LA RÉFLEXION « MÉTA » DE LECTEURS FRANCOPHONES CONFRONTÉS À L'ASYNCHRONIE NARRATIVE D'UN FAIT DIVERS EN ESPAGNOL

Résumé : Comprendre un récit c'est en grande partie se faire une représentation de la chronologie événementielle des faits qui y sont rapportés. Or, le fait divers, en raison des contraintes journalistiques qui pèsent sur son organisation, se caractérise par une asynchronie systématique entre l'ordre des énoncés et l'ordre chronologique des événements, ce qui peut compliquer passablement la tâche pour un lecteur-apprenant qui connaît peu ou pas la langue. Dans quelle mesure sa réflexion « méta » peut-elle alors l'aider à appréhender la référence temporelle ? Quels sont les obstacles rencontrés, les savoirs convoqués ? On s'interroge ici en particulier sur le fait de savoir si une différenciation fidèle des temps verbaux peut constituer une nécessité dans l'activité de compréhension et dans quelles conditions. Les réflexions de deux groupes de sujets placés en situation de tandem sont comparées dans la perspective de l'élaboration pédagogique d'un dispositif informatisé d'aides à la compréhension.

La réflexion « méta » du lecteur francophone confronté à un texte en langue romane inconnue est susceptible de se manifester verbalement à travers un certain nombre d'interrogations, de rationalisations, voire de généralisations sur les données langagières auxquelles le lecteur est exposé, dans le but de construire du sens. Peut ainsi être « méta » tout traitement intentionnel et/ou contrôlé de ces données. Au sein de ce vaste ensemble, on qualifie de *métalangagier* les discours qui prennent pour objet le langage, de façon consciente et délibérée, sous quelque angle que ce soit. Sont plus spécifiquement *métalinguistiques*, parmi ces discours, les manifestations verbales qui, en plus du fait de prendre le langage et/ou la (des) langue(s) pour objet, présentent une tentative de description ou d'analyse des faits linguistiques observés, qu'il y ait recours ou non à une terminologie grammaticale « savante » ou métalangue. En outre, toute auto-observation verbalisée de sa réflexion « méta » par le sujet lui-même (évaluation, jugement, contrôle...) est dite *métacognitive*.

1. L'ACTIVITE MÉTALINGUISTIQUE AU PREMIER CONTACT

Un des objectifs des premières recherches conduites dans le cadre du programme Galatea consistait à recueillir, classer et analyser les verbalisations métalinguistiques produites par des étudiants au premier contact avec la langue cible, lors d'un entretien consécutif à la lecture (cf., Degache 1995, 1996, L. Dabène et Degache, à paraître). Il s'agissait notamment d'examiner dans quelles conditions la prise en compte des aspects morpho-syntaxiques du texte s'avérait incontournable pour la construction de sens. Certes, l'observation des stratégies des sujets a fait apparaître que le recours initial aux analogies lexicales entre l'espagnol et les langues déjà connues est exploité autant que possible (cf. Masperi, ce numéro, pour l'italien). En outre, quand la possibilité leur est donnée de solliciter des aides, les demandes de traduction d'unités lexicales sont les plus fréquentes, non seulement par excès de curiosité, mais aussi parce que l'hypothèse est faite qu'ils fourniront le meilleur apport sémantique (Blake 1994).

Toutefois, face à un segment opaque du texte, dès que les tentatives d'élucidation lexicales sont reconnues comme trop aléatoires, les aspects morpho-syntaxiques sont susceptibles d'être explorés. Il a été maintes fois signalé, indépendamment des caractéristiques du public observé et des conditions de recueil des données, que c'est la sphère verbale qui alors recueille le maximum d'attention (Séré de Olmos, 1994, Masperi, 1994, Degache, 1994). Cela se vérifie essentiellement, dans la typologie des séquences à orientation métalinguistique qui a été dressée, à travers les trois faits suivants : le terme « verbe » est de loin le terme de la métalangue le plus souvent cité ; c'est la partie du discours recherchée en priorité lors des tentatives de catégorisation et celle qui fait l'objet du plus grand nombre d'heuristiques métalinguistiques. Gaonac'h (1987) définit ces heuristiques comme « des règles qui présenteraient une efficacité suffisante malgré leur absence de systématisme ». Concernant le verbe, nous avons recensé les affirmations suivantes (de la plus à la moins fréquente) :

- « 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 » ;
- « s'il y a un auxiliaire dans une forme verbale, il s'agit d'un temps verbal du passé ».

