dessus mais il va le montrer... essentiellement cette personne là...
 (Enq) Oui je comprends bien, il cadre il focalise oui... Et donc pourquoi tu...? C'est le contexte qui te fait dire ça mais c'est...?
 (B2) Oui, y'a d'une part le contexte parce que y'a la caméra [...]... oui il se focalise dessus [...], et puis moi j'ai tendance à enlever un peu tout ce qui m'ennuie, alors j'enlève le "en" je fais [foka'ba] bon ben [foka'ba] ça fait "focalise" éventuellement quoi... »

Il s'agit en définitive d'une analogie partielle renforcée par l'environnement linguistique immédiat et le domaine de référence du débat télévisé. De même chez B12 pour le même segment :

B12q4p8 "enfocaba" «... oui je dirais que ça doit être quelque chose comme la focalisation... je dis ça parce que je vois [kameˈra...kamara] qui doit vouloir dire "caméra" juste à côté... et y'a 2 syllabes [foka] donc comme "focalisation"... »

Ces analogies partielles, en tant que repérages de similarités graphémiques entre unités de deux langues pour réaliser un rapprochement, relèvent pour nous du traitement graphémique.

5.2.2.2. Traitement phonologique

Au niveau phonologique, nous relevons au niveau de cette séquence une seule manifestation explicite de la nécessité d'oraliser pour comprendre, suite à une erreur de

¹⁰ C'est nous qui soulignons, ici comme dans les extraits suivants, afin d'attirer l'attention sur les énoncés en mesure d'illustrer les commentaires que nous faisons.

procédure puisqu'il était convenu que l'enquêteur ne devait oraliser sous aucun prétexte

:

B8q4p8 "la cabeza" « - Alors [lakabe'sa] normalement je sais... Ouais mais tu vois je l'aurais pas... si tu me le prononces [kabe'sa] ça veut dire quelque chose pour moi par contre... je lisais [kabe'za] là... donc...

(Enq) - Ah! Donc le fait de le prononcer, ça change.

(B8) - Ouais pour moi ça change, donc c'est "la tête"... tu vois, par contre je le lisais...je l'avais dans l'oreille...

(Enq) - Pas dans l'œil!

(B8) - Pas dans l'œil, voilà...parce que j'avais tendance à lire [kabe'za] donc... donc je... bon je te l'ai pas traduit. »

Cet exemple concomitant montre bien que l'oralisation peut jouer un rôle important dans la construction du sens, comme nous l'observons dans d'autres exemples, même si les sujets ne l'explicitent pas. C'est bien de cette oralisation interne qu'il est question avec T4 dans l'échange suivant :

T4q4p5 "ver" « (T4) - [vɛr...ve'dɛr...] "voir". C'est un peu par corrélation, enfin les mots que je devine, c'est par corrélation avec à la fois l'italien et le français, et en plus je suis d'origine corse, et y'a une langue en corse qui est un mélange d'italien, de français et d'espagnol, donc y'a peut-être de ça aussi...

(Enq) - Et comment on dit "voir"?

(T4) - ...je parle pas...non, je parle pas le corse mais je le comprends donc...

[...]

(Enq) - Ah bon. Et alors, si tu le comprends donc, à l'oral, mais là c'est écrit, alors je comprends pas bien.

(T4) - Non mais par la consonnance, enfin euh...

(Enq) - Tu te le prononces alors ?

(T4) - Je me le prononce oui...»

C'est sans doute également de cela dont il s'agit avec B11 quand il évoque à plusieurs reprises le recours aux "sonorités" pour faire du sens.

En règle générale, comme nous l'avons signalé, les trinômes oralisent pour retrouver des similarités avec l'italien : ainsi "acerca" et "cercano", prononcés respectivement [a'tʃɛrka] (T4q4p7) et [tʃɛr'kano] (TBq4p11), sont-ils rapprochés de "chercher"; alors que TA rapproche par la même stratégie "cercano" de l'italien "circa":

TAq4p11 "cercano" « (TA) - [tʃɛʁ'kano] ...euh... "des environs, voisin des environs"
 (Enq) - Et qu'est-ce qui vous fait dire ça?
 (TA) - [tʃɛʁka] c'est...c'est [tʃɛʁkãtʃirka] "des environs", de l'italien »

On peut même se demander, au vu de certains exemples, si le recours à l'italien ne domine pas chez les trinômes le recours à la langue maternelle. Ainsi chez TB, la lecture s'apparente-t-elle à une sorte de traduction simultanée :

TBq4p7 « (TB) - "placidement installée" [ɛnɛl'ventrə] ça se rapproche un peu de l'italien je pense... [nɛl'ventrə dela'sua'madrə] "de sa mère" [madrə] je pense que c'est...
 (Enq) - Donc vous le lisez carrément en italien pour le comprendre, c'est intéressant!
 (TB) - Oui, parce que ça paraît, c'est plus proche, ben [madre] y'a pas de doute c'est plus proche de "mère", que "mère"... pour moi c'est véritablement des... c'est comme...»

Pourtant, l'oralisation à l'italienne se fait parfois sur une base erronée quant au respect de la norme phonologique de cette langue comme dans l'exemple suivant pour "pareció" (l.15), ce qui pourrait nous conduire à penser que cet informateur cherche à se construire une norme grapho-phonologique pour oraliser l'espagnol :

T4q4p8 "pareció" « [pare'kjo...] je verrais bien "de nombreux" ...[pare'kjo] comme en italien quoi ».

5.2.2.3. Traitement par analogie

En ce qui concerne le niveau lexico-sémantique, il nous semble qu'il n'est pas vraiment pertinent de le considérer en soi. S'il y a bien à un moment donné un traitement sémantique (dans les opérations de glissement par exemple), il nous semble en revanche qu'il n'y a pas à proprement parler un traitement lexical spécifique puisque, en définitive, la plupart des traitements ont pour objectif de résoudre des difficultés lexicales. De plus, dans cette question 4, les informateurs sont confrontés plus ou moins explicitement à une tâche de traduction. Certes il peut y avoir compréhension, donc verbalisation sans que pour autant les unités lexicales soient comprises une à une, la

compréhension se manifestant alors sous forme paraphrastique. Nous en avons encore des exemples dans cette question, mais ils occupent la portion congrue. Dans la grande majorité des cas, il s'agit donc de trouver une traduction plausible, dans un texte donné, d'une ou de plusieurs unités lexicales. De ce point de vue, le traitement lexical est donc l'ensemble des traitements ascendants et descendants mis en œuvre pour arriver ou non à un résultat. Le traitement par analogie, c'est-à-dire la recherche de congénères de la LM ou d'autres LE par mise en correspondance terme à terme est un de ces traitements ascendants. Nous avons exposé plus haut (en 5.1.) les conditions requises selon nous pour que cette activité soit de nature métalinguistique. Nous n'y reviendrons pas. Nous observerons simplement qu'en dépit des similarités présentées par les paires de congénères rapprochées par un même informateur, aucune tentative de généralisation n'apparaît. C'est le cas de TA qui associe "*viente*" et "*ventre*", "*suerte*" et "*sort*", "*revuelta*" et "*révolte*" et qui n'en tire aucune conséquence puisque plus loin il traduit "*cuerpo*" par "*cœur*"¹¹. Dans une perspective didactique, on voit à quel point une intervention suscitant la généralisation à partir de l'activité propre de l'apprenant, aurait pu permettre d'éviter cette erreur.

Sur le plan du traitement par analogie, on remarquera encore qu'aucune source n'est à écarter a priori. Ainsi l'anglais et l'allemand, comme nous l'avons noté à plusieurs reprises, sont fréquemment sollicités par les binômes. Ce dernier est toutefois surtout évoqué comme nous le verrons plus loin autour de considérations syntaxiques, et une seule fois pour le traitement par analogie à propos de "*mientras*":

B13q4p5 "*mientras*" « (B13) - Je dirais que ça veut dire "*pendant ce temps*"... c'est un adverbe ça...

(Enq) - Pourquoi?

(B13) - Euh... ça me fait penser à l'allemand, en fait juste au début... c'est [*midæn'stæns*] en allemand et je trouve que ça pourrait coller après, parce que c'est "*la caméra*" euh... ils parlent de la caméra qui a fait quelque chose... oui je verrais bien un adverbe... »

¹¹ TA se reprochera d'ailleurs plus loin à ce sujet son manque de logique.

En réalité les informateurs sont susceptibles de "faire flèche de tout bois"¹², comme l'a fait remarquer Coste (1985: 68) puisque aux ressources que procurent les langues étrangères s'ajoutent parfois les parlers régionaux, voire les registres argotiques comme on peut le constater autour d'une même unité lexicale "la cabeza":

T1q4p11 "la cabeza" « *Tu sais pourquoi [laka'besa] ? Parce qu'à Marseille, on le dit [laka'besa], je savais que ça me disait quelque chose, que j'avais déjà entendu [laka'besa]. Mais peut-être que ça veut dire un autre sens en espagnol, mais pour moi c'est "la tête" »*

T3q4p9 "la cabeza" « (T3) - [ka'betsa] ça doit être "la tête", ...oui "il s'est levé la main à la tête".

(Enq) - Pourquoi "la tête"? Ça ressemble à "la tête"?

(T3) - Non, c'est [tes'ta]... non, y'a un truc, c'est "t'as rien dans la cabote" que disaient les fermiers en Bourgogne.

(Enq) - Ah bon! "T'as rien dans la caboche"

(T3) - Ouais, c'est "caboche" voilà, je savais bien que c'était pas "cabote", c'est "caboche". Et comme les espagnols ils étaient en Bourgogne... ! »

T2q4p9 "la cabeza" « *Parce que je... je sais même plus comment on dit en italien tiens "la tête" ...pff...[laka'betsa] parce que quand j'étais à Paris on disait..."ça va la cabèsse"? ... c'est des expressions comment... un peu argotiques...*

(Enq) - Mais comment ça se fait qu'à Paris on emploie un mot espagnol?

(T2) - Parce que tu sais y'a vachement d'immigration espagnole quand même ! »

On remarque que deux de ces analogies sont justifiées de surcroît par des considérations sociolinguistiques autour des contacts de langues qui relèvent de l'activité métalangagière et d'une certaine façon de la question de la proximité (zone 2 du schéma en 2.7.6.).

En ce qui concerne le latin, on observe qu'il peut être convoqué de la même façon que n'importe quelle autre langue, par simple rapprochement analogique (complet ou partiel) comme pour "era" (B1, B9, B13) ou "había" (B1, T2), et comme avec tout autre LE il y a des risques de fausse analogie : "ante" traduit "avant" (B1, B3, B13, T2). En définitive, toute évocation du latin n'entraîne pas forcément d'activité métamorphologique autour de considérations étymologiques.

¹² Soit, d'après le Petit Robert 1987 « *utiliser tous les moyens disponibles même s'ils sont mal adaptés* »

Le traitement analogique s'accompagne assez rarement de l'attitude de méfiance dont il a déjà été question (cf. B2 pour "lunes", B11q4p11 fait la même remarque dans cette question pour le même item). Ainsi "contestar" est-il traduit par "contester" par tous les sujets sans soulever d'inquiétude particulière à l'exception de T4 et dans une moindre mesure de B10. Il faut dire que cet item réunit dans cette occurrence toutes les conditions du "faux-ami parfait" : similitude graphémique presque complète plus plausabilité contextuelle très élevée, tant par le contexte phrastique que par le contexte référentiel (dans un débat il y a beaucoup de contestations) et par le contexte discursif (il faut bien que le moment de complication superstructurel que constitue le malaise de Dolz soit justifié par un moment préalable de tension). Et si T4 a quelque soupçon, c'est seulement en vertu d'une connaissance préalable plus ou moins affermie de cette analogie dangereuse :

T4q4p7 "contestar" « [pa'ka] "pour"...[kõtes'taʁ]...ça ressemble à "contester" mais je crois que c'est "constater" ou... je me demande si c'est pas un faux-ami là...? »

(Enq) - Ah bon, pourquoi?

(T4) - Je sais pas, il me semble que c'est un truc que j'ai entendu déjà [kõtes'taʁ] ... que ça... en entendant parler mes amis donc qui apprennent l'espagnol...sur des contresens ou des...j'ai souvent suivi des cours donc...dans des classes ou y'avait moitié espagnol moitié italien...donc moi je suivais pas les cours mais je les entendais parler de leurs interros ou des machins comme ça...c'est peut-être pour ça ausi que...[...] Et ça tout le long de ma scolarité donc... »

5.2.2.4. Traitement morphologique

Mais bien souvent, le traitement par analogie ne suffit pas et nos informateurs s'en remettent à d'autres types de traitement, soit parce que l'analogie est partielle soit parce que les unités ciblées sont opaques. Comme nous l'avons dit, c'est alors qu'est susceptible d'apparaître l'activité métalinguistique proprement dite. Cette activité ne se manifeste pas forcément toujours sous forme verbale. Ainsi prend-elle chez T1 un

aspect "manuel" quand celui-ci manipule concrètement les unités en cachant des parties pour mener à bien son raisonnement analogique :

T1q4p9 "miocardio" « [infar'todemjokar'djo], non "cardio... cardio-vasculaire, cardio..." oui "cardiaque"; [mjo...] je ne sais pas pourquoi [mjo] mais ça doit être en espagnol, hein, c'est de l'espagnol, donc on dit [mjokar'djo].
(Enq) - Oui, il faut que je note que tu caches les parties du mot avec ton doigt pour retrouver "cardio" ».

Mais en ce qui concerne le caractère métalinguistique de ce comportement, nous nous retrouvons face à la difficulté signalée plus haut. Selon le critère posé, il ne s'agirait pas d'une activité métamorphologique mais d'une activité méta-graphémique puisque [mjo] n'est pas considéré comme une unité significative. Trouve-t-on dans les discours de nos informateurs des segmentations d'unités qui dépassent le simple déplacement ou la suppression de lettres, à savoir une véritable activité métamorphologique ? Comparativement à l'exemple cité plus haut emprunté à B2 au sujet de "enfocaba", la segmentation explicite d'un verbe en base verbale et flexion en est un premier exemple :

TAq4p13 "envolvía" « (TA) - [ɛnvɔ'lvja]...donc... "qui enveloppe, qui entoure..." ben y'a toujours le mot... non ça veut rien dire...j'allais dire ['via] mais ça veut rien dire puisque c'est certainement quelque chose de décliné, donc...de conjugué je veux dire, donc...puisque c'est un verbe...ben [ɛn'vɔ] y'a la racine "enveloppé"... Pour moi "env..." oui, oui, y'a une analogie là...
(Enq) - Avec le français...
(TA) - Avec le français plutôt parce que bon, l'italien, je vois pas là ».

De plus, cette activité métamorphologique peut aussi bien concerner les affixes dérivationnels que les affixes flexionnels.

a) Affixes dérivationnels :

Si l'on prend par exemple l'extrait suivant recueilli auprès de B10, les différentes unités issues de la segmentation sont bien dotées de signification par notre informateur, même si c'est en partie de façon erronée :

B10q4p7 "*curanderismo*" « (B10) - Ben [ky...kyrã] euh... je crois ça me fait penser à "soigner"...

(Enq) - Mmm.

(B10) - ... et puis [si'mo] bon... la fin me fait penser à... au superlatif quoi

(Enq) - Comme "richissime"...

(B10) - Voilà ».

Des traits sémantiques de "soin" et "grand" auxquels s'ajoute sans doute la catégorisation nominative due à l'article "el ", "*el curanderismo*" est traduit, par adaptation sémantique (intuitivement, sur le modèle de "*el riquísimo*") "le grand médecin" ou "le grand professeur" par B10. T2 explore pour sa part la même segmentation, puis la rejette au profit d'un rapprochement partiel :

T2q4p8 "*curanderismo*" « (T2) - au départ...je me suis dit c'est un superlatif mais en fait ce serait [isi'mo]... [...]... alors bon, j'ai laissé tomber [...]... ah ! Attends ! [kurãde'risimo] "avant " y'a pas un truc de soins là-dedans, quand même...? Peut-être maintenant après coup, comme tu sais c'est "soigner", un truc qui ..."une cure", y'a peut-être une histoire de médecine là-dedans, enfin ce serait relativement normal puisque c'est des médecins, mais je mettrais bien un truc de soins ».

Contrairement au traitement analogique, ce genre de manipulation de la morphologie nominale donne lieu à la verbalisation de tentatives de généralisation :

B13q4p6 « j'ai l'impression que tous les mots qui finissent par [ɔʀ] c'est des noms... et... des noms masculins... et les noms féminins c'est [ɔ'ra] souvent... enfin déjà quand c'est un nom féminin ça finit par "a" et quand c'est un nom masculin ça finit par [ɔʀ] ou [o]...»

Ce qui est vrai pour les suffixes l'est aussi pour les affixes :

TAq4p11 " *la trasladó*" « [latrasla'do] "transporter", "trans..."...bon "tras" de toute façon "tra" c'est le...c'est "le transport", c'est la préposition qui indique le déplacement d'un endroit à un autre, c'est le [tra] italien, c'est le [tra] latin, et puis utilisé dans...en français aussi, "transporter" [trasfe'rire] et [tra ...tras...tras] quoi encore? [tras] en italien, je suis en train de chercher un autre verbe italien...[traspor'tare]..."translation" en français, enfin etc. quoi...»

A l'inverse, des unités isolées de l'espagnol peuvent être interprétées grâce à une analyse morphologique du français. Nous disposons de deux exemples de ce type dans notre corpus, au sujet de "*para*" dans les deux cas :

T3q4p8 "para" « (Enq) - Et pourquoi "pour"?

(T3) - Parce que quand on conteste [kɔ̃tɛs'taʁ], c'était sûr que c'était "contester"... Et puis "paramédical" pour la médecine "para" en français aussi, "parachute" pour la chute! »

B11q4p13 "para" « (B11) - [pa'ra] c'est soit "à côté" soit "avec" je sais plus moi... [pa'ra] mais non! [pa'ra] c'est "à côté" oui... ça serait... "à côté" alors...

(Enq) - Paranormal?

(B11) - Oui, "paranormal , parapsychologie, parallèle"...»

Curieusement, c'est B11 dont l'analyse repose sur des bases correctes, qui arrive à un résultat erroné, piégé par une analogie trompeuse. Quant à T3, si le résultat est exact, on conviendra qu'on ne peut pas en dire autant de l'analyse ! On remarquera au passage que ces deux exemples démontrent à souhait la nécessité de recourir aux données introspectives pour étudier la structuration de l'interlangue des sujets, même pour la seule compréhension. En effet, la simple analyse des erreurs à partir de données extrospectives ne nous permettrait pas de concevoir que le sujet dont la réponse est correcte a suivi un raisonnement erroné alors que, à l'inverse, le sujet dont la traduction est fautive a suivi un raisonnement au moins en partie correct. Mais des traductions correctes peuvent aussi reposer sur une réflexion fondée, comme chez le même T3 à propos de "con" :

T3q4p10 "con" « (T3.) - [kɔ̃n] c'est "avec", "confrère, con..." [kɔ̃n]. Ça ressemble au latin en premier, même en français..."compère, confrère", ça vient du latin, [kɔ̃] c'est "avec", "compatriote"...»

b) Affixes flexionnels :

Pour ce qui relève de la flexion nominale, les informateurs interprètent occasionnellement les graphèmes finaux des unités comme des marques de genre ou de nombre afin d'en tirer des indices de construction du sens, comme dans l'exemple suivant :

B2q4p9 "la noche del lunes" « Pour moi c'est "la lune", mais sauf qu'il y a un "s" alors je comprends pas, alors je comprends pas, donc ça doit pas être "lune" !
(Enq) Pourquoi ? Par rapport à quoi ?

(S.2) *Parce que "lune" y'en a qu'une... et par rapport au titre [ixodela'lun] (ndr : titre d'une chanson du groupe espagnol Mecano) et ben y'a pas de "s", alors donc je me suis dit que c'était pas "la lune" non plus (sourires), alors je me suis dit que j'allais voir déjà la suite et que... en fait j'y suis pas retourné ! »*

On observe ici le rapport entre connaissance extralinguistique et langage, susceptible de fixer, pour tout terrien, un univers commun de référence indépendamment de la langue : des « *universaux d'organisation des langues* » pour François (1986: 50)¹³. Par ailleurs, le "a" final est systématiquement interprété comme la marque du féminin et les deux unités du texte qui dérogent à cette règle sont traitées sans que cela donne lieu à des questionnements explicites : "*un programa*", "*del programa*" (1.2 et 1.10) est toujours traduit par "un programme"; et "*el cámara*" (1.17) par "la caméra". Dans les deux cas, outre le traitement par analogie, l'insertion contextuelle semble prévaloir sur tout questionnement métalinguistique¹⁴.

L'activité morphologique porte fréquemment sur les désinences verbales, notamment afin de catégoriser les unités :

B7q4p11 "*trataba*" « *Alors [traba'ta] c'est aussi un verbe... en fait je dis que c'est des verbes parce que je vois par rapport à la terminaison y'a... si je dis que c'est la troisième personne par exemple... je sais pas si c'est la 3ème personne du pluriel ou du singulier, y'a toujours le "a" qui reste...»*

T1q4p12 "*pareció*" « *Je dis "paraissait" parce que là il y a [pa'ra] donc si je prends le "pa", là le "pa" et puis là ce serait une autre terminaison de verbe [resjo pare'sjo] "et il paraissait" »*

¹³ Nous ferons remarquer pourtant qu'il n'est pas rare de parler des lunes de Jupiter ou d'autres planètes (lune = satellite naturel), ou d'étoiles qui sont les soleils d'autres systèmes solaires. La solution consiste alors souvent à réserver l'usage de la majuscule à nos Lune et Soleil (cf. par exemple Science et Vie n°933, juin 1995, p. 39)

¹⁴ On a pu observer ultérieurement néanmoins que, s'il y a collusion entre un cadre de connaissance du lecteur et ce "a" final, le genre féminin peut être attribué malgré tout au substantif. Ainsi avons-nous constaté en situation d'enseignement expérimental sur un autre texte, « *Flores peligrosas para los turistas* », que "*el turista, los turistas*" était perçu au féminin "la touriste". Plus intéressant encore, cela avait des répercussions sur la compréhension générale du texte (cf. annexe 5).

Comme pour les affixes dérivationnels, cette activité peut prendre un caractère généralisateur même si en l'occurrence, dans l'exemple suivant, cela reste hypothétique (cf. aussi T4q4p8 "quedar") :

B13q4p6 « [o] c'est plutôt les verbes en fait... j'ai l'impression que les verbes ils se conjuguent... quand ça finit par "o" ça veut dire que c'est relatif à un nom... à un sujet masculin... euh... singulier sûrement... »

Cette segmentation morphologique peut également faire appel à un traitement par analogie des affixes flexionnels, par rapport à l'italien ou au latin, comme pour "estaba" chez T2. Analogie pas véritablement consciente dans un premier temps néanmoins, et fruit de l'introspection comme on peut en juger ci-après :

T2q4p10 "estaba" « (Enq) - Ça c'est "était", pourquoi?
 (T2) - Parce que j'ai vu qu'il y avait pas mal de [ba], donc je vois bien que c'est..., je verrais bien un imparfait tu vois, à quoi ça peut me faire penser, je sais pas si c'est pas en...[bo], [amab...], il me semble que ça veut dire un imparfait...
 (Enq) - ben attends, mais pourquoi t'as dit ça, parce que c'est des connaissances euh...sur l'espagnol, ou bien...
 (T2) - Non, pas sur l'espagnol pas du tout non, non, c'est...je sais pas si c'est pas un truc de latin ça, plutôt que...mais ça fait 25 ans que j'en ai pas fait, ça fait beaucoup quoi, ... donc tu vois je...et puis [εs εs esta'ke] je sais pas, je verrais, enfin [εsta'ke] ou... je verrais bien "être" là quoi, ce mot. »

Par ailleurs, l'activité métamorphologique autour des affixes flexionnels peut se limiter à la recherche du temps verbal, sans projet sémantique particulier :

T2q4p11 "se abalanzaron" « - Alors, "plusieurs personnes se... se précipitèrent", parce que, euh... si quelqu'un est en train de mourir, on se précipite, et pourquoi j'utilise le participe, je sais plus comment on appelle ça, là, ce verbe là, comment c'est ? C'est pas le, t'as le présent, l'imparfait... et puis t'as l'autre, je sais plus comment il s'appelle là... ?
 (Enq) - Oui, le passé chose
 (T2) - Ouais, et c'est le même que [pudje'ron]
 (Enq) - Le passé simple.
 (T2) - Ouais, donc euh...ça va bien, ben, passé simple! voilà, "se précipitèrent" »

TAq4p9 "vivida" « "violence...[vivi'da] euh...elle, bon, je sais pas de quel temps il s'agit, si c'est un imparfait, si c'est un passé simple ou...euh...bon, admettons, "elle vécut...euh...?" »

Pourquoi nos informateurs, le plus souvent les trinômes d'ailleurs, ressentent-ils le besoin d'affecter l'étiquette d'un temps verbal aux verbes qu'ils ont correctement traduits ? Cette activité métamorphologique est-elle entièrement "gratuite", résulte-t-elle du caractère quelque peu didactique que prend l'entretien à ce moment-là, où correspond-elle à une véritable stratégie métalinguistique à objectif sémantique ? On peut imaginer que leur "première urgence" est constituée par la répartition des noyaux de sens sur l'axe chronologique réel, dont on sait par ailleurs qu'elle dépend fort peu des temps verbaux utilisés (M. Maillard 1991). C'est bien ce que semblent prouver les extraits suivants, quand T3 et T1 entreprennent la recherche du temps verbal afin de déterminer le moment passé, présent ou futur de la proposition concernée, cela pour résoudre la difficulté sémantique posée par l'acception espagnole du verbe "*sufría*", un "faux-ami partiel":

T3q4p6 "*sufría*" « - *Oui. Et là...je sais pas, c'est ça qui me pose problème par rapport...je sais pas si c'est "qui a sou..."...si ça doit être du présent... ça change le sens de la phrase "qui a souffert d'un..."*, ben non, enfin il... non puisque c'est une ... c'est du présent.

(Enq) - Pourquoi?

(T3) - *Mais "qui souffre...qui souffre d'un infarctus... (murmure) "*, c'est vrai [*su'fria unēfar'ktys...*]...ouais, ça peut pas être du passé, je sais pas...

(Enq) - Pourquoi ça ne peut pas être du passé ?

(T3) -*Non, par rapport au fait que, oui, l'infarctus du myocarde, on peut pas dire qu'il ait souffert d'un infarctus du myocarde...»*

La verbalisation suivante de T1 illustre en plus à quel point, dans certaines stratégies, les différents traitements de l'activité métalinguistique peuvent être liés entre eux puisque sont impliqués ici des considérations morphologiques, syntaxiques et textuelles

T1q4p9 "*sufría*" « - *...[le *kosta'rija kos.kosta'rija*] on s'en fout, mais là... en fait c'est la terminaison d'un verbe, j'sais pas à quel temps, c'est comme [*sufria kostarja*]...*

(Enq) - Elles t'ennuient ces terminaisons de verbe?

(T1) - *...ben, oui, pour savoir...ça doit être le passé composé...(rire)..."a souffert"...? Ah non, ça doit pas être le passé composé non plus! Je sais pas pourquoi je m'acharne sur les verbes en fait!...parce que bon...! C'est intéressant de savoir comment...*

(Enq) - Tu penses que ça peut avoir une influence sur le sens ?

(T1) - Ben oui! Si tu sais au moins si c'est au présent ou à l'imparfait... oui, c'est ça, tu sais si c'est au futur, au présent ou si c'est un fait passé... ça peut jouer sur la signification... parce que là si... dans un premier temps de toute façon, c'est au passé... non, c'est tout au passé à vrai dire. Premier temps on dit, bon c'est un type qui souffrait de machin qui avait tel problème, après donc on parlera "il avait"... ou comme là... "il fut"... je sais pas pourquoi "il fut" mais ça voudrait dire "fut" (pour fue), "fut"?..., "avait" [a'bjɑ] , ça veut dire "avait" c'est comme l'italien, hein ? »

Comme on le constate dans cet extrait grâce aux verbalisations métacognitives de T1, l'utilité de l'activité métamorphologique déployée par nos informateurs autour des désinences verbales et de la recherche du temps verbal peut être motivée par la recherche des rapports temporels entre les propositions. La réflexion de T1 repose néanmoins sur l'hypothèse selon laquelle les temps verbaux utilisés renvoient à ce que nous appellerons les trois époques temporelles "passé, présent, futur" (la temporalité). Or, on sait que les rapports entre les temps verbaux utilisés dans un texte et la succession chronologique des événements (les rapports entre « *temporalité textuelle* » et « *temporalité actancielle* » selon H. Weinrich 1989b) n'ont en espagnol comme en français, dira-t-on pour simplifier, rien de systématique compte tenu de l'influence des critères aspectuels sur le choix du temps verbal, et que la séquentialité chronologique peut se construire au moyen d'indications situées ailleurs que dans les syntagmes verbaux (cf. M. Maillard 1991 « *la temporalité n'est pas liée uniquement au temps verbal, les données les plus sûres sont les adverbes déictiques* »). Par conséquent, et même si cette hypothèse s'avère néanmoins opératoire dans ce texte, on peut craindre qu'un apprenant potentiel se retrouve face à de graves difficultés de cohérence sémantique dès qu'il sera confronté à un texte où cette correspondance ne se vérifiera pas. Il sera donc nécessaire de lui fournir une information métalinguistique adéquate afin qu'il évite ce travers.

On commence à le percevoir à travers cet exemple morphologique, l'activité métalinguistique des sujets considérés fait appel aussi bien à des connaissances grammaticales fondées, issues de la pratique scolaire – les "étiquettes" des temps

verbaux en l'occurrence –, qu'à des raisonnements menés à partir de représentations métalinguistiques ou croyances dont on ne sait si elles sont construites par les informateurs eux-mêmes où si elles sont transmises implicitement, voire explicitement, par l'enseignement scolaire. Nous allons avoir l'occasion d'évoquer à nouveau cette question immédiatement à propos des aspects syntaxiques de l'activité métalinguistique des sujets.

5.2.2.5. *Traitement syntaxique :*

a) La catégorisation

Un des aspects les plus fréquents, souvent engendré par les franches sollicitations métalinguistiques (cf. 5.2.1.), est la catégorisation d'unités opaques. Ce type de traitement est directement lié au traitement morphologique que nous venons de voir ci-dessus dans la mesure où bien entendu, il est réalisé en grande partie au moyen du repérage des terminaisons. Là encore, cette stratégie n'est pas toujours payante au niveau de l'élucidation sémantique. Elle joue d'ailleurs souvent le rôle de dernier recours quand un segment est incompréhensible par d'autres moyens. Partant, le résultat est bien souvent aléatoire :

B9q4p8 "pregunta" « (Enq) - Y'a deux mots qui te gênent c'est...
 (B9) - [lapregun'ta] et [asɛR'sa]... surtout [asɛR'sa]!
 (Enq) - Et l'autre ça pourrait être quoi ?
 (B9) - Bof... ça doit pas être très important... je sais pas,... un adjectif peut-être ? »

B12q4p7 "y" « - ...c'est peut-être un pronom nominal par exemple "on", je dirais un pronom nominal comme... "il se... sou..." enfin je sais pas si c'est un pronom nominal en français... "il se voit" quelque chose comme ça... ça doit se référer à la personne... »

Mais même si la catégorisation est correcte, bien souvent cela ne suffit pas pour trouver une piste sémantique comme en témoignent les extraits suivants

B7q4p11 "enfocaba" « - [ɛnfoka'ba] je dirais que c'est un verbe déjà, je suis pas sûr du tout mais je dis que c'est un verbe... et [alaprezāta'dora] donc pour moi c'est "la présentatrice", donc ce serait euh... "qui accompagne", "qui aide la

présentatrice" je sais pas...[...] mais [ɛnfoka'ba] ça serait le verbe, ça serait le verbe... "qui aide la présentatrice"... qui serait aussi sur le plateau et qui participe à l'émission quoi...»

B3q4p5 "era" « [e'raĩreali'dadœnestertor]... c'est peut-être un verbe... un participe présent... enfin je sais pas... »

B8q4p8 "enfocaba" « Ça c'est un verbe parce que là je m'y retrouve, j'ai mon sujet qui est la caméra, qui fait quelque chose à la présentatrice, qui regarde ou euh... mais tu vois là mon système il est défaillant parce que en fait mon système est surtout basé sur la reconnaissance de mots français... enfin qui ont une connotation avec le français, alors [ɑfoka'ba] là... pour moi ça... ça me rappelle pas de mots français... donc je peux pas... je sais qu'il y a bon la caméra et la présentatrice mais au milieu il me manque le... verbe (nдр: il reste incompris) ».

Toutefois, la catégorisation peut s'avérer payante, surtout quand elle est associée à un autre type de stratégie comme dans les exemples suivants :

– la fréquence d'occurrence et les différents environnements linguistiques immédiats (traitement des pluri-occurrences) :

B13q4p5 "y" « - Ouais, et ben ça doit être "et" sûrement non ?... on dirait une conjonction de liaison ça...

(Enq) - Pourquoi?

(B13) - Euh... déjà si ça revient souvent ça peut être ça... et puis... si, ça a l'air de coller. »

- un rapprochement avec une unité d'une autre langue (traitement analogique) et le contexte phrastique : cf. B13q4p5 "*mientras*" rapproché de l'allemand [midœnstœns] en tant qu'adverbe.

– voire le seul contexte phrastique comme dans la phrase "*Era en realidad un estertor*" qui présente une sorte de structure syntaxique "canonique" des langues romanes :

B11q4p12 "Era..." « Là j'aurais vu euh... du style... puisque là y'a "en réalité"... non, j'aurais vu quelque chose qui serait... ça pourrait être le verbe être, parce que ça serait "être en réalité" quelque chose que je comprends pas... mais euh... je sais pas...»

Modèle canonique qui n'est pas exempt, en surface, de difficulté syntaxique pour la traduction compte tenu, une nouvelle fois, de la spécificité de l'espagnol qui fonctionne sans pronom sujet antéposé au verbe, ce qui conduit certains sujets, avides de correspondance terme à terme espagnol-français, à s'interroger à ce sujet :

B3q4p5 "Era..." « ...[e'ra] ?... [eR]... [e'ra]... [e'raãreali'dadõenester'tõR]... c'est peut-être un verbe... un participe présent... enfin je sais pas... [...] un pronom démonstratif quand tu dis "cela" donc... »

B4q4p8 "Era..." « - Ça doit être un verbe mais... ça doit être un verbe plus un pronom, sûrement, enfin... les deux ensemble...

(Enq) - Donc tu fais une hypothèse là sur le... sur la grammaire de la langue... le pronom et le verbe se contracteraient ?

(B4) - Non parce que bon, si l'on imagine qu'il y a donc "quelque chose en réalité" puis après un nom puisque ça a l'air de [un]... ça a l'air d'être un nom. Alors faut bien qu'il y ait un verbe quelque part hein ! »

De nouveau, on voit apparaître dans ce dernier extrait, conjointement à une réflexion syntaxique objective sur la catégorisation des unités (repérage du nom grâce à l'article défini, hypothèse "contrastive" sur la grammaire de la langue), des arguments subjectifs qui relèvent plus du sens commun que de la véritable connaissance métalinguistique, comme le démontre encore mieux l'exemple suivant (cf. aussi B2q4p11) :

B12q4p9 "Era..." « - Alors je crois que ça doit être un verbe qui doit vouloir dire "c'est" parce que... "c'est en réalité un...?"...[ester'tõR]... "c'est en réalité un quelque chose"...ptt!... donc je crois que c'est un verbe qui veut dire... c'est le verbe être à la 3ème personne...

(Enq) - Et qu'est-ce qui te fait dire ça?

(B12) - Ben...parce que je dis qu'il doit y avoir un verbe... parce qu'on a ... en réalité... et puis ensuite on a un complément d'objet... un quelque chose... un [ester'tõR], donc je pense qu'il y a forcément un verbe... et je crois que le verbe ça serait plus... c'est le mot qui me paraît être le plus... qui a le plus de chances d'être un verbe dans la phrase... »

La catégorisation peut se limiter à un étiquetage métalinguistique postérieur à la résolution sémantique, probablement en guise de stratégie de vérification ou de justification, ou encore en raison de "l'induction didactique" de la situation :

TAq4p9 *"practicarle" « - "pratiquer", "pratiquer sur elle ou alors...parce que c'est "pratiquer" français ou [prati'kare] italien
(Eng) - D'accord, et pourquoi "sur elle" ?
(TA) - [le... pratika'r'le] non? Je pense que c'est... un pronom, non ?...»*

Enfin, la catégorisation peut revêtir une importance fondamentale pour la compréhension quand les syntagmes verbaux sont composés de plusieurs unités. Il s'agit en effet pour les informateurs de repérer les bornes du syntagme verbal :

B14q4p7 *"había acudido" « - Alors ça, je pense que ça c'est un verbe... enfin je sais pas si les deux sont des verbes... si, c'est peut-être un temps composé... je sais pas...»*

Dans l'ensemble, la stratégie de catégorisation est fortement marquée par l'analogie avec des structures syntaxiques connues (LM, l'italien en plus pour les trinômes), parfois après examen comme l'explicite B3 d'un point de vue métacognitif :

B3q4p6 *« - Bon je pars sur le principe que c'est pas comme en allemand euh... les mots s'enchaînent les uns à la suite des autres, y'a pas de... y'a pas de déplacements ! »*

Bien évidemment, le principe "des mots qui s'enchaînent les uns à la suite des autres" n'oppose pas l'espagnol à un quelconque système linguistique non linéaire, mais renvoie par une belle parabole "idiocentriste" à la langue maternelle, dont la linéarité est entendue comme allant de soi et "sans déplacements contre nature". C'est d'ailleurs ce qui permet la catégorisation dans bon nombre de cas :

B5q4p9 *"había acudido" « Le premier mot là... ça me paraît être un verbe parce que c'est après le nom mais... je vois pas quel verbe ça peut être ... [a'bja] ?... enfin pttt! donc euh... ben voilà, et puis [akydi'do]...»*

B7q4p9 *"había acudido" « Je pense que c'est un verbe et un complément... Dolz il fait quelque chose [a'bja] c'est le verbe [akudi'do] "quelque chose"... [aka'nalnu'e've] "à la télé, en représentant le... [kole'dzoo'fi'sjal] je sais pas "l'ordre officiel" ou "la confédération officielle des médecins de Valence". Mais je sais pas ce que ça veut dire [a'bja akudi'do], je sais pas du tout... euh... c'est, non là je vois pas, je pense que c'est un verbe hein ».*

B12q4p6 "*había acudido*" « [*a'bjaaakudi'do*]...donc pour essayer de comprendre là j'ai tendance à regarder le début et la fin de la phrase... donc je pense que c'est... un verbe, il doit y avoir un verbe et un adverbe...[*a'bj*] je crois, je dirais que c'est un adverbe et... [*akudi'do*] ça doit être un adverbe, enfin je suis peut-être très loin... et je vois pas du tout ce que ça peut vouloir dire ».

Mais dans leur traduction basée sur l'analogie syntaxique entre français et espagnol, des informateurs, comme B13, sont gênés par certains aspects de l'espagnol dans la mesure où leur traduction en français prend alors une tournure peu acceptable :

B13q4p6 « (Enq) - Donc ce "a" de [*ma'noalakabesa*]... tu dis que ça t'embête ? (B13) - Oui, un peu, ça fait un peu... je sais pas, c'est difficile à traduire ces "a" partout, ça alourdit le style je trouve... parce qu'on a tendance à les traduire par "a" en français alors ça fait un peu "petit nègre" après, enfin j'arrive pas à retrouver le sens... »

Pourtant en l'occurrence, en français, la préposition serait aussi nécessaire. Ce qui n'est pas le cas dans la phrase suivante cependant pour les deux préposition "a" qu'on y trouve.

Quand la catégorisation est réalisée à partir de l'ordre syntaxique des composants de la phrase, elle s'apparente, au moins dans la démarche toutes proportions gardées, à celle du linguiste qui cherche à établir la structure canonique – l'enchaînement sujet-verbe-complément le plus fréquent – d'une langue inconnue. Il y a, comme l'écrit B. Py (1995: 147) « *une certaine continuité entre les représentations naïves et leurs élaborations scientifiques* ». À ceci près que, encore une fois, l'activité objective que constitue cette réflexion sur corpus s'accompagne bien souvent de considérations subjectives (de « *décrochages essentiels* » – *ibid.*), comme dans cette réflexion de B8 qui trouve que le mot "Dolz" est trop court pour être le sujet de "*había acudido*" :

B8q4p7 "*había acudido*" « - Ça c'est peut-être un verbe... peut-être parce que tu dis... là si tu l'assimiles à la construction française, mais c'est complètement..., je sais pas comment ça se construit hein... mais ça, ça supposerait que la 1ère partie soit un sujet, donc si tu l'assimiles à une construction française sujet-verbe... je sais

pas... ça me paraît court pour être un sujet (nдр: "Dolz") quoi... je sais pas... je te dis vraiment sans doute n'importe quoi!

(Enq) - Mais comment ça, ça te paraît court pour être un sujet, tu veux dire quoi...?

(B8) - ...si ça se construit comme en français, donc tu dis sujet-verbe ou complément ou autre chose, ça va pas tellement bien parce qu'a priori ça, ça me paraît trop court pour être un sujet, enfin je sais pas ça me... je me demande dans quelles limites euh... si ça c'est un verbe, ça n'a pas rapport avec la chaîne de télévision... donc un petit peu une structure inversée quoi, tu mettrais le verbe avant et le sujet après...»

b) Place dans la phrase :

L'attention envers l'ordre syntaxique des unités se porte parfois sur leur place dans la phrase. Celle-ci est supposée susceptible de fournir des indications pour favoriser la catégorisation, surtout si on considère les unités qui en constitue les bornes. Une nouvelle fois apparaît en complément une représentation métalinguistique subjective, à nouveau au sujet de la longueur du mot :

B7q4p9 "Pero" « Comme c'est un mot court quoi qui ressemble... en tête de phrase, je pense pas que ce soit un verbe, je pense pas non... enfin moi je me réfère toujours au français hein, je sais pas du tout si c'est la même façon en espagnol, je me réfère toujours au français et je me dis qu'un petit mot comme ça, ça peut être qu'une préposition ou un mot de liaison ou quelque chose comme ça et [pero] ça me fait penser à "après" »

B14q4p9 "Mientras" « ... et puis pourquoi "montrant" ? Disons que là, comme c'est en début de phrase... et que... ouais c'est en tout début de phrase... ben je sais pas, peut-être que y'a des phrases qui peuvent commencer par des verbes... enfin sans que ce soit des interrogations mais... »

Sur des structures complexes, c'est parfois à une analyse syntaxique très empirique que se livrent les sujets :

T1q4p112 "Mientras... que trataba..." « ...[mjɛn'trasɛl'kamera ...]... pour dire..... "en même temps que" on fait quelque chose... supposition d'action... [...]... ça va avec "que" là...il y a deux actions qui se juxtaposent, on met la caméra droit sur la présentatrice là... qui est en action en fait, où je te disais [ke]... donc [mjɛn'traske] ça va ensemble, [trata'ba]... de l'aider en fait... l'actrice qui essayait d'aider le... ce fameux Dolz et qui était l'invité qui a claqué »

Les valeurs énonciatives des morphèmes grammaticaux peuvent être également perçues sans pour autant être accompagnées d'une explicitation métalinguistique. En l'occurrence c'est l'opération d'extraction réalisée par l'article défini "la" qui est invoquée :

B12q4p9 *"la siguiente" « Oui, alors là vraiment c'est un mot sur lequel j'ai buté parce que j'ai vu "image"... ça aurait pu être la première ou la troisième ou... ça aurait plutôt pu être la première ou la dernière image..., et en fonction de "la" je me suis dit que c'était pas une image quelconque, donc y'a pas tellement le choix...»*

L'objectif principal du traitement syntaxique conscient est donc la catégorisation des unités à partir des marques morphologiques et de l'environnement linguistique immédiat. Cette catégorisation permet de mettre à profit les isomorphismes syntaxiques et lexicaux (par traitement par analogie) de l'espagnol et du français à condition d'éviter quelques "pièges" de surface comme le non-emploi du pronom sujet grammatical antéposé en espagnol ou le régime prépositionnel. Comme nous l'avons vu, cette activité métalinguistique se caractérise par le fait qu'elle recourt aussi bien à des connaissances objectives qu'à des représentations plus ou moins subjectives comme la nécessité absolue d'avoir un verbe dans toute phrase (au sens de segment limité par deux points), qui peut néanmoins s'avérer utile dans une certaine mesure, ou encore comme la longueur des mots par rapport à leur importance sémantique ou leur traduction en français.

5.2.2.6. Traitement des pluri-occurrences :

Quand un segment apparaît plusieurs fois dans le texte, les informateurs se voient fournir la possibilité, pour les segments opaques, d'augmenter les sources de leur activité métalinguistique et de comparer les hypothèses sémantiques émises pour les

différentes occurrences. C'est bien ce qu'explique B14 d'un point de vue métacognitif, même si cela ne s'avère pas payant :

B14q4p8 "la cabeza" « *Ça, j'ai vu plusieurs fois, parce que des fois j'ai essayé de voir... c'est vrai que quand on retrouve des groupes de mots à plusieurs endroits on se dit, ben si on a à peu près compris le reste de la phrase à un autre endroit peut-être qu'on pourra deviner celui-là et puis pouvoir revenir sur le... mais en fait dans les deux cas j'ai rien compris... »*

Spontané ou sur indication de l'enquêteur, le traitement des pluri-occurrences peut porter sur des unités strictement identiques ou sur des unités susceptibles d'être dérivées de la même base. Par ailleurs, ce traitement prend une forme différente selon que l'informateur pense avoir interprété clairement une des occurrences ou aucune.

Chez B4, le traitement d'unités présentant une similarité morphologique se fait "en direct" par association spontanée, grâce à la mémoire à court terme, de l'unité incomprise et de l'unité comprise :

B4q4p7 "seguían" « - *Ah oui "suivre" ça ! [segi'jan] non ?*

(Enq) - Ah bon pourquoi ?

(B4) - Parce que là y'a [lasigjen'teimadzɛn imazɛn] et j'imagine bien "l'image suivante montre"

(Enq) - Alors tu fais un rapport entre ça et ça ?

(B4) - Oui parce que... je sais pas, c'est quand je réfléchissais tout à l'heure, là-dessus j'avais bloqué, puis quand je suis arrivé là ça m'a fait penser... enfin j'ai... je me suis dit tiens ce mot-là j'ai déjà vu quelque part bon... il était proche... »

Chez T1 en revanche il s'agit d'une introspection a posteriori où le sujet cherche, à la demande de l'enquêteur, à expliciter comment il s'y est pris pour traduire. Ce faisant, il se heurte à des difficultés d'utilisation de la métalangue (nous reviendrons sur cet aspect important de l'activité métalinguistique au chapitre 6) :

T1q4p8 "seguían" « *(Enq) - Donc, c'est le verbe "suivre" ?*

(T1) - 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". [segwir], parce que là [segwir], j'ai dit c'est "suivi" parce qu'ici y'a [lasi'gwente] image, "l'image suivante"... et là "en train de suivre un programme"... donc "suivant", ils sont en train de suivre un programme.[...] Parce qu'en fait, ça, ça fait un peu similaire à l'italien, quand tu le lis,... comme là [lasi'gwent] ... »

TA quant à lui, dans « Jessica », cherche à rendre cohérent ses interprétations de "herida" (1.21) et "heridos" (1.23) pour lesquelles il n'a acquis aucune certitude :

TAq4p10 "heridos" « -...en traduisant mot à mot "dans la petite somme (ndr: pour "más") de deux mille trois-cents...[eri'dos]" ? je suppose que c'est le nom d'une monnaie ou d'une... j'ai dit [eri'da] tout à l'heure j'ai dit "héritage"... donc [eri'da] c'est plutôt... donc ça doit être le nom d'une monnaie... sûrement »

B7, sur une double occurrence qui lui a été signalée, cherche à rapprocher deux unités tout en restant bien conscient de la faible probabilité de ses hypothèses :

B7q4p12 "ayudar" (1.18) et "ayudarle" (1.24) « - Alors bon là (1.18) ça devrait être un nom... un nom commun quelque chose comme ça... et la forme qui est là (1.24) ça serait pluriel...et puis la phrase là (1.18) ça me dit rien alors je vais voir là (1.24) ... "alors que plusieurs personnes se sont penchées sur Dolz" alors [para ajuda aju'darle'para]... [aju'darle] je sais pas ce que ça veut dire... à mon avis c'est un nom mais... [aju'dar] je sais pas du tout ce que ça veut dire... un nom commun là... un singulier et là pluriel...
(Enq) - Et là donc "qui demandait de..."

(B7) - Ben je sais pas ce que c'est... parce que si je dis "qui demandait de..." dans mon schéma c'était "qui demandait" y'a un infinitif après, mais si je dis que c'est un nom commun ça va pas... alors peut-être voilà peut-être ça sera un infinitif et un nom commun ici... donc [aju'dar] voudrait dire "qui demandait de s'asseoir aux invités"... et ici ça serait euh... "quelques sièges"! (rire) »

Mais le plus souvent, le traitement des pluri-occurrences concerne des unités identiques comme dans l'extrait suivant emprunté à nouveau à B7 où il ne débouche pas toutefois sur une solution acceptable pour les deux occurrences, ce qui a pour avantage là aussi de relativiser l'interprétation faite sur une des deux occurrences :

B7q4p10 "después" (1.9 et 1.13) « - [dɛs'pwɛsde'ke] je le vois bien comme une conjonction de coordination, comme par exemple "bien que" ou "quoique", c'est-à-dire que "il fut le premier à intervenir bien que la meneuse du débat" quoi, "la présentatrice [ma'rjadolo'rɛesbaɾ'on] [isje'kala prezāta'sjɔn]" je sais pas ce que ça peut vouloir dire, enfin [dɛs'pwɛs] je le vois bien comme... une conjonction... "bien que". Alors là (ligne 13), si ici je dirais "bien que" ou quelque chose comme ça, "quoique", là si je veux garder le même sens, logiquement ça devrait vouloir dire "malgré"... [po'kodɛs'pwɛs] le problème c'est... ça m'énerve c'est qu'il y a [poko].

(Enq) - [poko] c'est quoi ?

(B7) - [poko] pour moi c'est "un peu"... [poko] ouais "un peu"... et donc ça devrait être, après, un nom commun et non une conjonction... "un peu"... c'est ça

qui m'énerve parce que je l'avais vu ce [dɛs'pwɛs] et moi tout de suite j'ai pensé à "bien que" ici, et là j'ai vu [pokodɛs'pwɛs] alors je... "quelque malgré" ça veut rien dire, donc euh... je vois pas ce que ça peut dire »

Même si ces extraits ne fournissent pas d'interprétation valable pour les segments visés, ce dont notre informateur est bien conscient, on peut d'une part y apprécier le degré de complexité et la pluralité des indices qui y sont pris en compte, et d'autre part ils permettent d'observer que le traitement des pluri-occurrences peut jouer une fonction de contrôle de la construction sémantique à travers le contrôle de la stabilité de la traduction.

Mais, ce faisant, encore l'informateur doit-il tenir compte de la probabilité de ne pas avoir affaire à une relation interlinguistique bijective, où à chaque terme d'une langue ne correspondrait qu'un et un seul terme de la langue étrangère. Conception des langues comme des nomenclatures, si souvent dénoncée depuis Saussure et le *Cours de linguistique générale*, mais dont on connaît malheureusement la prégnance encore aujourd'hui chez les apprenants de langue étrangère. Ceux-ci doivent au contraire considérer la possibilité d'avoir affaire à d'autres cas de figure puisque les rapports des termes de deux langues ne peuvent être décrits par aucune forme de relation mathématique (ni bijection, ni injection ou surjection¹⁵). Si bien que, mis à part certains problèmes de traduction qui nous amènent au-delà de l'unité lexicale, pour un vocable espagnol apparaissant n fois dans ce texte, peuvent potentiellement correspondre de 1 à n traductions différentes en français et inversement. Or, on doit reconnaître que sur ce terrain-là, nos informateurs ont fait preuve d'une certaine perspicacité puisqu'ils n'ont

¹⁵ Pour plus de clarté, on rappellera les acceptions mathématiques de ces trois termes :

Injection : application d'un ensemble A vers un ensemble B telle que dans tout ensemble il n'y a pas deux éléments ayant la même image dans l'autre ensemble ;

Surjection : application des éléments d'un ensemble A vers tous les éléments d'un ensemble B telle que tout élément de B est au moins l'image d'un élément de A ;

Bijection : application d'un ensemble A vers un ensemble B qui met en relation chaque élément de A avec un et un seul élément de B.

pas hésité, à plusieurs reprises, à émettre l'hypothèse de rapports interlinguistiques non-bijectifs comme on en jugera au vu des extraits suivants :

T3q4p8 "curanderismo" (1.5 et 1.13) « - Ben...j'avais pensé à "cancer" mais ça n'a rien à voir avec tout ça et là... "un des médecins participants" [en un espa'sjo 'sobre..]... »

(Enq) - Donc là t'essayes de prendre en compte les deux apparitions de ce mot...

(T3) - ... et c'est pour ça que je m'en sors pas.

(Enq) - C'est plus compliqué de regarder les deux que d'en regarder un seul ?

(T3) - Oui...je sais pas, j'ai pas l'impression qu'ils ont le même sens... »

T3q4p9 "y" « - Ça doit être "et" mais je vais relire un coup...où il est ? Là... "a procédé à une explication". Là y'en a un autre "les mains sur la tête et"... là il m'arrange pas, je vais essayer de le trouver au début parce qu'au début ça allait mieux... peu après [du'do]...et... "a procédé à l'explication" mais "il doit continuer à se frotter... se lever la main sur la tête, et... [kwedar en blan'ko]..."et", je pense que c'est "et". »

(Enq) - Ça colle dans les... ?

(T3) - Ben, un coup c'était [a], [a] ou "et"... »

Si les informateurs émettent l'hypothèse de pouvoir traduire une même unité espagnole de deux façons différentes en français, cette éventualité est parfois également considérée dans l'autre sens, c'est-à-dire qu'à deux unités espagnoles différentes correspondraient une seule traduction en français :

B7q4p13 "pregunta" (1.12) et "presentación" (1.11) « [pre'gunta] euh... je sais pas si je l'ai vu auparavant [pre'gunta]... non je crois pas, mais je l'ai déduit aussi hein... [pre'gunta] "près" "près" quelque chose qui... quoique j'ai dit "présentation" et je viens de voir juste en haut [prezãta'sjon]... donc on pourrait se demander si ça, ça veut dire "présentation", qu'est-ce que ça veut dire ça au-dessus ? Enfin... je reste sur mes positions... [pre'gunta] par déduction et... le reste de la phrase c'est... je traduis comme ça... "présentation initiale"... »

B4q4p9 "con" (1.20) et "y" (1.21) « (S.4) - Ben au début "l'image suivante montre un premier plan de Dolz et..." je sais pas... »

(Enq) - Là ça tu traduirais par "et" ?

(B4) - Ouais.

(Enq) - Et ça ? (ndr: "y")

(B4) - Mmm. C'est un piège ! (rires). Attends... Ben peut-être... non mais je pense ça doit être euh... une traduction qui serait pas mot à mot mais ça doit convenir je pense... dans les deux cas. »

La question de la stabilité de la traduction lexicale est parfois signalée par l'enquêteur :

B4q4p9 "mostró" (1.20) et "mientras" (1.21) « - [mos'tro] moi je verrais bien "montrer" et bon après "un premier plan" quelque chose comme ça donc euh... qu'est-ce qui est... ça peut être l'image quoi ? Bon "l'image suivante" ça va bien [...]

(Enq) - Mmm. Ok. Mais ici tu me dis "montrer" (ndr: "mostró"), là tu m'as dit "peut-être montrer" (ndr: "mientras") ... ?

(B4) - Ah oui, y'a un problème là (rire) ! Non c'est vrai en plus oui... là j'y ai pensé d'ailleurs que... que je verrais mieux "montrer" là-dessus... que avec [mjɛn'tras] là, et donc euh... c'est pour ça que c'est une hypothèse plutôt faible hein ! »

En règle générale, les signalements de ce type de la part de l'enquêteur provoquent un réexamen de la cohérence de la traduction qui, en l'occurrence, est bénéfique à l'informateur. Cela étant, par le simple fait de formuler une telle sollicitation, on court le risque de renforcer la conception interlinguistique bijective alors même qu'il arrive fréquemment comme on le sait, qu'un rapport interlinguistique "un pour deux" se vérifie, ce qui ne manque pas de poser problème comme pour les traductions espagnoles de "avoir" ("*haber*" y "*tener*") et être ("*ser*" y "*estar*"). Certains de nos informateurs se sont d'ailleurs posé la question :

T3q4p11 "estaba" (1.22) « - [lainvita'dakeest'ba] "qui avait" non ? Non, parce que "avait" je l'ai vu tout à l'heure, c'était [a'bja], donc...ça ferait beaucoup de changement pour le même verbe (sourire)...et "c'était" c'est ça (ndr: "era"), et [esta'ba] ? ...bon, c'est pas le verbe "avoir" ...je sais pas »

Si l'on songe à la perspective didactique de notre projet, on ne peut s'empêcher de remarquer qu'il suffirait pourtant que le sujet soit, d'une part, rapidement informé au sujet des cas les plus fréquents et les plus importants pour éviter un questionnement inutile et, d'autre part, incité à rechercher la cohérence et la stabilité des interprétations lexicales sans écarter l'éventualité, toujours possible, de rapports non-bijectifs.

Le traitement des pluri-occurrences lexicales ainsi que le contrôle de la cohérence de la traduction lexicale (stabilité ou variabilité) sont des traitements qui dépassent le cadre de la phrase en se situant en définitive au niveau du texte. Mais les

sujets, pour élucider des segments du texte, ont parfois recours à des raisonnements qui relèvent de plein droit de la grammaire textuelle.

5.2.2.7. Traitement textuel :

Il n'est pas toujours facile de distinguer les discours qui renvoient à la prise en compte du contexte textuel (sur le genre de texte par exemple, quand B4q4p6 dit qu'il ne s'agit pas d'un texte poétique mais d'un texte de presse et que par conséquent il y a peu de chances qu'on y parle de la nuit de la lune, ce qui le conduit à rejeter la traduction "*lunes*" = "lune") de ceux qui prennent en compte des caractéristiques du type discursif en vigueur dans le texte pour en tirer les conséquences à "bas niveau". Dans les extraits suivants, on peut voir par exemple la référence plus ou moins explicite à la superstructure du discours narratif (cf. T. Van Dijk 1977: 65) :

T2q4p5 "*la noche del lunes*" « - *Ben c'est la nuit de lundi...parce que la nuit [la'noxe] ou [la'no]* je sais pas comment on va dire, c'est proche de [la'not:e], mais c'est vrai au départ je me disais "*la nuit de la lune*" alors je comprenais rien à ce qu'ils disaient tu sais, et après coup je me suis dit ça doit être un jour, et puis ça m'a fait penser à [lune'di].

(Eng) - *Et pourquoi tu t'es dit que ça devait être "un jour" ?*

(T2) - *Parce que dans un texte il faut toujours situer, je veux dire, quand on te parle, quand on fait un article il faut qu'il se situe, le journaliste il faut absolument qu'il situe le moment auquel ça s'est passé »*

Le fait divers, en tant que genre textuel actualisant le type de discours narratif, a pour ce sujet ses impératifs (le mot n'est pas trop fort) structurels. Ainsi T2 semble-t-il faire référence dans cet extrait à la phase initiale de la structure canonique du récit dénommée "exposition" (G. Denhière 1984: 30) ou "orientation" (J.-M. Adam 1984: 85) qui, selon lui, implique certains contenus comme la datation des événements. Si cette stratégie peut permettre comme ci-dessus, conjointement à d'autres (les rapprochements de congénères italo-espagnols en l'occurrence) de résoudre des difficultés lexicales, il arrive également qu'elle soit sollicitée pour dégager des indications morphologiques. Ainsi, toujours pour T2, la phase d'orientation du discours narratif se fait nécessairement à l'imparfait :

T2q4p6 "seguían" « - Alors, après... par contre c'est là où c'est plus difficile, c'est pour mettre ce que c'est, si c'est une 1ère personne, une 2ème personne, une 3ème personne du singulier, tu vois alors là...

(Enq) - Et alors là t'as fait comment?

(T2) - Ben,... quand on présente un texte c'est toujours pareil, "qui suivaient quoi", j'ai fait comme ça, je traduirais comme ça si j'avais à l'écrire,... parce que le gars... il est obligé de présenter, donc c'est un imparfait... et comme le sujet c'est quelques milliers de spectateurs ».

La prise en compte, dans un raisonnement fondé ou non, d'indices discursifs, en fait bien selon nous un traitement de type bas-haut. Et parce que chez T2 ils sont conscients et explicites, ils relèvent bien de l'activité métalinguistique sur des aspects discursifs ou textuels. Dans un extrait emprunté à T3, c'est une autre phase de la superstructure narrative qui est sous-entendue, celle de la "complication" (ibid.), sans référence explicite aux implications du type discursif toutefois :

T3q4p8 "Pero" « Ben je m'étais dit que là il y avait un truc qui changeait, donc j'avais mis un "mais", mais quand il y a un "mais", justement, c'est un changement et j'essayais de trouver ce qui changeait par rapport à un...

(Enq) - Et t'as trouvé ?

(T3) - Et...pas vraiment, non. Puisque là y'a des petits, euh...des petits flous.

(Enq) - D'accord. Alors, c'est "mais" parce qu'il y a un changement ?

(T3) - C'est "mais" puis [pe'ro] [pe'ro] je sais pas. Peut-être j'ai entendu, je sais pas, [pe'ro], [pe'ro] c'est "mais" ».

Qu'est-ce qui pousse T3 à se dire que « il y avait un truc qui changeait », à inférer une rupture en quelque sorte ? Est-ce le contexte référentiel ? Est-ce une référence, restée implicite, à la nécessité de trouver une phase de complication dans tout fait divers ? En l'absence de verbalisations, nous sommes contraints une fois de plus à nous limiter à des suppositions.

C'est parfois du seul type de discours, d'une séquence du texte ou de sa totalité, que nos informateurs tirent des indices de construction du sens, pour l'élucidation lexicale ou pour l'interprétation des marques morphologiques. Ainsi T4 est-il formel sur la traduction de "y" par "et", ligne 21, où il a repéré une séquence descriptive :

T4q4p8 "y" (1.21) « - Ça me paraît évident oui...
 (Enq) - Ok. Pourquoi là c'est évident à cet endroit-là et pas aux autres...
 (T4) - Euh...parce qu'ils font une description en quelque sorte de Dolz, "avec la tête", ils doivent décrire ce qu'elle a à la tête, "et les yeux blancs"...»

B14 quant à lui tire les mêmes conséquences morphologiques que T2 ci-dessus à partir du seul type discursif, tout en ayant conscience qu'il s'agit du transfert d'une connaissance en français mais que rien ne préjuge de sa validité également en espagnol :

B14q4p7 "pudieron ver" « - Ben je sais pas... disons que... c'est peut-être idiot quoi, par rapport au français mais... "qui virent en direct..."
 (Enq) - Ça serait "virent" donc... "ver" "virent" ?
 (B14) - Oui... je pense ça, ben disons que ça c'est pour... comme c'est un récit... moi je raisonne encore par rapport au français, en français les récits on met un certain temps quoi... alors je sais pas si en espagnol c'est pareil, si on met un temps... je crois que... les bases c'est... tous les raisonnements que je fais c'est un peu par rapport au français puisque... mais ça je sais pas du tout hein... »

On peut se demander si cette référence spontanée au type discursif pour trouver le temps verbal n'est pas, une fois de plus, la manifestation d'une représentation métalinguistique selon laquelle toute narration est faite au moyen des temps verbaux du passé ? Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point puisqu'il faisait l'objet d'une question spécifique de l'exploration des compétences métalinguistiques (question 8).

Enfin, dernier aspect "métatextuel", on peut inférer de l'utilisation maladroite et erronée du terme métalinguistique "épithète" inséré dans la justification suivante, que B12 fait référence aux substituts anaphoriques, ce qui constitue bien la prise en compte d'une dimension textuelle :

B12q4p7 "después" (1.9) « - ...je me suis demandé, la 1ère fois que je l'ai vu, est-ce que ça ne veut pas dire "député"... Alors ça pourrait être ça parce que... donc on nous parle d'abord, dans le début de la phrase, de Dolz, et après on reprend en début de phrase comme si c'était un épithète...[des'pwes]... donc ce serait peut-être..."député de la..." ?...ptt!... ou... (lecture subvocalisée)... ou alors je mettrais "responsable" parce que ça peut-être un deuxième sens, parce que "député" je vois pas tellement le rapport ».

5.2.2.7. Traitement sémantique

Au traitement en sortie de la cohérence et de la stabilité de la traduction, dont il a été question au moment de l'analyse du traitement des pluri-occurrences, s'ajoute le traitement sémantique d'adaptabilité au contexte. Il s'agit principalement pour nos informateurs de juger de la recevabilité, voire de l'acceptabilité, des unités issues du traitement analogique. Notons bien que ce traitement ne constitue pas un passage obligé puisque dans bien des cas il peut y avoir prise en compte ou rejet au niveau de la construction sémantique sans que la recevabilité des segments en question soit examinée au préalable. Autour du segment *"la noche del lunes"* par exemple, la plupart des informateurs arrivent grâce à la connaissance préalable de *"noche"* et par rapprochement pour *"lunes"* à *"la nuit de la lune"*. Là, deux comportements sont possibles : les uns acceptent cette interprétation et semblent l'oublier par la suite, négligeant en somme l'importance de ce segment pour la construction sémantique ; les autres refusent cette traduction considérée comme inacceptable et cherchent à proposer autre chose essentiellement par glissement sémantique en justifiant plus ou moins leur démarche comme B7 et B8 :

B7q4p8 *"la noche del lunes"* « - *J'aurais quelques difficultés euh... comment je traduirais [la'noʃedɛl'lunɛs] ? Alors ça, ça va me poser des grands problèmes, pour moi [nɔ'tʃɛ] c'est la nuit et [lu'nɛs] c'est la lune... mais je comprends pas vraiment ce que ça voudrait dire la, la... alors peut-être, bon c'est une expression imagée, ce serait "la fin de la nuit" enfin "la fin de soirée" peut-être... parce que mot à mot c'est comme ça que je traduirais "la nuit de la lune" donc... enfin ou "la lune de la nuit" je sais pas exactement et je traduirais "fin de la nuit" quoi, "fin de soirée" »*

B8q4p6 *"la noche del lunes"* « - ... ça fait *"la nuit de la lune"* ça veut rien dire... Donc... après tu dis *"la nuit de la lune"* qu'est-ce que ça évoque pour moi ?... Ça évoque *"la nuit de la pleine lune"* en fait... voilà... si je le traduais, je dirais *"la nuit de la pleine lune"* parce que ça aurait un sens en français... »

Chez B10 en revanche, le jugement sémantique vise à justifier un traitement haut / bas basé sur le contexte référentiel :

B10q4p4 "la noche del lunes" « - C'est pas "la soirée noire" ? Enfin... "la lune" pour "la soirée" et puis... enfin là si... ça aurait été juste ça... tiré du contexte, j'aurais peut-être pas traduit comme ça mais... "soirée noire", mais... un sens métaphorique alors, parce que... vu l'accident quoi »

Dans bien des cas, cet ajustement sémantique en sortie se fait intuitivement, en l'absence de toute justification particulière (reste à voir cependant si les résultats de ce traitement, corrects ou non, seront repris ou oubliés ultérieurement). Il peut être motivé par la nécessité d'adapter l'analogie repérée (« ça me fait penser à...») au contexte phrastique notamment lorsque le traitement par analogie ne fournit pas une unité de la catégorie attendue par le traitement syntaxique (conduit intentionnellement ou non). Si une simple modification d'affixe est impossible, cette opération peut impliquer des glissements sémantiques plus ou moins importants comme dans les deux exemples suivants :

B3q4p5 "enfocaba" « - Oui, ça m'a fait penser à "focus" c'est-à-dire "faire"... soit "faire un gros plan" ou alors... oui là... "il a pris un plan ou une image de la présentatrice" »

B10q4p5 "era" « - Je dirais "seul"...

(Enq) - Pourquoi ?

(B10) - Je sais pas... ça me fait penser à... [e'ra] "errer" ...

(Enq) - Du verbe "errer"?

(B10) - "errer" français oui... »

C'est au contraire l'acceptabilité en contexte du produit du traitement par analogie qui peut requérir un glissement sémantique vers une unité plus adaptée :

T3q4p11 "se abalanzaron" « - "Plusieurs personnes se penchèrent [so'brə] sur..." enfin "se penchèrent" ou... oui "pour l'aider"...

(Enq) - Là c'est quoi ta stratégie, c'est parce que tu as le début et la fin...?

(T3) - Ouais, parce que "se penchèrent sur..."... parce que si je dois le raccorder au français, c'est "ils se balancèrent"... »

C'est un peu ce qu'on retrouve chez TA dans l'exemple suivant, à ceci près que le traitement est justifié par l'analyse de la valeur connotative de la traduction par analogie, doublée d'une réflexion contrastive (« *je suppose que c'est une autre nuance...* ») :

TAq4p8 "embarazada" « - là [*ɛmbara'tsada*]...bon, je suppose "et", ça veut dire "et enceinte de 9 mois" [*ɛmbara'tsada*], bon ça fait penser au mot français "embarrasser" mais...bon "embarrasser, encombrer" mais bon ça c'est très péjoratif en français, alors que là, je suppose que c'est une autre nuance... alors disons "enceinte", je peux traduire ça comme ça [*de'nwevemes...me'zes...mes*] ?... je sais pas comment on traduit, comment on dit ça "de neuf mois", donc "prête à accoucher" ».

Adaptabilité au contexte phrastique ou acceptabilité, les deux types d'ajustement que nous venons de voir peuvent apparaître conjointement comme dans l'exemple suivant :

B7q4p14 "curanderismo" « - ..."avant" [*kurãderi'smo*] ça me fait penser à "courant"... c'est-à-dire euh... comme on dit en anglais par exemple on dit "currently" c'est "actuellement" donc si je traduais mot à mot c'est "avant l'heure actuelle" (ndr : pour "ante el curanderismo") quoi, donc on peut pas dire ça en français... "l'heure actuelle" c'est... "avant l'heure actuelle" donc c'est "avant, autrefois" c'est pour ça que j'ai traduit comme ça, je cherchais un mot... »

On note cependant des comportements différents quant à l'acceptabilité de certaines formules (cf. sur "periodista", T1 qui se contente de "périodiste" alors que d'autres informateurs cherchent un terme acceptable, ou sur "sufria" traduit par "souffrir" sans pour autant faire état par ailleurs d'une construction sémantique erronée, alors que d'autres le rejettent comme inacceptable pour la traduction). Sans doute, en raison de profils d'apprentissage différents, les uns mettent-ils en avant la compréhension, les autres la qualité de la traduction. La question de l'acceptabilité de la traduction ou de la recevabilité des congénères en français se pose donc au niveau de la traduction et de la production d'un texte en français.

5.2.3. Schéma-résumé du circuit d'interprétation / traduction d'un segment

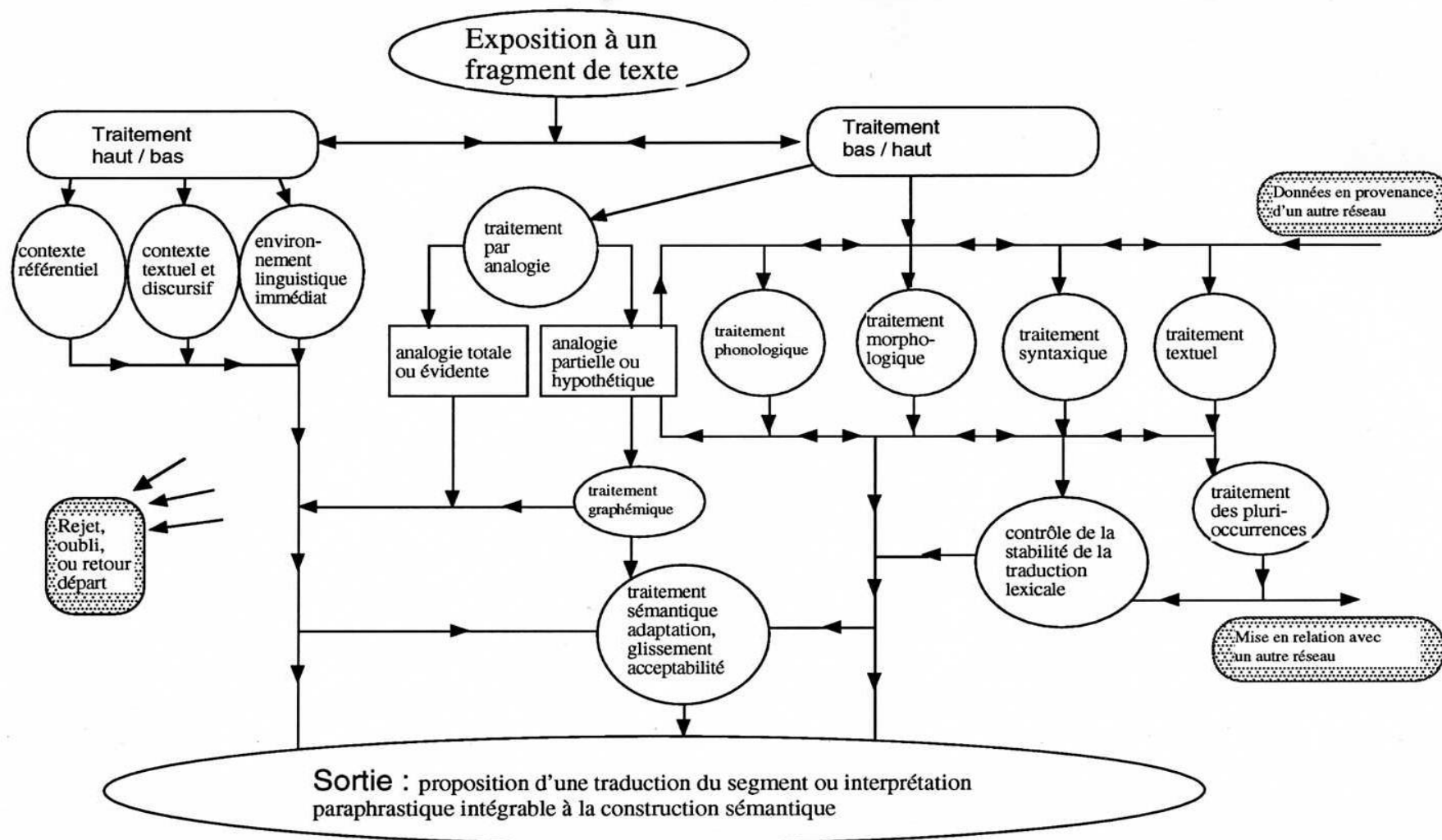
L'utilisation de la schématisation nous semble nécessaire une nouvelle fois pour donner une vue d'ensemble synoptique des différents traitements et de leurs interactions. Précisons toutefois qu'il ne s'agit pas d'une tentative de modélisation et que nous ne prétendons pas non plus donner une vision exhaustive de l'activité de traduction de segments en ELVIF. Résumer nos propos et situer les différents "modules" de traitement suscités par les essais de traduction de nos informateurs dans leurs verbalisations sont les principales intentions de cette entreprise. On peut pour cela s'appuyer sur les discours des informateurs eux-mêmes puisqu'il arrive fréquemment dans les entretiens qu'ils prennent un certain recul métacognitif pour schématiser verbalement leur raisonnement :

B12q4p8 « - *J'ai l'impression que... quand j'essaie de comprendre un mot, la 1ère démarche c'est d'essayer de dire : "est-ce que comme ça en regardant uniquement le mot est-ce que j'arrive à comprendre ?... avec les similitudes avec le français premièrement, 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... »*

Si ce raisonnement présente la qualité de mettre en place les principaux éléments que nous allons retrouver dans notre schématisation, il pose néanmoins la question de la séquentialité des traitements qui constitue une des difficultés de taille de notre entreprise. L'ordre des traitements annoncé par B12 ci-dessus est-il généralisable ? Peut-on déterminer si un type de traitement en précède toujours nécessairement un autre ? Tous les retours en arrière sont-ils possibles ou y a-t-il des axes de circulation à sens unique entre les différents traitements ? D'autre part, l'utilisation du terme "traitement" est sans doute trop polysémique puisqu'il désigne aussi bien la direction du mouvement de construction du sens (ascendant ou descendant), que les domaines linguistiques de la réflexion et les stratégies employées (par analogie, comparaison des différentes occurrences d'une même unité). Nonobstant, nous préférons nous en tenir à ce terme générique étant donné que nous ne nous estimons pas en mesure de justifier

des choix plus tranchés. De plus il permet de réunir sous un même vocable les aspects objectifs et subjectifs du raisonnement.

Graph. n°11 : SCHEMA-RESUME du CIRCUIT d'INTERPRETATION / TRADUCTION d'un SEGMENT



Ce schéma ne se substitue pas à celui que nous avons présenté plus haut (cf. supra, 3.2.4.). En faisant appel à un autre mode de représentation, il nous permet simplement d'en détailler les interactions linguistiques. En revanche d'autres dimensions, dont la présence au cœur même de l'activité métalinguistique joue un rôle important, n'y apparaissent pas. C'est le cas par exemple des attitudes, notamment par rapport à la proximité linguistique (par exemple, la méfiance à l'égard du traitement par analogie, cf. supra 4.2.).

Sur ce schéma, l'activité métalinguistique se situe donc sur la partie droite du schéma, mais l'activité épilinguistique également. Or, nous avons vu que cette dernière peut jouer un rôle relativement important, comme dans le traitement phonologique. Pour l'en distinguer il faudrait disposer d'une troisième dimension afin de figurer en profondeur le degré de conscience. Quant à l'étage final de contrôle et de traitement sémantique, il semble qu'il puisse relever d'un quelconque niveau "méta" : métalangagier, métacognitif ou métalinguistique. En définitive, on peut dire que toute auto-observation par le sujet du fonctionnement d'un élément quelconque du schéma est métacognitive, alors qu'un traitement conduit de façon consciente est métalangagier à gauche, métalinguistique à droite.

Rappelons que les traitements bas-haut et haut-bas ne sont pas exclusifs l'un de l'autre puisque c'est leur activation simultanée et en interaction qui caractérise précisément la lecture interactive, comme le résume très bien B7 dans l'extrait suivant où il fait part du recours simultané au contexte référentiel et au traitement syntaxique de l'environnement phrastique à partir de l'analogie syntaxique pour l'élucidation des segments incompris :

B7q4p10 « ...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 »

Pour ce qui relève du sens de circulation des raisonnements, nous avons choisi d'indiquer les directions possibles sur chaque segment de relation. Toute circulation à contre-sens est donc impossible en l'absence de la flèche adéquate. Quant à la "corbeille" (ou "poubelle") destinée à recevoir les rejets ou oublis et pouvant conduire au renoncement ou au renvoi au départ du réseau, elle peut être atteinte à tout moment depuis un point quelconque du réseau.

Chacun des extraits présentés dans ce chapitre pourrait être caractérisé au moyen de ce schéma, par exemple en ne faisant figurer que les connexions activées, en trait plein quand le raisonnement correspondant est explicite, en pointillés quand on fait l'hypothèse que le raisonnement reste implicite. D'autre part, tout réseau représentant une tentative de traduction d'un segment particulier, peut entrer en interaction avec un autre réseau semblable activé pour traiter un segment identique ou non, notamment lors du traitement des pluri-occurrences ou des contrôles de cohérence de la traduction.

5.2.4. Répercussions de la proximité linguistique :

Nous avons pu constater que le traitement par analogie est prédominant, non seulement au niveau lexical mais également au niveau morpho-syntaxique. Ce qui conduit fréquemment les informateurs à réagir autour de la proximité. Celle-ci provoque en effet des répercussions à tous les niveaux du système de lecture / compréhension.

Bien entendu, d'abord et avant tout, l'impact est fort au niveau des attitudes. Certains, comme B5, se désolent de devoir passer par ce recours :

B5q4p12 *"ver en directo" « - C'est l'histoire du direct là de tout à l'heure... ouais... ouais ben "en direct"... "à la télévision" tout de même... (Enq) - "en direct" parce que ça ressemble au français ? (B5) - Ouais toujours hein, mais je vois pas à quoi je pourrais m'accrocher d'autre ! »*

Pour certains binômes, la confrontation avec la parenté linguistique de leur langue maternelle avec une autre langue romane est une découverte. Toute leur expérience de la proximité interlinguistique semble se résumer en effet aux mises en garde reçues lors de l'apprentissage de l'anglais, sur les "faux-amis" bien sûr et plus largement sur les méfaits du recours à la LM comme en témoigne cette réflexion de B7 qui traduit également un sentiment de culpabilité, non seulement sur le recours à la proximité linguistique mais aussi sur le fonctionnement cognitif dans son ensemble :

B7q4p9 *"Pero..." « (Enq) - Donc tu te réfères au français parce que tu fais confiance aux similitudes ? (B7) - Oui, souvent oui, c'est un peu mon défaut d'ailleurs parce que je fais ça aussi dans d'autres langues et ça... ça n'a rien à voir, c'est vrai que je me ramène toujours au français et c'est pas très bon quoi... (Enq) - On te l'a reproché ? (B7) - Oui dans la trad... parce que quand je traduis justement... j'ai toujours tendance à traduire en français, c'est-à-dire j'ai pas le réflexe de garder le texte en version originale, quoi enfin... dans ma tête bien sûr, je veux dire euh... quand je traduis faut toujours que je vois exactement le lien en français même si ça n'a*

aucun sens il faut que je le ramène en français donc ça me cause des fois des invraisemblances terribles quoi ».

Qu'entend B7 par « *garder le texte en version originale* » au moment où il le traduit en français ? Veut-il dire par là qu'il cherche une motivation à l'expression en LE par rapport à l'expression d'un même concept en LM ? C'est selon nous ce que laisse supposer la fin de cet extrait, « *voire exactement le lien avec le français même si ça n'a aucun sens* », cette dernière partie se référant à l'acceptabilité des traductions ou interprétations littérales issues de cette recherche de motivation de l'expression en LE. On conviendra que si cette stratégie peut s'avérer utile, voire efficace comme moyen mnémotechnique, elle peut conduire comme l'indique B7 à des invraisemblances ou à des impasses. Ainsi avec les faux-amis faut-il fréquemment rejeter toute motivation, sémantique ou autre, de l'utilisation d'un même signifiant (ou presque) pour des signifiés différents. Un bel exemple nous est offert par "*salir(e)*" qui pour les trinômes constitue un faux-ami "tri-dimensionnel".

