

DABÈNE, L., DEGACHE, C. (1998) : « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xe Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 373-383, www.galanet.eu/publication/fichiers/dl-dc1998.pdf

Les représentations métalinguistiques incidentes a la construction du sens dans la lecture en langue voisine

Louise Dabène, Christian Degache
Centre de Didactique des Langues – LIDILEM
Université Stendhal – Grenoble 3.

Résumé

Cet article a pour objectif l'analyse de quelques aspects de l'activité métalinguistique de sujets francophones confrontés à la lecture de textes dans une langue romane inconnue d'eux, activité appréhendée à partir de leurs propres discours sur la construction du sens. Les séquences métalinguistiques repérées sont classées dans une taxinomie organisée d'une part, selon leur plus ou moins grande spontanéité d'apparition, et d'autre part selon leur niveau de conceptualisation évalué par le degré de structuration des assertions émises ou des questions posées. Les résultats obtenus sont ensuite appréciés sommairement du point de vue quantitatif et discutés en tenant compte des exigences de l'élaboration parallèle d'un dispositif d'aides à la compréhension pour un public d'étudiants non-spécialistes.

La présente communication s'appuie sur le travail effectué dans le cadre du programme européen d'enseignement de l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes (programme Galatea), qui réunit autour de l'équipe du CDL de Grenoble, initiatrice du projet en collaboration avec des collègues de Lyon et de Paris, des chercheurs appartenant à des Universités et centres de recherche espagnols, portugais, italiens, suisses et également chiliens.

Le programme Galatea : buts et déroulement

Le programme Galatea (cf. L. Dabène 1994), comporte, rappelons-le, trois étapes : dans un premier temps, il s'agissait, pour nous, d'analyser les stratégies empiriques mises en oeuvre par des locuteurs natifs d'une langue romane confrontés à la lecture d'un texte d'une autre langue romane inconnue d'eux⁵. Plusieurs couples de langues ont été ainsi retenus : du français vers l'espagnol, l'italien, le portugais et le catalan et réciproquement. Dans un deuxième temps, une analyse pré-didactique devait nous permettre de mettre en évidence les zones de difficultés prévisibles pour la construction du sens. Le troisième temps, celui dans lequel nous sommes actuellement engagés, mené parallèlement au second, est consacré à l'élaboration de documents pédagogiques multimedia à la lueur des résultats des deux étapes antérieures⁶ (voir L. Dabène 1995 pour la conception curriculaire).

C'est évidemment sur la première de ces trois étapes que s'appuieront les considérations qui vont suivre. En effet, celle-ci, qui a déjà fait l'objet sur d'autres points, d'une communication lors du précédent colloque « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » (Malheiros-Poulet et al. 1994), nous a permis de dégager à travers les verbalisations recueillies, un certain nombre de comportements qu'on peut qualifier de métalinguistiques.

⁵ Travaux financés par le MRT, la DRED, le PPSH de la Région Rhône-Alpes et l'Union Latine.

⁶ Le financement est désormais assuré par l'Union européenne (programmes Socrates-Lingua Action D).

Des comportements métalinguistiques

Au cours des tâches diverses infligées à nos sujets, ceux-ci ont été inévitablement conduits à s'interroger, à commenter, à comparer, voire à légiférer sur les objets langagiers qui leur étaient proposés. Cette activité, comme nous le verrons, a pu revêtir des formes différentes et des degrés inégaux d'explicitation. Nous classerons donc sous le vocable commun de métalinguistique toutes les verbalisations qui ont pour objet un fait de langue, même si les termes employés par le sujet à cette occasion n'appartiennent pas à une métalangue déterminée. Dans cette perspective, nous nous rallierons volontiers au point de vue exprimé par Gombert (1990) qui définit les conduites métalinguistiques comme « des processus cognitifs de gestion consciente soit des objets langagiers soit de leur utilisation ». Notre réflexion porte en effet prioritairement sur les activités de l'apprenant indépendamment de l'utilisation qu'il peut faire d'outils heuristiques dont la plupart sont hérités de son passé scolaire (même si ceux-ci jouent un rôle non négligeable, comme nous le verrons plus loin).