Ces heuristiques sont essentiellement des transferts de représentations métalinguistiques stabilisées en L1 ou dans d'autres LE et élevées par les sujets au rang de règles universelles (Trévisse, 1994, L. Dabène, 1994). Elles sont en définitive des surgénéralisations, statistiquement vraies (cf. Weinrich, 1973 par exemple pour la première), qui peuvent servir les intérêts du sujet. Or, nous souhaitons précisément observer ses réactions lorsqu'il est confronté à des

données langagières qui ne vérifient pas ces heuristiques. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la première d'entre elles.

2. OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE :

Pour mettre à l'épreuve notre hypothèse, nous avons choisi de soumettre à des étudiants un texte (en annexe) présentant une certaine difficulté en ce qui concerne la référence temporelle.

2.1. Spécificité temporelle du texte :

Le texte utilisé, un fait divers, requiert l'identification de trois « moments » dont le moment de l'énonciation (M₀) et deux moments distincts de la narration : la journée du 10 mars (désormais M₂) et « hier » (« *ayer* », désormais M₁), déictiquement lié à M₀. Ces trois « moments » renvoient en outre à deux « époques » (Darbord et Pottier, 1988) différentes : le premier au présent, les deux autres au passé. Afin de saisir la chronologie extralinguistique des faits, le lecteur dispose d'un certain nombre d'indices :

- une série de dates, adverbes et locutions adverbiales ("*el pasado 10 de marzo; mientras; media hora después...*") ;
- les affixes flexionnels verbaux, avec toutes les réserves que l'on sait sur la non-correspondance entre époque du procès et temps verbal (cf. G.Rojo, 1990 pour l'espagnol) ;
- des indices discursifs, des « altérations » discursives (Peytard et Moirand, 1992), lorsque l'on passe du « récit » au « discours » (cf. *infra*) et inversement ;
- des indices textuels : le prototype du fait divers et les contraintes de l'écriture journalistique (place disponible) conduisent le scripteur à présenter les faits dans un ordre différent de l'ordre chronologique des événements. C'est ce phénomène que nous qualifions ici d'« asynchronie narrative du fait divers » (cf. López Alonso, 1994, Degache, 1996).
- et des indices paratextuels (la date de publication, l'énonciateur et le lieu d'énonciation).

Si l'on considère ce texte sous l'angle de ses relations avec la référence temporelle, on peut dégager 5 parties distinctes :

1/ le titre: Selon Weinrich (1973: 40), l'usage du temps verbal « présent » dans les titres de journaux caractérise un énoncé de nature « commentative », sur le plan d'énonciation du discours (cf. Maingueneau, 1994), une sorte de « présent scénique » qui fonctionne ici comme dans les résumés (de récit de vie, de conte, de roman...)

2/ le premier paragraphe: un « chapeau ». Il s'agit d'un véritable résumé qui complète celui amorcé dans le titre, sur le même plan d'énonciation. L'emploi du passé composé introduit néanmoins une différence aspectuelle (d'« accompli du présent » Maingueneau, *op.cit.*)¹ ;

¹ D'où l'appellation *Pretérito perfecto actual* proposée par Gili Gaya (1961).

3/ le deuxième paragraphe renvoie dans un premier temps au moment de l'énonciation M₀ (par le seul biais du temps verbal « présent ») avant de référer à M₁ à travers le discours rapporté de Ortega. Ce discours est également au « présent », d'où la difficulté puisque la distinction des moments ne peut se faire que grâce à la compréhension de « *dijo ayer* »².

4/ le troisième paragraphe est une sorte de « chapeau » intermédiaire qui permet d'ouvrir le récit des événements survenus en M₂.

5/ les paragraphes 4, 5 et 6 constituent la narration, dans l'ordre chronologique, de ces événements. En tant que telle, elle utilise massivement le « passé simple », le « temps » de base du plan d'énonciation du récit (Maingueneau, *op.cit.*). L'homogénéité énonciative est néanmoins « troublée » par l'insertion d'un extrait de discours direct repéré en M₁ (par « *dijo ayer* » à nouveau⁴) et se référant à M₂.

2.2. Le protocole :

Nous nous proposons d'observer comment des étudiants, placés en situation de « tandem », gèrent ces différents indices à travers l'exécution de la tâche suivante : dresser par écrit, de façon aussi détaillée que possible, la chronologie réelle des faits exposés dans ce texte (sans limite de temps).