TBq4p10 "*salía*" « - *Oui mais... oui en italien, [sa'liɾ], ça veut dire "monter", mais [sa'lja] ça peut vouloir dire "sortir" aussi, mais c'est de l'espagnol, hein!... est-ce que c'est... comme "sortir", ça se discute... comme ça en espagnol... là je ne sais pas...»*

A travers cette réflexion de TB « *mais c'est de l'espagnol !* », on entend que l'italien sert à comprendre l'espagnol mais qu'il ne faut pas oublier qu'il s'agit de deux langues différentes et que par conséquent tous les rapprochements ne sont pas justifiables. C'est bien aussi ce que semble manifester T1 dans la remarque suivante au sujet d'un autre faux-ami, partiel toutefois :

T1q4p9 "*sufria*" « - *Mais en fait, on ne souffre pas d'un infarctus parce qu'un infarctus en général tu claques quoi! C'est ça!..... mais peut-être en espagnol on dit comme ça, hein ?* »

Ainsi convient-il de distinguer le recours à la parenté linguistique pour le traitement par analogie en surface au niveau des signifiants, de la recherche d'une similarité en

profondeur au niveau des signifiés, susceptible de refléter une motivation sémantique et/ou conceptuelle des expressions dans les deux langues. Il semble que la distinction entre ces deux dimensions soit un passage obligé sur le chemin de l'utilisation raisonnée et efficace de la proximité linguistique pour la compréhension en langue voisine, une façon de rejeter l'ethnocentrisme linguistique que manifeste parfois une certaine tendance à tout voir depuis la LM. Sous une forme atténuée, c'est bien encore cette tendance qu'exprime T2 quand il laisse émerger son étonnement de trinôme face aux relations interlinguistiques espagnol-italien-français, alors même que l'efficacité de ses traitements descendants et une véritable flexibilité translinguistique lui ont permis de traduire avec une certaine réussite des segments restés opaques ou "flous" pour les autres informateurs :

T2q4p7 *"había acudido"* « - Sorti du sens c'est "avoir".

(Enq) - Pourquoi?

(T2) - [a'bere]

(Enq) - [a'bere] c'est en italien ou en latin ?

(T2) - C'est en latin, non ? C'est en latin ça, en italien c'est [ave're] non. Et alors là c'est marrant, puisque normalement c'est... et donc ils emploient pas le même truc, c'est "être" qui devrait venir, enfin je sais pas ce que c'est la traduction mais "il est venu" quoi.

(Enq) - Quand tu dis "ils emploient pas le même truc", le "ils" c'est les espagnols ?

(T2) - Ouais, puisque nous on dirait pas "a venu", enfin je sais pas...

(Enq) - D'accord.

(T2) - Ils sont fous ces espagnols...! »

En premier lieu, T2 fait preuve d'une capacité métacognitive à discerner les traitements ascendant et descendant, c'est ce dont témoigne son opposition entre « sorti du sens » et « ce qui devrait venir » et la mise en interaction des deux processus pour proposer sa traduction en n'hésitant pas à privilégier le traitement descendant. Ce qui le conduit à traduire "avoir" par "être", changement de taille à ses yeux puisqu'il s'accompagne d'une somptueuse manifestation d'ethnocentrisme linguistique. Même si celle-ci est faite en partie sur un ton humoristique et malgré la réussite de la traduction, le simple

étonnement de T2 révèle un manque de recul métalinguistique dans la mesure où il ne réalise pas que le choix de l'auxiliaire est sémantiquement arbitraire. Cela est-il imputable au seul rôle de la langue maternelle ou également à la parenté linguistique dans le domaine roman ? En d'autres termes, ce sujet ferait-il la même réflexion à propos d'une expression identique présentant les mêmes caractéristiques formelles dans une langue non-apparentée au français ? Chez ce sujet "quasi-tétranôme" (puisqu'il a une certaine connaissance du latin), on est en droit de penser que la réponse à cette question serait négative puisqu'elle semble reposer sur la représentation de ce que devrait être la proximité linguistique dans le domaine roman plus que sur une véritable connaissance typolinguistique : "*había acudido*" est ainsi considéré, par rapport à "est venu" et "*è venuto*" (italien) comme une irrégularité dans le paradigme des langues romanes. C'est sans doute cette représentation diffuse qui justifie l'étonnement dont T2 fait état à plusieurs reprises lorsqu'il compare des unités de l'espagnol à ses connaissances en italien :

T2q4p10 "*la siguiente imagen*" « - "*L'image suivante*", bon ben là c'est comme [*se'gwire*] là... Ah mais c'est marrant parce que c'est un "i" à la place d'un "e" là, c'est étonnant...»

Il est assez surprenant que T2 s'étonne de ces variations, comme s'il n'avait pas conscience dans les langues qu'il connaît (en français ou en italien) de l'existence d'allomorphes des bases. On peut également se demander si les représentations métalinguistiques dont il a été question plus haut, notamment sur la pertinence de la longueur des segments pour le poids sémantique, ne sont pas liées de quelque façon avec la proximité linguistique. Le postulat sous-jacent serait le suivant : « *si les langues sont proches, la longueur du segment que je propose dans ma traduction en français doit se rapprocher sensiblement de celle du segment espagnol* ». C'est ce qui sous-tend, selon toute vraisemblance les raisonnements de B7 qui invoque à plusieurs reprises ce critère, lors de la traduction de "*mientras*", pour rejeter "l'un" jugé trop court , ou

encore pour traiter "*pero*", mot court en tête de phrase qui selon lui, si l'on se réfère au français, ne peut être qu'une préposition ou un mot de liaison. En revanche, pour B8 qui trouve le mot "*Dolz*" trop court pour être un sujet, l'argument semble bien reposer sur la base de la recherche d'une motivation du signe, non pas en fonction du référent comme chez les enfants (J.-E. Gombert 1988b: 72 cite à ce sujet l'expérience où on demande aux enfants de citer un mot long et au cours de laquelle "train" est une réponse fréquente) mais en fonction du poids sémantique attribué dans la phrase.

Peut-on aller plus loin encore dans cette voie et imaginer que la proximité linguistique encourage également les sujets à transférer plus facilement les connaissances métalinguistiques acquises lors de la description de la LM et à les élever au rang de règles universelles... au moins dans le domaine roman ? Dans l'état actuel de nos recherches, rien ne nous permet d'avancer cela et tout juste peut-on en formuler l'hypothèse. Pour la vérifier il faudrait là encore confronter l'informateur avec une langue non-apparentée en lui donnant suffisamment d'indications sémantiques pour qu'il puisse se retrouver dans un cas de figure similaire.

Enfin, la confrontation avec la parenté linguistique peut aussi faire évoluer la représentation que se font les informateurs des relations typolinguistiques. C'est le cas de B14 qui, cherchant à s'expliquer pourquoi "*había*" lui fait penser au verbe "avoir", s'emploie à justifier un rapprochement entre l'allemand et l'espagnol en faisant l'hypothèse plus ou moins explicite des liens génétiques interlinguistiques :

B14q4p8 "*había acudido*" « - [a'bjá] euh... peut-être aussi parce que... parce que je sais pas moi j'ai fait de l'allemand, le verbe il s'écrit un peu pareil... enfin je sais pas, y'a peut-être des recoupements entre les langues... [...], des recoupements oui, mais même en anglais c'est un peu le même genre... »

Parenté linguistique que certains imputent parfois aux contacts de langues comme dans les exemples cités en 5.2.2.3. autour de "*cabeza*", considéré comme un emprunt du français à l'espagnol à différents moments historiques (en Bourgogne il y a plusieurs

siècles, à Paris récemment avec l'immigration). Ces deux exemples de recherche étymologique¹⁶ avec leurs justifications historiques montrent à quel point la notion de proximité n'inclut pas seulement des aspects linguistiques mais également des aspects sociolinguistiques. Ce qui renvoie cette notion au domaine des stéréotypes sur la langue (ou "représentations sociales") plutôt qu'à celui des connaissances que la parenté linguistique pourrait fournir. Représentations toujours susceptibles d'émerger à tout moment du raisonnement comme lorsque B13 s'exclame au sujet de "los ojos" : « *je trouve que ça fait très espagnol ça !* ».

En réalité, pas plus chez les informateurs ayant étudié le latin que chez les trinômes la parenté linguistique est mise à profit comme semblaient l'indiquer, d'une part, la rareté des verbalisations au moment du "warm-up" au sujet des atouts qu'elle pouvait procurer pour l'apprentissage des langues romanes, et d'autre part, l'absence totale au sein de l'activité métalinguistique de tentatives de généralisation des correspondances graphémiques causées par l'évolution phonétique (d'un point de vue diachronique, encore que ceci doive être vérifié sur une exposition plus durable à la LE). Le recours à la proximité est par conséquent empreint de subjectivité et bien souvent, comme l'écrivait récemment L. Dabène (1994c: 181), « *ne repose sur aucune donnée linguistique identifiable* ». C'est bien ce qui justifie les discours suivants sur la proximité, rejetée ou reconnue non pas en raison de critères objectifs mais en fonction d'appréciation toute subjective ou intuitive :

T4q4p6 "después" « - [des'pwɛs... 'dopo...]
 (Enq) - "después" c'est "après" grâce à "dopo" ?
 (T4) - Ne...bof...j'en sais rien. C'est vrai que ça n'a pas grand chose à voir...»

B2q4p12 "está" « - [es'ta] ça fait pas "être" en fait quand on le regarde »

¹⁶ Le dictionnaire étymologique Larousse (1971) nous apprend que si "cabeza" a bien donné lieu à l'emprunt de sens égal "cabèche" au début du XIX^e siècle, le terme "caboché" en revanche serait dû à une origine normanno-picarde beaucoup plus ancienne (1160). Mais on nous dit également que ce mot a été confondu de bonne heure avec des dérivés d'origine méridionale du latin "caput", comme "cabeza". C'est bien cette "confusion" de l'étymologie populaire que l'on vérifie ici, dans la réflexion de nos sujets.

B4q4p9 "la siguiente imagen" « - Bon "l'image suivante" ça va bien... non mais sinon au point de vue... c'est vrai que ça rappelle pas vraiment le mot "suivant" ! »

TBq4p7 "la pequeña" « - Si, ben [pe'kena pi'tsina] c'est voisin! Ou "petite" ça peut se rapprocher aussi... [pe'kena]... »

5.3. L'ACTIVITE METALANGAGIERE DES INFORMATEURS A TRAVERS LE BILAN PROVISoire (SEQUENCE D) :

Q5: « *Quels sont les segments qui restent complètement incompréhensibles ?* »

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

Nous ne développerons pas l'analyse des réponses à ces deux questions de façon aussi détaillée que nous l'avons fait pour la question 4 dans la mesure où, d'une part, les réponses sont souvent très brèves, et de surcroît plus comportementales que verbales, et, d'autre part, parce que bien souvent on ne ferait que répéter ce qui a déjà été dit. Nous nous limiterons à souligner des aspects qui ne l'ont pas été jusqu'à présent et à développer un peu l'analyse de certaines questions dont nous aimerions grossir le trait.

Les réponses à ces deux questions peuvent être réunies en vertu de leur spécificité métacognitive. Il s'agit de faire le bilan, à un moment donné, de ce qui est compris ou non, et par ailleurs de recenser les unités connues au préalable. Sur ce dernier point, disons-le franchement, la question 6 ne met pas en évidence de processus qui n'aient été signalés plus haut (cf. supra 5.1.1.1.) au sujet de l'accès aux connaissances en mémoire. Nous porterons donc uniquement notre attention sur les réponses à la question 5.

Contrairement à ce qui se passait dans les questions préalables, l'activité métalangagière de type métacognitif qui y est suscitée, à travers le repérage des zones d'incompréhension, génère peu de verbalisations. Les quelques discours qui apparaissent néanmoins sont surtout de nature métacognitive (liés à la compréhension et à son fonctionnement) et plus rarement de nature métalinguistique quand les sujets cherchent malgré tout, avant de "rendre les armes", à résoudre une difficulté par l'analyse. Les discours recueillis confirment l'observation déjà faite selon laquelle, face

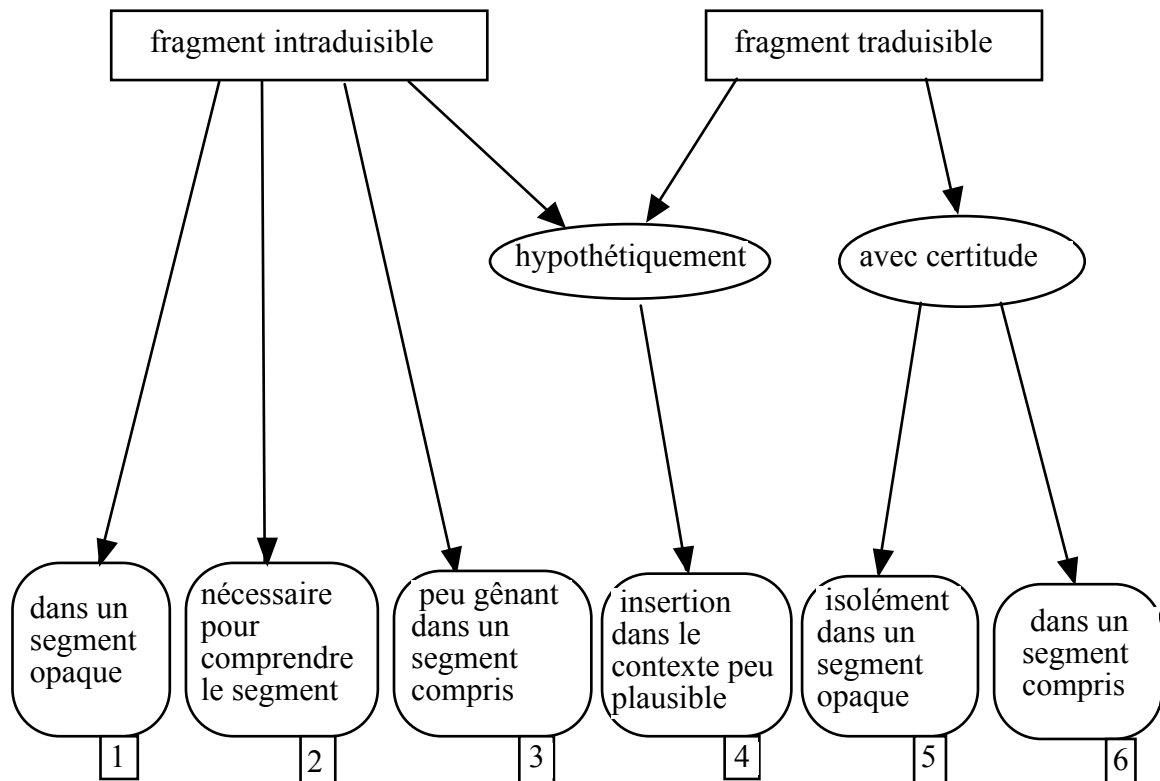
à des segments opaques, les lecteurs en ELVIF qui cherchent à en tirer du sens, ont recours à une activité métalinguistique spontanée dont le but principal est la catégorisation des unités. On assiste alors à une mise à plat des moyens métalinguistiques dont disposent nos informateurs : attention portée à la construction de la phrase et à la place des unités en ayant recours aussi bien aux connaissances métalinguistiques scolaires qu'à des raisonnements "bricolés" de toute pièce pour l'occasion comme le rapport entre la longueur des mots et leur "poids" sémantique dans la phrase – au sens traditionnel d'énoncé qui commence par une majuscule et finit par un point – ou encore le rapport entre leur nature ou leur rôle syntaxique et leur place dans la phrase. On peut à ce sujet se demander si ces raisonnements – ces stratégies – s'expliquent par une rémanence à l'âge adulte de la croyance très répandue avant 8 ans de la motivation du signe, qui resurgirait ainsi face à une langue inconnue, ou bien par l'existence d'un sentiment statistique intuitif. Nous aurons l'occasion plus loin de revenir sur ces questions (cf. infra 5.4. et chap 6).

Dans une perspective didactique, en vue non plus d'inventorier les capacités métalinguistiques d'un sujet offert à notre observation (novice et casuel), mais d'offrir une aide métalinguistique à des lecteurs impliqués dans un véritable apprentissage, il était intéressant pour nous sur ces textes de recenser les zones opaques telles que les percevaient nos informateurs. On peut en effet imaginer qu'à terme, une didactisation de notre démarche s'appuiera au moins partiellement sur le repérage des difficultés par les apprenants eux-mêmes. Or, ce repérage, comme nous avons pu le constater, ne va pas de soi. Mis à part le fait que, inévitablement, l'appréciation des difficultés ne correspond que partiellement aux difficultés réelles, la notion même de zone de résistance à la compréhension pose problème à nos informateurs. Leur raisonnement à

ce sujet semble osciller entre les noyaux de sens et les mots¹⁷ du texte pris consécutivement ou par regroupement de voisinage. Cette dernière orientation se produit toujours quand il y a une "différence de potentiel" entre les deux niveaux : une unité opaque dans un noyau compris ou bien une unité traduisible (un congénère le plus souvent) dans un noyau incompris.

On peut recenser les différents cas de figure en mettant en relation ces deux niveaux et en faisant au niveau du mot une distinction entre unités intraduisibles et unités traduisibles. On prendra soin de préciser qu'il s'agit simplement d'un choix opéré pour des commodités de présentation et non pas d'un parti pris sur le fonctionnement cognitif. Si bien que la représentation schématique que nous proposons ci-après n'implique en aucune façon de séquentialisation des raisonnements. En d'autres termes, si le verdict de traductibilité est placé en tête, cela ne signifie pas que les sujets le portent en premier lieu.

¹⁷ Au sens traditionnel d'unités graphiques séparées par des blancs.

Graph. n°12 : Typologie des jugements de difficulté

Cas 1 : fragment à peine considéré car jugé totalement intraduisible dans un noyau de sens opaque ;

Cas 2 : fragment jugé totalement intraduisible et considéré comme nécessaire pour comprendre un noyau de sens opaque ;

Cas 3 : fragment jugé totalement intraduisible mais considéré comme peu gênant car s'insérant dans un noyau de sens compris ;

Cas 4 : fragment jugé traduisible ou intraduisible pour lequel il est possible de formuler une hypothèse mais celle-ci est fortement invraisemblable en raison de son insertion peu plausible dans le contexte ;

Cas 5 : fragment jugé traduisible avec certitude mais de façon isolée dans un noyau de sens opaque ;

Cas 6 : fragment jugé totalement traduisible dans un segment compris.

C'est en définitive en sortie de ce dispositif d'analyse que l'informateur donne son jugement sur la difficulté. Comme on le voit, seuls les cas 1, 2 et 6 sont susceptibles de recevoir un jugement franc, à ceci près pour le cas 1 qu'il risque de passer inaperçu à cause de la trop grande opacité qui l'entoure. En revanche, les fragments relevant des cas 3, 4 et 5, ont fait l'objet d'hésitations de la part des sujets. Bien souvent, ils ont choisi de les repérer de façon intermédiaire, ni compris ni incompris : en les soulignant au lieu de les surligner ou encore en attribuant aux mots la valeur de compréhension du noyau de sens dans lequel il s'insère, c'est-à-dire en ne signalant pas les mots qui relèvent du cas 3 et, inversement, en signalant ceux du cas 5. Ce qui explique pourquoi, comme par exemple chez B2, *quedar* a pu être omis alors que *en realidad* a été surligné. Cela explique également l'extraordinaire variabilité des surlignements d'un sujet à un autre. Or, il ne nous semble pas que cette variabilité traduise des perceptions radicalement différentes des difficultés. Nous croyons qu'elle est plutôt le fruit de prises de décision différentes quant aux surlignements, en raison sans doute des différences interindividuelles à l'égard de l'auto-évaluation. Une question d'attitude en définitive vis-à-vis du "plus ou moins compris" qui rend ardue l'estimation précise des zones de résistance à la compréhension.

Les cases 3 et 5 sont les cases qui correspondent à notre hypothèse de la "différence de potentiel" entre unité (ou fragment) et noyau de sens. C'est là selon nous que l'activité métalinguistique a le plus de chances d'apparaître et d'être étayée par un soutien externe.

Un recensement des zones de résistance à la compréhension telles que les ont signalées les informateurs peut avoir une certaine valeur statistique sur l'ensemble de l'échantillon en nous indiquant des "foyers de résistance". C'est ce que nous proposons d'observer à partir de la reproduction suivante du texte « *Muerte en directo* » où, pour

11 sujets binômes¹⁸, les mots du texte sont d'autant plus petits qu'ils ont été signalés souvent comme incompris (notons que, comme souvent en pareil cas, le titre et le nom du journal n'ont pas été considérés par nos informateurs) :

Graph. n°13 : Estimation de la résistance à la compréhension par 11 informateurs binômes :

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

¹⁸ Le surlignage/soulignage systématique des "incompris" n'a été introduit que tardivement dans le protocole, à partir du sujet B7. Néanmoins, les témoignages oraux de B1, B2 et B3 sont suffisamment détaillés et fiables pour que l'on puisse les y répertorier, ce qui n'est pas le cas en revanche des sujets B4, B5, B6 que nous avons dû, par conséquent, écarter.

La méthode de recueil de ces zones de résistance à la compréhension, telle que nous l'avons pratiquée lors de ces entretiens, était encore bien empirique. Elle gagnerait à être affinée, notamment en formulant la consigne en nous inspirant de la "typologie des cas de figure" ébauchée plus haut. Elle permet néanmoins de repérer les unités le plus souvent signalées et d'observer "l'effet de halo" qui les accompagne en incluant dans les zones de résistance des unités voisines alors même qu'isolément elles peuvent être comprises (cas 5) : c'est le cas de *invitada* et de *la mano* ligne 22). Inversement, des unités opaques dans des segments compris (cas 3) sont fréquemment négligées : *después de que, sobre...* Nous vérifions également par ce moyen le statut de "faux-ami parfait" de *contestar*.

Les principaux foyers de résistance sont des prédicats verbaux (16 en tout), ce qui justifie l'intérêt porté à cette classe grammaticale par les sujets dans leurs discours métalinguistiques comme nous avons pu le constater. Les autres foyers sont des substantifs (7) et des mots grammaticaux (6 articulateurs du discours et prépositions). Nous allons tâcher à présent, à travers l'analyse de l'activité métalinguistique ouvertement provoquée lors de la séquence E du questionnaire, de décrire et discuter les compétences métalinguistiques dont pourraient disposer les sujets pour aborder ces foyers de résistance.

5.4. L'ACTIVITE METALINGUISTIQUE DANS LES QUESTIONS À ORIENTATION EXPLICITEMENT METALINGUISTIQUE (SEQUENCE E)

Etant donné que nos pré-enquêtes nous avaient déjà permis d'observer que la sphère verbale était à la fois l'objet d'une attention particulière lors de la lecture / compréhension en ELVIF et le principal foyer de résistance à la compréhension, il nous a paru pertinent de poser à nos informateurs des questions à orientation ouvertement métalinguistique afin d'en savoir plus sur leurs compétences et représentations en ce domaine. Deux questions étaient ainsi consacrées au verbe : une question d'appréciation métalinguistique (Q7) sur le temps verbal dominant et une tâche de repérage (Q8) des verbes dans tout le texte. Ces deux questions étaient complétées par une tâche de repérage des substantifs dans le premier paragraphe (Q9) et par la construction du paradigme des articles définis (Q10)¹⁹.

5.4.1. La question du temps verbal dominant

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

Les réponses de nos informateurs à cette question traduisent pour la plupart, comme nous l'avions souligné en 5.2.2.4., la représentation du rapport entre temps chronologique et temps grammatical comme une causalité systématique. Ceci pourrait se résumer en ces termes : « si le texte relate des faits passés, les temps verbaux utilisés seront essentiellement et nécessairement l'imparfait et le passé simple ». Seuls 6 sujets sur 18 semblent échapper à cet axiome. Parmi eux, 3 sujets (B6, B9 et TB) disent repérer directement les temps verbaux au moyen d'indices morphologiques sur lesquels nous allons revenir ; 2 sujets (B2 et T3) verraient plutôt une prédominance du présent mais sans pouvoir la justifier, alors que B4 estime ne pas pouvoir se prononcer :

¹⁹ Toutefois nous avons parfois dû supprimer une de ces deux questions (voire les deux pour TB) de façon à alléger le questionnaire compte tenu du point de saturation atteint par certains sujets.

B4q7p12 « *En fait j'en sais rien du tout parce que... y'a rien qui m'indique un temps, vu que je connais pas... moi je l'ai vu en français mais... vu que j'ai aucune connaissance dans la grammaire de l'espagnol... »*

Pour plusieurs sujets, l'axiome ci-dessus est conforté par le fait que l'article est tiré d'un journal. Les faits renvoient donc nécessairement aux événements de la veille (B3, B5, B7, B8, T2, TA). A cela s'ajoute pour certains le fait qu'à l'écrit, cette "règle" s'impose encore plus :

B3q7p8 « - *Euh... je pense que c'est le passé. Parce que... on relate un fait. Donc... oui... en plus [ɛlpa'is] ce doit être un journal... écrit, ... donc ils relatent les événements de la veille et... je pense que c'est le passé ».*

L'axiome en question, appliqué au texte « *Muerte en directo* », se vérifie. La représentation métalinguistique qui le sous-tend, à savoir la corrélation entre temps grammatical et temps chronologique dans le discours narratif, est d'ailleurs statistiquement fondée si l'on se reporte aux travaux de Bronckart (1985: 75) : dans le corpus de textes narratifs archétypiques qu'il analyse avec son équipe, il trouve une moyenne de 34,3% de verbes à l'imparfait et 27,2% au passé simple contre une moyenne de 4,8% des verbes au présent (mais seulement 0,7% au passé composé). Ce qui fait dire à l'auteur (ibid: 87) que « *le sous-système temporel passé simple - imparfait est la principale trace saillante et récurrente du repérage narratif* ». Si ces deux temps sont attestés dans tous les textes analysés dans cette étude (à 100%), il n'en reste pas moins que le présent, malgré son faible pourcentage moyen, apparaît également dans plus d'un texte sur deux (à 54%) avec une forte marge de variation (de 0 à 59). Il n'est donc pas si "anormal" ou "illogique" d'avoir affaire au temps verbal "présent" dans les textes narratifs. Or, nos informateurs semblent l'exclure totalement comme on en jugera:

B7q7p16 « - *Je dirais que c'est... le passé, avec... bon, des passés simples, des imparfaits... des passés composés... enfin passé composé peut-être pas. (Enq) - Et pourquoi tu dis ça ?*

(B7) - Euh... bon ben d'abord parce que c'est un récit, d'accord, c'est dans un journal, enfin je pense que c'est dans un journal... [ɛlpa'is], je le connais [ɛlpa'is] c'est un journal espagnol..., donc j'en ai déduit que quand on fait un récit on va pas faire un récit au présent quoi... surtout pour raconter ça... et puis donc y'a des verbes que j'ai pris au vol... enfin comme Dolz [fju] je l'ai traduit comme "fut" ».

ou encore chez B8 qui se fait une représentation très précise du rapport entre les types de discours et les temps verbaux qu'ils impliquent (discours métatextuel) :

B8q7p13 « - Le présent, non le... si c'est un article de journal, soyons sérieux, c'est... tu racontes au passé dans un article de journal... c'est le passé!

(Enq) - C'est le passé parce que c'est un article de journal.

(B8) - Donc logiquement tu racontes pas dans un article de journal au présent à moins que tu fasses une dissertation sur..., si tu racontes un fait, et là tu racontes un fait puisque tu racontes ce qui s'est passé à la télé, donc c'est le passé... si tu dissertais ou si tu développais une idée, tu raconterais ça au présent plus facilement ».

Pourquoi nos informateurs sont-ils si formels sur ce point ? On sait qu'il n'y a en effet rien d'exceptionnel à trouver des verbes conjugués au présent dans les faits divers où, comme nous l'indique A. Petitjean (1987:81), « *le présent à valeur "aoristique" ou présent "historique" fait système avec les localisateurs anaphoriques* ». Et pourtant, la majorité des sujets questionnés sur ce point en rejette catégoriquement l'éventualité²⁰. Faut-il chercher une explication à la force de cette représentation métalinguistique du côté de l'acquisition progressive des valeurs discursives dominantes des temps verbaux par les jeunes francophones dans leur langue maternelle ? Canelas-Trevisi (1993: 35) vérifie, en étudiant les productions de jeunes enfants et adolescents autour du conte, l'hypothèse selon laquelle, il y a « *stabilisation progressive, avec l'âge, des valeurs discursives des temps* ». Le présent apparaît surtout dans les narrations des enfants les plus jeunes et disparaît peu à peu chez les enfants plus âgés (vers 14 ans) au profit du couple passé simple/imparfait qui permet notamment un « *étagement en profondeur* » (D. Maingueneau 1981, cité par A. Petitjean 1987: 81). Cette stabilisation dans les

²⁰ Pour B5, il est intéressant de noter que le présent ne serait possible qu'à travers le discours direct : « *y'a pas l'air d'y avoir de guillemets ni de phrases citées, enfin, de personnes qu'on citerait, quoi* », explique-t-il.

productions langagières s'accompagnerait-elle très fréquemment d'une représentation métalinguistique fossilisée, d'un axiome ayant valeur de pseudo-universel, comme semblent l'indiquer les discours que nous avons recueillis chez de jeunes adultes ? Cette hypothèse peut être fondée, encore faudrait-il savoir si elle est due à des raisons internes au système linguistique de la LM ou bien aux effets de la scolarisation.

Pour certains de nos informateurs francophones, comme nous l'avons déjà repéré (cf.4.2.2.7), il y a même un lien de corrélation étroit entre séquence discursive et temps verbal nécessaire :

B1q7p9 « Passé simple car ça se passe dans le passé et puis on décrit... on décrit plusieurs actions assez brèves, quand il est pris de l'infarctus du myocarde... [...] Dans le 1er paragraphe, je dirais que... on devinerait peut-être le temps des verbes, du fait de la présentation parce que là il présente "plusieurs milliers de spectateurs suivaient dans la nuit de lundi le programme de télévision" c'est toute une présentation de ce qui s'est passé... et puis on rentre dans le débat, comment ça s'est passé vraiment.

(Enq) D'accord. Et donc cette présentation, elle se ferait à quel temps ?

(B1) L'imparfait... Ou bien plus que parfait ».

Nos informateurs, au demeurant, se sont parfois passés d'indices discursifs pour proposer le temps verbal dominant en se limitant aux seuls indices morphologiques. C'est ce que fait TB par exemple, avec une extrême prudence, en se fiant à la présence d'auxiliaires dans le texte « Jessica » :

TBq7p15 « Là je peux pas dire parce que j'ai aucune connaissance des verbes! [...] Attendez! Y'a quand même du passé parce que je pense qu'il y avait des passages où il y avait un auxiliaire, alors ça pourrait être au passé... »

C'est encore à une représentation métalinguistique de la langue maternelle que nous avons affaire, selon laquelle toute conjugaison au moyen d'un auxiliaire renvoie à un procès passé. Est-elle valable en français ? Est-elle transférable à l'espagnol ? Si cette représentation est sans doute statistiquement valable en français, elle omet complètement certaines formes comme la voix passive par exemple, laquelle rend compte pourtant du temps chronologique présent au moyen de formes verbales avec

auxiliaire. On peut ajouter à cela le fait que, en espagnol, comme le souligne Criado de Val (1962: 77), le nombre de verbes auxiliaires et semi-auxiliaires est relativement grand : à la difficulté des quatre espagnols (*haber, tener, ser, estar*) pour deux français vient s'ajouter la fréquence plus élevée en espagnol des emplois périphrastiques des verbes *ir, venir, traer, llevar, deber, hacer*, lesquels se prêtent bien souvent, comme l'écrit L. Dabène (1988: 218) « à une série de constructions à valeur aspectuelle sans équivalence en français » (...viene siendo...; ...va acompañado...). Les textes utilisés ici ne présentent pas ces figures. La réaction d'un apprenant futur face à leurs actualisations dans des textes promet d'être particulièrement intéressante quant à l'objectif de compréhension. On peut à tout le moins s'attendre de sa part à une certaine perplexité, voire à des conséquences particulièrement néfastes sur la construction de la chronologie actancielle, s'il aborde le texte avec de telles représentations métalinguistiques, parfois plus étroites encore comme chez B13, pour qui la présence d'auxiliaire renvoie à un seul temps grammatical, le passé composé. Ainsi écarte-t-il l'éventualité de trouver ce temps dans le texte « *Muerte en directo* » au vu de la présence d'un seul auxiliaire *había*.

Certains sujets tentent de repérer les désinences des verbes et d'en extraire les régularités. Les discours recueillis à ce niveau font état d'un transfert intégral d'une langue à l'autre qui peut être plus ou moins fondé. Ainsi, pour B6 qui déclare reconnaître le passé simple car les "a" finaux lui rappellent ce temps (*ndr: en français*) alors que TA invoque la ressemblance avec l'italien pour justifier son choix de l'imparfait :

TAq7p14 « - *Je présume l'imparfait... c'est la terminaison, ce [ba]...là "b.a." qui me fait penser au "v.a." italien quoi, la terminaison de l'imparfait en italien, oui, à la troisième personne du singulier...et puis ['abja] et puis...*
 (Enq) - ['abja] vous dites... Ça vous fait penser à...
 (TA) - Au [a'veva], à l'[a'veva] italien... »

Enfin, plusieurs sujets se fient à la présence d'un seul congénère verbal ("*fue*"/"*fut*") (cf. supra B7q7p16) pour choisir le passé simple parmi les temps du passé (temps chronologique repéré pour des raisons discursives en vertu de l'axiome dont il a

été question plus haut). Bien souvent, tout se passe comme si, ayant repéré un temps grammatical ou un autre grâce à tel ou tel indice morphologique, l'autre temps du sous-système temporel imparfait/passé simple était désigné automatiquement sans qu'il soit nécessaire de trouver des indices morphologiques. Cela semble corroborer l'observation faite plus haut selon laquelle les francophones conçoivent comme indissociables, dans leurs représentations conscientes, le discours narratif et ce sous-système temporel. On peut parler ici de "représentation systémique" dans la mesure où il suffit au sujet d'identifier un élément de celle-ci pour que le reste de son système soit activé automatiquement.

Il reste à déterminer par l'analyse contrastive l'équivalence en espagnol de ce sous-système et surtout de réfléchir aux répercussions positives et négatives sur la compréhension en ELVIF que peut avoir une telle représentation. La grammaire de la compréhension que nous projetons devra nécessairement tenir compte de ces représentations systémiques. On peut d'ores et déjà imaginer que, en raison de telles représentations préalables, les occurrences du temps grammatical "présent" risquent d'être difficilement repérées et/ou mal interprétées : présent de narration, présent historique, présent dramatique... ? On imagine aisément les conséquences sur la reconstitution de la trame chronologique des événements rapportés, à plus forte raison encore lorsque la chronologie textuelle diffèrera de la chronologie réelle (ou « *de l'actance* », selon H.Weinrich 1989).

5.4.2. Le repérage des verbes

Q8: « *Pouvez-vous souligner en rouge les verbes du texte.*

Nous avons demandé à nos informateurs de souligner en rouge les verbes du texte. Précisons que l'objectif principal était de recueillir une performance métalinguistique, lors de l'accomplissement d'une tâche, et non pas d'enregistrer des

données introspectives. Toutefois, ces dernières ont pu surgir pendant la tâche ou en clôture, parfois même sous l'effet de la sollicitation directe de l'enquêteur. Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- évaluer la capacité de notre échantillon à repérer les formes verbales en ELVIF ;
- répertorier les formes verbales les plus difficiles à repérer et avancer quelques hypothèses pour expliquer la difficulté. Nous avons observé plus haut (cf. 5.1.2.4 et 5.2.2.5) que la catégorisation des unités, et en particulier la recherche du segment verbal, était mise en œuvre spontanément par les sujets face aux zones de résistance à la compréhension (cf. M. Masperi 1994b qui le note aussi pour l'italien dans des conditions quasiment identiques). Nous allons chercher à en savoir plus, au moyen de cette tâche où la recherche du verbe est systématiquement sollicitée, sur les indices et stratégies utilisés pour repérer les verbes, et sur les retombées de cette activité ;
- explorer le lien hypothétique qu'il peut y avoir entre performance de compréhension et capacité à repérer les formes verbales, voire de façon plus précise entre foyer de résistance à la compréhension et difficulté à y repérer le verbe ;
- analyser les discours métalinguistiques formulés de façon incidente par les sujets pendant l'accomplissement de la tâche. Présentent-ils des différences substantielles par rapport aux discours relevés précédemment ? Dénotent-ils une représentation métalinguistique particulière du verbe ?

Nous avons volontairement opté pour une formulation peu précise de la tâche ("*soulignez les verbes en rouge*"). En effet, la consigne ne précisait pas s'il fallait considérer les seuls verbes conjugués ou s'il fallait étendre la catégorie-cible aux verbes à l'infinitif, voire à d'éventuels participe présent ou participe passé. Préciser notre demande aurait présenté l'inconvénient de nécessiter l'utilisation d'une terminologie métalinguistique dont on sait par ailleurs, comme on aura l'occasion de le faire remarquer plus loin, qu'elle n'est pas (ou plus) familière des sujets et qu'il aurait fallu

développer par conséquent dans la plupart des cas un discours explicatif avec force exemples pour la rendre accessible. De surcroît, cette façon de procéder aurait influé considérablement sur les discours métalinguistiques incidents que nous espérons recueillir. Aussi avons-nous préféré nous en tenir à une consigne sommaire quitte à procéder à plusieurs comptages – avec ou sans les formes verbales à l'infinitif pour le texte « *Muerte en directo* » par exemple –, mais en relevant dans le même temps toutes les demandes de précision. L'option du comptage séparé sera retenue également pour traiter la question des "méprises", unités soulignées à tort comme formes verbales.

5.4.2.1. Evaluation de la capacité des sujets à repérer les formes verbales

Nous avons procédé pour les deux textes à un triple comptage :

– Les soulignements toutes formes verbales confondues, soit 29 unités dans « *Muerte en directo* » et 25 dans « *Jessica* ». Pour ce dernier texte, la question se posait de savoir s'il fallait retenir dans ce total les participes passés et participes présents, surtout lorsqu'ils prennent une forme verbale et non pas adjectivale (selon la distinction de D. Leeman-Bouix 1994) comme "*trasladada*" (l.11) ou le gérondif "*utilizando*" (l.31). Mais dans la mesure où aucun sujet ne les a retenus, nous les avons écartés du comptage pour ne garder là aussi, comme formes non-personnelles des verbes, que les seuls infinitifs. En ce qui concerne les formes composées nous avons simplement compté un demi-point par partie. Nous avons appelé ce comptage le "taux toutes formes".

– Les soulignements des seuls verbes conjugués : 22 unités en tout. C'est le "taux formes personnelles".

– Les soulignements des seuls verbes conjugués moins les "méprises" soit :

(x soulignements moins y méprises) : 22 = "taux corrigé". Le report des "méprises" sur les verbes conjugués et l'estimation du "taux corrigé" ou taux de repérage global qui

l'accompagne se justifie doublement par le fait que, d'une part, aucune "méprise" ne peut être apparentée à un infinitif et, d'autre part, le premier comptage "toutes formes confondues" est peu fiable en raison du manque d'uniformité des projets de soulignement des sujets. En effet, comme nous le verrons dans les discours métalinguistiques incidents, les réactions au manque de précision de la consigne et les échanges qui ont suivi ont pu conduire à des stratégies diverses sur cette question. En revanche, le choix d'attribuer un poids équivalent (+1 ou -1) à un soulignement réussi et à une "méprise" reste entièrement arbitraire mais la comparaison avec le taux des formes personnelles permet la pondération.

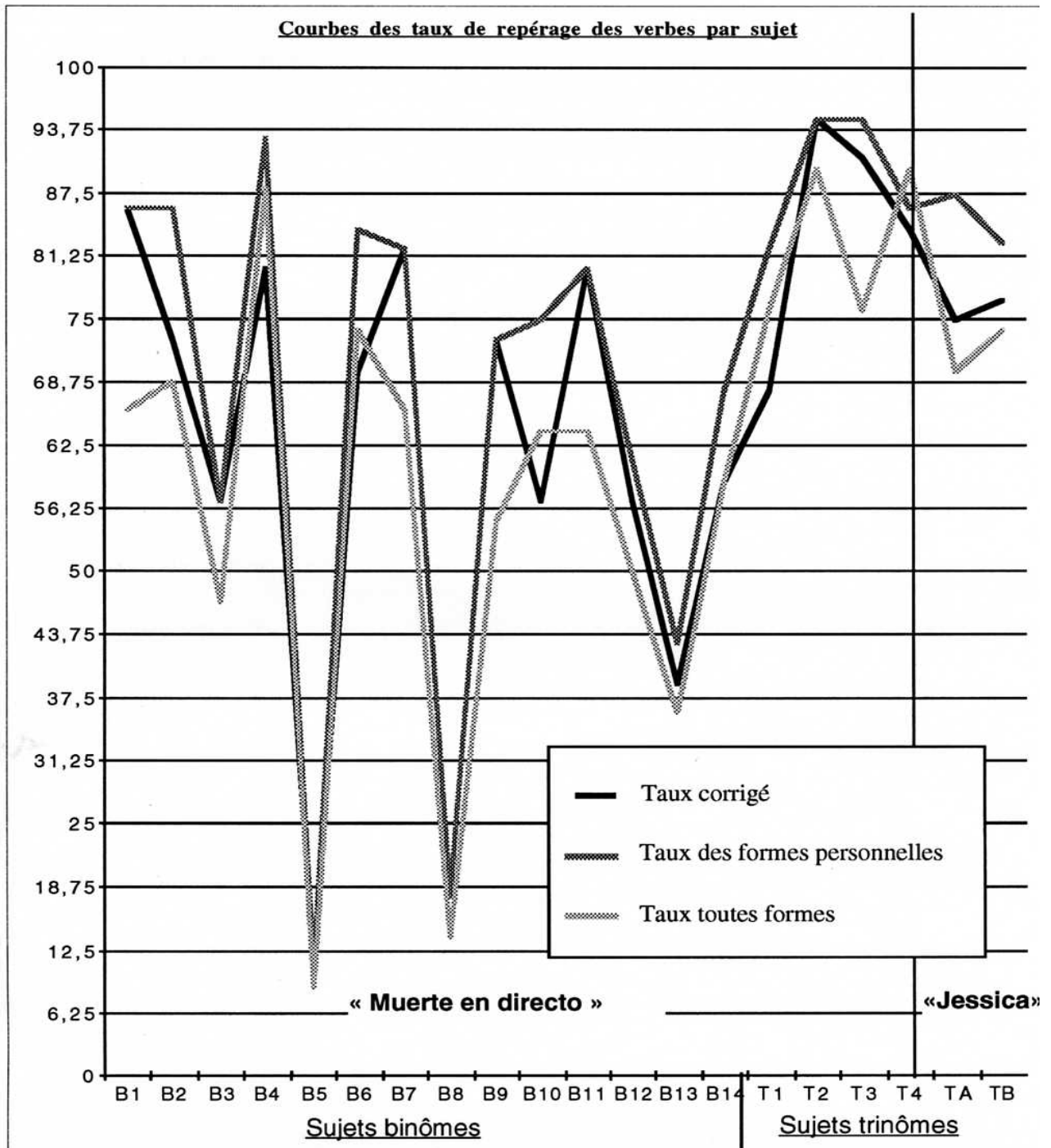
La durée consacré à cette tâche varie de 1'05" à 5' chez les binômes et de 1'15" à 4' chez les trinômes. Les différents résultats sont reportés dans le tableau de la page suivante :

Graph. n°14 : Résultat chiffrés de la performance métalinguistique de repérage des verbes

« <i>Muerte en directo</i> »	Durée tâche (en secondes)	Taux toutes formes (en pourcentage)	Taux formes personnelles (en%)	Taux corrigé (en %)
B1	140	66	86	86
B2	240	69	86	73
B3	75	47	57	57
B4	160	88	93	80
B5	tâche imposs.	9	11	11
B6	150	74	84	70
B7	70	66	82	82
B8	190	14	18	18
B9	170	55	73	73
B10	65	64	75	57
B11	300	64	80	80
B12	300	50	61	57
B13	80	36	43	39
B14	130	59	68	59
Moy. binômes	159	54,5	65,5	60
T1	240	76	82	68
T2	75	90	95	95
T3	160	76	95	91
T4	125	90	86	84
Moy Trinômes	150	83	89,5	84,5
Mov. Générale	157	60,5	71	73

« <i>Jessica</i> »	Durée tâche (en secondes)	Taux toutes formes (en pourcentage)	Taux formes personnelles (en%)	Taux corrigé (en %)
TA	130	70	87,5	75
TB	165	74	82,5	77

Une autre lecture des résultats de ces repérages peut se faire sur le graphique suivant où, toutefois, nous ne faisons pas apparaître la variable temps consacrée à la tâche. Cette variable, en outre, bien qu'apparaissant dans le tableau ci-dessus à titre indicatif, ne sera désormais plus considérée que très partiellement dans la mesure où elle nous semble peu intéressante quant aux buts poursuivis.



Graph. n°15 : Courbes des taux de repérage des verbes par sujet.

L'analyse quantitative des repérages verbaux fait apparaître les résultats suivants :

– mis à part trois sujets (B5, B8 et B13), les binômes réussissent assez bien cette tâche (plus de 2 verbes sur 3 sont repérés en moyenne), même si la réussite des trinômes est nettement supérieure. Ainsi, la connaissance de l'italien semble procurer un certain "confort" pour mener à bien cette tâche. En revanche, la courbe en "dents de scie" nous permet d'observer une forte variation interindividuelle des binômes pour qui la réussite est plus aléatoire.

- L'échec de 3 sujets binômes (cf. les 3 "creux" du graphique ci-dessus, B5, B8, B13) correspond en fait à des comportements idiosyncrasiques.

On a déjà vu que B5 se trouvait depuis le début dans une situation d'insécurité linguistique totale que les questions à orientation ouvertement métalinguistique n'ont pas contribué à dissiper. C'est pourquoi, en un temps très bref, il se limite à 3 soulèvements dans la partie de « *Muerte en directo* » – le premier paragraphe – dont il peut tirer quelques rares indications de sens.

B8 se heurte quant à lui à des difficultés de repérage des verbes y compris dans des passages du texte dont il a eu une compréhension acceptable, et ce malgré plus de 3 minutes consacrées à la recherche et un projet très précis de trouver « *un verbe par phrase* » comme on en jugera au moment d'analyser les discours métalinguistiques incidents.

Enfin, pour B13, l'échec toutefois relatif (39% en taux corrigé de repérage des formes personnelles) semble pouvoir s'expliquer simplement par le peu de temps consacré à cette tâche compte tenu de la faiblesse de la performance de compréhension (les autres sujets "rapides" avaient tous atteint une bonne, voire excellente, performance de compréhension). Ce qui nous permet de remarquer également au passage que, bien que ce sujet ait déployé systématiquement une analyse et des discours métalinguistiques pour chaque segment-cible de la question 4, sa capacité métalinguistique à repérer les formes verbales est peu convaincante. Cela indiquerait-il une disjonction entre émission

spontanée des discours métalinguistiques (en situation de construction du sens ou de traduction/interprétation de segments) et capacité à accomplir une tâche métalinguistique ?

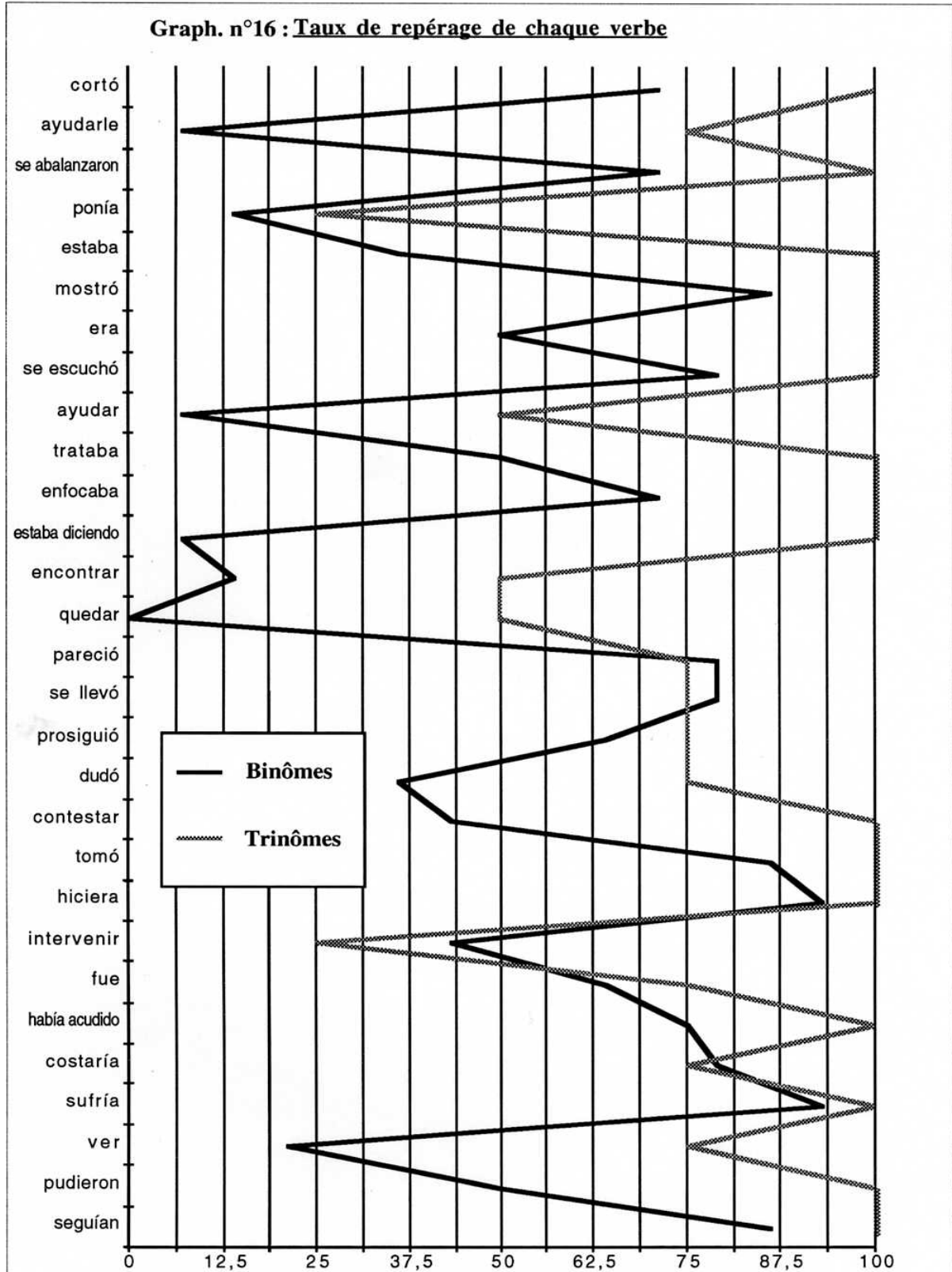
– Il y a peu de "méprises" dans l'ensemble (variation de 0 à 4 unités par sujet) comme le montre la courbe du taux corrigé qui se confond presque avec la courbe du taux de repérage des formes personnelles dont elle est issue. Les binômes ne font pas plus de "méprises" que les trinômes pour les échantillons considérés.

– Le taux "toutes formes" est pratiquement toujours inférieur au taux des formes personnelles (cf. courbe presque toujours au-dessous). Deux hypothèses peuvent permettre d'expliquer cela. Puisque les seules formes non-personnelles considérées sont à l'infinitif, soit ces infinitifs n'ont pas été pris en compte, soit ils sont effectivement plus difficile à repérer. Nous nous intéresserons à cette question au point suivant en portant notre attention sur la plus ou moins grande facilité des sujets à repérer les différentes formes verbales.

5.4.2.2. La facilité variable du repérage des formes verbales

L'analyse des taux de repérage des différents verbes nous permet de constater une très forte variabilité. Ainsi, comme nous l'avions remarqué ci-dessus, les infinitifs sont repérés à seulement 19% en moyenne par les binômes (variation de 0 à 43%) alors que les verbes conjugués le sont à 64,5%. Chez les trinômes en revanche on n'observe pas un tel différentiel même si l'écart persiste (infinitifs : 75% ; conjugués : 93%).

En considérant les seuls binômes, l'écart souligné ci-dessus ne renvoie pas non plus à des taux de repérage homogènes dans chacune des deux catégories. La variation va en effet de 0% ("*quedar*") à 43% ("*intervenir*") pour les infinitifs et de 14% ("*ponía*") à 93% pour les formes personnelles ("*sufría*", "*hiciera*"). Le graphique ci-après permet de visualiser ces fortes variations. Nous nous interrogerons ensuite sur leurs possibles explications.



A) Les verbes à l'infinitif :

Pourquoi ont-ils été moins repérés que les verbes conjugués ? Compte tenu de l'imprécision de la demande, ont-ils été écartés d'office de la catégorie "verbe" ? C'est sans doute vrai quand la tâche est effectuée sans demande de précision. Or, l'examen des entretiens enregistrés nous permet de vérifier que 6 binômes sur 13 (B5 étant écarté) se sont fait préciser la nécessité de les prendre en compte ou non. Malgré cela, leur taux de repérage des verbes à l'infinitif est à peine plus élevé que celui des binômes qui n'ont pas demandé de précision sur la tâche à effectuer (31% contre 14%). La même distinction est en revanche nettement plus pertinente chez les trinômes malgré l'aspect réduit de l'échantillon (76% contre 14%). Aussi, si chez les trinômes, l'imprécision de la consigne peut expliquer pour une bonne partie les pics négatifs de la courbe ci-dessus, c'est ailleurs en revanche qu'il faut rechercher les raisons du différentiel observé chez les binômes.

Pour les 6 binômes qui se sont fixés pour objectif de souligner tous les verbes y compris les verbes à l'infinitif, ceux-ci semblent plus difficiles à repérer pour deux raisons : s'ils comportent un lexème opaque et s'ils entrent dans un noyau de sens incompris. Ainsi la plupart des infinitifs les moins repérés réunissaient-ils ces deux conditions pour les 6 sujets considérés (cf. 4.3 et 3.2.1.2) : *quedar* (0/6)²¹; *ayudarle*, *ayudar*²², *ver* (1/6) ; alors que *intervenir* (5/6) n'en réunissait aucune. En revanche *encontrar* (2/6) et *contestar* (3/6) n'en réunissaient qu'une du point de vue des sujets – erroné pour *contestar* comme on le sait –, celle d'appartenir à des noyaux de sens incompris ou d'interprétation incertaine.

²¹ 0/6 = zéro repérage sur six sujets

²² Ainsi n'observe-t-on aucune différence entre le repérage de l'infinitif seul et le repérage de l'infinitif avec enclise, indiquées une seule fois sur 14 pour chacune d'elles chez les binômes (par le même B4), et respectivement à 50% et 75% chez les trinômes.

On peut s'étonner par ailleurs du fait que les sujets ne s'en soient pas tenus au simple critère morphologique (terminaisons en *-ar*, *-er*, *-ir*) pour repérer les verbes. Il faut croire que ce premier contact avec une langue inconnue ne permettait pas encore une telle généralisation formelle.

Sans doute faut-il encore ajouter à tout cela une certaine "gêne épilinguistique"²³ qui soustrairait plus facilement les infinitifs à l'attention du sujet que les verbes conjugués pendant la tâche métalinguistique de repérage, en raison de leur statut grammatical limitrophe entre forme nominale et forme verbale (cf. D. Leeman-Bouix 1994).

B) Les verbes conjugués :

En dépit des variations quantitatives relevées sur le graphique, les mêmes considérations peuvent être faites pour les verbes conjugués que pour les infinitifs en ce qui concerne les critères de repérage. Les verbes sont d'abord et avant tout repérés grâce à des considérations sémantiques, sur le lexème ou sur le noyau de sens concerné. Les considérations morphologiques semblent peu entrer en jeu puisque des verbes aux désinences identiques et récurrentes dans le texte sont tantôt fortement repérés tantôt très rarement, cela étant parfois valable pour les deux publics :

désinence -ía : *sufría* est repéré à 95% par les 18 sujets alors que *ponía* ne l'est qu'à 16%. Cependant, le critère morphologique semble expliquer pourquoi 5 sujets se sont mépris sur *hacia* (confusion *-ia* / *-ía*) puisque les critères sémantiques ne peuvent expliquer sa sélection²⁴.

parfois valable pour les seuls binômes :

²³ épi- et non méta- dans la mesure où elle n'est jamais formulée.

²⁴ En dehors de *hacia* seul *acerca* est signalé à tort assez souvent pour que l'on s'y arrête (par 3 binômes et 3 trinômes), en raison de sa similarité avec l'italien *cercare* et de l'incompréhension du noyau de sens et de l'environnement linguistique immédiat. Les autres méprises ont un caractère trop individuel (un ou deux sujets au plus) et local pour que l'on s'y arrête.

désinence -ba : *estaba* est peu repéré (14% ligne 16 et 36% ligne 22), *trataba* l'est moyennement (50%), et *enfocaba* plutôt bien (71%). On peut s'interroger toutefois sur le différentiel entre les deux occurrences de *estaba*. Les critères sémantiques ne pouvant l'expliquer (étant signalé les deux fois comme fortement opaque dans des noyaux de sens incompris), c'est sans doute son insertion dans une forme composée qu'il faut incriminer.

En revanche, le critère morphologique semble avoir fonctionné pour repérer les désinences en -ó puisque celles-ci sont repérées à hauteur égale en dépit des résistances sémantiques, à l'exception de *dudó* (36% seulement). Peut-on faire dans ce cas l'hypothèse d'un critère syntaxique, la phrase (1.13) étant souvent comprise comme « *Peu après un instant il reprit son explication* » où y se voit attribuer le rôle de pronom personnel ? Le recours à un critère syntaxique semble être attesté par l'exemple de *hiciera* repéré par tous les sujets (B5 mis à part). On peut toutefois se demander ce qui le différencie du cas de figure sémantique où la bonne compréhension du noyau de sens permet de donner un sens à toutes les unités, y compris aux plus opaques (effet de halo ou influence positive de l'environnement linguistique).

En définitive, il faut garder à l'esprit que les différents indices du repérage des verbes se combinent et rendent leur identification difficile à réaliser. L'analyse des données intuitionnelles, à travers les discours métalinguistiques incidents, nous permettra peut-être d'affiner notre point de vue sur ce thème.

C) Les formes composées et les tournures périphrastiques :

Dans la forme composée *había acudido*, le premier terme a été souligné à 86% et le second à 64% chez les binômes (100% dans les 2 cas chez les trinômes). Pourtant, plus rares sont les binômes qui ont souligné les deux formes à la fois (50%). Plus qu'une difficulté de repérage il faut voir là à notre avis une manifestation du "malaise" ressenti quant à la définition du verbe et quant à l'extension de celui-ci comme nous

l'avons noté déjà pour les infinitifs. C'est une question métalinguistique qui a sans doute peu à voir avec les noyaux de résistance à la compréhension mais qui nous renseigne sur la représentation métalinguistique de la notion de verbe par nos sujets. Ainsi 5 binômes ne soulignent que l'auxiliaire (mais 2 ne retiennent que le participe passé).

Le cas du gérondif *estaba diciendo* est plus délicat. Le premier terme est souligné à 14% et le second à 21% chez les binômes (encore 100% dans les 2 cas chez les trinômes). Mais aucun binôme ne souligne les deux formes à la fois (0%). Ce segment réunit en fait toutes les conditions de l'opacité : aucun ancrage lexématique facile d'accès ni dans le segment ni à proximité, aucun indice morphologique interne, aucun indice syntaxique non plus (sujet très éloigné, COD pronominalisé), une forme verbale inconnue en français²⁵. Les trinômes en revanche sont susceptibles, grâce à l'italien, de faire fonctionner plusieurs types d'indices; d'où les deux taux extrêmes (0% pour les binômes et 100% pour les trinômes).

Un dernier facteur susceptible de jouer un rôle important dans le repérage des verbes, que nous poserons comme une hypothèse, est leur fréquence potentielle d'apparition tous les *n* mots. Face aux parties opaques du texte, nos lecteurs semblent se fier à la probabilité d'apparition d'un segment verbal. Ainsi est-il fort peu probable pour eux que deux verbes se suivent de très près ou, au contraire, qu'une longue partie du texte en soit dépourvue. A ce propos, la plupart des sujets se donne pour principe que tout fragment délimité par deux points ("une phrase") en contient un. Cela peut aussi expliquer l'hésitation à souligner des formes composées comme ci-dessus mais est encore plus vrai selon nous lorsqu'il s'agit de repérer les tournures périphrastiques. C'est le cas semble-t-il pour *pudieron ver* où le premier terme a été repéré à 50%, le deuxième à 21% (forte probabilité d'avoir affaire à une préposition, critère de longueur

²⁵ Encore que la traduction littérale **il était disant* peut permettre, par approximations successives, d'avoir l'intuition de la forme concernée, le gérondif anglais – connu de tous les binômes – complétant la "manœuvre".

du mot - cf.B2 -). Seuls 2 binômes sur 14 (14%) ont souligné les deux. Même cas de figure dans *trataba de ayudar*

5.4.2.3. Les discours métalinguistiques incidents

L'étude des données introspectives enregistrées pendant et après la tâche nous permet de préciser et confirmer les critères dégagés plus haut. Dans l'extrait ci-dessous, B14 les passe remarquablement en revue à sa façon :

B14q8p13 « - *Qu'est ce qui me permet de repérer les verbes ? Bon disons que là au début c'est plutôt (1) par déduction, comme j'arrive à comprendre à peu près tout ce qu'il y a autour... et (2) qu'il faut forcément un verbe... bon ensuite là je pense que c'est "souffrir" donc (3) y'a certains mots que je pense que c'est proche du français... quand je pense connaître la traduction en français... Ensuite y'a aussi le fait que souvent, enfin j'imagine (4) le verbe est quand même assez proche du sujet alors quand j'arrive à voir qui est le sujet... (5) bon si y'a un mot...parce que le verbe est souvent... enfin c'est souvent tout seul quoi... bon et puis là y'a aussi, (6) ceux qui se finissent tous pareils hein! Avec le "o" là y'a... y'a un "o" et un... un accent par dessus... alors euh... bon ça serait peut-être la forme du... du... comme les sujets après sont... sont... le singulier, c'est peut-être la forme des conjugaisons, je sais pas moi... sûrement... avec un "o" comme ça c'est quand le sujet il est singulier et... et comment dire... c'est la troisième personne quoi... »*

En (1) B14 évoque le critère sémantique lié à l'environnement linguistique immédiat et au noyau de sens concerné, en (3) c'est le critère sémantique lié au lexème verbal, en (4) c'est le critère syntaxique lié à la recherche du sujet qui s'accompagne d'une remarque très pertinente (5) quant au fonctionnement de l'espagnol, l'absence d'un sujet pronominal ou substantival à proximité du verbe – « *le verbe est souvent seul* » ; et enfin le critère morphologique (6) basé sur la régularité des désinences par rapport au nombre et à la personne de leur sujet. Toute cette analyse repose sur le principe, que nous énoncions à la fin du point précédent, selon lequel « *il faut forcément un verbe* » (2). En définitive, le verbe semble être perçu comme le centre de gravité de la phrase. Ce principe vient au secours des sujets, semble-t-il, lorsqu'ils se trouvent face à une

zone d'opacité totale ou partielle (de "résistance") à la compréhension et qu'ils ne peuvent repérer le verbe ni par le lexème ni par les désinences. Les raisonnements suivants, empruntés à B12 et B8 (sujet dont nous avons évoqué plus haut les difficultés à repérer les verbes), illustrent cette démarche :

B12q8p14 « (Enq) - *Qu'est-ce qui te permet de déceler?*

(B12) - *Ben j'essaie d'abord de regarder les autres mots... j'essaie de donner une fonction à chaque mot, un peu comme quand je faisais une traduction latine... là je reprends la démarche qu'on nous avait donnée pour traduire, c'est à dire qu'on essaie de donner d'abord les fonctions des mots, j'essaie de repérer le sujet, les compléments d'objet... en partant du principe qu'il y a un verbe dans chaque phrase après j'essaie par déduction de... de trouver le mot qui serait le plus, qui a le plus de chances d'être le verbe »*

B8q9p13 « - *Donc en fait il faut que je m'invente des sujets et des verbes quoi, (1) en supposant que l'espagnol se construit effectivement comme une phrase française... donc ça c'est assez peu probable... bon, y'a quand même bien des verbes dans cette phrase ? [...] normalement il devrait au moins y avoir un verbe par phrase si on est logique! (2) Bon et ben... l'espagnol ne doit pas se construire avec un verbe par phrase... je suis désolée mais..... bon ben j'ai des phrases sans verbe, je suis... Y'a que trois verbes dans le texte ! Non quatre ! [...] Non, normalement je suis sûre qu'il y a un verbe par phrase parce que (3) dans toutes les langues quoi qu'il arrive il y a toujours un verbe par phrase... enfin... je serais fort curieuse de savoir qu'il 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 ! »*

Les deux sujets formulent une stratégie syntaxique semblable mais pour B8 elle est nettement moins efficace. Pourtant, ces deux sujets ont atteint une performance de compréhension voisine (cf. 4.2.1.2.). On peut donc raisonnablement penser qu'ils disposent de critères sémantiques à quantité égale. Mais tout semble indiquer que le raisonnement métalinguistique chez B8, le recours aux indices morphologiques et syntaxiques est défaillant. Même s'il fait preuve à bon escient de la conscience du transfert de structure opéré de la LM vers l'espagnol et de son caractère hypothétique (1), il est bien obligé de constater un conflit entre ses repérages et le principe "logique" d'un verbe par phrase. Il le rejette avec véhémence car il remet en question ce qui est

pour lui un véritable "universel du langage" (3) auquel il est cependant prêt à faire une concession compte tenu de la distance entre son résultat (seulement 4 soulignements) et le nombre d'énoncés limités par deux points dans le texte ("les phrases").

Au détour des verbalisations on voit apparaître les caractéristiques de l'activité métalinguistique déclenchée par le repérage des verbes :

– certains sujets ne songent pas une minute à la possibilité d'avoir affaire à des formes composées et sont gênés quant au choix du verbe entre deux unités :

B12q8p13 « y'a un des 2 mots là qui est un verbe mais je sais pas entre [a'bjə] et [akudi'do]... j'avais dit tout à l'heure que c'était [akudi'do] donc je vais remettre pareil, l'autre ça doit être un adverbe... »

– l'attribution de signifiés aux lexèmes verbaux reste contrôlée par la logique de la correspondance interlinguistique terme à terme (cf. 5.2.2.8.) :

T3q8p13 « Là il doit bien y avoir un verbe, ça doit être ce truc-là.... aah! Si ça, "qui était"... ça, c'est le verbe "être" [esta'ba]...

(Enq) - Parce que tu l'as vu ici...

(T3) - Ouais, [esta'badit'fendo...]

(Enq) - Et pourquoi c'est le verbe "être" ?

(T3) - Parce que ça c'est "avoir" [a'bjə] (1) et... parce que je pensais que c'était "être" au début, puis quand j'avais dit que [era] "c'était une... en réalité", je trouvais que ça changeait trop entre [era] et [esta'ba] (2), et là en fait c'est "qui était" [dit'fendo] "di...", je sais pas, ça c'est le passé composé, parce que le "do", le "do", il est déjà là aussi, donc ça je pense que c'est vraiment le passé composé, et comme j'ai déjà "avoir", c'est "être" »

Dans cet exemple, T3 a repéré des auxiliaires (*había* et *estaba*), qu'il essaye de faire correspondre à "avoir" et "être" (1). Mais il est gêné par le fait qu'il a déjà attribué la valeur de "être" (2) à une forme toute différente (*era*), ou à tout le moins trop différente pour que, selon lui, ce soit deux formes différentes du même verbe. Mais s'il ne perçoit pas les raisons de la différence puisqu'il s'agit de la même personne et du même temps dans sa traduction en français ("était"), il reste cependant sur sa position en traduisant

par "était" deux formes qui, pour lui, n'ont pas de ressemblance formelle. T3 dépasse ainsi dans les faits son hypothèse opératoire de départ (la relation interlinguistique bijective) et fait preuve d'une intuition juste sur un aspect caractéristique de la langue cible.

Certains sujets ont recours à des critères morphologiques et syntaxiques plus locaux et moins récurrents : repérage d'un relatif, d'une supposée forme "pronominale", d'un pronom enclitique... Bien sûr les trinômes sont plus à même d'utiliser ces indices, même lorsqu'ils ont aucune idée du signifié du mot en question, grâce aux similarités évidentes de l'espagnol avec leur autre langue romane de référence, l'italien. L'hypothèse du pronom relatif permet de repérer une proposition et d'essayer d'en localiser le verbe :

B2q8p17 « *alors [ãnkõn'trar ilodelo keesta'baditʃen'do]... [kɛ] peut-être que c'est "qui"... alors euh... c'est peut-être "qu'il rencontra"... "qu'il rencontra"... enfin non, c'est "être" !... "qui était"...* »

T1 fait la même analyse en se livrant à une véritable décomposition rythmique de l'énoncé à partir du repérage de deux connecteurs, *mientras* et *que*, pour en dégager les propositions. Ce qui nous donne l'occasion d'observer que le repérage du verbe n'est pas toujours le premier ancrage syntaxique face aux segments opaques :

T1q8p17 « (S.I.) - *Ouais [akudi'do]. [ke trata'ba], bon après le "que" il doit y avoir un verbe, donc c'est le verbe hein, si c'est bien "que" là ? Parce que t'as ça, et puis t'as "tcha tchac, tac, ta tcha tchac". [mjɛn'tras], donc avec des petits points pour l'action puis après "que" ta ta ta... ça comprend un verbe...donc ça doit être un verbe...»*

T1q8p17 « *Ça, ça doit être un verbe à la forme pronominale avec le "se", ça fait bien un peu forme pronominale avec le "se" ça aussi (ndr: se escuchó)...[era], ça c'est le verbe... Là c'est pareil tu vois, "que" [esta'ba], donc c'est aussi un verbe ça... là ça doit être un verbe, sinon y'a pas de verbe dans la phrase, c'est pareil ça doit être une forme pronominale (ndr: se llevó), je sais même pas si ça existe en espagnol mais c'est pas grave. [pa'ra] voilà , [pa'ra]... ça c'est un peu comme en italien, tu sais avec le truc à la fin là, le verbe à l'infinitif et puis le "le" avec l'article à la fin. »*

TBq8p15 « - [prati'karle a la madr] ben [prati'kar] ça sera peut-être un peu la forme de "lui pratiquer", ça doit être un verbe aussi, avec la forme italienne où on accroche l'article, pas l'article, le pronom après le verbe, je pense... euh...[nafo] je pense que c'est le verbe "naître" là, "Jessica en parfaites.....là y'en a un, je sais pas si c'en est un, [vivi'da], je sais pas si c'est un verbe ? »

On voit apparaître dans ce dernier cas la gêne métalinguistique dont il a été question plus haut quant à la définition de ce que c'est qu'un verbe. La question se posait peu pour les infinitifs, dont les sujets qui ont opté pour leur sélection n'ont jamais discuté la qualité de verbe. Elle se pose en revanche plus crucialement pour le texte « *Jessica* » autour des participes passés.

Cette tâche de repérage effectuée, il est très fréquent que les sujets se livrent à un bilan métalinguistique en dégageant quelques traits caractéristiques de l'espagnol à partir des éléments les plus récurrents du texte. Cela constitue une activité métalinguistique de structuration a posteriori, indirectement sollicitée, autour d'objets linguistiques qui ne sont généralement pas intervenus parmi les critères de repérage. C'est le cas des sujets qui n'ont pas utilisé le critère morphologique pour le repérage des verbes mais qui constatent des régularités au vu de leurs soulignements :

B2q8p17 « *Et ben... y'a des "a" et des "o"... (rire)... y'a des "ba" même et des... et des, oui, et des "o"... et ça dépend en fait, un coup c'est "ba" et un coup c'est "a", alors faut voir... »*

Mais le repérage de la régularité de ces morphèmes n'a pas forcément d'incidence sur la valeur significative qui leur est attribuée puisque B2 ne remet pas en cause sa réponse à la question précédente sur le temps verbal dominant (pour lui le présent) et laisse entendre que la présence d'un imparfait (estaba) est due à des circonstances locales.

B2q8p17 « *Peut-être que c'était du... comment on appelle ça, oui de l'imparfait éventuellement, ou du... pff ! alors là !... oui peut-être bien de l'imparfait ou... (Enq) Donc le texte serait au passé, au passé au présent ou au futur ?*

(B2) *Et ben pas... pas au présent finalement parce que... à cause de [ɛsta'ba]... ça m'a embêté... mais le problème c'est que [ɛsta'ba] il est après le... le [kɛ] donc en fait ça change tout... il doit y avoir un... de toute façon, un mélange obligatoirement... peut-être du présent ou de l'imparfait... mais je sais pas si ça se fait tellement... »*

Tout ce raisonnement reste néanmoins très hypothétique et donne l'impression d'être généré par la requête de stratégies, créée par la situation d'entretien, plutôt que véritablement préexistant. Chez B3 en revanche, il est doté de beaucoup plus de certitude. B3, ayant repéré les verbes essentiellement grâce au critère sémantique (1), tire des conclusions à d'autres niveaux :

B3q8p8 « - *Je pense déjà que tous les verbes qui ont... qui finissent par "o" avec un petit accent sont des passés... parce que, enfin dans le sens que je leur ai donné (1), chaque fois par exemple "Canal Neuf interrompt son programme" par exemple ou "le continua" je sais pas...*

(Enq) - *A quel passé ce sera ?*

(B3) - *Un passé simple et les autres je ne sais pas... c'est toujours dans le sens que je leur ai donné initialement (1), donc ça je pense que c'est peut-être [su'ʔria a'bja] au présent..... "terrassait" ou... un imparfait... présent ou imparfait... dans le sens, ça serait plutôt un imparfait (1)... »*

Rétrospectivement, B3 vérifie ainsi l'hypothèse qu'il avait formulée à la question précédente. D'autres généralisations ont fréquemment lieu autour des infinitifs (cf.T2q8p13 « *Les infinitifs a priori je me dirais qu'ils finissent bien par des [aʀ]* »), comme on l'observera aussi chez T1 qui pratique avec réussite le test du verbe "vendre" (réminiscence de l'apprentissage de l'orthographe de la LM à l'école élémentaire ?) pour prouver la présence d'un infinitif²⁶ alors même qu'il se laisse piéger par deux analogies trompeuses (1) :

T1q8p17 « *...ah! Ça y est, je sais!...pff! je sais rien du tout, mais ça en fait, c'est un infinitif (rires)... y'avait un autre truc, voilà, c'est là aussi [pa'ʀakɔ̃tes'taʀ] ça c'est un verbe à l'infinitif, "paraît contester, paraît vendre" (1), [kɔ̃tes'taʀ] c'est l'infinitif, pareil là aussi. Donc je conclus que tous les verbes avec "ar" c'est l'infinitif... »*

²⁶ Test de commutation répandu dans l'enseignement élémentaire français pour savoir si un verbe du premier groupe terminant à l'oral par le phonème [e] doit s'écrire "é" ou "er" : on le remplace alors par un verbe d'un autre groupe, "vendre" est le plus utilisé, "battre" et "mordre" sont cités parfois...

5.4.2.4. Pour conclure sur le repérage des verbes

– On peut d'abord se demander si le repérage des verbes est un passage obligé pour la lecture/compréhension. Bien des sujets affirment qu'il s'agit d'une étape nécessaire sinon indispensable. Pourtant dans certains cas, ne démontrent-ils pas qu'il est encore plus prioritaire de repérer les connecteurs ?

– Rapport avec la performance de compréhension : la capacité à repérer les verbes est-elle un bon indice de la capacité à comprendre un texte en ELVIF ? L'examen des situations extrêmes est sans surprise, il y a corrélation : les meilleurs taux corrigés de repérage (B1, B7, B11) ont également produit les meilleures compréhensions, les plus faibles taux de repérage les moins bonnes compréhensions (B5, B8, B13). Plus intéressant en revanche du point de vue de l'analyse individuelle sont a priori les sujets dont la compréhension est bonne malgré une aptitude métalinguistique à repérer les verbes plutôt faible (B3, B10), ou inversement les sujets dont l'aptitude est assez bonne mais la compréhension faible (B2, B6).

– L'expérience mériterait d'être menée sur un texte n'ayant fait l'objet d'aucun travail préalable si ce n'est l'activité de compréhension générale. La méthode mixte, à savoir le double recueil de performances et de discours métalinguistiques, semble être intéressante à bien des titres. Son protocole mériterait d'être affiné, elle pourrait servir lors d'une étude longitudinale pour mesurer l'évolution de l'activité métalinguistique et évaluer ce qui est acquis à différents moments d'un apprentissage axé sur la compréhension.

– En définitive, l'activité métalinguistique ici observée ne se différencie pas en substance de ce que nous avons pu observer jusqu'alors. Les principes et les ressources

sont les mêmes à ceci près que les sujets se livrent de plus en plus volontiers à des tentatives de généralisation sur la langue cible, en s'appuyant toujours sur les catégories et les caractéristiques métalinguistiques de la LM. C'est en quelque sorte le degré d'élaboration de l'activité métalinguistique qui évolue au fil de l'entretien, à telle enseigne qu'on voit poindre quelques timides hypothèses sur des traits de la langue cible qui la différencieraient de la LM, comme pour la paire *era/estaba* par exemple. On comprend néanmoins que le sujet concerné reste dans l'expectative quant à la formulation de cette hypothèse dans la mesure où son "corpus d'analyse" est en définitive très limité. Sans doute cela se produirait-il s'il constatait à nouveau le même phénomène.

5.4.3. Autres questions à orientation métalinguistique

Contrairement à ce qui a été fait ci-avant pour les verbes, nous n'analyserons pas ici les résultats en exploitant successivement les performances métalinguistiques chiffrées, puis les discours métalinguistiques incidents. Nous convoquerons indifféremment les unes ou les autres pour traiter des différents thèmes que nous avons dégagés.

5.4.3.1. Quelle familiarité avec les termes métalinguistiques nom et substantif et avec les notions correspondantes ?

Q9 : « *Pouvez-vous souligner en vert les substantifs, les noms, du premier paragraphe ?* ».

Nous avons vu plus haut que l'acception définitoire de la notion de verbe est finalement peu remise en cause, la seule "inquiétude" étant la prise en compte ou non des formes verbales au mode infinitif sans que pour autant on s'interroge sur leur

fonction verbale²⁷. C'est pourquoi, sans doute, l'emploi de ce terme métalinguistique paraît familier à tous. En revanche, le terme "substantif" l'est beaucoup moins si l'on en juge aux réactions recueillies à la question 9. Quand bien même on lui substitue ou on lui adjoint le terme "nom"²⁸ – ce que nous avons fait systématiquement –, on n'échappe pas à une certaine surprise et/ou demande de précision. Ainsi, sur les 16 sujets ayant répondu à cette question, seuls 6 d'entre eux se sont livrés immédiatement à la tâche sans autre réaction. Les 10 autres sujets ont au moins réagi en laissant échapper une exclamation/interrogation (« *Les noms !?* », 3 sujets) ou bien en demandant explicitement des précisions (« *les noms communs ?* » B1, B2 ou encore « *les noms de personnes ?* » B5), voire des explications que nous nous sommes limité à fournir en renvoyant à l'acception traditionnelle :

B8q9p14 « - *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, alors... tu vois comme mes souvenirs en grammaire, substantifs ça se met à faire ooohhh!*

(Enq) - *Tout ce qui fait référence à la substance abstraite ou concrète²⁹.*

(B8) - *Là t'as un nom, la nuit c'est un nom, la nuit la lune un programme... ben la télévision, c'est un substantif la télévision ?*

(Enq) - *Ben oui c'est une substance concrète.*

(B8) - *Mes souvenirs grammaticaux ils sont vraiment très loin. Mais y'a que des substantifs dans cette phrase c'est pas vrai ! (rires)... Ben... [valčsja'na] c'est un nom propre, c'est Valenciennes... »*

T1q9p17 « - *Les noms ? Oopfff!!!.....*

(Enq) - *T'en as marre...?*

(T1) - *Non, mais c'est pas ça...*

(Enq) - *...c'est bientôt fini, maintenant là c'est fini...pour ainsi dire c'est fini.*

(T1) - *...mais attends, les noms ?...Les noms propres ? Ben les noms propres y'a la majuscule, donc y'a pas de problèmes, mais euh.... (tout bas). Comment ça les*

²⁷ On rappellera que la notion de verbe ne fait pas non plus l'objet d'une définition commune de la part des grammairiens comme le rappelle Creissels (1995: 53) en soulignant qu'il y a « *absence de constantes dans la structure morphologique des formes reconnues par les grammairiens comme verbales ou dans les catégories sémantiques qu'expriment leurs variations* »

²⁸ Les deux termes étant posés comme synonymes (cf. J.Dubois et al. 1994, G. Mounin 1974)

²⁹ Cf. annexe 5 « *Todo aquello que se puede tocar* ».

noms, les noms ?...euh...non, ça c'est un article, "spectateur", ça ça doit être "spectateur"... "nuit"... "lune"... "programme"... oui, ça "programme"...en fait y'en a plein de noms! »

T2q9p13 « - *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*

(Enq.) - *Vas-y pose une question c'est prévu.*

(T2) - *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...*

(Enq.) - *C'est pas évident.*

(T2) - *Ah bon ? Et ouais [espekta'dɔʁ]... bon, alors ça c'est un nom, mais je sais pas si c'est commun, propre, enfin peu importe! »*

On voit à travers ces quelques exemples que pour de nombreux sujets la catégorie du nom ou substantif n'évoque que des souvenirs scolaires lointains, aussi bien en ce qui concerne les termes métalinguistiques que la notion elle-même, et qu'il leur faut un certain temps avant de prendre conscience de ce qui leur est demandé. On pourrait citer aussi le cas de B6, à qui des précisions ont été données – bien qu'il ne les aient pas demandées – parce qu'il se limitait aux trois sujets grammaticaux des verbes des deux phrases du premier paragraphe. Or, il n'a pas complété ou modifié ses soulignements pour autant. On peut sans doute voir dans ces comportements et réactions le résultat de ce que Creissels (1995: 64) qualifie d'« *usage passablement ambigu du terme de nom* » par la grammaire scolaire du français.