Méthodologie

Le protocole consistait à proposer à un échantillon relativement limité de locuteurs d'au moins une langue romane, la lecture d'un fait divers de presse dans une langue romane inconnue d'eux, avec pour seule consigne celle d'en comprendre l'information. Suite à cette lecture, pour laquelle le temps alloué n'était pas limité, les sujets étaient soumis à un certain nombre de questions (pour une présentation détaillée, voir Degache 1996: 175) :

- soit de nature sémantique, pour recueillir leur(s) interprétation(s) du texte ;
- soit de nature métacognitive afin d'explorer, au moyen de l'introspection, leurs modes de lecture, leurs ancrages sémantiques, leurs stratégies de construction du sens, les types de raisonnement suivis, les zones d'opacité rémanentes, les connaissances préalables réinvesties ;
- soit de nature métalinguistique, c'est-à-dire exigeant ouvertement du sujet des considérations sur la langue : identification de la nature et/ou de la fonction d'une unité, identification des temps verbaux, repérage des unités d'une catégorie grammaticale (verbes, noms, articles définis).

L'entretien se terminait par une phase à caractère quasi-didactique puisque les sujets s'y voyaient offerte la possibilité de solliciter les informations lexicales et grammaticales en mesure de compléter ou vérifier leur compréhension.

Ce dispositif méthodologique s'apparente en définitive à une enquête dont l'objectif est l'observation et l'exploration des conduites tenues par un échantillon non pas représentatif mais plus modestement "illustratif" de la population didactiquement ciblée à terme. Le mode d'interrogation retenu est celui de l'entretien *semi-structuré* (Matsumoto

1994). Les considérations qui vont suivre sont essentiellement tirées de la confrontation avec l'espagnol, de francophones dont certains connaissaient néanmoins l'italien.

Vers une typologie des séquences à orientation métalinguistique

Devant le foisonnement des verbalisations qui traduisaient, de la part des sujets, une activité de réflexion à caractère métalinguistique, il nous a fallu adopter des principes de classement. Deux axes fondamentaux nous sont apparus, qui vont nous servir de fils directeurs pour évoquer un peu plus précisément ces activités.

Un premier axe est corollaire des procédures de recueil de données : on aura constaté plus haut que les phases de l'enquête revêtent des modalités plus ou moins contraignantes et que parmi les tâches proposées certaines conduisent plus explicitement que d'autres à des observations à caractère "méta". On pourra donc classer les séquences en fonction de leur plus ou moins grande spontanéité d'apparition. Précisons toutefois que, compte tenu de la nature toute métalangagière de la situation, aucune verbalisation ne peut être tenue pour entièrement spontanée (Coste 1985: 79). On placera ainsi au degré minimum de sollicitation les assertions avancées par le lecteur en l'absence de tout questionnement ou incitation directe de la part de l'enquêteur, c'est-à-dire sans autre sollicitation que les conditions d'observation elles-mêmes, soit le plus souvent en début d'entretien comme par exemple:

B2/E8³ « [*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"...* » ;

Quantitativement néanmoins, les séquences métalinguistiques recueillies au degré minimum de sollicitation sont peu abondantes.

Inversement, on trouve dans le degré supérieur, des verbalisations émises en réponse à une interrogation de nature ouvertement métalinguistique, voire à une reformulation visant à prolonger l'introspection :

B3/E21 « - *souvent, enfin j'imagine, le verbe est quand même assez proche du sujet alors quand j'arrive à voir qui est le sujet, bon ... parce que le verbe est souvent, enfin souvent tout seul quoi...* »

B3q4 « (B3) – ("La siguiente imagen"...) *Ça m'a fait penser à "la sanglante image"...*

(Enq) – *Ah, alors ça serait un adjectif ?* »

Entre ces deux cas extrêmes, on trouvera des valeurs intermédiaires, par exemple des séquences émises en réponse à des relances du type " pourquoi ?", sans recours explicite à la métalangue, ou de simples encouragements comme par exemple :

B7q4 « [*mjentras*]... *c'est pas un verbe à mon avis... mais...*

(Enq) – *Donc tu procèdes par élimination, c'est pas un verbe, et après...?*

(B7) – *Y'a le sujet ici à mon avis... [...]* » ;

³ B2 : sujet binôme (français comme seule langue romane de référence) n°2 / E8 : références dans corpus.

Un second axe tient au degré de conceptualisation que manifestent ces séquences. Celles-ci peuvent exprimer des assertions, des commentaires ou des interrogations dont le contenu exprime un travail de réflexion conscient plus ou moins élaboré sur l'objet langue.

Activité métalinguistique élémentaire (type 1) :

Le premier degré nous est apparu constitué par les procédures élémentaires de mises en équivalence de signifiants dans des tentatives partielles de traduction ("a" ça doit vouloir dire "b") à partir du moment où la mise en équivalence suscite une comparaison ou une confrontation des signifiants :

B12 « *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...* »

Activité métalinguistique locale :

Le degré suivant est constitué par les identifications empiriques et/ou partielles qui se fondent sur la référence à des savoirs langagiers ponctuels et isolables antérieurement acquis en LM ou dans une autre LE (latin compris). Ces observations ne dépassent pas le cadre de l'environnement textuel immédiat dans lequel elles s'inscrivent, c'est pourquoi nous les avons qualifiées de "locales".