Le protocole de recueil des données comptait deux phases :

Phase A : Dans un premier temps, en complète autonomie, sans autre observateur que le dispositif d'enregistrement, les étudiants étaient naturellement conduits à verbaliser et justifier leurs hypothèses au sein du tandem.

Phase B : ensuite, la tâche étant jugée accomplie, ils rappelaient l'enquêteur afin de lui faire part des résultats de la tâche et d'expliquer les raisonnements suivis (indices prélevés, difficultés, stratégies...).

2.3. Les sujets-lecteurs :

Les tandems considérés constituent deux groupes distincts :

– un groupe test : 3 tandems (T_{m1}, T_{m2}, T_{m3}) d'étudiants de licence (d'anglais ou de sciences du langage) ayant participé à une expérimentation d'entraînement à la lecture/compréhension en espagnol pour débutants (en tandem également le plus souvent), consistant à lire des textes de presse étayés par un dispositif d'aides, à raison de deux heures par semaine pendant 8 semaines, au rythme de un ou deux textes par séance. Au moment du recueil des données, cette expérimentation était achevée depuis six mois.

² Notons que l'emploi du « *pretérito indefinido* » constitue dans ce texte (à deux reprises), la seule occurrence d'un temps verbal impossible à traduire par son « équivalent » français, le « passé simple » (le passé composé « a dit » s'imposerait), puisque le *pretérito* espagnol est plus « autonome » que le passé simple français. Ainsi, comme le fait remarquer J. Schmidely (1992: 19), un énoncé comme « *ayer escribí* » peut-il être proféré sans autre précision dans la mesure où, de par sa perfectivité, ce *pretérito* « ne requiert pas d'autre support explicite puisque implicitement son support est le présent ». Raison pour laquelle, Gili Gaya (1961) propose de l'appeler *Prétérito perfecto absoluto*.

– un groupe témoin : trois tandems (TmX, TmY, TmZ) d'étudiants présentant des caractéristiques semblables à ceux du groupe test mais n'ayant pas suivi l'expérimentation ni n'en ayant connaissance.

Outre l'observation des indices considérés et des cheminements suivis par les sujets pour construire leur représentation chronologique des faits, la convocation conjointe des verbalisations métalinguistiques des deux publics devrait nous permettre de relever contrastivement les retombées des aides fournies aux étudiants lors de l'entraînement et d'en dégager des indications pour la perspective pédagogique qui est la nôtre³.

3. RÉSULTATS :

En dépit des variations de stratégies de lecture (les uns réalisent une lecture silencieuse individuelle plus ou moins rapide, les autres coopèrent d'emblée verbalement pour construire le sens « au fil du texte » – TmZ par exemple), tous les lecteurs, comme nous le supposions, se retrouvent rapidement confrontés à des problèmes de reconstitution chronologique. La difficulté majeure réside bien dans l'identification de M₀, M₁ et M₂. Cette difficulté est amplifiée par l'asynchronie narrative du texte.

3.1. Faire face à l'asynchronie narrative et aux altérations discursives :

On en trouve des traces dès le début de la phase A pour le groupe test, alors que cela apparaît beaucoup plus tard⁴, voire pas du tout, pour le groupe témoin :

1. Tm2/4' : « (c) J'ai compris le sujet mais alors, les étapes... ? »
2. TmZ/40' : « (k) On a de la difficulté pour mettre dans l'ordre »

Pour gérer ces problèmes de cohérence, les tandems du groupe test font très vite état d'une activité métalangagière portant sur les niveaux textuel (asynchronie narrative) et discursif (repérage des altérations) :

3. Tm1/18' : « (b) c'est la fin qui est déterminante pour comprendre le début vraiment... **la description** normalement elle commence ici... (ndr : 3^e§) »
4. Tm2/12' : « (d) **souvent** dans les articles ils font **un premier paragraphe où ils expliquent** ce qui se passe et puis **après ils mettent le détail...**
(c) alors...c'est **un résumé!** »

³ Les aides étaient rassemblées et mises à disposition dans un fichier auquel le sujet accédait par un système de références placées sous les segments susceptibles de poser problème dans les textes. Les titres des aides ayant pu aider à appréhender la référence temporelle lors de l'entraînement sont les suivants : "Comment trouver les verbes"; "Le système verbal espagnol"; "Les verbes composés"; "Les semi-auxiliaires"; "Racines méconnaissables"; "2 verbes *être* et 2 verbes *avoir*"; "L'ordre des mots dans la phrase"; "Comment suivre les personnages à travers le texte?"; "Recherche pronom personnel sujet désespérément...!". Chaque aide donne une règle générale de compréhension (ou de vigilance) à laquelle vient s'ajouter une invitation (avec parfois une information supplémentaire *ad hoc*) à traduire le segment ciblé.