Ce flottement se manifeste également à travers le comportement des sujets à l'égard des noms propres. Deux sujets (B1 et T1) décident d'exclure systématiquement les noms propres et le font effectivement au moyen du critère de la majuscule (cf. T1: « *les noms propres y'a la majuscule, donc y'a pas de problèmes* »). B2 le décide également mais fait toutefois une concession pour *Colegio*. Si l'on ne recueille aucune interrogation explicite sur la question, nous constatons néanmoins là aussi, à travers les données extrospectives, une certaine "gêne épilinguistique". En effet, dans ce paragraphe, des majuscules sont affectées à des termes habituellement noms communs ou adjectifs, dans *Canal Nueve* et dans le "sigle développé" *C.O.M.V. – Colegio Oficial*

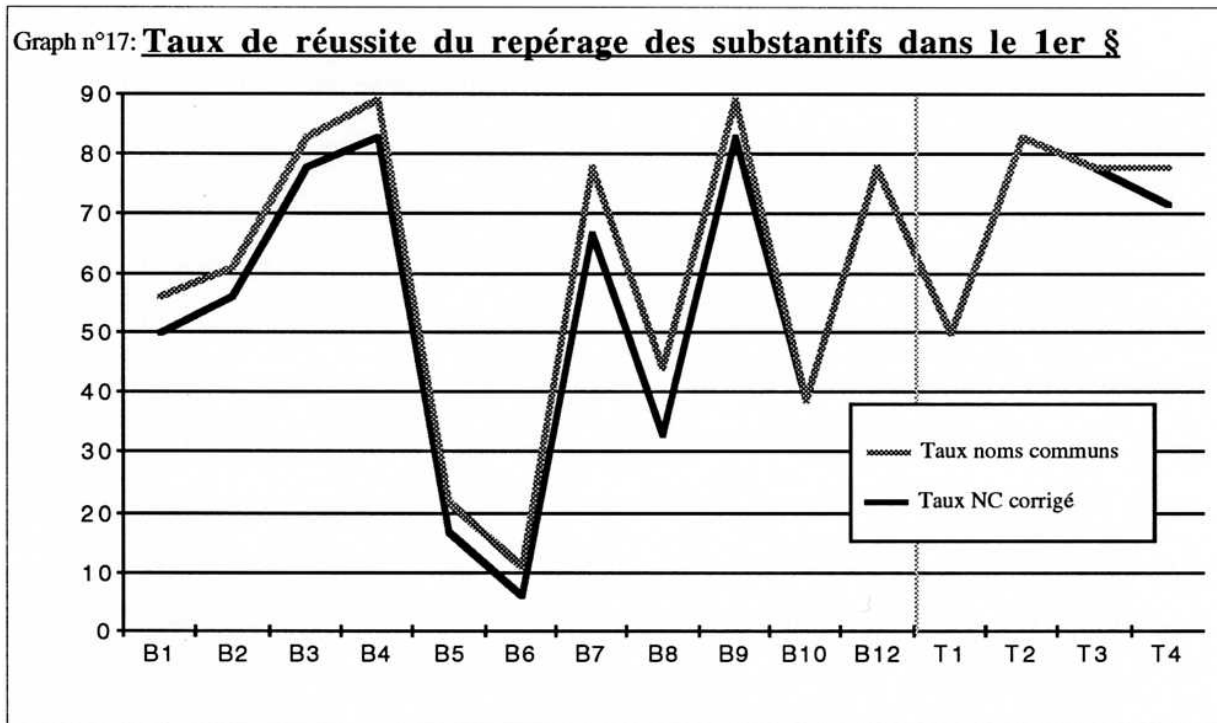
de *Médicos de Valencia* – où seul le nom de la ville appartient de façon inéquivoque à la catégorie des noms propres. Ce problème n'a cependant jamais été soulevé par les sujets alors même que le terme *médicos* apparaît à la fois avec et sans majuscule dans ce paragraphe. On verra à travers l'analyse des résultats chiffrés que, bien qu'il n'ait pas fait l'objet de verbalisation, on peut faire l'hypothèse qu'il s'est pourtant bien posé.

5.4.3.2. Quantification des résultats du repérage des noms/substantifs

Comme nous l'avons fait pour les verbes, nous rendons compte ci-dessous des aspects quantitatifs de cette tâche de repérage sous la forme de deux graphiques : le premier représentant la variation interindividuelle du taux de repérage des noms communs du premier paragraphe, le deuxième faisant apparaître le taux de repérage de chaque nom par tous les sujets.

Si la formulation de la question laissait libre les informateurs de repérer ou non les noms propres, la mesure de la réussite de chaque sujet ne portera ici que sur les seuls noms communs. On aurait pu, comme pour la question des verbes, quantifier la réussite à deux niveaux : toutes formes confondues d'une part (ici noms communs et noms propres) et forme la plus courante d'autre part (ici les seuls noms communs³⁰). Or, l'écart entre les deux courbes n'aurait pas pu être interprété. Nous nous intéresserons en revanche à la question au moment de l'analyse du deuxième graphique.

³⁰ Soit 18 formes en tout. Nous avons choisi d'incorporer dans cette liste les noms *Colegio* et *Médicos* compte tenu de la détermination dont ils font l'objet (*del* = *de+el*) contrairement à *Canal Nueve*. Nous restons néanmoins conscient du fait que ce choix reste en partie arbitraire.



Certaines formes ont été signalées à tort comme noms (les méprises). C'est pourquoi nous avons jugé bon de tracer aussi sur ce premier graphique la courbe du taux corrigé selon la formule :

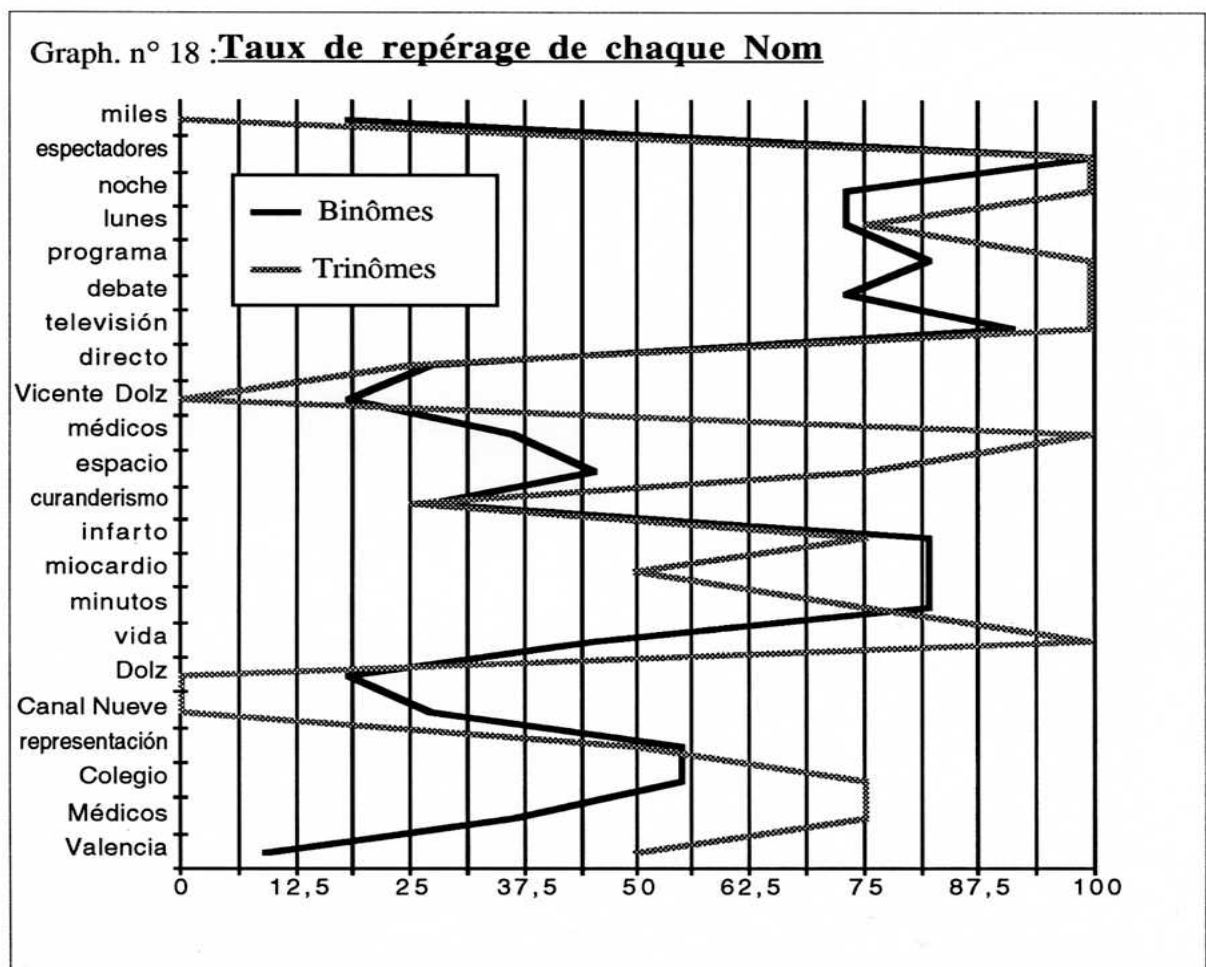
$$\text{taux NC corrigé} = (\text{nombre de noms communs soulignés} - \text{nombre de méprises}) + 18.$$

Nonobstant, les sujets ont fait peu de méprises (0 pour 5 sujets, 1 pour 8 sujets et 2 pour 3 sujets), d'où la proximité, voire la superposition des deux courbes.

La principale observation que l'on peut dégager de ces tracés est le caractère très contrasté de la réussite dans l'exécution de cette tâche de la part des binômes. D'autre part, si la réussite des 4 trinômes est moins contrastée, elle n'est pas non plus supérieure à celle des meilleurs binômes, contrairement à ce que nous avons pu observer pour les

verbes. Enfin, notons que T2 réussit un très bon repérage des noms alors même qu'il avoue ne pas savoir ce qu'est un nom!

L'analyse du taux de repérage de chaque nom (toutes formes incluses) nous permet d'observer de façon contrastée (binômes et trinômes) quelles sont les formes qui ont posé le plus de problèmes.



5.4.3.3. Analyse des difficultés liées à l'accomplissement de la tâche

Les noms propres sont, sans surprise compte tenu de l'exclusion explicite dont ils font l'objet de la part de certains sujets, les noms les moins signalés. Mais ces sujets mis

à part, il semble que les autres sujets aient eu tendance à les exclure aussi, implicitement, de la catégorie des noms ou substantifs. C'est toutefois moins vrai pour le sigle développé qui clôt ce paragraphe que pour les trois premiers noms propres du texte (cf. graphique : *Vicente Dolz, Dolz, Canal Nueve*). En effet, sur les 15 sujets ayant répondu à cette question, 9 ont retenu *Colegio* (soit 60%), 7 ont retenu *Médicos* (47%), et 3 ont quand même souligné *Valencia* (20%). De plus, 4 sujets ont inclus *Oficial* (27%) dans leur liste. On le voit, si l'exclusion systématique des termes commençant par une majuscule explique le comportement de 2 sujets (B1 et T1), tout semble indiquer que les autres ne s'en sont pas tenus à cette règle. On ne trouve malheureusement aucune verbalisation en mesure de justifier explicitement ces comportements dans les données introspectives. On peut néanmoins faire l'hypothèse que, intuitivement, la présence de la détermination *del* devant le sigle développé a été perçu comme un indice susceptible d'impliquer le classement de tout ou partie des termes qui le suivent.

Bien que jamais évoqué sur ce cas précis, la détermination – et en particulier les articles – est parfois citée comme indice de repérage des noms (la réciproque étant également vraie) aux côtés de deux autres indices constitués par le sens (la traduction) et les terminaisons. Intéressons-nous d'abord aux verbalisations des sujets au sujet du premier indice :

B7q9p18 « ben y'a un article devant plus ou moins toujours, [εspekta'dores] y'a [de] donc c'est article indéfini devant... "plusieurs milliers ou millions de spectateurs"...[notsè] y'a "la" devant... [progra'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...»

B10q9p9 « les noms là c'était... c'est plus avec les petits... les articles devant qui me guident quoi...»

Dans leurs verbalisations, les sujets évoquent fréquemment le rôle des articles. L'analyse des taux de repérage de chaque nom nous permet de vérifier qu'en effet, les

noms communs qui recueillent les taux les plus élevés sont naturellement ceux qui sont précédés des articles définis et indéfinis (y compris la forme contractée *del*). *Minutos*, déterminé par l'adjectif indéfini *pocos* et *espectadores*, *debate*, *miocardio*, trois génitifs introduits par la préposition *de* font également partie des noms signalés très fréquemment. En revanche, *curanderismo* n'a été indiqué que par 3 sujets sur 15. Il est bien évidemment difficile de faire la part entre l'opacité sémantique et l'absence de déterminant pour expliquer la faiblesse de ce taux, encore que dans le reste du texte les sujets aient fréquemment catégorisés comme noms des unités totalement opaques en vertu de la présence du seul article (*el pecho*, *los ojos*, *un estertor* par exemple).

Aux côtés de *curanderismo*, parmi les noms peu signalés du premier paragraphe, on trouve encore *directo* et *representación*. L'argument de l'opacité ne peut cette fois être retenu. Par contre, ils sont tous les deux précédés de *en*. On peut faire l'hypothèse que cela a contribué à gêner leur catégorisation comme semble l'indiquer cette hésitation de B4 (sujet ayant atteint le meilleur taux de repérage) qui laisse entendre que dans "en représentation", "représentation" n'est plus un nom (mais il le soulignera quand même):

B4q9p13 « *je sais pas si c'est... "représentation" si c'est un nom ou si c'est "en représentation" »*

Pourquoi la présence de la préposition *en* fait-elle hésiter la catégorisation des unités qui les suivent ? Les sujets perçoivent-ils une forme d'adverbialisation (*en directo* = directement) ? Nous manquons bien évidemment de données pour avancer quelque hypothèse plausible que ce soit sur ce point.

Pour la dernière unité le moins signalé, *miles*, l'explication semble plus évidente. On peut imaginer que l'indéfini *varios* n'a pas été ressenti comme un déterminant. C'est sans doute vrai bien que la plupart des sujets l'aient compris grâce à l'anglais *various* notamment. Ce qui leur a permis de traduire correctement le groupe nominal par

"plusieurs milliers de spectateurs". Malgré cela, l'explication la plus plausible est sans doute imputable au fait que le congénère de *miles*, "mille", est sauf exception en français un adjectif numéral cardinal. Plus qu'un paradoxe, il semble une fois de plus que l'on ait affaire à la dissociation signifié/signifiant : le signifié est retenu pour la compréhension, le signifiant pour la tâche métalinguistique (où il est néanmoins omis pour des raisons épilinguistiques puisqu'on ne dispose d'aucune trace explicite).

Mais nos informateurs ne se limitent pas à la seule présence de l'article antéposé pour repérer les noms. Certains d'entre eux portent leur intérêt sur les marques du nombre :

B10q9p9 « *et puis bon, les pluriels en "es"... "télévision" ça c'est... et puis "o.s."... enfin ouais les noms c'est...* »

Mais la variabilité en nombre n'est pas propre au seul nom. Il faut donc réussir à distinguer les noms des adjectifs :

B12q9p15 « *Pour certains mots j'hésite, je me demande si c'est plutôt un... un... mais je relie généralement à ce qui a avant et après en essayant de regrouper par groupe de mots... en groupant un... un... par exemple un... un nom avec un adjectif* ».

Ce qui ne se fait pas sans poser de problèmes, comme autour de *los médicos participantes* qui a fait échouer beaucoup de binômes (*médicos* signalé par seulement 4 binômes sur 11 et *participantes* retenu à tort par 9 d'entre eux)

B7q9p18 « *Je pars du principe que... par exemple si c'est un adjectif, il va s'accorder avec le nom, donc y'aura une marque quelconque qui... par exemple [*'medikos*] je suis pas très sûr, je l'ai mis comme nom commun mais... il serait plutôt euh... ah je crois que je me suis trompé, je le mettrais plutôt comme adjectif là, [*los'medikospartisi'pantēs*], "s" étant la marque du pluriel, donc ce serait "les participants médicaux" quoi, bon comme ça se dit pas en français "médecins" quoi... "qui participent" mais en espagnol je pense que ce serait plutôt adjectif, [*'medikos*] »*

B4 repère la même difficulté. C'est sans doute encore à l'intuition qu'il faut attribuer la différence de réussite entre les deux sujets :

B4q9p14 « là [*'undelosmedi'kos*] je verrais bien... ah non [*participāntes*]... ben ouais y'a... en fait y'a un problème entre [*medi'kos*] et [*participāntes*] là parce que avec la... avec l'accent est-ce que oui... y'en a un des deux qui doit être un nom et puis l'autre un... un adjectif quoi ou... donc... petit problème... Ça peut être "médecin... qui participe" quoi "participant" ou bien euh... ouais ça serait plutôt ça d'ailleurs ! »

En revanche, pour les trinômes, la connaissance du singulier italien *medico* explique fort probablement que ce segment n'ait posé aucune difficulté (*médicos* repéré à 100% et *participantes* 0%)

5.4.3.4. Repérage du paradigme des articles définis :

Puisque les sujets nous affirment avoir recours aux articles pour repérer les substantifs, nous leur avons demandé de construire le paradigme des articles définis (choisis pour leurs plus grandes diversité et fréquence dans le texte). La demande était formulée ainsi :

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

Il s'agissait donc une nouvelle fois d'une tâche métalinguistique à accomplir. Par conséquent, les sujets pouvaient se limiter à répondre sans pour autant justifier leur réponse. Nous les y avons toutefois incités à plusieurs reprises.

Une nouvelle fois quelques sujets ont demandé des éclaircissements sur la terminologie métalinguistique utilisée dans la question :

T1q10p16 « - *Alors je vais avoir du mal, parce que déjà qu'en français je les sais même pas, je sais les utiliser mais je sais même pas s'ils sont définis ou indéfinis, sans rire... Définis ?* »

T2q10p12 « *Alors je sais pas ce que c'est les articles définis.* »

Le seul fait d'utiliser la désignation terminologique traditionnelle semble même occulter pour certains la présence d'une désignation du paradigme par référence au français :

B8q10p14 « (Enq) *Est-ce que pour les articles définis, donc en français c'est "le, la, les"*
 (B8) - *Alors tu vas essayer de me parler français ! (rire)*
 (Enq) - *Justement, en français c'est "le, la, les"... »*

On peut remarquer, au demeurant, que ces demandes sont toujours le fait des mêmes sujets. La majorité des sujets a en effet réussi à repérer les trois formes *el, la, los* (y compris la forme contractée *del* pour quelques uns). Le repérage des articles s'appuie sur leurs relations avec les noms et leur analogie avec le français ("la" et *la*), voire sur leur connaissance préalable (les sujets citent par exemple *el Cordobés* ou *los tacos mexicains*). Certains sujets n'hésitent d'ailleurs pas à systématiser les correspondances terme à terme entre les deux langues au-delà des formes présentées par le texte puisque lorsqu'on demande quelle est la forme de l'article défini féminin-singulier en espagnol, qui n'apparaît jamais dans « *Muerte en directo* », 4 sujets proposent *los* pour les deux genres (transfert des propriétés du français), 2 sujets proposent *las* (hypothèse interne à la langue cible équivalente à une véritable inférence métalinguistique) et 2 sujets affirment manquer d'éléments pour pouvoir répondre à la question³¹ (ce qui est en fait la seule réponse vraiment fondée à moins de faire valoir des connaissances préalables sur l'espagnol pour justifier *las*).

Certains sujets s'interrogent au passage sur le genre de certains substantifs (rappelons que tous ont traduit *el cámara* par "la caméra" au lieu de "le cameraman" ou de "le cadreur") :

B8q10p15 « (B8) - *Regarde "la", "la nuit", "la télévision"... et... ah, ça cloche parce que "la lune" ça va pas... mais enfin on est pas à une incohérence près !*
 (Enq) - *Alors si au féminin c'est "la", au masculin c'est quoi ?*
 (B8) - *Attends, "la lune" il faudrait que je trouve autre chose dans le texte pour dire ce que c'est au masculin... tac tac... ben là tu as "un", "un programme", mais*

³¹ Avec les autres sujets ce point n'est pas abordé

à mon avis c'est pas ça... je sais pas... ben tu vois par exemple, là a priori tu as "la caméra", et donc c'est pas la même chose, donc c'est des articles... c'est des articles, et soit la caméra est masculine, et ça ça serait féminin et ça ça serait masculin, mais ça fait bizarre quoi, parce que regarde "la tête" c'est bien "la" ... il faudrait trouver un autre truc qui soit avec "el" ... [ɛ]pe'ʃo] mais je sais pas ce que c'est [pe'ʃo] donc on s'en fout, [ɛ]pro'gram] et ben tu vois, voilà! »

B8 pose ici l'hypothèse qu'en espagnol "la lune" et "la caméra" sont au féminin, hypothèse plausible d'après lui car « *on n'est pas à une incohérence près* ». La cohérence/incohérence renvoie bien entendu au rapport de la langue cible avec la langue de référence et non pas à la réalité extralinguistique. C'est encore une fois une manifestation de l'ethnocentrisme linguistique. Il reste que le raisonnement de B8, fondé sur une observation des différentes occurrences des déterminants dans tout le texte, n'en constitue pas moins une activité de structuration par transfert des données de la langue-cible, activité toutefois provoquée par la demande d'accomplissement d'une tâche et non pas spontanée pendant la lecture/compréhension comme nous avons pu le voir plus haut .

5.4.4. Bilan des questions à orientation ouvertement métalinguistique

Qu'est-ce qui caractérise le plus l'activité métalinguistique sollicitée des sujets ?
Qu'a t-on appris qu'on ne savait pas sur leurs compétences métalinguistiques ?

Nous avons mis en évidence que nos informateurs peuvent réfléchir de façon efficace sur la langue, que cela peut même leur plaire à condition de faire très attention à la métalangue utilisée, même si on a des réactions très diverses sur ce point. En somme : exercice de la fonction métalinguistique oui, pratique de la métalangue attention.

Une question liée à la perspective didactique de notre entreprise peut être posée en prolongement de la problématique abordée ici. Inciter à la réflexion métalinguistique à travers des tâches de ce genre peut-il avoir des retombées sur la compréhension ? Oui

si on en croit des témoignages comme celui-ci où, même s'il procède par élimination à partir d'une observation erronée (*le* ne peut pas être pronom personnel puisque le pronom c'est *y*), B9 élucide approximativement une partie du texte très opaque :

B9q10p12 "*...le ponía la mano en el pecho...*" « - *ah, c'est peut-être un verbe ça* (ndr : *ponía*)... *parce que y'a [lø] devant...*

(Enq) - *Et ce "le" ça serait quoi ?*

(B9) - *Ben je sais pas mais... "il" je l'ai déjà vu devant les autres verbes là-haut... mais "le" ?... euh... un pronom!... enfin je sais pas, je connais pas trop en grammaire mais... ouais comme "lui" ... tout ça...*

(Enq) - *Et alors ça serait quoi là ?*

(B9) - *Ben "lui prit la main"... »*

Mais si l'on en croit les sujets eux-mêmes, au moment de passer à la phase II (à tonalité didactique (cf. 4.1.3.), aucun d'entre eux n'estime s'être perdu dans le "décorticage" local et minutieux du texte. Ils ne pensent pas avoir laissé échapper la vision sémantique globale. Pourtant, la plupart des sujets affirment ne rien avoir tiré des questions 4 à 10 sur le plan sémantique (par exemple, B3q11p9 ou B14q11p15). Les processus de haut-niveau n'ont donc pas été court-circuités comme nous en envisagions le risque, mais simplement "mis en quarantaine", sans doute grâce à l'interaction singulière de l'entretien. Par conséquent, nous n'en tirons aucune conclusion définitive pour la pratique pédagogique. Pour T1 non plus, la compréhension n'a pas été améliorée par ces questions. Sa justification est intéressante puisqu'il estime qu'elles ont produit chez lui les mêmes raisonnements que ceux qu'il avait développés spontanément auparavant :

T1q11p18 « *en fait je crois³² que quand j'ai commencé à voir ce qui se passait j'ai bien fait ça déjà... pas de bien voir les noms mais les verbes, oui, pour savoir si sur les temps, savoir qui parle, oui c'est ça, je crois que j'ai bien fait ça, enfin c'est surtout les verbes* »

B12 affirme même pouvoir « *être un peu plus précis* » (B12q11p16), mais en fait ce bilan lui permet de prendre conscience de l'incohérence de sa construction sémantique :

³² Où l'on remarque que l'introspection rétrospective sollicite la mémoire des opérations cognitives.

« il doit y avoir un problème de compréhension » (il a pris la chronologie textuelle pour la chronologie réelle - Groupe C en 4.2.2 –). TA, qui s'est heurté à la même difficulté de l'agencement textuel sur l'autre texte, affirme en plus mieux comprendre le sens général du texte en prenant conscience du schéma textuel imposé par le genre de texte et le type de discours:

TAq11p16 « Je crois que je comprends mieux le sens général maintenant, je crois que en fait au départ on expose un...j'aurais dû le comprendre tout de suite d'ailleurs mais, on expose un fait puisque c'est un... de toute façon, un texte de journal, un texte journalistique, donc... c'est un fait divers, on explique...enfin, on raconte ce qui s'est passé, on cite un fait et puis ensuite on explique, donc forcément ce qui arrive là, c'est l'explication de ce qui s'est passé plus haut, alors que le début j'avais pas compris...j'aurais dû y penser plus tôt mais... donc le sens général me semble un peu plus clair maintenant... ».

5.5. L'ACTIVITE METALANGAGIERE DANS LA PHASE A ORIENTATION DIDACTIQUE

PHASE II : « Vous devez me poser un minimum de questions pour obtenir un maximum d'informations, comme si vous aviez droit en quelque sorte à des "jokers". Pour vous guider, je vous indiquerai que vos interrogations peuvent porter sur trois thèmes:

1– ce que vous aimeriez savoir ou vérifier des règles grammaticales – ou autres – de l'espagnol ;

2– la vérification de certaines de vos hypothèses de compréhension sur le texte ;

3– la traduction de quelques unités qui vous semblent cruciales pour la compréhension.»

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 4, la phase II de l'entretien prenait une "coloration" didactique en ce sens que l'enquêteur, de simple observateur ou au mieux de stimulateur de l'activité métalangagière, devenait une véritable ressource pour les sujets qui pouvaient – enfin – lui demander quelques informations. Pour orienter les sujets il leur était indiqué que trois types d'informations pouvaient leur être fournies (cf. ci-dessus). A partir de là les sujets ont eu des comportements différents qui nous permettent de les classer en trois catégories.

5.5.1. Trois types de comportements

a)- Ceux qui se sont précipités sur les demandes de traduction lexicale :

C'est le cas de tous les trinômes. Leur comportement s'explique sans doute par le peu de différence morphosyntaxique qu'offre l'espagnol par rapport à l'italien qu'ils connaissent déjà et sur lequel ils s'appuient largement. Il est également justifié par le fait que, en général, leur compréhension globale des textes est à ce moment de l'entretien suffisamment développée et sûre à leurs yeux. Il l'est encore par le fait que les tâches conduites au préalable leur ont permis d'accorder un signifié à un certain nombre de traits morphosyntaxiques de l'espagnol si bien que les priorités significatives

ne concernent plus que des lexèmes. Nous n'entendons pas cependant que les trinômes n'ont pas de besoins grammaticaux pour la compréhension. La brièveté du texte et sa relative simplicité morphosyntaxique, ajoutées à l'intense et longue réflexion métalinguistique conduite au fil de l'entretien, ne nous permettent vraisemblablement pas de nous faire une idée fiable de leurs besoins en ce domaine.

Mais certains binômes (B4, B6, B7, B11, B13) optent également dans cette phase pour la focalisation lexématique, sans que cela puisse se justifier par l'argument du recours à une langue tierce. De plus la qualité de leur compréhension est très variable tout comme leurs performances dans les tâches métalinguistiques. Faut-il voir là la manifestation d'une habitude d'apprentissage ? Il est vrai qu'invariablement, dans les manuels scolaires et les matériels pour l'entraînement à la compréhension écrite en autodidaxie en langue étrangère, on indique au lecteur le "vocabulaire difficile" et sa traduction. Par un raccourci métacognitif (en empruntant une représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue), nos sujets en ont peut-être conclu qu'ils constituaient un passage obligé de la lecture / compréhension en LE, voire même de la saisie de formes de la LE (listes à apprendre par cœur par exemple)³³. Quoi qu'il en soit ici, nous ne pouvons mesurer réellement l'emprise de cette représentation de l'apprentissage de LE dans la mesure où nous avons incité les sujets à formuler d'autres types de demande (cf. consigne supra, les thèmes 1 et 2) qui, de surcroît, étaient ostensiblement valorisées par l'enquêteur. C'est bien pourtant ce que semble manifester B7 quand il justifie le choix de son comportement (on remarquera au passage la confusion de l'orthographe avec le lexique, voire avec la dimension sémantique), au moyen d'un véritable "calcul" (de nature métacognitif bien sûr) :

B7q11p19 « Pour comprendre un texte comme ça qui n'est pas très très long, pas de règle grammaticale non, j'estime qu'on peut arriver à se débrouiller sans la grammaire quoi, euh... ça serait plutôt des règles oui plutôt, orthographe quoi,

³³ Ce n'est ici qu'une hypothèse mais il y a fort à parier qu'elle soit à prendre en grande considération en vue de nos démarches d'élaboration méthodologique ultérieures.

plutôt des mots précis plus qu'autre chose quoi, c'est-à-dire que pour comprendre une langue il faut toujours des règles grammaticales, mais pour comprendre un texte je pense que l'orthographe est plus important.

(Enq) - Euh... oui, l'orthographe, tu veux dire... ?

(B7) - Enfin l'orthographe, plutôt le sens d'un... le sens des mots... oui pas l'orthographe effectivement... (rires), la traduction d'un mot voilà. »

B11 tient un raisonnement similaire quoique moins généralisateur et plus lié à la tâche :

B11q1p20 « Ce que je me dis c'est que si je commence à te demander des règles de grammaire, ça va me demander un travail terrible, de faire un tas de recoupements que j'ai pas, j'ai pas... euh... comment ?... je me suis pas servi de ça pour comprendre... »

Il est toutefois fort intéressant de noter que ces déclarations sont en partie contradictoires avec les stratégies que nous avons effectivement relevées dans la phase I (surtout pour B7). On peut voir là une illustration de la distinction que nous avons faite entre activité métalinguistique et activité métacognitive (cf. 5.1). On peut l'interpréter aussi en termes de décalage entre la connaissance déclarative - en l'occurrence sur le thème "comment faut-il s'y prendre pour comprendre et apprendre une langue étrangère ?" – et la connaissance procédurale³⁴, soit ici le savoir-faire qui a permis d'accéder au sens en ELVIF.

Par ailleurs, pour que ce classement des sujets ne les rassemble pas de façon arbitraire en vertu d'un seul critère, à savoir le(s) type(s) de questions posées, encore faudrait-il distinguer dans cette catégorie les sujets qui tendaient à demander à l'enquêteur une traduction au fil du texte (logique "inflationniste") des sujets qui se sont limités à un nombre relativement réduit d'unités sans jamais perdre de vue leur propre construction sémantique. C'est le cas de B4 par exemple qui a considérablement amélioré sa compréhension du texte en demandant seulement la traduction de 5 unités

³⁴ Selon les acceptions posées par D. Bailly (1992:199). Déclaratif : manifestation verbalisée d'une pensée raisonnée et constructive parvenue à la conscience. Procédural : de l'ordre de l'effectuation dans la LE (compréhension et production), du "praxique", et qui implique de façon prépondérante un passage à l'automatisme et à la non-conscience.

(*curanderismo, ayudar, cabeza, el hilo, después*) et le signalement de ses propres "méprises verbales" à la question 8.

b)- Les sujets qui satisfont à la consigne malgré eux :

C'est le comportement des sujets qui ont fait l'effort préalable de poser quelques questions de type 1 et 2 pour satisfaire à la consigne avant d'adopter un comportement identique à celui décrit ci-dessus mais en évitant de sombrer dans la logique "inflationniste" – comme le dit B3 : « *en fait j'ai l'impression que au niveau de la compréhension ce serait aller vraiment dans le détail si on en disait plus* » (B3qIIp12). Il ressort donc des entretiens que bien des sujets ont fait l'effort en question alors que d'"instinct" ils se seraient limités aux demandes de type 3. C'est le cas notamment de B1, B2, B3 et B8. Leurs préoccupations métalinguistiques sont souvent liées aux questions précédentes (Q7 à Q10), comme ici B2 dont la demande semble plus se justifier par la nécessité de se plier à la consigne que par un véritable projet d'amélioration sémantique :

B2qIIp20 « *bon de toute façon y'a plein de mots que je connais pas mais je vais pas tous te les demander, éventuellement, oui, le temps qui... enfin je pense que si tu m'avais pas posé de question je crois que ça m'aurait pas tellement effleuré, ça m'aurait pas trop dérangé de pas savoir le temps... mais je te demande quand même...* »

Ce comportement d'"élève docile qui se plie malgré tout à la consigne" est encore plus explicite chez B8, ce qui nous prouve bien la dimension didactique qu'a pris l'entretien à ce moment-là (les questions à orientation métalinguistique y sont évidemment pour beaucoup) :

B8qIIp16 « *alors t'as pas de chance parce que je suis vraiment très feignante, et j'ai horreur de vérifier les hypothèses !*
 (Enq) - *C'est comme tu veux !*
 (B8) - *(rire) On va essayer. Qu'est-ce que je vais te demander ? Oui, donc le truc déjà, c'est effectivement, est-ce que la structure de construction des phrases est identique à celle du français ? Donc c'est-à-dire sujet-verbe-complément... ?* »

Pour B3, il s'agit de vérifier ses hypothèses métalinguistiques, que l'on pourrait également qualifier d'"interlinguistiques" puisqu'il s'agit d'un système intermédiaire basé sur la proximité avec la LM mais élaboré en vue de la seule compréhension :

B3q11p10 « *Alors, est-ce que les adjectifs sont toujours placés avant les noms ?*

(Enq) - Pas forcément mais en général oui.

(B3) - Est-ce que les verbes que j'ai soulignés en haut c'était bien des passés simples ?

(Enq) - Oui, c'est du passé simple.

(B3) - Et ceux qui... qui ne sont pas finis par "o" mais par exemple par "a" sont des imparfaits ? »

Comme on peut le constater les questions de nature métalinguistique concernent principalement les temps verbaux et l'ordre des mots dans la phrase. Rien d'étonnant à cela puisque nous avons vu en 5.1 et 5.2 que ces deux questions faisaient partie, pratiquement dès le début de l'entretien, de leurs principales préoccupations métalinguistiques (que les questions 7 à 10 n'ont fait que renforcer). Cela étant, après s'être acquittés de bonne grâce de ces questions-là, ces sujets ont suivi le même comportement que ceux de la première catégorie (cf. supra).

c)- Les sujets qui "jouent le jeu" :

Ce comportement caractérise les sujets (B10, B12, B14) qui n'ont pas cherché à assouvir leur curiosité lexicale puisque de toute façon il leur a été dit, comme aux autres, que le texte leur serait traduit à la fin de l'entretien. Ainsi cherchent-ils à confirmer d'abord leur construction sémantique et leurs hypothèses métalinguistiques, et s'ils demandent quelques traductions d'unités ils savent se limiter au strict minimum – comme cela leur a été demandé – en ne sollicitant l'enquêteur que sur des unités lexicales considérées comme de potentiels mots-clés. La démarche de B10 est exemplaire de ce comportement. Voici la série de questions qu'il pose avant de demander quelques traductions d'unités (nous y avons intentionnellement fait disparaître les réponses de l'enquêteur) :

B10qIIp11 « - *Qu'est-ce qu'il avait donc ? Une attaque cardiaque ? [...] Donc ce que je voulais savoir aussi, c'était savoir s'il avait été attaqué par la commission ? [...] Sinon au niveau grammatical, est-ce que on a la structure adjectif-nom ?... à chaque fois ou ça peut être nom-adjectif, enfin... ? [...] ... et donc la structure c'est nom-adjectif-verbe ? Complément derrière ? [...]... et pour en revenir donc aux hypothèses, est-ce que... y'a bien un téléspectateur ou un invité du débat qui est intervenu ? [...] Pas du tout..... ouais donc maintenant j'aimerais bien savoir ce que veut dire euh... [para..] ...ça, là, [pare'sjo] ? »*

5.5.2. Au sujet des demandes de traductions d'unités lexicales

Il ressort de cette phase II que lorsqu'on propose de l'aide aux sujets, ils ont tendance à demander principalement des traductions d'unités lexicales. Or, il nous semble que toutes les demandes lexicales ne renvoient pas à la même stratégie. On a vu qu'elles peuvent se différencier en fonction du poids sémantique potentiel que le sujet pense qu'elles peuvent avoir dans le texte. C'est notamment le cas autour des unités opaques qui sont considérées comme des mots de liaison, des connecteurs. Il leur est donc attribué une valeur grammaticale permettant l'enchaînement du discours. Cette démarche intentionnelle du sujet ne peut pas être considérée de la même façon qu'une quelconque curiosité lexicale, comme l'exemplifie cet extrait produit par B1 pour justifier sa demande au sujet de *mientras* :

B1qIIp15 « *Il me permettrait, comme il se trouve assez... peut-être en milieu de la phrase, il me permettrait de comprendre à peu près le sens... c'est sûrement un mot de liaison.* »

Intérêt pour les mots de liaison que B2 explique, d'un point de vue métacognitif, par les habitudes acquises en LM :

B2qIIp22 « *C'est vrai qu'en français on est très habitué à avoir des petits mots de liaison, "en effet" ou... "mais" »*

Mais on doit aussi distinguer les comportements en fonction de l'usage ultérieur qui est fait des traductions d'unités obtenues. Quand les sujets ne se contentent pas d'accumuler les traductions, leur activité métalinguistique peut être relancée sur les

noyaux de résistance. Bien que les sujets s'en défendent fréquemment en niant l'efficacité de la réflexion métalinguistique (cf. supra le premier type de comportement), on retrouve alors les types de traitement décrits plus haut (cf.5.2): catégorisation, détermination du temps verbal, réflexion sur l'ordre des mots, traitement des pluri-occurrences... Toute cette activité semble d'autant plus relancée qu'elle a été stimulée lors des questions à orientation métalinguistique précédentes.

B14qIIp17 « (B14) - *Donc ça c'est "avec la tête"... alors ça* (ndr: hacia), *est-ce que c'est vraiment un verbe ?*

(Enq) - *Ça, non .*

(B14) - *Non c'est pas un verbe, oui évidemment, effectivement ça gêne...*

(Enq) - *Non c'est une préposition... euh...*

(B14) - *Donc le verbe il est là ?* (ndr: mientras)

(Enq) - *Non plus!*

(B14) - *Non plus! Et ben c'est bien! Il est où le verbe alors ?... oui alors là il y a une conjonction* (ndr: que), *après, celui-là... oui c'est ça il y a une conjonction à partir de là ?*

(Enq) - *Le verbe "être" c'est "était".*

(B14) - *Ah d'accord... Oui effectivement, là j'y étais pas du tout. »*

B1qIIp17 « (B1) *Alors "plusieurs personnes se levèrent pour... euh..." alors* [*sɔ̃bre*] *peut-être euh... "pour euh... pour l'aider" ?*

(Enq) *Voilà. Plusieurs personnes se levèrent pour l'aider.*

(B1) *Pour l'aider.*

(Enq) *Ouais, c'est pas tout à fait "se levèrent", c'est "se précipitèrent".*

(B1) *C'est-à-dire que là on... [*sɔ̃bre*] c'est peut-être un adverbe qui décrit justement "se précipitèrent" non ? »*

B3qIIp12 « - [*as'tras i: lɔs ɔjɔs*] ? [...]

(Enq) - [*as'jaa'tras*] *c'est "vers l'arrière", et ça tu traduis comment [i] (ndr: y) ?*

(B3) - *Alors ... "un premier plan la tête en arrière" ... [*o'joãblã'ko*] ...*

(Enq) - *Il y est plein de fois, il est là il... cet "i grec" il est de partout. [...]*

(B3) - *Alors "qui" peut-être.*

(Enq) - *"qui" ?*

(B3) - *Oui un relatif... parce que "en blanc qui..." [*noãkõtrare'l'ilo*] ... celui-là on a... je sais pas ce que ça veut dire [*el'ilo*] ?... »*

Les demandes lexicales s'illustrent encore par deux caractéristiques qui peuvent constituer des indicateurs pertinents (et des stimulateurs) pour la perspective d'élaboration didactique :

– plus la quantité d'unités lexicales demandées est élevée et "au fil du texte", moins l'activité est motivée par l'amélioration de la construction sémantique. Il en résulte de grosses difficultés à mémoriser les traductions reçues à moins que le sujet n'entreprenne de tout noter (ce que nous avons systématiquement limité). En revanche, lorsque les demandes correspondent à un projet d'amélioration de la construction sémantique, elles sont moins nombreuses et facilement mémorisées. En première analyse on peut évidemment expliquer cela, au moins en partie, par un simple effet de saturation de la mémoire. Sans doute également, les dernières demandes sont-elles immédiatement insérées dans une macrostructure dont elles viennent renforcer la cohésion alors que dans le premier cas le sujet cherche à réaliser une traduction littérale sans disposer d'une micro-structure suffisamment étoffée.

– très souvent, quand une traduction est donnée suite à une demande, les sujets s'exclament « *Ah oui j'aurais dû trouver !* ». Pour certains cela frise parfois les limites de l'auto-critique cognitive sévère, à l'instar de TA lorsque la logique de l'agencement textuel est enfin saisie :

TAqIIp16 « *Aaaah! D'accord! ben oui je suis sotté, qu'est-ce que je raconte...ben oui c'était vraiment en contradiction, ben oui, alors voyez je suis d'une logique, quelquefois, c'est remarquable! Ben oui, puisqu'on parle de ce fait-là c'est forcément...* »

A les en croire, ils disposeraient donc d'un gisement potentiel de ressources cognitives leur permettant d'élucider les difficultés (notamment lexicales) en ELVIF pour peu qu'on réussisse à les activer.

5.5.3. Une phase très métacognitive

On l'aura noté, cette dernière remarque renvoie à l'activité métacognitive du sujet qui évalue sa propre prestation. Dans l'ensemble, cette phase II est très riche en réactions métacognitives spontanées. On en trouvera ci-dessous quelques exemples. Ils

tendent à prouver que cette démarche peut présenter un vif intérêt comme stratégie pédagogique dans la mesure où l'on mise sur les aspects métacognitifs pour développer les capacités de prise en charge autonome :

B8qIIP16 « ... le truc qui est marrant, c'est que tu te sers de tout ce que tu connais pour faire des liaisons et arriver à décrypter quoi!... et puis tu essayes de resituer dans un contexte connu justement où tu as des liaisons, des parallèles. »

En quelques mots et après plus d'une heure d'entretien – mais c'est encore « marrant » ! –, B8 donne une vision très pertinente de l'activité cognitive provoquée par la lecture en ELVIF. B3 quant à lui juge l'influence du protocole – utilité des tâches métalinguistiques et de la réflexion à haute voix – sur la compréhension :

B3qIIP14 « - Enfin, dans le sens de vos questions je trouve que vous m'avez guidé... parce que d'abord on a d'abord cherché les verbes... donc déjà ça élimine un certain nombre de mots... puis on les a soulignés, ensuite... les noms, et puis je pense aussi que le fait de s'exprimer c'est... enfin au moment de la concentration c'était beaucoup plus facile... enfin j'ai trouvé que c'était facile ! »

Enfin, pour B13, qui se heurte encore en phase II à une incompréhension de l'agencement textuel (« Si on nous dit que Dolz est mort au premier paragraphe, pourquoi nous en parle-t-on encore au deuxième ? »), la faute en incombe au système verbal espagnol et en particulier, semble-t-il, aux périphrases verbales qui rendent cette langue pour lui « assez sombre » (il est vrai que ce sujet ne montrait aucune disposition particulière à l'égard de l'espagnol lors de l'estimation de la motivation de la phase d'échauffement - cf 4.2.) :

B13qIIP12 « - Ben oui, je sais pas, j'ai l'impression qu'il était présent dans la salle, là quand on parle de lui à la fin, comme un invité, enfin j'ai l'impression... et puis même là ils disent Dolz [pa'kakõtes'tar] j'ai cru que c'était "paraît contester quelque chose" donc il était là, quoi! Ah mais ça doit être au passé en fait !?... C'est assez sombre comme langue! Pour quelqu'un qui n'en a jamais fait, c'est pas évident, surtout les verbes, la combinaison des verbes je vois pas trop comment...?

(Enq) - Ça t'embête de pas pouvoir articuler le...

(B13) - Oui, savoir quel temps c'est, ça change tout quoi! Enfin j'ai l'impression que c'est au passé quand même! »

5.5.4. En conclusion sur cette phase

L'objectif de cette phase était de recenser les demandes d'aides que pouvaient formuler les sujets eux-mêmes. Sur le plan lexical, on ne s'étonnera pas que les unités demandées le plus souvent correspondent aux difficultés de compréhension repérées à la question 5 (cf. 4.3). Sur le plan morphosyntaxique il est intéressant de constater que l'activité métalinguistique déployée surtout localement jusqu'alors, conduit les sujets à envisager des généralisations possibles à partir de leur observations et en référence à la LM :

B8qIIP16 « Est-ce que la structure de construction des phrases est identique à celle du français ? Donc c'est-à-dire sujet-verbe-complément... ? »

(Enq) - Bon oui, à quelques nuances près, surtout dans les cas où tu t'es posé la question, comme sur cette phrase, la 2^e phrase du 1^{er} paragraphe, c'est bien sujet-verbe-complément, puisque Dolz c'est la personne, "Dolz mmm a canal nueve", la chaîne, comme tu as dit... »

B3qIIP10 « Est-ce que les adjectifs sont toujours placés avant les noms ? »

(Enq) - Pas forcément mais en général oui »

B10qIIP11 « Est-ce que on a la structure adjectif-nom ? ... à chaque fois, ou ça peut être nom-adjectif, enfin... ? »

(Enq) - Euh... oui ça peut être l'un et l'autre...

(B10) - Ça peut être inversé ?

(Enq) - ...mais en général c'est nom-adjectif...

(B10) - Et donc, la structure, c'est nom-adjectif-verbe ?

(Enq) - Oui...

(B10) - Complément derrière ?

(Enq) - Oui, ça ressemble tout à fait au français, on peut avoir parfois l'adjectif devant mais ça peut changer le sens... ça peut changer le sens de l'adjectif... c'est à peu près identique au français... »

B12qIIP18 « Si donc en espagnol on a une structure qui se rapproche un peu du français ou... ou si un peu comme dans d'autres langues, par exemple comme en allemand ou le verbe se trouve à la fin de la phrase, s'il y a des... je voudrais savoir s'il y a des spécificités euh... qui sont vraiment différentes de la langue française... »

(Enq) - Des spécificités syntaxiques ?

(B12) - Syntaxiques, oui...

(Enq) - Euh...oui on peut avoir un verbe en début de phrase et en général le pronom personnel ne figure pas parce que c'est la désinence du verbe qui le précise contrairement au français... mais à part ça on peut... on peut quand même les considérer comme secondaires par rapport aux différences syntaxiques qu'il y a entre l'allemand et le français... on peut dire que les structures sont semblables, c'est à dire sujet-verbe-complément... »

B14qIIp16 « Si quand même déjà au départ, enfin moi j'ai dans l'idée quand même que les mots sont un peu organisés comme en français, qu'y a sujet-verbe-complément...

(Enq) - Oui, tu veux que je te réponde ?

(B14) - Oui.

(Enq) - Oui, dans l'ensemble...

(B14) - Globalement c'est comme ça »

Toutes ces demandes à caractère généralisant relèvent du projet de pouvoir répercuter à plusieurs endroits dans le texte les indications tirées. Les sujets auraient pu se limiter à vérifier localement, pour chacune des structures concernées, l'acceptabilité de leur interprétation. Mais ils ont entrepris la construction de leur système intermédiaire pour la compréhension et c'est la raison pour laquelle ils cherchent un certain degré de généralisation, toujours en référence à la LM et à d'autres LE connues (remarquons une fois de plus que l'intérêt pour les structures de la langue cible relève de l'influence de l'apprentissage de l'allemand. Qu'en serait-il avec des binômes ne présentant pas cette caractéristique ?)

On a pu noter au passage à partir de ces derniers extraits que l'enquêteur connaissait quelque gêne et hésitation quant aux réponses à apporter à ces demandes de généralisation. Les réponses restent donc assez vagues même si leur validité statistique ne semble pas pouvoir être mise en doute. C'est que nous avons été quelque peu pris de cours puisque nous nous étions peu interrogé au préalable sur les difficultés de compréhension des structures syntaxiques en ELVIF. Cela a donc permis de mettre en évidence la nécessité de réfléchir de façon contrastive aux similarités des structures syntaxiques entre langues voisines, à leur degré de généralisation, et aux aides à prévoir pour les cas de non-corrélation susceptibles d'entraver la compréhension.

On conclura sur ce point en ajoutant que **les structures syntaxiques** constituent avec **les connecteurs**, **les formes verbales** et bien sûr **le domaine lexical** et les **modèles textuels**, les cinq domaines où l'on peut envisager un apport d'indications métalangagières conséquent. Ce sont là selon nous les priorités de la "grammaire" pour la compréhension que nous comptons mettre sur pied. D'autres confrontations de lecteurs en ELVIF, si possible de véritables apprenants, doublées en parallèle d'une analyse contrastive menée dans cette perspective (sémantique et psycholinguistique), devraient nous permettre de mener à bien cette entreprise.

Ainsi se conclut ce chapitre consacré à l'analyse des données métalangagières. Avant de synthétiser et discuter cette analyse, nous souhaiterions évoquer en point d'orgue les données recueillies auprès des natifs.

5.6. LE GROUPE-TEMOIN DES NATIFS

Rappel du questionnaire (cf. supra 4.1.3.2)

1. Texte « *Muerte en directo* »

a) « *Lee el texto y dime de que trata resumiendo lo que entiendes* ».

b) « *¿ Te parece coherente el texto ? ¿ No le falta nada ?* »

c) « *¿ Has encontrado palabras desconocidas* »

2. Texte « *Jessica* » (preguntas idénticas)

3. « *En el primer texto « Muerte en directo », ¿ recuerdas de qué tema trataba el programa de televisión ?* »

4. « *¿ Por qué le dio un infarto al señor Vicente Dolz ?* »

5. « *¿ Quieres hacer otros comentarios con respecto a estos dos textos ?* »

Ce protocole de contrôle de la recevabilité des textes choisis, conduit auprès d'un groupe de natifs, a permis de mettre en évidence les éléments suivants :

– Aucun des 6 sujets n'a exprimé de difficultés de compréhension pour aucun des deux textes, bien qu'ils soient extraits de leurs supports, au moment d'en résumer le contenu. Les temps de lecture sont très brefs et homogènes (variation de 1'30" à 2'). En outre, l'analyse des rappels immédiats produits par les natifs fait apparaître que la chronologie réelle des événements est reconstituée spontanément sans la moindre difficulté.

– En ce qui concerne le vocabulaire inconnu, les natifs sont à égalité avec les sujets de l'expérimentation pour ce qui est du mot *estertor* puisque 5 sujets sur 6 le signalent comme inconnu. Il est de plus intéressant de constater qu'ils ne font aucune hypothèse à son sujet. Pour le reste, ce sont parfois des termes qualifiés par les natifs de "techniques" qui peuvent poser quelques problèmes. L'accessibilité d'éléments telles que *liquido amniótico*, *obstetra*, voire *ecografía* (cf. N4 p.4, en annexe 4) dépend en effet fortement de la connaissance du domaine de référence. C'est la raison pour

laquelle, compte tenu de leur transparence pour un francophone, ils peuvent occasionnellement être plus opaques pour des natifs que pour des lecteurs en ELVIF.

– Le rappel différé du sujet du débat dans « *Muerte en directo* », demandé après avoir traité de « *Jessica* » n'offre aucune surprise. Tous les sujets ont parfaitement mémorisé qu'il s'agissait d'un débat sur les médecines parallèles (*el curanderismo*).

– Quant au "piège" que nous avons tendu (4^e question), il n'a fonctionné avec aucun sujet. Nous voulions voir si, lors d'un rappel différé, les natifs allaient inférer des éléments qui n'étaient pas donnés dans le texte à propos des raisons de l'attaque subie par le personnage. Or, à la question « *Pourquoi Vicente Dolz a-t-il été victime d'un infarctus ?* », tous les sujets, après un temps de réflexion néanmoins, ont reconnu simplement ne pas le savoir ou ne pas s'en souvenir alors même qu'ils ont des souvenirs assez précis du contexte de l'infarctus, à l'instar de N4 :

(N4) « *¿ Por qué tuvo un infarto ? ... pues me acuerdo que era porque... bueno, le hacían una pregunta, en la primera pregunta me acuerdo que tuvo el infarto, pero no me acuerdo por qué, la verdad... o sea me acuerdo que dice "se pone blanco" no sé qué "a la primera pregunta", supongo le preguntaban sobre el curanderismo, pero no me acuerdo por qué fue el infarto, no. ¿ Por qué ?* »

N6 est encore plus catégorique quand il affirme :

(N6) « *No, no está explicado el por qué. Ellos solamente comentan el hecho y cómo sucedió.* »

Cela prouve que les textes, probablement parce qu'ils sont courts, font l'objet d'une rétention suffisamment détaillée pour qu'un rappel, même légèrement différé, ne présente pas d'altération du contenu comme cela aurait pu être le cas à travers des inférences émises pour combler un déficit d'information. Si cela s'est produit avec les non-natifs, il n'en est rien en revanche avec les natifs. On peut dire par conséquent que, malgré les

insuffisances des traitements ascendants mais aussi à cause du faux-ami *contestar*, les non-natifs ont fait davantage usage sur ce point des traitements descendants.

– En définitive, les textes sont jugés positivement par la quasi-totalité des natifs : « *se siguen bien* » (N1) ; « *están bien* » (N3, N6)... Notons que malgré les modifications dont il a fait l'objet « *Muerte en directo* » est jugé recevable et cohérent :

(N4) « *me parece muy bien, empieza diciendo cómo... la situación, donde era, después lo que pasó... yo creo que se puede entender bien, ¡ vamos, está claro !* »

N5 toutefois trouve ce texte « *un poco chocante* » peut-être surtout à cause du fait que « *el final lo veo un poco seco... muy corto* », ce qui est en somme tout à fait justifié compte tenu des modifications que nous lui avons fait subir, et sans doute la seule véritable restriction que l'on peut formuler sur sa recevabilité. Quant à N2, il est le seul à estimer spontanément, à propos du texte « *Jessica* », qu'il serait préférable pour des raisons de précision de l'information, de "rendement", que la chronologie textuelle respecte la chronologie réelle. Ce point de vue différent relève-t-il de son profil sociolinguistique particulier (cf. annexe 3) qui en fait un natif "à part". Ainsi nous a-t-il expliqué que l'espagnol est pour lui une "langue seconde" (au sens posé par J.-P. Cuq 1991), la langue de la scolarisation à partir de 5 ans et non pas sa langue maternelle (qui reste le quechua)³⁵ ? Il est probable que cette caractéristique le pousse dès le premier contact avec le texte, à jeter un regard plus critique sur les aspects textuels, à exercer en somme spontanément, une activité métatextuelle.

– Quand on attire l'attention des cinq autres sujets sur l'agencement textuel, ils reconnaissent ne pas s'en être aperçu, à l'instar de N4 : « *no, no me di cuenta, leí todo*

³⁵ Remarquons à quel point les notions de *langue maternelle* et de *natif* posent problème pour cet échantillon puisqu'on a également affaire à trois sujets d'origine catalane, à ceci près que pour eux, le castillan était présent avant la scolarisation (cf. à ce sujet L. Dabène 1994b).

de *voleo y no me di cuenta* ». Seul N6 diffère sur ce point comme le démontre cet extrait :

« (Enq) - ...¿ Te sorprendió la forma del texto, su organización ?
 (N6) - Bueno, pienso que es algo muy común, sobre todo en la literatura o si quieres decir también en el periodismo, es una manera muy normal para mí de escribir, comentar primero el hecho... o sea ellos presentan el hecho primero, pasó esto. OK. Y después, un poco, desarrollan lo que pasó, explican a la gente lo que pasó, que generalmente, si tú ves una portada de un periódico, pues tú generalmente encuentras primero los títulos que te resumen un poco el argumento, si tú quieres, para atrapar tu atención...o bueno para darte una idea... y después, debajo te presentan, casi siempre te presentan el hecho y más ampliamente explican... [...] no sé si es una artimaña de tipo comercial o si realmente es el estilo periodístico o personalizado, no sé, del periodista, si tú quieres, o si es un estilo... el estilo periodístico de escribir porque... pero tú puedes encontrar esto también en la literatura si tú lees un libro , por ejemplo una simple novela, o simple romance... por ejemplo muchos libros de Hitchcock, comienzan con un hecho determinante, no sé, un asesinato que es típico de...de la... del tipo de novela que hacía este hombre, y después te empieza a explicar y al final llegas a la conclusión, cómo fue que esta persona...cómo fue que pasó esto. »

N6 est donc le seul sujet à estimer familière cette construction textuelle et à la justifier par des connaissances sur les liens entre structure des textes et genre textuel. Il fait preuve ainsi d'une connaissance des conditions de l'écriture journalistique (cf. 4.1.2.d). Pour les autres, c'est pratiquement une découverte. Qu'en aurait-il été en langue étrangère pour ces mêmes sujets ? Il semble bien, c'est une hypothèse, que les sujets qui traitent les textes en LM sans avoir conscience de cet aspect, auront du mal à déjouer les perturbations de la chronologie réelle dans les textes en LE³⁶. Nous regrettons à ce sujet de ne pas avoir pu observer si les sujets du groupe C de performance (cf. supra 4.2.2.1.) correspondaient à ce cas de figure. Quoi qu'il en soit, une remédiation possible

³⁶ C'est une hypothèse que nous souhaitons vérifier ultérieurement, même si nous n'ignorons pas, comme l'indique Gaonac'h (1987: 166), que ce type de recherche comparée sur les stratégies en LM et en LE de mêmes locuteurs « nécessite des méthodologies assez délicates à mettre au point pour des raisons de comparabilité entre matériaux et situations ».

peut consister à développer les savoirs sur les modes d'agencement textuels, peut-être même d'abord en LM avant de passer à la LE.

Il reste que l'origine de la difficulté demeure indéterminée. Faut-il incriminer des représentations préalables à la lecture comme le font, pour la lecture en LM, Cauterman et Vlieghe (1993: 165) ? Ces auteurs affirment en effet que « *les élèves sont gênés dans la compréhension des textes dont la chronologie n'est pas linéaire, du fait de leurs représentations : par exemple, ils n'imaginent pas que narration et fiction ne coïncident pas et que le début d'un texte n'est pas forcément le début de l'histoire qui sera narrée par la suite* ». Faut-il au contraire en faire porter la responsabilité aux processus de traitement de l'information, en LM comme en LE, quand les exigences de la lecture dépassent le niveau de compétence du lecteur ? Ce dernier doit alors concentrer ses efforts sur les traitements ascendants parce qu'ils sont déficitaires et il en résulte que la vitesse de lecture n'est plus suffisamment élevée pour que la chronologie réelle se reconstitue "d'elle-même" indépendamment de l'attention volontaire du lecteur, c'est-à-dire automatiquement (cf. P. Carrell 1984b: 104, citée par D. Gaonac'h 1987: 169). On reconnaît là l'hypothèse du court-circuitage des processus de haut-niveau dont les méprises sur l'agencement textuel ne seraient finalement qu'une des conséquences. Sans doute faut-il imputer ce dysfonctionnement aussi bien à l'une comme à l'autre de ces deux hypothèses, la première renvoyant en définitive à un aspect des connaissances déclaratives, la deuxième à un aspect des connaissances procédurales. En somme, si la reconstitution de la séquentialité des événements ne se fait plus automatiquement, par le biais d'un scénario ou prototype intériorisé, la démarche intentionnelle du lecteur risque d'être de "sauter une étape" en collant directement ce prototype à la surface du texte, d'où les incohérences.

Sur ce contre-point fourni par l'avis des natifs, attestant de la complétude textuelle des documents utilisés, nous en finissons avec l'analyse des données liées à

l'activité métalangagière des sujets. Nous nous proposons maintenant d'en ébaucher une synthèse et d'en discuter certains aspects.

CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE ET DISCUSSION

6.1. CLASSEMENT DES DISCOURS METALINGUISTIQUES EN FONCTION DE DEUX PARAMETRES : LE DEGRE DE SOLLICITATION ET LE DEGRE D'ELABORATION

Nous avons caractérisé jusqu'à présent les discours métalangagiers qui ont retenu notre attention en fonction du niveau linguistique concerné et des caractéristiques de la séquence du protocole où ils apparaissent, en nous appuyant sur la distinction entre activité métacognitive et activité métalinguistique.

Dans ce qui suit, nous allons tâcher de donner une vision synthétique et récapitulative de la seule activité métalinguistique développée par les sujets lors de ces entretiens. A cet effet, nous proposons de les classer en fonction de deux paramètres, le degré de sollicitation et le degré d'élaboration¹ ou de formalisation.

6.1.1. Degré de sollicitation :

Nous avons déjà évoqué la question plus haut (cf. supra 5.2.1) pour préciser que lors de la question 4 les sujets ont pu être soumis à des sollicitations plus ou moins directes. D'une façon plus générale, il nous semble important de faire apparaître pour l'ensemble de l'entretien le caractère plus ou moins spontané des discours

¹ Ce classement prolonge une réflexion collective conduite au Centre de Didactique des Langues de l'Université Stendhal Grenoble 3, dans le cadre d'un séminaire sur le métalangage (1992-1993).

métalinguistiques, en tenant compte aussi bien du degré de sollicitation inhérent aux différentes étapes du questionnaire que des sollicitations apparues de façon plus ponctuelle au détour du questionnaire comme les sollicitations franches et indirectes qui ont surgi pendant la question 4.

La prise en compte de ce paramètre est nécessaire pour se garder de généralisations un peu hâtives sur l'activité métalinguistique d'un lecteur débutant en ELVIF dans la mesure où cette activité peut s'avérer fortement conditionnée par les propriétés de l'entretien. On peut toutefois s'interroger sur l'intérêt de cette question compte tenu de la finalité didactique de notre entreprise : en effet, à quoi bon distinguer les discours métalinguistiques en fonction de leur plus ou moins grande spontanéité puisque, à terme, il s'agira de toute façon de faire en sorte que tout apprenant active peu ou prou tous les types de traitement. Alors, dira-t-on, qu'il l'ait fait spontanément auparavant ou non, quelle importance ? Notre motivation renvoie ici à la discussion dont il a été question au point 2.5, sur les sources de la réflexion métalinguistique et sur les moments les plus opportuns pour l'encourager et les moyens de l'enrichir par un apport d'information. Nous postulons à ce sujet que la source la plus pertinente est, dans un premier temps, la réflexion spontanée du sujet, avant tout apport d'information et au degré minimum de sollicitation. C'est la raison pour laquelle, pour mener à bien cette démarche inductive de découverte d'une langue inconnue, il est important de prendre en considération dans notre analyse le degré de sollicitation. L'intérêt méthodologique ne se limite d'ailleurs pas à cela puisque, au vu des formulations obtenues grâce aux différentes modalités de sollicitation, on peut espérer tirer quelques enseignements sur la validité éventuelle de ces procédures pour l'intervention pédagogique, la séquentialisation de l'induction, le choix et la formulation des informations à fournir à l'apprenant.

Il va donc s'agir, au fil des variations du degré de sollicitation, de prêter attention à l'évolution des discours métalinguistiques à travers les questions suivantes :

y a-t-il une prédominance de certains types de traitement en fonction des différents moments de l'entretien ? Comment évolue parallèlement le recours à la métalangue ?

On peut dégager trois degrés principaux de sollicitation qui peuvent correspondre néanmoins à des moments différents :

a) **spontané** : on peut considérer évidemment que, compte tenu de la situation de lecture créée artificiellement pour l'entretien, aucune verbalisation ne peut être considérée comme strictement spontanée. Rien n'est en effet authentique ou "naturel" ici : le texte est extrait de son support et il n'y pas de véritable désir d'information de la part du lecteur qui, de surcroît, est placé "en observation". Comme dans la classe de langue (cf. D. Coste 1985: 79, H.Besse & R.Porquier 1984: 161), la langue est ici donnée en spectacle, ce qui confère inmanquablement à toute verbalisation une dimension "méta". Ainsi l'acception de *spontané* que l'on retiendra ici sera-t-elle bien distincte de celle qui pourrait qualifier la réflexion du chauffeur routier dont il a été question dans notre partie introductive ou dans tout autre situation de contact "naturel". Ceci étant posé, on qualifiera de verbalisation métalinguistique spontanée les discours qui sont émis sans autre sollicitation que les conditions d'expérimentation elles-mêmes. Compte tenu de la nature même des questions de l'entretien, on ne peut trouver ces verbalisations que dans les deux premières questions de l'entretien, avant toute sollicitation franche ou indirecte.

b) **indirecte** : nous rappellerons simplement les trois types de sollicitation indirecte que nous avons discernées en 5.2.1. : par induction, par encouragement, par reformulation. Ces sollicitations indirectes ont principalement cours dans la séquence C mais peuvent occasionnellement apparaître en amont ou resurgir en fin de phase I ou dans la phase II quand le contenu référentiel du texte est à nouveau focalisé (encore que l'on puisse se demander dans ce dernier cas si le fait de succéder à des sollicitations ouvertement métalinguistiques n'interdit pas de parler de sollicitation indirecte).

c) **provoqué** : de façon impromptue à tout moment de la séquence C (cf.5.2.1) et de manière systématique lors de la séquence E et de la phase II comme nous l'avons vu, le sujet est soumis à de franches sollicitations métalinguistiques. On dira alors que les discours recueillis ont été provoqués.

6.1.2. Degré d'élaboration

On peut discerner trois degrés d'élaboration principaux :

a) **une activité métalinguistique "embryonnaire"** et totalement empirique où l'on retrouve essentiellement ce que nous avons classé jusqu'à présent dans le traitement graphémique (cf. 5.1.2.1 et 5.2.2.1) que l'on distingue du traitement morphologique par le fait que les éléments manipulés, supprimés ou transformés, n'y sont pas dotés par le sujet de valeur significative.

b) **une activité métalinguistique locale** pouvant concerner tout type de traitement à différents niveaux linguistiques (phonologique – quoique rarement –, morphologique, syntaxique, textuel)

c) **une activité métalinguistique généralisante**, quand un traitement métalinguistique quelconque est réutilisé, répercuté ailleurs dans le texte, généralisé.

La question qui se pose est de savoir si ces degrés constituent des domaines discrets ou bien un continuum sans frontière précise. Autrement dit, peut-on dégager des critères précis permettant d'affirmer avec certitude que tel ou tel discours relève d'un degré d'élaboration ou d'un autre ? Peut-on se fier à l'usage de la métalangue ? Au rôle de la LM ? Au degré de généralisation des observations sur la langue cible ?

6.1.3. Proposition de classement des extraits considérés

Les extraits auxquels nous aurons recours ici pour illustrer notre proposition de classement ont déjà paru plus haut dans le texte. Nous les reprendrons pour faciliter la lecture en choisissant les plus représentatifs de façon à éviter des renvois systématiques. Chaque extrait est doté d'une référence (E+numéro/degré de sollicitation²) qui nous permettra de le situer dans un tableau récapitulatif (cf. infra).

Dans cette recherche, nous avons insisté à plusieurs reprises sur le fait qu'une telle situation de lecture est toute entière métalangagière. Mais à partir de quel indice, de quel critère, pourra-t-on parler d'activité métalinguistique ? Nous avons écrit plus haut (cf. , 2.7 et 5.1) qu'il fallait que la réflexion du sujet prenne une dimension analytique qui va au-delà de la simple confrontation du texte et de ses connaissances. Mais la frontière reste ténue et il n'est pas toujours facile de renvoyer avec certitude les discours à un côté ou à l'autre de cette frontière. Tant que le traitement par analogie consiste à rapprocher spontanément les mots de la langue cible avec des formes connues (en LM ou dans d'autres LE), sans autre considération sur leurs traits sémantiques, sur l'acceptabilité de la forme obtenue, sur la régularité des rapports espagnol / langue(s) de référence, nous estimons que le caractère métalinguistique n'est pas établi, comme s'il s'agissait d'un simple "déparasitage" des signes pour retrouver des formes connues (cf. le circuit du traitement par analogie totale ou évidente du graph. n°11), dans « *leur sens de base* » (cf. C. Germain. 1986: 33 cité par C. Kramsch 1992: 68). On parle d'activité métalangagière néanmoins et non pas d'activité langagière car le langage y est pris pour objet en vertu de la formule: « *ce signifiant en espagnol me fait penser à tel signifiant dans une autre langue (LM essentiellement), donc également à son signifié* ». L'activité langagière renvoie quant à elle au processus de

² "Spon" pour spontané, "Ind_i" pour indirecte par induction, "Ind_e" pour indirecte par encouragement, "Ind_r" pour indirecte par reformulation, "Prov" pour provoqué.

compréhension lui-même, lequel n'entraîne pas forcément les rapprochements interlinguistiques (cf. D. Gaonac'h (1897: 19)³.

Dès que la mise en équivalence terme à terme suscite la moindre considération, le plus souvent en raison de facteurs contextuels, l'activité métalinguistique est susceptible d'émerger. Dès que le sujet s'emploie à comparer les signes de l'espagnol à ceux d'une autre langue ou les signes de l'espagnol entre eux, qu'il s'agisse de questions portant sur les signifiants ou sur les signifiés, nous considérerons qu'il s'agit d'activité métalinguistique. Activité dont nous retrouvons la trace dans les discours (avec toutes les restrictions que l'on a pu faire plus haut sur les rapports entre "activité" et "discours").

En adoptant cette position, nous nous rapprochons des critères posés par Bonnet et Tamine-Gardes (1984: 9) pour caractériser l'activité métalinguistique de l'enfant. Critères que nous avons déjà évoqués mais que nous rappellerons in extenso : « *le fait de dissocier dans un signe son aspect formel et sa signification et de s'intéresser aux relations de dépendance, de ressemblance, de différence qui lient les signes les uns aux autres dans ces deux dimensions ; le fait de segmenter les signes en fonction des rapprochements linguistiques opérés et d'identifier les syllabes ou les morphèmes pertinents dans le système* »

Ainsi peut-on parler d'**activité métalinguistique embryonnaire** – c'est d'ailleurs la plus spontanée mais rien n'empêche a priori qu'elle surgisse à tout moment là où cela n'a pas été fait auparavant – lorsque les sujets se livrent à des manipulations graphémiques pour justifier les analogies :

B6q3p4/E1/Prov « - Ben par exemple [dɛl], j'ai enlevé le "l" j'ai mis un "u" ça fait "du"... [ini'sja] j'enlève le "c" je mets un "t" ça fait "initial"... [kɔtes'taʁ] il suffit d'enlever le "a" ça fait "e" "contester", [ɛs'tɑ̃] on enlève le "e" ça fait

³ C'est le cas notamment chez certains enfants bilingues pour qui la capacité de comprendre des discours dans deux langues n'implique pas forcément la possibilité de traduction d'une langue dans une autre.

"instant", [blã'ko] on enlève le "o" ça fait "blanc", [ɛl] on a... dans l'autre sens ça fait "le"... "la" plutôt, "la"... "caméra" voilà on change le "a " en "e"... voilà quoi, partout...»

B2q2p7/E2/Ind_i « [balãtsa'ro] ça fait... enfin [abalãtsa'ro], si on prend... si on enlève le "a" ça fait un peu "se balancer" quoi »

Cette activité métalinguistique "embryonnaire" surgit donc, comme on le voit dans cet exemple, quand les sujets se livrent à la justification de leurs correspondances terme à terme. Même si cela ne se produit pas dans notre corpus, on peut s'attendre à ce que ce soit par ce biais que des régularités interlinguistiques soient constatées. C'est d'ailleurs ce que l'on pourrait promouvoir à des fins pédagogiques (cf. l'exemple de la diphtongaison dans le texte « *Jessica* », cité en 5.2.2.3).

On franchit un degré d'élaboration dès qu'il y a **segmentation** :

B12q4p8/E3/Ind_i "enfocaba" «... oui je dirais que ça doit être quelque chose comme "la focalisation"... je dis ça parce que je vois [kame'ka...kama'ka] qui doit vouloir dire "caméra" juste à côté... et y'a 2 syllabes [foka] donc comme "focalisation"... »

Certes la différence n'est pas nette par rapport à l'exemple E2, mais on a ici une analogie partielle explicite sur la base d'une segmentation de l'unité-cible, l'insertion de l'interprétation dans l'environnement sémantique étant justifiée. Il manque en revanche une prise en compte de l'environnement linguistique de façon à catégoriser les unités.

La segmentation fait appel aux savoirs langagiers dont dispose le sujet. En cela le recours au latin ne se distingue pas selon nous du recours à d'autres langues :

B9q3p5/E4/Ind_i « [kurãderi'sismo] là... ouais ça doit être un truc comme "soigner" car ça vient du latin, [kurar kur ku..] »

Nul besoin en revanche de termes relevant de la métalangue pour mener à bien cette opération, ni de la prise en compte de la dimension grammaticale des énoncés puisque ce sont là les lexèmes qui sont concernés.

Quand la segmentation vise à conférer des valeurs significatives aux morphèmes grammaticaux, on franchit encore un pas dans l'élaboration de l'activité métalinguistique (cf. 5.2.2.4). Reste alors à voir si cette activité procède à partir d'un transfert de connaissances préalables ("pseudo-universels" y compris) ou bien d'une conceptualisation limitée à espagnol et si la valeur est seulement locale ou bien généralisée.

- Structuration de la langue cible à valeur locale :

Dans l'exemple suivant, on note que pour TA le morphème grammatical « *ne veut rien dire* », ce qui est probablement une façon de dire qu'il ne s'agit pas d'un lexème :

TAq4p13/E5/Ind_r "envolvía" « (TA) - [envɔl'vja]...donc... "qui enveloppe, qui entoure..." ben y'a toujours le mot... non ça veut rien dire... j'allais dire ['via] mais ça veut rien dire puisque c'est certainement quelque chose de décliné, donc... de conjugué je veux dire, donc... puisque c'est un verbe... ben [ɛn'vɔl] y'a la racine "enveloppé"... »

Ce type de structuration peut concerner des objets et des niveaux linguistiques très variés : la segmentation comme ici, mais aussi la recherche du temps verbal d'un verbe, la catégorisation ponctuelle (cf.5.2.2.5), la répartition des catégories dans une phrase particulière, l'enchaînement des propositions ou des parties du texte...

B12q4p7/E6/Ind_i"y" « - ...c'est peut-être un pronom nominal par exemple "on", je dirais un pronom nominal comme... "il se... sou..." enfin je sais pas si c'est un pronom nominal en français... "il se voit" quelque chose comme ça... ça doit se référer à la personne... »

Tout en restant de nature locale, on a vu parfois surgir des hypothèses pertinentes sur la grammaire de la langue cible, les sujets faisant usage de leurs connaissances et « *représentations métalinguistiques* » (cf. D. Véronique 1990) comme nous l'avons noté à plusieurs reprises avec le recours à des "pseudos-universels" :

B4q4p8/E7/Ind_i puis Ind_r"Era..." « - Ça doit être un verbe mais... ça doit être un verbe plus un pronom, sûrement, enfin... les deux ensemble...

(Enq) - *Donc tu fais une hypothèse là sur le... sur la grammaire de la langue... le pronom et le verbe se contracteraient ?*

(B4) - *Non parce que bon, si l'on imagine qu'il y a donc "quelque chose en réalité" puis après un nom puisque ça a l'air de [un]... ça a l'air d'être un nom. Alors faut bien qu'il y ait un verbe quelque part hein ! »*

Les structurations locales peuvent s'appuyer en outre sur des ébauches d'hypothèses sur le système de l'espagnol, comme dans cet exemple (où la règle semble être « *en espagnol, le "a" final marque le genre féminin des substantifs* ») :

B2q2p6/E8/Spon « [ãnfoka'ba laprezãntado'ra prezãntado'ra] ben vu qu'il y a un "a" je me suis dit que c'était féminin et donc ça faisait "présentatrice"... »

Faute d'explicitation il est ici impossible de connaître l'origine de cette opération : connaissance préalable en espagnol, hypothèse tirée de l'observation du texte, valeur commune à différentes langues romanes (« *le "a" final marque du féminin dans les langues romanes* »), "pseudo-universel" (« *la féminité est inhérente au son [a]* »⁴) ?

Dans l'exemple suivant, c'est le contexte interphrastique qui est convoqué, en plus de la catégorisation, quand B13 repère un connecteur. Trois langues étant concernées, on pourrait voir là le recours de la part de B13 à un "universel" discursif. Cela n'est néanmoins pas explicite si bien que l'on s'en tiendra à une activité métalinguistique locale :

B13q4p5/E9/Spon "*mientras*" « (B13) - *Je dirais que ça veut dire "pendant ce temps"... c'est un adverbe ça... ça me fait penser à l'allemand, en fait juste au début... c'est [midæn'stæns] en allemand et je trouve que ça pourrait coller après, parce que c'est "la caméra" euh... ils parlent de la caméra qui a fait quelque chose... oui je verrais bien un adverbe... »*

- Structuration de la langue cible à valeur généralisante

⁴ Il est vrai que depuis une vingtaine d'années l'usage des prénoms terminant par [a] s'est largement répandu dans le contexte francophone.

La généralisation peut se faire, comme ci-dessus, à partir des connaissances et représentations métalinguistiques préalables du sujet. Elle est souvent, quoique pas nécessairement, le fruit de l'activité de structuration locale :

B3q3p3/E10/Spon « ...j'ai remarqué que tout ce qui est [dɛl] c'était "le" ou "la"... et... [ãn'pɔkɔs]... attendez !... là aussi c'était... non, là je vous dis une bêtise ! Voilà [laposty'radɛlkole'gjo] euh... je pense que [la] c'est le "la" en français... et [dɛl] c'est l'article indéfini... »

B3q4p6/E11/Ind_i « bon je pars sur le principe que c'est pas comme en allemand euh... les mots s'enchaînent les uns à la suite des autres, y'a pas de... y'a pas de déplacements ! »

Tout semble fonctionner ici comme si la structuration généralisante se faisait grâce à un transfert de savoirs⁵ langagiers et métalinguistiques :

T2q4p10/E12/Ind_i puis Ind_e "estaba" « - Parce que j'ai vu qu'il y avait pas mal de [ba], donc je vois bien que c'est..., je verrais bien un imparfait tu vois, je sais pas si c'est pas en... [bo], [amab...], il me semble que ça veut dire un imparfait...
(Enq) - attends, mais pourquoi t'as dit ça, parce que c'est des connaissances euh... sur l'espagnol, ou bien... ?
(T2) - Non, pas sur l'espagnol, pas du tout non, non, c'est... je sais pas si c'est pas un truc de latin ça... et puis [ɛs ɛs ɛsta're] je sais pas, je verrais, enfin [ɛsta're] ou... je verrais bien "être" là quoi, ce mot. »

On peut ranger également dans ce type de structuration les références aux genres discursifs (cf. 5.2.2.7) telles que (E13/Ind_i) « le journaliste il faut absolument qu'il situe le moment auquel ça s'est passé »; « pour présenter c'est forcément à l'imparfait »; ainsi que toutes les implications linguistiques imputées au genre du récit que nous avons pu observer au point 5.4.1.

Sans pour autant écarter ces savoirs préalables, la généralisation peut se faire également en mettant plus particulièrement en avant les observations tirées du texte. En voici quelques exemples où, en somme, les sujets analysent le corpus de la langue inconnue à leur disposition :

⁵ Au sens large de connaissances et représentations en LM et autres LE (langues anciennes y compris).

B11q2p8/E14/Spon « je me suis rendue compte que les "que" ils se construisaient un peu pareil qu'en français... »

T3q3p4/E15/Spon « ils mettent un peu comme nous les verbes à la deuxième position... »

B13q4p6/E16/Spon « j'ai l'impression que tous les mots qui finissent par [ɔR] c'est des noms masculins... et les noms féminins c'est [ɔ'ka] souvent... enfin déjà quand c'est un nom féminin ça finit par [a] et quand c'est un nom masculin ça finit par [ɔR] ou [O]... »

B7q4p11/E17/Ind; "trataba" « Alors [traba'ta] c'est aussi un verbe... en fait je dis que c'est des verbes parce que je vois par rapport à la terminaison y'a... si je dis que c'est la troisième personne par exemple... y'a toujours le [a] qui reste... »

B13q4p6/E18/Spon « [O] c'est plutôt les verbes en fait... j'ai l'impression que les verbes ils se conjuguent... quand ça finit par [O] ça veut dire que c'est relatif à un nom... à un sujet masculin... euh... singulier sûrement... »

B13q4p5/E19/Spon "y" « - Ouais, et ben ça doit être "et" sûrement non ?... on dirait une conjonction de liaison ça...
(Enq) - Pourquoi?
(B13) - Euh... déjà si ça revient souvent ça peut être ça... et puis... si, ça a l'air de coller ».

B14q4p9/E20/Ind; "Mientras" « - ... et puis pourquoi "montrant" ? Disons que là, comme c'est en début de phrase... et que... ouais c'est en tout début de phrase... ben je sais pas, peut-être que y'a des phrases qui peuvent commencer par des verbes... enfin sans que ce soit des interrogations mais... »

On peut sans doute classer le traitement des pluri-occurrences et le contrôle de la stabilité de la traduction lexicale dans cette catégorie (« *une même unité espagnole peut-elle être traduite de deux façons différentes* », « *deux unités espagnoles peuvent-elles être traduites de la même façon* » ?.- cf. 5.2.2.6). De même, la plupart des verbalisations détaillées dans la partie 5.4, recueillies lors de la séquence à orientation explicitement métalinguistique, relèvent-elles de ce type d'activité structurante. En voici pour mémoire quelques exemples :

B14q8p13/E21/Prov « - ... souvent, enfin j'imagine, le verbe est quand même assez proche du sujet alors quand j'arrive à voir qui est le sujet... bon si y'a un mot... parce que le verbe est souvent... enfin c'est souvent tout seul quoi... »

B3q8p8/E22/Prov « - Je pense déjà que tous les verbes qui ont... qui finissent par "o" avec un petit accent sont des passés... [...] ... du passé simple, et les autres je ne sais pas... [...] ...ça je pense que c'est peut-être [su'fria a'bja] au présent... "terrassait" ou... un imparfait... présent ou imparfait... dans le sens, ça serait plutôt un imparfait ... »

T2q8p13/E23/Prov « Les infinitifs a priori je me dirais qu'ils finissent bien par des [aR] »⁶.