Il peut s'agir :

- (**type 2**) soit d'une activité fonctionnant "au coup par coup" et dans ce cas nous l'avons qualifiée d'**empirique**, comme dans l'exemple suivant

B9/E4 « [*kuRãdeRi'sismo*] ça doit être un truc comme "soigner" car ça vient du latin, [*kuRAR*] »

- (**type 3**) soit, dans une démarche déjà plus élaborée, d'une tentative de rationaliser l'emploi de certains items grammaticaux en leur affectant une valeur significative précise, et nous parlerons dans ce cas d'**activité métalinguistique structurante** :

TA/E5⁴ "*envolvía*" « (TA) - [*ɛnvɔl'vja*]... "qui enveloppe, qui entoure..." y'a toujours le mot... non ça veut rien dire... j'allais dire [*'via*] mais, puisque c'est certainement quelque chose de conjugué... un verbe... ben [*ɛn'vɔl*] y'a la racine "enveloppé"... »

Outre la segmentation, ce type de structuration peut également concerner la recherche du temps verbal d'un verbe, la catégorisation ponctuelle, la répartition des catégories dans une phrase particulière, l'enchaînement des propositions ou des parties du texte. Quoique de nature locale, elles peuvent donner lieu à des hypothèses pertinentes sur la grammaire de la langue cible, les sujets s'appuyant sur leurs connaissances et « *représentations métalinguistiques* » (Véronique 1990) :

⁴ TA : Sujet trinôme (deux langues romanes de référence, le français et l'italien) repéré par la lettre A.

B4/E7 "Era en realidad un estertor" « - Le premier mot, ça doit être un verbe mais... ça doit être un verbe plus un pronom, sûrement, enfin... les deux ensemble...

(Enq) - C'est une hypothèse 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 "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 !»

Activité métalinguistique généralisante

Nous avons réuni sous ce terme les activités qui manifestent une tentative de formalisation, de "mise en règles" de la langue cible. Il arrive, en effet, qu'au-delà du contexte d'apparition d'un fait langagier, le sujet formule une règle à valeur générale, dont il estime qu'elle pourra lui servir à la fois d'hypothèse dans la construction du sens et de fil d'Ariane pour la suite éventuelle.

Cette élaboration peut se réaliser selon deux processus différents :

- (**type 4**) un **processus de transfert interlingual** où la représentation des règles se constitue à partir du savoir métalinguistique portant sur la langue maternelle ou une autre langue antérieurement apprise

B14Phase2 « ...enfin moi j'ai dans l'idée quand même que les mots sont un peu organisés comme en français, qu'il y a sujet-verbe-complément... »

B3/E11/Indi « 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 déplacements ! »

- (**type 5**) un **processus intralingual de conceptualisation**, sur la LE, se fondant sur les observations tirées du texte et leur analyse au moyen d'outils heuristiques à valeur générale

T2/E23/Prov « Les infinitifs, je me dirais qu'ils finissent bien par des [aR] »⁵.

Exploitation de la typologie

La typologie ainsi dégagée nous permet de quantifier l'activité métalinguistique verbalisée des sujets. Certes le décompte des séquences sur l'ensemble d'un entretien reste approximatif étant donné que la mesure du degré de sollicitation d'une séquence et sa typologisation sont en grande partie question d'appréciation. En outre, la longueur des séquences n'est pas prise en considération. En dépit de ces insuffisances, ce décompte nous semble néanmoins constituer un outil d'estimation intéressant qui nous permet d'observer les deux aspects suivants :

⁵ Hypothèse qui, plus encore que d'autres, peut paraître bien élémentaire mais dont on a pu constater qu'elle faisait néanmoins défaut aux binômes.

1. *Dispersion quantitative sur les deux axes de la typologie des séquences métalinguistiques produites par 12 sujets*

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5
Sollicit. mini	5	7	11	6	3
Intermédiaire	5	14	44	7	6
Sollicit. maxi	0	0	19	21	15

S'il est certain que ce tableau de dispersion révèle d'abord et avant tout l'incidence métalinguistique des différentes questions de l'entretien⁶, il permet néanmoins de faire les deux constats suivants :

- en l'absence de toute sollicitation directe, l'activité métalinguistique des 12 sujets atteint déjà un degré d'élaboration qui n'est pas négligeable ;
- pour peu que les sujets soient sollicités, l'activité métalinguistique s'intensifie et se diversifie et la tendance à généraliser augmente, ce qui n'est pas sans intérêt pour la perspective didactique qui est la nôtre.