⁴ Le chiffre figurant après la référence du tandem indique combien de temps après le début de la phase A l'extrait a été produit. S'il s'agit de la phase B, cela est précisé.

Ce type d'activité métalangagière est beaucoup moins patent chez les tandems du groupe témoin, ou alors beaucoup plus tardif comme chez TmX ou TmZ. Il s'accompagne en outre d'une plus grande incrédulité :

5. TmX/38' « (g) en fait il est vivant tout le long !
(h) oui
(g) voilà on a résolu l'énigme!
(h) mais là (*ndr: en montrant la fin du texte*) **il raconte un peu, tout ça, alors?**»
6. TmZ/42' « (l) - ah t'imagines, **là ils présentent les faits** et là, **après, ils expliquent** pourquoi... »

On peut bien entendu voir dans la focalisation rapide des caractéristiques discursives et textuelles par les sujets du groupe test, un effet de l'entraînement conduit six mois auparavant. Il y était en effet question, notamment, de la reconnaissance du type de texte (support, genre textuel, auteur, éléments paratextuels...), du type de discours (narratif, argumentatif, descriptif...), de la structure du fait divers (contraintes rédactionnelles). Pourtant, il n'y a dans ces verbalisations qu'une référence explicite à la connaissance de ces caractéristiques ((d) dans la séquence 4) qui, de surcroît, ne peut être imputée sans équivoque à l'entraînement suivi. Du reste, le raisonnement métatextuel surgit aussi chez les sujets du groupe témoin : chez TmZ ci-après, la prise en compte du genre textuel permet d'inférer une hypothèse sémantique (raisonnement que l'on pourrait paraphraser ainsi : « pour que l'événement justifie l'écriture d'un fait divers, il faut qu'il présente quelque chose d'inhabituel ») :

7. TmZ/43' « (l) attends, il raconte ce qui s'est passé en gros là le titre, un homme est passé pour mort, il s'est retrouvé en chambre machin, est-ce qu'il est vraiment mort ? ...et en fait il était dans le coma... et là maintenant ils l'ont retrouvé... **s'ils parlent de ça c'est forcément qu'ils l'ont retrouvé le gars!**... imagine, **ils annoncent le gros de l'histoire**, et là **maintenant** il est dans le coma, et **là ils racontent** comment il lui est arrivé ça...»

Mais bien souvent en fait, c'est par des stratégies logico-référentielles que l'asynchronie narrative est appréhendée :

8. Tm3/15' « (e) - mais ça attends c'était **avant** qu'il sorte du coma ou **après** ? Ça doit être après sinon ils auraient pas dit qu'il était mort quand même ! »

Que la prise de conscience de l'asynchronie narrative soit à l'origine de la reconstitution des faits, ou la conséquence d'un raisonnement d'un autre type, cela ne suffit pas à identifier les trois moments du texte. Encore faut-il que d'autres indices soient identifiés pour les distinguer nettement.

3.2. Trouver les repères temporels

L'antériorité des événements rapportés aux paragraphes 3, 4, 5 et 6 (en M2) –par rapport à ceux du paragraphe 2– et leur continuité temporelle étant établies, il reste aux lecteurs à en dégager l'enchaînement des faits. Il dispose

pour ce faire d'une série de marqueurs temporels et autres relateurs. Faute de place, nous ne considérerons pas ici l'élucidation de cette chronologie par les tandems, afin de focaliser notre attention sur la distinction, dans le deuxième paragraphe, de M₁ et M₀ et des événements qui y sont survenus. Il est vrai que la quantité d'indices temporels y est beaucoup plus limitée. Un seul tandem du groupe test s'appuie sur la reconnaissance du déictique « *ayer/hier* »⁵ pour renforcer un raisonnement logico-référentiel :

9. Tm3/9' « (e) attends...il y a marqué « **hier** », c'est quelqu'un qui l'a dit « hier », donc c'était **après** qu'il soit sorti du coma »