Enfin, on peut raisonnablement concevoir que les questions posées au sujet du système linguistique de l'espagnol, lors de la phase II à orientation didactique, sont des vérifications d'hypothèses métalinguistiques générées auparavant dans l'entretien par ce type de structuration généralisante (cf. fin 5.5). On rappellera par exemple :

B8qIip16/E24/Prov « *est-ce que la structure de construction des phrases est identique à celle du français ? Donc c'est-à-dire sujet-verbe-complément... ?* »

B3qIip10/E25/Prov « *Alors, est-ce que les adjectifs sont toujours placés avant les noms ? [...] Est-ce que les verbes que j'ai soulignés en haut c'était bien des passés simples ? [...] Et ceux qui...qui ne sont pas finis par "o" mais par exemple par "a" sont des imparfaits ?* »

B10qIip11/E26/Prov « *au niveau grammatical, est-ce que on a la structure adjectif-nom ?... à chaque fois ou ça peut être nom-adjectif, enfin... ? [...] ... et donc la structure c'est nom-adjectif-verbe ? Complément derrière ?* »

Sans doute peut-on parler d'activité conceptualisante pour ce type de structuration, au sens donné par H. Besse (1974, 1980b, 1984 avec R. Porquier, cf. 2.5.1) à « *conceptualisation* ».

On peut synthétiser les différents degrés d'élaboration et de sollicitation de l'activité métalinguistique des sujets au moyen d'un tableau (voir ci-après) où l'on

⁶ Hypothèse qui, plus encore que d'autres, peut paraître bien élémentaire mais dont on a pu constater qu'elle faisait néanmoins défaut aux binômes.

renverra chacun des extraits cités ci-dessus à titre d'exemple en faisant figurer sa référence ? Comme on aura pu le constater à la lecture des extraits ci-dessus rapportés, il est très difficile de les affecter avec une certitude absolue à un type d'activité. Cette taxinomie ne prétend pas, par conséquent, être autre chose qu'une tentative de clarification de l'activité métalinguistique, et ne cherche pas à leur fixer des frontières étanches. Tout juste cherche-t-elle à déterminer des "aires d'influence dominante". Chaque colonne correspond à un type d'activité métalinguistique que nous définirons ainsi :

Type 1 : Activité métalinguistique embryonnaire ; soit essentiellement les tâtonnements et manipulations graphémiques totalement empiriques qui permettent les mises en équivalence terme à terme ou leur justification.

Type 2a : Activité métalinguistique locale empirique ; nous plaçons dans cette catégorie les segmentations empiriques et/ou partielles qui ne se réfèrent pas explicitement à un savoir métalinguistique antérieur mais à un savoir langagier antérieur (toutes langues confondues) pour traiter les lexèmes.

Type 2b : Activité métalinguistique locale structurante ; soit les véritables segmentations morphologiques, les catégorisations ou autres analyses au niveau syntaxique ou textuel qui, bien que ponctuelles, sont néanmoins structurantes car susceptibles d'être réinvesties à d'autres occasions. Dans la plupart des cas, cette activité fait référence explicitement à des connaissances et/ou des représentations métalinguistiques.

Type 3a : Activité métalinguistique généralisante basée principalement sur le transfert ; il y a ici transfert généralisé de savoirs langagiers et/ou métalinguistiques pour structurer les données de la langue-cible et formuler des règles.

Type 3b: Activité métalinguistique généralisante par conceptualisation ; la structuration des données de la langue-cible et la formulation de règles s'appuient cette fois principalement sur les observations tirées du texte et sur leur analyse au moyen de savoir-faire métalinguistiques. Il a été uniquement question ici de traits morpho-syntaxiques, or la même caractérisation peut s'appliquer aux traits lexématiques quand il s'agit d'un traitement des pluri-occurrences en raison de la tentative de généralisation d'un trait sémantique qu'elle implique.

Les types 3a et 3b contribuent à la construction d'un système provisoire adapté à la lecture / compréhension en ELVIF.

Il convient de rappeler, au sujet du tableau de la page précédente, que les extraits qui y sont positionnés ne le sont qu'à titre d'exemple. On ne doit donc en tirer aucune observation quantitative sur le rapport entre degré d'élaboration et degré de sollicitation. On pourrait en effet croire, au vu de la répartition des extraits, que les discours les plus spontanés relèvent du type 3b ? Ce serait une méprise totale étant donné que nous y avons fait figurer la quasi totalité des extraits spontanés dont nous disposions et que, en outre, trois des quatre extraits situés en 3b spontané proviennent du même sujet B13.

En réalité, sur l'ensemble de l'échantillon et du corpus de discours métalinguistiques recueilli, plus le degré de sollicitation est élevé, plus le degré d'élaboration a des chances de l'être aussi. Néanmoins, nous souhaitons faire remarquer que cela n'était pas totalement systématique.

6.2 LA METALANGUE EMPLOYÉE

On s'est intéressé jusqu'à présent, dans une optique psycholinguistique, aux opérations métalangagières réalisées par les sujets dans leurs verbalisations. Nous allons porter notre attention plus spécifiquement dans cette section sur le « contenu » (si l'on reprend la distinction de D. Bailly 1980a) et en particulier sur la métalangue entendue au sens restrictif de terminologie grammaticale⁷ conformément à la définition retenue (cf. infra 2.7.3)

Ceci étant posé, il reste qu'il est très difficile, pour ne pas dire impossible de délimiter avec précision les contours de la métalangue (« *il n'y a pas de solution de continuité entre mots métalinguistiques ordinaires et spécialisés* », H. Besse 1980b) et il est toujours possible de paraphraser (dire par exemple "le truc qu'on accroche à la fin des verbes" plutôt que "le pronom enclitique"). Nous proposons par conséquent d'en écarter en premier lieu les termes qui ne jouent qu'un simple rôle de désignation équivalent au procédé d'autonymie, ceux qui permettent de faire une hypothèse sur le signifié de l'élément cible en le montrant (ce que F. François, 1986: 51, qualifie d'utilisation du « *langage comme reprise* ») et qui sont les termes utilisés le plus fréquemment, à savoir *lettre, mot, phrase, texte* ou *article (de presse)*. On fera valoir à l'appui de cette position la valeur non-linguistique qui leur est assignée par les sujets, et donc forcément non-métalinguistique, respectivement d'"unité graphique", de "segment entre deux blancs", de "segment entre deux points", de "totalité du document". Remarquons que le terme "nom" est parfois utilisé aussi avec une telle acception comme lorsque TA déclare à propos de *herida* que « *ça doit être le nom d'une monnaie* ». En second lieu, les seuls usages paraphrastiques dont on tiendra compte seront ceux

⁷ Nous considérons en effet comme acquis et maîtrisés par les sujets d'autres aspects de la métalangue tels que la capacité à faire usage du procédé d'autonymie, de citation, de rapport du discours, etc. (cf. H. Besse 1980a, J. Rey-Debove 1983) et par conséquent de peu d'intérêt dans notre perspective didactique.

qui renverront sans ambiguïté à une notion métalinguistique précise, à condition là aussi que la simple désignation soit dépassée.

Ces usages "désignatifs" mis à part, on peut s'employer à voir quels sont, quantitativement, les termes les plus fréquents chez les binômes par exemple, avant les questions à orientation ouvertement métalinguistique. Les termes concernant les parties du discours sont les plus fréquents :

- 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).

Le terme verbe est de loin celui qui est cité le plus souvent, ce qui reflète bien la stratégie métasyntagique dont il a été question plus haut et l'importance accordée à cette partie du discours pour la construction sémantique (ce qui n'implique pas, soyons clair, sa prédominance, puisque d'autres types de traitement sont réalisés sans métalangue). D'autant plus que les termes métalinguistiques renvoyant aux différents temps verbaux ont également une fréquence élevée :

- imparfait (7) ;
- passé simple (10) ;
- passé (8) ;

- présent (5) ;
- infinitif (4) ;
- passé composé (3) ;
- plus-que-parfait (2)...

Remarquons toutefois que les termes spécifiques de la catégorie lexicale d'un mot peuvent également être utilisés à des fins purement désignatives (par exemple dans l'extrait « [to'mo], "tenais" ça doit être du verbe "tenir" je suppose »). Par conséquent, la simple prise en compte de la fréquence d'utilisation chez un sujet donné n'est pas forcément révélatrice de sa tendance à catégoriser (dans l'exemple ci-dessus, à opération égale, le terme verbe aurait pu tout aussi bien rester implicite). De plus, nous avons vu que la catégorisation n'est qu'un aspect parmi d'autres de l'activité métalinguistique. Certains traitements peuvent même être réalisés indépendamment du recours à une telle terminologie. C'est le cas par exemple du traitement graphémique et encore plus fréquemment du traitement sémantique. C'est également possible dans le cas du traitement syntaxique comme nous avons pu le constater à plusieurs reprises dans les extraits que nous avons considérés. A tout moment en définitive le terme de la métalangue peut être remplacé par une périphrase.

Par conséquent, si l'emploi d'une telle terminologie par un sujet renvoie bien entendu aux connaissances métalinguistiques qu'il sera en mesure d'investir dans l'activité "méta", il faut s'empresse de préciser qu'à elle seule la métalangue ne constitue pas tout le savoir métalinguistique.

Par ailleurs, tout usage de la métalangue ne signale pas nécessairement une activité métalinguistique. Ainsi avons-nous vu qu'elle peut entrer dans des discours métacognitifs (cf. 5.1.1.2), voire dans des énoncés qui ne manifestent en rien une activité métalinguistique sur la langue cible mais une simple prise de distance par rapport à la vérité de ce qui est rapporté en langue maternelle (comme pour B5 « *ce que*

je te dis c'est tout au conditionnel, et s'il y avait un temps plus fort que le conditionnel je l'emploierais »).

Peut-on néanmoins considérer la métalangue comme un indice fiable de ce qu'on pourrait appeler "les potentialités métalinguistiques d'un sujet"⁸ ? Il semble bien que non, du moins pas avec le protocole de recueil des données tel que nous l'avons conçu. Du moins faudrait-il la considérer autrement que quantitativement et globalement puisqu'il semble bien que l'emploi de la métalangue ait varié du tout au tout chez certains sujets en fonction du moment de l'entretien. Il est donc plus intéressant de considérer qualitativement la connaissance ou méconnaissance de la métalangue chez nos sujets, sur l'ensemble de l'entretien. Nous proposons à cet effet un classement en trois pôles. 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 auprès des 20 sujets de l'échantillon donne le résultat suivant⁹ :

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 sont les suivants :

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.

⁸ Au sens le plus globalisateur possible de capacités + compétences + représentations.

⁹ Termes de la catégorisation grammaticale en *italiques*, termes de la catégorisation lexicale en caractères standard.

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 sont les suivants :

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, 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

Cette analyse permet 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. Notons que ceux-ci (en italiques dans les deux premières listes) renvoient majoritairement (12 sur 18, soit 67%) à la catégorisation grammaticale, ce que nous avons appelé plus haut le traitement morphologique. La catégorisation lexicale y est nettement moins représentée (6 sur 18, soit 33%). Elle l'est plus en revanche dans les emplois moins répandus car relevant des connaissances individuelles. La métalangue relative à la catégorisation lexicale est donc moins connue même si sur l'ensemble de l'échantillon le recensement fait apparaître une certaine diversité. Preuve en est par ailleurs le fait que des termes relativement courants (toutes catégorisations confondues) fassent l'objet de demandes d'aide ou d'explication, voire d'utilisations erronées révélant ainsi les limites des sujets sur la métalangue, comme dans les exemples suivants :

B4q2p5 « ...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 ».

T1q4p8 "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" ».

B4q7p12 « - ... là au début ce serait plutôt "ont assisté" c'est le passé simple... machin... ? »

T2q4p11 « - j'utilise le participe, je sais plus comment on appelle ça, là, ce verbe là, comment c'est... c'est pas le, t'as le présent, l'imparfait... et puis t'as l'autre, je sais plus comment il s'appelle là
 (Enq.) - Oui, le passé chose
 (T2) - Ouais, et c'est le même que [pudje kɔn]
 (Enq.) - Le passé simple
 (T2) - Oui ça va bien, ben, passé simple! voilà ».

T1q7p16 « - ... 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 ? »

(cf. également les extraits déjà rapportés aux points 5.3.3.1 et 5.3.3.4, ou encore T2q4p11, page 281)

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 notamment de B8 (cf. l'extrait B8q9p14, page 345) ou encore de T1 et T2. Ces différences interindividuelles se manifestent également à travers la diversité des termes utilisés. Ainsi peut-on classer les sujets en fonction de la quantité de termes métalinguistiques utilisés (relevant des catégories a et b ci-dessus) au fil de l'entretien : de 6 termes au minimum à 30 termes au maximum avec une moyenne à 15 termes par sujet, les sujets se distribuent ainsi du plus fort usage au plus faible.

Graph. n°20 : Quantification par sujet des termes de la métalangue employés :

Classement	1	2	3	5	6	8	9	11	12	15	17	18	19	20
Sujet(s)	B7	B14	B1 B13	B12	T1 B10	B8	B11 B3	B4	T2 B9 TA	T4 T3	B2	B6	B5	TB
Quantité termes	30	21	20	19	18	16	15	14	13	10	9	8	7	6

Au vu de ce classement, la plus faible inclination métalinguistique des trinômes, déjà constatée lors de l'analyse de l'activité métalinguistique dans la phase II à orientation didactique, se confirme.

Nous reprendrons ce classement plus loin au moment de la caractérisation individuelle des sujets.

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 (cf. T1q8p17 et TBq8p15 page 340). Il reste que dans une perspective didactique et en particulier dans l'élaboration d'un outil d'aide à la réflexion métalinguistique, sorte de grammaire de la compréhension, 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 le sens des termes métalinguistiques utilisés aussi souvent que possible (par 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 comme nous avons pu le constater sur les notions (sur le verbe, le nom...) qui seront également impliquées dans les savoir-faire métalinguistiques. C'est à cela que nous allons nous intéresser désormais.

6.3. LES POTENTIALITES METALINGUISTIQUES DES SUJETS

Nous avons jusque là considéré les différents types de traitement conduits par les sujets en situation, nous en avons tiré une typologie en fonction du degré d'élaboration, nous avons procédé à l'inventaire de la métalangue, nous souhaiterions à présent revenir sur la nature des différentes connaissances qui sont impliquées dans l'activité métalinguistique des sujets, c'est-à-dire sur les potentialités ou capacités qu'ils sont susceptibles d'y investir.

6.3.1. Deux types de connaissances

Nous avons à plusieurs reprises souligné le fait que cohabitaient dans ces potentialités des connaissances grammaticales objectives, issues selon toute vraisemblance de la pratique scolaire, et des connaissances de nature plus subjective dont on ne sait si elles sont transmises implicitement ou explicitement par l'école ou bien créées de toute pièce par les sujets. De nombreux auteurs ont souligné cette bipolarité des savoirs métalinguistiques, aussi bien chez les enfants vis-à-vis de leur LM que chez les adultes dans l'appropriation d'une LE.

Othenin-Girard et de Weck (1988: 54) formulent à ce sujet l'hypothèse selon laquelle « *les représentations grammaticales sont plutôt le résultat d'un processus d'assimilation et de réélaboration* » à partir des connaissances grammaticales diffusées par l'école et du fonctionnement métalinguistique spontané des enfants. Cette hypothèse s'appuie sur le constat selon lequel, pour exécuter des tâches métalinguistiques de repérage, des enfants ayant été exposés à des types d'enseignement grammatical aussi différents que le modèle traditionnel et le modèle de la grammaire générative et distributionnelle, utilisent en définitive des procédures comparables et rencontrent des difficultés analogues.

On peut supposer que l'apprentissage ultérieur ou simultané d'une LE va mobiliser ces connaissances et, éventuellement, les modifier. Si bien qu'à l'âge adulte, c'est à l'ensemble du passé métalinguistique d'un individu que l'on a affaire (comme par exemple quand on le place en situation de réagir par rapport à une langue inconnue mais voisine de LM). La plupart des auteurs s'étant intéressés à l'activité métalinguistique de l'apprenant (en milieu formel ou non) en ont signalé les deux faces, la « *savante* » et la « *naïve* » (D. Véronique 1990: 19). Il a été proposé de parler pour cet ensemble de connaissances grammaticales, dont la caractéristique la plus saillante et le plus souvent soulignée est sans doute son hétérogénéité, de « *grammaire émergente* » (ibid.: 26) ou de « *proto-grammaire* » (N. Dittmar 1990). C'est cette instance qui va réguler, dès les premiers contacts avec la LE, l'interlangue des "comprenants" en ELVIF.

Il nous semble que ces deux types de connaissance ne renvoient d'aucune façon à l'opposition entre connaissances déclaratives et procédurales, savoirs et savoir-faire. Selon nous, elles relèvent toutes deux des connaissances déclaratives et sont susceptibles d'être mobilisées ou non, comme nous l'avons vu à travers la typologie des degrés d'élaboration (cf. 6.1), dans les savoir-faire.

Précisons que nous nous référons bien ici aux connaissances explicites, appréhendées à travers les verbalisations, et que nous n'évoquerons pas (sauf exception et en ce cas nous l'indiquerons) les connaissances implicites dont on peut parfois faire l'hypothèse à partir de certains comportements. Rappelons cependant que rien ne prouve que ces connaissances explicites agissent effectivement pendant la lecture. Trévisse (1992: 104) rappelle que les verbalisations « *ne traduisent pas toujours directement l'activité métalinguistique du sujet en production/compréhension, et, a fortiori, n'ont pas un rapport systématique avec les pratiques linguistiques de production et d'interprétation des énoncés* ». Il reste que lorsque l'on sollicite la réflexion – et c'est ce que nous comptons faire ultérieurement à des fins pédagogiques

en vertu de notre postulat de base (voir en introduction), notamment pour aider de futurs apprenants à élucider les zones de résistance à la compréhension – ce sont ces connaissances que le sujet mobilise. Il nous reviendra ensuite de démontrer qu'il est possible d'exploiter ce potentiel de représentations afin de faciliter l'interprétation des textes et la saisie des formes de LE. Comme l'écrit Trévisé (ibid : 105-106) si « *cerner ces états de représentations, ou leurs origines, n'informe pas sur le rôle qu'elles jouent, ou ne jouent pas, dans les activités de production et de compréhension, et plus généralement dans l'acquisition* », il n'en est pas moins vrai qu' « *une des définitions de l'enseignement est bien l'intervention systématisée sur les processus d'acquisition et sur les représentations conscientes et inconscientes des sujets, par l'apport, la transmission, de connaissances jugées adéquates (c'est-à-dire d'input linguistique et métalinguistique)* ».

Or, pour ce qui est des représentations conscientes, il n'est pas juste selon nous de parler de représentations « *naïves* ». Certes, la prise en compte, par exemple, de la taille des unités pour en évaluer l'importance sémantique ou pour en déduire la catégorie, renvoie d'une certaine façon à la recherche d'une motivation du signe (cf. C. Degache 1995), mais dans bien des cas ces représentations dites "naïves" procèdent d'autres phénomènes tels que la surgénéralisation par exemple. Parce qu'elles sont de quelque utilité aux sujets, parce qu'elles leur permettent de réaliser des opérations métalinguistiques, nous proposons de les appeler des « *heuristiques métalinguistiques* » (cf. D. Gaonac'h 1987, D. Véronique 1990: 19, 1992: 23) que Gaonac'h (op. cit.: 115) définit comme « *des "règles" qui présenteraient une efficacité suffisante malgré leur absence de systématisme* ». Il 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 thématisme* ». Les représentations métalinguistiques de nos lecteurs

adultes présentent de fortes similarités avec les exemples avancés par Gaonac'h. Et nous croyons pouvoir reprendre à notre compte le rôle qu'il leur attribue en compréhension : « *les heuristiques liées à l'activité de compréhension ont justement pour rôle de contrôler le choix des indices pertinents, l'établissement des relations susceptibles d'aboutir à une intégration efficace des éléments constitutifs* ».

6.3.2. Des heuristiques métalinguistiques

Si le savoir grammatical savant se manifeste dans notre corpus à travers la métalangue et l'utilisation qui est faite de la terminologie grammaticale, les heuristiques d'apprentissage prennent la forme de maximes ou d'"axiomes" qui sont posés par les sujets comme de véritables universels¹⁰ (d'où le vocable de "pseudo-universel" dont nous les avons parfois affublés). Bien qu'il en ait souvent été question dans les pages qui précèdent, il nous semble nécessaire maintenant de les récapituler. Nous évoquerons au passage les hypothèses d'optimisation de ces heuristiques dans la perspective pédagogique qui est la nôtre et nous essaierons d'imaginer le type d'indications qui devront être données aux apprenants. Pour traiter les zones de résistance mise en évidence par l'analyse pré-didactique, il faudra alors prévoir une aide adaptée, ou mieux, une incitation à la réflexion qui permettra de prendre conscience et de remettre en cause ces heuristiques. Cette démarche méthodologique implique évidemment un calibrage précis, en vertu de ces critères, des textes retenus pour l'enseignement. Les modalités pédagogiques exactes de cette démarche d'incitation à la réflexion métalinguistique restent à préciser, mais pour l'essentiel il nous semble qu'il est souhaitable que l'on respecte la séquence suivante :

- recherche de la zone de résistance ;
- réflexion sur l'heuristique ;

¹⁰ Ou encore de « *stratégies universelles* » (D. Slobin cité par D. Gaonac'h 1987: 149).

- formulation d'hypothèse métalinguistique¹¹ ;
- recours possible à l'information métalinguistique ;
- formulation d'une hypothèse de remédiation sémantique.

Une fois de plus c'est le verbe qui recueille l'attention principale à ce niveau-là aussi.

6.3.2.1. Autour du verbe :

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

- « *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* ».

Ces principes, affirmés généralement de façon péremptoire par les sujets, ne sont pas seulement des représentations métalinguistiques "naïves" ou erronées mais d'abord et avant tout des surgénéralisations susceptibles (le troisième mis à part) de rendre service tant que le sujet ne sera pas exposé à des textes les contredisant, ce qui correspond à la définition posée par Gaonac'h (cf. supra). Dans le cadre d'un enseignement /apprentissage axé sur les habiletés de compréhension, il conviendra alors d'observer les comportements des lecteurs. Ces principes seront-ils remis en cause explicitement ou implicitement, et dans le cas contraire, quelles en seront les répercussions sur la compréhension ?

¹¹ Il n'est pas impossible bien entendu que de nombreux sujets résolvent la difficulté, soit en ayant recours à des procédures descendantes, soit en émettant une hypothèse métalinguistique fondée.

En définitive, ce qui distingue ces heuristiques des savoir-faire, de l'activité métalinguistique (cf. 6.1), c'est le fait qu'ils en soient posés comme les postulats, c'est leur caractère préalable par rapport au procédural. Il faut les différencier en cela d'autres verbalisations, au caractère hypothétique, qui n'ont pas la même valeur heuristique puisqu'elles peuvent aussi bien justifier une interprétation que la motiver, comme dans l'exemple suivant : « *peut-être y a-t-il des phrases comme en français qui peuvent commencer par des verbes sans que ce soit des interrogations* »

a- « les verbes d'un récit sont conjugués au passé » ;

Nous avons discuté cette heuristique au point 5.4.1. Dans la perspective pédagogique, il convient sans doute de le laisser fonctionner en l'état, puisqu'en définitive il est statistiquement fondé, jusqu'à ce qu'il soit susceptible d'avoir des répercussions négatives sur l'interprétation.

Quelle information devra-t-on alors fournir à son sujet ? Sans doute faudra-t-il la prévoir double de façon à ce que, d'une part, il soit admis que les discours narratifs n'impliquent pas exclusivement le recours aux temps verbaux du passé, et d'autre part qu'il n'y a pas toujours corrélation entre temps grammatical et temps chronologique. Pour ce faire, il faudra probablement leur donner à la fois les moyens de découvrir la morphologie flexionnelle de l'espagnol en en construisant progressivement et empiriquement les paradigmes, et les moyens de tester les rapports entre temps grammatical et temps chronologique au moyen d'indices ne relevant pas du système verbal. Il s'agira en ce sens d'éviter de se contenter de renvoyer d'emblée les apprenants, pour chaque forme verbale rencontrée dans les textes, aux valeurs des affixes flexionnelles portées (mode, temps grammatical, personne). Il nous semble souhaitable en effet que le but de l'intervention pédagogique soit de susciter la réflexion métalinguistique, en amont de cet apport d'information, au moins dans les premiers

temps de l'apprentissage. Sans doute faudra-t-il prévoir aussi, si le problème n'a pas été soulevé au moment de la construction du sens, d'inciter l'apprenant à conceptualiser sur ce point en prévision d'éventuelles difficultés ultérieures (M. Masperi 1995).

Ces considérations sont également valables pour la quatrième heuristique (« *s'il y a un auxiliaire dans une forme verbale, il s'agit d'un temps verbal du passé* ») qui renvoie également au procès de reconstitution de la chronologie actancielle (cf. page 283), à ceci près qu'il nécessitera d'informations supplémentaires sur les auxiliaires et semi-auxiliaires en espagnol qui seront liées au traitement lexématique.

b- « il y a nécessairement un verbe par phrase » :

Pour ce qui est de la deuxième heuristique, la même démarche peut être retenue, à savoir attendre qu'il occasionne un dysfonctionnement de la compréhension pour envisager de le "déconstruire". Mais contrairement aux rapports du temps grammatical et du temps chronologique où une simple mise en garde étayée d'exemples sera sans doute suffisante, au moins dans un premier temps, il sera probablement difficile d'éviter ici d'interroger certaines notions fondamentales à la base de la description grammaticale, à savoir les notions de phrase et de verbe. Il est en effet facile et fréquent d'observer qu'une phrase écrite (un segment entre deux points) ne dispose pas de verbe¹². La recherche obstinée d'un verbe dans un tel énoncé résistant à la compréhension ne conduirait sans doute le lecteur qu'à l'impasse ou, au mieux, à une construction hasardeuse. Faut-il pour autant en conclure qu'il faut faire évoluer la représentation de la notion de phrase ? Les lecteurs en ELVIF n'ont aucunement besoin de savoir si un fragment du texte est « *syntactiquement achevé* » (cf. D. Creissels 1995, chap. I, pour qui la « *complétude syntaxique* » est la caractéristique principale de l'« *unité phrastique de base* »). Il leur suffit au contraire de savoir que la même

¹² On citera par exemple la méthode d'espagnol « *Pueblo 1* », largement diffusée dans les années 70, où le premier texte de la première unité « *En Gran Vía* » ne compte pas un seul verbe.

quantité d'information peut être véhiculée, indépendamment du fait que le fragment soit perçu comme une "phrase complète" ou non (Creissels donne comme exemple de cette équivalence les deux énoncés : « *pour lui, demain, le départ* » ; et « *il part demain* »).

En définitive, il faudra démontrer que toute "phrase" en tant que fragment de texte délimité par deux points ne comporte pas nécessairement un verbe. Comme l'écrit Creissels (1995) à propos de l'exemple sans verbe ci-dessus : « *ignoré des grammaires du français, ce type d'énoncé existe, et il est même particulièrement fréquent dans les titres de journaux* ». Faut-il aller au-delà de cette simple observation en cherchant par exemple à la justifier au moyen de la notion de "prédicat logique" ? Nous ne le croyons pas, encore qu'il puisse s'avérer utile de prévoir un plus d'information pour les apprenants "métalinguistiquement gourmands". Remarquons que cet apport d'informations "étagé", en vue d'une informatisation de la démarche pédagogique, conviendrait parfaitement aux possibilités offertes par l'hypertexte.

Cette réflexion au niveau de l'énoncé et du verbe peut permettre de surcroît d'interroger une éventuelle "représentation épilinguistique" – si l'on peut rapprocher ces deux termes sans produire un oxymoron – sur la fréquence potentielle d'apparition des verbes dont nous avons fait plus haut l'hypothèse (cf. 5.4.2.2). Il est à ce sujet important de faire prendre conscience aux lecteurs des "collusions verbales" de manière à limiter la trop grande systématisation de la quatrième heuristique (cf. supra) et afin qu'ils ne se limitent pas à la représentation suivante, jamais verbalisée mais sans doute effective : « *le verbe est constitué par un mot par "phrase", et si la phrase est longue il doit y en avoir un tous les n mots* »¹³. (on comprend à la lecture d'une telle heuristique pourquoi certains auteurs n'hésitent pas à parler de savoir "naïf").

¹³ Le faible taux de repérage de l'un ou l'autre terme des suites verbales ou autres tournures périphrastiques, observé lors de ses entretiens, a été vérifié lors de nos premières expérimentations d'enseignement guidé. C'est une des difficultés qui persiste après une dizaine d'heures de cours, notamment dans des structures comme la mise en relief. Par exemple, dans *La técnica es acercarse al "guiri"* (texte « *Flores peligrosas para los turistas* »), le premier terme de la suite verbale n'a jamais été repéré.

c- « une fois le verbe repéré on doit pouvoir trouver son sujet à proximité (voire son complément) » :

La troisième heuristique considérée entre en contradiction avec une caractéristique des langues romanes totalement inconnue des binômes dans la mesure où leur seule langue romane de référence, le français, ne la partage pas. Il s'agit bien sûr du fait qu'il n'est pas nécessaire de rappeler le sujet d'un verbe conjugué au moyen d'un indice pronominal si ce sujet est clairement identifié grâce au contexte énonciatif ou textuel. Notons toutefois que si les langues vivantes étrangères étudiées par les binômes, l'anglais et l'allemand, s'apparentent sur ce point au français, aucune réminiscence du latin, étudié par la plupart des sujets, n'est mobilisée sur ce point, alors même qu'il présente la même caractéristique. Ce qui nous fait dire qu'en dehors de quelques considérations étymologiques le latin est d'un secours direct limité. Cela aurait été pourtant nécessaire tant il est vrai que ce point précis pose problème, non seulement au niveau du syntagme verbal mais surtout au niveau textuel. Il renvoie en effet à la question des « *substituts diaphoriques* » (M. Maillard 1974) et à la « *co-référence* » (cf. S. Moirand 1990) que l'on doit repérer pour percevoir la « *progression thématique* » (cf. Dupont et al.: 1994), et ceci à plus forte raison parce que les textes choisis correspondent majoritairement au type de progression thématique à thème constant comme c'est presque toujours le cas dans les structures narratives (ibid.: 34).

On connaît assez bien ces phénomènes textuels aujourd'hui grâce à la grammaire textuelle et à l'analyse de discours. C'est d'autant plus vrai en ce qui nous concerne que le fait divers, et nous l'avons retenu à dessein, constitue un type de discours très bien décrit (cf. chap. 4). Or, cela ne résout pas la question de la démarche à suivre pour en informer les apprenants : faut-il concevoir de les mettre en situation de repérer les substituts diaphoriques ou la progression thème/rhème au fil du texte en espérant qu'ils en dégagent cette observation morphosyntaxique ? Ou bien faut-il se contenter d'en

dispenser l'information au préalable ou dès que le problème se pose ? Cela sera-t-il suffisant, notamment pour traiter les cas particuliers, par exemple les références internes comme celles qui reprennent une proposition du texte ? Les sujets de notre échantillon ont souvent manifesté cette difficulté face à la phrase « *Era en realidad un estertor* ». Certains ont résolu le problème intuitivement, d'autres, comme B4, se sont interrogés, au moment d'interpréter, par contraste avec le français (B4q4p8 « *ça doit être un verbe plus un pronom, enfin, les deux ensemble...* »). Du point de vue de la démarche pédagogique, il nous semble qu'il serait regrettable de court-circuiter ce questionnement et l'émission de ce genre d'hypothèse en faisant intervenir l'apport d'information prématurément.

6.3.2.2. Autour du nom :

Le nom fait dans l'ensemble l'objet de moins d'heuristiques que le verbe mais son extension définitionnelle est encore moins bien définie que celle du verbe (cf. 5.4.3). Les heuristiques le concernant, que nous avons rencontrés, sont les suivants :

- « *le nom est plus ou moins toujours précédé d'un article* » ;
- « *l'adjectif suit le nom* » ;
- « *le "a" final est la marque du féminin* ».

On sait, en ce qui concerne la première heuristique, qu'elle est acquise très tôt (dès 8 ans) par les enfants francophones. « *L'association "Dét + N" s'impose et devient le noyau stable de leur procédure de reconnaissance* » (C. Othenin-Girard et G. de Weck 1988: 55). Ces auteurs signalent toutefois les limites de cette procédure (méprise avec pronom-objet par exemple) en remarquant que « *l'aspect difficilement généralisable de cette procédure commode peut être illustré par le fait que certains noms sont nettement moins bien reconnus que d'autres* ». Il reste que lorsque la langue

est connue, il est possible de pratiquer le test de la détermination, c'est-à-dire de combiner avec un déterminant les éléments pour lesquels il y a doute, parce qu'ils sont réalisés avec un déterminant éloigné, difficilement identifiable, voire inexistant. En revanche, face à une langue inconnue, bien qu'apparentée, ce test est bien évidemment impossible. Et il l'est d'autant plus que les règles de la détermination ne sont pas les mêmes comme c'est le cas pour l'espagnol par rapport au français. On citera l'exemple de l'article : qu'il y soit en plus comme pour l'expression du temps (cf. P. Gerboin et C. Leroy 1991, ex : « *la noche del lunes* ») ou devant un pourcentage (« *augmentó un 10%* »), en moins comme devant « *les mots qui désignent des matières d'étude* » (cf. J. Bouzet 1986, rééd., exemple : « *un espacio sobre curanderismo* ») ou pour réaliser ce qu'opère l'article partitif en français (« *... había huellas de sangre...* »), ou bien encore lorsqu'il fait l'objet d'un emploi particulier (substantivation d'un infinitif ou d'une proposition complétive par exemple), la procédure de reconnaissance en question risque de se heurter à quelques difficultés. Si l'on ajoute à cela le fait que la détermination peut se réaliser par des moyens très divers, comme dans le segment « *... varios miles...* » où *miles* a été rarement signalé comme nom, peut-être à cause de la spécificité de son déterminant, on comprend que l'entreprise de catégorisation soit aléatoire, malgré la co-occurrence d'un certain nombre d'autres critères qui jouent un rôle compensateur (cf. 5.4.3.3). La question qui se pose à ce niveau, du point de vue de l'appropriation de formes de la langue cible, est la suivante : ces mécanismes compensateurs auront-ils un rôle purement ponctuel ou bien les apprenants en tireront-ils un savoir-faire pour gérer les "cas de figure" où ils ne peuvent pas servir (dans des passages particulièrement opaques ou ambigus par exemple) ? Et en ce cas, ce savoir-faire reposera-t-il sur une base implicite, fruit du contact répété avec la langue cible ou bien sur une réflexion explicite, soit métalinguistique, induite à partir de l'observation de ces occurrences ?

Nous ne pouvons pas répondre à ces interrogations dans la mesure où notre corpus a été recueilli auprès de lecteurs occasionnels. Il faudrait là encore mettre en

place une étude longitudinale, à condition de préserver l'échantillon de tout apport d'information métalinguistique de façon à voir comment, dans des conditions "naturelles" d'acquisition (au sens krashénien du terme), se développe l'habileté à lire/comprendre en ELVIF. Cependant, compte tenu de notre finalité didactique, notre problématique serait plutôt de savoir discerner le moment le plus propice à l'apport d'information métalinguistique en vue de l'appropriation.

De toutes les heuristiques examinées, la deuxième heuristique ci-dessus (« *l'adjectif suit le nom* ») est sans doute celui qui est le moins objet à discussion, à ceci près que là où les sujets parlent d'adjectif, au vu des objets linguistiques référés, il semble qu'il faille entendre adjectif qualificatif. Sa formulation a été uniquement motivée par la consigne de catégorisation, lorsque les sujets ont dû localiser le nom dans le segment « *médicos participantes* » qui, par ailleurs, ne semblait pas poser de difficultés d'ordre sémantique. En tout état de cause, cette heuristique ne paraît pas "exploitable" à des fins didactiques dans la mesure où, comme l'affirment P. Gerboin et C. Leroy (1991: 318), « *en espagnol, la place de l'adjectif qualificatif est variable, plus encore peut-être qu'en français [...], il n'y a pas de règle mais seulement des tendances liées également au rythme, au sens, etc.* ». Encore faudra-t-il prévoir d'insérer cette information dans un ensemble d'informations morpho-syntaxiques à usage général de façon à prévenir une activité métalinguistique condamnée à la stérilité.

Pour ce qui est de la troisième heuristique qui renvoie quant à elle à la catégorie grammaticale du genre, il conviendra de faire observer que l'on rencontre beaucoup plus fréquemment de substantifs de genre masculin finissant par "a" (*el programa, el cámara, el problema, el turista, el mapa, etc.*) que de substantifs de genre féminin finissant par "o" (*la mano, la modelo* étant les seuls dans la langue courante). Le genre étant le plus souvent arbitraire, cela reste de bien peu d'importance pour la

compréhension, à l'exception toutefois de la désignation des êtres animés : il peut s'avérer important en effet de comprendre dans certains contextes que l'on parle par exemple de la caméra et non pas du preneur de vue, d'un touriste et non pas d'une touriste¹⁴... Les risques d'une telle heuristique pour la compréhension demeurent néanmoins fort limités.

6.3.3. De la gêne "épi-" ou métalinguistique qui accompagnent certaines notions

On ne saurait évoquer les sphères du verbe et du nom sans revenir quelque peu sur la question de la gêne ou du malaise relatif à leur définition, que nous avons cru percevoir à travers l'analyse des performances métalinguistiques (cf. supra 5.4.2 et 5.4.3.1). En ce qui concerne le repérage des verbes par exemple, plusieurs indices tendent en effet à prouver que, si certaines formes verbales sont peu repérées, cela peut être dû au fait qu'elles ne sont pas clairement identifiées comme verbes. Or, bien que certains sujets aient formulé explicitement leur gêne, jamais la notion de verbe n'est discutée. Cela serait-il utile à des fins didactiques ? Il est permis d'en douter. Mais il n'en reste pas moins que les sujets ont une conception très dogmatique du métalangage en général et des principales catégories lexicales en particulier. S'ils rencontrent des difficultés à catégoriser certaines unités, ils s'en adjugent automatiquement la responsabilité, parce qu'ils ont « *oublié leur grammaire* », parce qu'ils n'ont « *jamais été doués* »... Cela est particulièrement flagrant lors du repérage des noms, face aux difficultés liées à l'étendue de la notion de nom ou encore face au sigle développé de la fin du premier paragraphe (« *Colegio Oficial de Médicos de Valencia* ») qui posait tout le problème de la définition du nom propre. Or, là encore, personne ne s'interroge sur ce que Dubois et al. (1994) appellent « *le caractère instable de la frontière entre nom commun et nom propre* ».

¹⁴ Cf. texte de la note précédente.

Sans doute faut-il imputer ces comportements au modèle métalinguistique traditionnel qui sous-tend leurs représentations métalinguistiques, et où la distinction entre nom et verbe est à la base de tout l'édifice, donc inébranlable. Risque-t-on de faire s'effondrer l'ensemble si on leur suggère que les difficultés qu'ils rencontrent à catégoriser certaines unités ne relèvent pas de leur incompetence ou de leurs méconnaissances mais d'une question réellement difficile qui préoccupe beaucoup les linguistes depuis un siècle ? (cf. C. Baylon et X. Mignot, 1995: 73; D. Creissels 1995: 53). Cette information n'apporterait vraisemblablement aucun élément sémantique pour élucider les zones de résistance des textes. Il nous semble cependant qu'elle est susceptible de dégager l'apprenant d'un sentiment de culpabilité dans l'usage de la métalangue qui ne peut lui être que bénéfique. On sait en effet qu'il y a interdépendance du cognitif et de l'affectif, des schèmes linguistiques et des structures affectives et que, en l'occurrence, rasséréner l'apprenant ne peut avoir que des conséquences positives sur ses attitudes. Preuve en est cette réaction d'étonnement de T2 déjà rapportée en 4.4.3.1:

T2q9p13 « - *Parce que moi je sais pas ce que c'est qu'un nom quoi, en fait, alors bon...*

(Enq) - *C'est pas évident.*

(T2) - *Ah bon ?!!! »*

Aussi simple que soit l'expression de l'enquêteur pour confirmer la difficulté réelle de la tâche, on peut observer, au vu de la réaction du sujet, l'effet de déculpabilisation métalinguistique qui en ressort. Il doit être clair que l'activité métalinguistique, pour autant qu'elle relève des structures cognitives, ne fonctionne pas indépendamment de toute implication affective.

6.3.4. En conclusion sur ce point

Il est frappant de constater en premier lieu à quel point les raisonnements métalinguistiques des adultes de notre échantillon s'apparentent à ceux tenus par des enfants de 8-10 ans lors de tâches similaires sur leur LM (F. François et al. 1986, H. Kilcher-Hagedorn et al. 1987, C. Othenin-Girard et G. de Weck 1988). Bronckart écrit ainsi (dans la préface de H. Kilcher-Hagedorn et al. 1987: 12) qu'au sujet des catégories lexicales les résultats des recherches « *montrent que les élèves combinent des bribes d'enseignement explicite à des éléments de réflexion issus de leur pratique langagière* ». Certes, à l'âge adulte, ces bribes d'enseignement peuvent être plus diversifiées, encore que cela ne soit pas vrai pour tous nos sujets. Mais leurs potentialités métalinguistiques se caractérisent bien aussi, d'après ce que nous avons pu observer, par une "mise à plat"¹⁵ de tous les moyens à leur disposition : terminologie grammaticale, heuristiques surgénéralisants, tâtonnements empiriques... Sur ce dernier point, nous évoquerons deux exemples pour illustrer la similarité de fonctionnement :

– le rapport entre taille du mot et rôle syntaxique : nous avons vu que, assez fréquemment, nos sujets s'y reportaient pour catégoriser des unités opaques : « *c'est un mot court pour être un sujet* »; « *un petit mot en tête de phrase c'est une proposition ou un mot de liaison* ». Nous avons émis sur ce point l'hypothèse du reste d'une conception symétrique des rapports entre langue et réalité. A l'âge adulte, l'arbitraire du signe, dans certaines conditions, serait remis en question. Or, François et al., constatant l'utilisation systématique de ce critère chez un enfant de CE2 pour distinguer les adjectifs (grands) des verbes (petits), fait remarquer qu' « *il donne assez souvent un résultat favorable puisqu'en effet les différentes classes de mots n'ont pas – en moyenne – des longueurs comparables* ». Il y aurait finalement là aussi une sorte d'heuristique, basé sur un sentiment statistique intuitif, dont des adultes doués par ailleurs de compétences

¹⁵ "Mise à plat" dont l'exemple le plus extrême nous est offert par B4 lorsqu'il justifie sa traduction intuitive de *los ojos* par "les yeux" en ayant recours à une motivation idéogrammatique du signifiant: « B4 - *Oui... puis je sais pas c'est marrant parce que tu as (rire)... un "o" de chaque côté un "j" au milieu j'ai vu des yeux ! (rires)* ».

métalinguistiques savantes (c'était le cas de B7), n'hésiteraient pas à faire un usage "pragmatique" dans certaines situations dans la mesure où ils en constatent l'efficacité.

– le deuxième exemple de similarité nous est fourni par cette autre remarque de F. François et al. (ibid.:29) lorsqu'il note que « *ce sont les noms plus que les verbes ou les adjectifs qui sont définis par éliminations successives* ». C'est bien également ce que nous avons observé lorsque certains sujets, comme B12, définissent par défaut les noms (« *c'est tout ce qui n'est pas adverbe ou adjectif* »).

Au vu de ces similarités des représentations métalinguistiques, à 15 ans d'écart dans le développement d'un individu francophone (puisque la moyenne de notre échantillon est de 24 ans), peut-on formuler l'hypothèse que l'essentiel des potentialités métalinguistiques est acquis avant l'entrée au collège ? Il faut néanmoins rester prudent car l'ELVIF n'est pas susceptible de toutes les faire émerger. L'apprentissage de l'allemand a été par exemple pour beaucoup l'occasion de les développer. Or, l'espagnol n'ayant pas de marques de cas (ce dont la plupart des sujets étaient informés avant l'entretien comme on a pu le vérifier lors de l'"échauffement"), cette partie-là des potentialités ne risquait pas d'être recensée. On peut reformuler par conséquent l'hypothèse ainsi : pour aborder l'ELVIF, un adulte semble avoir recours à des moyens métalinguistiques déjà en sa possession à la fin de l'école primaire. Certes, ses capacités métalangagières, en tant que liées à la connaissance du monde par la place et le rôle que joue le langage dans les rapports humains, sont nécessairement plus développées. Certes nous ne prétendons pas que son potentiel cognitif (et métacognitif) soit identique. Mais la "proto-grammaire" disponible pour le traitement des langues romanes, reste semblable. Cette hypothèse reste à vérifier, mais si elle devait s'avérer fondée, notre démarche d'enseignement de la lecture/compréhension par optimisation et enrichissement des potentialités métalinguistiques n'en pourrait être que confortée.

A ce propos, suite au recensement de quelques stratégies morphosyntaxiques relevant des potentialités métalinguistiques, nous avons suggéré quelques pistes à explorer. Il reste néanmoins que ces potentialités ne se limitent pas au niveau morphosyntaxique. Celui des lexèmes, dont nous avons déjà évoqué la prépondérance dans l'activité d'interprétation des textes, doit être également pris en considération. Nous avons observé que les traits graphémiques et sémantiques ne donnaient jamais lieu à généralisation puisque aucune verbalisation de type 3 (selon la typologie dressée en 6.1) ne concernent ces niveaux (cf. 5.2.2.3 sur le traitement par analogie). Là encore une approche longitudinale de la question s'imposerait compte tenu de l'insuffisance de l'exposition dans notre propre enquête. Néanmoins, les discours d'un degré d'élaboration inférieur au type 3 nous donnent suffisamment d'indications pour que l'on puisse élaborer quelques stratégies d'étayage de la réflexion d'un apprenant au niveau lexical. Nous les évoquerons dans la conclusion finale.

CONCLUSIONS

Au terme de cette recherche dont l'objectif principal était le recensement et le classement des aspects métalinguistiques déployés par des adultes francophones lors d'une lecture en Espagnol Langue Voisine Inconnue, nous souhaiterions récapituler les phénomènes abordés, dégager brièvement des perspectives pour notre recherche à venir, et formuler quelques suggestions pour la perspective didactique.

Après avoir clarifié l'extension des différents termes présentant le préfixe "méta-", notamment en mettant les distinctions théoriques à l'épreuve des discours recueillis dans les entretiens, après avoir thématiqué l'activité "méta" en lecture/compréhension des sujets en déterminant des critères pour en classer les manifestations en fonction des objets et niveaux linguistiques concernés, nous nous sommes évertués à décrire les « *modalités de transfert ou d'adaptation* » (R. Porquier et R. Vivès 1993) de savoirs langagiers et de représentations métalinguistiques antérieures, en fonction du degré de sollicitation et surtout, de formalisation. Cette analyse qualitative de l'activité métalinguistique a été complétée par un certain nombre d'informations quantitatives provenant de l'exécution de tâches explicitement métalinguistiques ainsi que par une "prospective didactique" incidente.

Cette démarche nous a permis de repérer au sein de notre échantillon, la diffusion d'un certain nombre d'heuristiques métalinguistiques, d'estimer l'extension de la métalangue et des répercussions de la proximité typolinguistique, de sonder la

réflexion sur la perception de la difficulté et d'apprécier le rôle de la langue maternelle ainsi que la connaissance préalable d'une autre langue romane étrangère (cas des trinômes). L'étude de ces phénomènes et des questions qu'ils soulèvent nous permet :

- de mieux situer les différentes composantes "méta" entre elles et par rapport à l'ensemble de l'activité de lecture / compréhension ;
- d'observer que "la flexibilité translinguistique" chez un francophone à l'égard de l'espagnol écrit est autant une question d'attitudes que de stratégies, l'ensemble se traduisant par des comportements de confiance ou de méfiance restant marqués par le point de vue de la LM, y compris chez les trinômes bien que de façon différente et dans une toute autre proportion ;
- de mesurer le rôle et l'importance des dimensions discursive et textuelle dans la compréhension ;
- d'amorcer une réflexion didactique afin d'imaginer des situations de compréhension susceptibles de solliciter les potentialités métalinguistiques des apprenants ;
- de réfléchir aux premiers jalons à poser pour la conception d'un outil d'aide à la compréhension s'appuyant sur ses potentialités ;
- de projeter la réalisation d'un certain nombre d'études ultérieures pour étudier la relation entre performance et activité métalinguistique, dans la mesure où notre protocole le permettait peu ;
- d'envisager, pour un avenir un peu plus lointain toutefois, de construire un outil d'évaluation "diagnostique" et/ou "pronostique" des potentialités métalinguistiques d'un apprenant, élaboré à son intention afin de lui fournir un retour sur son activité métalinguistique à des fins métacognitives.

On le voit, la recherche amorcée ici ouvre diverses perspectives dont la plus immédiate est toutefois la prise en compte des différentes dimensions métalinguistiques recensées dans l'objectif de l'élaboration pédagogique.

A ce sujet, nous ne perdons pas de vue, en premier lieu, que la réflexion sur la langue, qu'elle soit spontanée, induite, suscitée, provoquée, voire explicitement requise, n'est pas en soi une condition suffisante du point de vue communicatif pour assurer la compréhension. En ne négligeant pas l'ensemble du système de lecture / compréhension, en considérant les différents aspects "méta-", en situant l'activité métalinguistique par rapport à l'un comme aux autres, nous pensons en avoir fait la démonstration. Notre opinion, qui reste néanmoins de l'ordre de l'"intime conviction", est qu'elle peut permettre de résoudre des difficultés de compréhension, d'éviter des "pièges" et des "blocages", si certaines conditions sont réunies. Si l'apprenant doit être "immergé" dans la langue cible, il ne doit pas être pour autant "submergé". Afin de respecter le dosage de l'effort métalinguistique, les points suivants peuvent être mis en avant :

– Partir des modes d'accès et de fonctionnement propres au sujet pour en évaluer les atouts et les faiblesses (réflexion critique sur les habitudes d'apprentissage). Comme le précise L. Dabène (1995: 111), il sera nécessaire de « *combattre les réflexes de défiance hérités de l'Institution scolaire par rapport aux savoirs qu'elle n'a pas inculqués, tout en utilisant au maximum les apports qu'elle a laissés* ».

– Garder un certain équilibre entre traitements ascendants et traitements descendants en fonction du profil de lecteur de l'apprenant. En effet, Turcotte (1994: 19) rappelle que, il ne faut pas perdre de vue que l'activité de lire possède un « *caractère holistique [qui explique] l'échec des approches didactiques qui isolent la maîtrise d'une opération mentale donnée de l'ensemble "traitement des données / construction du sens" qui caractérise la lecture* ».

- S'assurer de la mise en place préalable d'un certain nombre de traitements descendants avant de chercher à activer les traitements métalinguistiques (faire prendre conscience des caractéristiques textuelles, activer les domaines de référence touchés par le texte...)
- Entraîner à l'auto-évaluation de la compréhension et au repérage des zones de résistance, et parmi celles-ci, à la sélection des zones d'intérêt pour l'amélioration de la compréhension (contrôle métacognitif de l'activité) grâce à la réflexion métalangagière.
- Contrôler l'ensemble de la construction sémantique de façon à remettre en question les éventuels faux-sens qui pourraient la rendre incohérente, notamment au moyen de la "redondance des indices" qui doit valider la confirmation des hypothèses sémantiques au moyen de traitements de différents types.
- Développer l'autonomie de l'apprenant à travers la compréhension (cf. L. Duquette 1990) en l'incitant à prendre conscience de son profil de lecteur et à "apprendre à comprendre".

Ceci étant posé, on pourra envisager de permettre aux apprenants l'accès à la "grammaire" de la compréhension¹⁶. Nous croyons qu'il faut entendre cette "grammaire" dans un sens très large, c'est-à-dire à la fois comme une source d'informations et d'explications sur la langue cible et sur le langage en général, pour développer la « *composante sémantico-grammaticale* » de la compétence de l'apprenant (R. Porquier 1989: 126), mais aussi comme une incitation à la réflexion et à l'observation sur le langage et les langues, notamment à travers la comparaison interlinguistique (cf. M.H. Araújo Carreira 1992). Par là, nous entendons que notre approche s'apparentera à la démarche d'« *éveil au langage* », adaptée aux adultes pour des circonstances précises¹⁷, en ce sens qu'ils doivent prendre conscience d'un certain

¹⁶ Si l'emploi du terme "grammaire" n'est pas ici « *abusif* » (cf. P. Charaudeau 1993: 245).

¹⁷ Hawkins (1984: 160) ne prévoit-il pas parmi ses thèmes de « *Awareness of language* » de conduire une série d'activités autour de « *Comparing languages : English and its European relatives* ».

nombre de phénomènes généraux du langage, de ses lois d'évolution (la "loi du moindre effort articulatoire" par exemple qui explique bien des évolutions au sein des langues romanes) et de fonctionnement (lois phonétiques générales, lexico-sémantiques, discursives, etc... – cf. J. Rousseau 1995 : 72). En somme, une entreprise de vulgarisation du savoir linguistique en direction d'une finalité clairement identifiée par les apprenants : l'apprentissage par habiletés dissociées (cf. introduction page 18).

Si les orientations morpho-syntaxiques d'un tel outil ont déjà fait l'objet de notre attention (cf. supra 6.3.), nous souhaiterions évoquer brièvement pour terminer ce que nous appellerions volontiers "le bricolage lexical" (cf. C. Degache 1994). Pour tirer des indices sémantiques des unités lexicales, il faut en effet disposer de savoirs et de savoir-faire fort divers. On pourra par exemple présenter un certain nombre de "voies de correspondance phonétique" suffisamment récurrentes pour être utilisées fréquemment tout en gardant à l'esprit qu'elles ne sont pas systématiques (par exemple : le "h" initial espagnol correspondant fréquemment à un "f" dans les autres langues romanes, "al" de *salsa* renvoyant au "au" de "sauce"...). Cela implique une information phonétique et phonologique minimum à propos par exemple de la diphtongaison, de la différence entre sourdes et sonores ou orales et nasales, de la fragilité des consonnes intervocaliques. Au sein de ce "bricolage lexical", les indices pris au niveau phonétique pourront être couplés avec des indices morphologiques (repérage des affixes et des racines) et sémantiques. Ce dernier point est sans doute le plus délicat à promouvoir tant il est vrai qu'il dépend de repères idiosyncrasiques tel que la "flexibilité inter-registres" (exemple : rapprocher *casarse* de "se caser" ou *vecino* de "vicinal"). Enfin, comme nous avons pu l'observer dans cette recherche, il ne faut pas négliger le fait qu'à travers les emprunts et les calques, les francophones connaissent déjà un certain nombre d'unités lexicales espagnoles qui peuvent servir à l'exemplification des points ci-dessus (par exemple pour présenter le rapport entre [ts] et [kt] pour rapprocher *noche* (très connu) de "nuit" en passant par "nocturne"). Ce "bricolage

lexical" pourra en outre être facilité par la mise en évidence des récurrences des textes ciblés, comme par exemple les unités pluri-occurentes. C'est d'ailleurs une des solutions envisageables pour résoudre les problèmes posés par les unités ne se laissant ramener à aucune des "règles" ci-dessus, surtout si elles jouent un rôle clé pour la compréhension, comme le sont les connecteurs, que l'on pourra non seulement traiter comme d'autres unités lexicales mais qui devront aussi être pris en considération au niveau textuel (cf. J. Portolés 1993, L. Cortés Rodríguez 1991). Toutefois, les conditions de l'analyse pré-didactique des textes, basé sur la contrastivité et tenant compte des apports de recherches comme celle-ci, restent encore à préciser.

On le voit, l'évocation des aides possibles pour soutenir la compréhension ne renvoie pas à une analyse "révolutionnaire" des langues en présence. Là ne peut résider en effet l'originalité d'une entreprise de vulgarisation linguistique. Beaucoup d'enseignants d'espagnol y retrouveraient d'ailleurs des choses qu'ils ont l'habitude de signaler à leurs élèves, de leur propre chef car peu présentes dans les matériels pédagogiques. Mais dans les deux cas, si on peut les y trouver, c'est de façon éparse sans jamais être intégrées en direction d'un objectif précis. Or, c'est de la systématisation de ces « petits trucs », de la hiérarchisation des objectifs et de l'optimisation des potentialités "méta", que nous espérons tirer profit pour entraîner de futurs apprenants francophones débutants à comprendre l'espagnol langue étrangère... mais voisine.

Il reste que nous n'avons pas abordé, mais ce n'était pas notre intention au demeurant, la question de l'appropriation, à savoir les bénéfices de l'"effort mental" sur la mémorisation des faits de LE auxquels un apprenant peut être exposé et sur lesquels il aura pu réfléchir. On peut s'interroger par exemple sur la durée et la fréquence de l'exposition à l'écrit. On peut craindre en effet que l'habileté de compréhension de l'écrit se développe tout en "hypothéquant" la suite des apprentissages, par le risque bien

connu d'automatisation et de fossilisation de mécanismes grapho-phonologiques erronés qui pourraient avoir des conséquences néfastes sur un apprentissage ultérieur des habiletés d'expression, voire sur l'habileté de compréhension orale. Même si nous disposons de plusieurs travaux relativisant ces craintes (cf. J.H. Hulstijn 1994 et D. Singleton 1994), il nous semble qu'il doit être envisagé rapidement d'introduire dans notre démarche des éléments de compréhension orale, afin d'intégrer aussi tôt que possible les formes orales de la langue cible à l'apprentissage par habiletés dissociées. Cela est rendu nécessaire par l'objectif d'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, laquelle ne pourra se satisfaire d'une compétence à comprendre l'écrit, aussi affinée et performante soit-elle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1984), *Le récit, Que sais-je ?*, n°2149, Presses Universitaires de France, Paris.
- ADAM, J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentatio, explication et dialogue*, Nathan, Paris.
- ALCINA, J., BLECUA, J.M. (1975), *Gramática española*, Ariel, Barcelona, 7a. edición, 1989.
- ALDERSON, C. , URQHART, A. H. (1984), Introduction: what is reading ?, in C. Alderson & A. H. Urqhart (éds), *Reading in a Foreign Language*, Longman Group Ltd., Essex, IX-XV.
- ALDERSON, C. , URQHART, A. H. (éds.) (1984), *Reading in a Foreign Language*, Longman Group Ltd., Essex.
- ANTIER, M. (1985), « Apprendre ou savoir », *Les Langues Modernes* n°2/1985, APLV, Paris, 85-88.
- ARAÚJO CARREIRA, M. H. (1992), « La diversité des langues à l'école : réflexions sur la place d'une langue romane, le portugais », in *Repères* n°6/1992, INRP, Paris, 57-68.
- ARDITTY, J. (1992), « Atelier métalangage et grammaticalisation : synthèse des discussions », in R. Bouchard & al., *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, 8ème colloque*, Université Stendhal Grenoble 3, Lidilem, 411-415.
- ARDITTY, J., COSTE, D. (1986), « Interactions en langue étrangère : intermède entre interlangue et interaction », in *Actes du 6ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues*, 15-22.
- BAILLY, D. (1975), « Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues. », in *Langages* n°39, 81-104.

- BAILLY, D. (1980a), « Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non-maternelle », in *Encrages N°spécial : Acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Université de Paris VIII, 118-121.
- BAILLY, D. (1980b), « Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue 2 », in *Langages* n°57, 107-119.
- BAILLY, D. (1984), *Eléments de didactique des langues*, APLV, Les Langues modernes, Paris.
- BAILLY, D. (1985), « Approche "conceptualisatrice" de l'enseignement des langues et choix de société », in *Le citoyen de demain et les langues*, Actes du colloque de Cerisy, D.Thomières (éd.), Les Langues Modernes, APLV, 204-220.
- BAILLY, D. (1990), *L'acquisition de la détermination nominale, Les débuts de l'anglais chez un adulte: Journal d'apprentissage*, Psycholinguistique, Cahiers de recherche, Numéro spécial, Editions Ophrys, Gap et Paris.
- BARILLAUD, M.-C., BIEQUE, J., DAHLET, P. (1985), « Le fait divers : une didactique de l'insensé », in *Le Français dans le monde* n°194, 76-103.
- BARTHES, R. (1964), « La structure du fait divers », in *Essais critiques*, Seuil, Paris.
- BAYLON, C., MIGNOT, X. (1995), *Sémantique du langage. Initiation*, Nathan Université, Paris.
- BEAUMATIN, E. (1992), « Identité linguistique et filtres phonologiques : à propos de prononciations fautives », *Actes du colloque de linguistique hispanique*, Aix-en-Provence.
- BERNHARDT, E. B. (1991a), « A psycholinguistic perspective on second language literacy », in *AILA Review* n°8, *Reading in Two Languages*, 31-44.
- BERNHARDT, E. B. (1991b), *Reading Development in a Second Language : Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*, Ablex publishing corporation, Norwood, New Jersey.
- BERTHOIN, C. (1995), *Les représentations des enfants sur la notion de phrase*, mémoire PE2, dirigé par J.-P. Simon, IUFM de Grenoble.
- BERTHOUD, A.-C. (1980), « Rôle de la métalangue dans l'acquisition de la déixis spatiale », in *Encrages N°spécial : Acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Université de Paris VIII, 109-117.

- BERTHOUD, A.-C. (1982a), « Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants », in *Encrages 8/9*, 3ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, 139-142.
- BERTHOUD, A.-C. (1982b), *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etude des verbes déictiques allemands*, Peter Lang, Berne.
- BERTHOUD, A.-C., PY, B. (1979), « Etude des processus d'apprentissage de L2. Problèmes méthodologiques et illustration : contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol », in *Encrages*, 1er colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues.
- BERTHOUD, A.-C., PY, B. (1993), *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Peter Lang, Berne.
- BESSE, H. (1974), « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », in *Voix et Images du Credif 2*, 38-44.
- BESSE, H. (1977), « Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », in *Etudes de Linguistique Appliquée n° 25*, 7-22.
- BESSE, H. (1980a), « Le discours métalinguistique de la classe », in *Encrages N°spécial : Acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Université de Paris VIII, 102-108.
- BESSE, H. (1980b), « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », in *Langue française n°47*, 115-128.
- BESSE, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Credif, Paris.
- BESSE, H. (1986a), « Enseignement / apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques », in *Les Langues Modernes n°2/1986*, 19-37.
- BESSE, H. (1986b), « Quelques précisions sur une problématique grammaticale contestée », in *Les Langues Modernes n°2/1986*, 75-77.
- BESSE, H., PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Crédif-Hatier, Collection Lal, Paris.
- BIALYSTOK, E. (1978), « A theoretical model of second language learning », in *Language Learning 28, N°1*, 69-83.

- BIALYSTOK, E. (1981), « The role of conscious strategies in second language proficiency », in *Canadian Modern Language Review* n°35, 372-394.
- BIALYSTOK, E. (1982), « Le développement de la capacité en L2 : approche différenciée », in *Encrages* 8/9, 3ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, 91-97.
- BIALYSTOK, E. (1990), « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », in D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette, Paris, 50-58.
- BIALYSTOK, E. (1992), « Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence », in *Developmental Psychology*, vol. 28, n°4, 654-664.
- BIALYSTOK, E. (éd.) (1991), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E., MITTERER, J. (1992), « Metalinguistic Differences Among Three Kinds of Readers », in *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, n°2, 147-153.
- BOGAARDS, P. (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Collection LAL, Crédif-Hatier, Paris.
- BOGAARDS, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Collection LAL, Crédif-Hatier, Paris.
- BONNET, C., TAMINE-GARDES, J. (1984), *Quand l'enfant parle du langage. Connaissance et conscience du langage chez l'enfant*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles.
- BORÉ, C. (1988), « Identification d'un corpus », in *Le français aujourd'hui* n°84, 29-32.
- BOSSERS, B. (1991) « On thresholds, ceilings and short-circuits : the relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge », in *AILA Review* n°8, *Reading in two languages*, 45-60.
- BOUCHARD, R., de NUCHEZE, V. (1986), « Formulations métalangagières et situations exolingues », in *Actes du 6ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues*, 55-62.

- BOUCHARD, R., de NUCHEZE, V. (1987), « A la recherche de la dominance : analyse des traces d'activités métalangagières en situation exolingue », in *Encrages* 18/19, 21-44.
- BOURGUIGNON, C. (1979), « Les étapes de la maîtrise de certains concepts sémantico-grammaticaux en langue maternelle », in L. Dabène et C. Bourguignon (coord.) *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, Etudes de Linguistique Appliquée* n°34, 35-46.
- BOURGUIGNON, C. (1993), « Passlangues : vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère », in C. Foerster & C. Bourguignon (coord.), *La grammaire à quoi ça sert ?*, *Lidil* n°9, PUG, Grenoble, 97-114.
- BOURGUIGNON, C., CANDELIER, M. (1984), « Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère, compte rendu d'une expérimentation », in *Les Langues Modernes* n°2-3/1984, APLV, Paris, 147-161.
- BOURGUIGNON, C., CANDELIER, M. (1988), « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère », in *Les Langues Modernes* n°2/1988, 19-34.
- BOURGUIGNON, C., CANDELIER, M. (1990), « Entre sciences connexes, l'expérimentation de terrain et le support technologique : les cheminements d'une recherche », in *Actes du 2^e colloque international de l'ACEDLE*, Strasbourg, 107-116.
- BOURGUIGNON, C., DABÈNE, L. (1983), « Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère », in *Le Français dans le monde* n°177, Hachette/Larousse, Paris, 45-48.
- BOURGUIGNON, C., POUCHOL, O. (1979), « Passage de la langue maternelle à la langue étrangère : étude expérimentale », in L. Dabène et C. Bourguignon (coord.) *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, Etudes de Linguistique Appliquée* n°34, 69-85.
- BOUTET, J. (1986), « Jugements d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°62, Didier-Erudition, Paris, 40-58.
- BOUZET, J. (1986, rééd.) , *Grammaire espagnole*, Belin, Paris.
- BREDART, S., RONDAL, J.A. (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles.

- BRONCKART, J.-P. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel - Paris.
- BROWN, A.L. (1986), « The role of metacognition in reading and studying », in J. Orasanu (éd.), *Reading comprehension : from research to practice*, Hillsdale New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- CAIN, A. (1979), *Modalités d'apprentissage des notions d'aspect, de détermination et d'anaphore dans le cadre du cycle d'observation (classes de 6è et de 5è), avec la méthode "Charlirelle"*, Thèse de Doctorat de 3è cycle, Université Paris VII.
- CAIN, A. (1982), « Interaction entre l'activité langagière de l'apprenant en milieu institutionnel et la réflexion métalinguistique », in *Encrages 8/9*, Université de Paris VIII, 100-110.
- CAIN, A. (1985), « L'apprentissage des langues en milieu captif mène-t-il à l'autonomie ? », in D.Thomières (éd.), *Le citoyen de demain et les langues*, Actes du colloque de Cerisy, Les Langues Modernes, APLV, 221-229.
- CALVET, L.-J. (1993), *L'Europe et ses langues*, Plon, Paris.
- CANDELIER, M. (1984), « Note du Président », in *Les Langues Modernes n°5/1984*, APLV, Paris.
- CANDELIER, M. (1985), « Compte rendu de lecture de H.Besse et R.Porquier (1984), *Grammaires et didactique des langues* », in *Les Langues Modernes n°6/1985*, 79-84.
- CANDELIER, M. (1986a), « Les avatars d'un triptyque - à propos des objectifs définis dans les instructions de 1985 pour l'enseignement des LVE au collège », in *Les Langues Modernes n°1/1986*.
- CANDELIER, M. (1986b), « La "réflexion sur la langue". D'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? », in *Les Langues Modernes n°2/1986*, 59-75.
- CANDELIER, M. (1994), *Chemins en didactique. Pour le plurilinguisme à l'école*, Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal Grenoble III.
- CANELAS-TREVISI, S. (1993), « Les valeurs du présent dans les narrations d'enfants francophones et italophones », in C. Foerster & C. Bourguignon (coord.), *La grammaire à quoi ça sert ?*, *Lidil n°9*, PUG, Grenoble, 35- 58.

- CAPORALE, D. (1989), « "L'éveil aux langages": une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues », in L. Dabène (coord.), *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, *Lidil n°2*, PUG, Grenoble, 128-141.
- CARRELL, P. (1983), « Three components of background knowledge in reading comprehension », in *Language Learning vol. 33, n°2*, 183-207.
- CARRELL, P. (1984a), « Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications », in *The Modern Language Journal n°68/iv*, 332-343.
- CARRELL, P. (1984b), « Evidence of a formal schema in second language comprehension », in *Language Learning n°34/2*, 87-112.
- CARRELL, P. (1985), « Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure », in *TESOL Quarterly vol 19, n°4*, 727-791.
- CARRELL, P. (1987b), « Content and Formal Schemata in ESL Reading », in *TESOL Quarterly vol. 21, n°3*, 461-481.
- CARRELL, P. (1988), « Introduction: Interactive approaches to second language reading », in P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (éds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press, Cambridge, 1-7.
- CARRELL, P. (1989a), « Metacognitive Awareness and Second Language Learning », in *The Modern Language Journal n° 73/ii*, 121-134.
- CARRELL, P. (1989b), « Metacognitive Strategy Training for ESL Reading », in *Tesol Quarterly, Vol. 23, N°4*, 647-678.
- CARRELL, P. (1990), « Rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette, Paris, 16-29.
- CARRELL, P., DEVINE, J., ESKEY, D. (éds.) (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CARRELL, P., PHARIS, B., LIBERTO, J. (1989), « Metacognitive Strategy Training for ESL Reading », in *TESOL Quarterly, vol. 23/n°4*, 647-678.
- CAUTERMAN, M.-M., VLIEGHE, E. (1993), « On n'y comprend rien, ça ne commence pas par le début ! », *Recherches n°19, Comprendre*, AFEF Lille, 165-189.

- CAVALCANTI, M. (1987), « Investigating FL Reading Performance Through Pause Protocols », in C. Færch & G. Kasper (éds.), *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Philadelphia, 230-250.
- CHARAUDEAU, P. (1993), « Le retour de/à la grammaire ? Les enjeux d'une grammaire du sens entre langues et discours », in *Actes du 8^e colloque de la Fédération Internationale des Professeurs de Français*, Lausanne 1992, 243-250.
- CHARLIRELLE (1975-1981), *Collection « Behind the words » (6^e à 3^e)*, manuels pour l'enseignement de l'anglais, OCDL, Hatier, Paris.
- CHOMSKY, N. (1965-1971), *Aspects of the Theory of Syntax/Aspects de la théorie syntaxique*, Le Seuil, Paris.
- CHOMSKY, N. (1968-1970), *Language and Mind / Le langage et la pensée*, Payot, Paris.
- CICUREL, F. (1982), « Métalangage et activités de classe », in *Encrages 8/9*, 3^eème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues.
- CICUREL, F. (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, CLE International, Paris.
- CICUREL, F. (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Collection F, Hachette, Paris.
- CLARKE, M.A. (1979), « Reading in Spanish and English : evidence from adult ESL students », in *Language Learning n°29/1*, 121-150.
- CLARKE, M.A. (1980), « The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - or When Language Competence Interferes with Reading Performance », in *Modern Language Journal n°64/2*, 203-209.
- CLAVERES, M.-H., (1982), *L'enseignement de l'anglais dans les classes de 6^e et 5^e. Quelques problèmes de didactique*, thèse de 3^eème cycle, Les Langues Modernes, APLV, Paris.
- CLYNE, M. (1989), « "Non ti annoi a parlare solo inglese ?" Espressioni di consapevolezza metalinguistica in un bambino bilingue », in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata n°1-2/1989*, Bulzoni Editore, Roma, 197-218
- COHEN, A. (1987), « Using Verbal Reports in Research on Language Learning », in C. Færch & G. Kasper (éds.), *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Philadelphia, 82-94.

- COHEN, A., HOSENFELD, C. (1981), « Some uses of mentalistic data in Second Language Research », in *Language Learning*, Vol 31/n°2.
- COOPER, M. (1984), « Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English », in C. Alderson & A.H. Urqhart (éds), *Reading in a Foreign Language*, Longman Group Ltd., Essex, 122-135.
- CORDER, S.P. (1967-1980), « The significance of learner's errors » in *IRAL*, 5: 161-170, trad. « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, 57: 9-16.
- CORDER, S.P. (1971-1980), « Idiosyncratic Dialect and Errors Analysis », *IRAL*, vol.IX(2), 147-160 / « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », *Langages* n°57, 17-28.
- CORDER, S.P. (1973-1980), « The Elicitation of Interlanguage », in J. Svartik (éd.), *Errata, Papers in Error Analysis*, Lund, Gleerup, 36-47. / « La sollicitation des données d'interlangue », *Langages* n°57, 29-41.
- CORNAIRE, C. (1991), *Le point sur la lecture en didactique des langues*, Collection dirigée par C. Germain, Centre Educatif et Culturel Inc., Anjou, Québec.
- CORTESE, G., ANGELI, F. (1980), *La lettura nelle lingue straniere : Aspetti teorici e pratici*, Franco Angeli Editore, Milano.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1991), *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Cuadernos de lingüística / 10, Editorial librería Ágora, Málaga.
- COSTE, D. (1985), « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement / apprentissage d'une langue étrangère », in *DRLAV*, 32, 63-92.
- COURCHÊNE, R.J., GLIDDEN, J.I., St.JOHN, J., THERIEN, C. (éds.) (1992), *Comprehension-based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Actexpress, Ottawa.
- CREISSELS, D. (1995), *Éléments de syntaxe générale*, PUF Linguistique Nouvelle, Paris.
- CRIADO DE VAL, M. (1977), *Fisonomía del idioma español : características del español comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés y alemán*, Aguilar, Madrid.
- CULIOLI, A. (1968), « La formalisation en linguistique », in *Cahiers pour l'analyse* n°9, 106-117.

- CULIOLI, A. (1979), « Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles », in *Modèles linguistiques, Tome I, Fascicule 1*, 89-103.
- CUQ, J.-P. (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- CZIKO, G.A. (1980), « Language Competence and reading strategies: a comparison of first- and second-language oral reading errors », in *Language Learning n°30/1*, 101-116.
- DABÈNE, L. (1975), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines », in *Langages n°39*.
- DABÈNE, L. (1979), « Présentation », in L. Dabène et C. Bourguignon (coord.) *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, Etudes de Linguistique Appliquée n°34*, 5-14.
- DABÈNE, L. (1988), « "Aller" et "venir". De la linguistique à la didactique », in *Hommage à Bernard Pottier, Annexe des Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale* (vol. 7).
- DABÈNE, L. (1992), « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », in *Repères n°6/1992*, INRP, Paris, 13-21.
- DABÈNE, L. (1994a), « Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes », in J. Stolidi (éd.) *Etudes Hispaniques n°22, Recherches en linguistique hispanique, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence*, mars 1992, Publications de l'Université de Provence.
- DABÈNE, L. (1994b), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Collection F, Paris.
- DABÈNE, L. (1994c), « Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine », in *Langages, théorie et applications en FLE : texte et compréhension, Revue Ici et Là*, SGEL, Madrid, 177-184.
- DABÈNE, L. (1995), « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? », D. Coste & D. Lehmann (coord.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours, Études de Linguistique Appliquée n° 98*, Didier Eudition, Paris, 103-112.

- DABÈNE, L., BOURGUIGNON, C. (coord.) (1979), *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, Etudes de linguistique appliquée n°34*, Didier Erudition, Paris.
- DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C., FOERSTER, C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Crédif-Hatier, Collection Lal, Paris.
- DABÈNE, M. (1994), « Présentation. L'évaluation de la lecture : Approches didactiques et enjeux sociaux », in M. Dabène (coord.), *L'évaluation de la lecture : Approches didactiques et enjeux sociaux, Lidil n°10*, Grenoble, PUG, 7-12.
- DABÈNE, M., FRIER, C., VISOZ, M. (1992), « La construction du sens dans l'activité de lecture : Recherches empiriques et formation initiale des enseignants de Français », dans *Etudes de Linguistique Appliquée n°87*, 51-64.
- DABÈNE, M., MARTIN-SAURAT, C. (1979), « L'adulte et le métalangage grammatical », in L. Dabène et C. Bourguignon (coord.) *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, Etudes de Linguistique Appliquée n°34*, 86-93.
- DARDANO, M., TRIFONE, P. (1985), *La lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- DEFRANCE, M-A. (1994), « Les enfants de maternelle découvrent-ils déjà sur le discours et sur la langue dans certaines situations ? », in *Repères n°9, Activités métalinguistiques à l'école*, INRP, Paris, 133-144.
- DEGACHE, C. (1992), *Intercompréhension des langues voisines. Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane : Français langue source / Espagnol langue cible*, Mémoire de D.E.A. des Sciences du Langage : linguistique et didactique des langues, Lidilem, Université Stendhal Grenoble III.
- 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 », *Communication présentée aux Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français*, INRP, Paris, mars 1994 (Actes à paraître).
- DEGACHE, C. (1995), « La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera: los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito », in *Langage, théorie et applications en FLE : texte et compréhension*, SGEL, Madrid.
- DEGACHE, C., MASPERI, M. (1995), « Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues

- romanes: Galatea.», in M. Candelier (coord.) *Des jalons pour l'Europe des langues, Lidil n°11*, Grenoble, PUG.
- DEMAIZIERE, F. (1980), « Métalangage et enseignement de la grammaire anglaise », in *Les Langues Modernes n°1/1980*, APLV, 85-96.
- DENHIÈRE, G. (éd.) (1984), *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*, Presses Universitaires de Lille.
- DESCHÊNES, A.-J. (1988), *La compréhension et la production de textes, Monographies de psychologie 7*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- DITTMAR, N. (1990), « La sémantique en construction », in *Langage et société n°50-51*, décembre 1989/mars 1990.
- DUBOIS, J., GUESPIN, L., GIACOMO, M., MARCELLESI, C. et J.B., MÉVEL, J.-P. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- DUPONT, D., FAUVAUX, T., GHENET, M. (1994), *La dynamique de l'information. Eléments de grammaire textuelle*, De Boeck Duculot.
- DUQUETTE, L. (1990), « La compréhension : moyen d'autonomisation », in *Le français pour demain, Dialogues et cultures, 34, 3è partie, Actes du 7è congrès mondial de la FIPF*, 123-129.
- ECO, U. (1993), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Bari.
- EHRlich, M.-F. (1994), *Mémoire et compréhension du langage*, Presses Universitaires de Lille, Lille.
- ELLIS, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1992), « Comprehension and the Acquisition of Grammatical Knowledge in a Second Language », in R.J. Courchène & al. (éds.), *Comprehension-based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 39-62.
- ERICSONN, K.A., SIMON, H.A. (1980), « Verbal reports as data », in *Psychological Review n°87*, 215-251.
- ERICSONN, K.A., SIMON, H.A. (1987), « Verbal Reports on Thinking », in C. Færch & G. Kasper (éds.), *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Philadelphia, 24-53.

- FABRE, C. (1986), « Avant-propos », in *Etudes de Linguistique Appliquée n°62*, Didier-Erudition, Paris, 3-4.
- FÆRCH, C., KASPER, G. (éds.) (1987), *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Philadelphia.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., ZAGAR, D. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Presses Universitaires de France, Paris.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. (1995), « Materiales para la comprensión lectora I y II », in *Cuadernos Cervantes de la lengua española 2 y 3*, 36-40, 24-28.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991), « Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto », in *Cable n°7, revista de didáctica del español como lengua extranjera*, Difusión, Madrid, 14-20.
- FERNÁNDEZ VALLEJO, J. (1995), « Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono », in *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española n° 2*, Alcalá de Henares, 47-63.
- FLAVELL, J.H. (1976), « Metacognitive aspects of problem solving », in B. Resnick (éd.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, Erlbaum.
- FOERSTER, C., BOURGUIGNON, C. (coord.) (1993), *La grammaire à quoi ça sert ?*, *Lidil n°9*, Université Stendhal, Lidilem, Grenoble, PUG.
- FRANÇOIS, F. (1986), « Langue première, langue seconde, langage », in *Les langues modernes n°2/1986*, 49-59.
- FRANÇOIS, F., CNOCKAERT, D., LECLERCQ, S. (1986), « Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer. De quelques formes de "conscience linguistique" chez des enfants de l'enseignement primaire (CE2 et CM2) », in *Etudes de Linguistique Appliquée n°62*, Didier-Erudition, Paris, 26-39.
- GAILLARD, P. (1992), *Technique du journalisme, Que sais-je ? n°1429*, Presses Universitaires de France, Paris.
- GALISSON, D. (1979), « Compétence communicative et acquisition des vocabulaires », *Travaux de didactique du français langue étrangère n°3*, Université Paul Valéry, Montpellier III, 1-33.
- GALISSON, R., COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

- GAONAC'H, D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection LAL, Credif-Hatier, Paris.
- GAONAC'H, D. (1990a), « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », in D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette, Paris, 41-49.
- GAONAC'H, D. (1990b), « Lire dans une langue étrangère », in *Revue Française de Pédagogie n°93*, 75-100.
- GAONAC'H, D. (1993), « Les composantes cognitives de la lecture », *Le Français dans le monde n°255*, 87-92.
- GARNER, R. (1987), *Metacognition and reading comprehension*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- GAUTHIER, A. (1981), *Opérations énonciatives et appropriation d'une langue étrangère en milieu scolaire*, Les Langues Modernes, APLV, Paris.
- GAUTHIER, A. (1982), « Catégories grammaticales et apprentissage d'une langue étrangère (à propos de l'article de J. Giacobbe et M. Lucas) », in *Encrages 8/9*, 3ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, 128-130.
- GERBOIN, P., LEROY, C. (1991), *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Hachette éducation, Paris.
- GERMAIN, C. (1983), « Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique », in *Le Français dans le monde n°177*, Hachette/Larousse, Paris, 27-30.
- GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Cle International, Paris.
- GIACOBBE, J. , LUCAS, M. (1980), « Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle - systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols SER et ESTAR par des adultes francophones », in *Encrages N°spécial : Acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Université de Paris VIII, 25-36.
- GIACOBBE, J. , LUCAS, M. (1982), « Métalangue des apprenants et discours spontané : connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols Ser et Estar », in *Encrages 8/9*, Université Paris VIII, 3ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, 111-127.