Cela étant, il reste à s'interroger sur les rapports qu'entretient cette activité métalinguistique avec la construction du sens. Chez les sujets pris individuellement, peut-on trouver une corrélation positive entre la qualité de la compréhension et l'importance de l'activité métalinguistique ?

2. *Variations métalinguistiques interindividuelles :*

De façon à faire apparaître les variations interindividuelles de l'activité métalinguistique, nous prendrons en compte trois grandeurs par sujet : deux données "intuitionnelles" et, la troisième, une donnée "textuelle" (Corder 1980) :

- le **volume d'élaboration des séquences métalinguistiques (VEM)** : de façon à valoriser le degré d'élaboration des séquences, pour chaque type, leur nombre (n) est multiplié par leur rang dans la typologie (de 1 à 5) : $VEM = n_1 + n_2 + N_3 + N_4 + n_5$.
- le **taux de spontanéité des séquences métalinguistiques (TSM)** est obtenu par la mise en rapport du volume d'élaboration avec le degré général de sollicitation (DGS)⁷ des séquences relevées. $TSM = VEM \div DGS$. Les sujets ayant manifesté leur activité métalinguistique de façon plus spontanée font état par conséquent d'un taux plus élevé.

⁶ Ainsi, les 44 séquences de Type 3 en sollicitation intermédiaire renvoient aux demandes de traduction justifiée de segments du texte, et les quantités obtenues au degré de sollicitation maximum correspondent majoritairement aux questions de nature ouvertement métalinguistique.

⁷ On distingue 5 degrés différents de sollicitation : 1= spontané ; 2= indirect par induction ; 3=indirect par encouragement ; 4= indirect par reformulation ; 5= provoqué (Degache 1996: 375). Pour obtenir DGS, on multiplie pour un sujet donné, le degré par le nombre (m) de séquences répertoriées ($DGS = m_1 + m_2 + m_3 + m_4 + m_5$). Par conséquent, plus DGS est élevé, moins les séquences sont spontanées.

- le **taux corrigé⁸ de repérage des verbes du texte** (TCV).

Les sujets dont l'activité métalinguistique est la plus élaborée et la plus spontanée sont-ils ceux qui obtiennent les meilleures **performances de compréhension** (PDC) ? Nous comparerons les variations métalinguistiques interindividuelles à un classement de l'échantillon établi par ailleurs (Degache 1996: 197) en fonction du nombre de noyaux de sens saisis ou approchés (sur un total de 14).

Les résultats obtenus pour les 4 grandeurs considérées sont rapportés dans le tableau ci-après. Pour en rendre la lecture plus aisée nous avons fait figurer entre parenthèses, pour chaque grandeur considérée, le classement du sujet au sein de l'échantillon. En outre, **un classement métalinguistique moyen** (CMM) est établi à partir des résultats de VEM et TSM afin d'apprécier globalement et comparativement l'activité réflexive des sujets :

Sujet	VEM	TSM	CMM	TCV	PDC
B3	59 (1er)	0,83 (12è)	(6è)	57% (10è)	8,5 (6è)
B4	45 (5è)	0,98 (9è)	(7è)	80% (3è)	5,5 (9è)
B7	56 (3è)	1,10 (4è)	(2è)	82% (2è)	9,5 (4è)
B8	35 (10è)	0,85 (11è)	(12è)	18% (12è)	4 (11è)
B9	40 (8è)	1,00 (7è)	(9è)	73% (5è)	7 (8è)
B10	30 (12è)	1,00 (7è)	(11è)	57% (8è)	10 (3è)
B11	41 (7è)	1,46 (2è)	(3è)	80% (4è)	8,5 (5è)
B12	35 (10è)	1,06 (6è)	(10è)	57% (9è)	4,5 (10è)
B13	54 (4è)	1,59 (1er)	(1er)	39% (11è)	4 (12è)
B14	42 (6è)	1,13 (3è)	(4è)	59% (7è)	7 (7è)
T1	58 (2è)	0,95 (10è)	(5è)	68% (6è)	11 (2è)
T2	39 (9è)	1,08 (5è)	(8è)	95% (1er)	12 (1er)

Analyse des résultats

L'extension limitée de l'échantillon nous engage à rester prudents sur la portée des observations quantitatives tirées de cette exploration. Cependant, si l'on confronte le classement métalinguistique moyen (CMM) à la performance (PDC), on observe que, mis à part les cas “extrêmes” de B13 et B10 et dans une moindre mesure, les deux sujets trinômes, il y a une certaine corrélation entre la qualité des verbalisations métalinguistiques et la performance de compréhension.