Mais ce n'est que plus avant dans le raisonnement que le rapport entre les événements survenus en M₁ et M₀ s'éclaircira⁶, grâce à la prise en compte d'une donnée paratextuelle :

10. Tm3/35' « (e) en fait, on n'avait pas regardé, **t'as vu la date**, c'est pas le... c'est quand même plus tard !
(f) - alors si ça se trouve l'amélioration ça a été plus tard, **quand ils ont écrit l'article**
(e) - peut-être, regarde là ils disent que... enfin le 10 mars il a eu son truc et il a connu une légère amélioration mais c'est peut-être après qu'ils ont annoncé l'amélioration, **c'est peut-être le 26, enfin le 25 mars...** »

Tm3 est le seul tandem de l'échantillon qui songe à considérer ces indices. Le raisonnement reste néanmoins hypothétique. Seul en fait, le repérage du temps verbal « présent » dans le début du deuxième paragraphe et dans le titre (cf. *infra* 3.1), voire des « passés composés » du premier paragraphe, permettrait de confirmer l'opposition temporelle « époque passée/époque présente » à condition qu'il ait bien été perçu qu'il s'agissait d'un récit⁷.

3.3. L'examen de la morphologie verbale :

Sur ce point, seul le tandem TmZ réussit grâce à une activité métatextuelle très pertinente à situer le moment de l'énonciation M₀ (cf. *supra*, séquence 8). Cela les conduit à examiner les formes verbales du deuxième paragraphe et à confirmer leur hypothèse, notamment en repérant les variations morphologiques d'une même base verbale dans le texte (« *reacciona/reaccionó* » ; « *está/están/estado/estaban* »):

11. TmZ/52' « (k) quand on dit « le cerveau *no reacciona* », **à la fin tu as « a »**, « *reacciona* », **c'est quoi comme temps?** alors que là tu as « *reaccionó* »... et « *dado* » ?

⁵ Une « passerelle phonético-lexicale » intitulée « les voyelles aux extrémités des mots » était donnée à propos des prothèses et aphèreses pour en faciliter la compréhension et la mémorisation.

⁶ Il est vrai que la « sortie du coma » n'est pas précisément datée, le présent du titre *sale* et l'accompli du 1er § *ha salido* (*pretérito perfecto* de *salir/sortir*) nous permettent simplement d'inférer que c'est cet événement, survenu probablement la veille du 26/03/93, qui a motivé qu'on en (re)parle.

⁷ TmY s'arrête à « il est trouvé vivant », alors que Tm1, Tm2 et TmX, s'ils ont compris que le personnage central était sorti du coma et que son état s'améliorait, n'ont pas repéré clairement M₁ et M₀. Il semble que, implicitement, ils aient situé le moment d'énonciation en M₂, soit le 10 mars.

- (l) « *dado* » c'est du passé non ?
 (k) alors si « *dado* » c'est du passé, « *reacciona* » c'est du présent !
 (l) « *están* » c'est peut-être « sont actives »! puisque « *está* » on a dit que c'était peut-être « est »
 (l) et « *estaba* » ça te fait pas penser à « *está* » « *están* » ?
 (k) aah ! « est vivant » !... enfin, ça doit être une forme du passé, « *estaba* », le verbe « être »

En revanche, l'entraînement suivi par les tandems du groupe test ne leur a pas permis de percevoir cette opposition. L'activité métamorphologique autour du verbe, y compris en réinvestissant des savoirs acquis lors de cet entraînement, est toutefois fréquemment convoquée à d'autres fins :

– pour s'assurer qu'on est toujours dans le récit, et que par conséquent, les faits rapportés ont bien eu lieu dans une époque révolue :

12. Tm1/12' « (b) Ah oui regarde, ben il fut passé pour mort là « *Guardiola* » par le médecin... tu te souviens là les terminaisons ? I.E.R.O.N. c'est un imparf... c'est un passé simple non ?
 (a) - Euh... ?
 (b) - Tu sais sur la fiche d'aides sur les terminaisons ?... mais je me souviens plus à quel temps ça correspond, bon ça doit être le passé de toute façon... »

– pour repérer la personne grammaticale :

13. Tm1/53' (phaseB) « (a) « *encontraba* », je sais pas le « *ba* » ça me rappelle quelque chose...
 (b) - Ah ! ah oui, ben... c'est la 3^e personne du singulier non ? »

– pour faciliter le repérage des verbes comme cela nous est confirmé d'un point de vue métacognitif au cours de la phase B :