- GIASSON, J. (1990), *La compréhension en lecture*, De Boeck-Wesmael s.a., Bruxelles.
- GILI GAYA, S. (1961), *Curso superior de sintaxis española*, Vox , Barcelona, 15a edición, 1983.
- GOMBERT, J.-E. (1986), « Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche », in *Etudes de linguistique appliquée* n°62, 5-25.
- GOMBERT, J.-E. (1988a), « Conceptions de l'écrit chez les enfants pré-lettrés », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°73, 98-106.
- GOMBERT, J.-E. (1988b), « La conscience du langage à l'âge préscolaire », in *Revue Française de Pédagogie* n°83, 65-81.
- GOMBERT, J.-E. (1990), *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris.
- GOMBERT, J.-E. (1991), « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite », in *Repères* n°3, *Articulation oral/écrit*, INRP, Paris, 143-157.
- GOMBERT, J.-E., (1993), *Le développement métalinguistique: problèmes de définition*, Conférence prononcée à l'Université Stendhal de Grenoble le 15 décembre 1993.
- GOMBERT, J.-E., GAUX, C., DEMONT, E.(1994), « Capacités métalinguistiques et lecture. Quels liens ? », in *Repères* n°9, *Activités métalinguistiques à l'école*, INRP, Paris, 61-74.
- GRANGER, S., MONFORT, G. (1994), « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », in D. Singleton (coord.), *AILE 3 : L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*, Encrages, Paris, 55-76.
- HAASTRUP, K. (1987), « Using Thinking Aloud and Restrospection to Uncover Learner's Lexical Inferencing Procedures », in C. Færch & G. Kasper (éds.), *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Philadelphia, 197-212.
- HAGÈGE, C. (1992), *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*, Odile Jacob, Paris.
- HAWKINS, E. (1984), *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1985), « Awareness of Language. La réflexion sur le langage dans les écoles en Grande-Bretagne », in *Les Langues Modernes* n°6/1985, APLV, Paris, 9-23.

- HAWKINS, E. (1992), « La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire », in *Repères n°6/1992*, INRP, 41-56.
- HERNÁNDEZ BLASCO, 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, revista de didáctica del español como lengua extranjera*, Difusión, Madrid, 9-13.
- HULSTIJN, J.H. (1994), « L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites », in D. Singleton (coord.), *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère, AILE n°3*, Encrages, Paris, 77-96.
- HULSTIJN, J.H., DE GRAAF, R. (1994), « Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge ? A research proposal », in J.H.Hulstijn & R.Schmidt (Eds.), *Consciousness in second language learning, AILA Review n°11*, 97-112.
- HULSTIJN, J.H., SCHMIDT, R. (éds.) (1994), *Consciousness in Second Language Learning, AILA Review n°11*, Ridderkerk.
- IMBERT, G. (1988), *Le discours du journal "El País"*, Editions du CNRS.
- INGELMANN, C. (1996), *L'"éveil au langage": contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.
- JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, Paris.
- JAMES, C. (1995), « L'essor et la chute de l'Eveil au langage », in D. Moore (coord.), *L'éveil au langage, Collection Notions en Questions, Rencontres en didactique des langues*, Crédif-Lidilem, Distribution Didier-Erudition, Paris, 25-44.
- JUILLARD-GAUDOIS, C. (1979), *Théorie linguistique et apprentissage d'une langue seconde. Description d'une expérience et réflexion théorique*, Thèse de Troisième Cycle, Université Paris VII.
- KAHN, G. (1977), « Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques: quelques réflexions. », in *Etudes de linguistique appliquée n°25*, 54-67.
- KELLERMAN, E. (1979), « La difficulté : une notion difficile », in *Encrages N° spécial de linguistique appliquée*, Paris: Université de Paris VIII, 16-21.
- KERN, R.G. (1994), « The role of mental translation in Second Language Reading », in *Studies of Second Language Acquisition, 16*, 441-461.

- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C., de WECK, G. (1987), *Le savoir grammatical des élèves : Recherches et réflexions critiques*, Berne, Peter Lang.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T. (1975), « Comment on se rappelle et on résume des histoires », in J.-F. Le Ny (éd.), *Problèmes de sémantique psychologique*, *Langages* n°40, 98-116.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1978), « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes », in G. Denhière (éd.) (1984), *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 85-142.
- KLEIN, W. (1984), *L'acquisition d'une langue étrangère*, Armand Colin, Paris.
- KRAMSCH, C. (1992), « Contextes de compréhension », in R.J. Courchêne & al. (éds.), *Comprehension-based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 63-76.
- KRASHEN, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Elmsford, Pergamon Press, New York.
- KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York.
- KRASHEN, S. (1992), « Comprehensible input and some competing hypotheses », in R.J. Courchêne & al. (éds.), *Comprehension-based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 19-38..
- LAHUERTA GALÁN, J., PUJOL VILA, M., « La enseñanza del léxico : una cuestión metodológica », *Actas de las V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Expolingua*, Madrid, Abril 1992.
- LAUFER, B. (1994), « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », in D. Singleton (coord.), *AILE 3 : L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*, Encrages, Paris, 97-114.
- LEBLANC, R., COMPAIN, J., DUQUETTE, L., SEGUIN, H. (éds.) (1989), *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*, Actexpress, Presses de l'Université d'Ottawa.
- LEBLANC, R., DUQUETTE, L., COMPAIN, J., (1992), « Cours axé sur les habilités réceptives : fondements et applications à l'élaboration d'un programme », in R.J.

- Courchêne & al. (éds.), *Comprehension-based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 77-94.
- LEEMAN BOUIX, D. (1994), *Grammaire du verbe français : des formes au sens*, Nathan Université.
- LEHMANN, D. (coord.) (1988), *La didactique des langues en face à face*, Crédif-Hatier, Paris.
- LÓPEZ ALONSO, C. (1994), « Compréhension et texte en L.E.: rôle des cadres de connaissances et prototype », in *Langages, théorie et applications en FLE : texte et compréhension*, *Revue Ici et Là*, SGEL, Madrid, 157-173.
- LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ DE OLMOS, A. (1994b), « La actividad de comprensión textual : un ejemplo en las lenguas románicas », in *Rómanicas*, Madrid.
- LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ DE OLMOS, A. (éds.) (1994a), *Langages, théorie et applications en FLE : texte et compréhension*, *Revue Ici et Là*, SGEL, Madrid.
- MACLAREN, R.I. (1989), « The distinction between linguistic awareness and metalinguistic consciousness : an applied perspective », in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata n°1-2/1989*, Bulzoni Editore, Roma, 5-18.
- MAILLARD, M. (1974), « Essai de typologie des substituts diaphoriques », in *Langue Française n°21*, 55-71.
- MAILLARD, M. (1991), *D'après le cours de D.E.A. de linguistique et didactique des langues*, UFR des Sciences du Langage, Université Stendhal, Grenoble 3.
- MAILLARD, M. (coord.) (1993), *Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie*, *Lidil n°8*, PUG, Grenoble.
- 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 des textes narratifs », in J.C. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants, Actes du IXe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Saint-Etienne, mai 1993, Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- MASPERI, M. (1994a), *La voix passive en italien*, Conférence prononcée à l'Université Stendhal, avril 1994.

- MASPERI, M. (1994b), « Zones de résistance à la compréhension et traitement par analyse syntaxique. Evaluation en termes de rentabilité et prémisses pour l'élaboration d'outils d'aide à la lecture-compréhension en italien langue voisine », Texte présenté aux 4^è Journées d'étude Galatea de Naples, in *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Rapport de recherche*, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3.
- MASPERI, M. (1995), « Présentation du module de compréhension écrite en autonomie guidée d'italien langue voisine à l'usage d'adultes francophones débutants », *Communication présentée aux 5^{èmes} journées d'étude Galatea*, Grenoble, septembre 1995.
- MATSUMOTO, K. (1994), « Introspection, Verbal Reports and Second Language Learning Strategy Research », in *La Revue Canadienne des Langues Vivantes n°50/2*, 363-386.
- MININNI, G. (1989), « Note sui tratti psicosemiotici della consapevolezza metalinguistica », in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata n°1-2/1989*, Bulzoni Editore, Roma, 41-58.
- MITTNER, M. (1982), « Réflexions sur l'activité métalinguistique des apprenants adultes en milieu naturel (discussion de la communication présentée par D. Véronique et D. Faïta) », in *Encrages 8/9*, 3^{ème} colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, 67-75.
- MOIRAND, S. (1979), *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Clé International, Paris.
- MOIRAND, S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Collection F, Hachette, Paris.
- MOIRAND, S., PORQUIER, R. (1977), « Présentation », dans *Etudes de linguistique appliquée n°25, Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non-maternelle*, 5-6.
- MOORE, D. (coord.) (1995), *L'éveil au langage, Collection NeQ, Rencontres en didactique des langues*, Crédif-Lidilem, Distribution Didier-Erudition, Paris.
- MOUGENOT, M. (1988a), « Le fait divers vu par R. Barthes », in *Le français aujourd'hui n°84*, 6-9.
- MOUGENOT, M. (1988b), « Tentatives de repérage du fait divers », in *Le français aujourd'hui n°84*, 33-39.

- MOUNIN, G. (1974), *Dictionnaire de la linguistique*, Quadrige, PUF, Paris.
- NAGY, C. (1993), « Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant », in C. Foerster & C. Bourguignon (coord.), *La grammaire à quoi ça sert ?*, *Lidil n°9*, PUG, Grenoble, 59-68.
- NOËL, B. (1991), *La métacognition*, Collection Pédagogies en développement, Problématiques et Recherches, De Boeck Université, Bruxelles.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., WALKER, C. (1987), « Some applications of cognitive theory to second language acquisition », in *Studies in Second Language Acquisition 9*, Cambridge University Press, 287-306.
- OTHENIN-GIRARD, C., de WECK, G. (1988), « Et si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu ? », in *Le français aujourd'hui n°83*, 53-60.
- PETIT, J. (1991), « Défense et illustration d'une métalinguistique acquisitionnelle. A propos d'un ouvrage récent de D. Bailly », in *Les Langues Modernes n°3/1991*, APLV, Paris, 83-96.
- PETITJEAN, A. (1986), « Le récit de faits divers : étude comparée de France Soir et de Libération », in *Pratiques n°50*.
- PETITJEAN, A. (1987), « Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle », in *Langue Française n°74*, 73-96.
- PINTO, M.A., TITONE, R. (1989), « Uno strumento di misurazione delle abilità metalinguistiche : il T.A.M. », in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata n°1-2/1989*, Bulzoni Editore, Roma, 59-128.
- PORQUIER, R. (1977), « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. », in *Etudes de linguistique appliquée n°25*, 23-43.
- PORQUIER, R. (1989), « Quand apprendre c'est construire du sens », in S. Moirand, R. Porquier, R. Vivès (coord.), *...et la grammaire, N° spécial du Français dans le monde, Recherches et Applications*, fév-mars 1989, Hachette, Paris, 123-137.
- PORQUIER, R. (1995), « Apprentissage et découverte : réflexions et suggestions autour de quelques expériences », in R. Gauchola, C. Mestrett, M.A. Tost (éds.), *Repères et Applications, Recueil d'interventions aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e journées*

- pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne*, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 93-104.
- PORQUIER, R., VIVÈS, R. (1993), « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, Paris, 65-77.
- PORTOLÉS, J. (1993), « La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español », in *Verba* 20, 141-170.
- PRINZ-FERNANDEZ, M. (1993), « Quelques réflexions sur la terminologie grammaticale utilisée en Allemagne », in *Lidil n° 8*, M. Maillard (coord.), *Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie*, PUG, Grenoble, 85-102.
- PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris.
- PUREN, C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des chemins. Essai sur l'éclectisme*, Collection Credif-Didier, Essais, Paris.
- PY, B. (1980), « Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue », dans *Encrages N° spécial : Acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Université de Paris VIII, 74-78.
- PY, B. (1995), « Questions autour d'une notion en question. En réaction à la journée », in D. Moore (coord.), *L'éveil au langage, Collection NeQ, Rencontres en didactique des langues*, Crédif-Lidilem, Distribution Didier-Erudition, Paris, 145-150.
- RATTUNDE, E. (1979), « L'importance des données introspectives pour l'analyse du système intermédiaire de l'apprenant », in *Encrages N° spécial de linguistique appliquée*, Paris: Université de Paris VIII, 62-67.
- REY-DEBOVE, J. (1978), *Le Métalangage. Etude linguistique du discours sur la langue*, Collection L'ordre des Mots, Le Robert, Paris.
- REY-DEBOVE, J. (1983), « Le métalangage dans le langage parlé », in *Recherches sur le Français Parlé n°5*, Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe, 211-226.
- REY-DEBOVE, J. (1985), « Le métalangage en perspective », in *DRLAV*, 32, 21-32.
- RICCIARDELLI, L. A., RUMP, E.E., PROSKE, I. (1989), « Metalinguistic awareness as a unitary construct, and its relation to general intellectual development », in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata n°1-2/1989*, Bulzoni Editore, Roma, 19-40.

- RICHTERICH, R., SUTER, B. (1981), *Cartes sur table*, Hachette, Paris.
- RIVERO, M.L. (1991), *Las construcciones de relativo*, Taurus Universitaria Ediciones, Madrid.
- ROULET, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Nathan, Paris.
- ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Collection Lal, Hatier-Credif.
- ROUSSEAU, J. (1995), *Comparaison des langues et intercompréhension*, Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres.
- RUBIN, J. (1987), « Learner Strategies Theoretical Assumptions, Research History and Typology », in A. Wenden & J. Rubin (éds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International, Cambridge, 15-30.
- RUMELHART, D.E. (1977), « Toward an Interactive model of Reading », in S. Dornic (éd.), *Proceedings of the Sixth International Symposium on Attention and Performance*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 573-603.
- RUMELHART, D.E. (1980), « Schemata : the building block of cognition », in R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (éds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 33-58.
- SCHANK, R.C., ABELSON, R.P. (1977), *Scripts, plans, goals and Understanding*, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- SCHMIDT, R. (1990), « The role of consciousness in second language learning », in *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- SCHMIDT, R. (1994), « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics », in J.H.Hulstijn & R.Schmidt (Eds.), *Consciousness in second language learning*, *AILA Review n°11*, 11-26.
- SCHUWER-CHANTEFORT, M. (1982), « Eléments de discussion à propos de l'article de E. Bialystok », in *Encrages 8/9*, Université Paris VIII, 3ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues.
- SÉGUIN, H., TRÉVILLE, M.-C. (1992), « Les congénères interlinguaux : un atout pour accélérer l'acquisition du vocabulaire et faciliter la compréhension des textes ? », in R.J. Courchène & alii. (éds.), *Comprehension-based Second Language*

- Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 477-487.
- SELINKER, L. (1969), « Language Transfer », in *General Linguistics* 9, 67-92.
- SELINKER, L. (1972), « Interlanguage », in *IRAL* 10, 219-231.
- SHARWOOD SMITH, M. (1980), « Controverses sur la notion de connaissance explicite dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère », in *Encrages N°spécial : Acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Université de Paris VIII, 91-96.
- SINGLETON, D. (1989), *Language Acquisition : The Age Factor*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Philadelphia.
- SINGLETON, D. (1993), « Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères : la dimension lexicale », in C. Foerster & C. Bourguignon (coord.), *La grammaire à quoi ça sert ?*, Lidil n°9, PUG, Grenoble, 161-174.
- SINGLETON, D. (1994), « Introduction: le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 », in D. Singleton (coord.), *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*, AILE n°3, Encrages, Paris, 3-27.
- SMITH, F. (1971/1986), *Understanding reading / traduction française Devenir lecteur*, Armand Colin éditeur, Paris.
- SOUCHON, M. (1991), « Compétences, savoirs, représentations. Leur rôle dans la lecture en L2 en début d'apprentissage. Le cas de deux langues-cultures "voisines" », in *Les Cahiers du CRELEF n°32, Les discours de la communication didactique*, 107-136.
- SOUCHON, M. (1992a), *Lire entre langues et discours : analyse des obstacles à la lecture de textes en langue étrangère*, Thèse d'habilitation, Université de Franche-Comté.
- SOUCHON, M. (1992b), « Lecture et discursivité. La lecture en L2 à un niveau peu avancé de maîtrise de cette langue », in R. Bouchard & al. (éds.), *Acquisition et Enseignement/Aprentissage des langues*, 8è colloque Acquisition des Langues, Grenoble, Lidilem, 478-485.
- SOUCHON, M. (1993), « Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en langue étrangère », in *Actes du 8è Congrès FIPF*, Lausanne 1992, Paris, 75-91.

- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1986), « Rôle du contexte linguistique des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage », in *Pratiques n°52, Pratiques de lecture*, 9-27.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1988a), « Présentation », in L. Sprenger-Charolles & J. David (éds.), *La lecture et son apprentissage, Langue Française n°80*, 3-5.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1988b), « L'activité de lecture. Dimensions linguistique et psycholinguistique », in *Les Cahiers du CRELEF n°13*, Besançon, CRDP, 5-25.
- STERNBERG, R.J., POWELL, J.S. (1983), « Comprehending verbal comprehension », in *American Psychologist*, vol. 38, 878-893.
- SWEENEY, G. (1991), « La lengua materna en la lectura en grupos monolingües », in *Cable n°7*, Difusión, Madrid, abril 1991, 21-24.
- TITONE, R. (1985), « L'apprentissage précoce de la lecture dans deux langues », in *Perspectives*, vol. XV, n°1, 77-86.
- TREWISE, A. (1979), « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », in *Encrages N° spécial de linguistique appliquée*, Paris: Université de Paris VIII.
- TREWISE, A. (1982), « Synthèse de la discussion sur l'apprenant en milieu institutionnel », in *Encrages 8/9*, Université Paris VIII, 3ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues.
- TREWISE, A. (1992), « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère », in D. Véronique (coord.), *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social, Acquisition et Interaction en Langue Etrangère n°1*, Encrages, Paris, 87-106..
- TREWISE, A. (1994), « Activités métalangagières et acquisition / apprentissage des langues », in *Actes de la journée d'études du 29/11/1994 du groupe Jan Comenius*, Université Paris X, Nanterre.
- UCHE, P.A. (1994), *Le rôle des connaissances linguistiques et métalinguistiques antérieures dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université René Descartes, Paris.
- VAN DIJK, T.A. (1977), « Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours », trad. in G. Denhière (éd.) (1984), *Il était une*

- fois... compréhension et souvenir de récits*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 49-84.
- VAN DIJK, T.A. (1983), *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Paidós Comunicación, Barcelona.
- VERONIQUE, D. (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 (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette, Paris, 17-24.
- VERONIQUE, D. (1992), « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », in D. Véronique (coord.), *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère n°1*, Encrages, Paris, 5-35.
- VERONIQUE, D., FAÏTA, D. (1982), « Sollicitation de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs maghrébins », in *Encrages 8/9*, 3ème colloque du Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, 47-66.
- VOGEL, K. (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- WEINRICH, H. (1989), *Grammaire textuelle du français*, Alliance Française, Didier-Hatier, Paris.
- WEINRICH, H. (1993), « Trois cordes à nos arcs », in *Le Monde des débats*, Juillet-Août 1993.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge.

INDEX DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX

- Graph. n°1** : Continuum des situations d'enseignement / apprentissage ; 26
- Graph. n°1 bis** : Dispersion des situations d'utilisation/appropriation des LE ; 27
- Graph. n°2** : Tableau de différenciation des différentes propositions d'enseignement réflexif.; 90
- Graph. n°3** : Représentation schématique des différentes composantes de la sphère "méta" et de leurs relations ; 106
- Graph. n°4** : Schématisation du modèle interactif ; 127
- Graph. n°5** : L'échantillon des trois enquêtes ; 153
- Graph. n°6** : Grille d'évaluation de la compréhension du texte par les lecteurs en ELVIF.; 197
- Graph. n°6 bis**: Quantification par sujet des noyaux de sens compris ou approchés au fil de l'entretien.; 198
- Graph. n°7** : Classement des sujets en fonction de la qualité de leur compréhension.; 199
- Graph. n°7 bis** : Répartition de la qualité de la compréhension de « Muerte en directo » ; 199
- Graph n°8** : Visualisation de la performance de compréhension des sujets binômes et trinômes ; 203

Graph. n° 9 : Tableau de classement des sujets en fonction du mode de lecture déclaré ; 215

Graph. n°10 : Classement des sujets en fonction de deux paramètres; le mode de lecture déclaré et la performance.; 224

Graph. n°11 : Schéma-résumé du circuit d'interprétation/traduction d'un segment ; 303

Graph. n°12 : Typologie des jugements de difficulté ; 315

Graph. n°13 : Estimation de la résistance à la compréhension par 11 informateurs binômes ; 317

Graph. n°14 : Résultat chiffrés de la performance métalinguistique de repérage des verbes ; 328

Graph. n°15 : Courbes des taux de repérage des verbes par sujet ; 329

Graph. n°16 : Taux de repérage de chaque verbe ; 332

Graph.n°17 : Taux de réussite du repérage des substantifs dans le premier paragraphe ; 348

Graph.n°18 : Taux de repérage de chaque nom ; 349

Graph. n°19 : Proposition d'un principe de classement des discours métalinguistiques recueillis suite à une lecture / compréhension en Espagnol Langue Etrangère Voisine Inconnue par des sujets Francophones (ELVIF) ; 389

Graph. n°20 : Quantification par sujet des termes de la métalangue employés ; 397

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Version "recomposée" du texte « *Muerte en directo* » utilisé pour le recueil des données (sujets B1 à B14, T1 à T6, N1 à N6).

Annexe 1 bis : Version originale du texte « *Muerte en directo* ».

Annexe 2 : Version originale du texte intitulé par nous-même « *Jessica* », utilisé pour le recueil des données (sujets TA et TB, N1 à N6).

Annexe 3 : Sélection de quelques entretiens : sujets B4, B10, B13, T3, TA, N4, N5.

Annexe 4 : Tableaux synoptiques de présentation de l'échantillon

Annexe 5 : Autres textes cités dans le corps de la thèse.

Muerte en directo en Canal 9

El doctor Vicente Dolz sufre un infarto durante un debate en la televisión valenciana

JUANJO GARCÍA DEL MORAL
Valencia

Varios miles de espectadores que en la noche del lunes seguían el programa de debate de la televisión autonómica valenciana *De bat a bat* pudieron ver en directo como 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 9 en representación del Colegio Oficial de Médicos de Valencia.

"Sabíamos que en cualquier momento podía pasarle esto", dijo ayer Vicente Dolz, hijo del fallecido y también cirujano, quien señaló que su padre había sufrido ya tres infartos. "Con tratamiento y cuidándose, los iba soportando; todos estábamos preparados para ello, pero no para verlo en directo a través de la televisión", añadió. Los familiares de Vicente Dolz, que seguían el programa, asistieron desparavidos a lo que mostraba la pantalla y se dirigieron de inmediato a la sede de Canal 9. Cuando llegaron, ya no había nada que hacer. "Murió en el acto", aseguró ayer su hijo.

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 pidió quedar en blanco y no en-



La imagen captada del video del programa muestra a Vicente Dolz mientras recibe los primeros auxilios.

contrar 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 9 cortó el programa en ese momento y pinchó un telefilme de la serie *Mike Hammer*.

Otro médico, presente en el plató, que de inmediato se percató de la gravedad del caso, atendió al representante del Colegio de Médicos, que murió prácticamente en el acto, aunque fue trasladado a un hospital. Al terminar *Mike Hammer*, Bañón comunicó a la audiencia lo sucedido.

María Dolores Bañón estaba ayer aturdida. "Es muy fuerte", señaló. La periodista explicó: "Cuando vi que Dolz se ponía la mano en la cabeza, como pensando, yo intenté ayudarle a recobrar el hilo, como hago

siempre que algún participante se queda en blanco". Pero Dolz no pensaba, probablemente ya no podía hacerlo, porque era víctima de una crisis cardíaca que prácticamente le fulminó. Bañón, entre los nervios, decidió hacer una pausa en el debate, que sería definitiva ante el fatal desenlace y el programa fue finalmente suspendido.

Un portavoz de Canal 9 calificó ayer como "muy fuertes" las imágenes del suceso, la primera muerte en directo transmitida por la televisión valenciana.

EL PAÍS

El País
10/05/92

GENTE



Jessica Glennis y Elvira Evers, su madre.

- 1 **Jessica Glennis** se ha conver-
tido en todo un personaje con
apenas unos días de edad. El 30
de abril pasado, la pequeña se
5 encontraba todavía plácidamente
instalada en el vientre de su
madre, **Elvira Evers**, de 39 años,
residente en Los Angeles y emba-
razada de nueve meses, cuando
10 un impacto de bala le atravesó el
abdomen y fue a instalarse en el
feto. Trasladada urgentemente a
un hospital, los médicos compro-
baron la gravedad de la situación
15 y decidieron practicarle a la ma-
dre una cesárea. De esta forma
nació Jessica, en perfectas condi-
ciones físicas, pero con una pe-
queña huella de la violencia vivi-
da esos días en la ciudad californi-
20 niana: una herida en el codo de-
recho que la ha convertido en la
más pequeña de los 2.300 heridos
con que se saldó la revuelta. Elvi-
25 ra Evers salía de hacer unas com-
pras en un supermercado cuando
fue alcanzada por el disparo. Por
suerte para ella y para su hija, un
vecino la trasladó rápidamente
30 hasta un hospital cercano, donde
los doctores comprobaron, utili-
zando los rayos X y la ecografía,
que la bala se había alojado en el
cuerpo del feto. "No sabíamos
35 exactamente dónde", señaló el
obstetra Silas Thomas. Sin em-
bargo, enseguida pudieron com-
probar que había huellas de san-
gre en el líquido amniótico que
40 envolvía a la criatura, con lo que
decidieron proceder a la inter-
vención quirúrgica.

RECUEIL DES DONNÉES GALATEA

Situations binômes

Sujet B4:

Texte : « *Muerte en directo* »

Phase O : Questions de mise en train

(Enq) - (1). Alors, première chose, je vais te demander, est-ce que... avant de voir le texte, est-ce que tu te sens capable de distinguer l'espagnol à l'écrit d'autres langues romanes, comme l'italien ou le portugais, le catalan, le roumain, etc.

(B4) - Euh... y'a des chances oui... je sais pas trop, je pense que oui...

(Enq) - Est-ce que tu aurais des indices qui te permettraient de le reconnaître...

(B4) - Ah par exemple je sais qu'en espagnol y'a des... enfin si c'est de l'écrit, y'a des points d'interrogation à l'envers (sourire)... donc ça me le met en tête...

(Enq) - A condition qu'il y ait des points d'interrogation, manque de chance y'en a pas dans ce texte!

(B4) - Y'a le "n" avec un... tilda dessus...

(Enq) - Ah ça y'en a forcément ouais.

(B4) - Bon voilà puis après bon ben sur les mots oui... peut-être ça peu évoquer mais euh... peut-être quand je l'aurais sous les yeux je te dirai ça ça fait vraiment espagnol mais comme ça qui me vienne à l'idée...

(Enq) - Ouais ouais, je regarde s'il y'a des "n" avec la tilde mais en fait j'en vois pas alors... mais enfin bref, déjà dans un texte t'as des chances de tomber dessus ! Ok.

(B4) - Et puis je sais pas par exemple y'a le "i grec" là...

(Enq) - Ah ouais !

(B4) - ... qu'on voit, donc "i" machin, ça c'est un truc quoi, qui permet de voir...

(Enq) - Qui veut dire quoi ?

(B4) - "avec" ou "et" je sais pas... attends...

(Enq) - Moi, ce qui faut que tu saches là c'est que je réagis pas...

(B4) - Ouais ouais !

(Enq) - Au début c'est que, je vais pas te dire oui ou non, bon là on a pas commencé mais faut le savoir...

(B4) - Soupaloignon y croûtons, ça veut dire soupaloignon avec des croûtons donc ça doit être "avec" !

(Enq) - Les mêmes références culturelles que F. ! (*ndr : sujet ayant participé à la pré-enquête, ami commun*).

(B4) - Ça m'étonne pas !

(Enq) - C'est le seul depuis le début qui m'avais sorti ce truc ! (rires) Mais... c'est très bon ! Et, oui ce que je voulais te dire c'est que si tu cherches à voir si je te dis oui ou pas, c'est vrai qu'on est toujours un peu en...

(B4) - Ah non non non mais ! C'est... j'ai compris.

(Enq) - Il faut que je te donne le moins d'indices possibles en gros quoi.

(B4) - Oui oui bien sûr.

(Enq) - Bref, d'autres... ce que je voulais te demander encore...

(Enq) - (2). Si je te dis la langue espagnole, qu'est-ce que ça évoque pour toi? "Brain-storming"...

(B4) - La langue espagnole ?

(Enq) - Ouais.

(B4) - Ah c'est dur ça ! Bon alors je crois que... pfff!

(Enq) - Quelle image te vient à l'esprit ?

(B4) - Ouais mais c'est... je... ben je sais pas, c'est peut-être assez chantant, c'est peut-être... je sais pas c'est assez euh... c'est plutôt style voix grave moi je dirais, je sais pas euh... qu'est-ce qu'il y a... puis je sais pas il y a l'Amérique du Sud, bon ça coûte beaucoup, oui ça me fait penser à ça, y'a l'Espagne mais y'a l'Amérique du Sud. Bon à quoi ça me fait penser bon puis sinon ça me fait penser à la culture espagnole mais... la langue elle-même...?... je sais pas... hein c'est la langue ? C'est pas la culture espagnole ?

(Enq) - Ouais sinon... bon...

(B4) - Ouais on en finit plus. Non... la langue ?

(Enq) - Ok. Non mais je sais pas je veux savoir quelles sont les images qui te viennent à l'esprit si je te dis langue espagnole.

(B4) - Ouais.

(Enq) - (3). Est-ce que tu as déjà lu ou entendu de l'espagnol ?

(B4) - Ouais. J'ai été en Espagne en vacances, on y a été une quinzaine de jours je crois... quinze jours trois semaines... on est descendu dans le sud de l'Espagne.

(Enq) - Mmm.

(B4) - Donc oui j'ai déjà entendu de l'espagnol. Puis bon...

(Enq) - Et lu ?

(B4) - Lu de l'espagnol ? Psss!... peut-être essayé de déchiffrer les pancartes quand on était en Espagne mais... euh...

(Enq) - Mmm. Et ça se passait comment ?

(B4) - Je sais que... ouais voilà, j'ai raconté déjà une anecdote à Cathy (*ndr : sa femme, présente*), je sais qu'on avait eu un gros problème, enfin il se trouve qu'avec nous y'avait quelqu'un qui était... qui parlait bien... assez bien l'espagnol... un français qui parlait assez bien l'espagnol, donc c'était lui qui faisait la conversation en général...

(Enq) - En général, et les pancartes ?

(B4) - Voilà, y'a un truc rigolo c'est qu'une fois on avait un problème de vis platinées, on est tombé en panne, et il fallait aller chez le mécano et... dire vis platinées au mécanicien, bon on essayait de les décrire et tout... on était vraiment embêté quoi ! Surtout lui, parce que nous... on était tranquilles...

(Enq) - Ouais.

(B4) - Et au bout de je sais pas combien de une demi-heure de discussion à n'en plus finir... aaah! [Iospla'tinos] !!!

(Enq) - D'accord (rires)

(B4) - Alors là on a compris quoi ! Il fallait copier !

(Enq) - C'est vrai qu'en général il vaut mieux essayer le plus simple avec des chances que ça marche...

(B4) - Bon y'a des fois y'a des moins simples... !

(Enq) - Ok.

(Enq) - (4). Si tu avais la possibilité d'apprendre une langue romane, tu aurais une langue de préférence ?

(B4) - Euh... je pense à égalité l'espagnol et l'italien... peut-être ouais justement peut-être plutôt l'espagnol.

(Enq) - Mmm. Pourquoi ?

(B4) - Euh... je sais pas, peut-être parce que la culture m'attire plus...

(Enq) - D'accord.

(Enq) - (5). Est-ce que tu vois des mots que le français a emprunté à l'espagnol, tels quels ?

(B4) - Je sais pas "conquistador" j'imagine... j'en sais rien j'imagine ! Ou peut-être des mots de la tauromachie bon je sais pas moi ! Qu'est-ce qui peut y avoir ?... [Iamovi'da] ça c'est un mot qu'on a...

(Enq) - Ahh ! Ouais !

(B4) - Enfin, le nom quoi. Enfin c'est pas vraiment un mot qu'on utilise en français mais... on sait ce que ça veut dire.

(Enq) - Ouais mais on le prend tel quel en français.

(B4) - Ouais.

(Enq) - Ok. Bon, et ben je te donne le texte, donc maintenant après cette mise en jambes, donc tu le lis cool, tu prends le temps que tu veux, tu peux faire les grabouillis que tu veux où tu veux sur la feuille, pas trop sur le texte parce qu'après on va le faire...

(B4) - Ouais ouais mais c'est bon c'est bon. Ach!!!

Remise du texte

(Consigne : lisez le texte et essayez de comprendre ce dont il s'agit. Le temps de lecture est libre (papier, crayons, surligneurs à disposition).)

Temps de lecture: 7'

Observation du lecteur par l'enquêteur : (attitudes, réflexions, activité...)

A pris des notes sur feuille blanche, comme suit:

Meurtre en directe T.V.

Plusieurs milliers de spectateurs... à la nuit de la lune sanguine ? un débat à la télévision autonome lundi

de Valence

Mr Vincente Dolz un des médecins participants souffre d'1 infarctus du miocarde qui lui a coûté la vie en qqs mns

Canal 9 représenté du Collège...

Dolz ? Curanderismo ?

journaliste Maria Dolorès

la position du collègue

(Phase I : *au cours de cette phase, l'enquêteur doit absolument s'efforcer d'être aussi neutre que le magnétophone.*)

(Enq) - (1). D'abord et ben oui, ce que je t'ai dit tout à l'heure, si tu peux me dire tout ce que t'as compris, de quoi il s'agit etc. ?

(B4) - Alors donc... donc d'après le titre c'est "meurtre en direct" je crois, donc euh... au début ça va à peu près, hein, je vois que y'a plusieurs milliers de téléspectateurs qui... je pense la nuit de lundi ou quelque chose comme ça... qui assistaient à un débat télévisé sur la télé de [va1ãtsja'na]... avec je pense quelqu'un qui s'appelle Vincent Dolz... qui est enfin, d'après ce que je comprends hein, qui est un... je sais pas, soit qui est médecin, soit qui participe à quelque chose sur la médecine je sais pas...

(Enq) - Mmm.

(B4)... et donc qui est atteint d'un infarctus du myocarde et qui perd la vie en quelques minutes. Voilà, ça j'ai pigé jusqu'ici, bon après c'est beaucoup plus... enfin j'ai pigé quelque chose... après c'est beaucoup plus obscur, donc y'a une personne qui s'appelle [ma'ɾjadolo'ɾes]... qui doit être journaliste je pense euh... et puis donc je pense qu'ils parlent de ce programme télévisé quoi mais je comprends pas bien... sur Canal 9... ouais je sais pas j'imagine qu'il y a dû... il doit... mais là c'est plus de l'imagination donc y'a quelqu'un qui est mort pendant un débat en direct à la télé... mais... en dehors de ça je sais pas trop le...

(Enq) - Comment ça s'est passé.

(B4) - Oui voilà comment ça s'est passé. Oh y'a quelqu'un qui lève la main je sais pas... y'a un blanc enfin je comprends pas tout hein! pttt! Non y'a juste quelques... y'a des mots que je comprends saupoudrés mais y'a pas de liens quoi donc euh...

(Enq) - A partir de ça t'as pas... t'arrives pas à élaborer...

(B4) - Non.

(Enq) - ... un suivi ?

(B4) - Ouais je pourrais imaginer des choses mais pttt! Non... et puis y'a des mots qui vraiment qui bloquent quoi... [kurãderis'mo] je sais pas ce que c'est...

(Enq) - Mmm. D'accord. Et pour me dire là ce que tu viens de me dire...

(B4) - Ouais.

(Enq) - (2). ...est-ce que tu peux me donner les mots, les groupes de mots qui t'ont vraiment guidé dans ta compréhension ?

(B4) - Mmm. Ouais. Bon c'est surtout au début là donc euh... donc [ɛspɛktado'ʁɛs]... "spectateurs" c'est... bon enfin c'est tous les mots... [nɔʃtɛ] c'est "la nuit" mais ça parce que... ça je le sais quoi... [lunɛs] je pense que... bon moi ça me fait penser à... bon y'a plusieurs langues je crois hein où "lundi" c'est "la lune" quoi... bon "un programme débat télévisé" tout ça... [debatelevi'zjɔn] bon... [otonomikvalɔtsja'na] ça doit être la télévision autonome de Valenciennes j'imagine... "en direct" [ɛndirɛk'to]... alors [medi'kɔspartisi'pɑ̃t] bon ben c'est des mots qui sont très proches du français, et puis pareil [sufri'ja ɛfɑʁ'todemjokɑʁ'do] bon ben "souffrir d'un infarctus du myocarde"... [po'kosminutos] bon ben "peu de minutes"... [lavi'da] "la vie"... [kɔstari'ja] bon ben j'ai déduit que c'était lui a coûté la vie" à cause du contexte...

(Enq) - D'accord. Et après...?

(B4) - Pfff! Après ça se brouille hein. Alors "conducteur du programme"... [paʁjodista] je pense à "journaliste"... je sais pas ça fait penser à périodique... à [ma'ʁjadolo'ʁɛs]... je sais pas quoi, alors [isje'ʁa] je sais pas ce... je pense que ça doit être les verbes avec lesquels j'ai un peu des problèmes plus que les noms... la présentation... [palabra] ça doit être "parler... pour contester... initial" bon ça c'est facile... alors "la posture du collègue" donc là je pense que c'est la position du Collège... alors ça je sais pas ce que c'est [kurɑdeʁi'smɔ]...

(Enq) - Qu'est ce qui te fait dire que c'est "la position" ?

(B4) - Oh [postuʁ] ça c'est... [posty'ʁa] ça fait penser à "position" quoi.....

"explication" c'est facile... ça ils le disent tout le temps en espagnol [pɛro] mais je sais pas ce que c'est... "mais" peut-être je sais pas...

(Enq) - Pourquoi ?

(B4) - Hein ?

(Enq) - Pourquoi "mais" ?

(B4) - Enfin c'est un mot qui revient tout le temps... [pɛro] [pɛro]... je crois hein...

(Enq) - Donc t'as l'habitude d'entendre de l'espagnol...

(B4) - Par exemple... non tout simplement là y'a Séville en ce moment...

(Enq) - Mmm.

(B4) - Et bon y'a souvent on entend aux infos des gens qui parlent espagnol... et c'est un mot qui revient tout le temps... enfin je crois !

(Enq) - Malgré les traductions simultanées qu'ils font...

(B4) - Ouais !

(Enq) - ...on l'entend entre les traductions...

(B4) - Ouais on l'entend bien ça... ouais ils sont souvent au début d'une phrase à l'oral... [pɛro] machin machin... [pɛro] machin machin... (rire)... bon [kɔtinua'sjɔn] c'est facile "continuer"... "la mano" je pense c'est "la main" [lɑma'none'ɡʁa]... alors

[kabe'za] ça je sais pas ce que c'est... [kabe'za].....[blã'ko] ça doit être "blanc"... alors [ãkã'trak] moi je dirais "rencontrer" mais c'est pas sûr ça..... non ça je vois pas... ça doit être le verbe être ou quelque chose comme ça...

(Enq) - Pourquoi ?

(B4) - Ça a l'air d'être un verbe (rire)... parce que "que" ça doit être un peu comme "qui" ou "que" en français... ça ça doit être un verbe... donc ça c'est sûrement un... comment on appelle ça un...?... comme le verbe être ou le verbe avoir...

(Enq) - L'auxiliaire.

(B4) - L'auxiliaire merci. (sourir rieur) Enfin j'imagine...

(Enq) - Mmmm.

(B4) - Alors ça c'est peut-être "la caméra" enfin j'imagine... pas sûr "caméra"... enfin parce que y'a le contexte de la... du plateau de télévision là alors peut-être c'est "caméra"...

(Enq) - Sinon ça serait quoi ?

(B4) -

(Enq) - Enfin bref.

(B4) - Non je sais pas. [prezãtado'ra] bon ben ça ça doit être la "présentatrice" ou "le présentateur"... [trata'ba] je sais pas... "invité"...

(Enq) - Ok, ben on va revenir après là-dessus.

(B4) - Tu vois... [suspi'ro] ah ben "profond soupir" [profã'dosuspi'ro] (rires) je pense !

(Enq) - Ah ouais donc tout ce qui est transparent... mais malgré là dans cette partie-là, malgré tout ce qui est transparent plus ce que tu sais parce que tu connais pas mal de trucs quand même... t'arrives pas à... ?

(B4) - Non ça suffit pas non... ça suffit pas...

(Enq) - Non ça suffit pas. Maintenant 3è question qui n'a rien à voir... enfin quand même...

(Enq) - (3). Comment tu t'y es pris et quelle stratégie tu as employée pour lire le texte ?

(B4) - Ben au début j'ai essayé de lire (sifflement) d'un coup, de voir en gros de quoi ça parlait, alors rien qu'avec quelques mots on... on a une petite idée... et puis après et ben je reprends, enfin j'ai lu ben en fait le... le la première grande phrase là...

(Enq) - T'as lu rapidement le 1er § ?

(B4) - Ouais.

(Enq) - Et après t'as essayé de lire rapidement la suite ou t'es revenu tout de suite sur le début ?

(B4) - Non. Non je suis revenu sur le début, et puis j'ai essayé de comprendre bien... et puis la deuxième partie euh... oh là ça... (rire) c'était le cafouillage quoi plutôt.

(Enq) - et là... tu as lu doucement en essayant de...

(B4) - Pfff!

(Enq) - Je t'ai entendu dire beaucoup de choses. Ah oui j'arrive à tout comprendre...

(B4) - Non mais c'était le premier ça. C'était à la fin du premier... §...

(Enq) - Après c'est dur...

(B4) - Ouais. Ben c'est la suite là... le deuxième § euh... au début d'ailleurs j'avais pas compris que Dolz c'était lui là...

(Enq) - Au bout du premier § tu t'es dit oh super !

(B4) - Voilà ! Voilà je voulais lire la suite et puis...

(Enq) - Tu croyais le torcher... (rires)

(B4) - Ben terminé !

(Enq) - Dur ! Bon !

(Enq) - (4). Maintenant je vais te demander quelques mots ou expressions et puis... chaque fois donc surtout ce qui m'intéresse... c'est pas que ce soit juste ou pas juste...

(B4) - Ouais ouais ouais je sais bien.

(Enq) - C'est comment tu t'y prends pour arriver à tes... à tes propositions. Bon attends... ça tu me l'as déjà dit, simplement tu me le rappelles ?

(...la noche del lunes...)

(B4) - "la nuit... la nuit de lundi"...

(Enq) - Ok.

(B4) - Au début j'ai pensé à "la nuit de la lune" mais comme ça... ça avait pas l'air d'un texte poétique ! (sourires)

(Enq) - Ah ouais "lune" c'est associé à la poésie...

(B4) - Plutôt oui.

(Enq) - Ça... ?

(...ver en directo...)

(B4) - ... Ben... "en direct" mais... [vɛʀ] je sais pas... je pense que c'est... le tout ça doit vouloir dire... ah! peut-être... "voir en direct" alors...

(Enq) - Pourquoi ?

(B4) - Attends..... non je sais pas... non, enfin [vɛʀ] ça me fait un peu penser à "voir" mais j'en sais rien du tout, non... en direct" mais [vɛʀ]...?... oui je verrais bien le verbe "voir" mais...

(Enq) - C'est le contexte c'est... dans la suite de la phrase ça cadrerait ?

(B4) - Ouais non c'est peut-être dans le contexte...

(Enq) - Dans le contexte, et là, celui-là tu vois quelque chose pour celui-là devant là... ?

(...pudieron...)

(B4) - Non, dss dss ! Non.

(Enq) - Parce que tu comprends tous les mots jusqu'ici..... non ?

(B4) - Euh... celui-là là [se'gjan] là... j'avais peut-être... attends je sais plus à quoi j'avais pensé... au début hein... quand je pensais au truc poétique je me suis dit c'est peut-être "la lune sanguine" (rire)... et puis après je me suis dit y'a rien à voir.

Euh... attends j'avais pensé à un truc tout à l'heure mais je m'en rappelle plus... bon c'est pas grave... non je sais pas...

(Enq) - Mmm..... D'accord. Ici...

(...había acudido...)

(B4) - Je dirais "écouter" mais je suis pas sûr..... mais là j'imagine plus qu'autre chose hein..... ouais, ou "assister" peut-être... enfin je sais pas... "écouter" quoi... un peu ouais grâce au contexte et puis ça collerait bien quoi...

(Enq) - Grâce au contexte ?

(B4) - Ouais et puis bon [akudi'do] ça fait penser un peu à "acoustique"... à je sais pas... à "écouter" quoi...

(Enq) - Et le mot avant ?

(B4) - Peut-être le verbe "avoir" mais... (rire)... je sais pas, non je...

(Enq) - Donc comment tu traduirais le début de la phrase là ?

(B4) - Ben la personne Dolz là... soit "a écouté" oui, soit "a assisté" alors j'en sais rien... sur Canal 9, une... je sais pas, peut-être "présentation... du... de l'off... du... ah oui du Collège officiel de médecine de Valence", je sais pas...

(Enq) - Mmm. Après on va sauter à ce mot là qui est répété ici... attends je le trouve plus... là...

(Mientras...)

(B4) - Ah oui "suivre" çà ! [segi'jan] non ?

(Enq) - Ah bon pourquoi ?

(B4) - Parce que là y'a [lasigjen'teimaʒɛn imɑʒɛn] et j'imagine bien euh... "l'image suivante montre"...

(Enq) - Alors tu fais un rapport entre ça et ça ?

(B4) - Ouais... ouais... (rire)

(Enq) - Pourquoi ?

(B4) - Je sais pas c'est quand je réfléchissais tout à l'heure, là-dessus j'avais bloqué, puis quand je suis arrivé là ça m'a fait penser... enfin j'ai... je me suis dit tiens ce mot-là j'ai déjà vu quelque part bon... il était proche... donc euh...

(Enq) - Donc ça ça serait l'adjectif de...

(B4) - Ouais.

(Enq) - ... du verbe ?

(B4) - Ouais.

(Enq) - Avec même racine ?

(B4) - Mmm. Si ça se trouve c'est complètement n'importe quoi mais ça fait rien ! (rire)

(Enq) - Je te le dirai tout à l'heure.

(B4) - C'est le jeu hein ! Alors là donc...pfff! ...peut-être plusieurs trucs parce que j'arrive pas trop à cerner... alors "montre un premier plan"...? Prttt ? Je sais pas... non j'en sais rien. Mais tu dis que c'est où ailleurs ? Attends... non là et là !

(Enq) - Là et là.

(B4) - Non je sais pas...

(Enq) - Aucune proposition, aucune hypothèse ?

(B4) - Peut-être "montrer" mais...

(Enq) - Mais ?

(B4) - Mais je sais pas je trouve que... enfin... comme j'ai pas assez des...

(Enq) - D'éléments autour pour le...

(B4) - ... d'éléments oui je peux pas...

(Enq) - D'accord. Là celui-ci...

(...enfocaba...)

(B4) - Non je sais pas... peut-être si... à cause de "caméra" à côté ça pourrait être "focaliser" ou un truc comme ça... parce que y'a [fo'se]

(Enq) - Donc un verbe ?

(B4) - Ouais.

(Enq) - Mmm. Donc à cause du...

(B4) - Je suppose que y'a... enfin y'a un mot qui ressemble à "caméra" à côté, donc bon, oui y'a un nom donc ça pourrait être suivi d'un verbe... et bon ben moi le truc qui me fait le plus penser c'est...

(Enq) - A cause de la racine ?

(B4) - ... "focal" quoi oui.

(Enq) - D'accord. Ici...

(Era...)

(B4) - Ça doit être un verbe mais...

(Enq) - Lequel tu sais pas ?

(B4) - D'ailleurs oui ça doit être un verbe plus un pronom, sûrement, enfin... les deux ensemble...

(Enq) - Donc tu fais une hypothèse là sur le... sur la grammaire de la langue...

(B4) - Ouais, ouais j'imagine...

(Enq) - Le pronom et le verbe se contracteraient ?

(B4) - Non parce que bon, si l'on imagine qui a donc "quelque chose en réalité" puis après un nom puisque ça a l'air de [un]... ça a l'air d'être un nom. Alors faut bien qu'il y ait un verbe quelque part hein ! Enfin je sais pas.....

(Enq) - Pourquoi parce que une phrase...

(B4) - Oh une phrase sans verbe c'est quand même... enfin... y'en a pas beaucoup quoi...

(Enq) - C'est comme un repas sans fromage ? (sourires)

(B4) - Oui.

(Enq) - Ok. Et puis là donc tu me l'as dit...

(La siguiente...)

(B4) - Donc oui je disais "suivant... l'image suivante"

(Enq) - Et ça tu l'as trouvé grâce à...

(B4) - Oui un peu à cause du contexte parce que... [mɔs'tʁo] moi je verrais bien "montrer" et bon après "un premier plan" quelque chose comme ça donc euh... qu'est-ce qui est... ça peut être l'image quoi ? Bon "l'image suivante" ça va bien, et puis bon... non mais sinon au point de vue euh... c'est vrai que ça rappelle pas vraiment le mot "suivant" enfin je trouve que ça irait bien quoi...

(Enq) - Mmm. Ok. Mais là tu m'as dit "montrer" là tu m'as dit peut-être "montrer" euh...

(B4) - Ah oui, y'a un problème là (rire) ! Non c'est vrai en plus oui... là j'y ai pensé d'ailleurs que... que je verrais mieux "montrer" là-dessus... que avec [mjɛn'tʁas] là, et donc euh... c'est pour ça que c'est une hypothèse plutôt faible hein !

(Enq) - Mmm. Ok. Tout à l'heure tu m'as dit que pour ça t'avais rien ?

(...la cabeza...)

(B4) - Non. Pfff! Ou peut-être j'en sais rien moi... ça me fait penser peut-être "la maison" ou j'en sais rien...

(Enq) - Donc on l'a ici aussi.

(B4)..... Non je sais pas.

(Enq) - Rien du tout. Et ça...

(...los ojos...)

(B4) - Je sais pas, "les uns ou les autres" (sourires) comme ça, l'un des deux...

(Enq) - Cette phrase-là t'arriverais à proposer une traduction ?

(B4) - Mmm. Juste le début... ?

(Enq) - A partir du début...

(B4) - Ben au début "l'image suivante montre un premier plan de Dolz et..." je sais pas...

(Enq) - Là ça tu traduirais par "et" ?

(B4) - Ouais.

(Enq) - Et ça ?

(...y...)

(B4) - Mmm. C'est un piège ! (rires)

(Enq) - Non mais ça nous ramène à ce que tu as dit tout à l'heure au début...

(B4) - Attends.... Ben peut-être... non mais je pense ça doit être euh... c'est peut-être... une... une traduction qui serait pas mot à mot mais ça doit convenir je pense... dans les deux cas hein. Enfin je pense...

(Enq) - Mmm. Alors "l'image suivante montrait..." tu as dit "un premier plan de Dolz et... ?"

(B4) - Pff!..... Ben je sais pas, oui peut-être ça pourrait être un truc du style... euh... non non, non je... c'est trop hypothétique alors... je préfère pas m'avancer... (sourire)... non bof... je sais pas j'ai...

(Enq) - Tu risques rien !

(B4) - Oui mais... pttt!... "les autres en blanc..." enfin je sais pas... ptt... "les autres en blanc"...?

(Enq) - Même si tu avais besoin de... de trouver une réponse pour survivre quelle qu'elle soit ?

(B4) - (rire) Ah !!!

(Enq) - Même si c'est complètement faux ?

(B4) -

(Enq) - Non tu vois pas.

(B4) - Non.

(Enq) - Faut pas te mettre le couteau sous la gorge ! (sourire)

(B4) - Trop compliqué pour moi !

(Enq) - C'est pas trop compliqué c'est trop...

(B4) - Oui que j'ai pas assez de connaissances voilà.

(Enq) - Oui.

(B4) - Oui c'est ça.

(Enq) - Est-ce que sur cette phrase tu arriverais à proposer quelque chose ?

(Dolz tomó la palabra para contestar la pregunta inicial acerca de la postura del colegio ante el curanderismo.)

(B4) - Ben Dolz euh... peut-être "prend la parole... pour contester..." euh... bon quelque chose "initiale" alors je sais pas... [pʁɛɡun'taini'sjal]... je verrais bien [asɛʁ'ka] là... comme dans le... "assertion"... comment on dit une... "proposition" ? Attends..... "conteste la propo..." enfin quelque chose "initiale (sourire" et puis après "la position du collègue" ['ɑ̃te] c'est peut-être "avant" je sais pas et... [kurãderis'mo] je sais pas ce que c'est.....ptt!..... voilà.

(Enq) - Mmm. Donc ça donne pour la phrase, "Dolz prit ..."

(B4) - ... "la parole..."

(Enq) - ... "pour..."

(B4) - ... "pour contester..." je sais pas moi la...?

(Enq) - ...le truc "initial"...

(B4) - ...le truc "initial"... et bon alors là j'ai pas de lien enfin bon "la position du Collège avant ptt ? Quelque chose... "avant le ?"

(Enq) - ... "déluge" ?

(B4) - ... "déluge" ?

(Enq) - Non... (rire)

(B4) - Non je vois pas du tout ce que c'est.

(Enq) - Je plaisante. Ok.

(Enq) - (5). Est- ce qu'il y a des mots où des passages du texte qui te paraissent complètement incompréhensibles ?

(B4) - Ah ben... fff!... Ben disons en tout cas, comme je le disais tout à l'heure, le 1er § pour moi il est quand même beaucoup plus clair que le reste...

(Enq) - Mmm.

(B4) - Ben en fait ceux que tu m'as demandé... c'est dur ! Ça je comprends rien du tout.

(Enq) - Ce truc-là. Ok. Donc des mots par ci par là. Ok.

(B4) - Oui, pas de quoi faire des phrases.

(Enq) - Ok. Bon, dans le texte tu as trouvé des mots qui sont, tu l'as dit, transparents par rapport au français... est-ce que, tu en as déjà souligné, on va les revoir...

(Enq) - (6). ...est-ce qu'il y avait d'autres mots qui, bien qu'ils ne soient pas transparents avec le français, tu les as déchiffrés sans problèmes ?

(B4) - Ben...

(Enq) - Donc là tu m'as dit...

(B4) - Ouais, ben vas-y dis toi...

(Enq) - Là... là tu m'avais dit quoi ?

(B4) - Ouais j'avais dit "plusieurs" parce que bon... je suis pas sûr mais ça irait mieux... (rire) avec "milliers de téléspectateurs ou spectateurs..." enfin parce que "variés" ça n'allait pas bien...

(Enq) - Mais tu le connaissais au préalable ce mot ?

(B4) - Non non.

(Enq) - Non. Celui-là tu l'as découvert... mais est-ce qu'il y 'en a d'autres que tu connaissais au préalable ? Oui tu m'as dit "noche"...

(B4) - [nɔʃe] oui.

(Enq) - Et d'autres que tu ...

(B4) - Et ben ça j'ai déduit...

(Enq) - Ouais, ben ça t'as déduit... non mais ceux que t'as déduit on va pas les revoir en fait...

(B4) - Attends, tu voulais dire ceux que... ?

(Enq) - Ceux qui sont pas transparents mais que tu connaissais quand même au préalable... donc tu m'as dit "noche"...

(B4) - Ah d'accord !

(Enq) - Ouais ouais, j'ai mal posé la question.

(B4) - Ok ouais, d'accord... et que je connaissais avant ? Attends ouais y'en a quelques-uns oui... euh..... bon [prime'ʁo]... c'est évident...

(Enq) - Celui-ci.

(B4) - Oui [po'ko] oui oui tout à fait...

(Enq) - Ça c'est pas transparent mais...

(B4) - Oui tout à fait... ah oui c'est vrai qu'en plus ça me fait penser... j'ai oublié de dire que j'ai été au Mexique !

(Enq) - Ah ouais.

(B4) - Ouais, c'est vrai mais j'y pense à cause de ça là (rire)... alors... ?

(Enq) - Donc on va récapituler ça vite fait.

(B4) - Ouais... [peʁʒo..] non en fait j'en savais rien... attends, qu'est-ce qu'il y a que je connaissais déjà ?..... Pttt ?..... ah ouais [blɔ'ko] mais c'est évident !... Je l'ai peut-être vu ça [kama'ra] mais pttt ? j'en sais rien...

(Enq) - Y'avait celui-ci là que tu m'as dit au début ?

(B4) - [i] ouais ouais...

(Enq) - Qui est...?

(B4) - Euh... "et"...

(Enq) - ... Parce que "sopaloignon y croûtons".

(B4) - Voilà (rire)

(Enq) - D'accord.

(B4) - Ouais bon c'est tout.

(Enq) - (7). Est-ce que tu peux me dire d'après toi, quel est dans ce texte, le temps verbal dominant ?

(B4) - Ah oui tiens... c'est une bonne question !

(Enq) - (sourire) Merci (sourires)

(B4) - Je dirais le présent... non en fait j'en sais rien... je me le suis imaginé au présent mais...

(Enq) - Pourquoi ?

(B4) - ... Enfin... ! Ouais enfin disons là au début ce serait plutôt "ont assisté" c'est le passé simple... machin...

(Enq) - A quel endroit ? Ici là ?

(B4) - Remarque en fait j'en sais rien du tout parce que... après... non au début là... "des milliers de téléspectateurs"... non j'en sais rien en fait, c'est moi qui m'imaginait parce y'a rien qui m'indique un temps, vu que je connais pas..... non je sais pas, non en fait euh... moi je l'ai vu en français mais ptt ! Y'a rien... vu que j'ai aucune connaissance dans la grammaire de l'espagnol...

(Enq) - D'accord.

(B4) - ... je peux pas...

(Enq) - (8). Est-ce que ça t'embête si je te demande de souligner les verbes ?

(B4) - Non.

(Enq) - Vite fait, tous les verbes hein... conjugués ou pas enfin tout ce que tu vois... tout ce que tu repères rapidement comme verbes...

(B4) - Peut-être celui-là... c'est pas sûr.....

(Enq) - Pas sûr... ?

(B4) - Plutôt oui..... peut-être celui-là aussi..... pttt ?..... ptt ?... (sourire)..... euh... les deux!..... attends ça y'était déjà ça non ? Ce machin là, non ?... attends... pttt ?... tiens y'a celui-là... voilà.

(Bilan de la tâche: durée 2'40". Résultats:

- Nombre de traits rouges continus: 30.

- Nombre d'erreurs: 3 ; "hacia ; atrás ; mientras"

- Réussite: 25,5 dont 5 infinitifs , soit 88% des verbes conjugués et des verbes à l'infinitif (25,5/29: 1ère performance sur un échantillon de 14 sujets), ou 93% des verbes conjugués (20,5/22: 1/14), manquent: "ver, quedar, estaba (diciendo), estaba")

(Enq) - Ok. Est-ce que après avoir fait ça tu peux répondre mieux à la question que je t'avais posée précédemment sur les temps verbaux dominants, le temps verbal dominant ?

(B4) -

(Enq) - Pas vraiment ?

(B4) - Non.

(Enq) - Alors je transforme la question. Est-ce que tu as des indices qui te permettent de grouper les verbes par catégorie ?

(B4) - De grouper les verbes par catégorie ? Ben je sais pas si on... enfin... ou tu veux dire de reconnaître les verbes ? Parce que bon y'a...

(Enq) - Si tu veux...

(B4) - ... y'a un peu une notion de terminaison, enfin je crois...

(Enq) - Ouais...

(B4) - Bon y'a des "o" avec un petit kluk... un petit accent, y'en a plusieurs...

(Enq) - Donc tu as repéré que ça c'était des verbes après tu as systématiquement souligné.

(B4) - Disons que ça m'a... ça renforce... voilà c'est ça, ça...

(Enq) - Mmm.

(B4) - Ben je sais pas y'en a peut-être que j'ai pas mis qui ont un "o" avec un accent à la fin, j'en sais rien... non peut-être pas... en fait oui c'est plus une déduction et puis ça renforce l'idée quoi... mais...

(Enq) - Mmm.

(B4) - Euh... attends y'a [a'bja] et [a'sja] là ça doit sûrement être le verbe "avoir"...

(Enq) - Ceux qui finissent par "i.a." alors ici ?

(B4) - Mmm..... et ça ça doit être un verbe à l'infinitif [ǎnkǎn'trǎʁ] prttt ? Ça irait bien je trouve... oh il doit y avoir sûrement une terminaison en "a", je sais pas si c'est certains types de verbes, ou alors certains... certaines personnes... je sais pas... et ça c'est marrant parce que là [mjen'tras] là je l'ai mis en vert mais pas là... (sourire)...

(Enq) - Peut-être qu'il t'a semblé...?

(B4) - Ben j'en sais rien.

(Enq) - Ouais, toujours il te pose des problèmes celui-là !

(B4) - Oui oui.

(Enq) - D'accord. Donc les "o" à la fin, d'autres terminaisons particulières ?

(B4) - Oui pour les [a] ou [ja] oui..... oui oui .

(Enq) - Ok. C'est tout ?

(B4) - C'est tout.

(Enq) - Est-ce que... donc pour le, le temps dominant tu... présent ou autre chose ? Non ça te dit rien.

(B4) - Non je sais pas.

(Enq) - Et au niveau du sens, est-ce qu'en faisant cette tâche ça t'a permis de confirmer ou d'infirmer des hypothèses que tu avais pu faire avant ? Est-ce que ça t'a construit une charpente qui de là peut t'aider ?..... Je t'ai pas demandé ce mot là que tu as donc souligné en verbe...

(B4) - En rouge oui.

(Enq) - En verbe donc il faut que je le dise sinon on le dira pas "se abalanzaron"...?

(B4) - Mmm.

(Enq) - Qu'est-ce que tu proposes pour la traduction ?

(B4) - Ptt ?... non j'ai pas d'idée.

(Enq) - Ok. Euh... t'as encore des forces ?

(B4) - Ah oui oui oui ! Oui y'a pas de problème oui !

(Enq) - C'est vrai ?

(B4) - Oui oui oui oui .

(Enq) - Euh...

(Enq) - (9). ...si je te demande de souligner les... les noms, les substantifs juste dans le premier paragraphe ?

(B4) - Oui..... euh non... ouais [medi'kos] je sais pas si c'est "médecin" ou si c'est un adjectif... j'en sais rien... si c'est "médecin" ou "médical" quoi... alors ça c'est..... enfin ouais [ka'nalnwe've] c'est... ah non peut-être pas... je sais pas si c'est...

"représentation" si c'est un nom ou si c'est "en représentation" j'en sais rien... ça c'est... tout ça là... bon ça c'est un nom propre on s'en fiche hein !

(Enq) - Ok. Ok non c'est bon hein, on fera pas tout le texte.

(B4) - C'est bon ?

(Enq) - Oui. Ça pose pas de problèmes ce genre de recherche à part donc tu as signalé "médicos" qui...

(B4) - Oui.

(Enq) - ... tu sais pas si c'est un nom ou un adjectif

(B4) - Euh... là [unde'losmedi'kos] je verrais bien... ah non [partisipa'ntes]... ben ouais y'a... en fait y'a un problème entre [medi'kos] et [partisipa'ntes] là parce que avec la...

(sourire) avec l'accent est-ce que oui... y'en a un des deux qui doit être un nom et puis l'autre un... un adjectif quoi ou... donc... petit problème...

(Enq) - Mmm.

(B4) - Ça peut être "médecin... qui participe" quoi "participant" ou bien euh... ouais ça serait plutôt ça d'ailleurs !

(Enq) - "médicos" ça serait médecin alors ?

(B4) - Ouais.

(Enq) - Ok. Est-ce que pour ce mot-là je dois le dire [kyrãde'ris'mo]...

(B4) - Je me demande bien... gros problème !

(Enq) - ... je le prononce comme si je le disais en français hein, [kyrãde'ris'mo] qui est là et qui est là...

(B4) - Oui... oui.

(Enq) - Ça tu vois rien ?

(B4) - Ben ici ouais...

(Enq) - Ça te fait penser à "un gros problème" ?

(B4) - Oui enfin moi j'arrive pas à voir ce que c'est...

(Enq) - C'est embêtant de pas savoir ce que c'est ?

(B4) - Oui, tout à fait.

(Enq) - Par rapport au...

(B4) - Pour le sens du texte oui, oui...

(Enq) - Bon. Ok, tu vois pas alors... est-ce que, une dernière question, après on passe à autre chose...

(B4) - Mmm.

(Enq) - (10). Est-ce que tu vois pour les articles, comment ça fonctionne, quels sont les articles ?

(B4) - Bon, y'a "la" pour un article sûrement au féminin... "los" ça doit être "les"...

(Enq) - "les" donc le... pluriel...

(B4) - Ou i pluriel.

(Enq) - Quel genre ?..... Masculin ou féminin ?

(B4) - Ben je dirais les deux.

(Enq) - Les deux.

(B4) - Oui... enfin j'en sais rien... sauf contre-indication... (sourire)...

(Enq) - D'accord.

(B4) - [ɛl] ça doit être "le"...

(Enq) - "el" c'est donc le masculin pluriel ?

(B4) - Oui... le masculin singulier.

(Enq) - Euh... pardon !

(B4) - Oui.

(Enq) - Masculin singulier.

(B4) - D'accord.

(Enq) - Et "los" pour les deux... ?

(B4) - Oui attends je cherche s'il y a... [dɛl] ça doit être "de le"... "du" quoi... et je regarde qu'il y en a d'autres mais... attends... non... ah oui y'a "un u.n."... c'est "un... un premier plan"..... ah y'a "le" ! Ah c'est gênant ça ! (rire) C'est quoi ce truc-là ?... Non mais c'est devant un verbe alors ça doit pas être...

(Enq) - Comment c'est avant un verbe donc ça doit pas être... ?

(B4) - Ouais, ça doit pas être un article !

(Enq) - Ça peut être quoi alors ?

(B4) - Un pronom... comme "le" en tant que pronom j'imagine... enfin j'en sais rien, je dis ça comme ça...

(Enq) - Comme "le" en tant que pronom ?

(B4) - Ouais "il le mange".

(Enq) - Ah ok ! En français ouais.

(B4) - Non ben c'est tout... donc oui a priori prtt!... "los" ça serait pour les deux masculin et féminin au pluriel.

(Enq) - Ok. Bon, alors on va passer à la deuxième phase, sachant qu'il y en a trois mais...

(B4) - (rires) Ben allons-y !

(Enq) - Mais rassure-toi les deux dernières phase sont bien plus courtes !

(Coupure : fin de la face A de la cassette)

Phase II:

- (Enq) - ... joker, je veux dire par là que tu vas pas me demander toute la traduction...
- (B4) - Non non non.
- (Enq) - ... je te la dirai après mais...
- (B4) - Non non mais j'ai bien compris !
- (Enq) - ... en essayant de t'en tenir au minimum...
- (B4) - Ouais.
- (Enq) - ... tu vois, en imaginant que c'est un jeu où tu perds des points plus tu poses des questions (rire)...
- (B4) - Oui oui oui d'accord !
- (Enq) - ... si tu veux mais bon, vas-y hein, te gêne pas...
- (B4) - Attends je vais juste en... voir.
- (Enq) - Vas-y. Tu notes ? Ok..... Ce que tu juges important, tant sur le plan lexical que grammatical que...
- (B4) - Ouais ça c'est important.
- (Enq) - ... syntaxe, comment s'organise la phrase...
- (B4) -(recherche :) C'est rigolo, y'a des trucs qui me viennent à l'idée..... peut-être bien oui..... ouais en fait je crois que... je comprends mieux en fait les 2 derniers § là... je crois qu'ils doivent décrire en détails ce qui se passe... pendant le...
- (Enq) - Vas-y alors, si tu veux, avant même de me poser des questions si tu comprends mieux, dis-moi ce que tu as compris le plus ouais !
- (B4) - En fait c'est un truc qui a fait tilt, c'était quoi ? Attends..... ouais, je sais pas, j'imagine bien du style..... euh, là là, c'est ça qui m'a fait tilt... euh... bon euh... je sais pas on croit qu'il pousse un... un profond soupir et c'était en réalité prrrtt ? un... comment on dit ? Ouais ben le dernier soupir dans le sens de mourir quoi !
- (Enq) - D'accord.
- (B4) - Je sais pas, je trouve que ça collerait bien ! Euh..... oui oui.....
- (Enq) - Et donc ça ça te ferait déboucher sur la fin ou sur le... dénouement ?
- (B4) - Ben je sais pas... euh..... oui... enfin attends...
- (Enq) - D'avoir cette phrase-là ?
- (B4) - Ça c'est le verbe ça... attends... tac... ça m'embête tout ça...
- (Enq) - Là tu fais des flèches sur ce qui t'embête ?
- (B4) - Oui. En fait euh... attends je vais te dire après...
- (Enq) - C'est la ligne 16.
- (B4) - Ouais..... ouais puis cette phrase là... voilà et le programme s'arrête à ce moment-là. Euh...
- (Enq) - Cette phrase-là elle t'embête ? (Ligne 21)
- (B4) - Oui.
- (Enq) - Pourtant t'as des mots là ?
- (B4) - Oui, "les différentes personnes"... ça je sais pas, ça je sais pas et ça je sais pas... ça fait beaucoup (sourires)... et puis là [i'lo] prttt ? [dø'lo] prtt ?... et [disjen'do] prtt ? Je sais pas ce que c'est... alors là je' peux m'imaginer des trucs... et puis [aju'dar] tiens il est là aussi... ah non c'est pas le même ! Si ça a l'air d'être proche ! Donc... ben s'il y

avait... ouais voilà s'il y a deux, peut-être deux phrases qui me posent plus de problèmes c'est ces deux-là... et puis sinon comme mots, y'a [kyrãderis'mo]...

(Enq) - Alors je te le dis au fur et à mesure... ? Ou tu veux que je te le dise aaa...

(B4) - Non, ben vas-y ouais...

(Enq) - Alors [kurande'rismo]

(B4) - Ouais...

(Enq) - ... c'est un mot qui malheureusement n'a pas d'équivalent en français...

(B4) - Mmm.

(Enq) - ... direct, mais qui pourrait se traduire par "médecine parallèle"...

(B4) - (sifflement d'étonnement)

(Enq) - ... hein, sachant que le [kuran'dero] de [ku'rar]...

(B4) - Oui...

(Enq) - ... qui veut dire "guérir"...

(B4) - [ky'raR]...

(Enq) - ... voilà [kuran'dero] c'est "le guérisseur"... donc de là [kurande'rismo] "guérissage"... si on veut.

(B4) - Ah d'accord oui ! C'est... ah d'accord !

(Enq) - Le fait d'être le...

(B4) - Oui "le soin" quoi... "le soin"... si on veut quoi.

(Enq) - Oui mais "le soin" mais pratiqué par le guérisseur, donc pas par la médecine officielle !

(B4) -

(Enq) - Est-ce que ça... c'est très éclairant ? Pour le reste du texte, comme tu le pensais ?

(B4) - Non ! Moins que je pensais... mais c'est vrai qu'il était embêtant... non moins parce que bon oui ça... c'est simplement... oui donc c'est la position euh... du collègue médical officiel vis à vis... c'est ça le thème de la discussion quoi... vis à vis des guérisseurs...

(Enq) - Donc là tu avais dit "avant"...

(B4) - Mais en fait c'est...

(Enq) - Mais maintenant grâce à ça tu dis "vis à vis".

(B4) - Ouais c'est vrai... ouais...

(Enq) - Donc là si on reprend cette phrase, ça devient très clair... quand même grâce à ce mot... hein Dolz, après tu as dit "prit la parole..."

(B4) - Oui "pour contester la ptt !..." quelque chose "initiale... de la position du Collègue vis à vis" oui oui ! Oui enfin c'est... ça doit être le thème du débat donc...

(Enq) - Mmm.

(B4) - ... j'imagine, et puis là ça va aussi... "participant à un...à un débat sur..."

(Enq) - Donc si c'est le thème du débat est-ce que tu as une hypothèse...?

(B4) - ... ouais c'est "sur" [so'bre] "sur" moi je dirais.

(Enq) - [so'bre] c'est "sur".

(B4) - Ouais.

(Enq) - Bon.

(B4) - Tout à fait.

- (Enq) - Est-ce que le fait de, maintenant... par... par enchaînement d'avoir découvert le sens de ce mot qui apparaît ailleurs, est-ce que ça peut t'aider ailleurs ?
- (B4) - Oui attends ben je vais voir ?..... ben je sais plus où il est ?
- (Enq) - A la fin... je te le dis hein.
- (B4) - Ah d'accord ! Merci. (sourires)...
- (Enq) - Donc l'avant-dernière phrase où on retrouve ce [so'bre] qui est "sur"...
- (B4) - Non, enfin oui, bon... mais je... non je vois pas, y'a [abal̥sa'ɾ̥s̥] là qui pose des problèmes... [aju daɾ'le] aussi... oui [aju'daɾ] là je sais pas...
- (Enq) - Il y est deux fois et malgré ça non ça te... ?
- (B4) - Pardon ?
- (Enq) - Je veux dire celui-là là...
- (B4) - Oui il est là aussi...
- (Enq) - Avec les deux occurrences, est-ce que ça peut t'aider pour trouver [aju'daɾ] ?
- (B4) - Ça ça doit être "qui traite" tiens [trata'ba]... non... non.....(relecture)... non non je sais pas... tu me dis celui-là ? [aju'daɾ] ?
- (Enq) - Alors si tu veux je te le dis.
- (B4) - Mmm.
- (Enq) - C'est "aider".
- (B4) - Ah d'accord.
- (Enq) - Hein, [aju'daɾ] tout seul, et ici c'est un pronom qui est placé après, celui que tu as repéré là.
- (B4) - Ah ouais ! Mais c'est en un seul mot ?
- (Enq) - Il est collé après le verbe à l'infinitif.
- (B4) - Collé. D'accord. Donc... tu as dit "aider"... tu as dit "aider" ah ! peut-être...?... non..... ah ouais au fait c'est un verbe ça... oui enfin "aider l'invité" mais je vois pas trop quoi... et puis en bas... ah oui !... "plusieurs personnes se... " j'imagine bien "se... se jettent" ou... "se... se..." ouais ! "vont vers Dolz pour l'aider" D'accord. Bon celle-là elle est plus claire, enfin j'imagine bien quoi !
- (Enq) - D'accord.
- (B4) - J'ai un doute là-dessus mais ça irait bien...
- (Enq) - Pourquoi "se jettent" ou "vont vers" ?
- (B4) - ...[bal̥õndza'kõn] "se balancent" (rire) je sais pas ! Non j'en sais rien mais...
- (Enq) - "Ils se balancent, se balancent..."
- (B4) - Ouais, je trouve ça irait bien.
- (Enq) - Ok. Donc là la fin est beaucoup plus claire.
- (B4) - Mmm.
- (Enq) - T'as d'autres... d'autres mots ?
- (B4) - Alors... donc je disais...
- (Enq) - D'autres questions ou grammaticales enfin... ? Comme tu veux..... l'intérêt pour toi c'est de... grâce à peu de données d'avoir le plus d'éléments possibles...
- (B4) - Alors attends.....
- (Enq) - Mais bon, tu peux...
- (B4) - Ouais [kabe'za] dis.

- (Enq) - [ka'besa] c'est "la tête"... "la caboche" ...
- (B4) - D'accord (sourire)... alors attends voir, le premier coup c'est..... je trouve plus, je l'ai souligné en vert normalement... ah non ben non parce que après...
- (Enq) - On l'avait euh... quand il se lève la main à la tête là voilà.
- (B4) - D'accord !..... Ok, puis le deuxième là... Donc ouais... non mais ça me suffit pas hein... donc oui il lève la main sûrement... oui peut-être... et donc euh... je sais pas... [ɛl'iɫo] là c'est quoi ?
- (Enq) - [ɛl'iɫo] c'est "le fil". En espagnol souvent le "f" du latin qui était en position initiale des mots s'est transformé...
- (B4) - En "h".
- (Enq) - En "h"... ça c'est bon à savoir... donc ça c'est "le fil".
- (B4) - Ah oui ! Ah je vois !
- (Enq) - Alors t'arrives à tout traduire là ?
- (B4) - Non j'en sais rien, "il a perdu le fil de ce qu'il était en train de dire" peut-être (rire)... je sais pas !..... Oui c'est peut-être ça hein ! Et... enfin juste la fin hein "il a perdu... le fil de ce qu'il était en train de dire" mais je déduis hein, j'en sais rien !
- (Enq) - Ok....
- (B4) - Et [aju'daɾ] tu me l'as dit ? Oui "aider".
- (Enq) - "aider".
- (B4) - "aider"... Alors donc après "l'image suivante... Dolz" après il parle de Dolz "avec..." je comprends pas... prtt ?... Non je comprends pas ça, non je sais pas... donc [lakabe'za] ok mais...
- (Enq) - Bon ce que je peux te dire c'est que... là... tu t'es trompé, ça c'est pas des verbes.
- (B4) - Ah bon !
- (Enq) - Ouais... et ça non plus.
- (B4) - D'accord.
- (Enq) - Hein... sinon le reste était bon... bon c'est vrai que t'avais oublié [aju'daɾ] comme verbe, mais bon maintenant tu le sais... et t'avais oublié aussi... je peux te le dire...
- (B4) - Vas-y vas-y !
- (Enq) - ... ça pense te servir comme indices... t'avais oublié celui-là comme verbe donc... ça on l'a dit... et puis ça mais bon tu l'as pas mis mais tu l'avais pris comme un verbe...
- (B4) - Mmm. Et [des'pwɛs] alors ça veut dire quoi ?
- (Enq) - Ça aussi c'est un verbe "intervenir" forcément mais...
- (B4) - Ah oui mais je le sais j'ai...
- (Enq) - [des'pwɛs] ! [des'pwɛs] c'est "après".
- (B4) - "peu après"... "durant un instant" peut-être [du'do] ? Je sais pas.
- (Enq) - Et ça comment tu traduirais ?..... [prosi'gjo]
- (B4) - Non je sais pas.
- (Enq) - Si tu regardes bien la racine, tu dois arriver à des déductions comme tu en as eu tout à l'heure..... Il te rappelle rien ce mot ? (*en cachant "pro"*)

(B4) - Ah! Si t'as raison [si'gjẽnte] donc c'est... "suivant"... donc euh... c'est pas "précédent" quand même ! [pʁosi'gjo] ?

(Enq) - Non, non c'est un verbe...

(B4) - Ah oui ben c'est bien sûr !

(Enq) - C'est "les pro" et les "contra".

(B4) - ... Ah explique-moi je comprends pas.

(Enq) - (sourire) "pro" donc c'est le préfixe "pour".

(B4) - Oui.

(Enq) - Et là le verbe tu le connais...

(B4) - "poursuivre" ? Ah "poursuit son explication" ! Ah ben oui ! C'est juste ! (rire)

Oui, j'aurais pu y penser c'est vrai.

(Enq) - Oui t'étais en mesure d'y penser parce que t'avais trouvé les deux autres.

(B4) - Mmm..... Et oui "il paraît... il paraît... [ke'darɑ̃nbɛ̃n'ko] ça veut dire quoi ?..... Attends alors [ɛ̃li'lo] tu m'as dit... [i'lo] tout à l'heure tu me l'as dit mais je m'en souviens plus ?

(Enq) - Tu m'as dit toi "le fil de ce qu'il était en train de dire".

(B4) - Ah oui voilà c'est ça ! Ok.

Phase III :

(Enq) - Bon, ben peut-être encore un ou deux trucs et puis après tu vas peut-être faire une traduction...

(B4) - Houla ! Mais c'est fatigant !!!

(Enq) - T'en as marre ?

(B4) - Oui c'est fatigant (sourire).

(Enq) - Si t'en as marre on arrête... on arrête là...

(B4) - Bon ! Ecoute j'y vais et puis quand je suis arrêté ben tu m'aides.

(Enq) - Ok. Ben comme au début y'a pas de problème on peut prendre après.

(B4) - Ouais. Donc "Dolz fut le premier à intervenir" mais j'en sais rien... alors...

(Enq) - Ça c'est "après" je te l'ai dit.

(B4) - Ah ouais... "après que le... conducteur du programme"... enfin c'est pas le... le... c'est pas...

(Enq) - Ouais ça fait rien c'est pas la traduction mot à mot hein... !

(B4) - "la journaliste [ma'ʁjadoloʁɛs]..."

(Enq) - ... donc l'essentiel de ce qui se passe.

(B4) - euh... "eut lieu" peut-être " a fait la présentation"...

(Enq) - Ouais.

(B4) - ... "Dolz prend la parole pour contester..." alors ça je sais pas... "quelque chose initiale"... donc euh...

(Enq) - "la question"

(B4) - ... "pour contester la question initiale"... et puis [asɛʁ'ka] je sais pas non plus.

(Enq) - Mmm...

(B4) - Donc "qui quelque chose"...

(Enq) - Oui je te dis pas tout ouais parce que c'est pas essentiel...

(B4) - Ouais ouais non non !

(Enq) - ... faut vraiment...

(B4) - "la position du Collège vis à vis des médecines parallèles " quoi "la pratique de la médecine parallèle"... "Un peu après... durant un instant... [pʁozi'gjo] tu m'as dit... c'est... ah oui "poursuivant son explication"... ah non "il poursuit" ah ben tiens ! Alors je vois pas ce que fait le "i grec" ici mais enfin ! (rire) "poursuit son explication".....

(Enq) - Ouais...

(B4) - Alors [pɛ'ko] [pɛ'ko] [pɛ'ko] (rire)...

@ "mais" non ?

(B4) - "mais" oui..... plutôt que "continuait" moi je dirais...

(Enq) - Ah oui ça c'est un des mots que tu connaissais au préalable, donc je l'ajoute...

(B4) - Donc mais... on l'entend souvent mais... ouais je dis que c'est "mais" mais en fait je suis pas sûr, mais c'est peut-être ça oui.

(Enq) - Oui. Enfin je le mets même si c'est pas lui;

(B4) - Oui parce que je verrais plutôt dans le sens que j'imagine, "plutôt que de continuer, il lève la main à la tête et paraît... [ke'daʁɛnblɑ̃'ko] devenir blanc" peut-être bien ! Je sais pas ? Non?... non j'en sais rien... et... "et perdre le fil de ce qu'il disait"... Alors je sais pas, "la caméra fait un gros plan sur la présentatrice... qui tente d'aider l'invité qui pousse un profond soupir et c'était en réalité un..."

(Enq) - Heeeeu !

(B4) - ... un expire... oui...

(Enq) - Expire quoi !

(B4) - Il expire... "l'image suivante montre en premier plan Dolz... avec..."

(Enq) - Tu as dit "avec" ?

(B4) - Oui... "avec la tête"

(Enq) - Tu vois c'était plus "et" mais c'est "avec".

(B4) - Mmm.

(Enq) - C'est juste.

(B4) - Mmm..... non ça j'arrive pas.

(Enq) - Celui-là tu veux...

(B4) - Hein tu me l'as dit non ?

(Enq) - Non non je te l'ai pas dit, je te l'ai demandé tout à l'heure, tu voyais pas du tout... Mais maintenant comme tu as pratiquement tout le début, là ça te... "en blanc" ?