⁸ Parmi les unités soulignées par les sujets, certaines n'avaient en effet rien à voir avec les formes verbales. Afin de tenir compte de ces “méprises”, variables en nombre d'un sujet à l'autre, nous avons choisi au moment du comptage d'appliquer la formule suivante :

$$(x \text{ soulignements} - y \text{ méprises}) \div 22 \text{ formes verbales} = \text{taux corrigé}$$

On observe par ailleurs (confrontation de TCV et PDC) qu'un bon repérage des verbes ne suffit pas à assurer un bon niveau de compréhension (cf. B4 et B9 qui repèrent environ 3 verbes sur 4) mais un faible taux de repérage des verbes est un bon indicateur d'une compréhension faible (c'est le cas de B13 en particulier). Seul B10 échappe à cette règle. Il est vrai que l'échec ou la réussite de la compréhension dépendent de bien d'autres facteurs, comme par exemple de la qualité des processus de structuration et d'élaboration (Malheiros & al 1994). B10 fait précisément état de capacités d'inférence et d'anticipation (démarche onomasiologique qui fait d'ailleurs défaut à B13) suffisamment performantes pour compenser les insuffisances sémasiologiques.

Le cas des trinômes est évidemment à considérer à part puisque leur construction du sens bénéficie de beaucoup plus d'ancrages lexicaux par mise en équivalence sans confrontation des signifiants, grâce au recours à l'italien. L'influence des données métalinguistiques est alors bien moindre.

Remarques conclusives

Dans la perspective didactique, il semblerait donc qu'au vu des résultats obtenus, on ait tout intérêt à encourager la réflexion métalinguistique tout comme l'exécution de tâches métalinguistiques telles que le repérage des verbes, à condition que l'interactivité et l'équilibre des différents processus de construction du sens soient ménagés (pour éviter des situations comme celle de B13).

Il est néanmoins intéressant de constater que les sujets eux-mêmes, intuitivement, ne partagent pas forcément ce point de vue. C'est le cas de B7 qui, en dépit d'une activité métalinguistique relativement développée, estime que « *pour comprendre un texte comme ça [...] on peut arriver à se débrouiller sans la grammaire* ». Ainsi peut-il y avoir un relatif décalage entre l'activité métalinguistique effective du sujet et la représentation, d'ordre métacognitive, qu'il s'en fait. L'incidence de cette représentation peut s'avérer capitale au moment de l'élaboration pédagogique d'incitations à la réflexion sur la langue. Sans doute faudra-t-il s'être assuré que les apprenants en perçoivent l'intérêt, sans quoi la motivation risque d'en pâtir rapidement.

Il nous apparaît par conséquent que c'est par la prise en charge métacognitive de son apprentissage que l'apprenant peut chercher à optimiser ses potentialités métalinguistiques. Pour ce faire, dans le cadre de l'informatisation des documents pédagogiques, il nous semble opportun de prévoir de garder trace des démarches et réponses de l'apprenant à l'égard des aides et sollicitations métalinguistiques qui lui seront proposées, afin d'en tirer périodiquement un bilan en présence d'un enseignant-tuteur.

Références bibliographiques

- **CORDER, S.P.** (1980) : La sollicitation des données d'interlangue , dans *Langages*, n° 57, p. 29-41.
- **COSTE, D.** (1985) : Métalangages, activité métalinguistique et enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, dans *DRLAV* n° 32, p. 63-932.
- **DABÈNE, L.** (1994) : Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes, dans *Etudes Hispaniques* n°22, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, p. 41-45.
- **DABÈNE, L.** (1995) : Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ?, dans Coste et Lehmann (coord.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*, dans *ELA* n° 98, Didier Érudition, p. 103-112.
- **DEGACHE, C.** (1996) : *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Thèse de doctorat label européen, Université Stendhal, Grenoble.
- **GOMBERT, J.-E.** (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- **MALHEIROS POULET M. E., DEGACHE C., MASPERI M.** (1994) : L'activité de compréhension écrite en langue voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs, *Actes du IX^e colloque international : Acquisition d'une langue étrangère. Profils d'apprenants*, mai 1993, Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- **MATSUMOTO, K.** (1994) : Introspection, Verbal Reports and Second Language Learning Strategy Research, dans *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 50/2, 363-386.
- **VERONIQUE, D.** (1990) : À la rencontre de l'autre langue: réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère », dans Beacco et Lehmann (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Hachette, Paris, p. 17-24.