14. Tm2/83'(phaseB) « (d) par exemple “*aba*”, pour l'imparfait... quand on sait reconnaître un temps ou reconnaître avec la terminaison que c'est un verbe, déjà ça aide ! »

Sans doute faut-il ajouter que le repérage des temps verbaux correspond également à une habitude d'apprentissage qui permet de combler le besoin de se rassurer en trouvant des repères, comme on a pu le constater à plusieurs reprises au cours de l'expérimentation d'entraînement à la compréhension, même si cela ne présente qu'un intérêt très limité quant au but sémantique poursuivi. Ainsi en va-t-il le plus souvent de l'intérêt porté à la distinction entre passé simple et imparfait.

Les tandems du groupe témoin se différencient peu sur ce point de ceux du groupe test. Le verbe y est toujours doté d'une importance capitale :

15. TmZ/90'(phaseB) « (l) on a fait une décomposition des phrases... on a essayé de repérer les structures importantes, les verbes, surtout les verbes, c'était nécessaire pour bien comprendre... »

Mais leur activité métamorphologique dispose évidemment de moins d'ancrages que celle du groupe test, et on y observe peut-être plus facilement des "verrouillages" discursifs comme lorsqu'un sujet réussit à dissuader son partenaire de confronter « *estaba* » et « *está* », en arguant que dans une narration, on n'a forcément que des « temps du passé » (cf. infra séquence 20). En outre, le manque d'ancrages, concrètement l'ignorance de certaines

caractéristiques de la langue cible, complique le suivi anaphorique, notamment le repérage des sujets grammaticaux que les sujets sont prêts à affecter à toute unité antéposée :

16. TmZ/24' « (l) “*ha experimentado*”, “*ha*” ça doit être “il” non ? “*h.a.*”... »

C'est précisément la première demande formulée par TmY –dont la performance de compréhension est indiscutablement la plus faible de l'échantillon– quand il leur est demandé en phase B ce qu'ils auraient aimé savoir de la langue espagnole, mis à part le lexique, pour mieux réussir la tâche:

17. TmYp5 (phaseB) « (i) Comment on conjugue ? “*o, a, i*”, c'est quoi ? C'est “il, je, tu” ? »

4. CONCLUSIONS

En règle générale, la compréhension de la chronologie événementielle d'un récit passe peu par les temps verbaux. En tout état de cause, comme le rappelle Moeschler (1993), ceux-ci sont « incapables de référer temporellement de manière autonome ». Il reste que leur prise en compte peut être incontournable dans certains cas, notamment, comme on l'a vu ici, lorsqu'ils renvoient à des époques différentes et que, de surcroît, ils apparaissent dans un texte présentant ce que nous avons appelé une asynchronie narrative. Ce cas de figure nous paraît être l'opportunité idéale pour pratiquer une démarche pédagogique qui fasse découvrir le problème et fournisse des aides pour parvenir à le résoudre. Ces aides devront viser la morphologie verbale mais aussi les aspects discursifs et textuels puisqu'on vérifie ici que le sens se profile « là ou *ça altère* [...] dans *les entailles* » (Peytard et Moirand, *op. cit.*). En l'occurrence, c'est le segment « *dijo ayer* » qui, à deux reprises, provoque dans ce texte une « entaille syntactico-visuelle » (*ibid.*) qui permet d'articuler récit et discours, narration et énonciation. Or, ce segment est particulièrement opaque : un seul tandem reconnaît « *ayer* » alors que « *dijo* » reste hermétique pour tous. L'élaboration pédagogique devra donc se préoccuper, plus que cela n'a été fait jusqu'à présent⁸, de cette « relation forte (mais non exclusive) entre les phénomènes discursifs et textuels liés à l'altération et la (re)construction de sens des lecteurs » (Rui, à paraître).