(B4) - Non... "les yeux" ? Non.

(Enq) - Pourquoi ?

(B4) - Ah je sais pas ! (rire) Non j'en sais rien !

(Enq) - Quand on expire. ... Ouais ouais c'est "les yeux".

(B4) - C'est ça ? Ouais.

(Enq) - Tu l'as dit comme ça au pif ?

(B4) - Ouais.

(Enq) - Parce qu'il y avait "la tête" ?

(B4) - Oui... puis je sais pas c'est marrant parce que tu as (rire)... un "o" de chaque côté un "j" au milieu j'ai vu des yeux ! (rires)

(Enq) - C'est vachement intéressant ça !... Oui oui non mais ça c'est l'image que donne le mot...

(B4) - Mmm..... alors non, c'est trop compliqué là..... donc "il a la tête" alors quelque chose parce que ça je sais pas ce que ça veut dire... euh... et "le blanc des yeux" ou "les yeux blancs" je sais pas... "les yeux en blanc"...

(Enq) - Si tu veux là celui qui te pose tant de problèmes je peux te le dire ?

(B4) - Oui.

(Enq) - ['mjɛntras] c'est un connecteur, c'est "alors que"... "tandis que" "pendant que"...

(B4) - Ah oui d'accord. Ok... ok... "pendant que l'invité..." je sais pas... je verrais bien un truc du style..."

(Enq) - oui bon on va pas s'acharner sur les mots, sur tous les détails... "la main"...?

(B4) - Bon "enfin la main à la poche" ou je sais pas non, [pe'ʃo] c'est quoi ? C'est pas "la poche" non ?

(Enq) - "poitrine".

(B4) - Ah "poitrine" ! D'accord. Donc "Différentes..."

(Enq) - Non, ils cherchaient pas à le voler au moment où il mourait...

(B4) - Donc "Différentes personnes vont vers lui... sur Dolz donc... pour l'aider..."

Canal 9 écourte son programme à ce moment ?

(Enq) - "écourte" ouais. Ok. Fin.

(B4) - Eh ben c'était fatigant hein !

(Enq) - Ouais j'imagine ! En plus le soir après le boulot !

(B4) - Mais c'est bien ! Mais c'est marrant !... Mais c'est marrant !

(Enq) - Mais ouais tu m'as fait plein de...

(B4) - C'est intéressant parce que c'est vrai qu'on découvre quand même !

(Enq) - ...plein de bons trucs là sur la fin grâce aux recoupements, puis tu t'y es pris en essayant de m'en demander le moins possible, ça c'est vachement bien quoi !

(Questions d'identification socio-linguistique)

(Enq) - Ok. Ben c'est fini. Si juste une chose avant que je te le traduise, au tout début tu as dit le titre "meurtre en direct"...

(B4) - Ouais. Ah "mort en direct" !

(Enq) - ... tu maintiens ?

(B4) - Non. Ah [la'mwɛrte] ça aussi c'est un mot qu'on connaît sans l'avoir appris.

(Enq) - Ouais. Et pourtant t'as dit "meurtre"... parce que tu t'es fait emporter par la...

(B4) - Ouais, par l'orthographe ouais, alors que si tu me l'aurais dit... j'aurais dit "mort" je crois.

(Enq) - Ok merci. Est-ce que ça t'as semblé facile, difficile ? Tes impressions générales ?

(B4) - Ouais c'est peut-être un texte trop... enfin non c'est difficile quand même c'est difficile ouais.

(Enq) - T'allais dire que c'était trop facile ?

(B4) - Ah non non non non ! Y'a peut-être des textes qui se prêtent plus à... j'en sais rien... à...

(Enq) - Tu veux dire qui permettrait de trouver en se creusant moins la tête ?

(B4) - Plus facilement ouais.

(Enq) - Ouais bien sûr ouais.

(B4) - Non ça m'a paru difficile.

(Enq) - Oui y'a des textes qui peuvent être tout comme le début hein ! Complètement transparents je veux dire, à la première lecture... des textes de la même longueur... c'est sûr que pour trouver un texte qui soit pas trop facile... qui soit ouais...

(B4) - Entre les 2 quoi.

(Enq) - ... pas trop difficile parce que c'est sûr que si c'est complètement énigmatique ça n'a aucun intérêt, si à la première lecture tu me dis voilà il s'est passé ça ça et ça, après on fait quoi, on joue aux cartes ? C'est pas évident en espagnol.

(B4) - Pour moi y'avait une petite ambiguïté sur le fait qu'il était médecin et que c'est lui qui mourait... et que pendant un bon moment je me suis demandé si c'était pas quelqu'un qui mourait et donc le médecin qui était là pour le soigner tu vois... mais bon non sinon c'était... c'est bien parce que ça s'éclaire au fur et à mesure quoi... c'est intéressant ce qu'on fait.

(Enq) - Mmm. Alors que le médecin qui meurt ça c'est gênant.

(B4) - Oui tout à fait.

(Enq) - Ça correspond pas au scénario qu'on a envie de se faire.

(B4) - Oui tout à fait oui.

(Enq) - Ok. Est-ce que tu penses qu'une fois mis dans le déchiffrement du texte on oublie l'ensemble, la logique, je veux dire par là...

(B4) - Non c'est le contraire je crois que...

(Enq) - Au contraire ça apparaît ?

(B4) - Attends comment ? C'est...

(Enq) - Je veux dire quand on cherche à déchiffrer à traduire...

(B4) - Ben ça faudra toujours se mettre en contexte.

(Enq) - Voilà et ben écoute merci beaucoup.

RECUEIL DES DONNÉES GALATEA
Situations binômes

Sujet B10 :

Texte: « *Muerte en directo* »

Phase O: Questions de mise en train

(Enq) - (1). Est-ce que tu t'estimes capable de distinguer à l'écrit l'espagnol d'une autre langue romane?

(B10) - Oui je pense oui...

(Enq) - Je te présente de l'espagnol, de l'italien, du roumain, du portugais, du catalan... l'espagnol tu le trouves?

(B10) - Ben le catalan je le connais pas du tout mais... enfin, l'espagnol je pense pouvoir le distinguer de l'italien, voire du roumain... oui...

(Enq) - Grâce à quoi à ton avis?

(B10) - Ouais... un peu les... les accentuations sur les... sur les lettres les choses comme ça et puis euh... un peu des "j.o." là, des "j.u.", enfin qu'on voit un peu plus en espagnol qu'en...

(Enq) - "j" avec...?

(B10) - Avec le "u" là... [xwán] enfin des choses comme ça...

(Enq) - Ah oui...

(Enq) - (2). Si je te dis langue espagnole, qu'est-ce que ça évoque pour toi?

(B10) - L'Espagne, l'Amérique du sud... (sourire) sinon!... au niveau...

(Enq) - C'est tout ce qui te passe par la tête sur "langue espagnole" ce que ça représente quoi...

(B10) - La langue?

(Enq) - Ouais, plutôt la langue, ouais... parce que sinon bon...!

(B10) - Du chant euh... boo, pas grand- chose... une langue un peu chantante quoi... comme toutes les langues un peu latines...

(Enq) - Ok.

(Enq) - (3). Est-ce que tu as déjà lu ou entendu de l'espagnol et à quelle occasion?

(B10) - Euh... lu non, ça c'est sûr... entendu euh...? ...éventuellement à des émissions de télé mais avec traduction simultanée donc... ou des films, est-ce que j'ai vu des...?... non il me semble même pas avoir vu des films espagnols...

(Enq) - Mmm.

(B10) - ...enfin du moins en version originale! Donc... non.

(Enq) - Ok.

(Enq) - (4). Si tu avais la possibilité ou le besoin d'apprendre une langue romane, laquelle choisirais-tu et pourquoi?

(B10) - (soupir)...Peut-être effectivement l'espagnol plus que l'italien puisque c'est un peu plus universel... pas spécialement par goût quoi, plus par côté pratique quoi...

(Enq) - Par besoin pratique?

(B10) - Mmm.

(Enq) - (5). Est-ce que justement l'espagnol... est-ce qu'il te semble une langue difficile à apprendre?

(B10) - ...Ah je... enfin comme toutes les langues... je pense que c'est pas évident à apprendre!

(Enq) - Mmm. Ok. Alors voilà donc le texte, il est là... ça c'est le titre de la recherche donc je plie, voilà...

Remise du texte

(Consigne: lisez le texte et essayez de comprendre ce dont il s'agit. Le temps de lecture est libre (papier, crayons, surligneurs à disposition).)

Temps de lecture: 35'

Observation du lecteur par l'enquêteur: (attitudes, réflexions, activité...)

Dès le début de la lecture, il souligne des parties du texte, puis relit et finit par prendre des notes. Il traduit des parties du texte en laissant des trous quand il sait pas... et arrive à une quasi-traduction (voir C. Degache 1992). Hyper silencieux.

(Phase I: au cours de cette phase, l'enquêteur doit absolument s'efforcer d'être aussi neutre que le magnétophone.)

(Enq) - Je t'écoute alors, je te rappelle la question...

(Enq) - (1). Est-ce que tu peux "résumer" ce texte en français en donnant les informations essentielles?

(B10) - Euh... oui alors... ce que j'ai compris... donc c'est un journal qui raconte euh... une émission de télévision euh... un débat télévisé durant lequel un des médecins... enfin donc c'était un débat télévisé avec un médecin... Vincent Dolz... euh... ce médecin... enfin moi ce que j'ai compris c'est qu'il a... il a eu une attaque euh... une attaque cardiaque... et... qu'il a qu'il a... qu'il a décédé à la suite de cette attaque... alors euh... donc ça c'était dans la 1ère partie, dans la 2ème partie il résume... enfin! ils décrivent le débat, de façon chronologique... donc ils racontent que Dolz a... a commencé à prendre la parole pour défendre euh... pour... là je sais pas trop, pour contester euh... ou pour

défendre la position du collège... du collège des médecins de Valence... à ce moment-là y'a un... un invité qui intervient, qui demande la parole pour parler... et... donc la caméra euh... prend regarde cet invité, le filme... euh... pendant la question on entend un profond soupir... la caméra revient sur Dolz et on le voit... alors le visage livide... ouais, alors là j'ai pas bien compris, enfin le visage livide... euh... y'a des personnes qui ont essayé... donc de secourir à ce moment-là Dolz et puis bon ben la chaîne en question là, a arrêté le programme à ce moment-là, donc euh... voilà, voilà en gros ce que j'ai compris...

(Enq) - Ok. Ouais... bon... je t'ai pas dit mais moi je note, j'enregistre mais je n'approuve pas ou je désapprouve pas pendant la 1ère partie...

(B10) - Mmm.

(Enq) - ... après on verra, donc je te demanderais après...

(Enq) - **(2). Est-ce que tu peux m'indiquer les mots ou groupes de mots qui t'ont guidé dans la compréhension de ce texte, si tu peux les traduire et me dire ce qui t'a permis de les comprendre?**

(B10) - (soupir rieur) Alors pour les comprendre c'est c'est...

(Enq) - Les mots essentiels quoi... parce qu'il y a beaucoup de choses...

(B10) - Oui. Moi c'est uniquement de l'analogie avec du français...

(Enq) - Mmm.

(B10) - Mmm, donc le titre moi j'ai... "meurtre en direct", ensuite les premiers mots [varjós mil...]... enfin... "plusieurs milliers de spectateurs... un programme de débat de télévision... euh... Vincent Dolz un des participants euh... un des médecins participants, qui est un... un grand un grand médecin... euh... a été att..." alors euh... la partie euh... "attaqué par un in..." euh... "souffre d'un *infractus du myocarde et a perdu la vie en quelques minutes..." ensuite... euh... moi j'ai traduit cette partie par "invité par la chaîne 9... en tant que représentant du collège de médecins de Valence... Dolz fut le premier à intervenir... le programme... le programme conduit par la présentatrice [marjá dolorés]... Dolz prit la parole pour contester... alors là je... là je sais pas quoi mais... la position du collège envers... ouh!... la position du collège auquel appartient le grand médecin... ensuite y'a quoi y'a... alors une personne a levé la main... ça ouais c'est un peu flou... on entend un profond soupir... euh... l'image montre un premier... un premier plan de Dolz euh... le visage blanc... euh... la main la main à la... à une poche... dans une poche... plusieurs personnes euh... s'approchèrent de Dolz pour l'aider... et puis Canal 9 coupa son programme à ce moment... c'est ce que... voilà...

(Enq) - Ok. Donc ça c'est tous les ancrages que tu as pu faire mais...

(Enq) - **(3). ...est-ce que tu peux me dire maintenant comment tu as procédé pour explorer ce texte... quelle stratégie tu as employée pour le lire, le déchiffrer...?**

(B10) - Ben j'ai d'abord fait une 1ère lecture globale... et puis finalement je me suis rattaché à des mots qui juste par analogie me... et que je semblais comprendre par

analogie avec le français... alors donc, ensuite j'ai refait une lecture en considérant juste ces mots, et puis après j'ai essayé de les lier plus ou moins quoi... donc euh... après entre ces bouts de phrase, c'était plus de... comment dire de...?... de... ouais j'ai essayé de les lier quoi... donc ça n'avait plus rien de... oui c'était plus de l'imagination qu'autre chose quoi!

(Enq) - De l'imagination mais à partir de...

(B10) - A partir de certains... ouais c'est comme un texte à trous quoi!...

(Enq) - Mmm. D'accord. Mais tu as fait une... tu as ébauché une traduction là sur tes notes? Tu as noté quoi, des...?

(B10) - Ouais c'est ça j'ai essayé... ben finalement c'est ça, j'ai marqué ce que j'avais traduit comme mot et puis euh...

(Enq) - T'as complété après...

(B10) - J'ai complété après ouais.

(Enq) - Donc tu t'es fait un texte à trous à partir de ce que tu avais sur ton brouillon...

(B10) - Oui c'était ça.

(Enq) - Ok.

(Enq) - (4). Maintenant je vais te demander comment tu traduis certains mots ou groupes de mots, et puis là aussi comment tu raisones et ce qui t'as permis de déduire le sens... si tu en as un à proposer, alors...

(...la noche del lunes...)

(B10) - C'est pas "la soirée noire"? Enfin.....

(Enq) - Mmm. Alors sur quoi tu te bases?

(B10) - (sourir rieur) La lune pour la soirée et puis... enfin là si... ça aurait été juste ça euh... tiré du contexte j'aurais peut-être pas traduit comme ça mais comme... comme c'est...

(Enq) - Ouais bien sûr, tu remets toujours dans le contexte du... enfin... du texte, donc c'est pour ça... [noyé] "noir"... "soirée"... "soirée noire" donc ouais.....mm...

(B10) - "Soirée noire" mais euh... un sens métaphorique alors parce que c'est le...

(Enq) - Ouais le le...

(B10) - Vu l'accident quoi.

(Enq) - Voilà, suite à l'accident qui s'est produit ouais.

(B10) - D'accord.

(Enq) - En plus comme c'est un article apparemment d'un journal...

(B10) - Mmm.

(...ver en directo...)

(B10) - Alors euh..... donc là ben... "en direct" [vɛR]...? [vɛR] je sais pas..... "en direct"! euh...

(Enq) - Le premier là tu sais pas?

(B10) - Non je...

(Enq) - Tu vois pas ni la fonction du mot euh... peut-être en le reliant à ce qu'il y a avant?

(B10) -

(Enq) - La fonction, le rôle des mots, leur nature?

(B10) - Non là je vois pas non.

(Enq) - Ok. Ici...

(...había acudido...)

(B10) - Alors là... je dirais "invité"..... je dirais "invité principal" quelque chose comme ça... "invité" pour [abjá], [akudidó] je vois pas du tout euh... je dirais... je dirais peut-être "principal"...

(Enq) - Ok. Alors ce mot là, donc ligne 9...

(...después ...)

(B10) -Là je vois pas du tout.

(Enq) - Bon, alors attends on continue... ce qui m'intéressait c'était... aussi ça... ligne 15...

(...la cabeza...)

(B10) -

(Enq) - On le retrouve ici, une autre fois ce mot...

(B10) - Mmm..... je sais pas, je suis désolé...

(Enq) - Ok. Celui-ci, qu'on retrouve ligne 21 ici...

(Mientras...)

(B10) - Euh... (très bas) [mjentrás]... je dirais je sais pas... moi j'avais traduit plus ou moins par "la face, le visage".....

(Enq) - Pourquoi?

(B10) - (sourire) C'était uniquement dû au cont... enfin! Non pas à la ligne 16...

(Enq) - Ça faisait partie des trous quoi que tu avais...

(B10) - Oui ça faisait partie des trous que j'avais... que j'avais extra... enfin que j'avais extrapolés...

(Enq) - Mmm....Ok...

(...enfocaba...)

(B10) - "montrer" je sais pas... ça me fait penser à "focal" je sais pas... donc euh... "montrer"... ou... ouais "filme"... "focalise... euh... présentation"...

(Enq) - Donc là tu déduis le sens là de...

(B10) - Oui... enfin ça me fait penser à "focal"...

(Enq) - ... de la morphologie du mot ouais de... de sa racine!

(B10) - Oui de sa racine éventuellement...

(Enq) - Ok.... Ici...?

(Era...)

(B10) - Je dirais seul...

(Enq) - Pourquoi?

(B10) - Je sais pas... ça me fait penser à... [erá] "errer"... (sourire)...

(Enq) - Du verbe "errer"?

(B10) - "errer" français oui...

(Enq) - Donc euh... "errer" ça fait penser à "solitude" donc "seul"?

(B10) - Oui bon...!

(Enq) - Mmm.

(La siguiente...)

(B10) - Ça je traduis par "suivante" ça...

(Enq) - Pourquoi?

(B10) - Parce que... ben pareil c'est... enfin... je me suis imaginé la scène donc la caméra qui filmait euh... qui filmait l'invité et puis ensuite qui repassait euh... donc qui repassait sur Dolz...donc pour moi c'était l'image suivante... j'ai traduit par "suivante"...

(Enq) - Est-ce que tu peux faire un rapprochement avec ce mot éventuellement?

(...seguían...)

(B10) - Euh..... oui c'est... enfin, rapprochement...?

(Enq) - Si je te mets...

(B10) - Les 2 mots côte à côte oui, on pourrait dire qu'y en a un..... je dirais donc que ça c'est... peut-être un féminin et un... soit un féminin et un masculin soit euh... un adjectif et puis... et puis je sais pas.....

(Enq) - Celui-là donc comment tu le traduirais là dans la phrase?

(B10) - "suivant "peut-être...!

(Enq) - D'accord...

(B10) - Participe présent quoi... de "suivre"... enfin je sais pas...

(Enq) - D'accord. Mmm. Là on en était là, après bon on a fait le tour des mots mais je voulais quand même te demander ça, est-ce que t'as une idée pour ça? Puisque tu me disais que en espagnol y'avait beaucoup de "j"...

(...los ojos...)

(B10) - Mmm!... Finalement là y'a pas ce que j'ai dit oui... enfin c'est des "j.u."... enfin c'était des accents entre autres qui m'auraient permis de distinguer par rapport à l'italien surtout...

(Enq) - Les accents comme ça?

(B10) - Oui... ces lettres là, je sais pas comment ça s'appelle mais...?

(Enq) - Lesquelles?

(B10) - C'est assez typique, le "o" avec accent... voilà, je trouve que c'est assez typique de cette langue...

(Enq) - Mmm.

(B10) - ...pour ce que j'en ai vu. Alors [los oyós]... euh... je sais pas... euh..... le je sais pas quoi... le je sais pas.....

(Enq) - Ok... Est-ce que pour ce petit mot, qui se résume à une lettre "i grec", qu'on voit souvent, est-ce que t'as une idée?

(... y ...)

(B10) - Je dirais je sais pas... "et e.t." peut-être...

(Enq) - Pourquoi?

(B10) - (rires).....J'ai l'impression qu'on entend des fois un peu les gens parler euh... en espagnol... j'ai l'impression des fois qu'ils...on entend ce [i] ou... pour... quand on parle, quand on est interrogé dans la rue euh... "et"... enfin... pour terminer des phrases des choses comme ça ou pour enchaîner une autre phrase...

(Enq) - Tu l'as entendu, tu le...

(B10) - Eventuellement je sais pas...

(Enq) - Tu le connais quoi.

(B10) - Enfin non, je le connais c'est peut-être un grand mot mais...

(Enq) - Tu crois le connaître, je veux dire ça te sonne connu...

(B10) - Ouais... enfin...

(Enq) - Ok. Alors, tout à l'heure tu avais commencé à traduire... C'est bon au niveau du temps là?

(B10) - Ouais ouais non mais je regardais mais c'est bon...

(Enq) - Non mais il faut me dire, hein!

(B10) - Pas de problèmes non non!

(Enq) - Tout à l'heure tu avais commencé à traduire cette phrase... est-ce que tu peux revenir dessus, donc voir la traduction que tu en donnais et puis expliquer aussi le... fonctionnement du raisonnement...

(Dolz tomó la palabra para contestar la pregunta inicial acerca de la postura del colegio ante el curanderismo.)

(B10) - Bon moi j'ai traduit ça... ah oui!.....donc euh... j'avais traduit ça par "Dolz prit la parole pour... contester... "alors là j'ai un j'ai un... comment dire? "pour contester" ou "pour..." ...oui "pour contester" alors là je sais pas trop quoi "initial" je pense, peut-être "initial [pregungá...preguntá]... "le programme initial" euh... enfin ça je le sais pas trop... euh... comment j'ai traduit? ...Oui, "pour contester la position du collègue contre un médecin... contre un professeur..."

(Enq) - Là euh... ce mot-là [kuranderismo] ça serait le grand médecin hein, tu as dit je crois tout à l'heure?

(B10) - Oui alors je sais pas si il faut le rattacher euh...

(Enq) - A ce que tu avais vu ici...

(B10) - Ouais ouais, à "professeur" ou... même "professeur" ou... ouais je dirais "professeur".

(Enq) - C'est "le professeur". Pourquoi?

(B10) - Ben [ky...kyrá] euh... je crois ça me fait penser à "soigner"...

(Enq) - Mmm.

(B10) - ... et puis [simó] bon... parce que.....

(Enq) - Et la fin fait...?

(B10) - La fin me fait penser à... au superlatif quoi

(Enq) - Comme "richissime"...

(B10) - Voilà.

(Enq) - ... au superlatif.

(B10) - Au superlatif ouais.....

(Enq) - Ok. Donc ça c'est la phrase...

(B10) - Mais y'a quand même une partie au milieu là qui...

(Enq) - La partie de... ce mot là [preguntá] ...

(B10) - [preguntá] ouais... ça ça là je... donc moi j'avais traduit euh... "Dolz prit la parole pour contester la position du collègue envers un grand médecin..." puis après je savais plus trop si c'était euh... si c'était pour contester ou pour défendre... je sais pas.....

(Enq) - La position du collègue envers le grand médecin, face au grand médecin tu veux dire?

(B10) - Ouais, c'est ça ouais.

(Enq) - Et le grand médecin c'est?

(B10) - C'est... c'est...

(Enq) - C'est le personnage principal?... Ou c'est quelqu'un d'autre?

(B10) - Ben justement c'est là que j'ai eu un petit problème parce que au début j'étais..... enfin je pense que c'est effectivement c'est le même personnage quoi... c'est... c'est Vincent Dolz quoi... qui a été attaqué, il fait partie du collège puis il a été attaqué par ce même collège quoi...

(Enq) - D'accord. Bon je vais te demander maintenant si tu peux me... dans ce texte puisqu'on y est... si tu peux souligner...

(Enq) - (5). ...tous les mots ou les passages qui te paraissent complètement incompréhensibles...

(B10) - Ouais.

(Enq) - ... pour lesquels tu n'as aucune hypothèse ou... avec aucun indice, je veux dire soit dans le contexte soit dans... ou alors vraiment qui te paraissent très douteux quoi... soit tu vois vraiment pas...

(B10) - Des groupes de mots, ben justement...

(Enq) - Mots ou groupes de mots... ouais ouais, même ceux que je t'ai demandés..... hein, donc euh... soit... soit tu vois absolument pas de quoi il peut s'agir... quelle que soit la façon par laquelle tu l'abordes quoi, en imaginant etc etc... soit tu imagines quelque chose mais... mais tu doutes fortement donc tu le mets aussi...

(B10) - D'accord.

(Enq) - Ou alors à ce moment-là, si tu doutes tu peux seulement le souligner au lieu de le surligner... d'accord?

(B10) - Quoi?

(Enq) - Tu surlignes tout ce qui est vraiment improbable et tu soulignes tout ce qui...

(B10) - Des groupes de mots quoi...

(Enq) - Oui mots ou groupes de mots ou phrases ou tout ce que tu veux...

(B10) - Parce que des mots y'en a...! Y'en a pas mal quoi!

(Enq) - Là aussi ouais, si y'a que des mots tout seuls ouais...

(B10) - Enfin y'a des mots...!..... (souligne en silence pendant 2'30")

.....

(Enq) - Ok... bon... alors, est-ce que...?... tu m'as souligné des mots pour lesquels tu fonctionnais par analogie avec le français...

(B10) - Mmm. Essentiellement...

(Enq) - **(6). Est-ce que à part ces mots est-ce qu'il y avait d'autres mots qui ne sont pas transparents au français mais que tu connaissais au préalable parce que comme le "i grec" là, soit parce que...**

(B10) - Ben le "i grec" je sais pas... je sais même pas... il m'a semblé l'entendre... mais c'est vraiment...! Sinon non, c'était uniquement à travers le français... j'ai... j'ai pas pu euh...

(Enq) - Aucun mot que tu connaissais par les chansons ou par la... la musique ou le cinéma... des choses comme ça?

(B10) - Ouais... "los" peut-être... mais encore je sais même pas... ouais si "los"...

(Enq) - "los"... tu connais comment? Grâce à quoi?

(B10) - Enfin...

(Enq) - Qui veut dire?

(B10) - Pour moi ça veut dire "le"... ou "les"... "los quelque chose" qu'est-ce qu'il a dit?... ouais bon... non y'a... c'est uniquement... enfin...!

(Enq) - Sinon y'a aucun mot...?

(B10) - Surtout... enfin dans ce texte oui tout ce que j'ai... enfin essayé de traduire ça a été en analogie directe avec le français quoi...

(Enq) - Ok.

(B10) - ... y'a pas eu de... ouais.

(Enq) - **(7). Est-ce que t'as une idée sur le temps verbal dominant de ce texte? A quel temps il est raconté?**

(B10) - Je dirais qu'il est au passé donc euh..... ouais, au passé donc imparfait et puis... imparfait et passé composé... ouais...

(Enq) - **(8). Mmm. Est-ce que ça te coûte de trouver les verbes dans ce texte, si je te demande de les souligner... de survoler le texte et de les souligner en rouge... rapidement comme ça...**

(B10) - Mmm.....

(Bilan de la tâche: durée 1'. Résultats:

- Nombre de traits rouges continus: 23

- Nombre d'erreurs: 4

- Réussite: 18,5 dont 2 infinitifs: "intervenir, contester" , soit 64% des verbes conjugués et des verbes à l'infinitif (18,5/29: 6ème performance sur un échantillon de 14 sujets), ou 75% des verbes conjugués (16,5/22: 7ème/14), manquent: "pudieron, ver, había, fue, quedar, encontrar, estaba diciendo, ayudar, era, ponía, ayudarle")

(Enq) - Est-ce que t'as des remarques à faire sur les terminaisons des verbes? Donc tu as cité l'imparfait et le passé composé... tu as repéré les...

(B10) - Ben les terminaisons en "o" en "a" et puis euh... ouais en "o" et en "a" essentiellement...

(Enq) - Mmm..... Ok. Est-ce que ça te semble difficile de trouver les verbes dans le texte ou c'est quelque chose qui est facilement repérable?

(B10) - Je sais pas, ceux que j'ai soulignés le problème c'est ça, ce que j'ai souligné moi ça m'a pas paru difficile mais...

(Enq) - Tu les repères comment?

(B10) - Ben... dans le sens général de la phrase et puis avec euh... avec les terminaisons plus ou moins... et y'en a qui sont limite quoi parce que...

(Enq) - D'accord. Et les noms? Dans le 1er § seulement

(Enq) - (9). Dans le 1er § seulement, est-ce que les noms les substantifs, noms communs, est-ce que tu peux les souligner facilement aussi...? Voilà, en vert...

(B10) -

(Bilan de la tâche:

- Nombre de traits verts continus: 7.

- Nombre d'erreurs: 0

- Réussite: 7/18 dont 0 nom propre , soit 38% des noms communs(8ème performance sur un échantillon de 11 sujets ayant répondu à la question), manquent: "miles, noche, programa, directo, espacio, curanderismo, minutos, la vida, representación, Colegio, Médicos.")

(S.10) - Alors ici je sais pas c'est peut-être un verbe ça...? ... j'avais pas souligné... donc les noms là c'était... c'est plus avec les petits... les articles devant qui me guident quoi...

(Enq) - D'accord.

(B10) - ...et puis bon, les pluriels en "es" ... "télévision" ça c'est... et puis "o.s."... enfin ouais les noms c'est...

(Enq) - D'accord, donc en fonction des terminaisons et des articles?

(B10) - Des articles devant surtout ouais qui...

(Enq) - Ok.

(B10) - Pour revenir aux articles... aux articles définis donc... c'est "le la les" en français...

(Enq) - Mmm.

(B10) - ... tout à l'heure tu m'as signalé "los"... et "los " tu m'as dit c'est "le" ou "les"...

(Enq) - (10). ...est-ce que tu peux retrouver les équivalents de "le la les" en français? C'est à dire par exemple pour masculin singulier...? Donc "los" tu le mettrais en masculin-pluriel ou singulier-pluriel... "le" ou "les"?

(B10) - Je dirais "le"...

(Enq) - Donc masculin- singulier...

(B10) - Attends..... non je mettrais au pluriel, je mettrais "les" plutôt".

(Enq) - Et au singulier, tu mettrais quoi?

(B10) - Alors je mettrais quoi au singulier?..... je sais pas... [dɛl] peut-être, [dɛl]...

(Enq) - Ok. Et au féminin?

(B10) -(sourire) "la" pour "la"...

(Enq) - "la" pour "la", et au pluriel?

(B10) - ...Au féminin?

(Enq) - Ouais. Féminin pluriel.

(B10) - je sais pas..... je sais pas là, je vois pas...

(Enq) - (11). Bon. Ok. Bon là on finit la 1ère phase, avant de finir la 1ère phase... bon, tu m'as donné toute ton interprétation au début, dans la 2ème phase tu vas pouvoir me donner des renseignements pour peaufiner ta version en somme, mais avant de passer à ça, **j'aimerais que tu résumes pour voir si peut-être les questions que je t'ai posées depuis la 1ère ont modifié ta perception du texte...** donc tu as dit pour la 1ère partie, débat télé avec médecin qui a une attaque cardiaque... est-ce que tu as quelque chose à rajouter sur ça?

(B10) -Non.

(Enq) - Donc ça explique ce qui s'est passé hein, le 1er §?

(B10) - Ouais voilà oui.

(Enq) - 2ème partie tu as dit que c'est une description du débat de façon chronologique...

(B10) - C'est ça oui...

(Enq) - **Alors est-ce que tu peux me rappeler les différentes étapes de cette chronologie?**

(B10) - Euh... l'intervention de Dolz qui prend position donc contre euh... contre le collègue euh... puis euh... la prise de parole d'un téléspectateur... enfin d'un invité, et ensuite donc le retour à Dolz euh... le retour à Dolz ouais... ouais, enfin pour la 2ème partie donc prise de parole de Dolz pour contester une décision et puis ensuite... demande... enfin un invité demande la parole quoi... pour demander des explications...

(Enq) - Qu'est-ce qui te fait dire ça, c'est le fait qu'il lève la main, quelqu'un lève la main?

(B10) - C'est ça oui...

(Enq) - Et puis le mot "explication" aussi?

(B10) - Euh... je sais plus moi...

(Enq) - C'est dans cette partie la plus obscure?

(B10) - Oui, pour moi c'est la partie vraiment... qui est la moins nette.

(Enq) - Ok. Et dans la 3ème partie donc c'est un peu la clôture donc...?

(B10) - C'est la clôture oui...

(Enq) - ...du débat et de l'émission...

(B10) - Voilà c'est ça.

Phase II:

(Enq) - Ok, bon justement puisqu'il y a des zones d'ombre on va passer à la 2ème phase, je vais te demander... le principe c'est que tu dois choisir, c'est comme un jeu tu sais avec les jokers... tu dois choisir les questions qui te permettront de déduire le maximum de sens... que ce soit, alors y'a 3 types de questions... y'a des questions sur les hypothèses que tu as faites... pour les vérifier, d'accord? Y'a des questions sur les règles de la langue, éventuellement si tu penses que le fait de connaître une règle grammaticale ou une autre peut te permettre de déduire du sens et puis y'a les questions là au niveau du lexique si tu veux que je te traduise des mots... hein... donc tu peux en sélectionner certains... que tu juges comme clés pour comprendre le reste quoi... donc ça si tu veux prendre un petit moment pour les repérer je te demanderai de les passer comme ça, les mots que tu juges essentiels... (.....)

(B10) - Qu'est-ce qui avait donc? Une attaque cardiaque?

(Enq) - Ouais.

(B10) - Ouais c'est ça?

(Enq) - Dolz un médecin, tu as dit Dolz au cours d'un débat télé, un médecin... et... subi une attaque cardiaque ouais, un infarctus du myocarde...

(B10) - Donc ce que je voulais savoir aussi, c'était savoir s'il avait été attaqué par la commission?

(Enq) - Non.

(B10) - Mmm..... Sinon au niveau grammatical, est-ce que on a la structure adjectif-nom?... à chaque fois ou ça peut être nom-adjectif, enfin...?

(Enq) - Euh... oui ça peut être l'un et l'autre...

(B10) - Ça peut être inversé?

(Enq) - ...mais en général c'est nom-adjectif...

(B10) - Et donc...

(Enq) - ...le plus fréquent.

(B10) - ... la structure c'est nom-adjectif-verbe?

(Enq) - Ouais...

(B10) - Complément derrière?

(Enq) - Ouais, ça ressemble tout à fait au français, on peut avoir parfois l'adjectif devant mais ça peut changer le sens... ça peut changer le sens de l'adjectif... c'est à peu près identique au français...

(Enq) - D'accord..... et pour en revenir donc aux hypothèses, est-ce que... y'a bien un téléspectateur ou un invité du débat qui est intervenu?

(B10) - Euh... après Dolz?

(Enq) - Oui, après Dolz.

(B10) - Non.

(Enq) - Pas du tout..... ouais donc maintenant j'aimerais bien savoir ce que veut dire euh... [para..] ...ça, là?

(B10) - "pareció"?

(Enq) - Tiens vas-y, surligne-le avec... comme ça moi ça me reste...

(B10) - Ok.

(Enq) - "parut", c'est le verbe "paraître"... "paru" donc là au passé simple "paru" ou "sembla"

(B10) - D'accord. Et [trabatá]?

(Enq) - "trataba"?

(B10) - [tratabá] plutôt oui.

(Enq) - C'est le verbe tratar" et dans ce sens là c'est "essayer"... "tratar de " c'est "essayer".

(B10) - D'accord.

(Enq) - On le retrouve... ah non on ne le retrouve pas, excuse-moi. Donc là c'est à l'imparfait. "tratar" "trataba" c'est à l'imparfait... 3ème personne "a.i.t."

(Fin de la face A de la cassette)

(B10) - Ouais enfin, ces 2 mots si possible?

(Enq) - Ça c'est la "question initiale".

(B10) - "question initiale"!..... là un verbe?... [estabá]

(Enq) - C'est le verbe "être", une des deux formes du verbe "être" puisqu'il y en a deux, et c'est... à l'imparfait là, "était" ...

(B10) - "était"

(Enq) - Je crois qu'on l'a avant aussi...

(B10) - D'accord... ah ouais...

(Enq) - Voilà, ici...

(B10) - Mmm.....

(Enq) - Alors est-ce que ça se modifie ou...?

(B10) - Ben oui ça se modifie dans le sens ou (sourire)... maintenant... enfin ça se modifie! Oui ça se modifie puisque maintenant je dirais plus que... quelqu'un a pris la parole mais que...euh... là par contre...?

(Enq) - Donc y'a 2 hypothèses auxquelles je t'ai répondu non...

(B10) - Mmm.

(Enq) - ...il n'a pas attaqué la commission, tu l'as dit, et... il n'y a pas d'autres personnes qui ait pris la parole après lui...

(B10) - Ouais ça s'éclaircit un p... ouais pas tellement non! Ce qui y'a c'est... je dirais donc que, plutôt dans la 2ème partie du débat bon ben il continuait à donner des explications... euh...

(Enq) - Dolz lui-même?

(B10) - Oui oui avec euh... bon la présentatrice, la présentatrice donc euh... essaie d'aider l'invité alors je vois pas... enfin pour moi là je traduis c'est des invités euh...

(Enq) - "aider" c'est...?

(B10) - [tratabá] non c'est pas ça?

(Enq) - "trataba" non c'est "essaie"

(B10) - "essaie"?

(Enq) - "essayer".

(B10) - "essayer"... "essayer aider" ouais "aider" pour moi c'est ça...

(Enq) - "ayudar", ouais, donc il essaie d'aider l'invité... elle essaie d'aider l'invité...

(B10) - (*murmures inaudibles*)... ouais... donc euh... j'ai quand même tout un passage qui me reste... obscure... enfin disons que dans la 2ème moitié enfin du...

(Enq) - Du 2ème §.

(B10) - Du 2ème §, donc il continue des explications bon apparemment il paraît plus blanc, son visage paraît blême quoi... euh... alors est-ce que... bon y'a toute cette phrase en réalité qui... que je comprends pas du tout quoi... [disjéndo] donc "était"... enfin cette phrase pour moi elle est complètement hermétique, celle que j'ai soulignée... ça me fait...

(Enq) - Mmm. Et après donc la présentatrice essaye de l'aider...?

(B10) - Essaye de l'aider...

(Enq) - Parce qu'il est blême.

(B10) - Voilà et on entend un profond soupir...

(Enq) - "se escuchó" c'est "on entend"?

(B10) - Ouais.

(Enq) - "un profond soupir";

(B10) - Pour moi ouais.

(Enq) - Donc qu'est-ce qui se passe en fait?

(B10) - Il s'écroule quoi. (*sourire désolé*)

(Enq) - Il s'écroule... ok. Donc sur la fin? Cette...

(B10) - Ouais là c'est pareil, là y'a un passage qui... où... [ladó ponjá]...? Là c'est pas évident.

(Enq) - Non mais peu importe si tu traduis pas la phrase mot à mot mais...

(B10) - Pour moi c'est ça il a essayé de... donc elle a essayé de l'aider, lui il a essayé de sortir éventuellement des médicaments de sa poche... et puis euh...

(Enq) - "poche" c'est... tu le tires d'ici là non ("pecho": ndr)

(B10) - Oui oui, oui voilà c'est ça, [manó...] euh... donc "la main dans la poche", donc avant je le vois bien essayer d'attraper quelque chose dans sa poche, des médicaments, et puis... euh... et puis il y arrive pas quoi, alors après des personnes euh... vont l'aider, c'est toujours pareil quand ça arrive...

(Enq) - Ouais...

(B10) - ... ça doit être plus ou moins pareil. Et voilà.

(Enq) - Et puis l'émission est coupée.

(B10) - Voilà, donc ça, ça je dirais c'est la seule phrase que je crois avoir compris...

(Enq) - Ok.

(B10) - "interrompu à ce moment-là"

(Enq) - Bon et ben on va pouvoir arrêter là. Ça... à moins que tu aies encore un ou deux mots à me demander pour... pour peaufiner non? C'est bon?

(B10) - Ouch... ben ouais non... ça apporterait pas grand-chose...

(Enq) - Ouais c'est pas un besoin quoi.

(coupure, puis commentaires plus loin sur la tâche et l'enquêteur a jugé bon de reprendre l'enregistrement)

(B10) - ... et c'est là que je me suis rendu compte que c'était loin d'être facile quoi, car autant... autant c'est ça... à l'oral j'avais l'impression de comprendre des choses, autant quand je me suis retrouvé devant un texte, ben ça fait comme ça quoi, c'était... c'était des trous et puis bon...

(Enq) - Mais c'est pas mal!

(B10) - Ouais c'est pas mal mais si tu veux sur un article technique c'est embêtant de faire des erreurs! (lit beaucoup d'articles et publications en anglais dans le cadre de sa recherche)

(.....)

(B10) - Et puis là à la limite c'est ça tu peux avoir de l'imagination quoi, sur un article technique c'est plus difficile quoi! (rires)

(Enq) - C'est vrai.

(discussion sur la lecture en langue étrangère et plus particulièrement en anglais)

(.....)

(Enq) - Est-ce que tu connais d'autres mots de l'espagnol qui n'étaient pas dans ce texte-là mais que tu connais de... tu sais pas d'où, à travers ta copine ou à travers...?

(B10) - Ouais... [ké kalɔʁ] pour "chaleur"...

(Enq) - "Qué calor"?

(B10) - Oui parce que je sais pas y'avait plus ou moins une chanson c'était "qué calor"... donc euh... non mais...

(Enq) - C'est la marque de fer à repasser aussi "Calor"...

(B10) - Aussi ouais!

(Enq) - Mais on fait pas forcément le rapprochement!

(B10) - Qu'est-ce qu'il y avait?.....Non c'est à peu près.....

(Enq) - Ok

(.....)

(sur les langues connues)

(B10) - A la limite je me souviens peut-être de plus de trucs en latin qu'en allemand quoi, parce que l'allemand j'étais vraiment hermétique quoi!

(Enq) - (rires) C'est dingue tout le monde dit ça!

(B10) - Non mais c'est... enfin ouais c'était une erreur tactique quoi... je pense que j'aurais été moins hermétique en prenant de l'italien ou de l'espagnol quoi... l'allemand ça été vraiment...!

(Enq) - Y'en a beaucoup qui se disent imperméables!

(B10) - Mais... ouais mais c'est ça c'était enfin je sais pas si... moi ce qui s'est passé c'était avec... plus ou moins les conseillers d'orientation, je leur ai dit moi je voulais faire donc C "mathématiques", ils m'ont dit alors l'allemand c'est bon, c'est carré, c'est... tu trouveras des schémas machin mais en vérité je pense que ça n'a absolument rien à voir puisque... (rires) Enfin moi déjà je suis assez...

(Enq) - C'est aussi pour justifier le fait qu'ils mettent les bons élèves...

(B10) - Ouais... non même pas non parce que moi j'ai des copains qui ont fait C, qui ont fait ça avec l'italien!

(Enq) - C'était pas pour faire des classes de niveau?

(B10) - Je crois pas non, non non, moi je me suis fait avoir par la conseillère, je... au début je voulais faire soit espagnol soit italien... et puis... je sais pas à l'oreille ça passait pas! L'allemand vraiment je comprends pas! Tu vois y'a vraiment des mots que je comprenais pas! Des syllabes que je comprenais pas! Et même je pense qu'en espagnol y'a aussi des, c'est peut-être plus dur? Alors qu'en italien c'est quand même vraiment le latin, je veux dire c'est... à quelques exceptions près c'est... à l'oral! Parce que je pense déjà qu'on comprend à l'oral après on est plus à l'aise à l'écrit... non non déjà on a une meilleure approche, déjà on est plus sûr quoi, ça reconforte! (.....) Et c'est pareil j'ai des problèmes auditifs au niveau de l'anglais quoi! Y'a des choses que je comprends pas!

(Enq) - T'as une bande passante qui n'est pas accessible!

(B10) - Ouais ouais c'est ça! Ouais ouais non mais c'est tout à fait ça! L'anglais je le comprends beaucoup mieux à l'écrit qu'à l'oral, quoi!

(Enq) - Ok, merci, bon ben voilà on a fait le tour!

RECUEIL DES DONNÉES GALATEA
Situations binômes

Sujet B13 :

Texte: « *Muerte en directo* »

Phase O: Questions de mise en train

(Enq) - (1). Est-ce que vous vous estimez capable de distinguer à l'écrit l'espagnol des autres langues romanes? De l'italien, du portugais ou du catalan?

(B13) - Non, je crois pas non...

(Enq) - Non, pas du tout?

(B13) - Pas tellement...

(Enq) - Aucun signe a priori de ce qui pourrait séparer les... l'une de l'autre...? Distinguer...

(B13) - Peut-être vague... peut-être sur certains mots entre l'espagnol et l'italien mais je suis même pas sûr de...

(Enq) - Sur des mots?

(B13) - Ouais.

(Enq) - D'accord.

(Enq) - (2). Est-ce que vous avez déjà eu l'occasion de lire ou d'entendre de l'espagnol?

(B13) - D'entendre oui.

(Enq) - Oui. A quelle occasion?

(B13) - Euh... pff... ben j'ai dû surprendre des conversations lors de cours en espagnol mais ça s'arrête là en fait...

(Enq) - Des conversations dans des cours.

(B13) - Ouais.

(Enq) - Ok. Et lu non...

(B13) - Non jamais.

(Enq) - D'accord.

(Enq) - (3). Est-ce que... si je vous dis justement la langue espagnole, est-ce que ça évoque quelque chose de particulier, des représentations ou peut-être des stéréotypes... langue espagnole?

(B13) - Ben non rien de particulier... non c'est vraiment inconnu pour moi cette langue...

(Enq) - D'accord.

(B13) - Je suis jamais allée en Espagne non plus...

(Enq) - D'accord.

(Enq) - (4). Est-ce que si vous aviez la possibilité d'apprendre une langue romane, est-ce que... laquelle choisiriez-vous?

(B13) - L'italien.

(Enq) - L'italien. Et pourquoi?

(B13) - Parce que j'aime bien cette langue et puis ça me paraît moins difficile que l'espagnol et plus accessible... mais... oui l'italien.

(Enq) - D'accord. Donc vous allez être déçue euh... parce que ça devait être en italien et finalement c'est en espagnol! Bon, et...

(Enq) - (5). Est-ce que l'italien vous semble une langue difficile à apprendre?

(B13) - Non.

(Enq) - Non?

(B13) - Je suis allée en Italie et j'arrivais à peu près à comprendre en fonction... enfin quand les gens me parlaient, j'arrivais quand même à retrouver des mots sans jamais avoir fait de l'italien... je pense que...

(Enq) - D'accord. Et grâce à quoi alors?

(B13) - Ben simplement à l'écoute, et puis je pense comme c'est une langue latine, y'a beaucoup de mots qui dérivent du français... alors j'arrivais à comprendre à peu près...

(Enq) - Et sur l'espagnol donc vous avez aucune idée?

(B13) - Non par contre l'espagnol non...

(Enq) - Aucune idée si c'est difficile ou facile?

(B13) - Si ça me paraît assez difficile surtout au niveau de la prononciation, y'a pas mal de sons qui ont l'air difficile à prononcer.

(Enq) - Ok. Alors voilà le travail qu'on va faire...

Remise du texte

(Consigne: lisez le texte et essayez de comprendre ce dont il s'agit. Le temps de lecture est libre (papier, crayons, surligneurs à disposition).)

Temps de lecture: 4'

Observation du lecteur par l'enquêteur: (attitudes, réflexions, activité...)

Pas de prise de notes. A surligné quelque segments dans le 1er §.

(Phase I: au cours de cette phase, l'enquêteur doit absolument s'efforcer d'être aussi neutre que le magnétophone.)

(Enq) - c'est sur que c'est pas une expérience fréquente!

(B13) - Ouais ça fait bizarre!

(Enq) - (1). Pouvez-vous "résumer" ce texte en donnant les informations essentielles.

(B13) - Bon alors d'après ce que j'ai compris, y'a environ 1000 personnes ... 1000 spectateurs qui ont assisté à un débat à la télévision, ce débat traitait de problèmes médicaux d'après donc ce que j'ai compris, y'a eu un invité qui s'appelle [ví sãtdɔls] qui souffre de problème du myocarde, un infarctus du myocarde... qui représente je crois le...collège officiel de... médecine de Valence... euh...c'est une nouvelle chaîne je pense qui a été créée... euh... cette personne conteste le... conteste quelque chose mais je sais pas quoi... voilà c'est tout ce que j'ai compris...

(Enq) - D'accord. Après là, le jaune ça correspond au...

(B13) - A peu près ce que j'ai compris quoi.

(Enq) - Et le titre?

(B13) - "Débat en direct" ou quelque chose en direct... [mwɛr'te] je sais pas ce que c'est...

(Enq) - Mmm. D'accord. Donc c'est le 1er § qui est le plus...

(B13) - Explicite oui, parce que j'ai retrouvé par rapport au mot français quoi, "représentation" [medi'kos] "un programme, débat, télévision"...

(Enq) - Ok. Après donc c'est le... c'est le flou complet.

(B13) - Après oui, y'a trop de mots que je comprends pas pour arriver à retrouver un sens au texte...

(Enq) - Mais sans parler de sens, en parlant de fonction ou rôle des §...

(B13) - Mmm...

(Enq) - ...est-ce que tu as une idée là?

(B13) - Euh... ben après, bon au départ ils présentent... après j'ai l'impression qu'ils traitent plus du fond...euh... les idées de Vincent Dolz là... sur quoi...euh... le sujet du débat j'ai l'impression... puis la fin c'est une espèce de conclusion du débat je sais pas...

(Enq) - Ok. Et quelles sont les... les mots les plus... bon la deuxième question c'est...

(Enq) - (2). indiquer les mots ou groupes de mots qui vous ont guidé dans la compréhension de ce texte? Donc... c'est ceux que tu as souligné en jaune, surligné en jaune, et tu as pas de problème pour les traduire? Donc ça tu as traduit...?

(B13) - "environ 1000 spectateurs"...euh... ça c'est "un programme... concernant le débat à la télévision"...enfin "un programme de débat... enfin "spécialisé dans les débats à la télévision"... non?

(Enq) - D'accord. Là tu as traduit...?

(B13) - [medi'kos] c'est... "médecins" ou... "un des médecins qui participaient" non? [ɛfar'to]...?

(Enq) - Moi je peux rien dire... je suis comme ça (*en désignant le magnétophone*)... je prends des notes (sourires)...

(B13) - D'accord. [ɛfar'todemjo'kard] ben ça c'est comme en français... "infarctus du myocarde"...euh... oui donc il souffrait de ça...euh...[ca'nalnwe've] là je crois que

c'est "un nouveau... une nouvelle chaîne"... "représentation du collège officiel de... des médecins de Valence"...

(Enq) - Donc c'est tout en fonction du français?

(B13) - Ouais, essentiellement...

(Enq) - D'accord. Donc là "Canal nueve" ça fait penser à "nouveau" là "médicos" ça fait penser à "médecins" etc... est-ce que, troisième question...

(Enq) - **(3). Comment avez-vous procédé pour explorer ce texte? C'est à dire la stratégie de lecture...**

(B13) - Et ben j'ai repéré d'abord les mots dérivés du français... en fait, les mots que je pouvais comprendre... et... en fonction de ça j'ai essayé de comprendre le sens du texte... puis aussi la façon dont est disposé le texte, y'a 3 §... en fait ça m'a pas tellement aidée parce que par la suite je comprends pas...

(Enq) - Mmm. Ok.

(Enq) - **(4). Maintenant je vais te demander certains mots ou groupes de mots... si t'as une idée de leur traduction... est-ce que tu vois quelque chose pour ça...?**

(...la noche del lunes...)

(B13) - "la lune"... (sourire)... quelque chose de la lune... "la nouvelle lune"... non... "la nouvelle lune" ouais... [nok no'ʃe not...] "la nuit noire" ou "la lune noire" je sais pas ce que c'est [noʃe]...

(Enq) - Donc "noche" ça peut être noire, ça peut être nouvelle...?

(B13) - Ouais.

(Enq) - Donc c'est à cause de la présence de "lune" à côté?

(B13) - Mmm.

(Enq) - Donc et puis du début du mot... "noire, nouvelle"...

(B13) - Oui.

(Enq) - Ok. Ce qui m'intéresse c'est qu'est-ce qui te fait dire que ça peut être ça aussi.

(B13) - Oui oui d'accord.

(Enq) - Ensuite, ce groupe là...

(...pudieron ver...)

(B13) - Alors le premier mot là [pydʒe'ɾɔn] je vois pas du tout ce que c'est... euh... "en direct"... [ɛn diɾɛk'to] là c'est "en direct"... [vɛɾ] je sais pas ce que c'est... je vois vraiment pas là..... je comprends "en direct" mais...

(Enq) - Aucune idée?

(B13) - Non.

(Enq) - Euh... ça...

(...había acudido...)

(B13) - Ça c'est un verbe ça, je pense, [´abja]... on dirait un groupe verbal... conjugué à la troisième personne du singulier je pense... peut-être "inaugurer une nouvelle chaîne"...

(Enq) - Et comment "inaugurer" ça fait un seul mot et comment tu interpréterais les deux mots?

(B13) - Ben je sais pas, peut-être que dans la grammaire espagnole... (sourire)...

(Enq) - Mmm. Peut-être que donc l'imparfait...?

(B13) - "a inauguré" peut-être, [´abja] c'est peut-être "avoir", ça vient de l'auxiliaire "avoir" et [ako:di´do] là c'est... [akudi´do] là c'est un verbe, conjugué avec l'auxiliaire "avoir"...

(Enq) - Donc "a inauguré" ça serait?

(B13) - ...

(Enq) - Ok. Sur ce mot...?

(...la periodista...)

(B13) - "la période" non? [pɛrjo´dista] ça doit être ça...

(Enq) - C'est "la période"?

(B13) - Y'a un nom après donc...ouais peut-être "la période"... C'est un adjectif je pense ça... je sais pas si l'adjectif est placé avant ou après en espagnol? Avant ou après le nom... ça doit être relatif au nom qui suit... puis comme ça finit par "a" à mon avis ça doit qualifier un nom féminin là [ma´rjadolo´res]... la quelque chose [ma´rjadolo´res], peut-être "la célèbre" ou je sais pas, si c'est un faux-ami ou pas...

(Enq) - C'est à dire...?

(B13) - Ben [pɛrjodis´ta] si... je le rapprochais du français je dirais que ça veut dire "période" mais ça voudrait rien dire avec... puis ça peut pas être "période" à mon avis c'est plutôt un adjectif...

(Enq) - C'est plus adjectif ouais "période"... donc un adjectif construit à partir de "période" qui donnerait...

(Enq) - "périodique"

(B13) - "périodique" qui donnerait "célèbre", qui voudrait dire "célèbre" alors...

(Enq) - Pourquoi pas...

(B13) - Oui pourquoi pas. Ok, alors après un peu plus loin, sur ce petit mot qui revient souvent là la lettre "i grec"...

(...y...)

(B13) - Ouais, et ben ça doit être "et" sûrement non?... on dirait une conjonction de liaison ça...

(Enq) - Pourquoi?

(B13) - Euh... déjà si ça revient souvent ça peut être ça... et puis... si ça a l'air de coller...

(Enq) - Ça a l'air de coller, avec ce qui a autour?

(B13) - Oui.

(Enq) - Ok. Pour ce mot là que tu vois... tu as une idée?

(...la mano...)

(B13) - "la main" [lama'no] ça doit être "la main" ... aa...

(Enq) - Tu me (*inaudible*) les mots que tu... que tu signales là... en... maintenant, en me donnant dans un 2ème temps...

(B13) - Mmm. "la main à quelque chose... la main" euh... ça doit être un objet ouais [kabe'za]...? Je sais pas... je vois pas ce que ça veut dire...

(Enq) - Pourquoi ça doit être un objet, en fonction de ce qu'il y a avant? Ça donnerait donc?

(B13) - [le'vo sele'vo la ma'no] ah! il a levé la main, non ? On dirait qu'il a levé... que quelqu'un a levé la main... non mais je vois pas ce que c'est...

(Enq) - Donc ça c'est "il a levé la main"...

(B13) - Ouais. Donc je passe en vert...

(Enq) - Il a levé la main à un objet alors?

(B13) - Oui non ça fait bizarre... à l'assistance peut-être... enfin face à...

(Enq) - Il fait signe à l'assistance...

(B13) - Ouais.

-(Enq) Mmm. On passe? Ça est-ce que t'as une idée?

(Mientras...)

(B13) - Je dirais que ça veut dire "pendant ce temps"... c'est un adverbe ça...

(Enq) - Pourquoi?

(B13) - Euh... ça me fait penser à l'allemand, en fait juste au début... c'est [midœn'stœns] en allemand et je trouve que ça pourrait coller après, parce que et les caméras c'est "la caméra" euh... ils parlent de la caméra qui a fait quelque chose... oui je verrais bien un adverbe...

(Enq) - Pendant ce temps la caméra fait autre chose...?

(B13) - Mmm.

(Enq) - Et qu'est-ce qu'elle fait, donc 2ème mot ici...?

(...enfocaba...)

(B13) - [ɛnfoka'ba]... "se focalise" non?

(Enq) - A cause de la racine?

(B13) - Oui.

(Enq) - Donc euh... si tu es sûre mets-le en vert aussi...

(B13) - Oui.

(Enq) - "se focalise" sur quoi alors? Puisqu'on y est...

(B13) - Ça m'énerve ces "a" partout là, je vois pas ce que ça veut dire...

(Enq) - "a"?

(B13) - Euh... [prezãtado'ra] par contre ça me gêne parce qu'il y avait "présentation" là... [prezãta'tsjɔn] donc... "représentation"... et là [prezãtado'ra] c'est pas "présentation" c'est... [prezãtado'ra] je sais pas ce que ça voudrait dire...

(Enq) - Donc ce "a" qui est ici, ce "a" donc de [ma'noalakabe'sa]... ce "a" qui est ici... tu dis que ça t'embête?

(B13) - Oui, un peu, ça fait un peu... je sais pas c'est difficile à traduire ces "a" partout, ça alourdit le style je trouve...

(Enq) - (sourires) Très intéressant...

(B13) - Parce qu'on a tendance à les traduire par "a" en français alors ça fait un peu petit nègre après, enfin j'arrive pas à retrouver le sens..... Ça je pense que ça veut dire "invitation"... [ãvita´do] "à l'invité" là, "invité" ça doit être... "un profond soupir"... j'ai l'impression que tous les mots qui finissent par [ɔʀ] c'est des noms... et... des noms masculins... et les noms féminins c'est [ɔ´ra] souvent... enfin déjà quand c'est un nom féminin ça finit par "a" et quand c'est un nom masculin ça finit par [ɔʀ] ou [o]...

(Enq) - [ɔʀ] ou [o]?

(B13) - Enfin [o] c'est plutôt les verbes en fait... j'ai l'impression que les verbes ils se conjuguent... quand ça finit par "o" ça veut dire que c'est relatif à un nom... à un sujet masculin... euh... singulier sûrement...

(Enq) - Mmm.

(B13) - Quoique...?

(Enq) - Ok. On va laisser un petit peu cette partie et on va voir ça là...

(Era...)

(B13) - [e´ra].....euh... [e´ra] si ça vient du latin ça veut dire "être", enfin... ça dérive de l'auxiliaire "être"... "qui est en réalité un...", ça doit être "en réalité" [en reali´dat]...

(Enq) - "qui est... qui est en réalité" donc tu dis...?

(B13) - ...quelque chose... [estε´tɔʀ] je vois pas du tout...

(Enq) - Donc [e´ra] c'est "qui est"...

(B13) - Mmm.

(Enq) - Pour ça t'as une idée...?

(La siguiente...)

(B13) - Euh... c'est un adjectif qui est relatif... qui qualifie [i´mazε..i´mazεn] là... euh... "l'image ... singulière" ou... non.

(Enq) - Ok, t'es pas sûre alors?

(B13) - Non.

(Enq) - Si t'étais sûre tu le mettrais en vert?

(B13) - Oui. Non...

(Enq) - Je peux considérer que quand t'es sûre tu...

(B13) - Ça c'est "image" ça, j'en suis sûre, ça ça veut dire "montrer" aussi... "un premier plan... de Dolz...[kɔn] je crois que je sais que ça veut dire "avec"...

(Enq) - Et tu le sais comment?

(B13) - Ben je l'ai déjà entendu.....

(Enq) - Alors là on retrouve le mot...

(...la cabeza...)

(B13) - [kabe´za] oui...

(Enq) - ...je te l'avais pas... j'aurais dû te le dire tout à l'heure qu'il y était deux fois...

(B13) - Je sais pas du tout ce que c'est ça... j'ai aucun moyen de le retrouver, enfin je vois vraiment pas ce que ça peut...

(Enq) - Et ça...

(...los ojos...)

(B13) - Je trouve que ça ça fait très espagnol... (sourires)... [los...] quelque chose... "les... les.....les...?" non je sais pas ce que c'est "en blanc"... ça c'est "entre temps" (*ndr : mientras*) je pense...

(Enq) - Ah oui c'est... là-aussi j'aurais dû te le dire, ça y était deux fois... et là t'avais dit "pendant ce temps"...

(B13) - Ah oui mais je sais pas ça fait bizarre...

(Enq) - Donc là si tu l'as pas mis en vert "mientras" c'est que tu en étais pas sûre...

(B13) - Mmm. Si... en voyant ça si j'en étais sûre, mais maintenant ça me fait douter parce que...

(Enq) - Oui, y'a pas forcément la même acception partout.

(B13) - Oui. Si là je vais dire que ça veut dire "entre temps" ou " pendant ce temps" à mon avis... [lainvita'da] c'est "l'invité" je pense... ça c'est "la main"... "plusieurs personnes"... (*murmure inaudible*) "le programme"... "moment".....

(Enq) - D'accord. Et si tout ça maintenant ça t'apparaît comme ça c'est parce que tout à l'heure t'avais pas fixé l'attention, ou il te manquait deux ou trois mots... qui t'ont permis... ensuite...?

(B13) - Ben... ces mots, je comprenais, mais y'a tellement de mots autour que je comprends pas que...

(Enq) - Que tu vois pas trop...

(B13) - Oui.

(Enq) - Donc là pour ça t'as pas d'idée?

(B13) - Non. Ça me dit rien non.

(Enq) - Ok. Si tu focalises cette phrase... est-ce que tu as une idée pour donner son sens, soit comme ça globalement, soit en essayant de traduire littéralement, toujours en expliquant comment tu t'y prends...

(Dolz tomó la palabra para contestar la pregunta inicial acerca de la postura del colegio ante el curanderismo.)

(B13) - Euh..... ben je comprends pas grand chose, je comprends que Dolz invité, il conteste...euh...l'idée de départ je sais pas, quelque chose qui était avant "initial"..... c'est vis à vis du collègue mais...il conteste quelque chose...

(Enq) - Pourquoi c'est "vis à vis... du collègue"?

(B13) - Parce que y'a [dɛlkole'ʒjo]... [lapɔsty'ra] ça doit être "l'attitude" [lapɔsty'ra] , "l'attitude du collègue", oui ça doit être ça...

(Enq) - Donc il conteste l'idée de départ...?

(B13) - ...concernant l'attitude du collègue... avant [ãn'te] ça doit être "avant" ... et [kyrãderis'mo] je vois pas du tout ce que ça veut dire...

(Enq) - Aucune idée sur ce mot, là?

(B13) - "Avant le..." quelque chose, c'est un nom masculin... "avant le..." non..... non je sais pas ce que c'est.

(Enq) - Ok.

(Enq) - (5). Quels sont les mots ou les passages du texte qui te paraissent complètement incompréhensibles? Alors là si tu veux employer une autre couleur... (orange)

(B13) - Euh...

(Enq) - Si vraiment complètement incompréhensibles, pour lesquels tu te vois vraiment incapable d'émettre quelque hypothèse que ce soit.....

(B13) - Ah ça c'est "la conduite du programme ça" ... je vais le mettre en vert... il était le premier à intervenir sûrement... "premier intervenant" ou "à intervenir" ... "dès que" je dirais [dø kø] là... "dès que"..... "un instant"..... en fait c'est pas vraiment... ben si cette phrase là... ben c'est pas vraiment une phrase en entier que je comprends pas mais... y'a toujours un ou deux mots que je peux comprendre, mais enfin bon, de là à traduire bon, c'est...

(Enq) - Il commence à y avoir des éléments qui se mettent en place?

(B13) - Mmm. [pe'ro] ça veut dire "mais " je crois...

(Enq) - Ça tu...

(B13) - Ça c'est par rapport à l'italien, je l'avais déjà entendu... [pe'ro] "mais"...

(Enq) - Déjà entendu en italien?

(B13) - Mmm... "continuation" ... ben cette phrase je comprends deux ou trois mots mais je vois pas ce que ça veut dire là!... [pe'roakõtinya'sjɔ] jusqu'à [de'si..disjɛ'do] je vois pas ce que ça veut dire... euh..... pour le reste j'ai une idée mais ça vraiment!..... [kabé'za] je vois pas ce que c'est [estɛr'tɔr] non plus...

(Enq) - Alors vraiment ce que tu trouves insoluble...

(B13) - Oui je dois le mettre en..... [trata'ba] là, en fait c'est des mots... alors ça.....(continue à souligner... jusqu'à la fin du texte)..... après.....

(Enq) - Ok alors.

(B13) - C'est marqué là.

(Enq) - Ah excuse.

(B13) - Ça doit être "en direction"... je suppose... voilà.

(Enq) - Ok donc, c'est bon?

(B13) - Mmm. Euh... la 6ème question c'était...

(Enq) - (6). Hormis les mots d'une transparence complète , y a-t-il dans ce texte des mots que vous connaissiez au préalable? Si oui, êtes-vous en mesure de dire comment vous les avez appris? Alors tu m'en as déjà signalé...

(B13) - Mm.

(Enq) - Tu m'as dit...

(B13) - [pe'ro]...

(Enq) - Tu m'as dit [kɔn]...

(B13) - Ouais.

(Enq) - Donc c'est grâce à l'italien tous les deux ou non [kɔn] tu as dit que tu le...

(B13) - Ben ça non, j'essaie de... [kɔn] c'est un peu comme le latin [kum] c'est "avec"...

(Enq) - Ok. Ce mot là (**ayudar**) tu l'as souligné une fois et est-ce que tu peux le rapprocher de celui-là...(**ayudarle**)?

(B13) - Ah ouais ouais, je l'avais pas vu...

(Enq) - Ça c'est insoluble aussi?

(B13) - Non, je vois pas non.

(Enq) - Ok. Y'a pas d'autres mots donc que tu connaissais au préalable?

(B13) - Si [la no'ʃe] je crois que c'est "la nuit"...

(Enq) - Ah, ça revient! (sourires) Et comment tu le connais?

(B13) - Ben... c'est connu!

(Enq) - C'est connu (sourires) ça saute pas aux yeux mais ça revient...

(B13) - En fait! Au début je voyais pas mais maintenant je m'en rappelle...

(Enq) - C'était enfoui dans le subconscient! (rires) Au bout d'un moment ça émerge... D'accord.

(B13) - Peut-être à la fin je vais être capable de tout traduire...

(Enq) - En fait si tu connais l'espagnol sans le savoir tu vois... les mots remontent (rires)!

(Enq) - (7). D'après toi, quel est dans ce texte, le temps verbal dominant?

(B13) - Ah! Euh... ben c'est le... c'est au passé, c'est le passé composé... non? Euh... oui le passé composé, le passé simple...

(Enq) - Qu'est-ce qui te fait dire ça?

(B13) - Ben il relate un événement donc je pense que ça doit être au passé...

(Enq) - Mmm. Donc ça c'est pour l'époque, et pourquoi au passé composé et au passé simple? Parce que c'est les temps qui correspondent...?

(B13) - Euh... ça doit être passé simple je pense plutôt... enfin il doit y en avoir... euh... y'a une fois là on avait vu l'auxiliaire "avoir" avec [a'bjɑ] quelque chose... mais sinon c'est seulement un verbe... y'a pas d'auxiliaire avant après quoi, avant!

(Enq) - Est-ce que tu les repères facilement les verbes?

(B13) - Ouais.

(Enq) - Oui...

(Enq) - (8). Tu peux les souligner en rouge s'il te plaît?

(B13) - Oui.

(Enq) - En survolant le texte...

(B13) - Alors.....(effectue la tâche, en silence, durée 1'20", résultat de la tâche:

- Nombre de traits rouges continus: 12.

- Nombre d'erreurs: 1, "para"

- Réussite: 10,5 dont 1 infinitif "contestar", soit 36% des verbes conjugués et des verbes à l'infinitif (10,5/29: 12ème performance sur un échantillon de

14 sujets), ou 43% des verbes conjugués (9,5/22: 12ème/14), manquent: "pudieron, ver, costaría, fue, intervenir, tomó, dudó, prosiguió, quedar, encontrar, estaba, enfocaba, trataba, ayudar, era, estaba, ponía, ayudarle, cortó".)

(Enq) - Ok?

(B13) - Mmm.

(Enq) - Tout à l'heure tu m'as parlé des articles aussi...

(Question 9 pas posée: Pouvez-vous souligner en vert les noms du premier paragraphe. Comment vous y prenez-vous? Cela pose-t-il des difficultés?)

(Enq) - (10). Est-ce que tu repères facilement les articles ? Est-ce que tu peux me donner les articles définis, alors en français c'est "le, la, les"...

(B13) - Mmm. Euh... ben c'est...[ɛl] c'est "le"... et [la] c'est "la"...

(Enq) - Donc ça au singulier, au pluriel...?

(B13) - C'est [lɔs]...[lɔs], je dirais [lɔs]...

(Enq) - "los" au masculin comme au féminin?

(B13) - Ouais...

(Enq) - Ok. Bon, alors là on a fini la première phase, donc cette 1ère phase où je t'avais dit que j'étais aussi un magnétophone... à quelque chose près parce que quand même j'arrive pas à tenir ma langue... mais enfin j'essaye...

(B13) - Ouais, ça doit pas être évident!

(Enq) - ...j'essaye de te donner aucune indication... dans la deuxième phase je te demanderai donc... qu'est-ce que tu veux savoir pour en savoir plus...?

(B13) - Ben j'ai l'impression qu'il y a [lø] aussi qui veut dire "le"... et y'a [ɛl] "le"

(Enq) - ... mais avant de passer donc à cette phase II où je pourrai te donner les tuyaux, j'aimerais que tu récapitules donc... comme un peu à la première question, mais là après toutes ces tâches et ces coloriages, pour voir un peu à nouveau quel est le...

(B13) - Si je comprends d'autres choses...?

(Enq) - Ouais, s'il y a plus de choses...

(B13) - Alors...

(Enq) - Donc dans le 1er §?

(B13) - Ben je comprends rien de plus... hein, y'a environ 1000 spectateurs qui ont assisté à un débat, ah si "dans la nuit...? la nuit de la lune"? alors ça c'est un mystère... "un programme" donc sur un débat télévisé, à Valence en direct, avec comme invité Vincent Dolz qui est un des médecins qui participaient...euh...espace...et qui souffre du... d'un infarctus du myocarde...ah ça ça doit être en quelques minutes ça... c'est quelle couleur qu'on met...?

(Enq) - Alors attends!

(B13) - Je crois que c'est en vert...

(Enq) - Là non parce que là on en est plus au même moment... tiens prends le rose!

(rires)

(B13) - Alors ça c'est en quelques minutes... [ˈpoko] je crois que c'est "quelque" ou "peu de" ...euh...

(Enq) - "qui en quelques minutes quoi?"

(B13) - Ben...ça c'est une bonne question!

(Enq) - Là sur ce mot t'as pas de...

(B13) - "vide"? [laviˈda] "vide"... "le vide"? Peut-être que "vide" c'est féminin en espagnol? "Dolz a écouté...nouvelle chaîne...?"

(Enq) - Mais tout à l'heure tu avais dit "a inauguré"...

(B13) - Ah oui "a inauguré" oui, ça va mieux d'ailleurs! "a inauguré une nouvelle chaîne et s'est fait le représentant du collège officiel des médecins de Valence...il est intervenu en premier...en premier de...enfin il a commencé la conduite du débat" enfin "du programme" j'ai l'impression... ah "en présentant" peut-être "une femme qui est la célèbre [maˈɾjadoloˈɾes]...Dolz paraît contester..." quelque chose "une idée initiale" quelque chose de départ "concernant l'attitude du collège avant un événement... il a donné des explications et... il a... mais..... il a levé la main...(sourire) [ábláˈko] ça doit être "en blanc"... ce qui n'est pas contraire à quelque chose, pendant ce temps la caméra s'est focalisée sur quelque chose... un invité... qui a émis un profond soupir et en réalité... ce qui est en réalité euh... quelque chose mais je sais pas ce que c'est...euh... l'image montre un premier plan de Dolz avec la?" ça ce mot vraiment j'arrive pas à traduire, c'est peut-être "la blouse" non? C'est peut-être "une blouse en blanc" si c'est "un médecin"...?

(Enq) - Parce qu'il y a blanc" et parce que c'est un médecin?

(B13) - Ouais. Ensuite on parle d'un invit... de l'invité donc ça doit être comme c'est au féminin ça doit être [maˈɾjadoloˈɾes] euh..."plusieurs personnes...ont abandonné la salle...ont quitté la salle" sans doute, non, ça m'étonnerait!

(Enq) - Mmm.

(B13) - Non, la fin je vois pas.

(Enq) - D'accord, et le titre c'est toujours, je me souviens plus de ce que tu avais dit...?

(B13) - [ˈmwɛɾte] là il me semble que c'est un mot que j'ai déjà entendu...dans une chanson...mais je me rappelle pas ce que c'est!

(Enq) - Ah, ça ça ne remonte pas à la surface! (rires)

(B13) - Euh... ouais c'est un mot que j'ai déjà entendu dans une chanson... peut-être discussion en direct...

(Enq) - Ok. Bon, donc voilà ça c'est la fin de la première phase mais après c'est assez rapide rassure-toi, là je vais simplement te... donc la 2ème phase...

Phase II:

(Enq) - ...il s'agit de... tu as le droit de me demander des renseignements, des renseignements qui peuvent être de 3 types, 1ère sorte c'est vérification des hypothèses que tu as pu faire, 2ème sorte c'est des informations sur la grammaire de l'espagnol, par rapport là aussi aux idées que tu as pu lancer tu en as quand même pas mal parlé, et 3ème sorte de question c'est carrément des mots à traduire en sachant qu'il faut essayer de...

déduire le maximum de sens à partir du minimum de mots... comme si c'était des jokers pour les jeux tu sais...

(B13) - Ouais ouais... d'accord oui...

(Enq) - ...au fur et à mesure que tu joues des jokers tu perds des points! (rires)

(B13) - Ok, la première...

(Enq) - ...un peu dans cette idée-là.

(B13) - ...la première c'était quoi?

(Enq) - 1er type de question donc c'est... les hypothèses, si tu as fait des hypothèses, si tu veux les vérifier sur... sur la compréhension du texte, et puis 2ème question donc ça peut être sur la grammaire, 3ème question donc sur le lexique...

(B13) - Euh...ouais... alors je regarde les mots clé, enfin...

(Enq) - Si tu veux te prendre un petit moment hein...tu es... il te reste une couleur (rires) si tu veux les... ou...

(B13) - Euh... ben les mots, y'a un ou deux mots qui me paraissaient importants que j'ai pas réussi à traduire euh... c'est [kyrãderisim...deri'smo] là?

(Enq) - Alors, le [kurande'risimo] tu veux que je te dise tout de suite ou bien tu préfères d'abord...?

(B13) - Euh, non, je vais donner d'abord la liste on va voir ce que...

(Enq) - D'accord.

(B13) - Ça et puis [esta'ba] non [kabe'za]... ça a l'air important.....(*recherche*)... ouais j'aimerais savoir ce que ça veut dire comme ça...

(Enq) - Alors, ces deux mots-là?

(B13) - Oui.

(Enq) - Alors, [kurande'risimo]...[kurande'risimo] ça veut dire "médecine parallèle", c'est construit à partir de [kuran'dero] de [kurar] qui veut dire "soigner", [kuran'dero] qui veut dire "guérisseur", [kurar] c'est "guérir" en fait oui, [kuran'dero] "guérisseur", en français [kurande'risimo] y'a pas d'équivalent en français, ça pourrait être "guérissage" mais en fait on dit "médecine parallèle", donc tout ce qui est... ésotérique patati patata, rebouteux etc...

(B13) - D'accord. Et [kabe'za] là...

(Enq) - La "cabeza" c'est "la tête".

(B13) - Aaaaah!

(Enq) - "La caboche" (rires)

(B13) - D'acc... ah "la main à la tête"! Ah oui j'aurais dû trouver! C'est sur la médecine parallèle... ah oui puis [mwεr'te] là ? Ça veut dire quoi?

(Enq) - Ah ah! [mwεr'te] ?

(B13) - (sourire)

(Enq) - Ça évidemment il le faut, c'est "la mort".

(B13) - Aaah, "la mort en direct", ah oui d'accord!..... mmm?... ben qui est-ce qui est mort alors?... ça se complique!

(Enq) - Ah bon?

(B13) - En fait... ben il est pas mort Vincent...? Ben si peut-être alors!

(Enq) - Alors pourquoi il est pas mort?

(B13) - Ben je sais pas j'avais l'impression qu'il était présent dans la salle... quand il disait...euh.....ah oui ben si il doit être mort alors...

(Enq) - Pourquoi?

(B13) - Ben certainement ben s'ils disent "mort en direct" et ils parlent souvent de lui, s'il souffrait d'un infarctus du myocarde il a dû y passer quoi!

(Enq) - Et alors qu'est-ce qui te gênait ensuite?

(B13) - Qui me gênait?

(Enq) - Tu disais... tu as dit... "il est présent dans la salle"...

(B13) - Ben ouais je sais pas j'ai l'impression qu'il était présent dans la salle, là quand on parle de lui à la fin, comme un invité, enfin j'ai l'impression... et puis même là ils disent "Dolz [pa´rakõtes´tar] j'ai cru que c'était "paraît contester quelque chose" donc il était là quoi! Ah mais ça doit être au passé en fait!

(Enq) - C'est à dire?

(B13) - Euh... en fait c'est "contester"...pourtant [kõtes´tar] ça a l'air d'être à l'infinitif?... C'est assez sombre comme langue! (sourire)

(Enq) - Ah bon?

(B13) - Pour quelqu'un qui en a jamais fait, c'est pas évident, surtout les verbes, la combinaison des verbes je vois pas trop comment...?

(Enq) - Ça t'embête de pas pouvoir articuler le...

(B13) - Oui, savoir quel temps c'est, ça change tout quoi! Enfin j'ai l'impression que c'est au passé quand même!

(Enq) - Si tu veux je peux te donner des informations là-dessus puisqu'on en est là.

(B13) - Ouais.

(Enq) - Oui c'est bien au passé et... tu as la terminaison imparfait "ía" 3ème personne du singulier, "ían" 3ème personne du pluriel pour un certain groupe de verbes, comme autre terminaison de l'imparfait tu as "aba"...

(fin de la face A de la cassette)

(.....)

(Enq) - ... "o" avec accent, donc là...

(B13) - Ah ouais j'ai pas remarqué les accents...

(Enq) - ...là là... etc... donc tout ce qui est "o" accent c'est passé simple 3ème personne du singulier, ça c'est un plus que parfait...

(B13) - Ouais... Ah ouais "avait quelque chose"...

(Enq) - Ouais...et... ça c'est passé simple 3ème personne du pluriel...

(B13) - Ah d'accord...

(Enq) - Donc c'est ça, c'est passé simple, imparfait, et puis y'a ce plus-que-parfait...

(B13) - Ouais, et sur mes hypothèses?

(Enq) - Euh... lesquelles?

(B13) - Ben...

(Enq) - Tout le début, là?

(B13) - Mm m.

(Enq) - Ouais, sauf que t'avais pas vu qu'il était mort, donc il est bien mort... seulement ce qui te gêne là c'est après, parce que après tu dis oui on parle de lui alors qu'au début

on dit qu'il est mort... et en fait bon, c'est dû à l'organisation du texte, c'est à dire que là on explique ce qui s'est passé, et puis là... on raconte comment ça s'est passé...

(B13) - Ouais, ça j'avais pas vu ça... ils racontent comment il est mort?

(Enq) - Ouais.

(B13) - Ça j'avais pas compris, ça... euh... moi je croyais que là ils racontaient le, le débat à la télévision quoi, ils faisaient un commentaire sur l'émission, je croyais qu'ils disaient bon, lui il a fait ça, lui il a fait ça...

(Enq) - Mmm. C'est ça... aussi, seulement il est mort pendant l'émission.

(B13) - Ah d'accord!!! (rires)

(Enq) - Et oui t'avais pas compris ça, il est mort pendant l'émission... en direct...

(B13) - Ok d'accord, ah ben voilà je comprends maintenant! Il a mis la main, il s'est levé, il a mis la main à la tête, il a dû avoir une douleur et il est tombé...

(Enq) - Mmm.

(B13) - Mmm.....et [ɛstɛrtɔʁ] c'est quoi?

(Enq) - "estertor" c'est... "un râle", le dernier râle, le dernier soupir quoi...

(B13) - Mmm.

(Enq) - Donc "un profond soupir", et "c'était en réalité son dernier râle"...

(B13) - Ah d'accord! Et pourquoi y'a "blanc" tout le temps là?

(Enq) - Ben... il y est 2 fois, pas tout à fait avec la même acception... ici c'est "quedar en blanco"... où est-ce qu'il est? Euh... voilà, là c'est "avoir un trou"...

(B13) - Pourtant ça veut pas dire... ah oui un blanc...

(Enq) - Un blanc dans la voix quoi, dans ce qu'il dit et là par contre c'est "les yeux" qui sont en blanc... "les yeux blancs, révulsés"...

(B13) - D'accord. Et la dernière phrase, je vois pas ce qu'ils disent non plus euh... "la nouvelle chaîne..." ah! peut-être "a interrompu" alors... "écourté"...?

(Enq) - "a coupé"... "coupa le programme... à ce moment-là"

(B13) - Ah d'accord.

(Enq) - Voilà. C'est plus clair?

(B13) - Ouais (rires).

(Enq) - Donc, pour résumer? Après toutes ces informations, à moins que t'aies besoin encore de 2 ou 3 trucs?

(B13) - Euh... ben je comprends encore pas tout quand même! Enfin là maintenant je vois vraiment le plus gros...

(Enq) - Ouais, la trame du texte quoi, vas-y.

(B13) - Oui. Ben...

(Enq) - Comme tout à l'heure là, pour récapituler...

(Phase III)

(B13) - Ouais donc... y'a une émission télévisée avec environ 1000 spectateurs...donc ça traitait d'un débat... d'un débat en direct... avec comme invité Vincent Dolz qui est un des médecins qui participaient donc à ce débat et... euh... qui a souffert d'un infarctus du myocarde en quelques secondes, en quelques minutes... euh... donc, ce médecin avait inauguré, je sais pas si c'est ça mais...

(Enq) - Non, c'est pas ça non. Parce qu'en fait c'est pas "canal nouveau" c'est "canal neuf", c'est le nom du canal...

(B13) - Ah d'accord!