C'est malgré tout sur ces terrains textuel et discursif que les tandems du groupe test semblent tirer le meilleur profit de l'entraînement suivi. Au vu de leurs verbalisations méta, on peut faire l'hypothèse que tout se passe comme s'ils

⁸ Mais il est vrai que les textes étaient beaucoup plus homogènes sur le plan discursif et que nous n'avions pas trouvé le moyen de faire consulter les aides textuelles et discursives (dont les titres étaient « Reconnaître le type de texte »; « Reconnaître le type de discours »; « Appréhender l'organisation textuelle »). Leurs contenus étaient surtout abordés dans l'interaction didactique, au moment des bilans. En revanche, la démarche informatisée actuellement en cours d'élaboration prévoit à ces niveaux, à la fois une sollicitation explicite de l'apprenant et un apport d'information.

avaient appris à relativiser leurs heuristiques métalinguistiques. On ne trouve plus en effet chez eux de représentations discursives figées comme celle de TmX dont nous complétons ici l'implicite **(18)** « *(si c'est une) narration, (ça renvoie nécessairement à une époque) passé(e)...donc (on trouvera forcément les temps verbaux suivants :) prétérit, passé composé ou passé simple* ». De la même façon, on ne trouve plus chez les tandems du groupe test de jugements négatifs sur « le style » comme chez TmY (**(19)** TmY/85'(phaseB) « En fait le style du journaliste est pas clair! Parce qu'il parle de maintenant, d'avant, qu'il revient à maintenant, c'est pour ça qu'on n'avait pas compris! »; où l'on vérifie que l'asynchronie narrative est jugée négativement, comme un phénomène isolé relevant du choix de l'auteur, et non pas comme une caractéristique générale de ce genre textuel, en espagnol comme en français ; ce qui met bien en évidence la nécessité pédagogique de faire prendre conscience de cette dimension.

Enfin, si la morphologie verbale joue un rôle limité dans la référence temporelle, elle présente d'autres intérêts (cf. *supra* 3.3). On peut à ce sujet s'interroger sur la nécessité éventuelle de « freiner » l'habitude d'apprentissage consistant à donner une importance démesurée à la flexion verbale. Il s'agit sans doute là encore d'une représentation, d'ordre métacognitif cette fois, sur les objets à apprendre en priorité quand on étudie une langue étrangère. Faut-il satisfaire la demande sans tenir compte des nécessités sémantiques, au moins pour « tranquilliser » le lecteur-apprenant, ou bien faut-il orienter son attention vers des objets sémiotiquement plus pertinents ? Il nous semble nécessaire en la matière de ne pas trancher au préalable. S'il n'est certes pas souhaitable de présenter à l'apprenant le système verbal de l'espagnol dans toute sa diversité de formes et d'emplois, sa fréquentation incidente, même sans intérêt sémantique, favorise une certaine familiarisation avec les différents affixes flexionnels et avec les allomorphes des bases. Ce sera donc l'objectif de l'entraînement à la compréhension assisté par ordinateur d'offrir un certain nombre d'outils d'aide, les uns purement consultatifs, les autres interactifs, parmi lesquels l'apprenant sera invité à « naviguer » pour satisfaire sa quête de sens. Les opérations de navigation, aussi bien que les réponses données, seront alors gardées en **trace** par l'ordinateur en vue d'un ultérieur bilan avec un enseignant-tuteur dont le rôle sera de faciliter la prise en charge métacognitive de son apprentissage par l'apprenant. L'interaction didactique devrait alors permettre, au vu des traces de l'activité, non seulement d'évaluer l'efficacité des stratégies suivies mais également d'interroger les représentations sur l'apprentissage comme celle qui consiste, comme dans l'exemple ci-après, à dissocier réflexion métalinguistique et construction de sens.

- 20.** TmX/34' « (g) - je comprends pas bien la position des mots, là... “para poder...” c'est “pour...voir...” »?
 « (h) - et toi en plus tu t'éclates sur la grammaire pendant que moi j'essaye de comprendre le sens ! »

Christian DEGACHE
CDL – LIDILEM Université Stendhal Grenoble 3

ANNEXE

El hombre dado por muerto y metido en una cámara frigorífica, sale del coma y mejora ligeramente

ANDRÉS GONZÁLEZ,
Elche
 Rafael Guardiola Escámez, agente comercial de 52 años, dado por muerto por los médicos en el hospital comarcal de Elda (Alicante) y metido en una cámara frigorífica del depósito de cadáveres del mismo, donde fue encontrado con vida dos horas después, ha salido del estado de coma en el que se encontraba desde el pasado 10 de marzo y ha experimentado una "ligera mejoría", según un portavoz de la familia.

Guardiola, que se encuentra ingresado en la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI), está en estado de inconsciencia pero todas sus constantes vitales están activas. « El cerebro no reacciona,

abre los ojos al tocarlo o hablarle, pero no reconoce a nadie », dijo ayer su sobrino, Francisco Ortega.

Guardiola fue dado por muerto por los médicos que le atendieron de urgencia, con un cuadro de infarto de miocardio con parada respiratoria.

El pasado día 10, Guardiola sufrió un desmayo después de comer, mientras bajaba en el ascensor de su casa acompañado por su hijo. El paciente fue ingresado en la sala de urgencias del hospital de Elda poco antes de las cuatro de la tarde. Los médicos intentaron reanimarle con todos los medios a su alcance, pero el enfermo no reaccionó. Su corazón se paró, el monitor

informó de un encefalograma plano y los especialistas determinaron, que estaba clínicamente muerto.

Media hora después se comunicó el fallecimiento a la familia, a la que se le prohibió verle hasta transcurridas 24 horas.

« Nosotros hicimos todas las gestiones para que los trámites del levantamiento del cadáver y el certificado de defunción se agilizaran para poder ver antes a mi tío », dijo ayer Ortega. La familia buscó a la juez de guardia y logró que se le permitiera ver al supuesto fallecido. Y fue el juez quien descubrió que todavía estaba vivo.

EL PAÍS 26/03/1993

BIBLIOGRAPHIE

- BLAKE, R.J. 1994. « La enseñanza del español a través de la computadora ». In *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española, REALE n°1*, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 15-24.
- DABÈNE, L. 1994. « Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine ». In C. López Alonso & A. Séré de Olmos (éds.), *Langage, théories et applications en FLE: texte et compréhension*, Madrid : SGEL, pp. 177-184.
- DABÈNE, L. & DEGACHE, C. 1998. « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction de sens dans la lecture en langue voisine ». In *Actes du Xè colloque Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Besançon : Focal, sept. 1996, pp. 373-383.
- DARBORD, B. & POTTIER, B. 1988. *La langue espagnole. Eléments de grammaire historique*. Paris : Nathan.

- DEGACHE, C. 1994. « Constitution d'une boîte à outils pour faciliter la compréhension écrite en espagnol LVI ». In L. Dabène (dir.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Programme européen Galatea*, Université Stendhal Grenoble 3, pp. 237-251.
- 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*. Madrid : SGEL, pp. 41-62.
- 1996. *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Thèse de doctorat, UFR des Sciences du Langage, Université Stendhal Grenoble 3. Grenoble.
- GAONAC'H, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris Crédif-Hatier, Collection Lal.
- GILI GAYA, S. 1961. *Curso superior de sintaxis española*. Vox, 15^e ed. Barcelona, 1983.
- LÓPEZ ALONSO, C. 1994. « Compréhension et texte en L.E.: rôle des cadres de connaissance et prototype ». In C. López Alonso & A. Séré de Olmos (éds.), *Langage, théories et applications en FLE: texte et compréhension*. Madrid : SGEL, pp. 157-173.
- MAINGUENEAU, D. 1994. *L'énonciation en linguistique française*, Paris : Hachette.
- MASPERI, M. 1994. « Zones de résistance à la compréhension et traitement par analyse syntaxique en italien LVI ». In L. Dabène (dir.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Programme européen Galatea*, pp. 83-96.
- MOESCHLER, J. 1993. « Référence temporelle et déixis ». In G. Hilty (éd.), *Actes du XX^e Congrès International de Linguistique et Philologies Romanes, Tome I, Section 1 - La phrase*. Tübingen und Basel : Francke Verlag, pp. 493-506.
- PEYTARD, J & MOIRAND S. 1992. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette, coll. Références.
- ROJO, G. 1990. « Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español ». In I. Bosque (éd.), *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- RUI, B. 1998. « Compréhension de textes en L2: compétences et représentations liées à l'altération discursive ». In *Actes du X^e colloque Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Besançon : Focal, sept.1996, pp. 385-393.
- SCHMIDELY, J. 1993. *Etudes de morphosyntaxe espagnole*. Les cahiers du CRIAR n°13. Rouen : publications de l'Université de Rouen.
- SÉRÉ DE OLMOS, A. 1994. « Compréhension et texte en L.E.: la construction du sens dans une visée lexico-sémantique ». In C. López Alonso & A. Séré de Olmos (éds.), *Langage, théories et applications en FLE: texte et compréhension*. Madrid : SGEL.
- TRÉVISE, A. 1994. « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique ». In B. Py (éd.), *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents, Bulletin suisse de linguistique appliquée n°59*. Neuchâtel, avril 1994, pp. 171-190.
- WEINRICH, H. 1973. *Le temps*. Paris : Le Seuil.