(Enq) - C'est pas le nouveau canal, c'est canal 9, "nueve" comme "nove" en italien.

(B13) - C'est pas plutôt relatif à auditif ou à l'oreille [akydi'do]?

(Enq) - Non. En fait "había acudido" ça veut dire "s'était rendu".

(B13) - Ah oui voilà.

(Enq) - "avait...avait allé" mais bon ça se transforme...

(B13) - Je risquais pas de trouver là... donc s'était rendu à ce... ce canal, cette chaîne en tant que représentant du collège officiel des médecins de Valence...euh... c'était le 1er intervenant... à conduire le programme... présenté peut-être par [ma'ɾjadolo'ɾes]... ouais ça doit être ça, pour assurer la présentation, euh... Dolz paraissait contester [la pɾegun'ta.. pɾegyn'ta] ?

(Enq) - Tu avais dit "l'idée de départ".

(B13) - Ah oui, "l'idée" oui, ou une donnée quelque chose... concernant l'attitude du collège...euh..."sur les...la médecine parallèle, les médecines parallèles" peu de... [des'pɔwɛs] je sais pas ce que... bon ça je vois pas, je sais pas... il y a eu des explications...mais... il s'est levé, non, il s'est levé, il a levé la main à la tête...

(Enq) - Mmm.

(B13) - ...et paraissait... tout blanc quoi, pâle, et pendant ce temps la caméra donc... s'est focalisée sur... la présentatrice, ah oui ça c'est la présentatrice! [pɾezãta'dora]...qui...qui...faisait quelque chose, qui interrogeait un invité sûrement, invité...euh... qui eut un profond soupir qui était en réalité son dernier rôle, son dernier souffle... l'image montrait un premier plan de Dolz avec...la tête, la tête renversée, ou... et les yeux blancs, les yeux retournés...

(Enq) - Mmm.

(B13) - ...euh...et il a mis la main d'une certaine façon, je sais pas... quelques personnes...abandonnèrent la salle et le programme s'interrompit à ce moment-là.

(Enq) - Ok. Ben voilà (rires) à quelque chose près c'est ça quoi, avec 8 informations que je t'ai données.

RECUEIL DES DONNÉES GALATEA
Situations trinômes

Sujet T3

Texte: « *Muerte en directo* »

Questions de mise en train

(Enq)- (1). La première question c'est quand on te dit "langue espagnole", à quoi ça te fait penser?

(T3)- A l'Espagne...

(Enq)- A l'Espagne?

(T3)- A l'Espagne, aux conquistadors, aux jeux olympiques, à l'expo de Séville, au...ça c'est plus personnel, aux canyons, à l'Europe, à mes origines peut-être quelque part...

(Enq)- Ah bon, tu as des origines espagnoles?

(T3)- Il paraît.

(Enq)- Il paraît! (rires)

(Enq)- (2). Est-ce que tu as déjà lu de l'espagnol?

(T3)- Non, peut-être si, sur un ou deux panneaux, comme ça sur l'autoroute...

(Enq)- En Espagne?

(T3)- Oui. A cette occasion-là...

(Enq)- C'est tout?

(T3)- Oui.

(Enq)- (3). Ok. Est-ce que tu t'estimes capable de distinguer à l'écrit l'espagnol des autres langues romanes? Bon, de l'italien, je pense que ça doit pas poser de problèmes.

(T3)- ...du français aussi. Oui, si ça doit être bon...

(Enq)- Du portugais?

(T3)- Ah, portugais, alors ça c'est pareil, j'ai jamais vu alors si ça se trouve, y'a une grosse confusion...

(Enq)- Du catalan?

(T3)- Euh...sans doute pas (rire).

(Enq)- (4). D'accord. Si tu avais la possibilité d'apprendre une autre langue romane que l'italien donc...

(T3)- L'espagnol justement.

(Enq)- ...tu apprendrais l'espagnol. Pourquoi, tu en as l'utilité?

(T3)- Pour l'Amérique du Sud aussi j'aime bien, pour...pour l'Espagne et puis parce que j'ai un petit port d'attache dans le sud, enfin vers Narbonne, donc c'est...on est juste à côté de la frontière quoi.

(Enq)- **(5). Est-ce que ça te paraît une langue difficile à apprendre?**

(T3)- Je sais pas, une fois que j'aurai maîtrisé l'italien, peut-être ça sera plus facile, ou au contraire ça sera plus la confusion... si, par rapport, par rapport à l'allemand...j'ai fait de l'allemand, c'est beaucoup plus proche du français, donc ça doit être si, ça doit être plus facile...

(Enq)- C'était déjà comme ça avec l'italien?

(T3)- Ouais. Ben non, l'italien j'ai commencé vraiment vraiment à m'y mettre l'année dernière, cette année quoi, vraiment en octobre.

(Enq)- T'as appris vite quoi!

(T3)- Non mais...

(Enq)- Par rapport à l'allemand, ça t'a semblé plus facile, a part...plus proche du français quoi.

(T3)- Ben ouais parce qu'au niveau compréhension on arrive toujours à comprendre deux ou trois mots, tandis qu'en allemand, y'a des trucs ça n'a rien à voir quoi...

(Enq)- Ouais, d'accord. Alors bon voilà, c'était une petite mise en train.

Remise du texte

Consigne: lisez le texte et essayez de comprendre ce dont il s'agit. Le temps de lecture est libre (papier, crayons, surligneurs à disposition).

Temps de lecture: 5'

Observation du lecteur par l'enquêteur: (attitudes, réflexions, activité...) A pris tout de suite quelques notes et a souligné des passages.

Entretien:

Phase I: *au cours de cette phase, l'enquêteur doit absolument s'efforcer d'être aussi neutre que le magnétophone.*

(Enq)- **(1). Peux-tu "résumer" ce texte en français en donnant les informations essentielles, donc résumer ou dire tout ce que tu as compris, c'est pas strict là-dessus:**

(T3)- Bon, ça traite d'un débat télévisé qui a eu lieu sur Canal 9 et qui était une...la télévision de Valence, donc ça a été suivi par plusieurs milliers de téléspectateurs et y'a eu...avec Dolz j'sais pas qui là, donc qui est un médecin qui fait partie, enfin le Collège officiel de médecins c'est enfin, je pense de Valence...je pense qu'en France ça serait l'Ordre des médecins, enfin je sais pas...je sais pas comment on peut traduire ça?

(Enq)- Attends, y'avait quelque chose qui... (*arrêt magnéto: mise au point sur l'interprétation de l'absence de réaction non-verbale de l'enquêteur*)...

(T3)- Donc, je traduis par l'Ordre des médecins...et il est *fretté*(?)...euh...pareil...je traduis par la fracture du myocarde, je lis myocarde et après bon...la fracture, je connais pas ce qu'il y a d'autre avec le myocarde...euh...il fut le premier à intervenir après que la présentatrice María Dolores [ba'non] ait fait les présentations, il a pris position, non, il a.....ouais, il a parlé pour contester en fait la position du collègue officiel des médecins...et.....bon là, j'ai un petit trou là, et l'image suivante montre en premier plan le.....je sais pas...(reprend, relit, murmure)...après y'en a deux autres qui ont donné des explications mais, il a continué à poser la main sur la tête, je sais pas [kabe'sa]...la.....et puis après il a fait un profond soupir. Enfin, c'est plus une pseudo-traduction qu'un résumé que je fais.

(Enq)- Oui, non mais je te demande pas une traduction, il faut que ce soit bien clair, simplement ce que tu as compris de ce qui s'est...de ce qu'il y a là-dedans.

(T3)- Oui...Canal 9.

(Enq)- D'accord. Hein?

(T3)- Donc c'était Canal 9.

(Enq)- D'accord. Et à la fin, tu as compris comment ça finissait?

(T3)- Reprend son programme...Canal 9 reprend son programme...ah non l'histoire avec le docteur plutôt?

(Enq)- La fin du texte plutôt.

(T3)- Ben, plusieurs personnes ont soutenu le docteur Dolz...

(Enq)- (2). Est-ce que tu peux m'indiquer les mots ou groupes de mots qui t'ont guidé dans la compréhension de ce texte. Ceux qui t'ont vraiment mis sur les rails de ce que tu viens de me dire.

(T3)- Ceux qui ressemblent vraiment au français, donc "telespectateurs" [espektado'res], euh...[televi'zjon] ça sonne anglais, [progra'ma]...[valõtsja'na]...[medi'kos partisipãtes]...petit espace euh...et [mjokardjõ], c'est surtout ça, ça j'ai pas compris [kyrãderismo]...[pokõs minytõs...vidã] "la vie"...Dolz, Canal 9...[represãta'sjon], [kole...gjõ?] je sais pas comment on dit [ofi...][prime'ro ïterveni're...des'pues...progra'ma perjo'dista...presentat'jõ]...sjõn?...para kõtestar...initsjal, posturã]...[ãnte] ça doit être "contre" ce truc...

(Enq)- C'est comment?

(T3)- [ãnte]...je pense que c'est "contre" je sais pas.

(Enq)- Pourquoi?

(T3)-euh...comme ça...

(Enq)- En fonction du sens de la phrase?

(T3)- Ouais, oui...et puis comme c'est le mot que j'ai pas compris, je pensais que ça devait être une autre maladie...ou, ah non! ou un patient, non, je sais pas...je dis un peu n'importe quoi là, mais enfin, dans le sens de la phrase ouais ...et puis par rapport au latin peut-être ça m'est revenu comme ça mais j'en ai fait très peu donc, [eksplikatsjõn...cõtinyatsjõn...manõ,

euh...kwedár...blākó...enkontrár...ditjendó...mjentrás kø...kamará...] mais [kamará] c'est la..., non, c'est la caméra...[presātadorá]...faut que je continue là?

(Enq)- Oui, oui.

(T3)- Oui. euh...[invintadó...profúndo suspiró...erá realidád un estertór...la sigwénte imazen mostró un primer planó de dols kon la kabétsa...] tout ça c'est bon...[blākó, mjentrás, invitadá, estabá, manó, pekó, varjás personás se abã...]

(Enq)- Bon, c'est beaucoup de choses quand même...

(T3)- Bon, y'aurait beaucoup...

(Enq)- Normalement à cette question, je dois demander de traduire et d'expliquer à chaque fois comment on a fait pour comprendre, mais on y reviendra plutôt par la suite parce que sinon on s'en sortira plus... Alors, la troisième question c'est:

(Enq)- (3). Comment tu as fait pour aborder ce texte, pour le lire quoi, concrètement, comment tu t'y es pris?

(T3)- Je l'ai lu normalement en essayant de...parce qu'en fait je me suis pratiquement pas occupé des verbes, donc c'était surtout avec les mots euh...j'essayais de donner un sens à la phrase, donc euh...par exemple dans la première en fait, j'ai lu très rapidement et puis j'ai...j'ai pris "téléspectateurs", "télévision" euh...[vitjénte dols]..."médecin" et puis [ifartó d...] "infarctus du myocarde;

(Enq)- D'accord. Mais quand tu dis "normalement", c'est que tu as lu comme si c'était du français, enfin comme si tu connaissais la langue, à la même vitesse, ça veut dire quoi "j'ai lu normalement"?

(T3)- Ouais, mais je l'ai lu ouais, en français parce que je connais pas la prononciation, c'était [kø, ã, la]...enfin, ou je mettais des [ké], ça dépend...

- ouais d'accord, tu l'as lu.

- Oui, je l'ai lu vraiment comme une française, en mettant...c'était essayer de...bon ils mettent un peu comme nous les verbes à la deuxième position, donc Dolz et puis Canal 9 puisque ça c'est le verbe, donc, les verbes je les ai pas mal sautés.sauf quand je comprenais pas la phrase, j'essayais de revenir sur le verbe justement...mais...

(Enq)- Pour chercher le verbe dans la phrase quand tu comprenais pas une phrase...

(T3)- Oui.

(Enq)-...mais en deuxième lecture ou en première lecture?

(T3)- En deuxième.

(Enq)- En deuxième lecture.

(T3)- Ouais. Non, le premier c'était..., la première lecture oui c'est rapidement, en s'arrêtant donc sur les...en lisant plus ou moins en diagonale...

(Enq)- D'accord. Alors, quatrième question, donc, comme je te l'annonçais tout à l'heure, on va revenir sur des petits segments et à chaque fois je vais te demander comment tu as traduit et surtout comment tu as fait pour arriver à l'interprétation que tu avais. Si jusqu'à présent pour certains mots tu avais aucune idée, tu me le dis, mais ça t'empêche pas éventuellement de chercher une...une solution.

(4).Essaie de traduire les mots ou groupes de mots suivants en expliquant pour chacun le raisonnement que tu suis pour avancer ta solution)

(Enq)- Alors déjà le titre:

(Muerte en directo)

(T3)- "Meurtre en direct" ...

(Enq)- Alors, pourquoi?

(T3)- ...euh...bon ben, [dìrektó] c'est italien français donc...[ã] (en) ça va et [mwerté], bon [mwe...?] on doit mettre un [u], ouais [mwerté] ça fait...ouais. Ça, c'est vraiment la proximité, puis en plus l'infarctus, si c'est vraiment l'infarctus du myocarde, quand on meurt c'est vraiment subitement.

(Enq)- D'accord.

(T3)- Ah oui, d'ailleurs il a dû mourir...ça y est!

(Enq)- Hein?

(T3)- Oui, y'en a peut-être un qui a dû mourir "Meurtre en direct"!

(Enq)- Là, tu m'as dit, c'est la proximité, c'est à dire des lettres quoi.

(T3)- Ouais. Et puis, euh... si, je sais pas, enfin j'ai lu [mwerté] et je sais pas pourquoi j'ai mis le [u], donc en mettant le [u] ça fait... [mwerté] ça se rapproche encore plus de "meurtre".

(Enq)- Alors après je voulais savoir ça.

(la noche del lunes)

(T3)- [en la nót]e del lúnes], en la.....[en la nót]e del lúnes]..... (*relit, susurre*), eh ben ça veut dire, le sens c'est "le soir" mais [en la nót]e del lúnes] je sais pas si c'est "à la lumière de la lune" ça se dit pas, "la nuit tombée" ou la...

(Enq)- Pourquoi la nuit?

(T3)- [nót]e] peut-être et puis [lúnes] moi je traduis comme "lune" ...et "nuit" pour [nót]e] oui, mais "la nuit de la lune" ça ne va pas. Si, "la nuit de la pleine lune"...

(Enq)- Mmm, mmm, "la nuit de la pleine lune" alors...

(T3)- (rire)J'hésite entre...enfin, moi j'ai retenu le sens, donc c'était le soir mais j'hésite entre "la nuit de la pleine lune" ou "à la lumière de la lune" ou "la nuit" ou "la nuit tombée" ou...enfin bref, le soleil vient de se coucher, la lune était là, il faisait nuit et les gens suivaient un débat télévisé...

(Enq)- Mmm. Et alors ça comment tu dis

(seguían)

(T3)- "Suivre".

(Enq)- Ouais, pourquoi?

(T3)- [segwíre]

(Enq)- Alors donc de l'italien...

(T3)- De l'italien, oui.

(Enq)- Mmm. Ça:

(pudieron ver)

(T3)- *(relit en murmurant,...recherche, tantôt en espagnol, tantôt en français...35")*
donc, ça y est, maintenant, j'ai plus compris le sens de la phrase aussi...en fait c'est lui...

(Enq)- Le sens du 1er § après cette relecture...

(T3)- ...du texte.

(Enq)- Ah! Du texte!

(T3)- Enfin, j'ai compris que...enfin, j'ai l'impression que c'est lui qui est mort en fait, parce que j'avais sauté ça, là je m'étais arrêté sur "infarctus du myocarde" mais qui "peu de minutes...lui coûta la vie", "qui en peu de minutes lui coûta la vie", non, c'est pas lui qui est mort, enfin bref! Euh...pour reprendre ça, euh.....Á mon avis, c'est les téléspectateurs qui suivent le débat et qui peuvent [VER EN DIREKTO]...on dirait qu'ils peuvent questionner en direct...

(Enq)- Alors, pourquoi?

(T3)- Je sais pas...

(Enq)- Pour toi, là, c'est le verbe "pouvoir"?

(T3)- Mmm? Non, ça peut être... *(relecture sussurrée)*: "il suit un programme télévisé [otomatika pudjerón VER EN DIREKTO.....]"...Non, je...Faut que je donne une traduction?

(Enq)- Non, non, c'est parce que tu as dit "peuvent, peuvent questionner" donc je me suis demandé si c'était ça, je te demande pas une traduction, je te demande...bon si t'en as une tu me la donnes mais ce qui m'intéresse c'est comment tu arrives à ta proposition.

(T3)- Ouais. Ben là à nouveau, c'est euh...c'est plus par sens par rapport à la...phrase que par...parce que là j'arrive, ce verbe là, je le relis à rien quoi. Mais [VER EN DIREKTO], bon "en direct", donc ouais ils peuvent questionner...

(Enq)- OK, donc c'est par rapport au sens de la phrase.

(T3)- Ouais, là c'est par rapport au sens, pas par rapport à des similitudes de langue ou de mot.

(Enq)- Ok, donc c'est un débat avec, s'ils peuvent poser des questions, c'est un débat avec coups de téléphone et ils peuvent poser des questions et tout ça...

(T3)- Oui, comme à la télé chez nous.

(Enq)- Ok. Ici...

(sufría un infarto de miocardio)

(T3)- "Qui souffre.....*(relecture)*..."qui souffre d'un infarctus du myocarde" [sufRiá] c'est... pareil...

(Enq)- Comme en français?

(T3)- Ouais, sauf que...latin...

(Enq)- Et après, c'est aussi comme en français?

(T3)- Oui, "infarctus du myocarde"...

(Enq)- Ressemblance avec le français...

(T3)- Oui. Et là...je sais pas, c'est ça qui me, qui me pose problème par rapport...je sais pas si c'est "qui a sou..."...si ça doit être du présent...

(Enq)- A quel temps c'est?

(T3)- Oui.

(Enq)- Ça te pose problème, pourquoi?

(T3)- Non, ben ça change le sens de la phrase "qui a souffert d'un...", ben non, enfin il...non puisque...puisque c'est une ... c'est du présent.

(Enq)- Pourquoi?

(T3)- Mais "qui souffre...qui souffre d'un infarctus... (*murmure*) ", c'est vrai [sufRiá un ~ifaRktys...]....ouais, ça peut pas être du passé, je sais pas...

(Enq)- Pourquoi ça ne peut pas être du passé, t'as...c'est par rapport au fait qu'il soit mort ou...?

(T3)-Non, par rapport au fait que, oui, l'infarctus du myocarde, on peut pas dire qu'il ait souffert d'un infarctus du myocarde...

(Enq)- On peut pas le dire au passé.

(T3)- Oui.....ça, et puis la terminaison , pareil, par rapport à la conjugaison italienne, le "a" ça ferait plus du français...

(Enq)- Plus du...?

(T3)- Euh du français, du présent, pardon.

(Enq)- Ah ah, par rapport à l'italien.

(T3)- Oui.

(Enq)- D'accord

(T3)- Et là, la fin de la phrase, tu m'as déjà dit tout à l'heure...

(que en pocos minutos le costaría la vida)

(T3)- euh.....[kostarijá la...]"coûte la vie" ... "qui en quelques minutes coûte la vie", ouais, enfin, bref, qui est fatal...(sourires)

(Enq)- D'accord, et là tu trouves "coûter la vie" par rapport à quoi, l'italien ou...

(T3)- Euh... "la vida"...ouais, "la vita", [kostarijá] pareil, français, français-italien...

(Enq)- Ok. Ça là...

(había acudido)

(T3)- Alors "Dolz a" parce que ça, ça doit être un...(sourire)...ça c'est le verbe "avoir"...

(Enq)- Pourquoi c'est le verbe "avoir"?

(T3)- Parce que ça ça doit être un autre verbe, c'est pas un nom, donc..."a mmm..."

(Enq)- D'accord, c'est un verbe composé alors.

(T3)- Mmm

(Enq)- Qui voudrait dire?

(T3)- Ah! et puis pareil, [abjá] mm...crac! Là ça fait, ça fait italien (sourire)...

(Enq)- Ça fait italien. Pourquoi?

(T3)- "ha", j'enlève [bjá] (sourire)

(Enq)- Ah! Si t'enlèves la fin .

(T3)-.....[a...ku:didó]? Alors ça peut-être, je sais pas, le verbe [akudiré], je sais pas comment il se termine en...parce que ça aussi ça doit être le.....ça doit être ça (murmuré) [a akudi...] (inaudible).....je sais pas, "a été...interviewu, non mais interviewé....."a

parlé à Canal 9", mais c'est pas "parler". J'arrive à voir le sens mais j'arrive pas... pas les les... oui, ce verbe-là j'arrive vraiment pas à voir, à essayer de trouver une...

(Enq)- OK. Alors après, un peu plus bas, ça:

(después de que)

(T3)- [despwés de ke]..."après que". "Dolz fut le premier à intervenir [despwés de ke la:...] oui, "après que"...

(Enq)- Alors pourquoi "après que"?

(T3)- [despwés de ke] euh...français [de ke], et...[despwés...]? (sourire, puis en murmurant), pour [despwés...].

(Enq)- "después" ça ressemble à "après"?

(T3)- Mmm (sourires). Non, non mais ...

(Enq)- Ah mais je veux bien moi, si tu me le dis, c'est toi qui...

(T3)- Pourquoi, par rapport au sens, euh...ça j'ai bien compris, bon, "fut" pareil, j'ai mis du passé parce que c'est comme en français, "le premier à intervenir" et...[de ke] c'est "que", "intervenir" on dit pas "que", et [despwés] c'est "après que", et euh...et la particule, là "de", je sais pas...enfin, c'est venu comme ça!...

(Enq)- D'accord, alors...

(T3)- Donc là à nouveau peut-être plus par rapport au sens...

(Enq)- Au sens de la phrase...

(T3)- Au sens plus...

(Enq)- ...à l'enchaînement des idées.

(T3)- Ouais, plus [de ke], enfin je sais pas, pour moi ça ne pouvait être que "après que"...(rire)

(Enq)- OK. Ça:

(la periodista)

(T3)- Euh, c'est la... la journaliste, mais en même temps euh...ben c'est la présentatrice, la journaliste...

(Enq)- Alors pourquoi "journaliste"?

(T3)- Euh...[perjodísta] ça me fait penser à... Bon déjà, par rapport à "présentation", c'est elle qui a fait des présentations, on est à la télé donc, d'une part par rapport au sens, après [perjodísta] j'ai pensé à...à "période"...d'où "journaliste", c'est très logique, hein? (rires)

(Enq)- C'est pas mal. OK, et alors toute cette phrase là...

(T3)- Et là: [despwés ke la kōdyktorá del programá...], c'est celle qui mène le pro...la [perjodísta] ça pouvait pas être la présentatrice à nouveau puisque ça, ça doit y ressembler, donc ça pouvait être "journaliste"...

(Enq)- D'accord

(T3)- ...non, puis "période", non, je sais pas, on dit souvent "un périodique", enfin pas souvent justement, mais on peut dire un "périodique" pour un journal qui est en fait un quotidien...

(Enq)- Mmm. Et puis après, ce qui m'intéresse c'est toute cette phrase là, carrément. Bon, on va pas non plus la passer au bistouri:

(Dolz tomó la palabra para contestar la pregunta inicial acerca de la postura del colegio ante el curanderismo)

(T3)- Ouais. [dols tomó la palabrá pará kōtestár la...pregúnta initsjále...a...atserká de la posturá del koledzó áte el kurãderísimo] ça c'est le mot qui m'a posé problème, pareil, euh..."Dolz a pris la parole pour contester la [pregúnta inisjál...?].enfin bref, "les...", je sais pas, "les...a pris la parole pour contester les...la position du début" oui "initiale" [atʃerká de la posturá del koledzó áte...] avec...peut-être "accusant" je sais pas "la position du collègue" ou ce que j'ai appelé "l'ordre officiel des médecins contre...[el kurãderísimo]?...

(Enq)- Et là, tu n'as aucune idée pour ce mot?

(T3)- Ben...j'avais pensé à "cancer" mais ça n'a rien à voir avec tout ça et la...(en murmurant) un des médecins participants [en un espasjó...sóbne...].

(Enq)- Donc là t'essayes de prendre en compte les deux apparitions de ce mot...

(T3)- Ouais, et c'est pour ça que je m'en sors pas.

(Enq)- C'est plus compliqué de regarder les deux que d'en regarder un seul?

(T3)- Oui...je sais pas, j'ai pas l'impression qu'ils ont le même sens, ils arrivent pas, je sais pas...c'est vraiment le...

(Enq)- Ça colle pas, tu leur trouves pas de point commun?

(T3)- Ouais, c'est vraiment le gros mot qui m'a posé un problème.

(Enq)- Le gros mot?

(T3)- (rires) Le grand (rires).

(Enq)- C'est marrant, je me disais y'a pas de gros mot! (rires) D'accord, alors là au début t'as dit "Dolz..." attends j'ai oublié ce que tu m'as dit là...

(T3)- Oui, moi aussi... [tomó la palabrá pará] "a pris la parole pour contester"...

(Enq)- Pourquoi alors "pris la parole"?

(T3)- "Les palabres", ça doit être "paroles", euh...

(Enq)- Et pourquoi "pour"?

(T3)- Parce que quand on conteste [kōtestár], c'était sûr que c'était "contester"...

(Enq)- C'est "contestar" qui t'as permis de construire le reste. Et puis "paramédical" pour la médecine "para" en français aussi, parachute pour la chute!

(T3)- (soupir!) Bon, d'accord. Alors ensuite, ça:

(Pero)

(T3)- Donc c'est un petit truc ausi, donc si [pára] c'est "pour" comme en français quelque part [péro] ça peut être...ça peut être "mais".

(Enq)- Pourquoi "mais"?

(T3)- Pff!

(Enq)- Il est embêtant!

(T3)- Ouais (rires) [péro](murmures) [péro] ?

(Enq)- Ah! Tu as rajouté un accent dessus?

- (T3)- Non, j'avais mis "m mais m-s"
 (Enq)- Ah! D'accord. Ah, tu l'avais déjà mis.
 (T3)- Ouais.
 (Enq)- Ça t'avait semblé important donc ce mot...
 (T3)- Ben je m'étais dit que...que là il y avait un truc qui se passait qui changeait, donc j'avais mis un "mais", mais quand il y a un "mais" justement c'est un changement et j'essayais de trouver ce qui changeait par rapport à un...
 (Enq)- Et t'as trouvé?
 (T3)- Et...pas vraiment, non. Puisque là y'a des petits, euh...des petits flous.
 (Enq)- D'accord. Alors, c'est "mais" parce qu'il y a un changement?
 (T3)- C'est "mais" puis [peró] [peró] je sais pas. Peut-être j'ai entendu je sais pas, [peró], [peró] c'est "mais".
 (Enq)- OK. Y'a un autre petit mot et qui revient souvent, ce "y grec" là:

(y)

- (T3)- Ouais. Ça doit être "et" mais je vais relire un coup...où qu'il est? Là... (relit en murmurant)...a... "a procédé à une explication". Là y'en a un autre "les mains sur la tête et..." là il m'arrange pas, je vais essayer de le trouver au début parce qu'au début ça allait mieux.....peu après [dudó].....et... "a procédé à l'explication" mais "il doit continuer à se frotter...oui se lever la main sur la tête, et...[kwedár en blankó]..." "et", je pense que c'est "et".
 (Enq)- Ça colle dans les...
 (T3)- Ben, un coup c'était [a], [a] ou "et"...
 (Enq)- D'accord. Alors, ça on l'a, ici là...

(se llevó la mano a la cabeza)

- (T3)- Oui, [a kontinwat]jón se le...] bon [lamanó] "la main", [kabétsa] ça doit être "la tête", "il s'est levé la...(en faisant un geste)" Il fallait amener la caméra comme ça j'aurais pas à...(rires)...oui "il s'est levé la main à la tête".
 (Enq)- Pourquoi "la tête"?
 (T3)- Euh...[kabétsa] je sais pas, à la [kabétsa]...
 (Enq)- Ça ressemble à "la tête"?
 (T3)- Non, c'est [testá].....non, y'a un truc que disait X, c'est "t'as rien dans la cabote" ou un truc comme ça...
 (Enq)- Qui ça?
 (T3)- Les fermiers en Bourgogne.
 (Enq)- Ah bon! "T'as rien dans la caboche"
 (T3)- Ouais, c'est "caboche" voilà, je savais bien que c'était pas "cabote", c'est "caboche".
 (Enq)- Donc, ça te fait penser à "tête".
 (T3)- Oui, [kabétsa] "caboche".
 (Enq)- Et alors...
 (T3)- Et comme les espagnols ils étaient en Bourgogne...

(Enq)- Ah! Voilà. (rires) C'est vrai. Et la suite là, donc "il se lève la main à la tête" et puis...

(y pareció quedar en blanco)

(T3)- et [parekjó gwe...gu...] ah oui, là j'avais mis un [u]donc [gwe...gudár] ou [gwedár], ça ça doit être "guider"... et [parekjó gwedár en blākó...] ...ah ou "mettre la main à la tête" ou "montrer" parce que "en blanc" ça doit être "les hommes en blanc", "les médecins" j'en sais rien, je sais pas si mon imagination me fait trop défaut quand j'arrive pas à comprendre...

(Enq)- Elle te fait trop défaut? Elle te joue des tours plutôt.

(T3)- Ouais, et [parekjó kwedár en blākó...]

(Enq)- OK. Ça c'est la partie la plus sombre...

(T3)- Ouais...là on a peut-être les...

(Enq)- Alors on ne va pas non plus trop...

(T3)- Non, ça va me faire du bien de réfléchir...

-(Enq.) Bon, plus loin là, ça, ça te...

(Mientras el cámara enfocaba)

(T3)- Alors...(relit en murmurant) [...parekjó e lo...de lo ke...estabá d i t j j e n d ó ... m j e n t r á s e l k á m e r a...] "alors que la caméra" [mjentRás...méntRe...mjéntRe...] ou "montrant" ou, non[enfokabá...la prezentadorá ke tratabá...]...

(Enq)- Alors?

(T3)- "Alors que la..." je sais pas si c'est "alors que", je mettrais "bien que", "alors que la caméra....."

(Enq)- Ça tu traduirais "alors que"?

(T3)- Oui.

(Enq)- Pourquoi?

(T3)- [méntre...mjéntre] en italien...

(Enq)- De l'italien...

(T3)- "Bien que" oui.....

(Enq)- D'accord. Alors ça donne "alors que..." et la suite...

(T3)- "Alors que la caméra..." C'est ça, je veux dire, en fait je vois la caméra se retourner sur la présentatrice et, pendant ce temps-là, lui il...comment dire, lui, il soupire..."laquelle présentatrice [al invitadó], ça ça doit être "aider"...

(Enq)- Pourquoi "aider"?

(T3)- [ajutaré]

(Enq)- De l'italien toujours.

(T3)- D'accord.

(Enq)- Donc, pendant que la caméra se tourne, tu as dit...

(T3)- Ouais, elle fait un gros plan, je trouve que ça...[enfokabá] j'ai pas eu peur de voir "focus" enfin j'en sais rien mais bon elle se...ouais...c'est ça elle se tourne et puis elle met un espèce de gros plan, je sais pas trop quoi sur la présentatrice, je sais pas comment

ça se dit en langage technique, bref, elle revient... à mon avis bon avant elle était plus sur Dolz, et là, bon, tac elle revient sur la présentatrice...

(Enq)- Mm mm. D'accord. Donc on a "un profond soupir", c'est Dolz qui lâche un p r o f o n d s o u p i r ?

(T3)- Oui.

(Enq)- Et là, cette petite phrase qui finit ce paragraphe...

(Era en realidad un estertor)

(T3)- [erá en realidad un estertór]..... "c'était en réalité un?...un [estertór]...

(Enq)- Alors pourquoi tu dis "c'était en réalité"? Pourquoi tu dis "c'était", grâce à quoi, à cause de quoi?

(T3)- Pareil, plus la conjugaison italienne, et puis ça colle vec le sens...

(Enq)- D'accord, alors...

(T3)- Parce que dans l'autre...oui enfin...je sais pas le "ra", "ra" pour moi c'est du passé, [erá]

(Enq)- D'accord. Ici...

(La siguiente imagen)

(T3)- "L'image suivante"

(Enq)- Pourquoi?

(T3)- C'est...bon "image/image" là et [segwir] "suivre"...

(Enq)- OK, ça...

(con)

(T3)- "Avec"

(Enq)- "Avec".

(T3)- Ouais, "confrère, con..." [kon]. Ça ressemble au latin en premier, même en français... "compère, confrère", ça vient du latin, [kõ] c'est "avec", "compatriote"...

(Enq)- Ok.

(los ojos)

(T3)- [los ojos], "les autres en blanc"... bon ça c'est du pluriel (rires)...[los ojos], je sais pas on dit pas, j'en sais rien "les autres en blanc"...[mjentrás]... "l'image suivante montrant en premier plan Dolz [kon la...] oui c'est bien lui qui est mort, "et..." oui, "les autres, les autres en blanc..."

(Enq)- Oui. Et ça là...

(estaba)

(T3)- [la invitadá ke estabá...] "qui avait" non? Non, parce que "avait" je l'ai vu tout à l'heure, c'était [abjá], donc...ça ferait beaucoup de changement pour le même verbe (sourire)...et "c'était" c'est ça (era, n.d.r.), et [estabá]?...bon, c'est pas le verbe "avoir"...je sais pas.

(Enq)- Mmm, OK. Donc cette phrase là, tu m'as déjà dit...

(...se abalanzaron...)

(T3)- Plusieurs personnes se [abalãtsarón]...pfff! "se penchèrent sur Dolz pour l'aider"...

(Enq)- Et la dernière phrase?

(T3)- Ah ouais, ça c'est exactement comme l'italien.

(Enq)- C'est à dire?

(T3)- Ben là y'avait [ajutãre...ayudár] là c'est "aider" et "le" pour "l'aider" ça se met à la fin.

(Enq)- OK. Alors pourquoi tu as mis "se penchèrent"?

(T3)- "Plusieurs personnes se penchèrent [sobré] sur..." enfin "se penchèrent" ou... oui "pour l'aider"...

(Enq)- Là c'est quoi ta stratégie, c'est parce que tu as le début et la fin...

(T3)- Ouais, parce que "se penchèrent sur..."...parce que là...parce que si je dois le raccorder au français, c'est "ils se balancèrent" donc...

(Enq)- Ok. Et la dernière phrase?

(T3)- C'est là que je sais pas, je pense qu'ils ont...que le programme a été interrompu...

"Canal 9...[kortó] le programme [en ense...]"... "en"... "tout" je l'ai pas vu encore, je sais pas..."à tout moment"...donc [kortó] soit c'est "couper", enfin "interrompre"...soit

"Canal 9 a interrompu le programme un petit moment" ou soit "Canal 9 reprend son programme à tout moment" un truc comme ça...mais à mon avis bon, y'a dû y avoir une interruption avant le...après ce débat télévisé...

(Enq)- Après ce débat télévisé?

(T3)- Ouais.

(E n q) -

O k .

(T3)- Panique sur le plateau, ils ont coupé et donc...

(Enq)- Ah, ils ont coupé le débat.

(T3.) Oui.

(Enq)- (5). Alors, quels sont, bon là tu les a plus ou moins cochés, les mots ou les passages du texte qui après tout ça, toute cette "torture" restent complètement incompréhensibles? Tu peux les passer avec un feutre fluorescent...

(T3)- Oui, ce truc-là alors, [kyrãderismó], et puis d'abord il y est deux fois en plus (sourire) et....."estertor", c'était en réalité un?...parce que ça ça peut changer beaucoup de choses, et là y'avait ce petit passage là, alors que la caméra se retourne sur la présentatrice qui aidait l'invité, c'est ça en fait je crois et puis dans le sens global, ben dans les mots c'est surtout ça, et dans le sens global, ben je pense que ...je pense que c'est Dolz qui a ... qui a eu un truc mais j'en suis pas sûre en fait...

(Enq)- Comment "que Dolz qui a eu un truc"?

(T3)- Bon, parce que bon à la fin tout... au début ils parlent du...bon "Meurtre en direct", il s parlent de la fracture du myocarde...mm...après ils sont tous penchés...penchés sur lui...l'émission est interrompue...je sais pas si c'est lui ou quelqu'un qui était sur le

plateau qui a eu cette fracture du myocarde alors que il faisait un débat télévisé justement...

(Enq)- D'accord...

(T3)- ...y'avait des médecins, bon là j'ai un flou, enfin j'ai un doute...

(Enq)- Y'a un flou.

-(T3.) Oui.

(Enq)- (6.) Est-ce qu'il y a des mots que tu connaissais déjà en espagnol dans ce texte?

(T3)- Ben j'ai jamais vraiment ...j'ai jamais lu, j'ai jamais vraiment...si [óla]

(Enq)- Comment, "hola"?

(T3)- "hola"

(Enq)- Bon d'accord.

(T3)- [gratsjás]...

(Enq)- Quelques mots d'accord mais qui sont pas dans ce texte.

(T3)- Non. Donc, non, ceux qui...en fait y'en a que j'avais l'impression de connaître mais c'était pas de l'espagnol, c'était grâce au français ou à l'italien.

(Enq)- Oui, ça c'est autre chose, c'est clair. Bon parce que tu aurais pu, si tu avais rencontré là-dedans "hola" ou "gracias"...

(T3)- Ah si, le [peró] là ou j'ai vraiment pensé que c'était "mais".

(Enq)- Parce que tu le savais en espagnol?

(T3)- Je le savais ou je sais pas parce que y'avait dans le sens mais quand j'ai vu [peró] je me suis dit "mais " déjà.

(Enq)- (7.) D'accord. Alors d'après toi dans ce texte, quel est le temps verbal dominant?

(T3)- Euh...présent et.....passé composé...puis bon [erá] c'était imparfait, mais dominant euh...

(Enq)- (8.) Alors tout au début, tu as parlé des verbes, du repérage des verbes, tout ça pour construire du sens, alors maintenant, c'est sûr que le texte tu l'as plus travaillé mais est-ce que tu arrives à repérer les verbes plus facilement, est-ce que tu peux passer en revue le texte et les souligner, s'il te plaît.

(T3)- Ben en fait, avant j'avais vu aussi parce que...ben ce que j'ai sauté justement.....ah oui, celui-là aussi j'ai oublié dans ceux qui me posaient problème de mots [pundeRón]...

(Enq)- Mais tu l'as pas souligné parce que...tu l'aurais ou tu...

(T3)- Non non, mais je l'ai oublié...

(Enq)- C'est les mots ou passages du texte qui te paraissent complètement incompréhensibles. Si tu en revois, n'hésite pas.

(T3)- Mmm. (*relecture, recherche des verbes, soulignage, en murmurant, en subvocalisant...*) Ah! Là il doit bien y avoir un verbe, ça doit être ce truc-là.....(*continue recherche*)...j'avais pas, aah! Si ça, qui était...ça c'est le verbe être [estabá]...

(Enq)- Parce que tu l'as vu ici...

(T3)- Ouais, [estabá dit]éndo...

(Enq)- Et pourquoi c'est le verbe "être"?

(T3)- Parce que ça c'est "avoir [abjá] et...parce que je pensais que c'était être au début puis quand j'avais dit que [éra] c'était une...en réalité, je trouvais que ça changeait trop entre [éra] et [estabá], et là en fait c'est qui était [dit]éndo "dit je sais pas, ça c'est le passé composé, parce que le "do", le "do", il est déjà là aussi, donc ça je pense que c'est vraiment le passé composé, et comme j'ai déjà "avoir", c'est "être" ...(*continue et finit la tâche*)... Voilà.

(Enq)- Ok, et le verbe, c'est pas trop difficile?

(T3)- Non, ça va.

(Enq)- **(9) Et les noms, les noms communs, seulement dans le premier §, si tu veux les souligner.**

(T3)- Donc, "au clair de lune"...[lanót]e] "la nuit"... (*murmure en français ou plus rarement en espagnol les mots qu'elle souligne*) et puis ça je sais pas ce que c'est donc, "un infarctus du myocarde (*continue jusque à la fin du 1er §...*).

(Enq)- D'accord, et ça tu les repères comment, les noms comme ça...

(T3)- Soit leur...ben soit leur traduction, soit leur terminaison, soit...j'apporte pas assez d'informations (sourire)...

(Enq)- Non, non. C'est pas du tout ça, ce que tu as dit c'est clair. Seulement s'il y en a plus éventuellement ça peut être bien, mais c'est pas...c'est pas indispensable.

(Enq)- **(10) Et les articles, donc ça c'est les petites questions qui sont pas directement liées au sens, qui sont pour voir comment dans une langue qu'on connaît pas on se promène quoi...Est-ce que les articles définis, donc en français "le ,la, les", est-ce que tu leur trouves des équivalents là en espagnol, c'est comme en français?**

(T3)- Là y'a "la" (sourire), "los", "lo", et puis il doit y avoir le "los" en féminin qui doit faire "las" (sourire), j'en sais rien.

(Enq)- D'accord.

(T3)- J'ai pas vu ça, j'ai regardé, donc "la, lo, los"...

(Enq)- "Lo" ça serait...

(T3)- "Le", "le, la, les"...et y'a pas de "las".....mais y'a "lo" ou "el"...alors "la" et "lo" c'est quand c'est devant un nom et "el" c'est quand c'est devant un adverbe ou un truc comme ça ou un adjectif, je sais pas..... "a" c'est [a]..."a" c'est "a accent" en français...

(Enq)- Mmm, donc en espagnol, c'est sans accent.

(T3)- Mmm.

(Enq)- Mm mm. Ouais mais là, bon, on sort des articles, je vais pas tout te demander sinon, c'était juste pour avoir une idée...

(T3)- Bon après y'a [úno]...

(Enq)- D'accord mais là c'est les indéfinis.

(T3)- Oui.

(Enq)- C'est bon, on va pas tout voir.

(Enq)- **(Phase II)** Ok, donc pour cette 1ère phase, dans la deuxième phase, avant que je te traduises le texte et qu'on en finisse, je vais te demander si pour aller plus loin dans ta...bon t'as dit au niveau global qu'il y avait des imprécisions, est-ce que...dans la 2ème phase, le principe c'est que tu peux me poser des questions, donc pour essayer de mieux comprendre le texte mais en retenant comme principe de m'en poser le moins possible pour comprendre le maximum, quoi. Si avec une seule question tu arrives à tout comprendre ça...

(T3)- Alors celui qui me trotte dans la tête, je l'ai déjà demandé euh...[kurāderísmo].

(Enq)- Donc là, c'est le thème du débat, c'est "les médecines parallèles".

(T3)- Ah oui d'accord, donc oui. C'est pour ça que ça me posait problème. OK, ben c'est bon.

(Enq)- T'as tout compris.

(T3)- Oui, en fait Dolz était là pour faire un débat sur les médecines parallèles et en fait il a eu un infarctus du myocarde qui lui a coûté la vie en quelques minutes, quoi.

(Enq)- Ah c'était la clé là, ce mot.

(T3)- Ouais, je le savais, donc c'était pour ça que d'abord j'avais pensé à "cancer", des trucs comme ça, mais, alors j'étais bloqué par ça et en plus il était revenu.

(Enq)- Tu le savais que c'était la clé qui te manquait.

(T3)- Oui, oui.

(Enq)- Ouais mais le débat il aurait pu être sur n'importe quoi, il aurait eu, ça aurait rien changé pour toi?

(T3)- Si, justement parce que je savais pas si c'était, c'est ça le début, ça me posait problème, je savais pas si c'était un débat sur l'infarctus du myocarde...

(Enq)- Ah, d'accord!

(T3)-...ou sur autre chose, et lui il avait eu un infarctus du myocarde, parce que ça ça aurait pu être...j'avais vraiment aucune idée, et ça aurait pu être n'importe quoi et...donc c'était ça le doute qui me restait même à la fin.

(Enq)- OK, bon, ben oui c'est ça. Et comment ça s'est passé alors, comment ça s'est passé cet infarctus, pendant le débat?

(T3)-En fait il a pris la parole, il a commencé à...à commencer à contester la position de l'ordre des médecins de Valence et juste après ses explications, il a continué.....il a continué donc soit à se frotter la main sur la tête, ou...et puis clac il est tombé...

(Enq)- Bon OK, clac il est tombé, et puis...

(T3)- Et puis après ça a été la panique, tout le monde s'est jeté sur lui pour essayer de l'aider.

(Enq)- Ok? t'as d'autres questions à me poser là sur ces parties-là pour en savoir plus ou bien...

(T3)- Non, là ça va, non ce que je savais pas c'était ce verbe-là...

(Enq)- Mais tu l'as dit, tu avais dit "peuvent", c'était "parent"...

(T3)- Ah oui, "qui parent"... Ah ben c'est bon.

(Enq)- Ce qui était marqué c'était ça "parent voir en direct"...

(T3)- Ah c'est bien...

(Enq)- ... "ver/vedere" Voilà. Ok, ben écoute, si tu veux je vais te le traduire.

(T3)- Oui.

(Enq)- Ben là c'est pas "meurtre"...

(T3)- Oui, et en plus c'est un infarctus.

(Enq)- C'est "mort en direct"(*traduction orale*)...

Identification

(T3)- Il paraîtrait que mes ancêtres c'est G. del Castro.

(Enq)- Ah bon!

(T3)- Et il paraît qu'il y a plein de...G. en Espagne.

(Enq)- Dans quelle région?

(T3)- Je sais pas du tout.

(Enq)- Ah bon! Ton âge?

(T3)- 22.

(Enq)- Donc, études, tu es...

(T3)- à ESCO, Bac +3, en ESCO 2, Ecole de Commerce.

(Enq)- Langue maternelle.

(T3)- Français.

(Enq)- Le latin, tu m'as dit que t'avais fait un peu de latin?

(T3)- Ouais, un an je crois, un truc comme ça.

(Enq)- Un an de latin. Donc c'était initiation...

(T3)- Oui, initiation à la langue latine, j'avais dû faire ça en 4ème, peut-être même avant en 6ème...

(Enq)- OK, donc la connaissance c'est des rudiments...

(T3)- Oui.

(Enq)- Langue et variété dialectale romane connue, donc tu connais l'italien.

(T3)- Un petit peu.

(Enq)- L'italien tu en fais depuis...

(T3)- Allez on va dire un an et demi, non, ouais, deux ans sur les papiers.

(Enq)- Deux ans donc dans le sup, mais tu as quand même un bon niveau parce que tu as fait un stage en Italie...

(T3)- Oui, c'est surtout cette année où je suis allée, ben en fait un mois en octobre et un mois en février...

(Enq)- Où tu ne parlais qu'italien toute la journée ou...

(T3)- Non, c'était plus au mois d'octobre où en fait je suis arrivée je parlais pratiquement pas italien...

(Enq)- Donc c'est immersion.

(T3)- ...oui, et là j'étais vraiment dans un centre, bon y'avait pas mal d'étrangers, le premier jour je parlais un petit peu anglais, et puis après tout le monde parlait, y'avait pas de français, donc tout le monde parlait italien et après...enfin italien ou anglais quand même et puis un peu d'allemand, etc...Boconi entre français le soir...

(Enq)- Ok. Et d'autres?

(T3)- Romanes, non.

(Enq)- Le Bourguignon?

(T3)- (rires) Non.

(Enq)- Mais tu es originaire de la Bourgogne.

(T3)- Un petit peu, j'ai ma famille en partie là-bas, d'autres en Lorraine. Mais le Bourguignon, ils le parlent de moins en moins le dialecte, mais c'est vrai qu'il y avait, la caboche ça ils le disent tout le temps...y'a deux ou trois mots comme ça...

(Enq)- Y'en a d'autres qui peuvent avoir un rapport avec l'espagnol?

(T3)- Euh...non, les expressions qui me viennent, je vois pas de rapport avec l'espagnol.

(Enq)- D'accord. Et avec l'Espagne, tu as des contacts...

(T3)- Oui, je suis allée 2 ou 3 fois à Figueras [figerás] parce que c'est juste à côté et sinon, je faisais des descentes de canyon, mais là pareil, si on rencontrait des espagnols mais, sur 15 jours...en fait on faisait du camping, c'était dans la [sjerá de gwará]...et c'est comme ça que je me suis venu que le "u" c'était [y], et donc là-bas on rencontrait personne, et après on allait dans un petit village mais à la fin du séjour quoi, et c'est là que j'ai appris à dire [óla]...(explications détaillées sur Guarra)

(Enq)- Et sinon les contacts culturels?

(T3)- Si, ciné, j'adore Aldomóvar, mais... j'ai, si j'ai dû le voir en V.O. mais...

(Enq)- Les titres de ces films, tu les as retenus en V.O. ou en français?

(T3)- En français.

(Enq)- "Talons aiguilles" alors.

(T3)- "Talons aiguilles" ouais.

(Enq)- Pas "Tacones lejanos".

(T3)- Non. Il est bon "Talons aiguilles".

(Enq)- Ok. D'autres mots connus?

(T3)- [ραέλα...kostíλα...] c'est ça "les côtelettes" [kostílás]?

(Enq)- Oui.

(T3)- J'ai mangé chez l'habitant en fait là-bas.

(...)

(Enq)- Autres langues connues?

(T3)- Anglais, allemand.

(Enq)- T'as un bon niveau dans ces langues?

(T3)- Ben allemand, dès que je suis arrivé à l'Esco, j'ai demandé de l'abandonner mais...

(Enq)- Pourquoi tu l'as abandonné?

(T3)- Ben en fait l'allemand c'est parce que je vivais en Lorraine, et dès le CM2 on m'a fait faire de l'allemand ce qui en fait je dois avoir 12/13 ans d'allemand maintenant au

moins, mais toujours contrainte et forcée, parce que je suis arrivée en lycée et je voulais prendre anglais et espagnol...puisque non italien, là-bas ils avaient pas...

(Enq)- Tu as plus tendance à aller vers le sud...

(T3)- Oui, je me sens plus une culture..., vraiment, si il y'a des trucs que j'ai aimé en Allemagne... et l'anglais ça va.

(Enq)- Ok merci, tiens ça c'est le texte original.

RECUEIL DES DONNÉES GALATEA

Situations trinômes

Sujet TA

Texte: « *Jessica* ».

Questions de mise en train

(Enq) -(1). Tout d'abord, si je vous dis "langue espagnole", ça vous fait penser à quoi?

(TA) - Ben , à Cervantes par exemple, aux peintres espagnols,...enfin, sans rapport direct avec la langue...

(Enq) - Oui, non, mais ça c'est vous qui voyez...

(TA) - Oui.

(Enq) - ...moi je pose ma question...

(TA) - Oui d'accord.

(Enq) - ...et puis après je laisse parler les gens.

(TA) - Euh...ça me fait penser au pays que je ne connais pas, enfin que je connais pour avoir lu certaines choses à son sujet...

(Enq) - Ah, vous n'êtes jamais allée en Espagne.

(TA) - Je ne suis jamais allée en Espagne, mais je connais des gens qui y sont allés, qui m'ont raconté leur voyage... à quoi ça me fait penser l'Espagne, ben ça me fait penser aussi à l'invasion des Maures...et...à quoi ça peut me faire penser encore, au soleil, à tout un tas de choses... c'est le symbole du soleil aussi, comme l'Italie d'ailleurs...de l'évasion, ben du moins pour nous parce que quand on n'est pas plongé dans la réalité du pays, on voit ça de loin et d'une façon idyllique...

(Enq) - (2). D'accord.Est-ce que, deuxième question, est-ce que vous avez déjà lu de l'espagnol et à quelle occasion?

(TA) - Euh...oh j'ai lu quelques...non pas vraiment...disons des petites bribes de texte, parce que j'avais deux soeurs qui faisaient de l'espagnol à l'époque et qui m'avaient montré des textes qu'elles étudiaient mais j'avais jeté un coup d'oeil, j'avais regardé ça très rapidement et puis ça me paraissait assez hermétique, donc...

(Enq) - Ah bon?

(TA) - Oui, euh...enfin, hermétique! A l'époque oui. Je trouvais ça très différent et plus compliqué que l'italien, pour moi.

(Enq) - Parce que à la même époque vous étudiez l'italien?

(TA) - Oui, elles ont quelques années de moins que moi et donc...

(Enq) - C'était une question de choix, hein?

(TA) - Oui, elles avaient choisi l'espagnol et moi je préférais l'italien donc...

(Enq) - En 2ème langue.

(TA) - En 2ème langue oui.

(Enq) - (3). D'accord. Est-ce que vous vous estimez capable de distinguer à l'écrit l'espagnol d'autres langues étrangères dans un ensemble par exemple de , vous savez les notices...ou les modes d'emploi des choses comme ça...

(TA) - Ah oui d'accord...

(Enq) - Sur les boîtes de couches par exemple alors là y'en a...

(TA) - De couches oui ou de... Je pense que oui, enfin c'est quand même sous toute réserve, je crois que oui.

(Enq) - Et des autres langues romanes? De l'italien?

(TA) - De l'italien oui, ...de certaines autres langues...ben je ne sais pas, je crois que oui, mais j'en suis quand même moins sûre que...

(Enq) - Et si je vous demande d'après quoi, comment vous vous y prendriez si...qu'est-ce qui vous indiquerez que c'est de l'espagnol? D'après vous?

(TA) - Les...terminaisons de mots, les articles, et puis je crois que c'est...les accents aussi.

(Enq) - Lesquels.

(TA) - Comment on appelle ça (fait le signe)?

(Enq) - Les vagues là.

(TA) - Non, c'est ça, je ne me rappelle plus le nom de...

(Enq) - La "tilde";

(TA) - "Tilde" oui.

(Enq) - Ah parce que vous le saviez.

(TA) - Oui ça je le savais pour en avoir parlé avec mes soeurs mais...les "j" là notamment, l'emploi des "j" dans certains mots...

(Enq) - Comme?

(TA) - Euh...comme par exemple le prénom [xuán] (rire) c'est à peu près tout ce que je sais, j'avais vu certains autres mots mais bon, je ne me souviens plus.

(Enq) - D'accord.

(TA) - Je sais plus, je ne saurais pas vous dire, les terminaisons en "os", en"as", je crois "es" il me semble.

(Enq) - (4) D'accord. Si vous aviez la possibilité d'apprendre une autre langue romane que l'italien, laquelle choisiriez-vous?...la possibilité, l'envie...ou le...

(TA) - Ce serait par pure nécessité je crois.(rire)

(Enq) - Il faudrait une nécessité.

(TA) - Oui, ça serait pas vraiment... parce que je suis pas très doué pour les langues, et si je fais de l'italien c'est parce que je l'ai étudié quand j'étais au lycée...parce que ma fille en fait et que je désire continuer avec elle et puis je trouve dommage de perdre le bénéfice de cet apprentissage, et puis parce que l'italien me plaît, beaucoup.

(Enq) - Mais...il n'y pas d'autres langues, toutes langues confondues qui vous plaisent autant que l'italien, donc pour le plaisir...

(TA) - Pour le plaisir c'est vraiment l'italien et en dehors de ça...

(Enq) - Il faudrait une nécessité.

(TA) - Ça serait peut-être l'espagnol mais il faudrait vraiment que ce soit nécessaire.

(Enq) - (5). Et si c'était justement nécessaire, est-ce que ça vous semblerait une langue difficile à apprendre?

(TA) - Peut-être pas très difficile comparativement... parce qu'on est toujours obligé de faire des comparaisons, d'estimer des choses par rapport à d'autres, peut-être pas très difficile par rapport à l'allemand par exemple qui est une langue assez compliquée mais je crois qu'elle est plus difficile que l'italien.

(Enq) - Pourquoi?

(TA) - Il me semble. Ça je ne le sais pas par expérience personnelle, mais donc d'après une de mes sœurs qui a fait de l'italien ensuite, mais qui a appris l'italien seule...

(Enq) - En autodidacte avec une méthode?

(TA) - Oui, en lisant surtout, bon elle elle est assez douée pour les langues parce qu'elle est prof d'allemand, elle a fait... elle connaît l'anglais, elle a donc fait de l'espagnol et elle a fait des séjours en Italie et elle avait appris, puisqu'elle avait des amis là-bas, elle avait appris l'italien toute seule, en lisant, non je crois qu'elle avait même pas suivi de méthode, elle avait lu, elle avait potassé des... et elle trouvait l'italien plus facile que l'espagnol... je sais pas je m'en remets à elle, moi je sais pas je n'ai pas d'expérience.

(Enq) - D'accord, c'en est tout pour cette entrée en matière. Alors maintenant je vais vous proposer ce texte, vous avez le temps que vous voulez pour le lire, vraiment, là j'ai des stylos, des crayons de papier, comme vous voulez, c'est une possibilité...

(TA) - Oui, je peux souligner les mots qui me semblent les plus...

(Enq) - c'est une possibilité bien sûr, c'est pas une obligation, vous pouvez écrire là partout...

(TA) - Ah bon, d'accord (sourire)...

(Enq) - Si vous voulez une autre feuille je peux vous donner une autre feuille...

- Non, non je crois que c'est bon là (rire)...

(Enq) - Vous avez le temps que vous voulez, quand vous avez fini vous me le signalez et puis la première question que je vous poserai c'est de me dire tout ce que vous avez compris quoi, mais je vous demande pas de faire une traduction...

(TA) - Oui, je m'en doute...

(Enq) - ...il faut que ce soit bien clair, tout ce que vous avez compris. Voilà, et puis après, à partir de ce moment-là on discutera, mais je vous le rappellerai mais je serai aussi neutre que le magnétophone dans un 1er temps pour ne pas influencer les idées que vous aurez sur ceci ou sur cela, et après on aura un moment où il y aura plus d'échanges quoi.

(TA) - Oui, d'accord, pour approfondir la compréhension du texte.

(Enq) - Oui, pour discuter de comment ça s'est passé, etc...

(TA) - Ah oui d'accord, oui, ce que j'ai pu en retirer, oui d'accord.

-(Enq) Bon.

(TA) - Très bien.

Remise du texte

(Consigne: lisez le texte et essayez de comprendre ce dont il s'agit. Le temps de lecture est libre (papier, crayons, surligneurs à disposition).)

Temps de lecture: 8'.

Observation du lecteur par l'enquêteur: (attitudes, réflexions, activité...)

→ 2 minutes après le début de la lecture Colette dit:

«A propos de la lecture de tout à l'heure, j'avais oublié, la terminaison en [sjon] "i.o.n."».

→ 4': a atteint le milieu du texte. Elle réalise une lecture lente en suivant avec le crayon et en entourant des mots.

→ Lecture analytique, lente et réfléchie, sélective.

→ 7': Fin de la 1ère lecture, elle revient en arrière et fait une croix dans la marge gauche vers le milieu du texte.

→ 8': fin.

Entretien:

Phase I: au cours de cette phase, l'enquêteur doit absolument s'efforcer d'être aussi neutre que le magnétophone.

(Enq) - (1). Donc la première question, est-ce que vous pouvez me dire, de que vous avez compris?

(TA) - Oh! Je suis loin d'avoir tout compris, ça! Bon, j'ai compris en gros qu'il s'agit d'une...d'une mère de 39 ans qui...qui était enceinte j'ai l'impression, enfin d'après ce que j'ai compris elle était, enfin elle est, parlons au présent, elle est enceinte lorsque elle reçoit une balle dans l'abdomen et cette balle va se loger dans l'enfant qu'elle porte...

(Enq) - Alors je vous rappelle ce que je vous ai dit tout à l'heure, je peux pas, je peux même pas faire ça (*hoche la tête*)...

(TA) - Oui, oui. D'accord. Alors elle est ensuite transportée d'urgence dans un hôpital où elle est examinée par des médecins qui décident de pratiquer une césarienne pour sortir l'enfant. Donc l'enfant est né de cette façon, en parfaites conditions physiques, là je reprends le texte, et alors après je n'ai pas très très bien compris...euh...tout ce qui est expliqué là.

(Enq) - Là au milieu.

(TA) - Là au milieu, oui, ça c'est plus difficile. Là je crois qu'on parle de l'endroit où elle vit. Je suppose....et qu'il est question d'une révolution, ou d'une révolte enfin...à cet endroit là...celle de la [revwélta] je suppose...

(Enq) - Et donc après...

(TA) - Bon là, d'après ce que je comprends, la mère donc Elvira Evers se rend dans un supermarché, puis alors là il y a tout une portion de phrase que je n'ai pas du tout comprise...ce qui se passe après là, une fois qu'elle est dans le supermarché, je comprends pas du tout ce qui se passe, j'ai l'impression qu'il s'agit de disparition, mais bon, c'est une interprétation, [dispáRo] je ne sais pas du tout ce que ça veut dire, par assimilation je pense que c'est ça, par comparaison, je veux dire, je pense que c'est ça...là je vois qu'il est à nouveau question de transport à l'hôpital... où on pratique...enfin une intervention, une...je sais pas comment on peut appeler ça, une échographie, et on découvre que...d'après ce que je vois là... que la balle s'est logée dans le corps du fœtus, mais comme l'enfant est déjà né, je ne sais plus de quel fœtus il s'agit là maintenant, je vois pas tellement la relation entre ça et ce qui précède, donc apparemment il y a des choses que j'ai vraiment pas du tout comprises, euh.....alors après il est question de...de liquide amniotique, là non plus tout ça j'ai pas compris, enfin y'a des mots que je comprends mais je ne vois pas le le lien avec le reste, il est question je crois de sang, de liquide amniotique...bon enfin, à la suite de cet examen ils décident de procéder à l'intervention chirurgicale, c'est du moins ce que j'ai compris, mais...

(Enq) - D'accord, alors deuxième question, c'est toujours pareil, je suis toujours...

(TA) - Mmm, neutre...

(Enq) - Je suis désolé, je vous préviens parce que ça surprend quand même, après c'est différent...

(TA) - Oui, oui. Bon mais il faut entrer dans le jeu.

(Enq) - (2). Est-ce que vous pouvez me signaler les mots ou groupes de mots qui vous ont vraiment donné beaucoup d'indices, qui vous ont guidé dans la compréhension. Et puis, comment vous les traduisez et ce qui vous a permis de les comprendre.

(TA) - Bon, je procède phrase par phrase?

(Enq) - Oui, mais on ne peut pas non plus s'attarder sur tout parce qu'il ne s'agit pas de faire une traduction, mais disons en signalant comme ça.

(TA) - Oui oui, d'accord.

(Enq) - S'il y a trop de choses, à la limite, la question n'est peut-être pas très pertinente...

(TA) Oui, bon ben c'est vous qui me direz à ce moment-là...bon ben y'a le premier mot là: [kõvertído], ça me fait penser à "converti" mais je sais pas si c'est vraiment la traduction... [en tódo] c'est [tódo módo], une relation avec l'italien [tódo módo], [in módo di] quelque chose comme ça..."personnage" bon en plus j'ai pas la prononciation, [personáje...xø]? je sais pas comment il faut prononcer ça, bref, "personnage" c'est la même chose qu'en français, "personnage" ...bon [apénas] "à peine", [únos días], bon [djás] je sais que ça veut dire "jours"...

(Enq) - Alors c'est toujours...

(TA) - Non non, enfin je vous dis... [edád]...[edád], c'est par assimilation avec le mot [etá]...

(Enq) - [etá] en italien alors...

(TA) - [etá] en italien oui...[abríl pasádo], ben je présume que c'est "avril passé", bon c'est par référence au français là...[pekweña]...je pense que ça veut dire "petite", bon ça c'est par déduction...mais...

(Enq) - Simplement déduction?

(TA) - [pekweña]...ça me fait penser à un mot... non ça c'est un vague souvenir...[pekweños...pekwé...] quelque chose comme ça, bon mais c'est...

(Enq) - Un vague souvenir?

(TA) - Un vague souvenir oui oui un vague souvenir, ce mot [...pekwé...]...

(Enq) - Un vague souvenir...

(TA) - Ça signifie que...

(Enq) - ...que vous localiseriez pas.

(TA) - Non, ça c'est peut-être que... un vague souvenir de conversation avec mes sœurs ou...ce que j'ai vaguement peut-être pu lire à l'époque...

(Enq) - Des échanges.

(TA) - Voilà oui. Mais c'est très vague, j'ai ce mot [pekweños] là qui me revient mais c'est peut-être tout à fait déformé d'ailleurs, enfin bon [pekweña...píkola...]...

(Enq) - Y'a quelque chose.

(TA) - Oui, y'a quelque chose là, il me semble.

(Enq) - Et puis là ça cadre avec le...

(TA) - Oui, en plus, avec le reste du texte. [enkontrába...enkontrába, rëndérsi kónto...si rénde kónto] il y a un lien...

(Enq) - Il y a un lien.

(TA) - [todavía] enfin...[todavía] ...alors là [todavía...vía vía...]?.....pff!...

(Enq) - Non mais je veux pas vous faire traduire tout le texte parce que après...

(TA) - Non non, mais j'essaie de le retrouver...

(Enq) - ...j'ai une question où je vous demande certains passages plus précisément...

(TA) - Ah oui d'accord, alors je laisse tomber...[plát[idaménte]...

(Enq) - ...donc là c'est simplement ce qui vraiment vous a guidé, dont vous étiez sûre.

(TA) - Oui, ben c'est plein...enfin des trucs comme ça, des choses tout au long du texte...

(Enq) - Oui, ce dont vous étiez sûre vraiment, comme vous m'avez signalé jusqu'à présent...

(TA) - Oui, bon ben y'en a un peu tout le long là, et puis y'a des mots qui ressemblent au français, y'en a d'autres qui me font penser...peut-être au latin aussi parce que j'ai fait du latin quand j'étais au lycée alors y'a des choses qui reviennent là aussi...

(Enq) - Mais ce qui vous a permis de dire que c'était une...enfin ce que vous m'avez donné dans le...comme réponse à la 1ère question, c'est surtout... si j'ai bien compris, dans cette 1ère partie.

(TA) - Alors, pour connaître le sens du texte c'est ça?

(Enq) - Oui.

(TA) - C'est plutôt, en fait des passages. Donc la 1ère partie...euh...oui c'est principalement ça que j'ai compris, puis alors y'a deux passages ou vraiment ça...

(Enq) - C'est plus flou.

(TA) - C'est plus flou, oui.

(Enq) - D'accord.

(TA) - Là y'a eu [ky...kyrándo...kurándo] ça me fait penser à quoi, au [kwándo] italien, [impáкто], y'a aussi des mots qui ressemblent au français de toute façon, on parle d'un "impact", bon...[gravedád...gravitá]..."gravité" bon. [situasjón] "situation" enfin bon, c'est...euh...

(Enq) - D'accord.

(TA) - [de está...di kwésta]

(Enq) - C'est calqué sur l'italien.

(TA) - Oui, c'est calqué sur l'italien. [dónde...]...oui, y'a un [dónde] italien je crois aussi, non?

(Enq) - ??

(TA) - Ah oui.

(Enq) - Je suis pas spécialiste en italien...

(TA) - Ça me rappelle quelque chose...

(Enq) - Je parle l'italien, mais je pourrais pas vous le garantir...

(TA) - Ah oui non, mais c'est peut-être...c'est moi qui me trompe... Bon [señaló] bon ben "signaler" c'est un peu le même mot qu'en français...[no sabjamós...non sapjámо] là c'est l'italien...[ekografía] y'a bon "échographie" [bála] "balle" enfin...[at[érka de...]

(Enq) - Beaucoup d'italien alors.

(TA) - Pour moi oui, y'a beaucoup de mots qui s'apparentent à l'italien...

(Enq) - Ben on va peut-être y revenir plus précisément, parce que ça c'est très intéressant, sur certains passages que je demande à tout le monde pour faire des comparaisons.

(TA) - Oui, oui.

(Enq) - (3). Alors maintenant je vais vous demander, avant de passer à ça, comment avez-vous procédé pour explorer ce texte? Concrètement, pour le lire, pour entrer dedans, la façon de le lire...

(TA) - Euh...ben j'ai essayé de comprendre les...enfin, mot par mot...enfin mot par mot et en même temps j'ai essayé de comprendre le sens général de la phrase, compte tenu du sens de certains mots, et puis j'ai essayé de...donc de.....comment dirais-je?...de rechercher en quelque sorte l'étymo...enfin ce qui pouvait...les ressemblances entre les mots que je connaissais dans d'autres langues et puis, français italien bien sûr même latin à la limite, pour faire une...ben une comparaison pour voir les analogies...

(Enq) - D'accord, et dès la première lecture?

(TA) - Oui. Oui oui.

(Enq) - Mot par mot, donc c'est une lecture précise, en s'arrêtant pour bien voir ce dont il s'agit...

(TA) - Oui parce qu'autrement, oui oui...

(Enq) - ...chercher des rapprochements...

(TA) - Oui oui.

(Enq) - Ah oui d'accord.

(TA) - Oui oui.

(Enq) - Et après cette première lecture...?

(TA) - Ben après cette première lecture j'ai essayé de...de faire un lien entre chaque phrase, bon là apparemment j'y suis pas parvenu parce que j'ai pas du tout compris les...enfin pas pas du tout mais disons que je vois pas tellement le rapport entre les...donc il y a forcément quelque chose que je n'ai pas compris, entre ça...

(Enq) - Le rapport entre...?

(TA) - Entre ce passage-là où il est question de l'analyse à la...à l'hôpital, de l'analyse du fœtus ou enfin ils reprennent le mot fœtus là [féto], fœtus, je présume donc, mais je vois pas la relation entre ce fœtus-là et puis ce bébé qui est déjà né, où alors c'est un retour en arrière en quelque sorte, je présume, par déduction...j'ai pas très bien suivi...

(Enq) - A cause de cette partie opaque au milieu là...

(TA) - Oui c'est ça, bon là je comprends pas, comme j'ai pas compris tellement ce qui se passait là... j'ai pas fait le lien entre cette partie-là et celle-ci, donc ça il est possible que ce soit un passage explicatif qui précède en fait l'exposé de cette situation-là.

(Enq) - D'accord, c'est une supposition par rapport...

(TA) - C'est une supposition parce que bon...

(Enq) - ...pour résoudre cette énigme...

(TA) - Oui.Là il parle de fœtus alors que ici ils ont dit que le bébé était né normalement tout en étant...tout en ayant pratiqué une césarienne sur la mère, donc le bébé est né en bonne condition, normalement.

(Enq) - D'accord. Alors donc maintenant on va s'attarder sur certains passages...

(4. Essayez de traduire les mots ou groupes de mots suivants en expliquant pour chacun le raisonnement que vous suivez pour avancer votre solution)

(Enq) - Alors, ici...

(...con apenas unos días de edad.)

(Enq) - ...là vous avez déjà répondu, pour la fin de ce passage...pour le début, je vous le lis pas parce que ça fait partie aussi de...

(TA) - Ah! Vous voulez que je je lise?

(Enq) - Non non, pas du tout, enfin vous faites ce que vous voulez, mais simplement je vous précise que je le souligne pour ne pas avoir à le prononcer parce que ça fait partie de la démarche, tout simplement.

(TA) - D'accord. Et alors là vous me demandez donc de traduire.

(Enq) - Je vous demande comment vous traduisez ça...

(TA) - Ce qui est souligné là?

(Enq) - ...oui.

(TA) - Du début ou...

(Enq) - Ce qui est souligné simplement.

(TA) - Simplement ce qui est souligné.

(Enq) - Mais ça veut pas...c'est ce qui est souligné qui m'intéresse mais ça ne vous empêche pas de regarder bien sûr autour ou de parler de ce qui a autour.

(TA) - Ah oui d'accord.....ben alors bon, si je traduis ce qui est là c'est "avec à peine une journée de...de vie, d'existence".

(Enq) - D'accord, donc là vous m'aviez dit que c'était "jour" ça passe à "journée"...

(TA) - Oui enfin "jour, journée"...

(Enq) - ...et là...ouais, et là parce que ça ressemble à l'italien...

(TA) - [etá...etá] oui... et [apenás]... ben "à peine"...

(Enq) - "A peine", donc au français...

(TA) - Au français oui...

(Enq) - Et le premier mot?

(TA) - Et [kon] bon ben [kon] italien, hein "avec", c'est le mot italien [kon].

(Enq) - D'accord. Et là? Finalement le troisième mot?

(TA) - [únos...úno], le [úno] italien...

(Enq) - D'accord. Alors un peu plus loin...

(...la pequeña se encontraba...)

(Enq) - ...je vous le souligne mais finalement vous avez déjà répondu...

(TA) - Oui.....alors...[la pekwéña] "la petite".....euh...[sø...enkontrába] "se trouvait"...

(Enq) - Pourquoi?...Tout à l'heure vous m'avez parler de...

(TA) - Qu'est-ce que je vous ai dit?

(Enq) - ..."rendersi conto", je crois, si je me souviens bien.

(TA) - Oui, ben je me suis trompé tout à l'heure. Je pense que je me suis trompé.

(Enq) - Alors ça se passerait plutôt "se trouvait"? Pourquoi?

(TA) - Oui, parce que là il s'agit...[la pekwéña] tout à l'heure je pensais...je sais pas pourquoi, j'ai pensé à la maman. Non non [la pekwéña], quand on parle de [la pekwéña] là je pense maintenant qu'il s'agit du bébé plutôt et non pas de la maman, tout à l'heure je sais pas pourquoi j'ai fait une erreur là je crois...ben oui puisque on dit...[instala...] on parle, on dit [instaláda en el vjentre de sua mádre...] donc c'est forcément le bébé, je sais pas pourquoi, j'ai mal interprété tout à l'heure, donc [enkontrába] "se trouvait"...[todavía].....pff, je vois pas comment traduire ça, tout en voyant ce que ça veut dire, non...

(Enq) - Tout en voyant ce que...

(TA) - "Tout à fait", quelque chose comme "tout à fait" ou...[plátjidaménte]..."tranquillement", [instaláda] "installé...dans le ventre de sa mère".

(Enq) - D'accord. Qu'est ce qui vous fait dire que "en" c'est comme...

(TA) - [in].

(Enq) - Voilà, c'est l'italien.

(TA) - [in...in] et puis [el vjentre...il vjentre... de sua mádre della sua mádre] c'est, enfin...

(Enq) - D'accord...

(TA) - Enfin je présume, ou alors...

(Enq) - Ok, un peu plus loin...

(y embarazada de nueve meses)

(Enq) - Alors, toujours pareil je souligne un mot ou deux mots mais bon;

(TA) - Oui c'est...d'accord.

(Enq) - Bon "[elvirá evērs] de trente-n... âgée de 39 ans, de 39 ans! âgée de 39 ans...résidente à [los āželés]" alors [i embaratsáda], alors ça fait penser à...ah oui, y'avait le "i grec", je vous l'ai dit peut-être...

(Enq) - Non.

(TA) - ...pour reconnaître l'espagnol, non ça je vous l'ai pas dit.

(Enq) - Ah aussi comme signe pour reconnaître l'espagnol.

(TA) - Oui, ça je le savais, je le savais qu'ils emploient souvent le mot "i grec"...

(Enq) - Et qui veut dire?

(TA) - Je pense "et", c'est la préposition, non?

(Enq) - Vous le saviez déjà ou c'est en fonction du texte.

(TA) - Non non, oui je le savais, je crois que je l'ai entendu, oui, je l'ai entendu dire, je le savais peut-être pas vraiment mais il me semble l'avoir entendu dire. C'est pas quelque chose de confirmé mais...bon alors...là [i embaratsáda]...bon, je suppose "et", ça veut dire "et enceinte de 9 mois [embaratsáda], bon ça fait penser au mot français "embarrasser" mais...bon "embarrasser, encombrer" mais bon ça c'est très péjoratif en français, alors que là c'est...(sourires) je suppose que c'est une autre nuance...alors disons "enceinte", je peux traduire ça comme ça [de nwéve mes...mezés...mes?] je sais pas comment on traduit, comment on dit ça "de neuf mois", donc prête à accoucher.

(Enq) - D'accord. Et ce qui vous fait dire "enceinte", donc c'est ce qui est autour...

(TA) - Ben c'est...voilà c'est ça, c'est le contexte en fait.

(TA) - Alors, un peu plus loin...

(...comprobaron...)

(TA) - Bon alors [los medikós komprabarón]..."les médecins".....ben [i médit[i] en italien... [komprabarón...] non [kompróbarón] ..."évaluent la gravité de la situation"?

(Enq) - Alors, qu'est-ce qui vous fait dire "évaluer"? C'est l'italien, le français...

(TA) - En fait non, pas vraiment non, c'est par déduction...ça peut, ben c'est quelque chose comme ça, si c'est pas vraiment ça, quelque chose d'équivalent...

(Enq) - D'accord, par déduction par rapport au...

(TA) - [komprobarón]...non, je vois pas d'équivalent, enfin, y'a pas d'équivalent que je connaisse en italien. Et c'est vrai que, comme il me manque beaucoup de vocabulaire en italien, donc je peux pas rechercher l'équivalent...ça peut faire penser à "comparer"...mais...

(Enq) - Entendu. Alors un peu plus bas...

(...praticarle...)

(TA) - "pratiquer", "pratiquer sur elle ou alors..."

(Enq) - Pourquoi alors?

(TA) - Euh...c'est "pratiquer" français ou [pratikáre] italien, je pense que [pratikáre] il y a l'équi...c'est [pratikáre] en italien.

(Enq) - D'accord, et pourquoi "sur elle"?

(TA) - [le...pratikar lé] non?

(Enq) - D'accord...

(TA) - (Tout bas) je pense que c'est... un pronom, non?...

(Enq) - ...alors on va peut-être entrer dans la partie plus délicate...

(TA) - Oui.

(Enq) - Alors...

(...pero con una pequeña huella de la violencia...)

(TA) - Alors [péro], c'est le [péro] italien, c'est "cependant" je crois [péro]...(très bas) je me rappelle plus..."avec une petite..." [wélla] je n'ai pas du tout compris, même par déduction...euh..."de la violence....." je sais pas ce que ça veut dire là, est-ce que c'est "expérience", est-ce que c'est...puis là, alors après...

(Enq) - Alors "avec une petite mm?...de la..."

(TA) - "violence...[vividá] euh...elle, bon, je sais pas de quel temps il s'agit, si c'est un imparfait, si c'est un passé simple ou...euh...bon, admettons, "elle vécut...euh...?" [ézos djás]...bon "jour" mais les autres je ne vois pas ce que ça veut dire [en la sjudád kalifornjána]...ah! "dans le sud californien" [sjudalú] ou dans la partie sud ou dans le...

(Enq) - D'accord...

(TA) - (sourire, soupire) franchement, je nage...

(Enq) - Pourquoi "elle vécut" là pour...

(TA) - "Elle vécut, elle vit...elle..."

(Enq) - C'est de l'italien, c'est...du français...

(TA) - Ben c'est le [vívère] italien, "vivre" français, [vívère] italien...mais bon [vividá] je vois pas quel temps, de quel temps il s'agit là...puisque je connais pas en fait...

(TA) - OK. Et ensuite...

(...herida...)

(TA) - Ça (sourire)...[eridá] oui, euh...pff!.....[eridá en el kódo].....(soupire)...

(Enq) - Ça c'était...

(TA) - ..."héritage" ... ça me fait penser à "héritage", non?

(Enq) - "Héritage"...ça c'était la partie obscure toujours oui...

(TA) - Ah oui oui oui...oui là vraiment!

(Enq) - Pourquoi vous avez fait une croix là?

(TA) - Parce que c'était pour signaler la partie la plus difficile pour moi oui, la partie charnière entre ce que j'avais compris et puis le reste que j'avais un peu deviné mais...

(Enq) - Entendu.

(TA) - Alors [derekó]...pprfft?...je vois pas du tout.....[ke la a kōvertidó...?...kōvertído] "converti, convertir"...

(Enq) - Là, juste ça après là...

(...en la más pequeña de los 2300 heridos...)

(TA) - Ah oui.....euh..."dans...", "qu"elle a converti...dans la petite..." enfin en traduisant mot à mot "dans la petite somme de deux mille trois-cents...[eridós]? je suppose que c'est le nom d'une monnaie ou d'une...j'ai dit [eridá] tout à l'heure... donc [eridá] c'est plutôt...

(Enq) - [eridá] vous avez dit "héritage".

(TA) - ...oui j'ai dit "héritage" donc, mais ça doit pas être ça alors.....

(Enq) - D'accord.

(TA) - Donc ça doit être le nom d'une monnaie...sûrement.

(Enq) - Pourquoi "somme"?

(TA) - Ce sont les 2300 [eridós] qui me font dire ça...

(Enq) - Pour... pour ce mot là...

(TA) - Pour [mas]...ben il y a le mot [mas], en référence au mot [mas] français...

(Enq) - Mmm, entendu. Et là, le dernier mot de la phrase donc vous m'avez dit?

(TA) - [rivwélta] donc "la révolte" ...[re...revwélta]...

(Enq) - Ça c'est...

(TA) - Oui oui, ça ressemble à "révolte" ...

(Enq) - Au français.

(TA) - Oui.

(Enq) - OK. Alors...

(salía de hacer unas compras)

(TA) - Alors "Elvira Evers".....[saljá de asér...]? par déduction "décida de faire des achats dans le supermarché" (rire)...

(Enq) - Alors pourquoi par déduction, qu'est-ce qui est par déduction?

(TA) - Ben je pense que...je vois [unás kōprás] bon, [unás kōprás], euh...je pense au [kompráre] italien, "acheter"...[en un supermerkádo...supermerkáto] "supermarché"...donc euh...[saljá] ça... bon [saljá] c'est...ça me fait penser au mot [salíre] italien mais [salíre] c'est "monter", c'est pas "descendre"...et [de asér] ptt?...je vois pas ce que ça veut dire...

(Enq) - Donc l'ensemble ça ferait?

(TA) - Oui;

(Enq) - "décida...?"

(TA) - Non...donc ça peut pas être "décida", non, je...si...si ça s'apparente à [salíre] it...au [salíre] italien qui veut dire "monter", ça peut pas être "décider", donc (rire)...donc euh..."monta....."...bon [de asér] je vois pas ce que ça veut dire...alors "un achat dans un supermarché..."...

(Enq) - Donc à partir de [kompráre] italien, là, vous arrivez à "des achats".

(TA) - Oui, oui, oui... [kwándo fwé alkantsáda por el dispáro] là je nage comp...[kwándo] "quand" et puis alors après...les 5 derniers mots...[por] ben c'est peut-être le "pour" français...[el dispáro]...je vois pas du tout;

(Enq) - Bien, donc ça c'est difficile;

(TA) - Ben oui.

(Enq) - Donc ce qui m'intéressait aussi, c'était le début de la phrase suivante...

(Por suerte para ella y para su hija)

(TA) -ah oui! Si je crois que je comprends maintenant.

(Enq) - Ah! Tout s'éclaire, ou?

(TA) - (rire) Enfin je présume...

(Enq) - Allez-y.

(TA) - Euh... bon ça veut peut-être dire "quand elle s'est trouvée mal" quelque chose comme ça, oui...

(Enq) - (soupir) Toujours le jeu!

(TA) - Oui oui, toujours le jeu.....oui, je crois que ça vient là... "par chance pour elle..." (sourire soupiré) [e pará su íja]... "par chance pour elle et.....". Bon [pará su íja] ça vient pas encore bien que je le voie vaguement... "un voisin la transporta rapidement... dans un hôpital proche..."

(Enq) - Ah, houlala! Continuez si vous voulez et puis après vous me direz pourquoi.

(TA) - Oui. Euh... [dónde los doctóres kōprobarón...] "où les médecins... l'examinent" ou "l'examinèrent" enfin "utilisant les rayons X et l'échographie..." non; "où les médecins... où les médecins, les docteurs, les médecins, découvrent en utilisant les rayons X et l'échographie que la balle s'est logée dans le cœur du fœtus".

(Enq) - (rires) Vlan! Après on va envoyer la traduction au "Monde" parce que ça sera impeccable (rires) complet. Alors, je plaisante...

(TA) - Je crois que ça va (rire)...

(Enq) - Donc, ce qui m'intéresse, c'est de savoir...

(TA) - ...[swérte pára ella...]

(Enq) - ...qu'est-ce qui vous fait traduire, là?

(TA) - [swérte] c'est [il sórte] "le sort", donc "la chance", le...

(Enq) - Donc c'est le français "sort"?

(TA) - Le français "sort", et puis, non [sórte] en italien, non, c'est pas...

(Enq) - Donc "sort"...

(TA) - "Le sort", donc "la chance, la fortune, le destin, le..."

(Enq) - Ok.

(TA) - [pará ell...] euh... "pour elle"

(Enq) - Pourquoi?

(TA) - et... [pará]... enfin c'est le reste qui me fait dire ça, et puis le [el] là [ella] c'est "elle", c'est le "elle" français [ella] italien... [i pará su íja] "et pour... [su íja] ou [íxa] enfin je sais pas comment on dit..... mais "pour sa fille"? Non... là je vois pas. Alors, [un vetfíno... vitfíno]

(Enq) Italien.

(TA) - "Voisin" en italien, [la trasladó] "transporter", "trans..."... bon "tras" de toute façon "tra" c'est le... c'est le le... c'est "le transport", c'est la préposition qui indique le déplacement d'un endroit à un autre, c'est le [tra] italien, c'est le [tra] latin, et puis utilisé dans... en français aussi, "transporter" [trasferíre] et [tra... tras... tras] quoi encore?

[tras] en italien, je suis en train de chercher un autre verbe italien...[trasportáre]..."translation" en français, enfin etc. quoi...

(Enq) - C'est...c'est tout...tout ça, quoi.

(TA) - Oui, c'est tout ça. [rápidaménte] ben [rápidaménte] italien, "rapidement" en français...[ásta]...ben par déduction....."dans...ouvert" ou "dans un [ospítal] "hôpital" [ospedále] italien...[tjérkano...]....

(Enq) - Le dernier mot...

(TA) - [tjérkano...].euh..."des environs, voisin des environs"

(Enq) - Et qu'est-ce qui vous fait dire ça?

(TA) - [tjérka] c'est...c'est [tjérka...tjírka] "des environs"

(Enq) - C'est de l'italien.

(TA) - De l'italien oui.

(Enq) - D'accord.

(TA) - Alors le fameux [dónde] là euh...j'ai dit [dóve...dóve...]....

(Enq) - Donc c'est...

(TA) - Ce serait plutôt l'italien...[los doktóres]...bon...[kompobarón]...euh..."décourent", c'est "découvrir"...[diskopríre]...

(Enq) - Ok.

(TA) - [utilisádo] "utiliser"...

(Enq) - Là vous êtes allée jusqu'à la fin, après donc..."les rayons X"...

(TA) - [alójádo] "logé", du français "logé"...[kwérpo]...[kwóre] en italien "cœur..."

(Enq) - Donc comment vous traduisez la fin de "logé"...

(TA) - La balle [se ábja alójádo...aloxádo] je sais pas comment on dit...euh..."que la balle s'est logée" [en el kwérpo del féto], "dans le cœur du fœtus"...

(Enq) - D'accord. Alors après...

(TA) - Oui, [dónde] ça doit être ou [dóve] parce que les médecins disent [non sabjámos egzaktaménte dónde...]

(Enq) - Ah oui, justement comment vous traduisez ça?

(TA) - "Nous ne savons pas exactement où"...

(Enq) - Alors, qu'est-ce qui vous fait dire que c'est "nous ne savons pas..."

(TA) - Ben [sabjamós] c'est le...ça rappelle le [sapjám] italien...

(Enq) - Qui veut dire?

(TA) - "nous savons"...

(Enq) - Donc, oui, le même verbe...

(TA) - C'est le même verbe quoi, [egzaktaménte] bon...

(Enq) - D'accord, alors...

(Sin embargo...)

(TA) - Alors là?.....(soupir) je vois pas du tout...[sin...sin...]....

(fin de la première face de la cassette, 45 ' écoulées)

(TA) -le [sin] surtout...[embárgo] non plus... [ensegwída]... "en suivant" enfin "en..." y'a l'idée de [segwíre] là-dedans...

(Enq) - Mmm.

(TA) - [pudjerón]...

(Enq) - C'est ça que j'aurais aimé savoir...

(TA) - Oui....."ils...ils peuvent ou ils purent constater qu'elle a des traces de sang dans le liquide amniotique..."

(Enq) - Ah, il va falloir m'expliquer (rire)...c'est ça le pire! (rires)...

(TA) - Et...

(Enq) - Je vous laisse aller là parce que...

(TA) - [ke envolvjá a la krijatúra] bon [krijatúra] "créature" je présume..."qui enveloppe la créature" (rire)... "créature du diable!"...mmm.....[kon lo...] "c'est ainsi qu'ils décident ou décidèrent de procéder à l'intervention chirurgicale"... (rire) C'est pas évident, hein.

(Enq) - Alors, on revient à ce que je vous avais demandé...vous avez si bien démarré...

(TA) - Oui alors [ábja] là c'est bon...bon alors..."qu'elle a...qu'elle avait...des traces de sang dans le liquide amniotique.

(Enq) - Alors, pourquoi "avait"...

(TA) - enfin "avait" je sais pas le mot [ábja] me fait penser à [avéva]...

(Enq) - Le verbe "avoir"?

(TA) - Le verbe "avoir" italien...

(Enq) - Ah italien?

(TA) - Oui, au verbe "avoir" enfin [avére avéva] donc le [avéva] italien à l'imparfait 3ème personne du singulier...

(Enq) - En italien, et donc là il serait aussi en...

(TA) - Oui là, je sais pas ça me fait penser à ça mais bon...

(Enq) - Et alors le mot suivant?

(TA) - Alors [welá] ben maintenant je pense que ça doit vouloir dire "trace"...

(Enq) - Pourquoi maintenant?

(TA) - Parce que tout à l'heure...on l'a retrouvé là...et là je vous avais dit "violence" euh...pas "violence" mais "expérience"...alors bon...

(Enq) - Alors là maintenant en bas ça serait "trace de...";

(TA) - Ben oui ça me paraît correspondre au contexte là...

(Enq) - "de..."

(TA) - "de..." [sāgre sángwe] "sang"...

(Enq) - Toujours l'italien...

(TA) - L'italien oui...[líkwido amnjótiko] bon c'est "liquide amniotique"... [envolvjá]...donc..."qui enveloppe, qui entoure..." ben y'a toujours le mot... non ça veut rien dire...j'allais dire [vía] mais ça veut rien dire puisque c'est certainement quelque chose de décliné, donc...de conjugué je veux dire, donc...puisque c'est un verbe...ben [envól] y'a la racine "enveloppé"...

(Enq) - Pour moi "env..." oui, oui, y'a une analogie là...

(TA) - Avec le français...

(Enq) - Avec le français plutôt parce que bon l'italien je vois pas là.

(TA) - D'accord. Et là vous m'avez dit...

(Enq) - C'est le [pudjerón]...ça me fait penser à [potére] au [potére] italien..."pouvoir"

(TA) - D'accord, donc le verbe "pouvoir"...

(Enq) - (soupir rieur)

(TA) - Bon...alors...on va, y'a encore deux ou trois petites questions...

(Enq) - Oui oui mais je veux bien.

(TA) - ...puis après on fera peut-être un bilan de ce que vous avez compris là maintenant parce que j'ai l'impression que ça a évolué par rapport au début...

(Enq) - Oui, oui, y'a des choses qui me...ben disons que j'entre peut-être un peu plus dans le sens, si toutefois je fais pas des erreurs d'interprétation...

(Enq) - (5) ben je vous demanderai simplement de...

(TA) - souligner...

(Enq) - ...surligner même, carrément, tout ce qui reste complètement opaque, incompréhensible dans le texte...

(TA) - Ah, carrément dessus...vous préférez...

(recherche silencieuse, surlignage: 1') Bon, de toute façon..... *(suite recherche: 30')*...ah [ensegwída] ça veut peut-être dire "ensuite"...

(Enq) - Pourquoi?

(TA) - ...

(Enq) - Par déduction, par...

(TA) - Oui, oui...

(Enq) - ...dérivation depuis le "en suivant"...

(TA) - Oui c'est ça oui, oui oui...

(Enq) - Bien.

(TA) - Oui, voilà c'est tout (2' en tout) ... ah quand même [tódo] parce que...

(Enq) - Pourquoi?

(TA) - ben parce que je crois que j'ai pas vraiment...je vois à peu près mais bon j'en suis pas sure...

(Enq) - Et vous voyez quoi à peu près?

(TA) - Je pense que ça veut dire "en quelque sorte" ou.....

(Enq) - (6) D'accord. Alors, bon, une question qui est très brève, c'est...en dehors des mots qui sont complètement transparents, en français ou en italien comme vous avez dit, est-ce qu'il y a dans ce texte des mots que vous connaissiez déjà au préalable en espagnol? Alors je crois qu'il y en a un vous l'avez cité, c'est...

(TA) - [djás] oui...

(Enq) - Oui, est-ce qu'il y en avait d'autres?

(TA) - Ben le [i] "i grec" je pense qui veut dire "et"...

(Enq) - Oui;

(TA) - Ah [situasjón]...oui aussi...

(Enq) - Mais bon là on peut considérer que c'est les mots transparents...

(TA) - Oui, c'est les mots transparents, oui.

(Enq) - (7). Bon. D'après vous, dans ce texte, quel est le temps verbal dominant?

(TA) - J'ai l'impression que c'est le passé;

(Enq) - Ouais. Pourquoi?

(TA) - Je sais pas, c'est...de toute façon c'est un...c'est quelque chose.....à cause...bon, déjà, de...de la date qui est...de la petite précision qui est apportée qui est apportée quant à la date [el trénte de abril pasado], donc c'est un fait qui a déjà, au moment où le texte a été écrit, qui a déjà quelques mois, enfin je sais pas...quand le texte a été écrit, mais si on se réfère à la date qui est là...

(Enq) - Le 10 mai 92...

(TA) - Oui, ça s'est passé, donc ça s'est passé...ben non, pas tout à fait...30 avril mai...si c'est la même année d'ailleurs...parce que là l'année n'est pas précisée...mais je suppose puisque c'est le 30 avril passé donc c'est forcément la même année, 30 avril bon, ça faisait quelques jours avant, alors je présume que là elle pouvait se permettre de parler. Ah, il ou elle peut se permettre de parler au passé...qui écrit ça...

(Enq) - OK, et dans les temps du passé...

(TA) - ...l'auteur de l'article...

(Enq) - Parmi les temps du passé, quel est peut-être celui qui est le plus employé...

(TA) - Je présume l'imparfait...

(Enq) - "Présumer" c'est à dire qu'il y a rien qui vous l'indique...

(TA) - [enkontRába]...qui me fait penser au...[inkontrá] ah mais non, c'est pas le même verbe...

(Enq) - Il vous fait penser à quoi?

(TA) - Non, non, c'est la terminaison, ce [ba]...là "b.a." qui me fait penser au "v.a." italien quoi, la terminaison de l'imparfait... De l'imparfait en italien, oui, à la troisième personne du singulier...et puis [ábja] et puis...

(Enq) - [ábja] vous dites...

(TA) - Oui, mais où est-ce qu'il est?

(Enq) - Ça vous fait penser...

(TA) - Au [avéva], à l'[avéva] italien...

(Enq) - Donc aussi imparfait...

(TA) - Ben imparfait et je pense qu'il y a aussi un passé simple, y'a du passé simple...

(Enq) - Ah. Vous pouvez citer des exemples (rires)...non, là je vous embête...

(TA) - Non non non...si si moi ça ne me dérange pas c'est...c'est une impression comme ça, c'est probablement complètement faux, mais...c'est une impression...ben je sais pas...[komprobarón]... entre autres...

(Enq) - (8) D'accord. Je vais vous demander quelque chose de peut-être...toujours sur les verbes...si vous pouvez les souligner, dans tout le texte, et puis après je vous demanderai si ça a posé des problèmes particuliers ou...

(TA) - Je vais souligner ça.....(2' environ) ...il faut pas souligner les infinitifs... c'est pas la peine...

(Enq) - C'est comme vous voulez, enfin... ça dépend de...

(TA) - C'est les verbes conjugués là...pas...

(Enq) - D'accord.

(TA) - Voilà.

(Enq) - OK. Alors ça pose des problèmes particuliers?

(TA) - A quel point de vue?

(Enq) - Pour les repérer.

(TA) - Ah les verbes! Il est toujours question des verbes là...euh...pas vraiment, enfin je pense pas...

(Enq) - D'accord. Et vous vous aidez de quoi pour les repérer?

(TA) - Ben, du sens présumé de la phrase... et des...bon, des terminaisons, enfin...

(Enq) - Des terminaisons dont vous venez de me parler là maintenant, de [abá]...

(TA) - Ah voilà! Oui, qui me paraissent être des terminaisons de verbes et non pas d'autres mots, non pas de noms ou de...

(Enq) - (10) D'accord. Est-ce que les articles;est-ce que vous les repérer les articles dans ce texte, les articles définis par exemple...

(TA) - Ah!...tss tss tss...faut les souligner aussi?

(Enq) - Non, je vous demande simplement si vous les repérer...si ça vous pose problème pour les repérer...articles définis donc "le, la, les" en français...

(TA) - Mmm,euh...non, bon enfin je sais bon, oui dans les mots que je connaissais y'avait aussi [el], l'article "el" oui tout à l'heure j'ai oublié de vous dire aussi, y'a des choses qui me reviennent comme ça, au fur et à mesure...j'ai oublié de vous en parler...

(Enq) - Oui, bien sûr...

(TA) - Donc oui, ben là [el...la...el] à nouveau...[el] à nouveau...[los...la la...la]...

(Enq) - Ça pose pas de problème?

(TA) - Non, j'ai pas l'impression, ça se peut que j'en ai qui m'échappent mais non, je crois que...

(Enq) - (11) Bien, alors on va peut-être faire le bilan dont je vous parlais tout à l'heure, par rapport à la première question, grâce à tout ce que vous avez compris au fur et à mesure de ces questions, est-ce qu'il y a des...des précisions en plus...

(TA) - Que je peux vous demander ou...?

(Enq) - Dans la compréhension...non non, des choses que vous avez compris en plus par rapport à ce que vous m'avez dit à la première question...

(TA) - Ah oui d'accord...

(Enq) - Enfin, on pourrait reposer la question...qu'est-ce que vous avez compris dans le texte?... la même question...

(TA) - Bon, alors qu'est-ce que je disais, ben je vous l'avais dit tout à l'heure d'ailleurs je crois, c'est [kwándo fwe alkátzadá por el dispáro]...bon, ça j'avais pas compris au

départ...alors là je crois comprendre que ça veut dire "qu'au moment où elle faisait ses achats dans le supermarché elle s'est...elle est tombée...euh...évanouie..."

(Enq) - Mmm

(TA) - Ah oui, y'avait aussi ça [por swérte pará el...] alors ça j'ai toujours pas compris d'ailleurs..."par chance pour elle..."

(Enq) - Ouais, non mais ça c'est la traduction je veux dire...finalement sans regarder le texte, dans le récit des événements, et puis dans ce qui vous posez des problèmes au début...toute cette partie opaque, cet enchaînement, les interrogations...que vous vous posiez;

(TA) - Non, je crois que je comprends mieux le sens général maintenant, c'est à dire que...bon, je crois que en fait ça c'est bon, au départ on expose un...j'aurais dû le comprendre tout de suite d'ailleurs mais, on expose un fait puisque c'est un...de toute façon, un texte de journal, un texte journalistique, donc...c'est un fait divers, on explique...enfin, on raconte ce qui s'est passé, on cite un fait et puis ensuite on explique, donc forcément ce qui arrive là, c'est l'explication de ce qui s'est passé plus haut, alors que le début j'avais pas compris...j'aurais dû y penser plus tôt mais...enfin je présume que c'est ça...euh...donc le sens général me semble un peu plus clair maintenant...

(Enq) - D'accord, bon le reste, les détails, vous les avez déjà donnés...

(TA) - Alors le reste, bon...

(Enq) - je vous ferai pas répéter...ok. Alors là maintenant, c'est fini pour toute cette phase...y'a si vous voulez on peut...non, c'est pas si vous voulez c'est prévu au protocole...si...dans la deuxième phase plus exactement...

PHASE II :

(Enq) - Qu'est-ce que vous aimeriez savoir pour comprendre plus ce texte? Quelles seraient les questions que vous aimeriez me poser si je vous disais vous avez droit à " questions pour en savoir plus, ou 4 ou 5 c'est pas fixe, mais c'est un peu le principe du jeu..."

(TA) - Oui oui d'accord.

(Enq) - ...qu'est-ce que vous aimeriez savoir? Alors ça peut concerner la langue, ça peut concerner les hypothèses que vous avez faites et ça peut concerner des mots, des traductions...

(TA) - Oui ben c'est un peu tout ça en fait...c'est...ben y'a des traductions de mots que j'aimerais, ben enfin y'a le sens de certains mots que j'aimerais connaître...

(Enq) - Oui, comme par exemple...

(TA) - [saljá de asér...sjudád...wélla...eridá] des choses comme ça...

(Enq) - Oui alors pour commencer "salía de hacer" c'est "elle sortait" donc "Elvira Evers sortait de faire des achats..."

(TA) - Alors, ben [kwándo fwe alkantsáda por el dispáro] c'est ce que j'ai...

(Enq) - "Quand elle a été atteinte par un tir"

(TA) - Aaaaah! D'accord! ben oui je suis sotté, qu'est-ce que je raconte...ben oui c'était vraiment en contradiction, ben oui, alors voyez je suis d'une logique quelques fois c'est remarquable! Ben oui, puisqu'on parle de ce fait-là c'est forcément...

- (Enq) - Par rapport à l'histoire là...
- (TA) - ...oui c'est forcément par rapport à l'histoire, ça peut pas être un évanouissement comme ça bon!
- (Enq) - Oui, mais elle s'est peut-être évanouie en même temps...
- (TA) - Oui elle s'est peut-être évanouie... mais ça c'est quand même la conséquence de ce qui s'est...de ce qui s'est passé, si elle s'est évanouie, c'est parce que...bon, oui ben j'aurais pu y penser...
- (Enq) - Non, on le dit pas...
- (TA) - ... j'ai l'esprit un peu brumeux là...c'est le moins qu'on puisse dire!
- (Enq) - Ben y'a de quoi, dans un texte...
- (TA) - On le dit pas non, non, non, mais là j'aurais pu le comprendre là quand même c'est pas très honorable ça!
- (Enq) - Ooh! C'est pas le problème...(rires)...
- (TA) - Non, c'est pas le problème, non mais c'est pour moi ça...(rires)
- (Enq) - C'est quand même une langue inconnue!
- (TA) - Oui, d'accord mais disons que j'aurais pu...ouais...
- (Enq) - Et ouais...et puis...
- (TA) - [su...íja...íxa] je sais pas comment...
- (Enq) - Ça je crois que vous l'avez dit à un moment donné, c'est "sa fille".
- (TA) - Ah, sa fille, bon d'accord, c'est bien ça. Et [sin embárgo]...
- (Enq) - Alors ça c'est sans doute très opaque, c'est "cependant".
- (TA) - Ah! "cependant".
- (Enq) - "Pourtant".
- (TA) - "Pourtant", tiens! Et [entsegwída].
- (Enq) - "Ensuite".
- (TA) - "Ensuite", c'est ce que j'avais dit, hein. [ábja] c'est...
- (Enq) - C'est ce que vous avez dit oui.
- (TA) - C'est "avoir", et c'est alors, c'est quel temps? C'est passé, c'est...
- (Enq) - Oui oui, c'est tout au passé, imparfait passé simple...puis plus que parfait...come dans "se había alojado" "s'était logé"...
- (TA) - Oui d'accord.
- (Enq) - Enfin c'est tout des temps du passé...
- (TA) - Oui, d'accord. Ben autrement...
- (Enq) - Et puis "huella" vous l'aviez bien trouvé, c'est les "traces"...
- (TA) - "Les traces"...oui c'est...mais alors oui, c'est le sens de cette phrase là que...alors [péro] c'est "cependant"?
- (Enq) - "Mais" tout simplement.
- (TA) - "Mais"...donc "avec une petite trace de la violence..." et après [vivída ésos djás]?
- (Enq) - Alors "vivida" c'est "vécu"...
- (TA) - "Vécu [ézos djás]...ces jours...
- (Enq) - ...ces jours-là, dans la ville californienne...
- (TA) - Ah! La ville!

(Enq) - "La città" "la ville californienne" Los Angeles..."dans la ville californienne", donc cette petite trace-là deux points, c'est une "herida" vous l'avez pas trouvé...

(TA) - Non non.

(Enq) - Même par rapport à l'italien?... "Ferita"

(TA) - Aaah! Bien sûr!

(Enq) - Y'a qu'une lettre mais c'est la première! "une blessure au coude droit...qui l'a convertie en la plus petite des 2300 blessés...avec lesquels..."

(TA) - Ah oui! "blessure blessés"!

(Enq) - ...la révolte s'est soldée".

(TA) - Ah oui oui d'accord, j'ai cru moi qui avait oui d'accord, je pensais qu'il y avait eu une révolte ou en fin une rixe ou je ne sais quoi entre des bandes rivales ou...un acte de violence quelconque et c'était à la suite de ça qu'elle avait été blessée par hasard, enfin...

(Enq) - Oui c'est ça!

(TA) - En fait c'est ça oui.

(Enq) - C'est ça oui.

(TA) - Oui d'accord.

(Enq) - Voilà. Y'avait d'autres choses que vous vouliez savoir?

(TA) - Ben je crois que c'est à peu près tout, oui "sa fille" on a dit, là vous m'avez dit "cependant"...non mais je crois que c'est à peu près tout là...

(Enq) - Ouais, alors bon...

(TA) - Ah! [todavía]?

(Enq) - "Todavía" c'est encore.

(TA) - "Encore" d'accord!

(Enq) - Ouais.

(TA) - Et [en todo]?

(Enq) - "S'est convertie en tout un personnage..." tout simplement..."todo...tutto" Et bien tout simplement maintenant c'est fini, je peux vous proposer la traduction si vous voulez, complète.

(TA) - Oui, moi je veux bien si...

(Enq) - Je l'ai pas écrite, d'ailleurs il faut que je le fasse...

(TA) - Non, parce que c'est intéressant ça d'avoir...

(Enq) - Bon, tout simplement, il s'agit de "El País" donc le journal, là vous n'avez pas fait attention mais c'est pas le titre, c'est simplement...

(TA) - Oui, la catégorie d'article.

(Enq) - Voilà, la rubrique "gente" donc "les gens", ça n'existe pas finalement en français cette...

(TA) - Oui, "la rubrique des chiens écrasés"...mais pas, enfin disons qu'on met ça dans les faits divers plutôt, oui...

(Enq) - Peut-être fait divers quoique là ce soit une autre rubrique...c'est pas la rubrique fait divers, c'est une rubrique de fin de journal, dernière page, où l'on parle de personnes qui se sont illustrées...en vue, peut-être que c'est la rubrique "en vue"...

(TA) - D'accord, je sais pas, il faudrait que je regarde dans le "Dauphiné" comment ils disent ça...

(Enq) - Ce genre de...?

(TA) - Oui, ben nous on le prend pas, mais je pourrai demander à mes beaux-parents...

(Enq) - Dans le "Dauphiné" bon, ben si on regarde fait divers c'est souvent écrit fait divers, ben là c'est la rubrique des personnages qui se sont illustrés, donc, il y a même une photo...avec sa maman, ça vous a influencé d'une façon ou d'une autre...

(TA) - Un petit peu oui, oui...

(Enq) - Ça vous a...Si vous aviez dû mettre un titre à cette histoire en français vous auriez mis quoi comme titre, parce que y'a pas de titre.

(TA) - "Balle perdue"

(Enq) - "Balle perdue", alors: (*traduction*) je fais une traduction littérale, en français on pourrait le dire autrement, mais ça permet de voir un peu l'équivalent des mots...

(TA) - Oui oui, oui oui, oui c'est ça.

(Enq) - (*traduction*)

(TA) - Oui, c'est la façon dont sont tournées les phrases, c'est comme l'italien d'ailleurs, ça c'est très différent du français...

(Enq) - Oui, il faut reconstituer (*traduction suite*)..... "dans le corps du fœtus"

(TA) - Ah "le corps"! [kóRpo] et oui! [kwóRe] pourquoi je suis allé chercher [kwóRe]...

(Enq) - Et puis si c'était "le cœur"!

(TA) - Oui, elle serait morte de toute façon, non, mais là j'ai pas vraiment réfléchi à...

(Enq) - Mais c'était pas impossible, hein, puisque les docteurs vérifièrent que la balle s'était logée...s'aurait pu être que la balle ne s'était pas logée dans le cœur..."

(TA) - Oui mais y'a pas de négation là! Non non, c'est une faute de logique ça en fait, c'est parce que j'ai pas réfléchi au fait qu'elle était née, si elle était née en parfaites conditions physiques, elle pouvait pas avoir une balle dans le cœur, tout en étant en bonne...

(Enq) - Mais le verbe aurait pu porter la négation, au lieu de "vérifièrent" ça aurait pu être...non en français on trouvera as un verbe qui pourrait dire que justement "ils mirent à l'écart le fait que la balle était dans le cœur.

(*traduction suite*)

(Enq) - Bien, c'est terminé...

(TA) - Merci pour la traduction.

(Enq) - ben de rien, c'est un peu laborieux, il faudrait que je l'écrive!

(TA) - Non, mais ça permet justement de comprendre un peu le sens de...

(Enq) - Le mot à mot?

(TA) - Oui, le mot à mot

(Enq) - Le mot à mot oui, même si la traduction elle est nulle hein?

(TA) - Oui, mais bon, c'est pas une traduction pour...

(Enq) - Voilà c'est une traduction pour voir au mot à mot si...

Identification

(Enq) - Voilà, quelle est votre profession?

(TA) - Pour le moment rien du tout mère au foyer, avant j'étais prof de dessin.

(Enq) - Prof de dessin?

(TA) - Oui, mais dans les écoles primaires avant, sans poste actuellement.

(Enq) - Langue maternelle français, donc vous avez étudié le latin...

(TA) - Oui, latin, pendant... toutes les années de lycée, donc...pendant 8 ans.

(Enq) - Bac?

(TA) - A2, donc philo-lettres.

(Enq) - Donc si je vous dit approfondie, moyenne, des rudiments, nulle, où est-ce que vous vous situez là par rapport à la connaissance du latin?

(TA) - Des rudiments? Enfin...

(Enq) - Non, des rudiments, c'est quand on en a fait un an, quand on en a fait 8 ans...!

(TA) - Ah je croyais que vous vouliez dire encore par rapport au texte!

(Enq) - Je voulais vous le demander aussi!

(TA) - Oui, ce qui me reste du latin, ben...! Bien sûr j'en ai fait 8 ans, mais bon, y'a longtemps donc...j'ai passé le bac en 69-70, alors donc...et puis j'ai pas refait de latin depuis!

(Enq) - Et là par rapport au texte, ça vous a servi, vous l'avez ressenti, je crois que vous l'avez évoqué quand même qu'une fois pour...

(TA) - Oui, une fois, non, c'est plus l'italien là, hein?

(Enq) - Pourquoi, c'est plus proche, c'est plus direct...?

(TA) - Ben pour moi y'a des mots qui sont ressemblants, donc euh... enfin de toute façon ce sont...comme le français d'ailleurs, ce sont des langues latines, donc...enfin, plus l'italien et le français d'ailleurs que...mais bon y'a des mots qu'on retrouve, y'a des racines qui sont les mêmes...

(Enq) - D'accord. Est-ce que vous connaissez d'autres langues romanes et variétés dialectales romanes? Donc l'italien...

(TA) - Oui, ben en dehors de ça, non...

(Enq) - L'italien vous en avez fait aussi...

(TA) - Ben oui l'italien j'en ai fait aussi, à l'époque, je l'avais pris en seconde langue, alors à partir de la 4ème, jusqu'à la terminale... et l'institut depuis un an... mais j'ai eu l'occasion d'aller vivre presque deux ans à Rome, où je l'ai parlé un petit peu, mais enfin on était dans une espèce de...un noyau français, alors...

(Enq) - Donc, un bon niveau d'italien. D'autres variétés, des contacts?

(TA) - A part l'espagnol, comme je vous l'ai dit tout à l'heure...non.

(Enq) - Et par les, en dehors de l'italien, par les origine familiales, opéra, chanson, cinéma, vocabulaire technique...

(TA) - Non...

(Enq) - D'autres mots connus en espagnol?

(TA) - Peut-être, mais bon là je vois pas..."Dios/Dieu" "madre/la mère" mais il y était "padre" je crois...c'est à dire non, ça me revient pas à l'esprit là, c'est oui je pense, mais...

(Enq) - Autres langues connues?

(TA) - L'anglais, je l'ai appris, mais il m'en reste pas grand chose, et puis c'est une langue que je n'aime pas, alors j'ai d'autant moins accroché alors je reconnais que...

(Enq) - Pourquoi...si je peux me permettre?

(TA) - Ça n'a rien de secret, c'est une langue qui ne me plaît pas phonétiquement, comment dirais-je? A l'entendre...je n'aime pas les consonnances, la sonorité, je dirais, la musique de cette langue en quelque sorte, l'apprentissage m'en a semblé difficile, je n'ai pas suffisamment travaillé de toute façon, ça c'est sûr, et puis j'ai eu des enseignants dans les premières années qui me l'ont fait trouver rébarbative...parce qu'elle l'était sans doute, pour moi en tout cas, alors, par analogie, j'ai associé les 2! C'est vrai que bon, c'est idiot de s'arrêter là, surtout quand bon, après on...on devient plus mûr, on vieillit, mais le mal était fait en quelque sorte et bon j'ai pas essayé de...

(Enq) - Et puis y'a tellement d'autres langues à apprendre!

(TA) - Oui c'est ça, et puis non, j'ai pas vraiment accroché, alors...

(Enq) - Tant qu'à faire... D'accord. Et puis en dehors de ça, allemand?

(TA) - Non, enfin si, avec ma sœur, il y a quelques années elle avait commencé à m'apprendre du vocabulaire, elle m'apprenait entre autres la différence entre "église" et "cerise", c'est pratiquement le même mot, mais c'est la prononciation qui est différente!

(Enq) - Bien, voilà, on a fini.

(on prend un verre et dans la discussion, à propos de ses parents)

(TA) - C'est un patois qui...qui ressemble, certains mots ont des analogies avec l'italien, enfin, à mon avis.

(Enq) - Celui qui est au-dessus de La Mure.

(TA) - Voilà.

(Enq) - Et celui de Morestel?

(TA) - Je le connais moins, mais pour l'avoir entendu parler quelques fois comme ça, j'ai trouvé qu'il y avait des différences notables avec celui de La Mure, et puis je sais par exemple que les patois de La Terrasse et de Meylan, par les parents de mes beaux-parents, étaient complètement différents et le sont toujours s'ils existent encore!

(Enq) - Ils se comprenaient pas entre eux?

(TA) - Si, mais pas complètement! Maman parlait le patois d'en dessus de La Mure. Elle a appris le français à l'école. (nombreuses vacances au pays, nombreux contacts dans l'enfance "et pourquoi tu ne parles pas français...j'étais hérissé contre ce patois"

RECUEIL DES DONNEES GALATEA
Sujets Natifs Hispanophones

N4

(Enq) - Grabo todo lo que dices porque me interesa

(N4) - Si, empecé a estudiar francés, la primera semana, yo vine tarde, no, no llegué el lunes, llegué el jueves, la primera clase fue el jueves, y, yo hablar no lo hablo mucho, o casi nada, pero entenderlo, a la profesora entiendo mejor que los... los chicos americanos que están en mi clase desde luego porque es que además yo sé catalán y entonces la palabra que no sacas con el castellano, la sacas por el catalán, porque "portar" en catalán es, "portar" no, como en francés, [for'matʃe] es en catalán, en francés es "fromage", no sé, cincuenta mil palabras que se parecen muchísimo, y después están las que se parecen al castellano, que hay bastantes también, entonces por ahí pues, "voler" por ejemplo que es "querer" en catalán, los posesivos que hemos dado hoy, en catalán, son diferentes pero en el castellano no tenemos el "mi hijo" el...? esto que tenéis vosotros de distinguir masculino y femenino para el posesivo: "mon père, ma mère"...

(Enq) - ¡Ah sí!, esto no lo tenéis.

(N4) - ...no, mi padre y mi madre.

(Enq) - Pues claro.

(N4) - Y en catalán sí, en catalán sí, en catalán es "ma mare o mon pare" y tenemos...

(Enq) - Ahí va.

(N4) - ... y entonces, por ahí lo sacas, entonces no es muy difícil entenderlo, el francés, por, para para un para alguien que es catalanoparlante, bueno... que conoce el catalán y que habla castellano, entenderlo no es muy difícil. ¡ Lo que pasa es que es muy difícil de hablar ! Al menos yo la veo bastante complicada la gramática y todo esto, la veo bastante...

(Enq) - Sí, al inicio... lo que pasa quizá es la diferencia entre la comprensión y la expresión, es una frustración...

(N4) - Sí, exacto.

(Enq) - ...porque entiendes mucho y no logras hablar y decir lo que quieres.

(N4) - Sí, hablar.

(Enq) - Y nosotros justamente, estamos trabajando en dirección de la comprensión, para ver los que no saben nada de un idioma románico...(o lengua romance)

(N4) - si pueden entender algo que otro...

(Enq) - ...si pueden entender, primero trabajamos en la comprensión lectora, hemos llevado a cabo varias entrevistas con franceses que no sabían nada de otro idioma románico, sabían sólo el francés, y ahora con los que ya estudiaban el italiano, pero tenemos otros equipos en Madrid, y en Barcelona, en Italia, en Portugal, o aquí también en Francia que son Catalanes, Españoles o Italianos y que trabajan en dirección de personas, como tú, de personas que saben catalán, castellano, y que descubren el

francés, a ver como funcionan, como hacen para construir el sentido de un texto, porque quisiéramos proponer un método que permitiera de acentuar estas comparaciones...

(N4) - Claro, que hay... que las cosas que se parecen, ya más o menos saben cuales son, y a partir de ahí, estudiar, estudiar más lo que no se le parece, ¿no? o algo así, es decir que un español, por ejemplo, hay muchas cosas que a mí, en mi clase, por lo que... como tenemos varios idiomas, varias gentes, gente de varios idiomas, pues...cosas que yo las veo tan fáciles y ellos no las ven, pierden mucho tiempo con eso,¿no? Y sin embargo otras cosas que a mí me parecen muy difíciles porque no tienen nada que ver con el español...

(Enq) - Claro.

(N4) - Por ejemplo "je suis allé", esto de...

(Enq) - Ah sí

(N4) -... pues esto no, no lo había visto nunca...

(Enq) - ...sí, esto del auxiliar con...

(N4) - ...sí, esto del auxiliar con, con el "être",¿no? Y esto pues, se le dedica el mismo tiempo que por ejemplo para distinguir entre el masculino y el femenino, que para los ingleses es difícilísimo, pero para un español, menos algunas palabras casi todas son parecidas, ¿no?...

(Enq) - Claro.

(N4) - ...casi todo lo que vosotros decís femenino, nosotros también lo decimos, ahí cambian algunas pero bueno son las excepciones, entonces a mí me ponen una hoja de bi... masculino o femenino, yo ponía "el automóvil, l'hospital, el no sé qué, la..." (risas)

(Enq) - Sí, te aburres porque es igual que en catalán...

(N4) - Claro, es igual, y sin embargo los ingleses van locos porque tienen que memorizarlo todo, como ellos no tienen masculino y femenino, y esto...deber, pues... lo hacen a voleo, ¿no?, l'...(exemple français inaudible) esto de la...(risas)...

(Enq) - Sólo l'apóstrofo

(N4) - Claro y dicen...me estoy fiando a las cosas, las cosas, "la mesa, la silla", la verdad cuando ya es una persona pues ya puedes decir que, que se puede distinguir por la terminación, pero cuando es una cosa...a ver...¿por qué se dice **la** silla?" Y qu es absurdo también ¿no? La gente inglesa o americana, me dice es que es absurdo, ¿ por qué tenéis que llamarle a "**la** silla" y sin embargo "**el** suelo" ? Porque, porque no hay razón, no, porque esto es masculino y esto es femenino, todo hay que memorizarlo, (risas), es complicado, desde luego, lo entiendo...

(Enq) - Pero tenemos sólo dos géneros.

(N4) - Sí.

(*changement de face de la cassette*)

(N4) - No sé quien me dijo que era bastante difícil aprender italiano..... porque las cosas cambiaban o no sé que...

(Enq) - No, no es difícil, lo que es difícil es los pronombres personales, por ejemplo, "ne, ci" que es un poco como le "en" et le "y" francés, lo que resulta difícil para mí respecto al...conocimiento del español y del francés es también...pfff! algunas, algunas formas, pero yo ¡qué sé!, no, no, no... no es muy difícil...

(N4) - Es normal...

(Enq) - Algunas formas, algunos tiempos, pero bloques así de gramática entera inaccesibles no hay. Lo que es difícil es diferenciar español e italiano para un francés porque hay muchas cosas idénticas y muchas diferencias muy tenues y a veces ya no sé como es, para volver a hablar español tengo que hablarlo muy rápido para no tener que pensarlo demasiado, porque si pienso demasiado no recuerdo más nada...(risas)...

(N4) - Bueno, ¿Qué?

(Enq) - Entonces, empezamos por éste, porque es el más feo...

(N4) - Malo.

(Enq) - Te dejo el tiempo que quieres para leerlo y cuando hayas terminado, me dices lo que entendiste y de que trata...

(tiempo de lectura: 1'22")

(N4) - Entonces, ¿qué te digo? ¿Más o menos de que va sin mirar el papel?

(Enq) - Si quieres mirarlo, puedes hacerlo, pero mejor sin mirarlo porque así no te pierdes en detalles inútiles, ...(*fin de phrase inaudible*)

(N4) - Ya, sin mirarlo. Nada, simplemente que en un programa de Canal Novo, la televisión autonómica valenciana, que iba sobre el curanderismo, acudió un médico, creo que representante del Colegio de Médicos de Valencia, y eee...bueno, pues que le dio un ataque de infarto de miocardio, vamos, y explica más o menos como le dio, y como el cámara enfoca a la presentadora, y lo que pasó y que cortaron el programa, y bueno, más o menos es esto, ¿no?....., y bueno, y se muere claro, ... (risa)

(Enq) - Bueno, ¿Hay palabras desconocidas en el texto?

(N4) - Sólo una, "estertor"...

(Enq) - "estertor"

(N4) - ¿Qué es "estertor"? ¿Un extintor de...? Qué es...la verdad es que no lo sé.

(Enq) - Es el último grito, el último suspiro...

(N4) - Pues, no lo sabía, en lo demás no tengo ninguna palabra que no conozca.

(Enq) - Y te parece coherente el texto, quiero decir, no falta nada que...

(N4) - No, me parece muy bien, en fin... empieza diciendo como... la situación, donde era, después lo que pasó... bien, sí, no lo veo mal, yo creo que se puede entender bien, vamos, está claro.

(Enq) - Porque no es el texto original, respecto al texto inicial del País, lo tuve que recortar un poco, ¿recortar o acortar?

(N4) - Pues, queda muy bien, no, se pueden decir las dos cosas,...

(Enq) - recortar, con las tijeras... Y acortar...

(N4) - Acortar es más correcto, si...

(Enq) - Si, lo acorté... aquí tenía un párrafo con entrevista al hijo que se llama también Vicente Dolz, entonces quedaba más complicado, porque estaba muerto, después vivo por el intermediario del hijo, y después contaba como vinieron a cogerlo los otros médicos y llevarlo al hospital. Bueno, entonces, está bien. Ahora, te dejo leer el otro, igual...

(Temps de lecture: 1'13")

(N4) - Pues, te explico, ¿no?

(Enq) - Sí, sí.

(N4) - Trata acerca de una chica embarazada, que... una mujer de treinta y nueve años embarazada, que, nada, que está ya embarazada de nueve meses y es alcanzada por un disparo en las revueltas de Los Angeles. Entonces lo que pasa es que el disparo alcanza al feto, la trasladan al hospital, ¿no?, primero, y se dan cuenta de eso cuando la ecografía y todo, que ha alcanzado al feto, intervienen quirúrgicamente y resulta que la chica, la niña ha nacido bien, pero con alguna herida en el codo, la mujer no muere por lo que dice aquí...bien, eso, más o menos.

(Enq) - Todo bien, como decimos nosotros: "Plus de peur que de mal", Más susto que...

(N4) - Ya...

(Enq) - ...que mal.

(N4) - ...que mal, sí. Y esto, que es en la revuelta de Los Angeles, ¿no? aquello que pasó.

(Enq) - Sí, del año pasado.

(N4) - Eso, no lo pone, ves, tienes que imaginártelo.

(Enq) - Sí, hablan de la revuelta de Los Angeles aquí. Bueno...

(N4) - "Residente en Los Angeles", y habla de la revuelta...

(Enq) - Esto, sí, de manera separada...

(N4) - Claro, de manera separada...

(Enq) - Pues, hay que ver las...

(N4) - Tienes que imaginarte que...

(Enq) - ...las fechas, 30 de Abril.

(N4) -... sabes que es una revuelta en Los Angeles, no te acuerdas, tienes que acordarte que hubo una revuelta y tal.....

(Enq) - Que esto, sí.

(N4) - Bueno, que tampoco...

(Enq) - Dentro de dos años, ninguno lo recordará.

(N4) - Palabras desconocidas aquí, no, sólo he encontrado una, que la imaginaba por el contexto lo que es, que es "líquido amniótico" que supongo que es el líquido que envuelve al feto cuando está dentro de la madre, lo he deducido, lo demás está claro todo. Lo que pasa es que hay bastantes palabras, o algunas palabras bastante técnicas de, de medicina, como ecografía, o rayos X, que igual, bueno, rayos X no pero ecografía pues no, es igual, no mucha gente sabe lo que es, quizás, no lo sé, quizás no sea difícil, la ecografía, y no sé más... a ver si hay alguna más por ahí...

(Enq) - Pero no tuviste problemas debido a la coherencia del texto, quiero decir aquí podría haber terminado, porque ya está dicho todo...

(N4) - A ver...

(Enq) - ...después, vuelven a dar algunos detalles...

(N4) - ..."con que se saldó la revuelta". Ya...no sé...

(Enq) - Entendiste..., te diste cuenta de que volvían a contar lo mismo, de otra manera, de otro punto de vista con detalles, ¿o leiste todo?

(N4) - No, no me di cuenta, no, lo leí todo de voleo y no me di cuenta.

(Enq) - Porque a los franceses les cuesta esto, no se dan cuenta tampoco, pero ellos como les faltan bastantes palabras, buscan una coherencia cronológica en el texto, desde el inicio al final...

(N4) - ¡Ah! Claro...

(Enq) - ...porque tampoco en lengua materna se dan cuenta de que los textos no siguen la lógica cronológica, entonces...

(N4) - Sí, es verdad, cuentan detalles de lo que pediste allá arriba...

(Enq) - Bueno, hemos casi terminado, sólo te iba a preguntar ahora...en el primer texto, sin mirar, ¿Cual es el tema del debate?

(N4) - El tema es el curanderismo.

(Enq) - Bien, y ¿Por qué tuvo un infarto?

(N4) - Tuvo un infarto..., pues me acuerdo que era porque...bueno, le hacían una pregunta, en la primera pregunta me acuerdo que tuvo el infarto, pero no me acuerdo por qué, la verdad, o sea me acuerdo que dice "se pone blanco" no sé qué "a la primera pregunta", supongo le preguntaban sobre el curanderismo, pero no me acuerdo por qué fue el infarto, no. ¿Por qué?

(Enq) - Es genial, es genial.

(N4) - ¿Por qué?

(Enq) - Porque tienes razón, no lo dicen porque...

(N4) - ¡Ah! no dicen por qué!

(Enq) - ... pero los franceses que leen quieren un por qué. (risas) No sé, será porque, porque siempre igual, porque les falta algo, entonces ¿quieren más de lo que hay! (risas) Entonces buscan una razón, y además, está "contestar" que ellos traducen por "oponerse", "contester" en francés, es un falso amigo, "contester", entonces se imaginan que si le dio un infarto, es porque se peleó con los otros.

(N4) - No, pero es normal, si no entienden todo y les haces la pregunta, y...

(Enq) - No hago la pregunta...

(N4) - ...claro.

(Enq) - ...son ellos los que imaginan.

(N4) - ¡Ah! ¡Son ellos los que imaginan y se buscan una razón!

(Enq) - ¡Sí, sí! Solos.

(N4) - Ah, ah (risa) es bueno.

(Enq) - Y bueno, hemos terminado, si tienes algún otro comentario sobre los textos, sobre la coherencia...

(N4) - No, me parece bastante bien, éste, lo veo un poco, lo de los detalles, un poco difícil de entender, si no sabes castellano, lo que he dicho antes, ¿no? "Intervención quirúrgica"...

(Enq) - Las palabras técnicas...

(N4) - ... "líquido amniótico", las palabras técnicas ee...

(Enq) - ...te parecen más difíciles de entender si uno no es Castellano.

(N4) - Creo ¿no? Creo que será difícil, no lo sé, "señaló el obstetra". Esto no sé qué es.

(Enq) - Es el médico...

(N4) - El médico de esa zona, ¿no?

(Enq) - ...el ginecólogo.

(N4) - Ginecólogo. Después esta palabra, ni idea, sé que es una palabra...

(Enq) - Pero el ginecólogo es él que examina, el obstetra es él que hace el parto...

(N4) - El que hace el parto se llama *obstreta, ¡ni idea!

(Enq) - Sí, me parece que sí...

(N4) - Creía que eran los ginecólogos los que hacían los partos...

(Enq) - Sí, son ellos... bueno depende...

(N4) - (*Sí de quedar*) en España, a todos se les llama ginecólogos...

(Enq) - Sí, nosotros también, lo más común es ginecólogo...

(N4) - Y claro, igual es más técnico, dentro de ellos mismos, llamarse *obstreta que ginecólogo.

(Enq) - ¿Cómo es: *obstreta?

(N4) - Obs..., obstetra, perdón, obstetra

(Enq) - Obstetra, sí, ya no sabía.

(N4) - Obstetra.

(Enq) - Sí, nosotros decimos "obstétricien".

(N4) - O "el feto", bueno "el feto" no, eso resulta bastante fácil.

(Enq) - Sí.

(N4) - No, lo otro, lo otro ya... la primera parte está clarísima, o sea no tiene ninguna pega... un poquito, también la historia es un poco, como es una cosa tan especial, igual si no lo entiendes esto de que haya nacido con un codo, con el codo herido, que un tiro, a los nueve meses, es una cosa rara ¿no?, entonces si no lo entiendes igual ni te lo crees porque, porque a ver, no puede ser que haya nacido un, un un un... primero te dicen "en perfectas condiciones físicas", sabes, esto también me he fijado, dice...

(Enq) - Claro, claro, en realidad no es.

(N4) - Y no está en perfectas condiciones físicas, ¿dónde está? "De esta forma nació Jessica, en perfectas condiciones físicas, pero con una pequeña huella de la violencia vivida en esos días en la ciudad de California" dos puntos "una herida en el codo derecho que se ha convertido en la más pequeña de las 2300 heridas con que se saldó la revuelta". Bueno, pues, esta frase está mal hecha, es una trampa porque, porque claro el francés igual "De esta forma nació en perfectas condiciones físicas", y esto ya no lo entiende muy bien porque como es una metáfora, es la herida, es la más pequeña de las 2300 heridas, ¿no? Y es una cosa un poco, igual no lo entiende, y se cree que nace en perfectas condiciones, ¿no? Simplemente que le han pegado un tiro y que ha nacido en perfectas condiciones..... y después leí abajo, lo del codo, y entonces igual se lía, un poco, quizás ¿eh?, con esto, quizás después abajo lo del codo, dice bueno pero: ¿ha nacido con una herida en el codo o en perfectas condiciones físicas?. Entonces aquí leiría "con una pequeña huella", no habla de herida, habla de huella, metafóricamente, "con una pequeña huella de la violencia vivida esos días en la ciudad de California, bien, y después sí que pone dos puntos: una herida en el codo, bien, entonces lo deja claro. Pero bueno, que fin que no... que ahí quizás se puedan liar un poco, es lo único que yo de esto veo un poco lioso.

(Enq) - Sí, es cierto, se lían en esto, pero es una manera de contar las cosas, el "suspenso"...

(N4) - Ya, ya...

(Enq) - ...de mantenerlo vivo hasta el último momento, sino, si tienes toda la información en la imagen, en el título, ni siquiera lees el artículo, entonces el periodista queda pegado, si sus artículos no se leen, ¡no tiene más trabajo!

(N4) - Sí, sí.

(Enq) - Bueno, hemos terminado.

RECUEIL DES DONNEES GALATEA
Sujets Natifs Hispanophones

N5

(N5) - Bueno, se trata de un programa de televisión, euh...en la cadena autonómica valenciana, en el cual, bueno los espectadores que estaban presentes, que estaban en la emisión, pudieron ver cómo uno de los participantes en el debate que trataba sobre el curanderismo creo, y la medicina o así, euh...mmh...moría de un infarto delante de las cámaras...¿te debo dar más detalles o no?

(Enq) - Si quieres sí, cómo moría, lo que recuerdas sin mirar...

(N5) - OK, mmmh...

(Enq) - Más o menos...

(N5) - Sí, bueno, empezó su explicación, a contestar la pregunta que la locutora le había hecho, y pareció como si le faltara oxígeno, y tras un largo suspiro, se llevó la mano a la cabeza y pareció que se demayara, y...bueno no sé, creo que se le cayó la cabeza para atrás y...la, la mujer sentada a su lado intentó ayu..., le... intentaron ayudar y en ese momento, la televisión cortó la emisión...

(Enq) - Bueno,...¿Hay palabras desconocidas en el texto?

(N5) - Mmm, para mí "estertor".

(Enq) - "Estertor", ¿no tienes idea de lo que puede ser?

(N5) - No, pues...no, me parece por el contexto pero no, no tengo ni idea realmente, podría ser...supongo que debe ser algo de tipo médico, cuando...no sé (risa)...

(Enq) - Una palabra...

(N5) - Sí, supongo, no sé.

(Enq) - ...técnica.

(N5) - Puede ser o sencillamente no lo sé, no sé.

(Enq) - Muy bien.

(N5) - Ni idea esto.

(Enq) - Y, entonces te pregunto también, sobre todo si el texto te parece coherente, si no falta algo, si te parece plausible ya en el periódico un texto así.

(N5) - Hombre, me ha parecido bastante chocante la forma de explicarlo...

(Enq) - ¿Por qué?

(N5) - Mmm...no quizá por las palabras escogidas más que nada, pero, no sé, puede ser... realmente por lo que pasó ¿no? pero, no sé, me ha parecido muchos detalles, un poco...

(Enq) - Porque es corto y...

(N5) - Sí, realmente...

(Enq) - ...también...

(N5) - Y de hecho más que nada es que... el final lo veo un poco seco quizás también, un poco...así como ha habido más explicación, en el último párrafo lo veo... y realmente cuando sucede lo...dijéramos lo de que se trata, lo veo muy corto ya, pero...

(Enq) - Mmm, sorprende por esto.

(N5) - Sí, creo que impacta bastante de hecho, a mí al menos me...

(Enq) - Mmm, muy bien. Lo mismo con éste ahora, lees y después te hago las preguntas.

(*temps de lecture: 1' 38"*)

(N5) - Bueno, euh...mmm...bueno, se trata de una señora americana en Los Angeles, Elvira Evers, mm...recibió un disparo, cuando salía de hacer sus compras en el supermercado, que de hecho fue, estaba embarazada y fue directamente a su abdomen así que..., y dio al feto, y fue ingresada directamente al hospital, y pudieron salvar el feto, y de hecho tuvo el bebé y...bueno, lo curioso creo supongo es que el bebé estaba herido en el codo... pero bueno se salvó, así que...más o menos...

(Enq) - Más susto que... más miedo que mal.

(N5) - Sí.

(Enq) - Muy bien. ¿Hay palabras desconocidas en este texto?

(N5) - No.

(Enq) - Nada.

(N5) - Nada.

(Enq) - No hay tampoco...te parece más coherente que el otro, en su construcción o ... no tiene este texto de quedarse en el aire al final.

(N5) - No, no bueno lo que pasa, quizá no...hombre es un poco...claro supongo que es una...no, es el hecho de que... primero explica todo y después los hechos, así que es un poco desconcertante en un momento dado cuando...cuando empieza directamente...

(Enq) - Sí, aquí...

(N5) - ...exacto...

(Enq) - ...vuelve a contarlo desde ahí.

(N5) - Exacto.

(Enq) - Esto te sorprendió.

(N5) - Sí, mmm bueno me desconcertó un poco al principio.

(Enq) - ¿Por eso volviste por atrás al final?

(N5) - Sí, sí un poco...

(Enq) - Me di cuenta de eso.

(N5) - Sí exacto.

(Enq) - Y ¿qué andabas buscando en ese momento?

(N5) - Bueno...estaba pensando porque no había, la primera vez que leí esto, no me había dado cuenta exactamente... donde había... o sea el hecho de que primero empezara a hablar de la niña nacida antes que la madre y... me desorientó un poco, sabes, porque ya no sabía quien era la madre ni el feto, así que me quedé un poco desorientada por un momento, pero... sí... ¡Hombre! de hecho creo, supongo que éste... es quizá al primer momento es más fácil porque va siguiendo directamente, por orden cronológico, tal como sucedió, así que de momento es más fácil hacerte la idea de la historia...

(Enq) - En cambio aquí...

(N5) - Sí, hay el hecho de, pero...pero tampoco o sea no tiene ...

(Enq) - Pero cuando, al terminar la primera lectura habías entendido, ¿no?... .

(N5) - Sí sí, había entendido la historia...

(Enq) -... lo esencial.

(N5) - Sí sí.

(Enq) - Pero te preguntaste si algo no te había escapado.

(N5) - Sí exacto, si había algo que no había.

(Enq) - Ya no sabías quien era quien...

(N5) - Sí, me había desconcentrado un poco.

(Enq) - ¿ Palabras desconocidas no ?

(N5) - No.

(Enq) - Bueno, ahora a ver, oculto el texto "Muerte en directo" y te hago una pregunta especial: ¿Cuál es el tema del debate en el primer texto que leiste?

(N5) - Mmm...

(Enq) - Si lo recuerdas, no es... Para ver si te ha impactado, si te ha marcado.

(N5) - Sí, creo que de hecho era el curanderismo creo, mm...sé que, no sé si era sobre medicina o sobre esto pero, sé que me ha impactado... la palabra que se me ha quedado ha sido ésta. No es un tema muy frecuente supongo para debates en televisión, así que...

(Enq) - Sí es cierto, pues entre médicos y periodistas. Y ¿por qué tuvo un infarto el señor Vicente Dolz?

(N5) - ¿Por qué?

(Enq) - Sí.

(N5) - No sé, porque, creo que la pregunta que le habían hecho tampoco no creo que fuera...ah no sé. No tengo ni idea la verdad. No recuerdo pues la pregunta que le hicieron, la verdad es ésta, no...

(Enq) - ¿Hay una pregunta, hablan de una pregunta?

(N5) - Bueno sí, creo que la locutora le hizo una pregunta y fue en ese momento en el que...aunque la pregunta no me pareció nada especial, así que tampoco no... no he pensado que fuese la causa por la cual realmente tuvo el infarto, pero no recuerdo...

(Enq) - Entonces el texto no diría porque tuvo el infarto, el infarto, entonces si te sigo.

(N5) - Ah, ¡no! Supongo que lo dice pero yo...

(Enq) - Te estoy haciendo una trampa. No, no lo dice...

(N5) - No lo dice.

(Enq) - Pero quería saber, porque todos los franceses que leen el texto se imaginan que la razón está explicada en el texto, entonces la van buscando por todas partes (risas), y la encuentran, la construyen...

(N5) - ¡Ah! La construyen...

(Enq) - ...artificialmente, no no, sobre todo porque tienen "contestar", y "contestar" es un falso amigo y ellos lo entienden como "oponerse"...

(N5) - aaaa...

(Enq) -... en vez de "responder, por culpa del francés, el francés "contester", esto, nada más, la "pregunta inicial" simplemente "acerca de la postura del colegio ante el curanderismo".

(N5) - Sí, me acuerdo (*inaudible*) no me parecía muy normal, yo quedaba, seguramente hablaba de este señor ahí, o sea...

(Enq) - Y porque tuvo el infarto, dicen en la parte que he sacado que ya se le habían dado varios ataques y que de todos modos le iba a suceder en algún momento, fue en aquel momento porque seguramente tenía estrés...

(N5) - Nervios...

(Enq) - Sí, nervios, estaba al borde de un ataque de nervios.

(N5) - ¡Oh sí! (risas)

(enregistrement repris plus loin car des renseignements intéressants ont été évoqués par le sujet)

(Enq) - Entonces, tienes un amigo ticinese y os entendéis...

(N5) - Sí, sí, nos entendemos, o sea él me habla en ital...yo le entiendo mejor a él que él a mí, eso es cierto, pero...porque...

(Enq) - Porque tienes catalán, castellano, francés...

(N5) - Exacto, porque él sólo habla francés y después habla alemán e inglés, pero claro con el catalán, el castellano y el francés es más fácil.

(Enq) - Le falta un idioma románico, tu tienes uno más.

(N5) - Exacto, exacto, pero...

(Enq) - Entonces cuando te dio un texto escrito en italiano...

(N5) - Sí, ahora mismo, como estábamos hablando...estábamos...sabes en algunas cosas de un grupo político y me dio un texto en italiano, y lo empecé a leer pero...había la "c h" cosas así...

(Enq) - ¡Ah! "c h"...

(N5) -... que no...

(Enq) -... te despistaba...

(N5) - ...sí...

(Enq) -...sí, a mí también cuando empecé a leer en italiano...

(N5) - ...así que le pedí que me lo leyera, y leído se entendía mucho más fácil, mucho más, mucho más...

(Enq) - O sea ya tienes experiencia...

(N5) - Sí... Es la primera vez que leo un texto en italiano.

(Enq) - Lástima porque esta reacción, me hubiera gustado que la tuvieras en situación de entrevista...

(N5) - De veras, pues...

(Enq) - Bueno, pero después hay otras cosas que te pueden sorprender...

(N5) - Sí, y de hecho lo que sí hemos notado es...por ejemplo creo que es Lucía, le cuesta mucho entender a este chico italiano, casi no lo entiende casi...

(Enq) - Lucía es...

(N5) - La chica de Canarias.

(Enq) - Sí, ella no tiene otro idioma románico, no tiene catalán.

(N5) - Sí, y le cuesta muchísimo más que a mí entender el italiano, mucho más, porque a veces estamos hablando y yo le tengo que explicar a ella, y...porque hay muchas palabras en italiano que se parecen al catalán, muchas más de lo que yo pensaba de hecho.

(Enq) - Claro, lo que decía también... también con respecto al francés, te resulta más fácil, lo que decía David, y sí. Muy bien.

ANNEXE 4 :

**Tableaux synoptiques
de caractérisation sociolinguistique
de l'échantillon**

Page 565 : Binômes, de B1 à B7

Page 566 : Binômes, de B8 à B14

Page 567 : Trinômes, de T1 à T4, TA et TB

Page 568 : Natifs de N1 à N6.

N° Sujet...	B.1	B.2	B.3	B.4	B.5	B.6	B.7
Niveau d'études	Bac C+1 DEUG Mass Etudiant	Bac C+2; IUT stat. et trait informatique des données Etudiante	Bac C+3, Ecole Sup. de Commerce 1ère année Etudiante	Bac C+5 DEA d'informatique Informaticien	Bac C+1; IUT d'informatique 1ère année Etudiant	Bac B+2; IUT stat. et trait informatique des données Etudiante	Bac C+3; DEUG MASS 1ère année (2 ans de métr.) Etudiant
Profession							
Age	18	20	21	33	20	21	21

Langues "connues"

Anglais	7 ans d'études scolaires	9 ans d'études scolaires	10 ans école, bon niveau +7 sem. stages en GB	9 ans d'études scolaires + voyages (3 fois en GB)	8 ans scolaires, mais dans groupe faible à l'IUT.	9 ans d'études scolaires, niveau moyen	8 ans d'études scolaires, bon niveau + moniteur colo anglo.
Allemand	Ø	5 ans d'études scolaires	8 ans scol. + 2 sem. stage rudimentaire	3 ans, de la 4 ^e à la seconde =Ø, 1 an d'initiation en 5 ^{ème}	3 ans scol., niveau faible	5 ans scol., niveau moyen	8 ans scol., niveau moyen =Ø 2 ans (4 ^e et 3 ^e) rudimentaire
Latin	approfondi: de 5 ^e à Term. (6 ans) +concours thème arabe dialectal (LM) et arabe classique (du CEI)	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	hébreu (2 ^e LM) (bon niveau)

Expériences de lecture

en LEVIR	Ø	Ø	Ø	=Ø signalisation et affichage en Espagne	Ø	Ø	=Ø, mode d'emploi de matériel photo (curiosité)
en LE	arabe scolaire	scolaire	en anglais et allemand	ang. technique	scolaire	scolaire	scolaire, religieux (Torah)

Contacts romanophones

Origines	français = 2ème LM (comme arabe dial)	Ø	«quelques mots du patois prov. près d'Aix-en-P.»	Ø	Ø	Ø	Ø
Travail	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Média	Ø	Ø	Ø	informations	Ø	Ø	Ø
Cinéma	Ø	Ø	Ø	films ital. & esp. en VO ou VF	Ø	=Ø; très rares films en V.O.	Films en VO, Almodóvar
Musique	Ø	Mecano	Chansons esp. à la radio	Mano Negra	Ø	groupes basques: Kortatu (sic!)	Mecano
Proches	père parlant l'espagnol: «il sait se débrouiller»	Frère et mère ont étudié l'italien. L'ami de sa mère parle esp. couramment.	Espagnol: pairs étudiants et touristes... «mais ça m'a pas marquée»	Ø	parents et grands-parents de copains d'origine espagnole, dans le bus	Ø	espagnol et italien parents sachant se débrouiller
Voyages	plusieurs traversées de l'Espagne	Italie: plusieurs voyages Espagnol: une fois, au nord de l'Esp.	Ø	2x3 semaines en Espagne; 1x3 semaines au Mexique; 3 courts séjours en Italie	=Ø; incursions à la frontière italienne	Ø	petit avec parents Espagne: 3 semaines Italie: 4 fois un mois
Connaissances préalables	por favor, un vaso de agua, buenas noches	foreador, casa, hijo de la luna, uno, dos, tres, cuatro, "cinque" [kaza] ou [kasa], entre italien et espagnol c'est tjrs un pb !	buenos días, de nada, vamos a la playa	conquistador, la movida, corazón, y (Asterix en Hispanie)	Ø	Ø	Atome hijo

Attitudes et représentations

Distinction entre espagnol et autres langues romanes à l'écrit	«non, je pense pas, peut- être entre l'italien et l'espagnol...»	Non, peut-être tendance à confondre espagnol et italien	peut-être pas car risque de confusion avec italien	«je pense que oui, grâce aux points d'interrogation à l'envers, à ñ et à y »	«Non, je crois pas car j'ai très rarement vu des écrits espagnols»	«Non, mais il aurait fallu que j'essaie»	non, confusion fréquente entre esp. et italien. Besoin examen approfondi»
Représentation de la langue espagnole	Beauté de la langue, Andalousie, romanesque, rapidité de la langue...	La carte d'Espagne, des mots... et aussi des mots italiens, "torero" les taureaux, les grandes robes colorées	l'accent ondulé, tous les mots qui se terminent par [os]... et aussi par [as], [we' nos], ce genre de consonances un peu	«c'est assez chantant, style voix grave, l'Amérique du sud, l'Espagne, la culture espagnole»	« La langue espagnole?... non... ça évoque l'Espagne, non, rien sans plus »	« Espagnol et italien sont trop chantés, ça ne passe pas à mon oreille. L'allemand ressemble un peu plus au français, on est peut-être plus habitués à ce type de sons»	Culture espagnole très intéressante. Beau temps, corridos, beau pays, J.O., expo... chantante, intonation gaie, moins "barbare" que l'allemand ou le hollandais.
Motivation pour l'apprentissage d'une langue romane	espagnol si j'en ai besoin (mais après l'anglais!)	L'espagnol c'est ce que je voulais faire et... j'ai été obligé de faire allemand!	J'aimerais prendre des cours d'italien, par goût personnel, par-àt plus facile et plus coulant	«à égalité l'espagnol et l'italien mais peut-être plutôt l'espagnol dont la culture m'attire plus»	Non, pas vraiment... l'italien peut- être, je sais pas... j'ai pas vraiment de motivation»	«Je n'aime pas les langues romanes sauf le basque (sic!) en chansons.»	espagnol, pour le plaisir et l'utilité
Représentation de la difficulté d'apprentissage de l'espagnol			Anecdote originale sur "los platinos" et morale: «il fallait copier»			«Les langues romanes me dérangent, j'aime mieux les langues... plus dures»	Plus difficile que l'italien

N° Sujet...	B.8	B.9	B.10	B.11	B.12	B.13	B.14
Niveau d'études	Bac D+5; DESS Sciences sociales Aménagement	Bac D+1 DEUG MASS 1ère année	Bac C+7; Thèse d'ingénieur Chann. Informatique	Bac C+6; Thèse en Physique.	Bac C+5; Ecole Sup. de Commerce, 3ème année	Bac B+4; Ecole Sup. de Commerce, 2ème année	Bac C+7; Ingénieur. Thèse en Informatique
Profession	Urbanisme au chômage.	Étudiante	Chercheur en Informatique	Ingénieur CENG	Étudiant	Étudiante	Chercheur en Informatique
Age	29	18	28	33	23	21	23

Langues "connues"

Anglais	10 ans scolaires niv. faible	8 ans+1 séjour niv.moyen	9 ans scolaires niv.moyen	9 ans scolaires niv.moyen	10 ans, bon, +séjours GB	9 ans, bon, +séjours USA	8 ans scol. niv. bon
Allemand	5 ans scolaires niv. faible	5 ans scolaires niv. faible	3 ans scolaires niv. faible	9 ans, moyen, + voyages	7 ans scolaires niv.moyen	11 ans scol. niv. moyen	7 ans scol. niv. moyen
Latin	=Ø 1 an d'imitation en 5è	rudimentaire, 2 ans: 4è-3è.	rudimentaire, 3 ans: 5è-3è	Ø	rudimentaire, 3 ans: 4è-2è	rudimentaire, 3 ans: 4è-2è	moyen, 3 ans, 4è-2è
Autres langues	occitan imitation très faible	Ø	Ø	grec (rudimentaire)	Ø	Ø	Ø

Expériences de lecture

en LEVIR	Ø	Ø	=Ø publicat. ital. au labo	Ø	Ø	Ø	Ø
en LE	scolaire	scolaire	ang. scientifique et technique	anglais scientifique et technique	anglais	ang. / all.	anglais scientifique et technique

Contacts romansophones

Origines	patois du Champssaur (05)	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Travail	Ø	Monitrice de ski parfois pour italiens ou espagnols	stagiaires italiens au labo	Ø	Ø	Ø	oncle d'origine italienne, entendu parfois
Média	Ø	Ø	informations	Ø	Ø	Ø	Ø
Cinéma	Ø	Ø	Ø	films en V.O.	Ø	Ø	films en V.O. (Ita. & Esp.)
Musique	Mano Negra, La Strada	Mecano " hijo de la luna"	Ø	Ø	Ø	Zucchero Fornaciari	Ø
Proches	parents occitans, amis hispanisants & latinos-américains	amie espagnole, touristes au ski	amie espagnole	discussion avec une amie argentine	Touristes espagnols. Mère parlant bien l'espagnol.	amis italiens & espagnols, pairs étudiants, mais rare.	parents éloignés italiens
Voyages	Italie: courts voyages à Turin et Venise	Espagne: une fois, il y a 10 ans, état petite.	il y a longtemps	Espagne: 1 semaine Italie: plusieurs fois Roumanie: un mois(vieux)	Ø, mais à venir	une fois en Italie	=Ø sauf incursions à la frontière italienne
Connaissances préalables	la casa, buenos dias, gracias	Vamos a la playa, ¿Qué tal? de 1 a 20, bs días, señor(ita), bs noches...	!Qué calor!	Si, gracias	tacos, vamos a comer, a trabajar, vamos a la playa, buenas noches	noche, señores, señorita, gracias, buenas noches	señor, señorita por favor

Attitudes et représentations

Distinction entre espagnol et autres langues romanes à l'écrit	oui peut-être, il faudrait essayer	entre espagnol et italien oui, avec les "o" et les "r" et on roule les "r"	oui, car j, ju comme Juan en espagnol	peut-être mais je peux confondre ital. et espagnol	oui, grâce aux mots connus.	non, peut-être sur certains mots... mais non.	oui, grâce aux mots connus, même si ce n'est pas si facile
Représentation de la langue espagnole	C'est musical, je peux pas en dire plus	la fiesta, le flamenco, le chant	l'Espagne, l'AmSud, une langue un peu chantante comme toutes les langues latines	l'espagnol d'Argentine	Non, rien de particulier, c'est une langue vraiment inconnue pour moi.	Oh la la! Je sais pas, c'est une question piège!	
Motivation pour l'apprentissage d'une langue romane	Sans doute l'espagnol... ou l'italien, c'est plus attirant que l'allemand qui à l'oreille manque de...	Vousait apprendre l'espagnol cette année mais s'est inscrite trop tard, aime bien l'italien aussi»	Peut-être l'espagnol car c'est plus universel.	Espagnol car plus universel, mais italien me plaît aussi	Se prépare à étudier l'espagnol, langue plus universelle et qui m'attire plus que l'allemand.	L'italien car j'aime bien cette langue	L'italien, peut-être à cause de mes origines
Représentation de la difficulté d'apprentissage de l'espagnol	Par comparaison à l'allemand, non. Pas de déclinaisons.	Pas difficile par rapport à l'allemand et au français, orthographe pas difficile	Toutes les langues sont difficiles à apprendre. L'espagnol paraît plus difficile que l'ital. à l'oral	Pas si facile, mais on a des racines communes qui peut-être en facilite l'apprentissage.	Espagnol plus facile que l'allemand au départ, surtout la grammaire (pas de déclinaisons)	L'italien c'est une langue latine, beaucoup de mots dérivent du français. Prononciation de l'espagnol difficile.	Je sais pas mais en tout cas les gens parlent vite.

N° Sujet...	T. 1	T. 2	T. 3	T. 4	T. A	T. B
Niveau d'études	Bac + 8, Thèse en Anthropologie Sociale	Niveau Bac F3	Bac + 4, Ecole Sup de Commerce, 2ème année	Bac + 5, Ecole Sup. de Commerce, 3ème année	Bac A2	
Profession	Enseignant-chercheur	Technicien Informatique	Étudiante	Étudiante	Professeur de dessin	Comptable retraité
Age	33	37	22	22	41	70 ans

Langues "communes"

Anglais	bon, séjours USA, 1 an Ottawa	9 ans scolaires niv. moyen	bon niveau	Bon niveau, un an en GB	Niveau faible, oublié, pas aimé	Peu de connaissances jointaines
Italien	niveau moyen, pas de pb de compréhension, expression quotidienne, nul à l'écrit. Fréquents séjours en Italie, même longs (3 mois)	niveau rudimentaire, 2 ans à l'Institut Culturel Italien. Compôte italiens, contacts stiliens, mais ne le parle jamais	2 ans intensif, deux mois en immersion	Depuis la 4ème	De la 4ème à la Terminale R repris depuis un an à l'Institut Culturel Italien, a vécu près de deux ans à Rome	Un peu à l'école, voyages réguliers en Italie depuis 1960, Assinili, Université du 3ème âge de 83 à 91 puis à l'Institut Culturel Italien
Latin	Ø	4 ans: 66-3è (5h/semaine), rudimentaire aujourd'hui.	1 an, initiation	3 ans, en faisant semblant, des rudiments	8 ans scolaires mais il ne reste que des rudiments	Ø
Autres langues	Le provençal (orig. famil.) le japonais (2 ans à la fac)	allemand (2 ans), chinois (un an)	allemand, contrainte et forcée en Lorraine.	corse (compréhension orale),	franco-provençal de La Mure (comp.)	milanais, le piémontais (comp. orale), le savoyard (comp.)

Expériences de lecture

en LEVIR	en italien	un œil sur "La Repubblica" de temps en temps	en italien, panneaux sur l'autoroute en Espagne	en italien	En italien. Des bribes de texte en espagnol	en italien
dans d'autres LE	en anglais, écrit aussi, lié à la recherche	anglais technique, curiosité pour les notices multilingues	en anglais	en anglais	Ø	Ø

Contacts hispanophones

Origines	Ø	Ø	lointaines origines espagnoles	Ø	Ø	Ø
Travail	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Média	Télé	Ø	Adre Almodóvar	Ø	Ø	Ø
Cinéma, littérature	Ø	Vázquez Montalban	Ø	Ø	Ø	Ø
Musique	Ø	Ø	Ø	Mecano, Mano Negra	deux sœurs plus jeunes qui l'ont étudié, amis y ayant voyagé	Ø
Proches	Ø	Ø	Ø	quelques notions d'espagnol a assisté à 2 ou 3 cours	Ø	Ø
Voyages	en Espagne, une fois, se débrouillant avec l'italien, en Catalogne	Une fois en Espagne, en Catalogne, aucun contact avec langue.	2 ou 3 voyages à Figueras, descentes de canyon.	avec les hispanisants de l'école à Barcelone, catalan incompréhensible	Ø	une fois, mais avec des Français.
Connaissances préalables		hablar "Viva la muerte!"	paella, costilla, costillas	les jours de la semaine, [lubi' jete], ['vodka'na 'axxa]	Dios, madre, padre	avait acheté la méthode Assimil

Attitudes et représentations

Distinction entre espagnol et autres langues romanes à l'écrit	Oui, de l'italien, plus dur avec les autres LEVIR. Serait plus facile à l'oral	Oui, de l'italien bien sûr et aussi du portugais, il doit y avoir des "oao". Plus dur avec d'autres langues.	De l'italien oui, mais des autres je crois pas.	Oui, ya des lettres spéciales comme le "ñ" avec la vague... Je me servira pas de l'anglais pour comprendre l'espagnol!	Oui, sous toutes réserves. Terminaisons de mots en "os" "as" "es", articles, accents (geste tildé), les "r" dans certains mots comme "juan"	Je sais pas, de l'italien oui bien sûr, des autres il faudrait le faire
Représentation de la langue espagnole	La danse, pas forcément folklorique	Langue plus gutturale et moins chantante que l'italien, c'est plus dans le tempérament espagnol, la corrida, le feu.	Espagne, conquistadors, J.O., Séville, canyons, Europe, mes origines peut-être quelque part	Une langue latine	Cervantes, peintres espagnols, pays non visité, invasion des Maures, soleil comme l'Italie, évasion	Langue inconnue, d'origine latine, influencée par l'arabe
Motivation pour l'apprentissage d'une langue romane	L'espagnol, pour des raisons utilitaires	L'espagnol, pour des raisons utilitaires	L'espagnol pour les voyages et porté attaché à Narbonne	L'espagnol car c'est harmonieux, comme l'italien qui l'est encore plus et que je préfère	Ce serait par pure nécessité car je ne suis pas doué pour les langues	Aucune intention d'apprendre une autre langue, l'espagnol non plus, une LE c'est largement suffisant, problèmes de mémoire
Représentation de la difficulté d'apprentissage de l'espagnol	Non, on peut se débrouiller si l'on connaît déjà l'italien et le français, il y a des similitudes. Plus difficile à l'écrit.	Plus dur à comprendre que l'italien qui semble plus proche du français. Mais moins difficile que le chinois.	Risque de confusion avec l'italien, mais ça doit être plus facile que l'allemand, on peut toujours comprendre qqch	Pas spécialement difficile, l'italien et le corse aident. 2 expériences d'incomp.	Peut-être pas trop difficile comparativement à l'allemand qui est plus difficile que l'italien	Compréhensible grâce au français et à l'italien. En Esp, on se faisait comprendre avec l'italien dans les magasins

N° Sujet	N.1	N.2	N.3	N.4	N.5	N.6
âge	22	25	17	21	18	27
profession / activité	étudie le journalisme	artiste peintre, a étudié l'agronomie	Etudiante post-Baccalauréat	Etudiante en droit	Etudiante, commence son droit	Professeur des Ecoles
lieu de résidence	Catalunya, España	Bolivia	Colombia, Bogotá, Medellín	Valencia, España	Barcelona, España	Galicia -> Argentina -> Italia -> Suisse romande
langues pratiquées	catalan, castillan, français	quechua, castillan (à partir de 5 ans), français, un peu d'italien, d'allemand et d'anglais	castillan, français (débutant), anglais (au lycée)	castillan, valencien	catalan, castillan, anglais, français (débutant)	castillan, italien, galicien (comp.), vénitien et milanais (comp.), anglais, français.

Définition sociolinguistique de l'échantillon des natifs (N1 à N6).

Increíble broma de estudiantes al servicio de Correos italiano

Roma. **Alejandro Pistolesi**

Tres jóvenes napolitanos, uno de ellos estudiante de arquitectura, le han gastado una broma casi increíble al servicio de Correos. Durante cuatro años se han dedicado a enviarse a sí mismos o a sus amigos, desde la propia Italia pero también desde Estados Unidos y hasta China, unas doscientas cartas franqueadas con sellos que ellos mismos fabricaban a mano.

No se trataba de falsificar los verdaderos, sino de inventar otros con un derroche extraordinario y realmente divertido de fantasía. Los temas escogidos reflejan un humorismo alucinante: «Primer bicentenario de la Camorra», «La semana napolitana del agua podrida», «Primer salón del coche robado», «Jornada mundial de los borrachos». No faltó tan siquiera el sello para celebrar la «Primera huelga de los falsificadores de sellos», o el sello verde, en el que aparecía una señora desnuda con el rótulo «Animales que hay que salvar: la cerda».

Al final, se han cansado de que Correos no se diera cuenta de nada y se han autodenunciado contándolo todo al diario napolitano «Il Mattino», que ha publicado las fotos de los sobres con los sellos «matados» por el propio servicio de Correos. En la Dirección General correspondiente se justifican diciendo que con los servicios totalmente automatizados es posible que sucedan hechos semejantes, pero que los tres jóvenes serán denunciados por estafa al Estado.

ABC, Madrid, 21/10/91.

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 «guiiri» ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 o 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

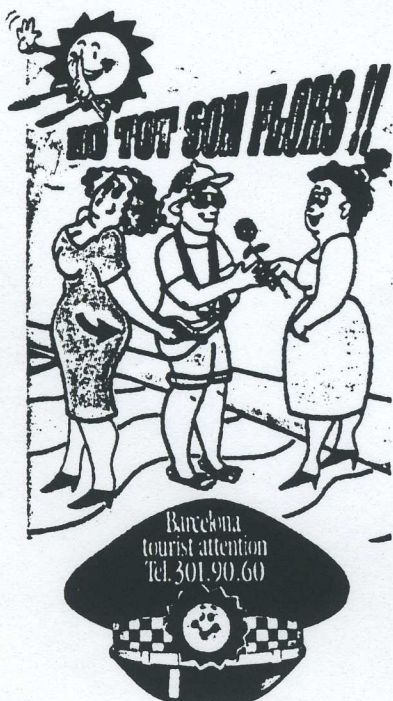
acercas al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos. El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas, la octavilla, dice: « No dejes que esta flor te vacíe la cartera».

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 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

acercas 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». ■



"SUSTANTIVO"

(Elcida Paullier - Dpto. San José - Uruguay)
chiste contado por Luis LANDRISCINA, en

« Contata criolla, 5to. Movimiento. Concierto en solo de Mate Amargo »

L.Landriscina : « Siguiendo con los cuentos para niños, hay uno que... me hablaba de que... querían enseñar algún día en la escuela la maestra... como todas las maestras del mundo :

- Bien sentado niños, las manos sobre los pupitres... hoy vamos a tratar por ejemplo la palabra, el significado de la palabra... "sustantivo". "Sustantivo" es todo aquello que se puede tocar. Escuchen bien porque después yo les voy a decir una frase y quiero que me puntualicen dónde está el sustantivo. ¿Estamos?

En el fondo estaba Fabián, el vago, el *grado*, el de siempre, el de la gomera al cuello, el de la... el de los dedos fuera de las alpagatas, despeinado, el cinto atado con nudo, del guardapollo...

- ¡Fabián, no molestes querido héé !

Y sacaba la cabeza para afuera por la ventana.

- ¡ Sentate bien Fabián ! Mira ahora... mira, por eso vas a ser vos el primero que va a dar el ejemplo del sustantivo. Aclaro de nuevo, "sustantivo" es todo aquello que se puede tocar. A ver, estééé... Fabián : « En el pueblo hay una casa que se está quemando ».
¿Cuál es el sustantivo ?

- No hay.

- Fabián, escucha bien por favor porq... ¡ no me saques de las casillas, Fabián ! « En el pueblo hay **una casa** que se está quemando. » "Sustantivo" es todo lo que se puede tocar querido. ¿ Dónde está el sustantivo ?

- No hay.

- Por favor Fabián, he. Bueno.¡ Fabián, Fabián, he ! Te repito de nuevo por última vez. Después te vas afuera, al patio. "Sustantivo" es todo aquello que se puede tocar. « En el pueblo hay **una casa, una casa**, Fabián, que se está quemando »..... ¿ Dónde está el sustantivo querido ?

- No hay.

- Pero Fabián, ¡ "**casa**" es, "**casa**" !

- Ah, sí, ¡ se está quemando y la voy a tocar !